

Міністерство освіти і науки України  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

МАЗАЙ ЛАДИ ЮРІЇВНИ

УДК 159.922.8:378.015.3]:378.011.3-057.87:159.9(043.5)

## ДИСЕРТАЦІЯ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕСУРСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

053 «Психологія»

05 «Соціальні та поведінкові науки»

Подається на здобуття наукового ступеню доктора філософії з психології.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання чужих ідей, результатів і текстів мають посилання на відповідне джерело  
\_\_\_\_\_ Л.Ю. Мазай.

Науковий керівник: Діхтяренко Світлана Юріївна, кандидат психологічних наук,  
доцент.

Умань - 2024

## АНОТАЦІЯ

**Мазай Л. Ю. Психологічні особливості ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів** – кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

*Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія – Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, 2024.*

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, 2024.

У дисертаційній роботі представлені результати теоретичного та емпіричного дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, яке проводилось на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Донецького національного університету імені Василя Стуса.

За допомогою теоретичного аналізу предмету дослідження конкретизовано зміст поняття ресурсного забезпечення у контексті професійного становлення майбутніх психологів. Визначено проблеми та специфіку процесу професіоналізації студентів-психологів. Розроблено теоретико-феноменологічну модель ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, у якій виокремлено центральну внутрішню компоненту досліджуваного явища, а саме самооцінку рівня професійного становлення, внутрішні (індивідуально-психологічні) чинники, що визначають структуру професійної ресурсності та зовнішні чинники ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.

Так, у центральній компоненті структури предмету дослідження самооцінці рівня професійного становлення нами визначені такі її складові, як рефлексія та оцінка своїх актуальних можливостей, здібностей та потенціалу у професії; часова перспектива професійного становлення (наявність гнучкого плану та/або проєкту свого професійного становлення); мотиваційно-ціннісний рівень професійного

становлення (самостійний вибір професії, мотиви її вибору, наявність глибокого інтересу до фаху); гнучкість та адаптивність (до умов ринку праці, умов самої професійної діяльності); розуміння, які властивості/ресурси необхідні для професійного становлення.

Компонентами професійної ресурсності стали такі професійні внутрішні ресурси (індивідуально-психологічні диспозиції та професійно важливі властивості) як аналітичне мислення, професійні мотиви, розвинений емоційний інтелект та емпатія, гнучкість поведінки, яку характеризують толерантність до невизначеності та креативність, а також елементи стресостійкості та саморегуляції, а саме конструктивні копінг-стратегії та адаптивні захисні механізми психіки.

У ході аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової літератури нами також виокремлені зовнішні чинники ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. До них увійшли параметри соціокультурного середовища ЗВО (специфіка теоретичної та практичної підготовки майбутніх психологів, можливості для волонтерської діяльності), середовище та культура професійної спільноти (членство у професійних асоціаціях, власний клієнтський досвід, доступність супервізії тощо), можливості працевлаштування та подальшого фахового удосконалення.

При створенні теоретико-феноменологічної моделі предмету дисертаційного дослідження ми послуговувались основними концептуальними положеннями феноменологічного підходу, теорій розвитку особистості психодинамічного напрямку, теорії Я-концепції та самоактуалізації.

Гіпотеза дослідження полягала у тому, що центральною внутрішньою ланкою ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів є їхня самооцінка рівня власного професійного становлення, яка перебуває у взаємозалежності та взаємозв'язку з професійними внутрішніми ресурсами (компонентами професійної ресурсності). Чим вищий рівень розвитку професійних внутрішніх ресурсів, тим вищою є самооцінка рівня професійного становлення здобувачів вищої психологічної освіти, і навпаки – високий та/або

середній рівень самооцінки РПС мають відображати високий рівень розвитку професійних внутрішніх ресурсів.

Через теоретичний аналіз проблематики нами визначені такі діагностичні критерії дослідження, як самооцінка рівня професійного становлення, стилі мислення, мотивація професійної кар'єри, емоційний інтелект та його складові, толерантність до невизначеності, креативність, копінг-стратегії, захисні механізми психіки. Емпіричне дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів нами проведене у два етапи. Перший передбачав діагностику рівня розвитку професійних внутрішніх ресурсів та самооцінки рівня професійного становлення. Для реалізації цього завдання нами використаний комплекс із семи психодіагностичних методик та розроблена авторська анкета визначення самооцінки рівня професійного становлення майбутніх психологів.

Другий етап емпіричного дослідження полягав у проведенні опитування студентів-психологів з метою визначення специфіки суб'єктивної оцінки зовнішніх чинників психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів за допомогою розробленої другою авторською анкети. Це дало змогу оцінити рівень ефективності впливу різних параметрів соціокультурного середовища ЗВО та професійних психологічних спільнот на процес професіоналізації студентів спеціальності 053 Психологія.

У дослідженні взяли участь 197 студентів денної форми навчання 2-4-их курсів СВО бакалавр та 1-го курсу СВО магістр спеціальності 053 Психологія Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (107 осіб) та Донецького національного університету імені Василя Стуса (90 осіб).

Математично-статистичний аналіз отриманих даних здійснений за допомогою таких спеціалізованих комп'ютерних програм, як IBM SPSS Statistics версія 23, Microsoft Excel 2013 та JaMovi 2.2.5.

За допомогою математично-статистичного та якісного аналізів нами встановлено, що нормативний процес професійного становлення майбутніх психологів у ЗВО має нелінійний характер. Також визначено, що інтегральний показник самооцінки рівня професійного становлення немає значущих змін в нормативному професійному становленні майбутніх психологів у ЗВО. У зв'язку з цим ми поділили вибірку респондентів за рівнем прояву діагностованої властивості. Так, було виявлено, що для групи респондентів з високою самооцінкою рівня професійного становлення властива сформованість інтегральних компонентів та їх більш чітка диференційованість.

Основним результатом емпіричного дослідження є визначення того, що найбільш значущими професійними внутрішніми ресурсами майбутніх психологів є емоційний інтелект та його складові, креативність, конструктивні копінг-стратегії «активне подолання» та «планування», мотивація професійної кар'єри «служіння» та захисний механізм психіки інтелектуалізація. У результаті здійсненого нами факторного аналізу між цими властивостями та високою самооцінкою рівня професійного становлення нами був виявлений найсильніший взаємозв'язок. При цьому для групи респондентів з низькою самооцінкою рівня професійного становлення характерними є нижчі показники за усіма діагностованими властивостями та відсутність сформованості інтегральних показників.

Виявлена нами тенденція дала можливість зробити висновок, що ресурсне забезпечення професійного становлення майбутніх психологів залежить від розвитку таких професійних внутрішніх ресурсів, як емоційний інтелект та його складові, креативність, конструктивні копінг-стратегії, а також від раціонального пояснення мотивації професійної кар'єри «служіння».

Анкетування студентів-психологів з метою визначення їхньої оцінки якості, ефективності та доступності зовнішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення дало змогу виявити, що більшість респондентів надають вагоме місце серед зовнішніх чинників, фаховому середовищу та його відкритості до взаємодії, обміну практичним досвідом та взаємодопомоги.

Значущою для студентів-психологів є можливість отримання за потреби фахову психологічну підтримку та психотерапевтичний супровід у професійному середовищі. Крім цього, майбутні психологи продемонстрували свою значну обізнаність у важливості супервізійного супроводу та отриманні власного психотерапевтичного клієнтського досвіду і членства у фахових спільнотах. Соціокультурне середовище ЗВО респонденти також визначили невід'ємним зовнішнім чинником ресурсного забезпечення свого професійного становлення.

На основі отриманих результатів емпіричного дослідження нами розроблена та проведена тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів, до якої були залучені студенти-психологи з низькою самооцінкою рівня професійного становлення.

Серед методів активного навчання, якими ми послуговувались, були такі, як міні-лекція, інформаційне повідомлення, мозковий штурм, самомоніторинг, групові дискусія та обговорення, метафоричні асоціативні карти, а також різноманітні тематичні вправи, коучингові моделі SMART та GROW.

З психокорекційних методів у тренінговій роботі використані техніки когнітивно-поведінкової психотерапії, позитивної психології, арт-терапії, практики повного усвідомлення (mindfulness), техніки емоційної саморегуляції та релаксації.

Розроблена нами тренінгова програма довела найбільшу свою ефективність у психокорекції самооцінки рівня професійного становлення, конструктивних копінг-стратегій та таких складових емоційного інтелекту, як емоційна обізнаність та управління власними емоціями.

**Практичне значення дисертаційного дослідження.** Розроблено дві авторських анкети, які можуть бути використанні у подальших дослідженнях психологічних особливостей професійного становлення майбутніх психологів чи моніторингу цього процесу під час здобуття вищої психологічної освіти.

На основі тренінгової програми актуалізації професійних внутрішніх ресурсів нами розроблений однойменний навчально-методичний посібник, який пройшов обговорення вченої ради навчально-наукового інституту педагогіки,

психології та підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Цей дидактичний матеріал може бути використаний у викладанні низки фахових дисциплін за спеціальністю 053 Психологія з метою підвищення ефективності й успішності професійного становлення майбутніх психологів, розвитку їхньої професійної ресурсності.

Результати дисертаційного дослідження впровадженні у навчальний процес п'ятьох закладів вищої освіти України.

**Ключові слова:** професійна самоактуалізація, професійне становлення, професійна діяльність, готовність до професійної діяльності, майбутні психологи, студенти-психологи, ресурсне забезпечення, особистісний потенціал, професійна ресурсність, професійні внутрішні ресурси, професійна Я-концепція, самооцінка рівня професійного становлення, емоційний інтелект, копінг-стратегії, заклад вищої освіти.

## SUMMARY

**Mazai L.Y. Psychological Features of Resource Provision for Future Psychologists' Professional Development – Qualification Scientific Work on Manuscript Rights.**

*Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy in the Specialty 053 Psychology – Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, 2024.*

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, 2024.

The results of theoretical and empirical research on the psychological features of resource provision for future psychologists' professional development are presented in the dissertation. The study was conducted at Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University and Vasyl Stus Donetsk National University.

Through theoretical analysis, the study specifies the content of the concept of resource provision in the context of the professional development of future psychologists. The problems and specifics of the professionalization process of

psychology students are identified. A theoretical and phenomenological model of resource provision for future psychologists' professional development is developed, in which the central internal component of the phenomenon under investigation is distinguished – namely, the self-assessment of the professional development level. Internal (individual and psychological) factors that determine the structure of professional resourcefulness and external factors of resource provision for the professional development of future psychologists are outlined.

In the central component of the structure of the subject of study, we identified the following components of self-assessment of the professional development level: reflection and assessment of one's current capabilities, abilities, and potential in the profession; a temporal perspective of professional development (the presence of a flexible plan and project for one's professional development); motivation and values in professional development (independent choice of a profession, motives for its selection, a deep interest in the field); flexibility and adaptability (to the conditions of the job market, the conditions of the professional activity itself); understanding of the resources necessary for professional development.

The components of professional resourcefulness include such professional internal resources (individual and psychological dispositions and professionally significant qualities) as analytical thinking, professional motives, developed emotional intelligence and empathy, behavioural flexibility characterized by tolerance for ambiguity and creativity, as well as elements of stress resistance and self-regulation, namely constructive coping strategies and adaptive defence mechanisms of the psyche.

During the analysis of domestic and foreign scientific literature, we also identified external factors influencing the resource provision of the professional development of future psychologists. These include parameters of the socio-cultural environment of higher education institutions (specifics of theoretical and practical training of future psychologists, opportunities for volunteer activities), the environment and culture of the professional community (membership in professional associations, personal client experience, availability of supervision, etc.), employment opportunities, and further professional improvement.



In creating the theoretical and phenomenological model of the dissertation research subject, we relied on the fundamental conceptual principles of the phenomenological approach, theories of personality development in the psychodynamic approach, and the theories of the Self-concept and self-actualization.

The research hypothesis posited that the central internal factor of resource provision for future psychologists' professional development is their self-assessment of their professional development level. This self-assessment is interdependent and interconnected with professional internal resources (components of professional resourcing). A higher level of development of professional internal resources corresponds to a higher self-assessment of the professional development level among candidates pursuing higher psychological education, and conversely, a high and/or moderate level of self-assessment in professional development should reflect a high level of development of professional internal resources.

Through theoretical analysis of the issue, we identified diagnostic criteria for the study, such as self-assessment of the professional development level, thinking styles, motivation for a professional career, emotional intelligence and its components, tolerance for ambiguity, creativity, coping strategies, and defence mechanisms of the psyche. The empirical research on the psychological features of the resource provision for future psychologists' professional development was conducted in two stages. The first stage involved diagnosing the level of development of professional internal resources and self-assessment of the professional development level. To achieve this goal, we utilized a set of seven psychodiagnostic methods and developed a questionnaire for determining self-assessment of the professional development level among future psychologists.

The second stage of the empirical research involved surveying psychology students to determine the specificity of the subjective assessment of external factors influencing the psychological features of resource provision for future psychologists' professional development, using a second developed questionnaire. This allowed us to assess the effectiveness of various parameters of the socio-cultural environment of higher

education institutions and professional psychological communities on the professionalization process of students majoring in Psychology speciality.

The study involved 197 students in the 2nd to 4th years of the bachelor's degree program and the 1st year of the master's degree program in Psychology speciality at Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (107 participants) and Vasyl Stus Donetsk National University (90 participants).

Mathematical and statistical analysis of the collected data was carried out using specialized computer programs, including IBM SPSS Statistics version 23, Microsoft Excel 2013, and JaMovi 2.2.5.

Through mathematical-statistical and qualitative analyses, we determined that the normative process of professional development of future psychologists in higher education has a nonlinear character. Additionally, it was found that the integral indicator of self-assessment of the professional development level shows no significant changes in the normative professional development of future psychologists. Consequently, we divided the sample of respondents based on the level of manifestation of the diagnosed property. It was revealed that the group of respondents with a high self-assessment of the professional development level exhibits the formation of integral components and a clearer differentiation among them.

The empirical study has identified emotional intelligence and its components, creativity, constructive coping strategies (such as "active coping" and "planning"), motivation for a professional career characterized by "service," and the intellectualization defence mechanism as the most significant professional internal resources for future psychologists. Our factor analysis between these properties and high self-assessment of the professional development level has shown the strongest correlation. Meanwhile, for the group of respondents with a low self-assessment of the level of professional development, lower indicators for all diagnosed properties and the absence of the formation of integral indicators are characteristic.

The identified trend allows us to conclude that the resource provision for future psychologists' professional development depends on the development of specific professional internal resources. These resources include emotional intelligence and its

components, creativity, constructive coping strategies, as well as a rational explanation of the motivation for a professional career characterized by "service".

Surveying psychology students to determine their assessment of the quality, effectiveness, and accessibility of external factors in resource provision for professional development revealed that the majority of respondents consider the professional environment and its openness to interaction, exchange of practical experience, and mutual assistance to be significant among external factors. For psychology students, the opportunity to receive professional psychological support and psychotherapeutic assistance in the professional environment is crucial. Additionally, future psychologists demonstrated a significant awareness of the importance of supervisory support, acquiring their own psychotherapeutic client experience, and being members of professional communities. Respondents also identified the socio-cultural environment of higher education institutions as an integral external factor in resource provision for their professional development.

Based on the obtained results of the empirical study, we developed and implemented a training program for the activation of professional internal resources. Students with a low self-assessment of the professional development level were involved in this program.

Among the active learning methods, we utilized were mini-lectures, informational briefings, brainstorming, self-monitoring, group discussions, metaphorical associative maps, as well as various thematic exercises and coaching models like SMART and GROW.

The training work incorporated psycho-correctional methods such as techniques from cognitive-behavioural therapy, positive psychology, art therapy, mindfulness practices, emotional self-regulation techniques, and relaxation methods.

The training program we developed proved most effective in the psycho-correction of self-assessment of the professional development level, constructive coping strategies, and components of emotional intelligence, such as emotional awareness and emotion management.

**Practical significance of dissertation research.** Two author's questionnaires have been developed, which can be used in further studies of the psychological features of future psychologists' professional development or monitoring of this process during higher psychological education.

Based on the training program for the activation of professional internal resources, we have developed an educational and methodological manual of the same name, which was discussed by the academic council of the Educational and Scientific Institute of Pedagogy, Psychology and Training of Highly Qualified Specialists at Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. This didactic material can be used in the teaching of several professional disciplines in the speciality 053 "Psychology" to increase the efficiency and success of the professional formation of future psychologists, developing their professional resourcefulness.

The results of the dissertation study are implemented in the educational process of five institutions of higher education in Ukraine.

**Key words:** professional self-actualization, professional development, professional activity, readiness for professional activity, future psychologists, psychology students, resource provision, personal potential, professional resourcefulness, professional internal resources, professional Self-concept, self-evaluation of the professional development level, emotional intelligence, coping strategies, institution of higher education.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

а) статті, опубліковані у фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України:

1. Mazai, L., Dikhtiarenko, S. (2024). Psychological training as a tool for professional resourcefulness development of future psychologists in war conditions. *Psychology Travelogs*, 2024, №1. P. 16-30. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2024-1-2>
2. Maza, L. (2023). The Internal Factors of Stress Resistance as Elements of Future Psychologists` Professional Resourcefulness. *Personality and Environmental Issues*, 2023. Vol. 2(5). DOI: [https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3\(5\)-35-44](https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3(5)-35-44)
3. Мазай Л. Оцінка майбутніми психологами параметрів соціокультурного середовища ЗВО як зовнішнього чинника ресурсного забезпечення професійного становлення. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2023. Випуск 15. С. 75-85. DOI <https://10.30970/PS.2023.15.10>
4. Мазай Л.Ю. Експертна оцінка чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 34 (73), №1, 2023. С.140-148. DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/23>
5. Мазай Л.Ю. Особливості актуалізації особистісної ресурсності у професійному становленні майбутніх психологів. *Науковий журнал «Габітус»*. Випуск 45, 2023. С.69-74. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.45.11>
6. Мазай Л., Штифурак В. Наративні техніки у психокорекції ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. Випуск 1 (54), 2022. С. 47-54. DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.1.7>
7. Мазай Л.Ю. Ресурсне забезпечення професійного становлення майбутніх психологів у науковому осмисленні. *Науковий журнал «Габітус»*. Випуск 24. Т.2. 2021. С. 60-64. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.24.2.11>

б) статті у наукових періодичних виданнях іноземних держав:

8. Mazai, L. (2024). The role and significance of emotional intelligence in providing future psychologists' professional resourcefulness. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. №1, 2024. P. 212-221 DOI: <https://doi.org/10.30525/2592-8813-2024-1-26>

9. Mazai, L. (2021). The Modern Problem of Inner Personal Resource Provision for Professional Development of Future Psychologists: Motivational Aspect. *ATSK Journal of Psychology*, Vol. 2, Issue 2, Article 2, P. 11-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.55032/ATSKj.psychol.2021.2202>

в) статті, опубліковані у збірниках матеріалів наукових конференцій:

10. Мазай Л.Ю. До проблеми психокорекції професійних внутрішніх ресурсів майбутніх психологів. *Priority scientific developments in pedagogy and psychology (November 1-2, 2023, Czestochowa, the Republic of Poland)*. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2023. С. 53-57. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-366-8-13>

11. Мазай Л.Ю. Елементи стресостійкості як значущі професійні внутрішні ресурси майбутніх психологів. *Вектори розвитку науки, освіти, технологій і суспільства в умовах глобалізації: збірник тез доповіді міжнародної науково-практичної конференції (Полтава, 19 жовтня 2023 р.): у 2 ч.* Полтава: ЦФЕНД, 2023. Ч. 2. С. 21-23.

12. Мазай Л.Ю. Я-концепція як стрижнева детермінанта внутрішньої ресурсності професійного становлення майбутніх психологів. *International scientific conference "Research activities and achievements in pedagogy and psychology": conference proceedings (April 5-6, 2023. Czestochowa, the Republic of Poland)*. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2023. P. 19-22. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-312-5-4>

13. Мазай Л.Ю. Проблема професійної ресурсності майбутніх психологів в умовах соціальних потрясінь. *Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції,*

28 квітня 2023 року, м. Київ. – Львів – Торунь: Liha-Pres, 2023. С. 71-75. DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-309-8-19>

14. Мазай Л.Ю. Соціокультурне середовище закладу вищої освіти як простір розвитку професійної ресурсності майбутнього психолога. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 14-15 квітня 2023 р.* Львів – Торунь: Liha-Pres, 2023. С. 157-161. DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-310-4-45>

15. Мазай Л.Ю. Особистісний брендинг як елемент ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 30 квітня – 1 травня 2021 року).* Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. С. 156-159.

г) інші публікації на тему дисертаційного дослідження:

16. Мазай Л.Ю. Тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів: навчально-методичний посібник. Вінниця: ФОП Добрянська О.Г., ТОВ «ДРУК-ПЛЮС», 2023. 152с.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	18
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕСУРСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.</b>	27
1.1. Аналіз змісту та суті поняття професійне становлення у контексті онтогенетичної, феноменологічної та соціокультурної його специфіки.	27
1.2. Психологічні особливості професійного становлення майбутніх психологів: аналіз останніх зарубіжних та вітчизняних досліджень.	38
1.3. Визначення та конкретизація психологічного змісту та суті поняття «ресурсне забезпечення» у контексті дослідження особливостей професійного становлення майбутніх психологів.	54
1.4. Теоретико-феноменологічна модель психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.	68
Висновки до першого розділу.	87
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕСУРСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.</b>	91
2.1. Методологія, принципи та методи емпіричного дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.	91
2.2. Результати емпіричного дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.	113
2.3. Специфіка суб'єктивної оцінки майбутніми психологами ефективності та доступності зовнішніх чинників ресурсного забезпечення власного професійного становлення.	148
Висновки до другого розділу.	188



<b>РОЗДІЛ 3. АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ ВНУТРІШНІХ РЕСУРСІВ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЯ САМООЦІНКИ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.</b>	192
3.1. Мета, принципи, психологічні та методичні підходи тренінгової програми актуалізації професійних внутрішніх ресурсів майбутніх психологів.	192
3.2. Тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів як складових професійної ресурсності майбутніх психологів.	206
3.3. Аналіз ефективності впровадження тренінгової програми актуалізації професійних внутрішніх ресурсів для майбутніх психологів.	217
Висновки до третього розділу.	228
<b>ВИСНОВКИ</b>	231
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	237
<b>ДОДАТКИ</b>	262

## ВСТУП

Сучасні глобалізаційні процеси зумовлюють як позитивні, так і негативні зміни у динаміці цивілізаційного розвитку соціуму в багатьох його аспектах (економічному, культурному, науковому, соціальному тощо). За останні десятиліття загострилась проблема інфомедійного забруднення, що вносить свої корективи у щоденну життєдіяльність людства. Потужний стрибок науково-технічного прогресу детермінує появу технологічно обізнаної особистості, однак такої, що втрачає здатність критичного мислення; створення справжнього творчого продукту та емоційної компетентності, що спричиняє деструктивний дисбаланс на усіх рівнях міжособистісної комунікації та стосунків, а також можливості повноцінної успішної самореалізації у фахових сферах.

Крім цього, у 2020 році культурологічні та соціальні проблеми загострила пандемія COVID-19, що змусила усіх замислитись над екзистенційним потенціалом соціуму. В Україні таким сильним трансформаційним чинником стала розпочата РФ воєнна агресія 2014 року та повномасштабне воєнне вторгнення 2022 року. У зв'язку з цим у колах психотерапевтичної спільноти все частіше повертаються до дослідження проблематики колективної травми.

Усі зазначені виклики створюють додаткові фактори невротизації суспільства, а особливо виникнення психогенних захворювань у групах ризику. Усе частіше на міжнародних конференціях, семінарах та з'їздах делегатів психотерапевтичних асоціацій та громадських організації порушують питання ефективності психологічної допомоги у випадках соціальної депривації, групової паніки, психологічної травматизації. Актуальності набуває питання альтернативних способів психологічного консультування, а саме в онлайн форматі.

Не менш важливу роль у цьому відіграють стресостійкість та саморегуляція самих психологів-консультантів, їхні фахові компетенції, емоційна та мотиваційна готовність до роботи у ситуаціях травматизації соціуму та його екзистенціального вакууму. Зокрема, проблема психоемоційного та професійного

ресурсу психолога при роботі з випадками постравматичного стресового розладу (далі ПТСР) активізувала Міністерство освіти та науки й провідні заклади вищої освіти (далі ЗВО) України до удосконалення системи професійної освіти та впровадження нових технологій навчання фахівців спеціальності 053 Психологія. Проте, підготовка фахівців у цій сфері з 2020 року ускладнилась умовами дистанційної освіти, які стимулюють до пошуку нових форм удосконалення практичної підготовки, культивування професійно свідомої та мотивованої особистості.

З огляду на зазначені проблеми, стає важливим визначення поняття ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, яке можна розглядати, як на внутрішньо-особистісному рівні, так і зовнішньому рівні, а саме на рівні систем фахової підготовки здобувачів вищої освіти в ЗВО та психологічних і психотерапевтичних асоціаціях, організаціях. Загострює актуальність цієї проблематики наявність психоемоційних проблем у середовищі студентів, які здобувають психологічний фах, втрата мотивації продовжувати свій професійний розвиток у цій царині у середині процесу фахової підготовки. У зв'язку з цим проблема з'ясування психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів набуває особливої актуальності.

У вітчизняній та зарубіжній психологічній науці є досить багато досліджень з різних аспектів проблематики професійного становлення, розвитку та фахової самореалізації. Так, проблему професійного розвитку у своїх концепціях, працях та моделях висвітлювали такі вітчизняні науковці, як В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Л. Е. Орбан-Лембрик, Н. І. Пов'якель, О. М. Кокун та інші [47][48][61][99][100]. Серед зарубіжних науковців окремі аспекти цієї теми досліджували Ф. Парсонс, Г. Мюнстенберг, Т. Боген (диференційно-діагностична теорія), У. Мозей, Е. Бордін, Е. Роу (психоаналітична теорія), Дж. Холланд (типологічна теорія), Х. Томс, Г. Рис, Д. Лідеман, О'Хара (теорія рішень), Д. Сьюпер (теорія професійного

саморозвитку), Дж. Левінджер (теорія структурно-діахронічного розвитку особистості) [47][48].

Проблематиці професійного становлення майбутніх психологів-консультантів приділяли свою дослідницьку увагу такі українські психологи-науковці, як О.М. Кокун, В.І. Шахов, В.С. Штифурак, В.М. Педоренко, Т.В. Комар, О.А. Столярчук, Л.І. Мороз, М.М. Кононова, О.І. Шаманська, О. Ф. Бондаренко, С.В. Васьківська, Ж.П. Вірна, В. В. Власенко, Л. В. Долинська, О.К. Дусавицький, П. П. Горностай, С. Д. Максименко, В.Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Ю.О. Приходько, Л. І. Уманець, Н. В. Чепелева та інші [9][15] [47] [48] [55] [61] [90] [97] [98][100][109][1128][146] [147].

У межах останньої проблематики варто згадати дисертаційні дослідження психологічної ресурсності української науковиці О.С. Штепи [139]. Також серед вітчизняних дослідників тему особистісної ресурсності розкривали К.С. Шендеровський, М.В. Войтович, Т.М. Титаренко [113][114][132]. Ресурсність як адаптаційний потенціал розглядав С. Хобфолл [189]. Крім цього, аспект особистісної та психологічної ресурсності під різними властивостями у рамках теорій стресу та психологічного здоров'я розвивали у своїх працях такі зарубіжні науковці, як А. Мердок, С. Хульт, Т. Ваад, В. Франкл, Р. Персо, С. Кобаса, Д. Хошаба, Г. Олпорт, С. Мадді та інші [113][114][115][196].

З огляду на те, що в усіх вище згаданих наукових розвідках не висвітлювалась проблема психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, це і зумовило вибір теми дисертаційного дослідження **“Психологічні особливості ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів”**.

**Об'єкт** – професійне становлення майбутніх психологів.

**Предмет** – ресурсне забезпечення процесу професійного становлення майбутніх психологів.

**Мета** – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.

Для конкретизації та досягнення мети нашого дослідження окреслено такі **завдання:**

1) здійснити теоретичний аналіз проблематики професійного становлення майбутніх психологів та визначити зміст ресурсного забезпечення цього процесу, на основі чого створити теоретико-феноменологічну модель ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів;

2) на основі визначених діагностичних критеріїв підібрати психодіагностичний інструментарій та емпірично дослідити психологічні особливості ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів;

3) з урахуванням результатів теоретичного та емпіричного дослідження розробити тренінгову програму та з її допомогою реалізувати психокорекційний вплив, що підвищить ефективність ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.

**Гіпотеза дослідження:** центральною внутрішньою ланкою ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів є їхня самооцінка свого рівня професійного становлення, яка, у свою чергу, перебуває у тісній взаємозалежності та взаємозв'язку з такими професійними внутрішніми ресурсами (компонентами професійної ресурсності), як аналітичний стиль мислення, емоційний інтелект та його складові, мотивація професійної кар'єри «служіння» (уособлює в собі гуманістичну спрямованість та прагнення допомагати людям), толерантність до невизначеності, креативність, конструктивні копінг-стратегії та адаптивні захисні механізми психіки. Чим вищий рівень розвитку професійних внутрішніх ресурсів, тим вищою є самооцінка РПС, і навпаки – високий та/або середній рівень самооцінки РПС мають відображати високий рівень розвитку професійних внутрішніх ресурсів.

У роботі застосовано такі **методи:**

1) *теоретичні методи:* філософсько-психологічний аналіз проблеми, системний аналіз, узагальнення теоретико-методологічних підходів до проблеми, розробка теоретичних моделей предмету дослідження;

2) *емпіричні методи*: спостереження, анкетування, контент-аналіз, експеримент, психологічна діагностика, у якій використано комплекс психодіагностичних методик, а саме методика дослідження мотивації професійної кар'єри Е. Шейна, тест на емоційний інтелект Н. Холла, питальник «Стили мислення» Р. Бремсона та А. Харрісона, методика діагностики особистісної креативності Ф. Вільямса, шкала толерантності до невизначеності Д. МакЛейна, питальник подолання стресу COPE, методика «Індекс життєвого стилю», а також дві авторські анкети;

3) *методи активного психологічного навчання та розвитку*: психологічний тренінг, інтерактивні технології колективної роботи, мозковий штурм, дискусійні методи, ділові та рольові ігри, фасилітація, модерація, кейс-метод або технології Case-study та проблемного навчання, інтерактивні технології ситуаційного моделювання, дискусійні методи, метод постановки та розв'язання проблем, методи прогнозування та проєктування, методи аналізу ситуацій;

4) *психокорекційні методи*: техніки когнітивно-поведінкової терапії, тілесно-орієнтовані техніки, практики повного усвідомлення, вправи з позитивної психології та елементи арт-терапії;

5) *методи математичної статистики та аналізу даних* із застосуванням програм IBM SPSS Statistics версія 23, Microsoft Excel 2013 та JaMovi 2.2.5.

**Емпірична база дослідження:** у дослідженні взяли участь студенти денної форми навчання 2-4-их курсів СВО бакалавр та 1-го курсу СВО магістр спеціальності 053 Психологія Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (107 осіб) та Донецького національного університету імені Василя Стуса (90 осіб). Всього чисельність вибірки склала 197 осіб віком від 17 до 22 років.

#### **Наукова новизна отриманих результатів дослідження.**

*Уперше* визначенні поняття професійна ресурсність та професійні внутрішні ресурси; запропоноване поняття самооцінка рівня професійного становлення та виокремлені її складові; теоретично та емпірично визначені компоненти

професійної ресурсності, а саме професійні внутрішні ресурси, які взаємопов'язані із самооцінкою рівня професійного становлення майбутніх психологів та відіграють ключову роль у ресурсному забезпеченні цього процесу.

*Уточнено* зміст та сутність поняття ресурсне забезпечення у контексті професійного становлення майбутніх психологів; роль емоційного інтелекту у професійній ресурсності майбутніх психологів та його взаємозв'язок з самооцінкою рівня професійного становлення; особливості зовнішніх та внутрішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів та критерії оцінки їхньої ефективності та якості.

У пропонованій праці *набули подальшого розвитку* методологія дослідження психологічних особливостей професійного становлення/професіоналізації майбутніх психологів та тренінгові технології актуалізації професійних внутрішніх ресурсів студентів-психологів в умовах навчання у ЗВО.

**Практичне значення дисертаційного дослідження.** У рамках емпіричного дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів нами скомпонований психодіагностичний інструментарій, що може використовуватись для подальших досліджень професійної ресурсності інших фахівців соціономічних професій. Крім цього, для повної реалізації поставлених мети та завдань нами розроблено дві авторських анкети, а саме:

- 1) анкета визначення самооцінки рівня професійного становлення майбутніх психологів, за допомогою якої визначається інтегральний показник згаданої властивості, а також її складові;
- 2) анкета визначення специфіки суб'єктивної оцінки зовнішніх чинників психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, що дає змогу оцінити рівень ефективності впливу різних параметрів соціокультурного середовища ЗВО та професійних психологічних спільнот на процес професіоналізації студентів-психологів;

Ці авторські розробки можуть бути використанні у подальших дослідженнях психологічних особливостей професійного становлення майбутніх психологів та/або моніторингу цього процесу під час навчання і визначення його ефективності. Також вони підлягають модифікації для застосування на вибірках представників інших соціономічних професій.

Згідно виявлених проблем в ресурсному забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів нами розроблена та укомплектована сучасними передовими психокорекційними технологіями тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів, яка підтвердила свою ефективність. Вона може бути використана у своєму повному обсязі під час навчального процесу здобувачів вищої психологічної освіти для підвищення ефективності й успішності їхньої професіоналізації, набуття професійно важливих властивостей і підвищення їхньої самооцінки рівня професійного становлення. Крім цього, тренінгову програму зручно ділити за її змістовими блоками на окремі психологічні тренінги, для корекції окремих професійних внутрішніх ресурсів майбутніх психологів, а саме емоційного інтелекту та копінг-стратегій. Також можлива її модифікація для роботи з групами здобувачів інших спеціальностей.

**Апробація результатів дисертаційного дослідження.** Основні теоретичні та практичні положення і результати дослідження оприлюднені та обговорені на міжнародних науково-практичних конференціях, а саме: Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення (30 квітня – 1 травня 2021 р., м. Київ), Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології (14-15 квітня 2023 р., м. Запоріжжя), Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах (28 квітня 2023 р., м. Київ), International scientific conference “Research activities and achievements in pedagogy and psychology” (5-6 квітня 2023 р., м. Ченстохова, Республіка Польща), Вектори розвитку науки, освіти, технологій і суспільства в умовах глобалізації (19 жовтня 2023 р., м. Полтава), Пріоритетні наукові розробки у сфері педагогіки та психології (1-2 листопада 2023 р., м. Ченстохова, Республіка Польща).



Результати дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес таких закладів освіти, як Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (довідка про впровадження №06/37, від 21.12.2023), Донецький національний університет імені Василя Стуса (довідка про впровадження №320/01-13/01, від 21.12.2023), Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (довідка про впровадження №2473, від 07.12.2023), Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (довідка про впровадження №409/04, від 11.12.2023).

У рамках впровадження результатів дослідження на основі третього розділу дисертації розроблено та рекомендовано до друку рішенням вченої ради науково-навчального інституту педагогіки, психології та підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №5 від 13.12.2023) навчально-методичний посібник «Тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів».

Крім цього, ключові результати роботи відображені у 16-ти публікаціях за темою дисертації, серед яких 7 у фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України, з яких 5 одноосібні та 2 у співавторстві, 2 у періодичних наукових виданнях іноземних держав, 6 у збірниках матеріалів наукових конференцій та 1 навчально-методичний посібник.

**Особистий внесок здобувача у статтях написаних у співавторстві.** У статті «Наративні техніки у психокорекції ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів» (2022) аспірантці належить визначення поняття ресурсного забезпечення професійного становлення, опис методології дослідження та авторської наративної техніки «Я – майбутній психолог», результати контент-аналізу рефлексій студентів-психологів та їхня інтерпретація. У другій публікації «Psychological training as a tool for professional resourcefulness development of future psychologists in war conditions» (2024) здобувачка сформулювала визначення поняття професійної ресурсності, презентувала тренінгову програму актуалізації професійних внутрішніх ресурсів та здійснила аналіз й інтерпретацію результатів її реалізації.

**Структура та обсяг роботи.** Дисертаційна робота представлена такими змістовими елементами, як вступ, три розділи, загальні висновки, список літератури (всього 225 позиції, з них 72 – іноземною мовою) та 15 додатків. Основний обсяг дисертації складає 219 сторінок. Загальний обсяг роботи становить 330 сторінок. Робота містить 26 таблиць та 41 рисунок.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕСУРСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

**1.1. Аналіз змісту та суті поняття професійного становлення у контексті онтогенетичної, феноменологічної та соціокультурної його специфіки.**

Стрімкий розвиток науково-технічного прогресу, а з ним соціуму та модернізація культурного простору коректують професійний шлях кожної особистості. Змінюються умови праці, щороку з'являються нові переліки актуальних професій та вимог до фахівців. Трансформації не оминають представників психологічної науки та практики, робота яких безпосередньо пов'язана з динамікою розвитку соціуму. Усе це вимагає конкретизації визначення змісту поняття професійного становлення та його значення і місця в житті індивіда, як окремого суспільно-культурного феномену.

Проблематика професійного становлення (професіоналізації), розвитку, самоактуалізації є не новою в науковій, як вітчизняній, так і зарубіжній психолого-педагогічній парадигмі та була предметом дослідження багатьох науковців. Досить глибоко висвітлювали цю проблематику українські вчені-психологи та педагоги В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, Г.С. Костюк, С. Д. Максименко, Л. Е. Орбан-Лембрик, Н. І. Пов'якель, О. М. Кокун та інші. Серед найбільш відомих західних науковців, які розкривали специфічні аспекти професійного розвитку особистості, були Ф. Парсонс та Г. Мюнстенберг (диференційно-діагностичний напрям), З. Фрейд, У. Мозер, Е. Рое, А. Маслоу (психодинамічний напрям), Х. Томе, Г. Ріс, П. Цилер, Д. Тідеман (теорії рішень), Е. Гінзбург, Д. Сьюпер та У. Джейд (теорії розвитку).

Професійному становленню майбутніх психологів-консультантів та представників інших соціономічних професій приділяли увагу О.М. Кокун, В.І. Шахов, В.С. Штифурак, В.М. Педоренко, О.І. Шаманська, Т.В. Комар та інші.

Проблематика професійного становлення майбутніх психологів представлена в наукових розвідках О. Ф. Бондаренко, С. В. Васьківської, Ж. П. Вірної, В. В. Власенко, Л. В. Долинської, О. К. Дусавицького, П. П. Горностай, С. Д. Максименка, В. Г. Панка, Н. І. Пов'якель, О. А. Столярчук, Л. І. Мороз, М. М. Кононової, Ю. О. Приходько, Л. І. Уманець, Н. В. Чепелевої та інших.

Професійне становлення є категорією, якою оперують такі науки, як педагогіка, психологія, філософія, соціологія тощо. Однак, на думку багатьох науковців, у психолого-педагогічній царині досі не сформульовано однозначного визначення цього поняття [47]. Існує також тенденція розглядати професійне становлення в контексті загального процесу особистісного становлення, а у деяких випадках, особливо в західній зарубіжній науці, ототожнювати це поняття з професіоналізацією чи професійним розвитком.

Ключовим у понятті виступає саме становлення як ширший та самостійний феномен. У філософії термін «становлення» розуміють у трьох значеннях:

- 1) як синонім до категорії «розвиток»;
- 2) як процес створення основи для подальшого розвитку чогось;
- 3) як властивість початкового етапу вже існуючого предмету, на якому відбувається перехід від старого до нового, удосконалення до цілісної розвиненої системи [106].

У соціальній педагогіці становлення визначають як набуття нових ознак та форм у процесі розвитку, що наближає об'єкт до нового стану [106].

Український науковець О. М. Кокун у своїй монографії «Психологія професійного становлення сучасного фахівця» дає такі визначення поняттю професійне становлення:

- 1) це процес прогресивних змін особистості фахівця, що відбувається під впливом соціальних чинників, професійної діяльності та активності людини, яка спрямована на самовдосконалення і самоздійснення. У цьому випадку саме становлення передбачає наявність в індивіда потреби у розвитку і саморозвитку, його здатність реалізувати її згідно об'єктивних умов, а також поєднується з потребою у професійному самозбереженні;

2) це процес формування професійних спрямованості, компетентності, професійно важливих властивостей, а також постійна готовність до професійного удосконалення, пошук таких прийомів та способів якісного та творчого виконання трудової діяльності, які адекватно співвідносяться з індивідуально-психологічними властивостями фахівця [47].

Оскільки у науковій парадигмі, а особливо в західній, побутує ототожнення професійного становлення з професійним розвитком, О.М. Кохун пропонує свій варіант розмежування цих двох понять. Науковець вважає професійне становлення більш ширшим поняттям, ніж професійний розвиток і визначає останнє як одну з його складових.

Так, під професійним розвитком розуміють циклічний процес, який передбачає не тільки удосконалення фахівцем своїх знань, умінь та навичок, професійних здібностей, а й такий, що може мати негативні впливи фахової діяльності, що відображається у формуванні різних професійних деформацій, які детермінують виникнення труднощів не тільки у самій фаховій діяльності, а й у поза трудовому житті суб'єкта.

Професійне становлення як динамічний багаторівневий процес формування комплексу професійно важливих властивостей розглядає у своїх працях Н.Ю. Волянчук. Науковиця також вважає, що подальші дії фахівця є ні чим іншим, як відтворення здобутих умінь та засобів виконання професійної діяльності у певних ситуаціях [17][3].

Т.В. Алексеєва дає більш широке визначення поняттю професійне становлення, яке розуміє як процес, що охоплює усе життя людини або значну його частину: «процес професійного становлення як психологічна категорія відображає процес саморозвитку людини впродовж життя, у межах якого відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку і структурування сукупності професійно орієнтованих її характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування та регуляції в конкретних видах діяльності і на етапах професійного шляху» [3].

З огляду на ці дефініції логічно зробити висновок, що професійне становлення є процесом набуття нових знань, умінь та навичок, що стосуються обраного суб'єктом фаху, під час професійної освіти для подальшого їхнього удосконалення вже безпосередньо при виконанні професійної діяльності. Згодом цей процес включатиме у себе професійний розвиток, для якого характерними будуть динамічність та зміна фаз прогресу і регресу. Результатом має стати не тільки здобуття спеціалізації чи фаху, а набуття індивідом професіоналізму як вищої форми його фахових компетенцій та індивідуально-психологічних властивостей.

В інших наукових розвідках пропонують комплексне поняття особистісно-професійне становлення, яке розуміють як процес, що інтегрує кілька етапів. Успішність реалізації кожного етапу залежить від багатьох факторів – умов соціального та навколишнього середовища загалом, характеру й рівня складності освітніх завдань, якості й діапазону індивідуально-психологічних ресурсів суб'єкта цього становлення, а саме ціннісно-нормативних, інформаційних, інтелектуальних тощо [34][47].

З огляду на динамічність процесу професійного становлення, його стадійність і тривалість у житті індивіда доречно розглянути основні етапи та місце цього явища в онтогенезі людини. Зауважимо, що у науці існує чимало підходів до періодизації професійного становлення фахівців, які ґрунтуються на різних принципах та методах аналізу та узагальнення наукового знання, проте є взаємодоповнювальними і можуть бути зведені до кількох загальних тез, а саме:

- професійне становлення розпочинається із професійного самовизначення, що охоплює періоди пізнього пубертату або пізнього підліткового віку (14-16 рр.) та юнацького віку (17-19 рр.);
- наступним етапом є професійна підготовка та навчання, яка може розпочинатися вже у ранньому юнацькому віці (17-18 рр), так і пізньому (19-21 рр) та займає від 3-ох до 5 років. Вважаємо, що цей етап є умовним з огляду на те, що після здобуття професійної освіти навчання фахівця не завершується, адже професійна діяльність потребує постійного

удосконалення своїх знань, умінь та навичок, особливо у видах діяльності, які швидко змінюються та модернізуються;

- етап, який охоплює найбільше часу після завершення професійної освіти це професійний розвиток, під час якого особистість проходить первинну професіоналізацію (адаптація до фахової ролі, вироблення індивідуального стилю діяльності, перший досвід праці) та вторинну професіоналізацію (кристалізація професійної ідентичності, досягнення гнучкості в індивідуальному стилі діяльності, кваліфікована праця, кар'єрні успіхи тощо).
- часто науковці виокремлюють найвищу стадію професійного становлення, а саме досягнення фахівцем професійної майстерності, для якої характерними є творчість у діяльності, фахова мобільність, самопроектування кар'єри тощо [47][34].

Усі ці основні тези можемо підсумувати твердженням О.М. Кокуна про те, що професійне становлення охоплює значний період життя людини, а саме від 35 до 40 років. Протягом цього часу відбувається багато трансформацій особистості фахівця – це зміна соціальної ситуації розвитку, провідних видів діяльності, перебудова структури індивідуально-психологічних диспозицій [47][48].

У своїх розвідках О.М. Кокун також зауважує про досить цікавий підхід зарубіжної психології щодо психологічних особливостей професійного становлення фахівців, а саме концепції поліваріантної кар'єри. Остання передбачає, що професійна біографія кожної людини є унікальною, динаміку професійного розвитку визначають цикли кар'єри, які складають міні-стадії професійного становлення, перехід між якими супроводжують короткі, але інтенсивні періоди навчання; професійна успішність при цьому забезпечує розвиток метавмінь, а саме професійних компетенцій [47][48].

Часто вершиною професійного становлення визначають професійну самоактуалізацію, а сам процес ототожнюють з професійною самореалізацією. Так, В.А. Гупаловська пропонує такі етапи професійної самореалізації, як:

- 1) професійне самовизначення, що передбачає вибір професії й професійну освіту;
- 2) професійний розвиток, що охоплює професійну адаптацію, перевірку набутих теоретичних знань на практиці, фахове самовдосконалення й підвищення кваліфікації;
- 3) власне професійне становлення, яке інтегрує підвищення рівня професіоналізму, здобуття фахового авторитету, досягнення активності та самостійності, творчого підходу у фаховій діяльності [21].

Описана динаміка процесу професійного становлення визначає його складові, до яких науковці відносять професійне самовизначення, професійну придатність, професійну самореалізацію та самоактуалізацію, професіоналізм та професійні кризи. Однією із ключових для успішності професійного становлення можна вважати професійну придатність, що визначає міру відповідності властивостей особистості актуальним вимогам діяльності, а також її здатність виконувати ті чи ті трудові функції у конкретний період часу. Ця складова передбачає не тільки наявність необхідних знань, умінь та навичок, що здобуваються у процесі фахового навчання, а й також інтегрує у собі можливість індивіда до гнучкої адаптації до умов праці й успішного виконання трудових завдань за мінімальних психофізіологічних витратах [47].

Отже, такий рівневий або поетапний підхід до розуміння суті й змісту поняття професійного становлення як процесу, вказує на динамічність цього явища й включає ціннісно-потребовий аспект. Важливо зробити акцент на тому, що протягом усього періоду професіоналізації майбутній фахівець є активним суб'єктом, який сам визначає якість та успішність протікання цього процесу та реалізації себе як професіонала.

Для кращого розуміння сучасної проблеми професійного становлення та виокремлення його психологічних особливостей вважаємо за необхідне звернутись до феноменологічного аналізу цього питання та визначення його культурно-історичного значення.



Значущість професійної діяльності та професіоналізації еволюціонувала з розвитком суспільства та культури. Для кожної епохи характерним є своє розуміння та ставлення до професіоналізму як до особистісної властивості. Ще в часи середньовіччя не існувало чіткого усвідомлення вибору своєї фахової приналежності. Професія, як і професіоналізм, були чимось іманентним, що передавалось індивідові від батьків (як продовження традицій сім'ї чи роду) та залежало від соціального статусу людини. Таке розуміння зберігається в епоху Відродження і тільки з настанням Нового часу професіоналізм та професійне становлення набувають якісно іншого значення та сенсу. У цей період формується особистість буржуазного типу, яка стає активним суб'єктом капіталістичних відносин.

Протягом періоду від перших промислових революцій в Європі до сучасних постіндустріальних економік, де все більше зростає вплив інформаційно-комунікаційних технологій, людина відіграє роль каталізатора та реалізатора інновацій, глобальної трансформації навколишнього та культурного середовища, а її психологія набуває все більше протиріч. Епоха Нового часу вимагає професіонала, який здатен на реформи, а сам процес професіоналізації ускладнюється вимогами набуття комплексних знань, умінь і навичок, інноваційного типу мислення [147].

Ці тенденції отримують подальший розвиток до нині. Трансформаційні процеси XXI століття апелюють не лише до перетворювальної активності особистості, її творчості, а й формують портрет професіонала, як універсального суб'єкта діяльності, який здатен до постійного самоускладнення та самовдосконалення. Крім цього, цікавим феноменом у структурі сучасного професійного розвитку є поняття особистісного брендингу [150]. Соціум, а з ним і культура переповнені великою кількістю товарів та послуг, що, у свою чергу, формують середовище жорсткої конкуренції. Тому сам по собі якісний продукт сьогодні не отримує попиту, якщо за ним не стоїть яскрава персоналія з унікальною індивідуальною історією. Такі умови ринку праці диктує інформаційне середовище як альтернативна віртуальна реальність зі своїми

механізмами та закономірностями створення бренду, надання послуг та продажу товарів.

Філософія особистісного бренду вимагає від суб'єкта під час його професійного становлення більш рефлексивного розуміння себе як майбутнього професіонала, що передбачає чітко усвідомлений та внутрішньо особистісно мотивований вибір фаху. У контексті цього звернемо увагу на аналіз значення інтенціональності особистості у процесі її професіоналізації, а також екзистенціальної ролі професії в житті індивіда.

Так, у минулому столітті засновник психотерапевтичного методу психоаналізу З. Фрейд наголошував на природному потязі людини до щастя, яке вона може знаходити в духовній та культурній царині, взаємозв'язків з соціумом, заняття улюбленою і суспільно-корисною справою. Про значення цікавої діяльності для забезпечення задоволення науковець писав: «Жодна інша техніка керівництва життям не пов'язує так міцно з реальністю, як захоплення роботою. Вона надійно включає індивіда принаймні в одну сферу реальності – у соціум. Можливість переміщення значної частини лібідонозних компонентів – нарцистичних, агресивних і власне еротичних – у трудову сферу та пов'язані з нею людські стосунки надають цій діяльності цінність, яка не менша за необхідність підтримки та виправдання свого існування в суспільстві. Коли вона вільно обрана, професійна діяльність приносить особливе задоволення: за допомогою сублимації стають корисними схильності, доміантні або конституціонально посилені прагнення» [116].

Аналіз цих рефлексій схиляє до висновку, що фахова діяльність є сублимацією, мета якої – професійна самореалізація як спосіб підтвердження індивідом своєї ролі в соціумі, а також відчуття особистістю реальності буття. А також прагнення заявити про себе та отримати визнання в певній соціальній групі суспільства слугує внутрішньо-особистісним стимулом професійного становлення, яке зумовлює інстинктивне прагнення особи до духовного та соціокультурного задоволення [72].

Успіх та самоактуалізація як тренди сучасного світу вимагають ще більшу глибинну мотивацію в процесі професійного становлення, крім бажання індивіда соціальної взаємодії та сублимації. Будь-який фах, як раніше, так і сьогодні, відіграє функцію культивування морально-етичних норм та цінностей, своєрідної філософії життя. Тому особистість є активним суб'єктом своєї професійної діяльності та становлення в ній. Індивід не просто виконавець певної соціальної ролі, він її творець, інноватор у своїй фаховій царині. Згідно цієї ідеї майбутній фахівець уже не є об'єктом професійного навчання та становлення. Сучасна реальність ринку праці вимагає від особистості творчого, новаторського підходу. Звичайна репродукція чогось, зокрема фахових знань, умінь і навичок, є не актуальною. Зусилля, потрачені у період професійного становлення й подальшого розвитку, потребують чіткого розуміння суб'єктом, для чого він це робить, який сенс він вбачає у своїй фаховій самореалізації.

М. Фуко зазначав, що суб'єкт професійного становлення повинен керуватись цілями самоудосконалення, самобудівництва та самостійного ціннісно-сміслового самовизначення. Використовуючи такі ідеї античності, як «культура себе», «практика себе», «технологія себе», «мистецтво життя» та «мистецтво себе», науковець акцентував увагу на провідній ролі рефлексивної здатності свідомості в професійному становленні майбутнього фахівця [147].

Принцип рефлексивної позиції є не новим у контексті дослідження професійного становлення майбутніх фахівців, а особливо соціономічних професій. Рефлексивна свідомість – це можливість суб'єкта займати позицію «спостерігача» або «дослідника» відносно актів своєї психічної діяльності, дивитись на свої дії, думки, ставлення, ніби збоку [14][31]. Рефлексивні процеси свідомості відповідають за самовдосконалення суб'єкта, уточнення та розвиток його «Я-образу», зокрема «образу себе як професіонала». Це дає змогу особистості кристалізувати напрямок свого професійного становлення, знайти мотивацію для досягнення професійної майстерності, а також культивувати в собі чи знаходити вже властиві важливі для фаху здібності [31][35][36].

Не вдаючись у подальшу деталізацію цих наукових осмислень, робимо висновок, що проблема професійного становлення на сучасному етапі розвитку соціуму та культури є одним із провідних аспектів самоздійснення особистості, формування її індивідуальної філософії буття, що гармонійно вплетена в колективні форми життєдіяльності. Фахівець сьогодні не є лише виконавцем якоїсь професійної ролі, надавачем послуг чи виробником продукту, а суб'єктом творення й популяризації власного фахового образу як інструменту культивування конкретних цінностей. У цьому контексті ще одним вагомим компонентом проблематики професійного становлення є інтенціональність особистості.

За феноменологічною теорією свідомості людини, факт існування якогось об'єкта навколишнього середовища підтверджується зверненою на нього увагою суб'єкта або ж його відображенням у психіці людини і символічним позначенням у мові. Іншими словами, те, що має значення та цінність для «Я» особистості та на що звернена її свідомість, може бути об'єктом індивідуальної рефлексії чи наукової розвідки. Свої особливості та властивості об'єкти навколишнього середовища отримують у спрямованому на них усвідомленні та сформованому суб'єкта до них [191][69].

Ці роздуми наштовхують на думку, що проблему професійного становлення варто починати із осмислення особливостей сприйняття значущості цього аспекту життя самим майбутнім фахівцем. Індивідуальна інтенція на професіоналізацію та наповнення її екзистенціальним сенсом відіграє роль первинної глибинної ланки внутрішньої мотивації людини до фахової діяльності. Остання знаходить свій прояв через пошук особистістю сенсу свого буття через задоволення потреби в самоактуалізації, самореалізації, приналежності до певної спільноти, а також через професійне самовизначення, самоідентифікацію та професійний розвиток. Інтенція індивіда на актуалізацію своєї Я-концепції та розширення власної самості приводить його до розуміння значущості та цінності виконання суспільно корисної та економічно обґрунтованої творчої діяльності [69].

Підсвідомими мотиваційними детермінантами професійного становлення можуть слугувати кілька потреб, які виокремлювали представники різних психологічних напрямів (екзистенційного, гуманістичного, психодинамічного) – це пошук сенсу життя, обґрунтування свого буття, належність до соціуму та здобуття схвалення свого «Я», заміна лібідонозних імпульсів та переживання задоволення через діяльність, легалізовану культурою, почуття обов'язку тощо [116][72].

На первинному етапі професіоналізації суб'єкт намагається через рефлексивну позицію визначити особливості своїх прагнень, бажань, потреб та схильностей до виконання той чи тої трудової діяльності. Актуальним для особистості завжди залишається питання свого призначення, місці в житті. Роздуми про професійне самовизначення починаються на межі старшого підліткового та юнацького віку й включена в процес формування основних життєво необхідних у психологічному аспекті ідентифікацій [2][57]. До цього часу має сформуватись хоч загальне уявлення особи про себе, свою Я-концепцію система самооцінювання, яка також визначає набір ціннісних орієнтирів та спрямованість індивіда в певну діяльнісну царину [57][175].

Процес професійного самовизначення передбачає орієнтування юної особи в інформації про ту чи ту професію, а, отже, вже на цьому етапі, створення образу фаху, до якого хоче долучитися. При цьому відбувається зіставлення ознак власної Я-концепції із стандартними властивостями привабливої професії, у результаті чого суб'єкт приходить до висновку стосовно своїх здібностей до фаху та професійного навчання, з якого розпочинається цілеспрямований процес професійного становлення.

Образ професії у процесі фахової освіти конкретизується, відбувається перевірка своїх спроможностей виконувати завдання за обраним фахом, створюється схематичний образ себе у професії, кристалізується мета та перспективи майбутньої трудової діяльності й того, що треба зробити для досягнення високих результатів.

По завершенню професійного навчання та з початком трудової професійної діяльності процес професіоналізації продовжується, результатом якого стають конкретні фахові досягнення. Зокрема, серед таких науковці виокремлюють освіченість, системне та аналітичне мислення, комунікативні уміння та навички, професійну соціалізацію, ділову спрямованість, позитивну фахову Я-концепцію, а з нею адекватну професійну самооцінку та самоповагу, готовність до постійного фахового удосконалення, уміння нестандартно виконувати трудові завдання тощо [2][47].

Вершиною професійного становлення стає досягнення професійної самоактуалізації та високого рівня професіоналізму, які детерміновані відповідним рівнем професійної придатності, активністю суб'єкта на кожному етапі професіоналізації, його самодетермінацією та рефлексивністю, мотиваційно-ціннісною структурою, потребою у самореалізації тощо.

Отже, теоретичний аналіз змісту та суті поняття професійне становлення дав змогу оцінити масштабність цього процесу в онтогенезі індивіда та соціокультурній історії людства. Так, це явище характеризують динамічність, багатогранність, стадійність і велика кількість внутрішніх та зовнішніх чинників, що впливають на його успішність. Зважаючи на загальні особливості професійного становлення у контексті нашого дослідження, важливо визначити та здійснити ґрунтовний аналіз специфіки цього процесу саме у майбутніх психологів для подальшого визначення структури професійної ресурсності у його забезпеченні.

## **1.2. Психологічні особливості професійного становлення майбутніх психологів: аналіз останніх зарубіжних та вітчизняних досліджень.**

У наукових дослідженнях професійного становлення майбутніх фахівців особливу увагу присвячено проблематиці професіоналізації представників професій типу «людина-людина» або соціономічних професій. Оскільки для трудової діяльності, яка тісно пов'язана із міжособистісною взаємодією, а

особливо формувальним чи коригувальним впливом на іншу особистість (наприклад, робота вихователів, вчителів, викладачів, психологів, психотерапевтів, соціальних педагогів, коучів або бізнес-тренерів тощо), характерними є часті емоційне та професійне вигорання, надзвичайно важливим стає питання особливостей професійного становлення та розвитку таких фахівців, а тим паче їхньої професійної ресурсності.

Досить значний рівень інтенсивності міжособистісної взаємодії має робота психологів, яка здебільшого пов'язана з неприємними проблемами інших людей, конфліктами, складним характером клієнтів, певними психологічними та поведінковими порушеннями тощо. Це, у свою чергу, створює ситуацію високої відповідальності за свою професійну компетентність, дотримання правил етичного кодексу, власну психогігієну і встановлення чітких правил роботи, які б сприяли встановленню психологічного контакту чи навіть психотерапевтичного альянсу.

Особливо важливу роль відіграє психологічна допомога у кризові та травматичні періоди життя соціуму. Зокрема, актуальність роботи психологів і психотерапевтів підкреслила у 2019-2021 рр. пандемія COVID-19, яка внесла значний дистрес у суспільства різних держав. До цього людство чи окремі його спільноти час від часу також переживали ті або інші травмивні події, які призводили до формування колективних травм, наприклад, природні катаклізми, надзвичайні ситуації, війни, теракти. Так, науково-практична спільнота психологів і психотерапевтів у всьому світі чітко визначила необхідність суспільства у кризовій психологічній допомозі та психотерапії травм, а особливо широко відомого сьогодні посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Усі ці виклики завжди посилювали вимоги до професіоналізму фахівців психологічного консультування та психотерапії, їхньої життєстійкості, резистенції до травматичного досвіду своїх клієнтів, особистісної та професійної ресурсності.

Сьогодні 2022-2023 рр. українці як ніколи потребують роботи психологів у забезпеченні психоемоційного благополуччя соціуму. Від початку російської агресії у 2014 році загострилась потреба у фахівцях, які б могли надавати якісну

та ефективну психологічну підтримку, допомогу і супровід учасникам бойових дій, АТО/ООС, членам їхніх сімей. З початком повномасштабного воєнного вторгнення РФ, травматизація, як цивільного населення в Україні, так і представників військових професій і тих, чия робота пов'язана із значним ризиком для життя і здоров'я, значно зросла. За прогнозами міністерства охорони здоров'я України спільно з міністерством у справах ветеранів України кожен четвертий українець у подальшому зіткнеться із симптомами ПТСР. Усе це ще більше актуалізує необхідність забезпечення на державному та національному рівнях системи якісної служби психологічної та психотерапевтичної допомоги.

Робота з травмою посилює вимоги до професійності психологів та збільшує загальне навантаження на них. Такі сучасні виклики та умови праці, з одного боку, можуть слугувати досить сильним морально-ціннісними стимулом у роботі, а з іншого боку, створюють високий рівень вторинної травматизації фахівців соціономічних професій, а з ним – високі стандарти до професійної освіти й кваліфікації.

З огляду на окреслені нами проблеми трудової діяльності психологів-консультантів, кризових психологів та психотерапевтів, вважаємо доцільним розглянути специфіку професійного становлення майбутніх психологів у контексті актуальних трансформаційних змін.

Дослідженню особливостей професійного становлення, розвитку, та самоактуалізації практичних психологів та/або психотерапевтів приділяли значну увагу як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Зокрема, різні аспекти професійної підготовки майбутніх психологів у системі вищої професійної освіти розглядали О. Ф. Бондаренко, О.В. Варфоломєєва, Н.Л. Коломінський, Л.В. Мова, І.П. Андрійчук, Н.Ф. Шевченко, В.Г. Панок, В.С. Штифурак, О.М. Кокун, Т.В. Комар та інші. Особливості формування професійних цінностей та смислів психологів-консультантів досліджували Т.А. Вілюжаніна, Т.М. Данилова, Т.А. Кадикова, Н. І. Жигайло. Розкривали суть та специфіку професійної Я-концепції психологів такі науковці, як І.П. Андрійчук, Н.В. Чепелева та М.М. Кононова. Кризовим явищам у процесі професійного становлення



майбутніх психологів приділяли значну увагу О.А. Столярчук, Н.О. Антонова та І.І. Бондаренко. Визначенням професійно важливих властивостей та критеріїв професійної придатності майбутніх психологів займались Н.І. Пов'якель, Н.А. Сургунд, О.А. Черепехіна, С.К. Шандрук, Т.С. Яценко, В.В. Шульга, В.М. Педоренко, В.С. Штифурак, Т.В. Комар, Л.І. Мороз, та інші.

Серед зарубіжних науковців дослідженню необхідних особистісних властивостей для забезпечення успішності професійного становлення психолога та здійснення ним консультативної діяльності присвятили свої праці Б. Окунь, А. Адбер, М. Бубер, Л. Волберг, Х. Штрупп, А. Сторр, Л. Бюгенталь Е. Кеннеді, К. Шнайдер. Професійний розвиток майбутніх психологів розглядали Л. Е. Настасія, А.-М. Казан, Н. С. Елман, В. Н. Робінер, Дж. Ілфельдер-Кай, А. І. Шейх, Д. Л. Мілн, Б. В. Макгрегор та інші.

Аналіз проблеми професійного становлення майбутніх психологів слід починати з визначення специфіки їхньої діяльності, а також професійних вимог до особистості та професійно важливих властивостей таких фахівців. Так, існують чітко визначені напрями та форми діяльності психологів, а саме практична робота, що полягає у проведенні психодіагностики, психокорекції, психологічного консультування, психотерапії та наукова робота, суть якої полягає у викладанні, науково-дослідній роботі, наставництві (супервізії) [47].

Сьогодні існує широкий спектр можливостей застосування психологічних знань та умінь. Серед основних місць працевлаштування психологів є освітні установи, соціальні організації, рекрутингові компанії, заклади охорони здоров'я/медичні заклади, приватні центри з надання психологічних послуг, правоохоронні органи, військові організації, психотерапевтичні та психолого-консультативні служби, зокрема телефони довіри. До трудових обов'язків часто відносять психодіагностику, психологічне консультування, психоедукацію (психологічне інформування та просвіта), розробку та проведення тренінгів на розвиток різних особистісних властивостей, психокорекцію поведінкових порушень та/або пізнавальних процесів, здійснення психологічного супроводу професійного становлення, професійний відбір тощо [47].

Не зважаючи на вироблені правила та норми психологічної діяльності, сформовані напрями та форми роботи фахівців, все ще існує проблема у визначенні та дослідженні характеристик професіоналізму практичного психолога. Як зазначає Т.А. Вілужина, цьому є ряд причин, серед яких: 1) «молодість» самої галузі знань; 2) поліфункціональність, різноспрямованість та багаторівневність самої професійної діяльності; 3) динамічність в осмисленні поняття «професіоналізм», яку зумовлюють соціально-економічні зміни в житті соціуму, а також постійні трансформації у системі вищої освіти [47]. У зв'язку з цим існує безліч концептуальних підходів до визначення основних професійно важливих властивостей психолога (далі ПВВ; частіше у літературі використовують термін професійно важливі якості – ПВЯ) і чинників, які сприяють успішному виконанню професійної діяльності та, які перешкоджають цьому.

Науковці-психологи В.С. Штифурак, О.І. Шаманська та В.М. Педоренко зауважують, що першим і основним інструментом діяльності психолога є його особистість, яка має бути психічно здоровою і тим самим мати високо розвинену функціональну особистісну систему, щоб могли здійснювати позитивний формувальний вплив на іншу людину. Згідно цього, психолог не є звичайним носієм фахового знання та виконавцем професійної ролі, а виконує особливу функцію культуротворення. Крім цього, психолог повинен досягнути «найвищого рівня розвитку мистецтва жити – особливого рівня і майстерності у творчій побудові свого буття, розвиненій самосвідомості і володіння системою засобів програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного проєкту» [147].

Враховуючи завдання, які виконує психолог у своїй професійній діяльності, С.К. Шандрук визначає найбільш важливі особистісні утворення, які роблять студента-психолога придатним до фаху, а саме:

- особливості спрямованості (пізнавальний, професійний, творчий її компоненти);
- володіння високим рівнем соціальної відповідальності та гуманістичної громадянської позиції;

- здатність до ефективних форм соціальної комунікації;
- активність, організованість, експресивність, старанність та конструктивність;
- прагнення до постійного самовдосконалення і самоактуалізації;
- мотивація на досягнення успіху;
- розвинуті вищі психічні процеси;
- розвинуті загальнолюдські властивості та цінності [147].

Схожий підхід має Т.С. Яценко, яка пропонує критерії особистісної відкорегованості, які можуть слугувати орієнтирами для майбутніх практичних психологів у їхньому професійному становленні. Серед них такі, як:

- глибоке пізнання своєї підсвідомої сфери та характеристик особистості, прийняття істинних потреб і можливостей, розуміння природи свого «Я»;
- прийняття світу та інших людей такими, якими вони є, розуміння потреб і можливостей інших особистостей, їхніх інтересів;
- формування системи гуманістичних цінностей, які б не суперечили індивідуальним особливостям власного психічного та сприяли б творчій самореалізації;
- гармонійна інтеграція раціонального та емоційного аспектів особистості, відкритість до набуття нового досвіду та пізнавального його осмислення;
- здатність до поєднання власної психічної та об'єктивної реальності, мінімізація когнітивних викривлень;
- уміння виходити в аналітичну позицію щодо себе, перетворювати себе на об'єкт дослідження для кращого самопізнання і подальшої самокорекції;
- схильність до сублімації своєї емоційної енергії у суспільно-корисну справу, отримання задоволення від процесу самореалізації;
- здібності до опановування професійних знань в їхній цілісності та взаємозв'язках;
- здатність до встановлення конструктивної співпраці та партнерських стосунків з іншими людьми, при збереженні власної самостійності, незалежності та самоповаги;

- уміння відчувати комфорт у ситуаціях професійного спілкування та взаємодії;
- усвідомлення свого внеску в комунікаційну ситуацію.

При цьому Т. С. Яценко дає визначення поняттю особистісної відкорогованості, як компоненти професійного становлення майбутніх психологів: «це не стан досконалості, це процес роботи над собою, передусім – це набуття здатності до децентрації уваги та самоаналізу як аналізу проблем інших людей, гуманістична налаштованість, спроможність до самореалізації. З погляду практичної психології, відкоригованість передбачає розуміння власних захисних тенденцій, усвідомлення відступів від реальності під впливом хворобливих точок «Я»» [147].

Щодо особистісних властивостей психологів-консультантів науковиця Б. Окунь виокремлює п'ять важливих характеристик, якими повинні володіти фахівці з надання психологічної допомоги – це самопізнання, щирість, відповідальність, комунікабельність та якісна професійна освіта [147].

Більш узагальнену концепцію ПВВ психологів демонструє у своїх наукових розвідках Н.А. Сургунд. Науковець виокремив низку характеристик, якими повинен володіти фахівець з практичної психології, а саме: гуманізм, домінування соціальної ергічності, емоційна чутливість, соціальна зрілість, моральність, висока комунікативність, толерантність, емпатійність, здатність до рефлексії, щирість, дружелюбність, відкритість, активність, відповідальність, високі інтелектуальні показники, професійне мислення, емоційна стійкість, витривалість, тактовність, високий рівень розвитку показників уваги, достатній рівень професійної мотивації, пластичність і динамічність мислення, багатий лексичний запас, збалансованість та гармонійність рис особистості, конгруентність, відсутність хронічних внутрішніх конфліктів, оптимізм, висока працездатність та дисциплінованість, сталість і адекватність самооцінки, здатність до самовдосконалення, самокритичність, високий рівень самопізнання та здатність до компенсації або вдосконалення недоліків і слабких сторін своєї особистості, розвинуте почуття власної гідності тощо [110].

Також Н.А. Сургунд визначає чинники, які слугують перешкодою ефективності професійної діяльності психолога. До них автор відніс схильність до перенапруження, велика кількість професійних помилок у сфері взаємодії «людина-людина», наявність будь-якої психічної патології, виражених акцентуацій (збудливого, демонстративного, застрягаючого та дистимного типів), висока емоційна нестабільність, агресивність, глибока інтровертованість, вкрай низькі емпатійність та комунікативність, слабо виражені соціальні компоненти ергічності та пластичності, низький рівень логічного мислення та уважності [110].

Більш методичний підхід до розмежування ПВВ пропонує Н.І. Пов'якель, яка ділить їх на окремі блоки, а саме:

- професійно важливі особистісні властивості такі, як адекватність і сталість самооцінки, сензитивність, емпатійність, фрустраційна толерантність, відсутність хронічних внутрішніх особистісних конфліктів, які обумовлюють проєкції, психологічні захисти тощо;
- професійно важливі соціально-когнітивні і комунікативні уміння як уміння слухати іншу людину, коректно висловлювати власну думку, встановлювати соціальний контакт тощо;
- розвинуті професійно важливі властивості, як уважність, спостережливість; гнучкість, пластичність та динамічність мислення, здатність відмежовувати суттєве та узагальнювати, прогнозувати реакції іншої людини; уміння рефлексувати себе, іншу людину, власні й чужі дії і стани тощо;
- необхідні психофізичні властивості та психічні властивості, які характеризують нервову систему як сталу, міцну, стресостійку і водночас досить гнучку і пластичну;
- акторські, творчі та організаторські здібності [100].

Підсумовуючи аналіз підходів і концепцій у визначенні основних вимог до особистості психолога та його професійно важливих властивостей, можемо зробити висновок, що ключовою характеристикою та запорукою успішного професійного становлення майбутніх психологів є їхнє психічне та психологічне

благополуччя, здатність до самопізнання та прагнення постійного самовдосконалення, висока функціональна організація психічного апарату.

Враховуючи описані нами вимоги до особистості психологів, проаналізуємо специфіку процесу їхнього професійного становлення. Звернімось до досліджень іноземних науковців у цій царині.

Професійне становлення майбутнього психолога нерозривно пов'язане з його особистісним становленням, адже основним інструментом психологічної роботи, як було згадано раніше, є особистість самого фахівця. М. Кросс і Л. Пападопулос стверджують, що «особистий та професійний розвиток – це не одноразова подія чи діяльність у житті людини. Ці два процеси є постійними, особливо у тих випадках, коли мова йде про професії типу «людина-людина» або там, де фахова діяльність вимагає реакцій від усієї особистості» [168][169]. Так, як психолог, на думку Р.Д. Морган, Ч. Дж. Хаббен і Т. Кутер, приносить у світ досвід, що змінює життя багатьох особистостей, груп, систем, організацій, то його самоефективність є передумовою професійної досконалості [203].

Д. Фрідман і Н. Дж. Каслоу розглядають професіоналізацію як кристалізацію фахової ідентичності, яка інтегрує в собі захист власної ідентичності як психолога, засвоєння стандартів та етики психологічної практики, проходження соціалізації та інтроєкції у фаховій ролі, а також удосконалення навичок міжособистісного спілкування та рефлексії [178]. Досягнення цілісного фахового Я-образу та Я-концепції може також включати такі внутрішні процеси, як диференціацію, формування більш повного уявлення про фах, кристалізацію своїх установок щодо професійної діяльності. Усе це потребує від майбутнього психолога постійного дослідження та аналізу свого професійного й особистісного досвіду [168].

Дослідники Л. Е. Настасія, А.-М. Казан приходять до висновку, що процеси особистісного та професійного становлення майбутніх психологів є еквівалентними до вивчення стратегій роботи із власною особистістю, зокрема, це самотренування, саморозвиток і адаптація [194][78]. У процесі здобуття професійної освіти майбутні фахівці з психології повинні навчитись технікам

оптимізації власної поведінки, розвинути у собі здатність інтроспекції, творчо адаптуватись у контексті соціально-морального, міжособистісного та духовного планів [194]. Усе це можливе за наявності особливих індивідуально-психологічних властивостей чи схильностей до розвитку конкретних професійно-важливих здібностей, а також спеціальної організації навчального процесу, який би уможлилював самопроблематизацію, рефлексію та спонукав до фахового самоконструювання. Зокрема, Британська психологічна спільнота (BPS – British Psychological Society) як один із суб'єктів психологічної професійної освіти, ставить перед собою такі цілі у забезпеченні фахового розвитку: 1) формування у кандидатів усвідомлення меж своїх компетентностей; 2) використання супервізії для рефлексії практичного досвіду; 3) розвиток стратегій з подолання впливів власної професійної діяльності. Професійне становлення спільнота визначає як такий аспект особистісного розвитку, значення якого полягає у знанні себе й розуміння того, як життєвий досвід суб'єкта визначає його індивідуальну взаємодію із навколишнім та соціальним середовищем [168][78]. Взнявши до уваги це визначення й вимоги БПС (BPS), британські науковці А. І. Шейх, Д. Л. Мілн, Б. В. Макгрегор розробили циркулярну модель особистісно-професійного становлення клінічних психологів у процесі систематичної фахової підготовки, візуалізація якої представлена у додатку А.

Автори моделі відобразили у ній взаємозв'язок та взаємодетермінованість внутрішніх і зовнішніх ресурсів забезпечення професійного становлення, де основними індивідуально-психологічними властивостями майбутніх психологів повинні бути такі, як: самовідповідальність («self-responsibility»), самоорганізація («self-monitoring»), самоефективність («self-effectiveness»), здатність до активної рефлексії («reflection in action», «thinking about thinking»), відкритість до змін («openness to change»), готовність до експериментів («experiencing and experimenting»), активне сприйняття трансформацій та їхня реінтерпретація («reinterpretation»), створення смислів («meaning making»). Формуванню цих властивостей сприяє систематичний процес професійного навчання, у який включене застосування методів сприяння усвідомленню та рефлексії. Як приклад

одного із таких методів науковці згадують ведення рефлексивних щоденників («reflective diaries») [78].

Система професійного навчання клінічних психологів неодмінно підпорядкована загальнодержавній системі її регламентації та забезпечення, до якої належать підсистеми фахової спільноти та підтримки у ній, яка у свою чергу взаємопов'язана з національною системою охорони здоров'я Великобританії (NHS). Остання визначає діяльність загальної університетської психологічної служби, що організовує проведення груп соціальної підтримки однолітків, впливає на діяльність таторів, менторів, супервізорів. Крім цього, наголошують автори, важливо брати до уваги супровідні, однак незалежні від системи професійної освіти параметри, які можуть впливати на професійне становлення здобувачів. Це різноманітні життєві події, кризові періоди, особливості взаєностосунків у сім'ї тощо. Ключовий вплив на якість професіоналізації здійснюють контекстуальні фактори, до яких А. І. Шейх, Д. Л. Мілн, Б. В. Макгрегор відносять саму особистість майбутнього клінічного психолога, його ставлення до системи вищої освіти, професійної підготовки, включеність у процеси рефлексії, супервізійні групи тощо [154][78].

Можемо зробити висновок, що значну роль у визначенні специфіки процесу професійного становлення відграють психологічні особливості інтенції самого майбутнього психолога та певна система його установок щодо фахового навчання. Однак у процесі здобуття професійної освіти, як у ЗВО, так і в середовищі психологічної/психотерапевтичної спільноти шляхом конкретних формувальних методів студент має можливість розвинути у собі навички фахового самоконструювання, самоорганізації, кращого розуміння себе, рефлексії та здатності до смислоутворення. Планомірне і систематичне формування цих властивостей забезпечує ефективність особистісно-професійного становлення[78].

Аналіз наукових розвідок підводить до висновку, що одним із ключових зовнішніх чинників забезпечення професійного становлення є не тільки система професійної (психологічної) освіти ЗВО, а його соціально-культурне середовище, серед напрямів якого є створення певної системи цінностей, яка б стимулювала



майбутніх фахівців до самовдосконалення, самопроблематизації, культивування унікального індивідуального фахового образу й усвідомлення свого місця у професійній спільноті. Така ціннісно-культурна функція університету набуває ще більш важливого значення через вимогу місіонерського покликання психологічного фаху, адже будь-який психолог у своїй роботі повинен керуватись вищими ідеями гуманізму та служінню соціуму з метою забезпечення його психоемоційного благополуччя.

Н. С. Елман, В. Н. Робінер, Дж. Ілфельдер-Кай також звертають увагу на соціокультурний аспект професійного становлення майбутніх психологів. У своїй спільній науковій праці «Професійний розвиток: навчання професіоналізму як фундамент для компетентної психологічної практики» («Professional Development: Training for Professionalism as a Foundation for Competent Practice in Psychology») дослідники наголошують на важливості мультикультурного компоненту для інтерперсонального функціонування, покликаючись на тези Американської психологічної асоціації (АПА з англ. APA – American Psychology Association): «бачити себе як культурну істоту та розуміти вплив своєї культури на взаємодію з іншими людьми є також важливим компонентом міжособистісного функціонування» [206].

Можемо стверджувати, що важливими зовнішніми чинниками ресурсного забезпечення професійного становлення майбутнього психолога є культурне середовище, у якому він виріс, навчається та буде здійснювати фахову діяльність. Професійна спільнота та навчальний простір є включеними у загальний соціокультурний контекст і важливою ресурсною підтримкою для здобувача психологічної освіти [206].

Про важливість соціальної підтримки, зокрема з боку професійної спільноти, як необхідного чинника професійного становлення зазначають А. І. Шейх, Д. Л. Мілн, Б. В. Макгрегор. Науковці також стверджують, що на якість професіоналізації майбутніх психологів можуть впливати їхні міжособистісні стосунки в сім'ї, із значущими іншими людьми, подружніми партнерами тощо. Ці аспекти потребують рефлексивної роботи у тренінгових професійно

зорієнтованих групах для кращого розуміння здобувачем психологічної освіти себе та своєї системи соціальних взаємостосунків й їхнього культурного впливу [155].

Важливим є визначення специфіки не тільки педагогічного і соціокультурного аспекту професійного становлення майбутніх психологів, а й психологічного його контексту. Так, серед вітчизняних досліджень специфіки професійного становлення майбутніх психологів цікавими, на нашу думку, у цій проблематиці є дослідження Т.А. Кадикової. Науковиця визначила, що домінуювальним мотивом вступу абітурієнтів до психологічного факультету є їхній інтерес до цієї спеціальності, однак протягом свого навчання більшість студентів переживають кризу, для якої характерним є переоцінка цінностей обраного фаху. Це призводить до більш реалістичного та глибокого розуміння специфіки професійної діяльності та усвідомлення необхідності постійного самовдосконалення. Криза найчастіше проявляється у студентів-психологів третіх курсів очної і заочної форми навчання, а також у здобувачів вищої освіти четвертого курсу очної форми [39].

За результатами досліджень Т.А. Кадикової, згадана криза є одним із чинників виникнення у майбутніх психологів намірів покинути ЗВО. Не зважаючи на те, що першопричиною такого рішення респонденти найчастіше вказували фінансові ускладнення, другим за важливістю поясненням припинити навчання було руйнування первинного уявлення про професію психолога та його можливості в реальних умовах трудової діяльності. Також авторка досліджень виявила, що значна частина студентів-психологів планує працювати за фахом у практичній царині, однак навіть більшість з її респондентів недостатньо чітко уявляли характер та особливості майбутньої роботи [39].

Про проблему дифузності у розумінні специфіки своєї майбутньої професії серед студентів-психологів зазначають у своїх дослідницьких розвідках румунські науковці Л. Е. Настасія та А.-М. Казан. Зокрема, у проведеному 2013 року дослідженні авторки вказують на наявність у майбутніх психологів переживань

страху за «перші кроки у професії», невизначеності щодо вимог фаху та їхніх ресурсів долати виклики професійної діяльності [194].

О.М. Кокун у своїх працях неодноразово вказує на те, що для студентів-психологів частим є наявність викривленого образу про фахову діяльність психологів. Таку нереалістичність уявлень можуть зумовлювати ідеалізація та перебільшення можливостей практичних психологів, міфологізація цієї галузі знань та діяльності через ЗМІ, особливо стосовно соціального та матеріального статусу цих фахівців [47][48]. Крім цього, варто додати загальні соціальні упередження щодо психологічної допомоги, яку часто асоціюють з психіатрією, встановленням діагнозів, лікуванням або ж навпаки безрезультатними звичайними бесідами, у ході яких свідомістю людини маніпулюють та здійснюють навіювання.

Шкідливими стереотипами про діяльність психологів є й такі, де фахівців з психологічної допомоги ототожнюють з своєрідними сканерами, які при першій зустрічі можуть розповісти про будь-яку людину все, а також зобов'язані вирішувати проблеми клієнта за малий проміжок часу. Не менш важливою проблемою професійного становлення майбутніх психологів, на нашу думку, є інтерес до цього фаху через наявність у самого здобувача професійної освіти внутрішньособистісних конфліктів, вирішення яких він сподівається знайти під час фахового навчання.

Проблеми і кризові явища у процесі професійного становлення майбутніх психологів досліджувала у своїх наукових розвідках І.І. Бондаренко. Науковиця визначила, що більшість студентів-психологів від 3-х курсів СВО бакалавр і до 1-го курсу СВО магістр вважають себе швидше не готовими або зовсім не готовими до виконання професійної діяльності у практичній царині. При цьому на кожному курсі є різні причини такої самооцінки. Студенти 3-го курсу найчастіше вказують на недостатність своїх знань з окремих дисциплін та поверхневність своєї фахової підготовки. На 4-му курсі ракурс професійної самооцінки зміщується на практичний аспект діяльності психолога, зокрема, студенти вважають себе не готовими через брак навичок, досвіду і власне самої практики. Серед здобувачів

професійної освіти 1-го курсу СВО магістр значно більше є тих, хто готовий до практичної професійної діяльності, однак за дослідженнями І.І. Бондаренко все ще 60% оцінюють себе не готовими через «відсутність практичного досвіду, недостатні знання в галузі практики поза межами школи тощо» [10][11][12].

Пізніше схожу динаміку підтвердили дослідження О.А. Черепехіної, яка визначила, що високий рівень готовності працювати за фахом мають тільки 10% майбутніх психологів, достатній рівень – 17%, середній – 49% і низький – 24% [121].

Психологічні особливості загальної специфіки становлення професійної свідомості майбутніх психологів як однієї з компонент процесу професійного становлення описала Н.Ф. Шевченко. Згідно її досліджень на 3-му курсі фахового навчання виникає криза професійної підготовки, яку характеризує «конфлікт десемантизації», коли сформована система знань ще є недостатньою для виконання квазіпрофесійної діяльності [130][131].

Студенти 4-го курсу професійної підготовки переживають «внутрішній смисловий конфлікт», суть якого полягає у зіткненні наукових та практичних смислів. На цьому етапі формування професійної свідомості свого яскравого вираження досягає протиріччя між фрагментарністю теоретичних знань за окремими дисциплінами і можливостями їх системного застосування у практичній діяльності.

В умовах традиційної академічної підготовки майбутніх психологів на 1-их курсах СВО магістр описане раніше протиріччя зберігається, що, на думку авторки, може свідчити про послаблення формувального впливу професійного навчання на становлення професійної свідомості майбутніх психологів [130].

Отже, ряд дослідників зазначають, що студенти-психологи третіх та випускних курсів мають сумніви щодо власної фахової ефективності, своїх копінг-стратегічних ресурсів у подоланні стресу, переживають страх та тривоги перед реальною роботою з клієнтами, невизначеність щодо умов і вимог професії тощо [47][130][194]. Тому вважаємо, що динаміка професійної мотивації та

навчання у майбутніх психологів як одна із складових ресурсного забезпечення їхнього професійного становлення потребує детальнішого дослідження.

Ймовірно, що сумніви у власній фаховій ефективності у процесі професійного становлення в майбутніх психологів пов'язані із високою соціальною відповідальністю їхньої професії. Сфера психологічної діяльності належить до типу «людина-людина» і передбачає роботу з такими найбільш недослідженими та складними явищами, як людська психіка та психологія. Етичний кодекс психолога встановлює жорсткі вимоги до моральності та структури ціннісних орієнтацій фахівця цієї сфери, серед яких провідними є гуманність і принцип «Не нашкодь!». Як практична, так і наукова діяльність психолога вимагають від останнього постійного удосконалення та навчання, що потребує високого рівня зацікавлення й мотивації в цьому, а також достатнього особистісного ресурсу для виконання усіх умов. Зокрема, практика психологічного консультування, психокорекції чи навіть психотерапії за психологічною моделлю передбачають необхідність додаткового навчання після завершення основного циклу професійної освіти в ЗВО. Так, Європейська асоціація психотерапії встановлює єдині професійні стандарти для претендентів на психотерапевтичну освіту. Серед таких обов'язковими є не менше, ніж 600 годин теоретичної підготовки, 300 годин власного психотерапевтичного досвіду, 600 годин самостійної психотерапевтичної практики під керівництвом супервізора, супервізія – 150 годин [172]. Перелік таких вимог здатен створювати додаткову напругу в процесі професійного становлення майбутнього психолога, а також зменшувати рівень його суб'єктивної впевненості у своїх фахових компетенціях та можливостях. Проблему фахового становлення та розвитку психологів загострює відсутність будь-якого державного юридичного механізму регуляції практичної психологічної діяльності в Україні. Це породжує масу невизначеностей у подальшому працевлаштуванні й перспективах професійної самореалізації.

Звернімо увагу ще на компоненті місіонерства у структурі психологічної професії. Психолог-практик – це той, хто не тільки дотримується певних етичних

норм і правил у своїй діяльності, а той, хто пропагує цілком конкретні цінності гуманності та психоемоційного благополуччя. Сучасна динаміка розвитку соціуму породжує виникнення нових кризових явищ, що детермінує негативні психологічні стани та переживання в цілому пласту поколінь. Психологія як наука є тією галуззю, що покликана знаходити шляхи подолання суспільних психоемоційних труднощів загалом. У цьому випадку психолог стає суб'єктом виконання соціальної місії, що не дає йому можливості залишатись осторонь економічних, політичних та інших процесів життєдіяльності соціуму.

У контексті останніх рефлексій стає очевидним, що професійне становлення майбутніх психологів є багатоаспектним процесом, що потребує значних затрат часових, матеріальних та особистісних ресурсів, зокрема мотиваційних, емоційних й інтелектуальних. Виокремлені проблеми професіоналізації породжують дискусії щодо підвищення ефективності фахової освіти та її середовища. Визначення елементів ресурсного забезпечення професійного становлення стає першочерговим завданням у вирішенні мотиваційних труднощів навчання та професійного розвитку майбутніх психологів.

### **1.3. Поняття «ресурсне забезпечення» у контексті дослідження особливостей професійного становлення майбутніх психологів.**

Поняття ресурсне забезпечення прийшло у психологію з таких галузей наукового знання та практичної діяльності, як економіка, бізнес, теорії управління, менеджмент організаціями та підприємствами. У контексті управління підприємствами це поняття розглядали такі зарубіжні й вітчизняні науковці як Ш. Хант, Р. Морган, Р. Марріс, В. Г. Андрійчук, О. М. Кремінь, В. Г. Альмека, О. М. Ляшенко, П. В. Іванюта, Н. В. Святохо, С. Б. Алексєєв, С. І. Терещенко, О. В. Феєр, С. В. Войтко та ін. [25]. Зауважимо, що навіть у цій сфері існує декілька визначень ресурсного забезпечення. Сьогодні це поняття широко застосовують у гуманітарних науках – соціології, педагогіці, соціальній роботі, психології, зокрема соціальній, психології особистості, стресу і здоров'я.

Ключовим у ресурсному забезпеченні визначають слово ресурс, що від французького «ressource» означає допоміжні засоби, запаси, можливості чи будь-які інші необхідні для людської діяльності елементи [113]. О.В. Безпалько зазначає, що ресурси – «це будь-які джерела та передумови отримання необхідних людям матеріальних і духовних благ, які можна реалізувати при існуючих технологіях та соціально-економічних відносинах» [6].

На думку А. Д. Мердока, ресурсами можна вважати усе, що індивід сприймає як необхідне для досягнення свого благополуччя [113]. Натомість український науковець К.С. Шендеровський, чийм предметом досліджень є менеджмент соціальної роботи, розуміє під ресурсами сукупність політичних, матеріальних, технологічних, фінансових, інформаційних, кадрових та особистісних витрат, які застосовують для досягнення певної мети [132]. Це визначення дає інструментальне розуміння ресурсів, при цьому ресурсне забезпечення набуває найбільш широкого свого трактування.

У педагогічній та психологічній царині дослідники найчастіше говорять про внутрішні ресурси, які інтегрують в собі сукупність індивідуально-психологічних властивостей людини, а саме: особливості функціонування психічних пізнавальних процесів, прояву емоційно-вольової сфери, специфіку характеру, темпераменту, потреб, інтересів, цінностей та мотивів особистості, а також її освітній рівень, професійні знання, уміння та навички. Загалом завжди іде мова про ресурс як особистісний потенціал, який дає змогу індивідові стати активним суб'єктом свого життєтворення та ефективно вирішувати проблеми [113].

Українська науковиця О.С. Штепа у своїх розвідках наводить різні трактування терміну ресурс, серед яких це поняття визначають як певні особистісні властивості, які наближають людину до відчуття щастя та впевненості; мудрість та життєвий досвід подолання складних життєвих ситуацій; внутрішні сили, які необхідні особистості для конструктивного виходу із життєвих криз [139].

Враховуючи специфіку нашого предмету дослідження, визначимо зміст та суть поняття ресурсне забезпечення через теоретичний аналіз дефініцій понять ресурсність та ресурс у науковій психологічній парадигмі.

Проблема ресурсного забезпечення розвитку, самоактуалізації, здоров'я тощо як особистісний та психологічний потенціал була предметом дослідження багатьох науковців та розроблялась у методологічно різних концепціях та теоріях. Зокрема, особлива увага визначенню суті та змісту ресурсного забезпечення приділялась у рамках гуманістичної психології. Найбільше теорій та концепцій, які оперують поняттями внутрішнього ресурсу та/або особистісного потенціалу, є ті, які пов'язані з дослідженням людських можливостей та засобів подолання складних життєвих ситуацій, ненормативних криз та сильного стресу. Зокрема, індивідуальна здатність особистості протистояти психотравмівним обставинам та наслідкам емоційної травматизації ставала предметом наукових розвідок А. Адлера, О. Айялона, Л. Бінсвангера, М. Войтович, В. Кердивара, М. Лаада, Т. Титаренко, М. Хана, М. Шахана та інших. Поняття ресурсного забезпечення, психологічної ресурсності, внутрішніх ресурсів, особистісного потенціалу ототожнювали з такими термінами, як внутрішня сила та віра в себе (С. Хульт і Т. Ваад), воля до сенсу (В. Франкл, Р. Персо), витривалість (С. Кобаса, Д. Хошаба), активність суб'єкта (Г. Олпорт), стійкість (С. Мадді), ресурси опору (А. Антоновський) [114].

О.С. Штепа зауважує, що поняття ресурсність є ширшим за ресурс та ймовірно визначає як якісні, так і кількісні властивості ресурсів людини. Крім цього, поняття ресурсність у науковій літературі використовують рідше, ніж ресурс, що пов'язують із складністю визначити контекстуальну та змістовну його суть [139].

В. Франкл вважав, що особистісний потенціал та ресурсність життя й самовизначення людини залежать від пошуку сенсу (так званого логосу) існування та врешті-решт у його наявності. Цей сенс можна знайти, займаючись улюбленою працею або творчістю, у любові до когось та в стражданнях [115].



Е. Фромм, як науковець, чії концепції та теорії знаходились на стику психодинамічного та гуманістичного підходів у психології, визначив три категорії, які вважав психологічними ресурсами людини у вирішенні складних життєвих ситуацій, а саме:

- надія – бачення перспектив саморозвитку, готовність рухатись у майбутнє, що забезпечує можливість життєвого росту;
- раціональна віра – усвідомлення того, що існують різні варіанти можливостей та здатність їх вчасно знаходити й правильно використовувати;
- мужність (духовна сила) – здатність відмовити у ситуації, коли усі очікують згоду, уміння опиратись чинникам, які можуть підірвати основи надії та віри [179].

У ресурсній концепції стресу С. Хобфолла ресурси визначено як щось цінне для особистості, що допомагає їй успішно адаптуватись у складних життєвих ситуаціях. До ресурсів науковець відносить: матеріальні об'єкти (фінансове забезпечення, наявність житла, одяг, транспорт тощо) і нематеріальні (бажання, цілі); зовнішні (соціальна підтримка, сім'я, друзі, робота, соціальний статус) та внутрішні інтраперсональні фактори (самоповага, професійна компетентність, оптимізм, самоконтроль, життєві цінності, система вірувань тощо); психологічні та фізичні стани; вольові, емоційні та енергетичні характеристики, які необхідні для підтримання здоров'я або ж виконують роль засобів досягнення особисто важливих цілей [190]. Одразу зазначимо, що у своїй концепції С. Хобфолл виділив два типи ресурсності – зовнішню й внутрішню, перша з яких більше підлягає визначенню її як умови реалізації внутрішнього потенціалу особистості.

Крім цього, у своїй теорії С. Хобфолл приділяв увагу поведінковому компоненту боротьби з складними життєвими ситуаціями. Так, науковець виокремив дев'ять моделей, через які люди можуть вирішувати проблеми або кризи. Серед них асертивні дії, вступ у соціальний контакт, пошук соціальної підтримки, обережні дії, у деяких випадках імпульсивні дії, уникнення, непрямі (маніпулятивні) дії, асоціальні дії, агресивні дії [114][190]. Деякі з них важко назвати ресурсними у класичному розумінні особистісного потенціалу або

психологічної ресурсності, однак засоби та методи, якими індивід може досягати відносного або суб'єктивного благополуччя можуть бути різні та мати індивідуальний характер.

Схожим до поняття «особистісний потенціал» за змістом психологічного наповнення є поняття «витривалості» або «життєвої стійкості» (hardiness), введене С. Р. Мадді, яке визначено не індивідуальною властивістю, а системою установок та переконань, які піддаються формуванню та розвитку і є базовою характеристикою особистості, через яку відбувається опосередкований вплив навколишнього середовища на її психіку й свідомість. Життєва стійкість або витривалість є ланкою структури особистості, яка детермінує успішність адаптації до складних чи несприятливих обставин і є також показником психічного здоров'я людини. С. Р. Мадді визначив три основних компоненти цієї властивості:

- активна участь у всіх значущих процесах життєдіяльності, в основі якої лежить упевненість суб'єкта у своїх силах та можливостях, самоефективність;
- упевненість у тому, що всі важливі події свого життя є контрольованими і відчуття своєї відповідальності за них – переконання у тому, що боротьба та зусилля впливають на кінцевий результат того, що відбувається (внутрішній локус контролю);
- прийняття життєвих викликів – віра в те, що усі події та ситуації, які виникають і відбуваються із суб'єктом є можливостями отримати досвід та використати його в цілях самоактуалізації. Готовність іти на ризик як принципова готовність людини змінювати себе, удосконалюватись [196].

Цікавим підходом у дослідженні внутрішньої ресурсності особистості є ототожнення цього поняття з такими властивостями, як витривалість та контроль, що запропонував Р. Персо. Науковець вважав, що сильне почуття контролю над подіями у житті, а також здатність особистості відчувати сенс і мету свого життя, можливість успішно виконувати певні завдання, висока мотивація щодо досягнення поставлених цілей, оцінка подій як виклику і того, що може спонукати

до розвитку – усе це допомагає людині протидіяти стресу чи кризам та долати сильні переживання пов'язані з цим [114].

Окреме місце у вивченні психологічної/особистісної/внутрішньої ресурсності посідає салютогенний підхід. Так, науковці С. Хульт і Т. Ваад у своїх дослідженнях складних підлітків та дорослих визначили цілу низку салютогенних або таких захисних чинників, які здатні впливати позитивно на загальне здоров'я і психоемоційне благополуччя. У першу чергу такими чинниками стали комунікабельність та готовність співпрацювати, позитивна впевненість у своїх силах або віра у власні можливості подолати труднощі; прояв активної позиції у власному житті та підвищене почуття відповідальності, а також високий рівень внутрішнього локусу контролю; високий рівень інтелекту, креативності, сформовані особливі інтереси та хобі, які підкріплюють почуття гідності й упевненості у собі [114].

Цього ж підходу дотримувався вітчизняний науковець А. Антоновський, який оперує поняттям відчуття узгодженості, що є властивістю особистості, яка відображає її здатність бачити світ керованим та осмисленим. Дослідник вказує на загальні ресурси опору, що інтегрують у собі біологічні, матеріальні та психологічні чинники, які допомагають людині відчувати своє життя стабільним, зрозумілим і систематизованим. А. Антоновський пропонує поняття почуття когерентності, що визначає як «накопичений життєвий досвід, який активізує спосіб сприйняття життя і здатність успішно керувати безліччю стресових ситуацій, які зустрічаються в житті людини» [114].

Зміст і суть ресурсності особистості детально визначались і досліджувались у контексті теорій психологічного здоров'я. Сутність здоров'я розкривається через ресурсний підхід, основна ідея якого полягає в тому, що, аби бути психологічно здоровим, суб'єкту необхідно володіти такими ресурсами, які б дали змогу формулювати та досягати значущі життєві цілі, підвищувати свою самоефективність, продуктивність і тим самим підвищувати самоповагу й свою значущість для інших людей [61].

До ресурсів як характеристик особистісного та індивідуального рівня здоров'я часто відносять здатність людини усувати суперечності у взаємодії з навколишнім середовищем, долати несприятливі життєві ситуації та умови завдяки трансформації своєї ціннісно-сміслової сфери, яка детермінує спрямованість особистості й є підґрунтям для її самоактуалізації [61].

Часто в психологічному науковому дискурсі можна натрапити на співвідношення ресурсного забезпечення життєдіяльності особистості з її адаптаційним потенціалом. Стрижневою ланкою особистісного потенціалу вважають психологічні характеристики суб'єкта, які інтегрують у собі нервово-психічну стабільність, рівень розвитку якої забезпечує стійкість до стресу; самооцінку, яка є основою саморегуляції та впливає на адекватність сприйняття умов навколишнього середовища і своїх можливостей; відчуття соціальної підтримки, яке детермінує усвідомлення своєї значущості; рівень конфліктності особистості та комунікативна компетентність [142].

У деяких наукових розвідках, що присвячені проблематиці психологічного здоров'я, ресурсність відображають як еквівалент успішній соціальній адаптації. Вітчизняна науковця І. Галецька стверджує, що успішність адаптації індивіда часто детермінована специфікою та наявністю індивідуальних ресурсів, а також адекватністю стратегій їхнього використання/актуалізації [19][142].

Огляд теорій внутрішньої ресурсності чи особистісних ресурсів у контексті теорій подолання стресу був би не повним без згадки про багатовимірну модель BASIC Ph, яку розробив ізраїльський травматерапевт, психолог та науковець М. Лаад спільно з командою кризових психологів (О. Аялон, Н. Капланський, Д. Лейкін, Н. Надарі, Ш. Нім, Є. Шахам, М. Шахам та інші). Група вчених поставила за мету розробити своєрідний код психологічного виживання людини після сильного стресу.

Кожна особистість володіє власним унікальним набором ресурсів, які допомагають їй боротися зі стресом та його наслідками. Однак існує шість параметрів психологічної ресурсності, які є ядром індивідуального стилю

поведінки у несприятливих обставинах та умовах. У самій назві моделі зашифровані перші літери назв кожного ресурсу, а саме:

1. B – Belief (віра) – система моральних цінностей, переконань людини, своєрідна її філософія життя, віра у щось, яка не обов'язково ґрунтується на релігійному світогляді. Це зокрема потреба у самореалізації та самовираженні.

2. A – Affect (афект) – почуття та емоції, їхнє активне вираження через реакції сміху, плачу, розмову з кимось про свої переживання. Цей ресурс передбачає ідентифікацію, розуміння та проживання своїх емоцій та почуттів.

3. S – Social (соціум) – приналежність індивіда до якої-небудь спільноти. Це може бути група з дуже близьких людей, наприклад сім'я, родина та/або друзі. У цьому випадку особистість долає кризу шляхом спілкування, через взаємодію з громадою, допомогу іншим постраждалим, залучення до волонтерського руху тощо. Важливим є активна включеність у діяльність та життя соціуму.

4. I – Imagination (уява) – долання кризи за допомогою творчості, гри, уяви, фантазії, інтуїції. Заняття будь-яким видом мистецтва, навіть не на професійному рівні дає змогу людині активізувати свій ресурс креативності, знайти нестандартні рішення проблеми, відпочити та відволіктись.

5. C – Cognition (когніція) – це знання, логіка, думки, зв'язок з реальністю на раціональній основі. Через актуалізацію своїх ментальних здібностей, аналітичність та логічність мислення людина здатна критично оцінювати ситуацію, пізнавати нове, планувати, навчатись, збирати необхідну для себе інформацію, аналізувати проблему та свою поведінку в ній.

6. Ph – Physiology (фізіологія) – підключення фізичних ресурсів або діяльності, яка б була корисною для розвитку чуттєвості, фізичного здоров'я та тіла людини. Активізація цього ресурсу відбувається через заняття спортом, фізичною працею, медитаціями, прогулянками на природі. Це також отримання тілесного чуттєвого задоволення [18].

Через емпіричні дослідження виявлено, що люди схильні використовувати не одну ресурсну стратегію. Зазвичай їхня психологічна ресурсність задіює від двох

до трьох основних стратегій подолання стресу, однак при цьому можливо і необхідно розвивати ті, які розвинені менше.

Модель BASIC Ph дає з одного боку полімодальне розуміння того, яким може бути ресурсне забезпечення життєстійкості (стресостійкості) особистості, з іншого боку, пропонує просту та ефективну схему актуалізації внутрішньої ресурсності людини. На нашу думку, вказані ресурси є базовими не тільки для розвитку шляхів подолання стресу чи кризових ситуацій, а слугують ресурсним забезпеченням будь-яких проявів життєдіяльності людини – від досягнення успіху в професійному становленні до психоемоційного благополуччя у приватному житті.

Більш широкий та універсальний підхід у трактуванні психологічної ресурсності та ресурсів подає у своїх наукових дослідженнях українська науковиця О.С. Штепа. Авторка багатьох розвідок з цієї проблематики наголошує на тому, що саме поняття психологічної ресурсності є досить складним у визначенні його змісту та суті. Зокрема, причинами цьому є невизначеність площини прояву цього явища та відсутність у науці його операціоналізації протягом тривалого періоду [143].

За допомогою ґрунтового теоретичного аналізу дослідниця запропонувала визначати психологічну ресурсність через інтенціональний підхід, за яким фундаментальними особистісними властивостями є здатність до саморозвитку, саморегуляції та самодетермінації. Згідно цього, психологічною ресурсністю названо уміння людини актуалізувати власні ресурси, свідомо ними оперувати, знати як їх вміщувати та оновлювати. Психологічні ресурси визначено як ті диспозиції інтенційності особистості, які вона актуалізує в ситуаціях морального самовизначення як своєрідний спосіб надання сенсу власному життю та які є детермінантами інтеграції людиною результатів прожитих складних ситуацій в унікальний життєвий досвід [141].

В авторському опитувальнику О.С. Штепа виокремлює такі психологічні ресурси, як упевненість у собі, доброта до людей, допомога іншим, успіх, любов, творчість, віра у добро, прагнення до мудрості, робота над собою, самореалізація

у професії, відповідальність. Крім цього, психодіагностичний інструментарій містить шкали «знання власних психологічних ресурсів», «уміння оновлювати власні психологічні ресурси», «уміння вміщувати власні психологічні ресурси». Остання шкала опитувальника репрезентує загальний рівень психологічної ресурсності особистості, який визначено як здатність до саморозвитку, компетентність у життєвих і професійних питаннях, прагнення до аналізу особистісного потенціалу, самостійність та незалежність у прийнятті рішень, самодостатність у вирішенні складних життєвих ситуацій, уміння підтримувати інших людей, любити, бути творчим та досягати успіху [141].

При цьому науковиця виокремлює поняття ресурсного стану та коротко визначає його як «здатність особистості бути у ресурсі». У широкому визначенні авторка трактує поняття як уміння людини дистанціюватись від проблеми, відчувати свободу вибору, аналізувати різні можливості вирішувати складні ситуації та реалізовувати їх. Також О.С. Штепа відзначає, що ресурсний стан є особливим станом оновлення та/або поповнення екзистенційних ресурсів людини, що пов'язаний з успішним вкладенням цих ресурсів у конкретну справу чи іншу людину і завжди супроводжується своєрідним чуттям власних можливостей [134].

Окреме місце у дослідженнях О.С. Штепи посідає проблематика психологічної ресурсності як чинника особистісного саморозвитку студентів-психологів. У цьому контексті дослідниця наголошує на тому, що ключовим чинником самозмін є внутрішній фактор, а не зовнішній, зокрема, можливість майбутнього психолога набувати специфічний досвід детермінується актуалізованим психологічним ресурсом до саморозвитку.

Власне набуття специфічного досвіду трактується як здатність психолога трансформувати власний життєвий досвід у професійний, що, на думку авторки, є особливістю саморозвитку та професійного становлення цих фахівців. Важливу роль у цьому процесі також відіграє конструктивність самопроєктування, яка, у свою чергу, детермінована умінням майбутнього психолога покладатись на себе, використовувати власні резерви. О.С. Штепа зауважує, що довіру до себе під час самозмін визначає рівень психологічної ресурсності людини.

У дослідженні саморозвитку студентів-психологів науковиця виокремлювала три вектори цього процесу: поведінковий, когнітивний та емоційний. Кожну категорію саморозвитку описано конкретними характеристиками. Так, когнітивну сферу визначали через саморозуміння, самоповагу, самоактуалізування, самоефективність, поведінкову – через самомотивування, самозміну, самоствердження, самовдосконалення, емоційну – самоінтерес та самоприйняття.

Цікавим у підході О.С. Штепи є її аксіологічний підхід до особливостей саморозвитку, у якому домінують морально-етичні цінності, а саме співстраждання, альтруїзм, допомога іншим людям та співпраця з ними [144]. На нашу думку, виокремлені властивості повинні стати провідними у морально-етичній системі цінностей майбутніх психологів та своєрідними путівниками у процесі їхнього професійного становлення.

Крім цього, О.С. Штепа вказує, що конструктивний особистісний саморозвиток студентів-психологів пов'язаний із їхньою здатністю до саморозкриття у взаєминах, відсутністю заздрощів, умінням прогнозувати наслідки своїх дій та діяти згідно з власними переконаннями, наявністю індивідуальних критеріїв оцінювання себе та інших людей, суб'єктивного чуття успішності самореалізації [144].

З огляду на проведений теоретичний аналіз досліджень, зокрема, ґрунтовні розвідки О.С. Штепи, вважаємо за необхідне виділити аспект самодетермінації особистості як один із можливих основоположних елементів ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. Зокрема, основною ідеєю теорії самодетермінації є концепція, згідно з якою самодетермінацією особистості вважають здатність людини здійснювати свободу вибору своєї поведінки й життя незалежно від дії навколишнього середовища чи внутрішньо-особистісних процесів. При самодетермінації в розвитку особистості відбувається зміна способу регулювання поведінки в напрямку від повної її залежності від зовнішніх факторів до внутрішнього автономного саморегулювання. Американські психологи Е. Десі та Р. Райан вважають, що



людина має здатність відчувати і реалізувати у своїй поведінці свободу вибору, незважаючи на існування обмежень навколишнього середовища чи впливу неусвідомлених внутрішніх суперечностей [106].

Уміння користуватись свободою вибору та здійснювати це в контексті загальної особистісної психологічної орієнтації в царині професійної діяльності є, на нашу думку, важливим механізмом успішності процесу професійного становлення. Своєрідною паралеллю до поняття самодетермінація виступає поняття феноменологічної філософії Е. Гуссерля, а саме інтенціональністю свідомості, що визначає спрямованість суб'єкта на той чи інший об'єкт у просторовому та часовому вимірах своєї життєдіяльності [191]. Саме специфіка особистісної спрямованості детермінуватиме особливості поведінки індивіда, зокрема, у професійній діяльності чи орієнтації, а, отже, може стати ймовірною точкою відліку усієї системи ресурсності професійного становлення майбутнього фахівця.

Беручи до уваги аспект самодетермінації, можемо зробити висновок, що ресурсне забезпечення будь-чого суб'єктного варто починати з глибинних структур самосвідомості індивіда, його ціннісно-мотиваційної структури, потреб та бажань. Основним психологічним ресурсом при цьому виступатиме Его особистості. Доречним буде у цьому контексті згадати специфіку осмислення психологічної ресурсності у психодинамічному підході. Зокрема, у класичній психоаналітичній парадигмі сила Его індивіда є тим інструментом, за допомогою якого вдається вирішити внутрішньоособистісний конфлікт, що спричинений суперечністю між бажаннями Ід та цензурою Супер-Его. У цьому випадку Его повинне володіти індивідуальною структурою правил, норм та цінностей, що формуються на основі особистісних ставлень до правил та норм, які пропонує культура, соціум, батьківська сім'я. Також для забезпечення сили Его необхідне усвідомлення індивідом свого задоволення та його джерел, а також знаходження ним легальних способів його реалізації [116][177].

У продовження цієї рефлексії Мак-Канн та Перлман формулюють концепцію, згідно якої поведінку людини завжди мотивують п'ять основних

психологічних потреб, а саме у безпеці, довірі, силі, повазі та близькості. Саме ресурси Его допомагають особистості задовільняти ці потреби. До ресурсів науковці відносять інтелект, почуття гумору, силу волі, здатність заглядати всередину себе (інтроспекція), поінформованість, уміння встановлювати межі, а також формулювати судження на свій захист. Адекватні ресурси Его дозволяють особистості зберігати стабільність, вони допомагають регулювати емоції, стримувати ненависть до себе та використовувати конструктивно самотність [87].

Згідно вище описаного можемо зробити висновок, що будь-яке ресурсне забезпечення чи-то стресостійкості/життєстійкості чи професійного становлення має у своїй основі ресурси Его і від сили цієї структури психіки часто залежить уміння особистості знаходити необхідні ресурси та можливості й актуалізувати їх.

Завершуючи теоретичний аналіз змісту та суті поняття ресурсного забезпечення, важливо розглянути наукові розвідки, що стосуються професійного становлення та розвитку майбутніх психологів та пошуку необхідних для цього процесу ресурсів. Значна кількість зарубіжних науковців, досліджуючи цю проблематику наголошують на необхідності формування цілої низки індивідуально-психологічних властивостей. Зокрема, Л. Е. Настасія та А. М. Казан вказують на важливість таких параметрів, як критичне осмислення свого життєвого досвіду, розуміння своєї самоцінності, самовпевненість, самоефективність у стресових ситуаціях (опір травмівним факторам, адаптивні копінг-стратегії), толерантність до ситуацій фрустрації, здатність концентрувати свідомість на актуальному моменті реальності («тут і зараз»), спонтанність, гнучкість, креативність [194].

Американські науковці Н. С. Елман, В. Н. Робінер, Д. Ілфельдер-Кай виокремлюють специфічну властивість, якою повинен володіти будь-який майбутній психолог для успішної професіоналізації – це «мислити, як психолог», що базується на здатності до критичного та логічного аналізу, концептуалізації проблем та їхнього осмислення з різних позицій. Крім цього, дослідники наголошують на вагомості комплексного знання про себе, відчутті професійної ідентичності, тої ж самоефективності та здатності піклуватись про себе в цілому,

емоційному інтелекті, емпатії, автентичності/конгруентності, умінні концентрувати увагу на теперішньому часі свого буття (“mindfulness”) [206]. Останні з названих особливостей потребують для свого формування високого рівня рефлексивності протягом усіх етапів професійного становлення. Ключову роль цієї властивості майбутніх психологів підкреслюють британські науковці А. І. Шейх, Д. Л. Мілн, Б. В. Макгрегор, українські психологи-дослідники С. Табачников, Н. Михальчук, Є. Харченко, Е. Івашкевич [155][111]. Рефлексія як здатність думати про специфіку та особливості власного мислення (“thinking about thinking” [155]), уміння подивитись на ситуацію збоку та аналітично виокремити свою роль і відповідальність у ній, своє ставлення до неї слугує внутрішнім ресурсом забезпечення формування професійної самосвідомості, ідентичності, самопроблематизації під час здобуття фахової освіти.

Отже, теоретичний аналіз визначення поняття ресурсне забезпечення та його змісту у контексті взаємозв’язку із процесом професійного становлення майбутніх психологів продемонстрував багатоаспектність та комплексність цього явища. Зокрема, у системі ресурсного забезпечення варто виокремлювати внутрішню/психологічну ресурсність або ж особистісний потенціал та зовнішні чинники, що сприяють актуалізації цих індивідуальних ресурсів.

Серед особистісних (внутрішніх) ресурсів професійного становлення можуть бути різноманітні властивості та прояви характеру здобувача освіти, його поведінки, когнітивної та емоційної сфер. На думку науковців, для успішності процесу професійного становлення майбутніх психологів та подальшого їхнього фахового розвитку необхідні такі параметри, як: рефлексивність, емоційна стабільність, самоефективність, адаптивна система копінг-стратегій, що б забезпечувала стресостійкість, аналітичність та логічність мислення, висока мотивованість на здобуття професійних знань, умінь та навичок, відповідальність, позитивне самоставлення тощо. Основоположними при цьому є такі структури психіки, як самосвідомість, інтенціональність та самодетермінація особистості майбутнього психолога.

Важливу роль в актуалізації зазначених ресурсів відіграють соціально-культурні чинники ЗВО як фахової спільноти та середовища формування конкретних цінностей, норм та правил професійної діяльності. Ключовим у цьому є стимуляція суб'єктності здобувача освіти, апеляція до специфіки його самодетермінації й інтенції, створення умов проблемного навчання для актуалізації самопроблематизації студента.

Незважаючи на ґрунтовний та всебічний огляд поняття ресурсного забезпечення у зв'язку з предметом нашого дослідження, вважаємо за необхідне конкретизувати специфіку та структуру ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів у теоретико-феноменологічній моделі предмету нашого дослідження.

#### **1.4. Теоретико-феноменологічна модель психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.**

Проблема ресурсного забезпечення професійного становлення будь-якого майбутнього фахівця починається ще на етапі вибору особою фаху та закладу вищої освіти. У науковій парадигмі вітчизняної й зарубіжної вікової психології, як на рівні теоретичного аналізу, так і на рівні емпіричних досліджень є підтвердженням той факт, що найбільш сенситивним періодом для прийняття рішення щодо подальшої професійної діяльності є ранній юнацький вік. Саме у цей час завершується здобуття середньої загальної освіти та відбувається звернення особистості до рефлексії свого внутрішнього потенціалу, призначення, місця та ролі в соціумі. Перед юнацтвом постає завдання визначити для себе перспективу особистісного розвитку, зрозуміти свої очікування та прагнення щодо якості й сенсу свого буття.

Питання щодо сенсу життя, свого призначення, а також відчуття суб'єктивного щастя є ключовими в динаміці розвитку індивіда як особистості. З розвитком людської цивілізації, удосконаленням й ускладненням культури та соціуму, життя суб'єкта стає переобтяженим великою кількістю суспільних,

зокрема економічних обмежень, що у свою чергу, створює додаткові труднощі досягнення задоволення. У зв'язку з цим реальність культурного простору пропонує суб'єкту опосередковані способи конструювання власного щастя. Через механізми сублимації індивід здатен задовольняти свої потреби у праці, творчій, науковій чи робітничій діяльності тим самим отримуючи необхідні матеріальні ресурси для забезпечення свого існування [116][72]. Професійна діяльність таким чином набуває екзистенціального значення, адже слугує засобом легалізованої реалізації або контролю несвідомих потягів та бажань, знаходження сенсу свого буття, а, отже, самоздійснення.

Аспект актуалізації себе, пошук свого призначення та сенсу стає найбільш гостро вираженим у кризові періоди розвитку особистості, коли вона відчуває деяку невизначеність свого майбутнього, суперечність між тим, ким вона була, є, ким прагне стати. Під час таких станів найбільше активізується рефлексивна здатність, що веде до переосмислення соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності, себе загалом (Я-концепції).

Юнацький вік, у свою чергу, в загальній динаміці особистісного розвитку є кризовим. Завершення загальноосвітнього закладу потребує від особистості чіткого розуміння перспективи свого майбутнього. Постає проблема вибору між продовженням вже тепер професійно зорієнтованого навчання та безпосередньо початком трудової діяльності. У цьому випадку виникає також потреба у використанні свого знання про себе, отриманого на попередньому віковому етапі, для визначення своєї придатності до того чи того фаху. Не менш важливу роль відіграє рівень загальної обізнаності юної особи з професіями, світовими і внутрішньодержавними трендами ринку праці та здатності передбачити свою затребуваність у ролі конкретного фахівця. Ефективність реалізації цього первинного етапу професіоналізації залежить від специфіки загальної особистісної інтенції та її здатності до самодетермінації, що є складовими внутрішнього рівня ресурсного забезпечення професійного становлення.

Вибір професії залежить від спектру тих інтересів, цінностей та потреб, які складають інтенцію особистості, а можливість незалежного прийняття рішень

служить критерієм подальшого зацікавлення та задоволення обраним фахом. Однак існує ряд зовнішніх факторів, що можуть впливати на вектори професійного вибору юної особи. Зокрема, вплив думки інших значущих для особистості людей (батьків, вчителів, друзів), традиції й цінності сім'ї, її фінансова забезпеченість, доступність закладів вищої освіти, кількість пропозиції фахового навчання тощо.

Отже, вже на етапі прийняття рішення щодо подальшої професійної освіти можемо говорити про зовнішні чинники ресурсного забезпечення професійного становлення, а також професійну ресурсність особистості. Так, чітка визначеність юної людини у потребі здобувати вищу фахову освіту, її коло інтересів, загальні уявлення про професію, мотивація її вибору стають основою ефективності або неефективності професіоналізації. Крім цього, ймовірно, що підтримка членами сім'ї й усіма іншими значущими людьми професійного вибору особистості, матеріальна можливість отримати необхідні освітні послуги відіграє також значну роль у забезпеченні якості професійного становлення.

У процесі професійної освіти глибинні механізми ресурсного забезпечення професійного становлення також можуть змінюватись, адже конкретизується особистісна ідентифікація, котра містить у собі професійну самоідентифікацію, професійну Я-концепцію, а з нею і професійну самооцінку.

Однією із рушійних сил формування та розвитку будь-якої Я-концепції та ідентифікації є структура потреб та мотивів індивіда, які, у свою чергу, визначають ціннісну структуру особистості. Останнє за нормативним віковим розвитком формується до 21-го року.

З огляду на попередньо викладені нами роздуми важливо конкретизувати ймовірні мотиви вступу юної особи до університету та здобуття нею фахової освіти, специфіка яких залежить від особистісних інтенцій (потреб, інтересів, цілей, цінностей тощо). Варто також визначити специфіку мотивації вибору фаху й навчання в середовищі майбутніх психологів. Зокрема, серед ймовірних внутрішніх мотивів для юних осіб, які обирають психологію як майбутню професійну діяльність, можуть бути ідея та цінність гуманізму, інтерес до людської поведінки та стосунків, бажання допомагати.

Припускаємо, що у зовнішній мотивації вступу до ЗВО та навчання майбутніх психологів домінувальними можуть бути мотиви престижу професії, її популярності, привабливий мас-медійний образ психолога, можливість належної матеріальної винагороди за свою працю тощо. Крім цього, заслуговує на дослідницьку увагу мотив вибору спеціальності 053 Психологія через наявність у юнаків та дівчат внутрішньоособистісних конфліктів та бажання їх вирішити під час професійного навчання. Така мотивація здатна як підвищувати інтерес до обраного фаху й стимулювати ефективність професійного становлення, так і мати протилежний вплив, у випадку, якщо навчання не виправдає специфічних очікувань.

Мотивація вступу до ЗВО та навчання у майбутніх психологів є недостатньо дослідженою, однак її вплив на психологічні особливості ресурсного забезпечення професійного становлення цієї групи фахівців є значним, а тому потребує свого включення у стратегію нашого емпіричного дослідження. Також відзначимо, що наявність чітко сформованих таких загальних мотивів здобуття фахової освіти, як потреба у самовизначенні, самоактуалізації, самореалізації, приналежності до соціуму, виконання суспільно-корисної діяльності здатна детермінувати ефективність ресурсного забезпечення професіоналізації.

З вище описаних рефлексій стає зрозумілим, що мотивація вибору фаху, вступу в університет та навчання, а також мотивація професійної кар'єри є важливими компонентами у структурі ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, які можуть визначати успіх або неуспіх професіоналізації. Однак, процес професійного становлення має динамічний характер. Навіть за умови сформованих сильних внутрішніх мотивів вступу до ЗВО та вибору спеціальності, здобувач вищої освіти може проходити через низку етапів трансформації свого уявлення про професію, свого місця у ній, потенціалу розвитку, можливостей фахового та кар'єрного самоздійснення тощо. Нерідким є розчарування у професії, за умови неадекватного її образу перед початком фахової освіти, контрастом між наявними індивідуально-психологічними властивостями, здібностями та реальними вимогами професійної діяльності.

Колосальний тиск, на нашу думку, на суб'єктивне відчуття своєї фахової придатності й компетентності чинять морально-етичні стандарти і правила психологічної практики, а з ними – високий рівень відповідальності за свою професійну діяльність.

У такому випадку важливу роль починає відігравати професійна самооцінка суб'єкта, а саме самооцінка свого рівня професійного становлення чи розвитку. Ця складова загальної та професійної Я-концепції особистості та її фахової субідентичності детермінує рівень домагань особи, визначає її ставлення до власного потенціалу в професії, набутих знань, умінь та навичок. Від специфіки самооцінки рівня професійного становлення залежатиме те, наскільки суб'єкт професійної освіти виокремлюватиме для себе потребу в подальшому фаховому удосконаленні й тих властивостей, які йому варто розвинути. Крім цього, віра в себе, у свої можливості сприятиме більш легкому протіканню кризових періодів, як у професійному становленню, так і подальшому фаховому розвитку.

Окреслені особливості та тенденції підштовхують нас до створення теоретичної моделі власного бачення системи ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, яка б враховувала вітчизняну специфіку психологічної вищої освіти у ЗВО педагогічного спрямування чи класичного типу. Завдяки теоретичному аналізу процесу професійного становлення ми з'ясували, що глибинними особистісними структурами, які детермінують його специфіку є професійна Я-концепція суб'єкта, його інтенціональність та самодетермінація. У цілому іде мова про особливості свідомості та самосвідомості, сприйняття та самосприйняття індивіда, які також тісно пов'язані з його потребами та мотивами. Ці властивості визначають інтереси та, зокрема, життєві сенси особистості.

Про провідну роль «Я-концепції» у професійному становленні та розвитку наголошував у своїй теорії Д. Сьюпер. Науковець стверджував, що керувати процесом професійного саморозвитку потрібно, з одного боку, через формування необхідних інтересів, мотивів та здібностей, з іншого боку, через реалізацію властивостей «Я-концепції» індивіда на практиці [83][47][30].



Комплексна роль цього особистісного утворення у ресурсному забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів полягає у двох взаємозалежних аспектах. Для розкриття суті та змісту першого варто звернутись до загальної наукової парадигми гуманістичного підходу в психології. Так, науковці-гуманісти і розробники теорії самореалізації А. Маслоу та К. Роджерс висловлювали положення про те, що кожна особистість володіє закладеним від природи потенціалом, який прагне реалізувати й актуалізувати. Усвідомлення цього потенціалу чи уявлення про нього включені у структуру «Я-концепції» особистості, яка презентує усе знання суб'єкта про себе. Сюди ж традиційно відносять самооцінку людини та рівень її домагань [83][177][47]. Усі ці властивості можуть безпосередньо визначати суб'єктивний вибір майбутньої професії, коли аналіз власних здібностей, можливостей та потенціалу загалом дає розуміння того, чим хоче займатись індивід та як планує реалізувати себе у часовому та просторовому вимірах буття. Однак «Я-концепція» є нестабільним явищем. Для неї характерна динаміка у трансформації її окремих складників. З початком здобуття фахової освіти та у процесі професійного становлення особистість формує професійну «Я-концепцію», яка з часом стає гармонійним доповненням загальної. Під час навчання індивід інтеріоризує ціннісні норми, стандарти і філософію обраної ним професії, які в ідеалі повинні стати елементами його стилю життя [83].

У випадку із майбутніми психологами такими інтерналізованими структурами стають етичні принципи психології, правила надання психологічної допомоги, певні способи поведінки та особливості мислення. Саме під час засвоєння концепції професії у внутрішній психологічній та особистісній плани суб'єкт формує професійну ідентичність, а з нею фахову «Я-концепцію», яка вносить корективи у загальну «Я-концепцію» індивіда. Як наслідок ці утворення стають рушійними силами цілеспрямованого професійного становлення [83].

З огляду на вище сказане, початковою ланкою нашої моделі ми визначили компонент професійної Я-концепції здобувача фахової психологічної освіти, а саме самооцінку рівня власного професійного становлення. Останнє є динамічним

процесом, а його самооцінка може змінюватись під час навчання. При цьому сама ж самооцінка є комплексною властивістю, що містить низку різних елементів, які відобразатимуть особливості сприйняття індивіда самого себе в різних аспектах власного життя, а також різних своїх властивостей і характеристик.

Для оцінювання свого рівня професійного становлення суб'єкт повинен здійснити рефлексію своїх актуальних можливостей, здібностей та потенціалу в професії. Ключовими аспектами цього компоненту самооцінки майбутніх психологів є їхнє ставлення до вже набутих знань, умінь та навичок і визначення своєї спроможності або неспроможності ефективно використовувати їх на практиці, а також наскільки від початку здобуття фахової освіти вони змінили своє уявлення про професію.

Другим критерієм визначення специфіки самооцінки рівня професійного становлення є його часова перспектива, яка передбачає наявність гнучкого плану або проекту своєї професіоналізації, а також рівень домагань щодо своєї професійної самореалізації (яким саме фахівцем бачить себе суб'єкт і чи бачить взагалі у професії).

Професійне становлення та розвиток є тими аспектами життєдіяльності кожної людини, які потребують гнучкого планування. Для їхнього успішного здійснення майбутній фахівець повинен бути здатним до формування й постановки цілей та підбору необхідних засобів для їхньої реалізації. Усвідомлення динаміки свого професійного становлення допомагає особі більш чітко зрозуміти власні сильні та слабкі сторони, сформувавши план професійного удосконалення. Для цього необхідна рефлексія свого фахового «Я-образу» в минулому, теперішньому та майбутньому, де останній відіграє роль ідеального утворення, до чого повинен прагнути суб'єкт у своєму професійному становленні [83].

Оцінка себе як фахівця у теперішньому часі формує реальний фаховий «Я-образ» та демонструє те, що потрібно покращити. Натомість порівняння «Я-реального» (актуального) з «Я-минулим» дає можливість здійснити зріз свого розвитку, переглянути те, що було досягнуто, та покращено або ж навпаки

зафіксувати застій у своєму професійному становленні. Така сформованість або несформованість майбутнього професійного «Я-образу» у професійній самосвідомості та наявність відповідних «Я-ідеального» й «Я-реального» у структурі фахової «Я-концепції» створює часові вектори рефлексії себе у професії [83].

Уміння бачити перспективи свого розвитку, спираючись на минулі результати й успіхи виконання навчальної діяльності чи досвід професійної реалізації та, враховуючи теперішній рівень розвитку своїх можливостей, здібностей і доступних сприятливих умов освітнього й професійного середовища, є також потужним ресурсом забезпечення професійного становлення майбутніх психологів [83].

Як і в професійній Я-концепції та самоідентичності, так і у самооцінці рівня професійного становлення важливу роль відіграє мотиваційно-ціннісний рівень, який передбачає наявність потреби у професійній самореалізації, мотиву вибору фаху та самостійність цього вибору, мотивів вступу в університет.

У процесі професіоналізації важливим також є розуміння майбутніми психологами того, які індивідуально-психологічні властивості як ресурси забезпечення професійного становлення їм необхідні. Звертаючись до теоретичного аналізу проблематики ресурсності, зауважимо, що психологічна ресурсність особистості – це її здатність усвідомлювати, які саме ресурси їй необхідні, та уміння ними керувати [137]. У структурі самооцінки рівня професійного становлення важливим є усвідомлення пріоритетності тих або інших професійних внутрішніх ресурсів, їхнє ранжування та створення на цій основі ієрархії властивостей, які потребують удосконалення та розвитку.

Останнє, що на нашу думку, визначатиме специфіку самооцінки рівня професійного становлення є оцінка важливості гнучкості та адаптивності у професії й її рівня розвитку в суб'єкта професіоналізації. Цей компонент тісно пов'язаний із часовою перспективою професійного становлення та розвитку, здатністю індивіда до планування свого фахового шляху, а також особливостей

його реакції на труднощі та зміни, що можуть виникати на ринку праці й у професії.

Комплекс описаних нами елементів самооцінки рівня професійного становлення опосередковано відображає особливості ставлення майбутніх психологів до власного потенціалу під час фахового розвитку та оцінку свого актуального Я-образу у професії, що репрезентує специфіку професійної самосвідомості та самоідентифікації. Усі складові представлені на рис. 1.1.



Рис. 1.1. Складові самооцінки рівня професійного становлення майбутніх психологів як центральна властивість ресурсного забезпечення

Центральною ця властивість, на нашу думку, є тому, що знаходиться у тісному взаємозв'язку з професійно важливими властивостями та компонентами професійної ресурсності. Так, розвиток професійної ресурсності протягом фахового навчання сприятиме удосконаленню фахової придатності майбутніх психологів, а з нею їхньої професійної Я-концепції. Високий та/або середній рівень самооцінки свого професійного становлення, з одного боку, залежатиме від рівня розвитку професійних внутрішніх ресурсів, а, з іншого, сам детермінуватиме прагнення індивіда до удосконалення елементів професійної ресурсності та професійно важливих властивостей.

Остання теза створює необхідність здійснити моделювання системи професійних внутрішніх ресурсів, що необхідні для успішного професійного

становлення майбутніх психологів та забезпечення формування їхньої фахової Я-концепції та самооцінки.

Зважаючи на те, що основним інструментом роботи практичного психолога є його особистість, а професійне становлення включене у загальний процес особистісного становлення, вважаємо доцільним розглядати систему елементів професійної ресурсності в їхній комплексній взаємодії. Важливим у цій структурі ресурсів є індивідуально-психологічні властивості та особливості функціонування когнітивної, емоційно-вольової й поведінкової сфер індивіда.

Логічне та аналітичне мислення, необхідне для комплексного осмислення складних явищ, смислоутворення та здатність до рефлексії й аналітики є специфічними та професійно важливими особливостями когнітивної сфери майбутнього психолога. Ці властивості забезпечують, як і сам процес здобуття фахової психологічної освіти, так і формуються ним [78]. Крім цього, професійне навчання включає залучення майбутніх психологів до ряду технік, методів та практик, спрямованих на краще пізнання себе. Серед таких є соціально-психологічні тренінги, тренінг особистісного зростання, тренінги за спеціалізаціями, проведення яких є обов'язковою частиною освітніх програм у ЗВО. Також варто розглядати можливість здобуття майбутніми психологами власного клієнтського досвіду в психологічному консультуванні та психотерапії, які формують конкретний тип мислення, що можна умовно назвати «думати, як психолог». Такі особливості когнітивної сфери необхідні не тільки для забезпечення оволодіння необхідними знаннями, уміннями та навичками, а з ними успішного професійного становлення та самопізнання, а також для подальшої практичної професійної діяльності [78].

Включеність здобувачів вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія у вище згадані рефлексивні практики потребує специфічного мотиваційного, емоційного й вольового компонентів. Зокрема, серед ресурсів емоційно-вольової сфери нами виокремлено такі групи властивостей, як:

- позитивна стійка мотивація та спрямованість на розвиток у професії, потреба у фаховій самореалізації; гуманістична спрямованість та бажання

допомагати людям, працювати з ними; некорисливі або нематеріальні мотиви професійної діяльності;

- розвинений емоційний інтелект та такі його складові як емпатія, управління власними емоціями й емоціями інших людей, самомотивація.

Перша група компонентів ресурсів емоційно-вольової сфери визначає загальну інтенцію та ставлення майбутніх психологів до професійного становлення, його оцінку. З одного боку, ці особливості необхідні ще на етапі вибору професії та вступу в ЗВО. Також вони забезпечують якість активної участі здобувачів у самому процесі фахової освіти. З іншого боку, ці властивості можуть удосконалюватися чи формуватися під час рефлексивних практик (попередньо згадані тренінги, психологічне консультування, чи психотерапія) [78].

Другу групу ресурсів варто розглядати як професійно-важливі властивості, що відіграють значну роль у забезпеченні безпосередньої фахової діяльності. При цьому такі здатності необхідні ще під час професійного навчання. Вони можуть підкріплювати загальну внутрішню мотивацію до професійного становлення, а їхньому удосконаленню сприяє система психологічної освіти й включення майбутніх психологів у професійну спільноту [78].

Когнітивна та емоційно-вольова площина багато в чому визначають специфіку поведінкової сфери, яка залежить від них як опосередковано, так і безпосередньо. Мотиви й емоційні реакції суб'єкта спрямовують його поведінку. Натомість здатність особистості до рефлексії та переосмислення навколишнього й соціального середовища допомагає їй самостійно формувати власну поведінку згідно з умовами її життя [78].

На нашу думку, доцільним є розподіл ресурсів поведінкової сфери на три групи, у яких відображаються властивості, необхідні для забезпечення саморегуляції та/або стресостійкості, ті, що потрібно застосовувати в практичній психологічній діяльності та загальні властивості, розвиток яких є корисним для будь-якої професійної діяльності [78].

До першої групи поведінкових ресурсів ми відносимо елементи стресостійкості особистості або механізми саморегуляції, а саме конструктивні

копінг-стратегії, що репрезентують здатність інтегрувати філософію психології у власний стиль життя. Ефективний психолог повинен бути в першу чергу ефективним для себе, здатним до самоорганізації та саморегуляції, уміти долати стрес у власному житті, конструктивно вирішувати конфлікти. Такі властивості дають можливість ділитись власним досвідом з іншими людьми [78]. Саме вони є визначальними у внутрішньо-поведінковому ресурсному забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів. При цьому зовнішнім ресурсом забезпечення таких поведінкових особливостей є різноманітні практики проблемного та практично зорієнтованого навчання, які спонукають суб'єкта до активності, допомагають зрозуміти закономірності та причино-наслідкові зв'язки у структурі своєї поведінки [78].

Конструктивність у вирішенні проблемних ситуацій здатна формувати впевненість у власних силах і можливостях та бути корисним для інших людей. Важливим поведінковим компонентом для майбутнього психолога є застосування фахових знань, умінь та навичок у практичній роботі з клієнтами, дотримання етичних стандартів та принципів професії. Ефективність для інших перевіряється за перших спроб фахової діяльності. Під час самого процесу професійного становлення таку можливість надає виробнича практика і волонтерська робота. Зокрема, на необхідності останньої у зовнішньому забезпеченні професійного становлення наголошує П. А. Казар'ян [78][40]. Науковець стверджує, що волонтерська діяльність є психолого-педагогічним ресурсом професійного розвитку студентів-психологів та допомагає їм розвивати професійну самосвідомість, ідентичність, здобувати практичний досвід і поглиблювати інтерес до обраного фаху [40].

Остання підгрупа компонентів ресурсів поведінкової сфери – це загальні властивості, що необхідні сучасному фахівцеві у будь-якій діяльності. До них відносимо гнучкість поведінки, толерантність до невизначеності, здатність до творчості й креативності, готовність іти на виправдані ризики. У структурі ресурсного забезпечення професійного розвитку майбутніх психологів ці властивості є детермінантами відкритості особистості до нового досвіду [78].

Важливу роль відіграє гнучкість психолога в контексті соціальних трансформацій, де людство повсякчас постає перед різноманітними викликами, які змушують змінювати пріоритети, цілі, цінності, вносять корективи у повсякденне життя. Зокрема, так сталося 2020 року з початком світової пандемії COVID-19, а згодом з початком повномасштабного вторгнення РФ в Україну 24 лютого 2022 року. Висока поведінкова гнучкість та адаптивність у цьому випадку забезпечили легший перехід на нові умови взаємодії в суспільстві, роботі, навчанні. Натомість ригідність поведінки, стереотипність, труднощі у переключенні на нові види чи формати діяльності, консервативність переконань зумовили переживання у багатьох людей тривоги, страху за майбутнє, відчуття дискомфорту в умовах невизначеної ситуації.

Гнучкості потребувала й сфера психологічної допомоги, фахівці якої одразу почали шукати нові шляхи та способи здійснення психологічної практики. Зауважимо, що в аспекті трансформаційних змін соціуму важливою є толерантність до невизначеності у представників соціономічних професій, яка тісно пов'язана з стресостійкістю. Психолог, який уміє зорієнтуватись у новій ситуації, знайти опору в умовах, коли планування майбутнього є вкрай ризикованим, ефективний для себе, а, отже, здатен формувати в інших відчуття надійності та безпеки. Особливо саморегуляція та самоорганізованість необхідні при забезпеченні роботи в екстремальних ситуаціях чи з їхніми наслідками, де психоемоційна стабільність й адаптивність фахівця допомагає зберігати критичність мислення й оцінки подій та стану клієнтів і зумовлює позитивне емоційне зараження.

Деадаптивність психолога, його хаотичність, вразливість в емоційних реакціях, невміння сформувати необхідну опірність травмивним впливам та створити психологічні умови безпеки – усе це може спровокувати виникнення вторинної травматизації під час роботи з клієнтами, що мають досвід участі в екстремальних чи кризових ситуаціях. Для таких випадків майбутній психолог повинен володіти техніками саморегуляції й уміти на емоційному рівні



транслявати спокій і стабільність, а не переймати тривожність й паніку власних клієнтів [78].

Необхідною у ресурсному забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів є їхня поведінкова здатність до експериментування, готовність бути відкритим до нового досвіду та переглядати свої переконання. Більшість напрямів психотерапії, методів та технік психологічної практики ставлять за мету формування таких властивостей. Так, як особистість психолога є основним інструментом роботи, такий фахівець не може бути скутим і ригідним у своїх поведінкових проявах та у житті загалом. Така людина активна, діяльнісна, яка уміє генерувати нові ідеї, втілювати їх, не боїться інновацій. У цьому контексті варто зробити акцент на важливості особистісного брендингу, що передбачає уміння самоконструювання (створення власного іміджу, постійне збагачення й поглиблення фахових компетенцій тощо) та самопроблематизації. Усі ці компоненти є необхідними як у ресурсному забезпеченні успішного професійного становлення, так і в подальшому процесі професійного розвитку майбутніх психологів.

Крім цього, зауважимо, що підґрунтям поведінкової гнучкості, ефективної саморегуляції та копінг-стратегій є несвідома система захисних механізмів психіки. Зокрема, американська психотерапевтка та психоаналітикиня Н. Мак-Вільямс виокремлює групи первинних та вторинних механізмів психологічного захисту. Перша група функціонує на рівні довербального розвитку, коли ще не сформована система символічного осмислення життя та проблемних, конфліктних, неприємних ситуацій для індивіда у ньому. Це примітивні механізми захисту, які найчастіше постійно та систематично використовують особистості психотичної та/або межової організацій психіки. Однак останнє не свідчить про їхню деструктивність чи неефективність.

Групу вторинних захисних механізмів характеризує здатність вербального та символічного опрацювання міжособистісних та внутрішньоособистісних конфліктів, що робить їх більш складними та конструктивними формами захисту. Постійно та систематично їх можуть використовувати особистості з невротичним

рівнем організації психіки та таким порушенням, як obsesивно-компульсивний розлад (ОКР) [205].

Феномен захисних механізмів психіки є досі дискусійним у наукових професійних колах, однак робота з ними є одним із найважливіших компонентів психоаналітичної терапії. Зокрема, кількість застосованих ЗМП та їхня адекватність чи неадекватність до життєвої ситуації індивіда може свідчити про наявність або відсутність внутрішнього психологічного напруження та детермінувати адаптивність особистості. На нашу думку, цей конструкт є важливим у дослідженні психологічних особливостей ресурсного забезпечення майбутніх психологів, оскільки дає змогу ширше визначити специфіку самоефективності здобувачів фахової освіти.

У цілому структура професійної ресурсності майбутніх психологів подана на рис 1.2.



Рис. 1.2. Професійні внутрішні ресурси як складові професійної ресурсності майбутніх психологів.

Теоретична модель предмету нашого дослідження була б неповною без урахування зовнішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. Під час опису ймовірних професійних внутрішніх ресурсів та важливості самооцінки рівня професійного становлення вже були згадані деякі впливи соціокультурного середовища ЗВО, а саме

особливості теоретичної та практичної підготовки майбутніх психологів, можливість волонтерської діяльності. Особливої цінності набуває проблемно-орієнтоване навчання та компетентнісний підхід у ньому, застосування практик розвитку рефлексивності, формування специфічної професійної філософії та етики тощо.

Крім цього, не менш важливу роль у визначенні напрямку та успішності професійного становлення майбутніх психологів відіграє їхня інтегрованість у фахове середовище та додаткові можливості професійного навчання та удосконалення. Мова іде про власний клієнтський досвід психологічного консультування та/або психотерапії, доступність супервізійного супроводу, залучення в освітні психотерапевтичні програми, культивування професійною спільнотою високих стандартів та відповідальності у психологічній практиці.

Зауважимо, що система ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів не є закритою та обмеженою лише компонентами професійної ресурсності та зовнішніми чинниками ЗВО чи фахової спільноти. Ця структура є відкритою для впливів з інших загальнокультурних систем, що можуть визначати специфіку професійної спільноти, фахової підготовки та формувати відповідні уявлення про професію чи професійну ідентичність. Найпершою такою зовнішньою системою, що визначає особливості фахової діяльності психолога, є світова культура, а саме рівень розвитку психології як науки та прикладної галузі на рівні міжкультурної взаємодії. Також орієнтація майбутнього психолога у тенденціях розвитку світової спільноти визначає його загальну культурну ерудицію й орієнтацію в наукових надбаннях свого фаху, як вітчизняного, так і зарубіжного походження [78].

Другою за впливом на особливості фахової психологічної діяльності зовнішньою системою є культура конкретної держави та нації, в якій народився, виріс та живе індивід та в якій відбувається його професійне становлення. Специфіка забезпечення психологічної практики на державному та національному рівнях, а також модальність ставлення соціуму до представників цієї професії у багатьох аспектах можуть впливати на елементи внутрішнього ресурсного

забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. Зокрема, на впевненість в актуальності своєї діяльності та її важливості для суспільства, розуміння шляхів і перспектив свого фахового розвитку в конкретній країні [78].

Система професійної спільноти та її культури неодмінно включена в загальний державний, національний та світовий дискурс. Від державної політики у сфері психологічної допомоги та організації психологічної служби загалом залежатимуть стандарти вищої освіти таких фахівців [78]. Надання підтримки з боку колег під час професійного становлення молодого психолога є потужним зовнішнім фактором професійного удосконалення й кристалізації розуміння свого місця та місії у цій професії.

Усі ці фактори світової, національної чи державної, професійної культур репрезентують макрорівень зовнішнього ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, з яким пов'язаний мікрорівень професійної підготовки та соціокультурного середовища ЗВО, які разом детермінують специфіку фахової рефлексії молодого фахівця, його уявлення про обрану професію та динаміку формування професійної ідентичності й «Я-концепції».

Однак такий обсяг зовнішніх чинників розширює коло наших дослідницьких інтересів і значно ускладнює проведення емпіричного дослідження. У зв'язку з цим вважаємо доцільним звузити перелік таких чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів до їхнього мікрорівня (рис. 1.3).

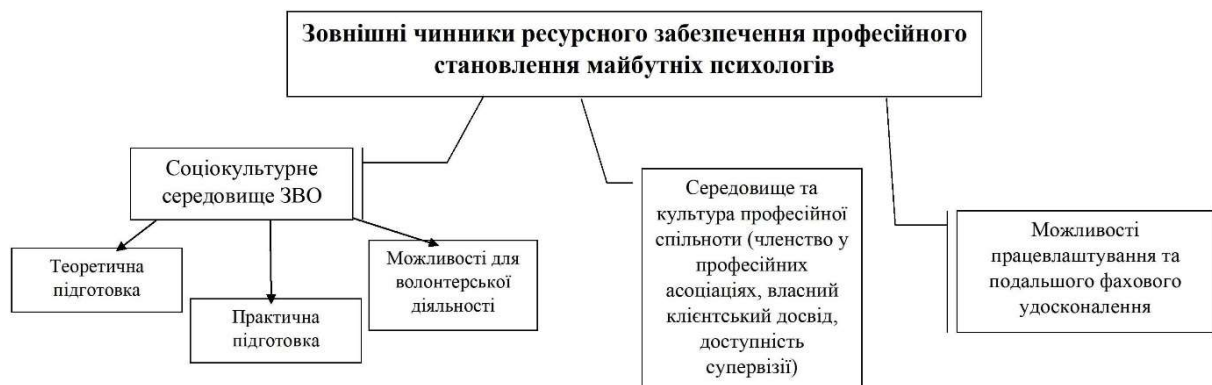


Рис. 1.3. Перелік зовнішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.

З огляду на багаторівневність виокремлених компонентів предмету дослідження постає необхідність узагальненої презентації теоретико-феноменологічної моделі психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів (рис. 1.4.).

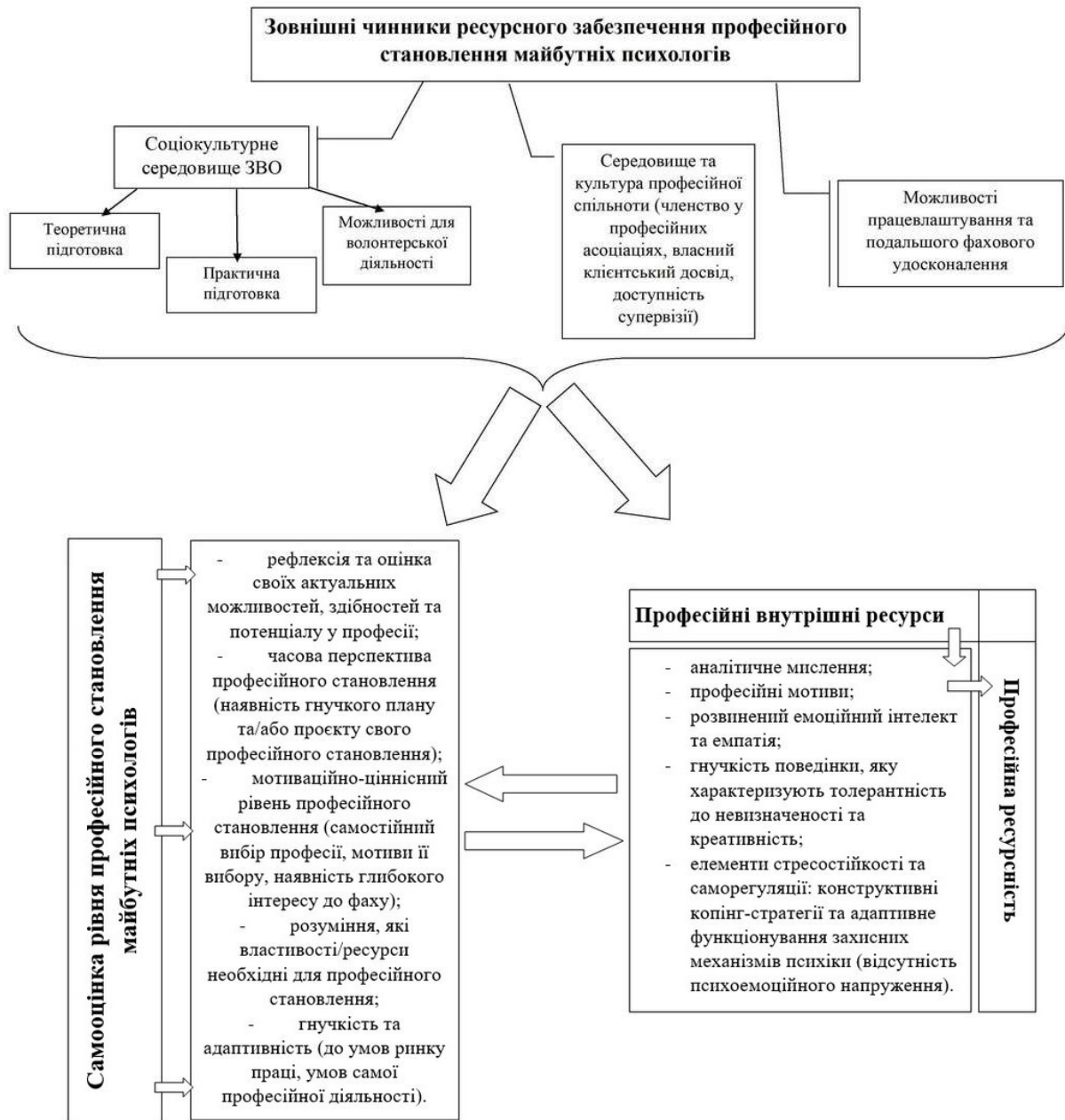


Рис. 1.4. Теоретико-феноменологічна модель психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.

Отже, здійснений нами аналіз наукових теоретичних і прикладних досліджень з проблематики професійного становлення майбутніх психологів дає можливість виокремити елементи системи ресурсного забезпечення цього процесу. Так, існує доцільність розмежовувати компоненти професійної ресурсності, властивість професійної Я-концепції та зовнішні чинники, які ймовірно впливають на специфіку формування виокремлених індивідуально-психологічних властивостей.

Серед важливих для професійного становлення майбутніх психологів професійних внутрішніх ресурсів визначені такі особливості когнітивної, емоційно-вольової та поведінкової сфер, як *аналітичне мислення, професійні мотиви*, серед яких важливу роль відіграє гуманістична спрямованість та прагнення допомагати людям, *розвинений емоційний інтелект та емпатія*, гнучкість поведінки, яку характеризують *толерантність до невизначеності та креативність*, стресостійкість і саморегуляція, які репрезентовані *конструктивними копінг-стратегіями* та адаптивним функціонуванням *захисних механізмів психіки* (відсутність психоемоційного напруження).

Центральною внутрішньою ланкою ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів є особливості їхньої *самооцінки свого рівня професійного становлення*, що, у свою чергу, є елементом фахової Я-концепції та відображає її специфіку. Між самооцінкою РПС та компонентами професійної ресурсності існує взаємозалежність та взаємозв'язок. Чим вищий рівень розвитку професійних внутрішніх ресурсів, тим вищою є самооцінка РПС, а з нею ймовірно є більш позитивним фаховий Я-образ, вищий рівень домагань щодо досягнень у процесі професійного становлення та фахового удосконалення, і навпаки – високий та/або середній рівень самооцінки РПС мають відображати високий рівень розвитку професійних внутрішніх ресурсів, що є запорукою впевненості індивіда у своїй фаховій компетентності та ефективності. Сформульована теза є гіпотезою нашого дослідження.

Серед зовнішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів варто зосередитись на мікрорівні його

репрезентації, а саме на особливостях складових соціокультурного середовища ЗВО і його системи методів впливу та формування необхідних для здійснення психологічної діяльності особистісних властивостей, а також специфіки фахової спільноти і доступності послуг з супервізії, можливості отримання власного клієнтського досвіду у психологічному консультуванні та/або психотерапії, додаткового фахового навчання. У цьому випадку дослідження ефективності цих елементів варто проводити на рівні індивідуальної їхньої рефлексії та оцінки, як здобувачами вищої освіти, так і викладацьким складом.

### **Висновки до першого розділу.**

Теоретичний аналіз проблематики дисертаційного дослідження довів її значущість та актуальність. У результаті наукового осмислення предмету нашої розвідки здійснено феноменологічну рефлексію сучасної проблеми професійного становлення майбутніх психологів, конкретизовано поняття ресурсне забезпечення у контексті професіоналізації, виокремлено його внутрішні (особистісні) складові, зокрема елементи професійної ресурсності, а також зовнішні чинники цього процесу, на основі чого створено авторську теоретико-феноменологічну модель досліджуваного явища.

Високі вимоги до фахівців соціономічних галузей, їхньої професійної підготовки та місіонерська функція професійної діяльності майбутнього психолога разом з трансформаціями сучасного соціуму створюють додаткове психоемоційне напруження під час професійного становлення та подальшого розвитку. Не менш радикальні корекції у психологічну практику внесла пандемія COVID-19 2020-2021 рр. та повномасштабне збройне вторгнення РФ в Україну. Зважаючи на усі перераховані тенденції, вважаємо надзвичайно актуальною проблему психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів та виокремлення його внутрішніх компонентів та зовнішніх чинників.

Багато вітчизняних та зарубіжних авторів акцентують увагу на важливій ролі у забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів таких внутрішніх (особистісних) детермінант, як-от: мотивація вибору професії, вступу в ЗВО, подальшого навчання та професійної діяльності, відповідальне та вільне здійснення вибору на усіх етапах професійного становлення (самодетермінація), високий рівень рефлексії, критичність мислення, здатність до самопроблематизації, готовність до постійного удосконалення, потреба в самореалізації, позитивне самоствавлення, мотивація на досягнення успіху, а не уникнення невдач, розвинений емоційний інтелект, емпатія, бажання допомагати, самоефективність (здатність допомогти собі, бути резистентним до стресових факторів навколишнього середовища), адаптивні копінг-стратегії, загальна гнучкість поведінки, творчий потенціал тощо. Не менш ключовими особливостями є інтеграція здобутих у процесі навчання знань, умінь і навичок, інтеріоризація етичних принципів та стандартів, інтеграція філософії психологічної науки у власний стиль життя.

Зважаючи на проаналізований нами перелік індивідуально-психологічних властивостей та професійно важливих властивостей, ми виокремили такі елементи професійної ресурсності, як аналітичне мислення, професійні мотиви, серед яких важливу роль відіграє гуманістична спрямованість та прагнення допомагати людям, розвинений емоційний інтелект та емпатія, гнучкість поведінки, яку характеризують толерантність до невизначеності та креативність, стресостійкість і саморегуляція, які репрезентовані конструктивними копінг-стратегіями та адаптивним функціонуванням захисних механізмів психіки (відсутність психоемоційного напруження).

Крім цього, центральною складовою ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, яка відображає особливості фахової Я-концепції та самосвідомості, нами визначено самооцінку рівня професійного становлення, складовими якої є рефлексія та оцінка своїх актуальних можливостей, здібностей та потенціалу в професії, часова перспектива професійного становлення (наявність гнучкого плану та/або проєкту свого



професійного становлення), мотиваційно-ціннісний рівень професійного становлення (самостійний вибір професії, мотиви її вибору, наявність глибокого інтересу до фаху), розуміння, які властивості чи ресурси необхідні для професійного становлення, оцінка значущості гнучкості та адаптивності у процесі професіоналізації.

На основі аналізу взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємодії компонентів професійної ресурсності та самооцінки рівня професійного становлення нами сформульована гіпотеза наукового дослідження, за якою чим вищим є рівень розвитку складових професійної ресурсності, тим вищою є самооцінка рівня професійного становлення і навпаки.

Перелік елементів предмету дослідження не є повним без урахування зовнішніх чинників, які впливають на ефективність професійного становлення майбутніх психологів. Серед таких значну увагу звернено на соціально-культурне середовище ЗВО як на простір створення та культивування відповідних ціннісно-сміслових та етично-моральних позицій, норм і переконань. Також сюди включена специфіка взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовки психологів, де значний ресурсний внесок робить власний клієнтський досвід психологічного консультування чи навіть психотерапії, вибір спеціалізації на старших курсах здобуття вищої освіти, волонтерська діяльність. Цей блок елементів доповнений чинниками фахового середовища, до яких віднесено доступність супервізійного супроводу та отримання додаткового професійного навчання та які можуть здійснювати вплив на формування професійної ідентичності та “Я-концепції” майбутніх психологів.

У розробці власної теоретико-феноменологічної моделі психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів ми послуговувались досвідом зарубіжних науковців, а саме циркулярною моделлю особистісно-професійного становлення клінічних психологів А.І. Шейха, Д.Л. Мілна, Б.В. Макгрегора.

Під час написання першого розділу дисертації використано такі авторські матеріали, як: розділ колективної монографії Мазай Л. Ю., Павлушенко О.А.

Психологічний аналіз змісту внутрішньо-особистісних стимулів професійної самореалізації в зарубіжній та вітчизняній наукових парадигмах. *Modern researches in psychology and pedagogy. Collective monograph*. Baia Mare, Romania: North University Centre of Baia Mare, Faculty of Letters, 2020. P 285-300.; статтю Мазай Л. Ю. Психологічна ресурсність як чинник фахового самовизначення студентської молоді. *Молодий вчений*. №10 (62). 2018. С.623-626.; тези доповідей Мазай Л.Ю. Феноменологічна модель структури внутрішньо-особистісних стимулів професійної самореалізації майбутніх психологів. *Innovative methods of organization of the educational process in the field of pedagogy and psychology in Ukraine and EU countries*. Lublin, Poland: Maria Curie-Sklodowska University, 2019, P. 107-111.; Мазай Л.Ю. Психологічний аналіз змісту ресурсного забезпечення професійного розвитку студентської молоді. *Актуальні проблеми психологічної теорії та практики: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених (м. Вінниця, 29 березня 2018 р.): тези доповідей*. / за заг. ред. проф. О.В. Бацилевої. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 117-121.

## **РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕСУРСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

### **2.1. Методологія, принципи та методи емпіричного дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.**

У результаті теоретичного аналізу проблематики наукового дослідження змодельовано систему компонентів та чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. У цій системі виокремлено професійні внутрішні ресурси, які необхідні для якісного фахового навчання та подальшого ефективного виконання професійної діяльності. Так, до цих компонентів увійшли специфіка професійних мотивів, розвинений емоційний інтелект, а особливо емпатія, аналітичне мислення, толерантність до невизначеності та креативність як показники гнучкості поведінки, адаптивні копінг-стратегії й механізми психологічного захисту, що відображають стресостійкість особистості, її здатність до ефективної саморегуляції.

Значущість визначених нами професійних внутрішніх ресурсів перевіряється через самооцінку майбутніми психологами свого рівня професійного становлення. Сам актуальний стан процесу професійного становлення індивіда інтегрує у собі рефлексію та оцінку актуальних можливостей, здібностей та потенціалу у професії, наявність часової перспективи професійного становлення (наявність гнучкого плану та/або проєкту свого професійного становлення), мотиваційно-ціннісний рівень професійного становлення (самостійний вибір професії, мотиви її вибору, наявність глибокого інтересу до фаху), розуміння, які властивості необхідні для професійного становлення та гнучкість й адаптивність до умов ринку праці, умов самої професійної діяльності. Через визначення специфіки становлення майбутніх психологів до цих елементів та їхньої оцінки можливо визначити особливості їхньої самооцінки рівня професійного становлення. У

свою чергу кореляція між показниками самооцінки та компонентами професійної ресурсності дасть змогу перевірити правильність визначення останніх та достатність чи недостатність їхнього рівня розвитку.

Зовнішня чинники ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів представлені, у першу чергу, компонентами соціокультурного середовища ЗВО, до яких віднесено специфіку теоретичної і практичної підготовки фахівців-психологів, можливості волонтерської діяльності. Іншими важливими зовнішніми чинниками є середовище та культура професійної спільноти (членство у професійних асоціаціях, власний клієнтський досвід, доступність супервізії), можливості працевлаштування та подальшого фахового удосконалення.

Усі виокремлені нами компоненти та чинники предмету дослідження у теоретичній моделі слугують критеріями підбору тестового інструментарію та методів емпіричного визначення психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.

Емпірична частина дослідження проведена у два етапи:

- 1) психодіагностика компонентів професійної ресурсності та визначення особливостей самооцінки майбутніми психологами їхнього рівня професійного становлення за допомогою авторської анкети;
- 2) анкетування майбутніх психологів з метою визначення специфіки їхньої оцінки якості, ефективності та доступності зовнішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення.

Співвідношення етапів дослідження з компонентами теоретичної моделі й діагностичним інструментарієм представлено у додатку Б.

Перед початком основного емпіричного дослідження нами проведене також опитування експертної оцінки професійних ресурсів та зовнішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, у якому взяли участь 57 осіб, де 36 є виключно практичними психологами без досвіду викладацької роботи та 21 – викладачі психології у ЗВО, з яких 12 мають власну практику з психологічного консультування. Вік респондентів варіювався

від 26 до 58 років. Результати цього анкетування не увійшли до основної частини тексту дисертаційної роботи, однак висвітлені у публікації Мазай Л.Ю. Експертна оцінка чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 34 (73), №1, 2023. С.140-148. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/23> [75].

У дослідженні психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів взяли участь студенти 2-4 курсів СВО бакалавр та 1 курсу СВО магістр спеціальності 053 Психологія денної форми навчання. Вік респондентів від 17 до 22 років. Дослідження проведене на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (107) та Донецького національного університету імені Василя Стуса (90). Обсяг вибірки становить 197 осіб.

З усіх студентів-психологів, які взяли участь в другому етапі емпіричного дослідження, відповіли на питання авторської анкети оцінки якості, ефективності та доступності зовнішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення 135 осіб, які є здобувачами вищої освіти 3-4 курсів СВО бакалавр (45 та 59 осіб відповідно) та 1 курсу СВО магістр (31 особа). Майбутні психологи, які навчаються на другому курсі СВО бакалавр, в третьому етапі участі не брали.

Розглянемо застосовані методи опитування та психодіагностики детальніше.

Для визначення особливостей самооцінки студентів-психологів власного рівня професійного становлення розроблена авторська анкета на 20 запитань закритого типу, що має на меті уточнення особливостей їхньої мотивації вибору професії, вступу в університет, наявності чи відсутності у життєвих пріоритетах професійного становлення, оцінки ними власної фахової ефективності, здатності застосовувати професійні знання, уміння та навички на практиці (додаток В). Так, питання анкети розділені на п'ять основних блоків, які репрезентують компоненти самооцінки рівня професійного становлення, а саме самооцінку професійної самоефективності, часову перспективу професійного становлення та подальшого фахового розвитку, мотиваційно-ціннісний рівень професійного

становлення, самооцінку важливих властивостей для професійного становлення, гнучкість та адаптивність у професії.

Виконання анкети проходить у два етапи. Перший етап передбачає відповіді на запитання, де передбачена можливість вибору тільки одного варіанту, на другому етапі респондентам пропонують запитання, де можливо обрати від 2 до 5 варіантів.

Кількість балів за кожним блоком питань обраховують за спеціально створеним ключем, де варіантам відповідей присвоюється певна кількість балів. Загальний показник самооцінки рівня професійного становлення визначається сумою значень усіх шкал. Максимальна кількість балів дорівнює 103, мінімальна – 36.

Опитування майбутніх психологів з метою визначення специфіки їхньої оцінки якості, ефективності та доступності зовнішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення проведене за допомогою другої авторської анкети (додаток Г), що містить 30 запитань, де 26 закритого типу, 3 відкритого типу, 1 комбінованого типу. Анкета уточнює важливість зовнішніх компонентів ресурсного забезпечення професійного становлення для майбутніх психологів та спрямована на визначення суб'єктивного задоволення чи незадоволення респондентами соціокультурним середовищем ЗВО, якістю теоретичної та практичної фахової підготовки, можливостями отримання додаткового психотерапевтичного чи психолого-консультативного навчання та подальшого працевлаштування за фахом. Запитання анкети умовно можемо розділити на такі змістовні блоки, як ті, що стосуються:

- загального розуміння важливості зовнішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів (3 питання);
- оцінки параметрів соціокультурного середовища ЗВО, зокрема якості теоретичної та практичної підготовки (16 запитань);
- використання додаткових можливостей фахового навчання та удосконалення, а саме отримання власного клієнтського досвіду,

супервізійного супроводу, членства у професійних спілках та асоціаціях, волонтерської діяльності (10 запитань);

- можливостей працевлаштування за фахом (1 запитання) [68].

З метою діагностики психологічних особливостей системи компонентів професійної ресурсності нами використані такі психологічні тести, опитувальники та методики, як:

1. Методика дослідження мотивації професійної кар'єри (автор Е. Шейн, 1970-і роки; адаптація В. Е. Винокурової та В. А. Чікер, 2006 рік) [41] [126][149].
2. Тест на емоційний інтелект (автор Н. Холл, 2001 рік) [186][161][1][24][26][52][101].
3. Питальник «Стилі мислення» (InQ Thinking Styles Test) (автори Р. Бремсон, А. Харрісон, 1984 рік; адаптація О.В. Головної, 2018 рік) [20].
4. Методика діагностики особистісної креативності (автор Ф. Вільямс, адаптація Н.А. Бельська, 2021 рік) [7][31][46].
5. Шкала толерантності до невизначеності (автор Д. МакЛейн, 1993 рік, адаптація Є. Н. Осіна, 2004 рік) [199][22][117].
6. Питальник подолання стресу COPE (автори К. Карвер, М. Шейер, Дж. Вейнтрауб, 1989 рік; адаптація Ю. В. Коваленко, 2019 рік) [38].
7. Методика «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index, LSI) (автори Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х. Конте, 1979 рік; адаптація В. І. Чухрій, 2018-2020 рр.) [124][125].

Першим компонентом професійної ресурсності є професійні мотиви. Для їхньої діагностики використана методика дослідження мотивації професійної кар'єри розроблена Е. Шейном. Метою є діагностика якорів кар'єри. Методика ґрунтується на концепції актуалізації професійної Я-концепції суб'єкта, який, на думку автора, обираючи певний напрям професійного розвитку намагається отримати відповідь на питання «Хто я?». Опитувальник містить 41 формулювання, з кожним з яких респондент має визначити власний рівень згоди у межах 10-ти. Пункти-твердження об'єднані у вісім шкал, які репрезентують вісім кар'єрних ціннісних орієнтирів, які не обов'язково є взаємовиключними, а

можуть взаємодіяти у мотиваційній системі індивіда. Це насамперед **професійна компетентність**, пов'язана із здібностями і обдаруваннями, необхідними у певній фаховій царині. Особа з такою орієнтацією прагне до досягнення майстерності у своїй справі й отримує задоволення від нових успіхів у професійній діяльності, проте втрачає зацікавлення роботою, якщо зникає можливість потенційного розвитку. При цьому суб'єкт потребує визнання своїх здібностей та досягнень, що має відобразитись в авторитетному соціальному статусі, який відповідає рівневі майстерності. Особа може здійснювати контроль за підлеглими у межах своєї компетентності, однак така керівна функція не становить для неї особливого інтересу. Тому представники цієї категорії людей відмовляються від менеджерських функцій, розглядаючи керівництво лише як необхідну умову просування у професійній площині. Зазвичай люди цього типу становлять більшість тих, хто відповідає за прийняття компетентних рішень.

**Друга орієнтація – менеджмент**, за якою пріоритет особистості полягає в різних організаційних функціях, інтеграції зусиль інших людей, прийняття на себе відповідальності за кінцевий результат роботи. Така діяльність вимагає емоційної врівноваженості, комунікативних здібностей. Особа з кар'єрною орієнтацією на менеджмент буде вважати, що не досягнула мети свого професійного розвитку, поки не обійме посади, яка дає можливість керувати різними напрямками діяльності організації.

**Третя орієнтація – автономія (незалежність)**, де основною турботою особи є звільнення від корпоративних правил, обмежень та умовностей. Суб'єкт має виражену потребу вирішувати самостійно, що та коли робити, може відмовитись від кар'єрного зростання заради збереження самостійності та незалежності у власній професійній діяльності.

**Четверта орієнтація – стабільність**, що детермінована потребою постійно відчувати безпеку та передбачуваність життєвих подій. Можна виокремити два види стабільності – стабільність місця роботи та місця проживання. Перша відображає прагнення особи працевлаштуватись в організації, яка забезпечує постійну роботу, пропонує високий заробіток, має хорошу репутацію у сфері



своїєї діяльності, є надійною на ринку праці. Людину з такою орієнтацією часто називають «людиною фірми», яка перекладає усю відповідальність за своє фахове благополуччя на працедавця. Вона готова на тривалі й далекі відрядження, якщо цього потребує установа/компанія. Представник другого типу орієнтації на стабільність на перше місце серед своїх пріоритетів ставить незмінність місця проживання, а тому у ситуації зміни локації організації обирає звільнення. Загалом респонденти, які демонструють високий показник за цією шкалою, можуть бути талановитими фахівцями і навіть займати високі посади, але надають перевагу стабільності у власному житті, закріплені у своїх звичках та поведінці.

**П'ята орієнтація – служіння**, коли основними кар'єрними цінностями є допомога людям, бажання «зробити світ кращим» тощо. Особи з такою спрямованістю не стануть працювати в організації, діяльність якої суперечить їхнім гуманістичним переконанням та цінностям. Респонденти з високим рівнем служіння найчастіше обирають соціономічні професії, які пов'язані зі сферою охорони здоров'я, навколишнього середовища, захисту прав споживачів тощо.

**Шоста орієнтація – виклик**, де основними кар'єрними цінностями є конкуренція, перемога над іншими представниками професії, героїчне та успішне виконання складних завдань, досягнення високих результатів у своїй фаховій діяльності. Особа орієнтована на те, щоб «кидати виклик» собі чи навколишньому фаховому середовищу, ситуації кар'єри зазвичай розглядає з позиції «виграш-програш». Процес боротьби та перемоги для неї важливіший, ніж конкретна фахова діяльність чи кваліфікаційний рівень.

**Сьома орієнтація – інтеграція стилів життя**, за якою особа схильна контамінувати різні стилі життя та діяльності. Людина, у системі інтересів, цінностей та цілей якої, не домінує лише один якийсь аспект: чи сім'я, чи робота, чи тільки саморозвиток. У колі її уваги усе в цілому: де проживає, як самовдосконалюється, що робить, як працює тощо.

**Восьма орієнтація – підприємництво**, що відображає орієнтацію, за якої для особи є важливим новизна, відкриття, прагнення переборювати труднощі, готовність ризику. Для неї важливо мати власну справу, бренд, фінансову

забезпеченість. При цьому така особистість не завжди є творчою, для неї важливо започаткувати щось якісно нове і обов'язково своє. Люди, у яких домінує саме ця кар'єрна орієнтація, найчастіше у своїй діяльності керуються мотивацією досягнення особистого успіху.

Обробка результатів проведеної діагностики за цією методикою здійснюється за спеціально розробленим ключем та передбачає обрахунок середнього арифметичного значення за кожною із названих шкал [41][126]. Опитувальник Е. Шейна є тим інструментом, що також уможливорює ширше та глибше дослідження мотивів вибору професії та ресурсів забезпечення професійного становлення особистості. Усі описані вище кар'єрні орієнтації є взаємозалежними та можуть взаємодіяти в кожному індивідуальному випадку, відкриваючи більше внутрішніх ресурсів забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.

Важливими у ресурсному забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів властивостями, які згодом забезпечують успіх фахової діяльності, є розвинений **емоційний інтелект** (далі EI) та **емпатія**. Зауважимо, що сьогодні EI є ключовою характеристикою особистості XXI століття, яка допомагає налагоджувати міжособистісну, як ділову, так й інтимну комунікацію. У переліках вимог до майбутніх фахівців завжди згадується цей вид інтелекту, оскільки високий його розвиток забезпечує ефективну роботу в трудових колективах та у виконанні лідерських функцій.

Вагоме місце у структурі EI посідає емпатія, як здатність людини усвідомлено та адекватно фіксувати і виражати власні емоції та почуття у відповідь на переживання та почуття іншої людини. Здатність відчувати чужий біль через свій, перейматись емоційним станом співрозмовника реалізується через емпатію. Для психологів-консультантів і психотерапевтів така властивість є професійно важливою. Емпатичність дає змогу неупереджено, без негативних чи позитивних оцінок відповідати на історію та переживання клієнта, перебувати разом з ним у моменті його почуттів та емоцій.

З метою діагностики рівня розвитку ЕІ та його складових, зокрема емпатії, використаний тест на емоційний інтелект Н. Холла, в адаптації М.А. Манойлової. Ця методика призначена на виявлення здатності розуміти ставлення особистості, які репрезентовані в емоціях, контролювати емоційною сферою на основі прийняття рішень. Теоретичною основою тесту є загальнотеоретичні уявлення про ЕІ як особистісну характеристику, що дозволяє усвідомлено фіксувати та визначати свої емоції, керувати ними, розпізнавати емоції та почуття інших людей у конкретних ситуаціях [1].

Внутрішня структура тесту на ЕІ представлена 30 твердженнями, які пропонують оцінити за 6-и бальною шкалою Лікерта, де -3 бали – повністю не згоден (-а), -2 бали – загалом не згодний (-а), -1 бал – частково не згодний (-а), +1 бал – частково згодний (-а), +2 бали – загалом згодний (-а), +3 бали – повністю згоден (-а). Твердження тесту згруповані за 5 шкалами, кожна з яких містить 6 пунктів, які не пересікаються, а саме:

- емоційна обізнаність;
- управління своїми емоціями (емоційна гнучкість, неригідність);
- самомотивація (як довільний контроль за своїми емоціями);
- емпатія
- розпізнавання емоцій інших людей та уміння на них впливати.

Обрахунок результатів тесту здійснюють за спеціально розробленим ключем, де обраховують суму кожної шкали з урахуванням знаку відповіді [24][26].

Тест на емоційний інтелект Н. Холла належить до ряду експрес-методик, які допомагають швидко та легко діагностувати рівень прояву тих або інших властивостей.

Для діагностики специфіки мислення майбутніх психологів використана адаптація відомого опитувальника InQ Thinking Styles Test розробленого Р. Бремсоном та А. Харрісоном. У перекладеному та адаптованому варіанті О.В. Головної опитувальник має назву «Стилі мислення». Ця методика розрахована на психодіагностику п'яти стилів мислення – синтетичного, ідеалістичного, прагматичного, аналітичного та реалістичного.

Текст опитувальника містить 18 незавершених тверджень, до кожного з яких є п'ять варіантів закінчень. Респондентові пропонують оцінити кожен варіант завершення твердження за 5-и бальною шкалою, яка відображає ступінь значущості кожного варіанту. Так, 5 балів відображає найвищу ступінь значущості та релевантності завершення твердження для респондента. Відповідно 1 бал відображає найменшу ступінь такої значущості. Важлива умова виконання опитувальника – це те, що кожен бал у групі із п'яти варіантів повинен бути використаним один раз. Така система оцінювання є способом ранжування запропонованих респондентові варіантів відповідей.

Обрахунок результату діагностики виконують за спеціально розробленим ключем, де за кожним стилем мислення вираховується сума балів. Перед тим як переходити до аналізу й інтерпретації показників, автори опитувальника рекомендують перевірити обрахунки. Для цього потрібно підрахувати загальну суму балів з п'яти окремих сум за кожним стилем. Отримане число повинне дорівнювати 270 балам. Якщо загальна сума є меншою чи більшою зазначеної, то обчислення варто здійснити повторно.

Під час аналізу та інтерпретації результату враховують чисельний показник рівня прояву кожного з стилів мислення, а саме:

- сума у 36 балів і менше свідчить про те, що стиль мислення абсолютно не притаманний респондентові. Ймовірно, що він його повністю не використовує навіть у тих ситуаціях, коли конкретний стиль є більш доцільним за інші;
- сума балів від 37 до 42 вказує на стійке ігнорування використання стилю;
- сума балів від 43 до 48 свідчить, що респондент у серйозних, значущих проблемних ситуаціях нехтує використанням конкретного стилю мислення за рівних умов його використання з іншими стилями;
- сума балів від 49 до 59 відображає зону невизначеності, за якої стиль мислення рекомендовано не брати до уваги взагалі;

- сума балів від 60 до 65 свідчить, що респондент надає помірну перевагу стилю мислення, а саме за однакових умов схильний використовувати його більше та частіше за інші стилі;
- сума балів від 66 до 71 вказує на те, що респондент використовує стиль мислення систематично, послідовно та у більшості проблемних ситуацій. У деяких випадках може спостерігатись навіть зловживання стилем, що відображається у надмірному його використанні у ситуаціях, де доцільним було б використання іншого стилю;
- сума балів рівні 72 і більше свідчить, що респондент сильно надає перевагу стилю мислення. Можемо стверджувати, що суб'єкт надмірно фіксований на ньому, використовує в усіх проблемних ситуаціях, навіть у тих, де конкретний стиль мислення не є найкращим [20].

З огляду на визначені авторами опитувальника рівнів прояву стилів мислення, вважаємо за доцільне у структурі мислення респондентів визначати домінуючий та субдомінуючий стилі, що знаходяться на рівнях від 60 до 65 балів та 66 до 71 балу.

Для більш детального аналізу й інтерпретації результатів методики варто розглянути характеристики кожного із стилів мислення, які включені у структуру опитувальника.

*Синтетичний стиль* мислення полягає у здатності створювати щось нове, оригінальне, комбінувати несхожі явища, протилежні ідеї, думки, здійснювати мисленнєві експерименти. Люди з таким домінуючим стилем схильні створювати широкі та узагальнені концепції, у яких об'єднують різні підходи та напрями. Найчастіше такий спосіб мислення притаманний особистостям, які вдаються до теоретизації у будь-яких ситуаціях. Вони люблять створювати різні теорії і свої переконання та висновки роблять також з теорій. Такі люди вміють помічати протиріччя у розповідях та пропонують принципово нові рішення проблем з інтеграцією протилежних поглядів. При домінуванні синтетичного стилю мислення також спостерігається здатність сприймати світ у постійних його змінах, толерантність до невизначеності [20]. Такий стиль може бути ефективним

у роботі психолога-консультанта і також слугувати ресурсом забезпечення професійного становлення майбутнього фахівця з цієї спеціальності у поєднанні з домінантним аналітичним стилем.

*Ідеалістичний стиль* мислення відображає схильність особистості оцінювати ситуацію на інтуїтивному глобальному рівні та шукати рішення проблеми не вдаючись у подробиці та аналіз деталей. Особливістю ідеалістів є підвищений інтерес до цілей, потреб, цінностей та морально-етичних проблем інших людей. У своїх рішеннях вони враховують суб'єктивні та соціальні фактори, намагаються уникати протиріччя та знаходити об'єднанчі риси між різними ідеями, переконаннями чи світоглядними позиціями. Для особистості з домінантним ідеалістичним стилем мислення важливими є емоції, почуття, оцінки та інші суб'єктивні фактори [20]. Ймовірно, що такий стиль найбільше корелюватиме з емпатією респондентів, а тому може мати місце у структурі ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, однак, на нашу думку, тільки як субдомінантний до аналітичного чи синтетичного стилів мислення.

*Прагматичний стиль* характерний для людей, які завжди спираються на особистий емпіричний досвід, використовують ту інформацію та матеріали, які легко доступні та прагнуть завжди отримати конкретний результат. Часто поведінка таких людей є поверхневою та хаотичною. Основна підсвідома установка прагматиків полягає у тому, що усе у цьому світі є мінливим та непередбачуваним, тому єдине, що можливо робити це застосовувати різні способи дій чи вирішення проблем одразу на практиці. Особистості з таким домінантним стилем мислення гарно відчують умови ситуації, попит та пропозицію, успішно визначають тактику поведінки, вдало використовують обставини, які склались у конкретній ситуації, проявляють гнучкість та адаптивність [20]. Для майбутнього психолога такий стиль мислення може бути ресурсним забезпеченням його професійного становлення та подальшої фахової діяльності у поєднанні з аналітичним чи синтетичним стилем. Гнучкість у прийнятті рішень, орієнтація на можливості, які пропонують обставини та

ситуація дадуть змогу орієнтуватись як у наданні психологічної допомоги за умов успішного фахового розвитку, так і детермінують ефективність у пошуках різних варіантів самореалізації з використанням наявних ресурсів.

*Аналітичний стиль* мислення зорієнтований на систематичне та різностороннє дослідження проблемної ситуації у межах тих аспектів, які визначені об'єктивними критеріями. Люди з цим домінантним стилем схильні використовувати логічні, методичні та скрупульозні способи вирішення проблем та прийняття рішень. Перш, ніж діяти, аналітики розроблять детальний план і зберуть якомога більше інформації та об'єктивних фактів, послуговуючись при цьому глибокими та серйозними теоріями. Особистості такого типу сприймають реальність та світ, як щось логічне, раціональне, упорядковане і таке, що можна пояснити [20]. У ресурсному забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів аналітичний стиль мислення допомагає сформувати неупереджене та раціональне світобачення з його використанням на практиці. У цьому випадку психолог-консультант буде опиратись на факти, об'єктивну інформацію та перевірену теоретичну матрицю напряду, замість власних суб'єктивних оцінок, відчуттів, емоцій чи інтуїції. Зокрема аналітичний стиль мислення попереджає поспішність у прийнятті рішень і щодо власного життя й у випадку роботи з іншими людьми.

*Реалістичний стиль* мислення орієнтований тільки на визнання фактів, де реальним є тільки те, що можна безпосередньо відчутти, побачити, почути, торкнутись. Для особистості такого типу характерними є конкретність та установка на виправлення, корекцію ситуації з ціллю досягнення якогось визначеного результату. Проблемою для реалістів буде щось, що за їхньою суб'єктивною оцінкою є неправильним і вони будуть прагнути це виправити [20]. Цей стиль є спорідненим до прагматичного стилю, однак при його домінування можна спостерігати певну ригідність поведінки та застрягання на певних стереотипах і переконаннях. Люди реалістичного складу мислення опираються виключно на емпіричний досвід і можуть переживати труднощі в оперуванні абстрактними ідеальними поняттями, у розробці теорії, гіпотез чи уявленні чогось

абсолютно нового. Такий стиль мислення може бути притаманний майбутньому психологу, однак, вважаємо його не сприятливим для забезпечення успішного професійного становлення.

Зауважимо, що рідко, коли можна спостерігати якийсь із стилів мислення у чистому вигляді. Найчастіше характерними є поєднання двох або трьох стилів з домінуванням одного. Вважаємо, що найбільш ефективними для ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів є поєднання аналітичного та синтетичного стилів, аналітичного та ідеалістичного стилів, аналітичного та прагматичного стилів або ж синтетичного та ідеалістичного, синтетичного та аналітичного. Не бажаним у забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів є домінування реалістичного стилю мислення, хоча його помірний прояв припустимий.

Однією із властивостей, яка, на нашу думку, необхідна у професійній ресурсності майбутніх психологів є **толерантність до невизначеності**, яка є основою стресостійкості й гнучкості майбутнього фахівця, що забезпечує адекватне та ефективне сприйняття змін професійного середовища та адаптації до них. Для діагностики цього критерію ресурсності нами обрана шкала толерантності до невизначеності Д. Маклейна.

Методика представлена особистісним опитувальником, який визначає схильність особистості до жорсткої регламентації життя і прагнення до абсолютної інформованості про те, що відбувається або може відбутися, або ж відкритості до невизначеності. Опитувальник містить 22 твердження. Завданням респондента є оцінка кожного з тверджень за 7-ми бальною шкалою, де 1 співвідноситься з відповіддю «абсолютно не згоден (-а)», 4 – «щось середнє», 7 – «повністю згоден (-а)». Обробку результатів здійснюємо шляхом підрахунку балів у прямих та непрямих значеннях згідно з ключем за кожною шкалою [199].

Теоретичною основою опитувальника є теорія Е. Френкель-Брансвік, який висловлював припущення, що заперечення емоційної амбівалентності та неможливість витримувати ситуації когнітивної невизначеності є проявами однієї і тієї ж особистісної властивості. У свою чергу, це твердження ґрунтується на



положеннях загальногуманістичних концепцій, згідно з якими відкрита, актуалізована особистість спрямована на ситуації, в яких найкраще може розкритися її потенціал, а саме до ситуацій невизначеності. Згідно з цим, здатність витримувати відкритість і невизначеність професійного середовища та подій є характеристикою зрілої, самоактуалізованої і відкритої до нового досвіду людини. Сам автор методики визначає толерантність до невизначеності як спектр реакцій (від заперечення до прийняття і навіть спрямованості) на стимули, які індивід сприймає як незнайомі, складні, змінні та такі, що мають різні варіанти інтерпретацій та розвитку. Результати за методикою свідчать про те, що особистість, яка визнає позитивне ставлення до ситуацій невизначеності, схильна сприймати себе суб'єктом власних дій та вчинків і контролювати своє життя, вона більш оптимістично оцінює свої успіхи і невдачі та більше схильна очікувати на успіхи в майбутньому [199][22].

У зв'язку з таким трактуванням поняття толерантності до невизначеності припускаємо, що діагностика рівня прояву цієї властивості у респондентів може також свідчити про певний рівень прояву в них таких елементів ресурсного забезпечення професійного становлення, як гнучкість мислення та поведінки й прагнення до постійного самовдосконалення. Останнє є необхідною умовою адаптації та орієнтації у змінних умовах навколишнього середовища і водночас потребує для своєї реалізації відкритості студента до невизначеності, адекватної самооцінки можливостей, здібностей та знань.

У системі професійної ресурсності майбутніх психологів важливою властивістю, яка пов'язана з гнучкістю поведінки, толерантністю до невизначеності та, зокрема, ефективним подоланням стресу й вирішенням проблемних ситуацій є **креативність** особистості. Оскільки професійна діяльність психолога-консультанта є швидше імпровізацією, ніж роботою за чітко визначеним алгоритмом, здатність майбутнього психолога бути оригінальним та творчим може слугувати професійним внутрішнім ресурсом його ефективності для інших людей.

Для визначення рівня прояву цього компоненту використано методику діагностики особистісної креативності Ф. Вільямса у модифікації Н. Бельської [7]. Зауважимо, що автор пропонує для діагностики не одну властивість у сукупності її елементів, а дає можливість визначити чотири особливості творчої людини, а саме: допитливість, уява, складність та схильність до ризику. Ці ж фактори креативності репрезентують чотири шкали методики. Розглянемо їхню інтерпретацію детальніше.

Так, у людей з високорозвиненою допитливістю є схильність проявляти інтерес до широкого спектру тем. Таким особистостям цікаво досліджувати принципи дії різноманітних механізмів, шукати нові способи мислення та вирішення проблем, вивчати нові ідеї та світоглядні позиції, читати багато книг, досліджувати картини чи, наприклад, мапи, грати в ігри тощо [7]. Цей фактор у структурі креативності особистості як потенційного ресурсу професійного становлення майбутніх психологів є важливим тим, що психолог є, у першу чергу, людиною високого рівня ерудованості. Сам по собі пізнавальний інтерес до себе та інших людей, природи їхньої поведінки, особливостей психіки може також підштовхнути особистість до освоєння психологічного фаху.

Люди з розвиненою уявою здатні до багатих фантазій і красномовства, що допомагає їм розповідати про ті місця, в яких вони навіть не були. Такі особистості схильні до винахідливості у прийнятті рішень та доланні проблем, адже можуть запропонувати кілька варіантів дій [7]. У науковій діяльності уява допомагає уявити предмет дослідження з різних аспектів. У психолого-консультативній діяльності фантазія фахівця забезпечує реконструювання тих елементів історії клієнта, які відсутні у його розповіді або ж ховаються у підтексті. Уява психолога забезпечує його здатність бачити різні варіанти розвитку ситуації та на основі цього робити більше рекомендацій, з яких можливим буде вибір найбільш ефективної.

Фактор складності у структурі креативності визначає здатність людини пізнавати складні явища навколишнього середовища та наукові ідеї. Особистості з високим рівнем прояву цієї компоненти схильні ставити перед собою серйозні

цілі, самотійно досліджувати що-небудь. Для них характерна наполегливість у досягненні результатів та прагнення виконувати непрості завдання [7]. У структурі ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів складність визначає здатність особистості до саморегуляції, самодисципліни, конструювання серйозного плану самореалізації.

Останній фактор креативності схильність до ризику визначає здатність особистості завжди відстоювати свої ідеї, незважаючи на перешкоди та ставлення інших людей, ставити перед собою великі цілі, при цьому враховуючи ймовірність помилок та невдач. Такі люди часто ідуть на ризик для того, щоб дізнатись щось нове та перевірити якість результатів [7]. У ресурсному забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів схильність до ризику підсилює толерантність до невизначеності та гнучкість поведінки у мінливих умовах ринку праці та безпосередньої фахової діяльності.

Тест Ф. Вільямса допомагає визначити, як особистість оцінює себе в аспекті власної творчості. Методика містить 50 тверджень, які респондентам пропонують оцінити залежно від своєї згоди з ними. Варіанти відповідей представлені чотирма пунктами «Згоден(-а)», «Згоден(-а) частково», «Не згоден(-а)» та «Важко відповісти».

Обрахунок результатів діагностики за методикою здійснюється за авторським ключем, де відповіді респондентів звіряють за збігами з відповідними пунктами у структурі кожної з чотирьох шкал. За кожен збіг із ключем нараховують 2 бали та отримують сумарне сире значення [7].

Чільне місце серед компонентів професійної ресурсності займає **здатність долати стрес** адаптивними способами. Для фахівця-психолога вміння бути ефективним самому собі є первинною ланкою його професійної ефективності для інших людей. Це здатність оцінити наявність та доцільність власних ресурсів і потенціалу для вирішення проблемних ситуацій, віра у свої сили, можливості, постановка цілей і їхнє контрольоване досягнення.

У забезпеченні стресостійкості та саморегуляції важливу роль відіграють адаптивні копінг-стратегії, як особистісні засоби долання стресу, а також

наявність чи відсутність внутрішньоособистісного психічного напруження і конфліктів, міра яких, у свою чергу, визначається через адекватність чи неадекватність до життєвої ситуації захисних механізмів психіки. Для діагностики рівня психологічного напруження та визначення спектру копінг-стратегій, які використовують студенти-психологи у вирішенні проблемних ситуацій, нами використані методика «Індекс життєвого стилю» авторства Р. Плутчика, Х. Келлермана та Х. Конте в адаптації І.В. Чухрій, та опитувальник подолання стресу (COPE), авторами якого є К. Карвер, М. Шейер та Дж. Вейнтрауб, в адаптації Ю.В. Коваленко.

«Індекс життєвого стилю» (ІЖС) (Life Style Index – LFS) – опитувальник, метою якого є діагностика механізмів психологічного захисту (далі МПЗ) «Я» індивіда, їхнього ступеню домінантності, а також рівня напруження. Теоретичною основою методики стали психоеволюційна теорія Р. Плутчика та структурна теорія особистості Х. Келлермана. Сам опитувальник до сьогодні вважається найефективнішим у діагностиці усієї системи МПЗ особистості. Зауважимо, що методика використовує теорію емоцій, а тому діагностовані нею властивості можемо розглядати на стику емоційно-вольової та поведінкової сфер особистості.

Суть дії механізмів психологічного захисту полягає у тому, що небажана для психіки індивіда інформація з навколишнього середовища на шляху до свого усвідомлення спотворюється засобами захисту, а саме суб'єкт її ігнорує або не сприймає взагалі, якщо все ж таки сприйняття відбувається, то повідомлення може швидко забутись. У випадках, якщо інформація таки дійшла до свідомості, то вона знаходить для себе зручну та вигідну інтерпретацію. Дія МПЗ залежить від віку людини і розвитку її когнітивних здібностей та відображає міру зрілості-незрілості особистості. Найелементарнішими формами МПЗ є заперечення та регресія, надмірне функціонування яких свідчить про емоційну незрілість суб'єкта. Основою цих МПЗ є перцептивні процеси психіки.

Більш складними МПЗ, що ґрунтуються на роботі пам'яті є витіснення та опресія. З розвитком процесів мислення та уяви формуються найскладніші їхні форми, що відображають зрілі види захисту, а саме інтелектуалізація та

раціоналізація. МПЗ відіграють роль регулятора внутрішньоособистісного балансу та детермінують розвиток адаптивних чи дезадаптивних форм поведінки [205][124].

Стимульний матеріал методики ІЖС представлений 97 твердженнями, які пропонують респондентові оцінити за типом «вірно-невірно» (+/-). Ці ж пункти згруповані у 8 шкал, які відображають такі види МПЗ, як:

- *витіснення* (основний вид захисту незрілого інфантильного «Я», коли небажані та неприємні особистості думки, мотиви, бажання тощо стають неусвідомленими);
- *заперечення* (особистість заперечує фактори фрустрації чи тривоги або ж заперечує деякі властивості власного «Я». Найчастіше запереченню підлягають ті факти реальності, які є очевидними для інших людей, але не є вигідними та зручними для суб'єкта. Інформація, яка може призвести до конфлікту чи тривоги, не сприймається);
- *заміщення* (перенесення або розрядка пригнічених емоцій та почуттів, як правило гніву, ворожості чи ненависті до недоступного об'єкту на щось, що є легко доступним або зовсім на інший об'єкт. Наприклад, неможливість висловити своє невдоволення людині, стосунки з якою підпорядковані правилам субординації, суб'єкт може задовільнити у стосунках з рідними чи близькими людьми);
- *компенсація* (полягає у намаганнях особистості знайти доступну заміну якимись своїм фантазійним чи реальним недолікам. Найчастіше це відбувається через підсвідоме присвоєння собі чужих властивостей та достоїнств);
- *реактивне утворення* (часто ототожнюють з механізмом гіперкомпенсації. Особистість у цьому випадку перешкоджає прояву негативних думок, бажань, почуттів та емоцій шляхом перебільшеного розвитку протилежних тенденцій);

- *проекція* (процес, за яким особистість небажані та/або неусвідомлені свої властивості переносить на об'єкти навколишнього середовища чи інших людей);
- *інтелектуалізація* (автори методики об'єднали цей МПЗ з ще одним, а саме раціоналізацією; дія його полягає у надмірному розумовому чи мисленнєвому способі вирішення проблемної ситуації без емоційних переживань. Особистість пригнічує негативні емоції фрустрації чи тривоги за допомогою логічних роздумів, установок та маніпуляцій);
- *регресія* (спосіб, за яким особистість намагається подолати свої переживання та тривоги через звернення до більш ранніх етапів свого розвитку та примітивних форм поведінки);

Автори методики пропонують два варіанти обробки результатів діагностики. Перший полягає в обрахунку сум позитивних відповідей за кожною із 8 шкал за допомогою спеціально розробленого ключа. Після цього отримані сирі бали переводять у відсотки за таблицями середніх величин нормативних показників. На основі відсоткових співвідношень шкал створюється профіль захисної структури особистості.

Другий варіант обробки результатів здійснюється через той самий обрахунок сум позитивних відповідей по кожній із 8 шкал. Відсотковий показник напруження МПЗ натомість визначають за формулою:

$$n: N*100,$$

де n – це число позитивних відповідей за шкалою, N число усіх тверджень у шкалі.

Рівень загальної напруги МПЗ визначають за формулою:

$$n:97*100,$$

де n – сума усіх позитивних відповідей за опитувальником [124].

Опитувальник подолання стресу (COPE) був розроблений для діагностики як ситуативних копінг-стратегій, які, на думку авторів, є змінними та варіативними, так і для тих, що лежать в основі особистісних стилів реагування на стрес. Первинно ця методика містила тринадцять шкал. Згодом їх доповнили ще двома,

які визначали ступінь використання алкоголю, наркотиків та гумору в подоланні стресу.

Автори опитувальника при його розробці послуговувались теоретичним підходом Р. Лазаруса та власною моделлю саморегуляції поведінки. Однак, на відміну від свого колеги, К. Карвер, М. Шейер та Дж. Вейнтрауб вважають, що розмежування між сфокусованими на проблемі і сфокусованими на емоціях способами вирішення проблемних ситуацій є умовним та спрощеним. У зв'язку з цим К. Карвер запропонував не розглядати копінг-стратегії у межах універсальних груп первинного та вторинного рівнів, а визначати субдомінантні їхні види в окремому індивідуальному результаті діагностики. Згідно цього, структура способів подолання стресу залежатиме від особливостей вибірки, ситуації діагностики та багатьох інших факторів [119].

В адаптації Ю.В. Коваленко опитувальник містить 60 пунктів, які об'єднанні у 15 шкал та співвідносяться з оригінальною структурою методики, а саме:

- активне подолання (активні цілеспрямовані та безпосередні дії на подолання стресової ситуації);
- планування (роздуми про те, як діяти щодо проблемної життєвої ситуації, розробка стратегій поведінки);
- придушення конкурентних дій (відволікання на інші види діяльності та/чи ігнорування пов'язаних із стресом речей);
- обмеження/стримування (очікування сприятливого для дій моменту та стримування себе від поспішних імпульсивних кроків);
- пошук соціальної підтримки інструментального характеру (прагнення отримати допомогу у вигляді поради, інформації);
- пошук соціальної підтримки емоційного характеру (прагнення знайти емоційну, моральну підтримку, співчуття та розуміння);
- фокусування на емоціях та емоційна розрядка (фіксування на негативних емоціях, неприємностях та вираження почуттів);

- позитивна інтерпретація та особистісний розвиток (спроби переосмислити стресову ситуацію у позитивному аспекті, використати її для власного удосконалення);
- заперечення (відмова вірити у те, що сталося, неприйняття реалістичності стресової ситуації);
- прийняття (прийняття реалістичності того, що сталося);
- релігійний копінг (віра у Бога, як надія на краще у стресовій ситуації);
- використання «заспокійливих» (використання алкоголю, медичних засобів або наркотиків як способу уникнення проблеми та покращення самопочуття);
- почуття гумору (іронізація щодо наявної проблеми, жарти та сміх у стресовій ситуації);
- поведінкове відволікання (відмова від досягнення цілей, регулювання своїх зусиль, спрямованих на подолання стресу);
- метальне відволікання – уникнення проблеми (використання будь-якого роду діяльності для відволікання від неприємних думок, що пов'язані із стресовою/проблемною ситуацією; фантазування, постійний сон).

Підрахунок результатів здійснюють шляхом знаходження суми кожної шкали за пунктами, які до неї входять. Загальний бал не обраховують, тому результати відображають значення 15-и типів копінг-стратегій. Під час виконання самого опитувальника респондентам пропонують оцінити кожне твердження за чотирибальною шкалою, де 1 бал – ніколи, 2 бали – рідко, 3 бали – іноді, 4 бали – часто.

Опитувальник COPE дає можливість діагностувати широкий спектр продуктивних (адаптивних) та непродуктивних (дезадаптивних) копінг-стратегій, враховуючи декілька видів уникнення, схильності до зловживання ПАР, звернення до релігії, а також прагнення знаходити опори у соціальній підтримці [38].

Математично-статистична обробка результатів дослідження здійснювалась з використанням непараметричних методів, до яких зокрема увійшли коефіцієнт



кореляції Спірмена та критерій Краскела-Уоліса для визначення значущості змін. Основним та останнім етапом в обрахунках емпіричних результатів є застосування факторного аналізу. Усі обчислення здійснено за допомогою комп'ютерних програм IBM SPSS Statistics версія 23, Microsoft Excel 2013 та JaMovi 2.2.5.

## **2.2. Результати емпіричного дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.**

Дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів проведено на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Донецького національного університету імені Василя Стуса. У ньому взяло участь 197 студентів денної форми навчання спеціальності 053 «Психологія» 2-4-их курсів СВО бакалавр та 1-го курсу СВО магістр. Математично-статистичну обробку отриманих результатів здійснено за допомогою такого програмного забезпечення, як IBM SPSS Statistics версія 23, Microsoft Excel 2013 та JaMovi 2.2.5.

Обробку результатів дослідження проведено за таким планом:

- 1) обчислення і аналіз загальних характеристик вимірюваних змінних – мір центральної тенденції й мір змінюваності для усієї вибірки;
- 2) обчислення і порівняння відмінності показників за курсами навчання з метою визначення динаміки професійного зростання;
- 3) перевірка статистичної значущості відмінності вимірюваних показників за курсом навчання для узагальнення та висновків;
- 4) визначення інтервалів інтегрованого показника самооцінки рівня професійного становлення, які відповідають низькому, середньому і високому рівням, поділ респондентів на групи відповідно визначеним рівням показника самооцінки рівня професійного становлення;

- 5) порівняння груп з високим і низьким рівнями самооцінки професійного становлення, яке включає в себе:
- а) перевірку статистичної значущості відмінності досліджуваних показників за рівнями самооцінки професійного становлення;
  - б) обчислення і порівняння факторних структур складових інтегрованого показника самооцінки професійного становлення;
  - в) обчислення і порівняння факторних структур професійної мотивації;
  - г) обчислення і порівняння факторних структур індексу стилю життя (захисних механізмів);
  - г) обчислення і порівняння факторних структур копінг-стратегій у ситуаціях стресу.

У результаті здійсненої обробки та інтерпретації результатів дослідження виявлено найбільш проблемні аспекти вибірки та визначено напрями роботи для формувального етапу дослідження. Обчислення і порівняння ефекту проведеного «втручання» в групі з низьким рівнем самооцінки професійного становлення представлено в третьому параграфі (3.3.) третього розділу дисертації.

Послугуючись планом обробки результатів дослідження, розглянемо отримані дані детальніше.

На першому етапі ми намагалися скласти узагальнений портрет вибірки студентів-психологів за визначеними вище складовими та їх показниками. Для цього було застосовано два типи аналізу залежно від використовуваних в методиках способів обчислення показників. До першого типу методик відносимо такі: питальник подолання стресу COPE, тест на емоційний інтелект Н. Хола, питальник «Стилі мислення», методика «Індекс життєвого стилю», методика дослідження мотивації професійної кар'єри Е. Шейна. Специфіка їхньої побудови визначила рівно потужність кожної з використаних тут шкал. У такому випадку нас цікавила їх ієрархія, тобто, які шкали є найбільше вираженими, а які найменше.

У методиках другого типу, кожна шкала є свого роду певною складовою інтегрального показника, проте не є рівно потужною іншим шкалам. У цьому

випадку для отримання результату здійснено переведення набраних балів у відсотки й порівняння шкал між собою саме за відсотковим показником. Такими методиками є шкала толерантності до невизначеності Д. МакЛейна і авторська анкета визначення самооцінки рівня професійного становлення.

За копінг-стратегіями у стресових ситуаціях (табл. 2.1.) домінантними виявилися стратегії «позитивної інтерпретації та особистісного розвитку» (13,17), «планування» (13,02) і «активного подолання» (12,75). Найменш актуалізованим серед студентів-психологів було «вживання алкоголю та наркотиків» (7,03). Значно віддаленими від нього були «релігійний копінг» (8,18) і «поведінкове відволікання» (8,26). Це засвідчує, що респондентам більше притаманні конструктивні копінг-стратегії й в останню чергу «деструктивно-пасивні».

*Таблиця 2.1.*

Середні показники копінг-стратегій за досліджуваною вибіркою

№	Копінг-стратегія	Середній бал
1.	Позитивна інтерпретація та особистісний розвиток.	13,17
2.	Планування	13,02
3.	Активне подолання	12,75
4.	Прийняття	12,09
5.	Фокусування на емоціях та емоційна розрядка	11,53
6.	Пошук емоційної соціальної підтримки	11,03
7.	Пошук інструментальної соціальної підтримки	10,92
8.	Придушення конкурентних дій	10,90
9.	Почуття гумору	10,88
10.	Обмеження	10,31
11.	«Ментальне відволікання» – уникнення проблеми	9,97
12.	Заперечення	8,83
13.	Поведінкове відволікання/уникнення	8,26
14.	Релігійний копінг	8,18
15.	Вживання алкоголю та наркотиків	7,03

Виявлена тенденція засвідчує, що респонденти схильні конструктивно переосмислювати стресові та проблемні ситуації та використовують здобутий досвід для особистісного удосконалення. Це позитивно характеризує стресостійкість та саморегуляцію студентів-психологів як компонент ресурсного

забезпечення їхнього професійного становлення. Крім цього, визначальними параметрами досліджуваного компоненту/властивості є те, що респонденти застосовують цілеспрямовані та безпосередні дії у вирішенні проблем чи подоланні стресу, а також здатні до розробки стратегій поведінки щодо проблемних життєвих ситуацій.

У такому випадку можемо припускати про більш когнітивну та раціональну специфіку стресостійкості та саморегуляції діагностованих студентів-психологів та меншу емоційність у їхніх копінгових стратегіях.

За методикою «Індекс життєвого стилю» (табл. 2.2.) найперше звертає на себе увагу найнижчий бал – 44,30 за шкалою «проекція», який є істотно нижчим, ніж усі інші показники. У верхній частині з досить схожими значеннями виявилися шкали «заперечення» (82,0), «заміщення» (81,0), «компенсація» (80,0) і «регресія» (79,8).

*Таблиця 2.2.*

Середні показники «Індексу життєвого стилю» за досліджуваною вибіркою

№	Індекс життєвого стилю	Середній бал
1.	Заперечення.	82,03
2.	Заміщення.	80,97
3.	Компенсація.	79,96
4.	Регресія.	79,76
5.	Опресія/витіснення	76,25
6.	Інтелектуалізація	72,19
7.	Реактивне утворення	69,92
8.	Проекція	44,30

Це свідчить про домінування у структурі захисних механізмів респондентів більш простих та примітивних їхніх форм. Виявлену тенденцію важко співвіднести з діагностованими конструктивними копінг-стратегіями, для яких характерними є когнітивний та раціональний підхід у вирішенні проблемних ситуацій та подоланні стресу. Однак, це пояснює менший рівень використання копінг-стратегій, що пов'язані з вираженням емоцій та пошуком емоційної соціальної підтримки. Зокрема, при захисному механізмі заміщення відбувається

перенесення або розрядка пригнічених емоцій та почуттів на щось, що є легко доступним. У випадку респондентів нашої вибірки – це може бути когнітивна діяльність, що представлена плануванням та аналізом проблемних ситуацій.

Цим також можемо пояснити домінування захисного механізму заперечення, що може втілюватись у власне запереченні певних емоцій та почуттів майбутніх психологів під час конфліктів, проблемних чи стресових ситуацій.

Компенсаторний захисний механізм відображається у намаганнях знайти заміну своїм фантазіям або реальним недолікам, слабким сторонам. Ймовірно, що тут ми маємо справу із компенсацією невміння керувати власними емоціями (що підтверджено аналізом результатів за тестом емоційного інтелекту Н. Холла) раціональними та аналітичними властивостями під час планування поведінки та активним подоланням.

Регресія у цьому випадку може свідчити про звернення респондентів до маніпулятивних та інфантильних дій у випадках міжособистісних конфліктів, як до специфічного способу вироблення стратегії поведінки для досягнення бажаного результату від іншої людини під час вирішення проблемної ситуації.

Щодо емоційного інтелекту відзначаємо переважання емоційної обізнаності (28,71) й найнижчий бал (23,17) в показника керування власними емоціями, що власне підтверджує наші припущення щодо психологічних особливостей структури копінг-стратегій респондентів та захисних механізмів їхньої психіки. На когнітивному раціональному рівні студенти-психологи розуміють важливість емоційного інтелекту в житті в цілому та професійній діяльності зокрема. Вони також мають досить розвинені такі властивості, як емпатія (27,93) та керування емоціями інших людей (27,54). Проте неможливість або труднощі в керуванні власними емоціями засвідчує деяку слабкість саморегуляції майбутніх психологів та відсторонення від власних емоційних і чуттєвих проявів, що й відображено в несвідомій системі механізмів захисту.

У випадку мотивації професійної кар'єри (табл. 2.3.) на перше місце в середньому за вибіркою вийшов показник служіння (7,15), як виконання місії.

Основними цінностями за цієї орієнтації є «робота з людьми», «служіння людству», «допомога людям», «бажання зробити світ кращим» тощо. Варто звернути увагу в цілому на мотиви у верхній частині таблиці і у нижній. Так, домінантними мотивами, окрім служіння, виявилися спрямованість на гармонізацію різних життєвих сфер, тобто на інтегративність життя (6,99), на стабільність місця роботи (6,94), тоді як підпорядкованими мотивами виявилися стабільність місця проживання (4,75) і виклик (5,42), який втілює у собі цінності конкуренції, долання перешкод, вирішення складних завдань.

*Таблиця 2.3.*

Середні показники за методикою дослідження мотивації професійної кар'єри у  
вибірці

№	Професійна мотивація	Середній бал
1.	Служіння	7,15
2.	Інтеграція життєвих стилів	6,99
3.	Стабільність місця роботи	6,94
4.	Автономія	6,58
5.	Підприємництво	6,24
6.	Професійна компетентність	5,99
7.	Менеджмент	5,89
8.	Виклик	5,42
9.	Стабільність місця проживання	4,75

Зауважимо, що домінування мотивації служіння є підсиленням професійного спрямування типу «людина-людина» та, на нашу думку, є визначальним стимулом професіоналізації майбутніх психологів. За цієї мотивації переважатиме гуманістична орієнтація, інтерес до роботи з людьми та надання допомоги.

Вважаємо, що виявлений домінантний мотив є позитивною характеристикою ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, адже гуманістична спрямованість, віра в людей та прагнення допомагати є своєрідними морально-етичними орієнтирами у фаховій діяльності психолога.

Мотив інтеграції життєвих стилів демонструє нам, що професійне становлення та подальший розвиток не є центральною метою та потребою в житті респондентів. Для них більш важливим є забезпечення особистісної багатогранності самовираження, що не зосереджується тільки на досягненні вершин кар'єрного росту чи фахової самоактуалізації. Це також свідчить про респондентів, як про людей, які схильні виконувати фахову діяльність на достатньо хорошому рівні без використання психологічної допомоги як інструменту досягнення успіху та задоволення амбіцій.

Високе середнє значення за мотивом стабільності роботи може свідчити про певну інтолерантність до невизначеності та прагнення під час професійного становлення й подальшого розвитку створювати зону комфорту. Також домінування такого мотиву як потреби ймовірно детерміноване нестабільністю економічної та політичної ситуації в Україні у зв'язку з недавною пандемією COVID-19, за якої велика кількість психологів-консультантів змушена була переорієнтовуватись на нові формати роботи, а також повномасштабного воєнного вторгнення РФ, що спровокувало нову хвилю перевантаження та реорганізації діяльності фахівців соціономічних професій.

Найвищий відсоток прояву показників толерантності втілюється в показнику «Прийняття невизначеності» (54,88%). Найнижчий – в показнику «Ставлення до ситуаційної невизначеності» (44,54%). Дуже близьким до нього виявилось значення показника «Толерантності до невизначеності» (45,35%) (табл. 2.4.).

*Таблиця 2.4.*

Середній відсотковий внесок показників толерантності до невизначеності за досліджуваною вибіркою

№	Толерантність до невизначеності	Відсоток
1.	Толерантність до невизначеності	45,65
2.	Прийняття невизначеності	54,88
3.	Ставлення до ситуацій невизначеності	44,54
4.	Ставлення до складних завдань	48,74
5.	Ставлення до новизни	49,11

Зауважимо, що середні значення показників шкали толерантності до невизначеності Д. МакЛейна у вибірці респондентів знаходяться на середньому рівні прояву діагностованих властивостей, що може вказувати на певну інтолерантність до невизначеності та слабкість спонтанності у проблемних та стресових ситуаціях. Це посилює схильність діагностованих студентів-психологів до раціональних та когнітивних копінг-стратегій, де домінантним є аналіз, планування, прогнозування, рефлексія та вираженість у прийнятті рішень, що відображає їхнє прагнення систематизувати події та власну поведінку, зробити проблемну ситуацію більш зрозумілою та передбачуваною. Також це пояснює значне вираження мотиву стабільності місця роботи, що відображає переживання швидкої змінності ринку праці та умов професійної діяльності у зв'язку з травматичними викликами сьогодення.

З таблиці 2.5., на якій представлено показники респондентів за шкалами авторської анкети з визначення особливостей самооцінки рівня професійного становлення, можна бачити, що найнижче оцінюється професійна самооцінка та самоефективність і мотиваційно-ціннісний рівень (45,60% і 59,6% відповідно), найвище – часова перспектива 79,00%.

*Таблиця 2.5.*

Середній відсотковий внесок показників самооцінки рівня професійного становлення за досліджуваною вибіркою

№	Самооцінка рівня професійного становлення	Відсоток
1.	Професійна самооцінка та самоефективність	45,60
2.	Часова перспектива	79,00
3.	Мотиваційно-ціннісний рівень	59,67
4.	Самооцінка особистісного потенціалу.	66,73
5.	Гнучкість та адаптивність.	72,33
6.	Самооцінка рівня професійного становлення	63,49

Такі результати свідчать про нижчий за середній рівень оцінки власної професійної компетентності та спроможності застосовувати набуті знання, уміння та навички на практиці. Крім цього, на мотиваційно-ціннісному рівні професійне становлення та подальший розвиток не є пріоритетом для респондентів. Не



зважаючи на інтерес до обраного фаху та самостійність такого вибору, виявлена тенденція посилює домінування в опитаних студентів-психологів мотив інтеграції стилів життя, за яким професійна діяльність та самоактуалізація не є першочерговою ціллю, натомість превалює бажання до гармонізації та збалансування різних інтересів, хобі та активностей.

Також зазначимо, що більшість респондентів вибірки в оцінці своєї професійності та самоефективності вказали, що прагнуть стати достатньо хорошими фахівцями, які добре виконують свої функціональні обов'язки, є затребуваними в суспільстві та мають належне матеріальне забезпечення, аніж досягнути значних вершин кар'єрного росту та бути справжнім професіоналом. Однак при цьому вибірці майбутніх психологів притаманне гнучке планування свого професійного становлення, наявність адаптивного його проєкту. При цьому важливість стресостійкості у професії та уміння підлаштовуватись під різні обставини та умови праці були високо оцінені респондентами. Це демонструє, з одного боку, їхнє зацікавлення в удосконаленні за фахом, а, з іншого боку, не зацикленість тільки на одній галузі трудової діяльності та прийняття можливості за потреби змінити професію.

Для подальшого здійснення математично-статистичної обробки результатів респондентів важливим було визначити доцільність використання параметричних чи непараметричних методів обрахунку. Для цього здійснено перевірку на нормальність вимірюваних показників для усієї вибірки.

Незважаючи на те, що обсяг вибірки студентів-психологів був достатньо великим – 197 осіб, результати перевірки на нормальність виявилися досить неочікуваними. Для аналізу використано два критерії – Колмогорова-Смирнова і Шапіро-Уїлка (табл. 2.6.). З 58 показників лише в 5 випадках (трохи менше 9%) за першим і в 7 (12%) за другим критерієм не можна було відкинути гіпотезу про нормальну їх розподіленість.

Таблиця 2.6.

Показники, які відповідають критеріям нормальності

	Колмогорова-Смирнова			Критерій Шапіро-Уїлка		
	Статистика	ст.св.	Значущість	Статистика	ст.св.	Значущість
Толерантність до невизначеності	0,053	197	,200*	0,995	197	0,692
<i>Прийняття невизначеності</i>	<i>0,075</i>	<i>197</i>	<i>0,009</i>	<i>0,994</i>	<i>197</i>	<i>0,623</i>
<i>Синтетичний стиль мислення</i>	<i>0,071</i>	<i>197</i>	<i>0,017</i>	<i>0,992</i>	<i>197</i>	<i>0,338</i>
Ідеалістичний стиль мислення	0,057	197	,200*	0,992	197	0,32
<i>Прагматичний стиль мислення</i>	<i>0,08</i>	<i>197</i>	<i>0,004</i>	<i>0,992</i>	<i>197</i>	<i>0,345</i>
Аналітичний стиль мислення	0,058	197	0,098	0,993	197	0,415
Реалістичний стиль мислення	0,063	197	0,055	0,992	197	0,403
<i>Загальний рівень креативності</i>	<i>0,048</i>	<i>197</i>	<i>,200*</i>	<i>0,983</i>	<i>197</i>	<i>0,019</i>

*\*курсивом виділені ті показники, у яких за критеріями утворилася невідповідність*

Маємо тільки одну досліджувану складову ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, яка майже у повному обсязі (щонайменше, за критерієм Шапіро-Уїлка), може вважатися нормально розподіленою – це стилі мислення.

Такий результат детермінував відмову в подальшому аналізі від методів параметричної статистики на користь непараметричних методів.

За планом обробки результатів дослідження наступним етапом математично-статистичних обрахунків є кореляційний аналіз вимірюваних показників для усієї вибірки.

На цьому етапі обробки результатів дослідження проаналізовано внутрішні зв'язки між вимірюваними показниками у вибірці в цілому. Для цього було обчислено коефіцієнт кореляції Спірмена. Оскільки досліджуваних показників – 58, то загальна кількість парних кореляцій дорівнювала  $58 \cdot 58 / 2 - 58 = 1\,624$ .

Розгляд такої кількості показників представляється дещо складним й не є необхідним, через що ми здійснили аналіз отриманих результатів за таким планом:

- 1) насамперед виявили зв'язки з інтегральним показником самооцінки рівня професійного становлення, оскільки саме ця властивість є центральною за теоретичною моделлю дослідження, через яку здійснюється перевірка значущості компонентів ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів;
- 2) виявили показники з найміцнішим зв'язком;
- 3) виявили найбільш потужні показники в аспекті кількості значущих кореляцій.

У результаті обчислення коефіцієнта кореляції Спірмена інтегрального показника самооцінки рівня професійного становлення з'ясовано, що кількість значущих кореляцій з вимірюваними показниками складає 181 (табл. 2.7.). Одразу помітно, що він найміцніше пов'язаний з конструктивними копінг-стратегіями («позитивна інтерпретація та особистісний розвиток» - 0,278, «активне подолання» - 0,231, «планування» - 0,225), емоційним інтелектом («управління емоціями інших людей» - 0,265, «емпатія» - 0,238) і креативністю («уява» - 0,243, «загальний рівень креативності» - 0,223).

Разом з тим відзначимо, що рівень значущого зв'язку цього показника з іншими є слабко-середній і слабкий.

*Таблиця 2.7.*

Кореляція Спірменна показника самооцінки рівня професійного становлення

Позитивна інтерпретація та особистісний розвиток	,278**
Управління емоціями інших людей	,265**
Уява	,243**

1 . Ми виключили з цього переліку 4 показники – складові самого інтегрального показника, оскільки вони за побудовою мають сильні внутрішні зв'язки.

Емпатія	,238**
Активне подолання	,231**
Планування	,225**
Загальний рівень креативності	,223**
Самомотивація	,194**
Служіння	,190**
Емоційна обізнаність	,189**
Автономія	,181*
Фокусування на емоціях та емоційна розрядка	,180*
Ризик	,168*
Підприємництво	,165*
Релігійний копінг	,153*
Складність	,152*
Прийняття невизначеності	,144*

Уже на цьому етапі обробки результатів дослідження можемо стверджувати, що найбільш визначальними з усіх виокремлених нами компонентів ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, а саме їхньої професійної ресурсності є адаптивні та конструктивні копінг-стратегії як складові стресостійкості й саморегуляції, розвинений емоційний інтелект та креативність.

Серед інших показників кореляції ми шукали такі зовнішні зв'язки, що мали максимальне значення. Зокрема, з усієї кількості виокремлено лише два коефіцієнти, значення яких перевищувало 0,4, й чотири, значення яких наближалось до 0,4. Насамперед це виявився зв'язок показника загальної креативності і професійної мотивації «служіння» – 0,415. Таке саме значення зв'язку було зафіксовано між показниками копінг-стратегії «фокусування на емоціях та емоційна розрядка» і прояву захисного механізму «регресії».

Перший виявлений зв'язок можемо пояснити тим, що респонденти схильні у взаємодії з іншими людьми, зокрема в аспекті надання допомоги, звертатись до ресурсів творчості та креативності. Оскільки спілкування та міжособистісна

взаємодія є тими активностями, для яких більш характерна імпровізація, аніж алгоритмічна чи схематична поведінка; креативність є запорукою гнучкості та адаптивності у будь-якому типі стосунків. При цьому зауважимо, що виявлені кореляційні зв'язки ще не є доказом взаємозалежності двох властивостей. Тому більш об'єктивним поясненням буде те, що студенти-психологи, у яких вищий рівень загальної креативності, мають вищий рівень мотивації професійної кар'єри «служіння» і навпаки. Виражена креативність при цьому може стимулювати інтерес до діяльності, яка пов'язана із взаємодією з іншими людьми.

Другий тип зв'язку ми вважаємо досить природним та органічним. Регресія як захисний механізм психіки передбачає звернення до більш ранніх, примітивних форм подолання внутрішньоособистісних чи міжособистісних конфліктів. Саме для таких форм часто є характерним прояв інфантильності індивіда, що спонукає його звертатись до емоційних стратегій поведінки, ніж до раціональних. Тому схильність до копінг-стратегії «фокусування на емоціях та емоційна розрядка» при вираженому захисному механізмі регресії є досить логічним. Часом емоційна розрядка є найбільш легким способом зняти психоемоційне напруження, а фокусування на емоціях дає можливість будувати комунікацію у рольовій системі «дитина-дорослий» або «дитина-батько». Це, з одного боку, ставить суб'єкта у вразливу позицію, а, з іншого боку, відкриває йому можливість до маніпуляції.

З тих показників, що наближаються до значення 0,4 відзначаємо показники «емоційної обізнаності», як складової емоційного інтелекту і «інтегрального способу життя» в мотивації професійної кар'єри – 0,388, «емпатії» і «служіння» у професійній мотивації – 0,376, «(ін)толерантності до невизначеності» і копінг-стратегії «поведінкове відволікання/уникнення» - 0,370, «самотивації» як складової емоційного інтелекту і «позитивної інтерпретації та особистісного розвитку», як способу реагування в стресових ситуаціях – 0,370.

Виявлені зв'язки можемо пояснити такими тенденціями:

- емоційна обізнаність респондентів може спонукати їх до бажання більш різноманітного життєвого розвитку, ніж до концентрації виключно на

професійному становленні, розвитку та кар'єрному зростанні. Значний успіх у фаховій царині часом передбачає велике навантаження та психоемоційне напруження, що може призводити до швидкого емоційного та професійного вигорання. Тому збалансованість життєвих сфер індивіда, їхня різноманітність є запорукою психоемоційного благополуччя та можливості розвантаження через інші активності, крім професійної. У свою чергу багатогранність особистісного становлення та самореалізації, розвиток різних аспектів приватного життя суб'єкта сприяє більш гармонійному емоційному розвитку людини;

- позитивний зв'язок емпатії та мотиву служіння відображає залежність гуманістичності світогляду, віри у людей та інтересу до них від розвитку в суб'єкта емоційного інтелекту, його здатності до співпереживання, розуміння чужих емоцій та уміння вникати у емоційний стан іншої людини. Такий зв'язок вважаємо одним із ключових у структурі ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, адже їхня фахова діяльність потребує високого рівня включення у життя, переживання та досвід інших людей, а надання якісної й ефективної психологічної допомоги неможливе без наявності в морально-етичній структурі психологів гуманістичних цінностей та розвиненої емпатійності;

- виражена інтолерантність до невизначеності може спонукати респондентів до поведінкового відволікання або уникнення, що передбачає відмову від досягнення поставлених цілей в умовах підвищеного стресу та напруження і зосередження уваги на відновленні рівноваги та ресурсів. Це може свідчити про неможливість гнучко та швидко адаптуватись до нових умов й обставин, використовувати стрес чи проблемну ситуацію як можливість для реалізації планів чи мети;

- високий рівень самомотивації як складової емоційного інтелекту може визначати здатність респондентів до позитивної інтерпретації проблемних та/або стресових подій у своєму житті й їхнього використання як ресурсу для свого особистісного розвитку. Крім цього, розвинена самомотивація свідчить про розвинені силу волі, самодисципліну, цілеспрямованість, регуляцію емоцій та

їхнього підпорядкування раціональним способам осмислення життєвих подій й вирішення проблем. Тому, на нашу думку, ця властивість емоційного інтелекту пов'язана з когнітивною та конструктивною копінговою стратегією в результатах діагностики респондентів.

Зрештою, ми обчислили кількість значущих зв'язків для кожного вимірюваного показника, з метою виявлення найбільш «включених» (зв'язаних) й «ізольованих» показників (табл. 2.8.). Найбільш зв'язаним виявився показник копінг-стратегії «активного подолання» – 34 значущі зв'язки. Загалом зафіксовані раніше показники конструктивних копінг-стратегій, емоційного інтелекту і креативності, а також показник професійної мотивації «служіння» виявилися найбільш потужними.

Таблиця 2.8.

## Вимірювані показники за кількістю значущих зв'язків.

Показник	Кількість значущих зв'язків		
Активне подолання	34	Заперечення	23
Самотивація	31	Поведінкове відволікання (уникнення)	23
Позитивна інтерпретація та особистісний розвиток	30	Управління власними емоціями	23
Емпатія	30	Автономія	23
Служіння	30	Пошук соціальної підтримки інструментального характеру	22
Загальний рівень креативності	30	Релігійний копінг	22
Ризик	29	Регресія	22
Складність	29	Професійна компетентність	22
Планування	28	Підприємництво	22
Емоційна обізнаність	27	Допитливість	22
Управління емоціями інших	27	Самооцінка рівня професійного становлення	22
Інтеграція життєвих стилів	27	Проекція	21
Толерантність до невизначеності	25	Часова перспектива	21
Фокусування на емоціях та емоційна розрядка	24	Прийняття невизначеності	20
Уява	24	Компенсація	20

Придушення конкурентних дій	19
Заміщення	19
Метальне відволікання – уникнення проблеми	18
Інтелектуалізація	18
Менеджмент	18
Стабільність місця роботи	18
Мотиваційно-ціннісний. рівень	18
Професійна самооцінка та самоефективність	17
Стабільність місця проживання	16
Почуття гумору	15
Виклик	15
Пошук соціальної підтримки емоційного характеру	14
Використання алкоголю та/або наркотиків	14
Самооцінка особистісного потенціалу	14

Прагматичний стиль мислення	12
Заперечення	12
Прийняття	11
Обмеження/стримування	10
Ідеалістичний стиль мислення	9
Реактивне утворення	9
Ставлення до ситуативної невизначеності	8
Ставлення до складних завдань	8
Аналітичний стиль мислення	7
Опресія/витіснення	7
Ставлення до новизни	6
Синтетичний стиль мислення	6
Гнучкість та адаптивність	6
Реалістичний стиль мислення	5

Натомість, найбільш ізольованими були показники реалістичного і синтетичного стилів мислення (5 і 6 значущих зв'язків), ставлення до новизни як складової толерантності й оцінка гнучкості та адаптивності професійного становлення – по 6 значущих зв'язків.

Такий розподіл зв'язків відображає специфіку вибірки студентів-психологів, у структурі компонентів ресурсного забезпечення професійного становлення якої найбільш потужними є копінг-стратегії активного подолання і позитивної інтерпретації та особистісного розвитку, самомотивація та емпатія як складові емоційного інтелекту, мотив професійної кар'єри служіння, загальний рівень креативності.

Наступним етапом аналізу результатів було визначення специфіки нормативного професійного становлення майбутніх психологів у ЗВО. Для цього



респондентів було розподілено на групи відповідно до курсу навчання. У такий спосіб забезпечено можливість порівняння показників чотирьох груп – другого, третього, четвертого курсів бакалаврів і першого курсу магістрів.

Спочатку ми проаналізували середні значення показників у групах (додаток Ж1). У переважній їхній більшості динаміка виявилася не прямою, тобто на основі отриманих результатів не можливо стверджувати, що динаміка більшості аналізованих показників має зростаючий чи спадний характер або тенденцію.

З іншого боку, з усіх значень ми відібрали для аналізу лише ті, у яких були зафіксовані значущі зміни. Для виявлення значущості цих змін було застосовано критерій Краскела-Уоліса (додаток Ж2). Такі зміни виявлено у 24 з 58 випадків. Тож перший висновок, який можна зробити на основі проаналізованих даних, такий: нормативне професійне становлення у ЗВО відбувається, і цей процес має нелінійний характер.

У табл. 2.9. наведено значення середніх показників, у яких було зафіксовано значущі зміни.

*Таблиця 2.9.*

**Розподіл середніх значень в показниках за курсом навчання**

<b>Курс</b>	<b>2-й</b>	<b>3-й</b>	<b>4-й</b>	<b>1-й маг.</b>
Позитивна інтерпретація та особистісний розвиток	12,91	12,98	12,98	14,29
Ментальне відволікання – уникнення проблеми	10,28	10,74	9,39	9,42
Фокусування на емоціях та емоційна розрядка	12,26	11,41	10,73	11,94
Пошук соціальної підтримки інструментального характеру	11,66	10,02	10,58	11,58
Активне подолання	12,29	12,72	12,6	13,94
Планування	12,71	12,57	13,05	14,23
Емоційна обізнаність	28,88	29,43	27,24	30,23
Самотивація	26,34	26,39	24,92	28,71
Емпатія	29,02	27,63	26,77	28,65
Синтетичний стиль мислення	51,76	50,48	53,58	51,48
Професійна компетентність	6,4	6,07	5,4	6,32
Автономія	6,88	6,98	5,84	6,9
Стабільність місця роботи	7,64	7,13	6,21	6,81

Служіння	7,84	7,13	6,35	7,48
Виклик	5,91	5,3	5,24	5,03
Інтеграція життєвих стилів	7,21	7,5	6,16	7,52
Загальний рівень креативності	51,97	53,39	43,98	56,58
Ризик	14,66	14,93	12,24	14,26
Допитливість	13,62	13,17	11,63	15,06
Складність	11,45	13,37	10,85	13,97
Уява	11,79	11,89	8,95	13,42
Мотиваційно-ціннісний рівень	13,81	14,41	13,23	14,97

Для кращого відображення виявленої динаміки отримані результати за характеристиками наочно представлені у вигляді гістограм (рис.2.1. – 2.5.).

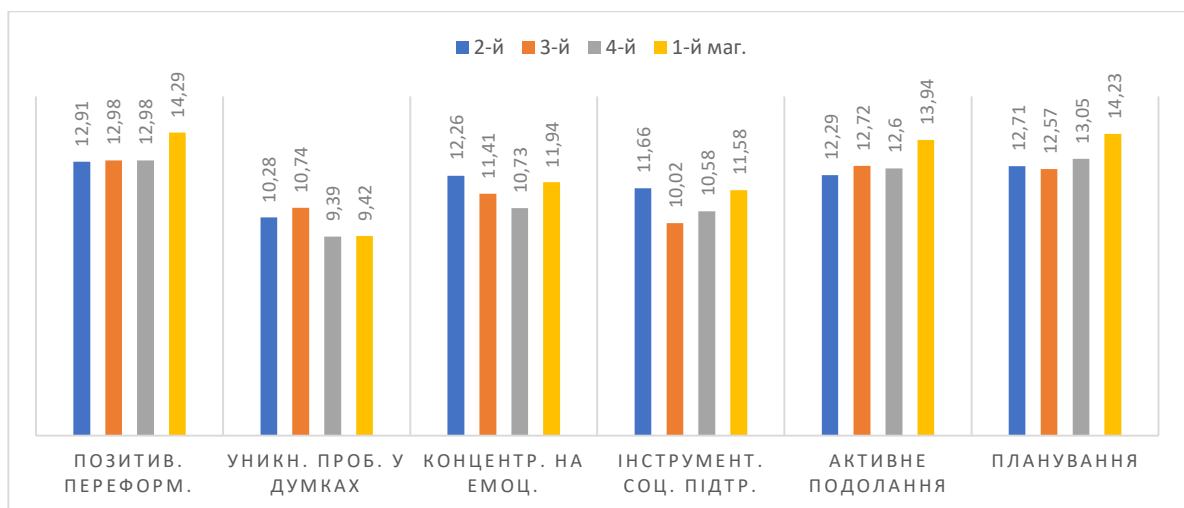


Рис. 2.1. Динаміка проявів копінг-стратегій, що мають значущі відмінності

За копінг-стратегіями у стресових ситуаціях можемо спостерігати, що вагоме підвищення рівня конструктивних копінг-стратегій («позитивна інтерпретація та особистісний розвиток», «активне подолання», «планування») відбувається лише в останній досліджуваній групі – у магістрів. Цікавою є динаміка змін у проявах стратегії «пошук соціальної підтримки інструментального характеру» і «фокусування на емоціях та емоційна розрядка». Тут бачимо певну редукцію, повернення до рівнів, які проявлялися на 2-му курсі. Такі зміни можуть свідчити про більшу особистісну, зокрема когнітивну та

професійну зрілість студентів-психологів СВО магістр, порівняно із здобувачами СВО бакалавра.

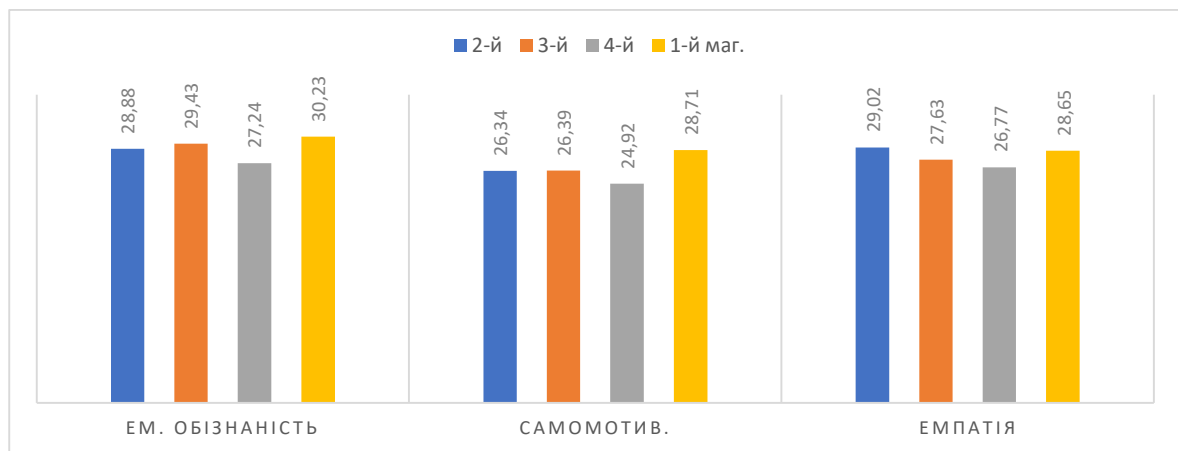


Рис. 2.2. Динаміка проявів складових емоційного інтелекту, що мають значущі відмінності

Щодо проявів емоційного інтелекту, можна констатувати не стільки збільшення рівнів його прояву на першому курсі магістратури, скільки, навпаки, його істотне «просідання» на четвертому курсі бакалаврату. В усіх показниках емоційного інтелекту він найменший. Це може свідчити про специфічну особливість респондентів саме 4-го курсу бакалаврату нашої вибірки, для набору яких є характерний нижчий рівень розвитку емоційного інтелекту, ніж для наборів здобувачів цього ступеня вищої освіти інших курсів. Проте ця теза не може пояснювати такі особливості показників емоційного інтелекту для усіх студентів-психологів 4-го курсу з різних ЗВО. Через це вважаємо, що таку тенденцію варто трактувати саме з огляду на динаміку професійного становлення майбутніх фахівців.

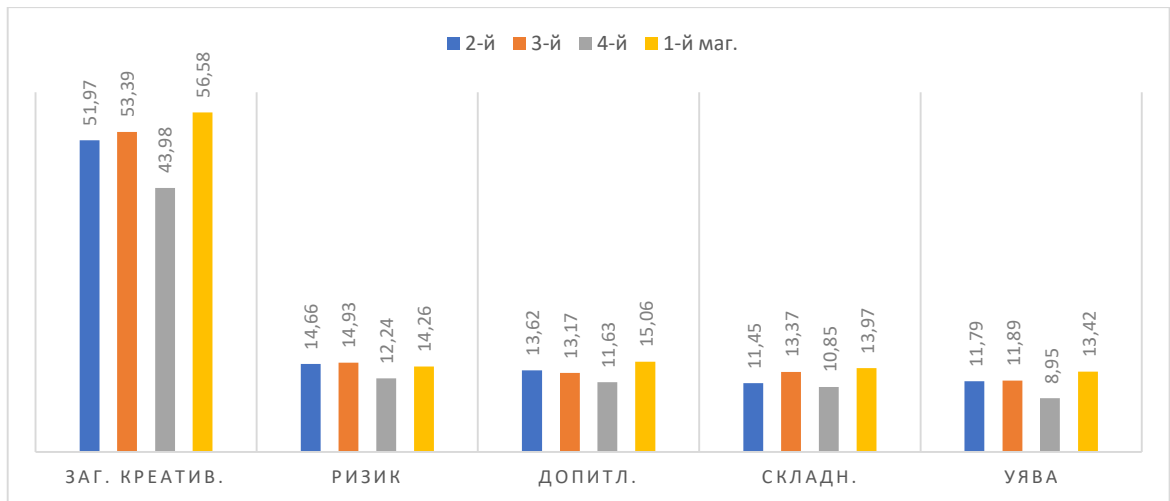


Рис. 2.3. Динаміка проявів показників креативності

Подібну ситуацію маємо і у випадку динаміки прояву креативності: як в усіх складових, так і в інтегральному показникові на четвертому курсі відбувається істотне зменшення рівня прояву.

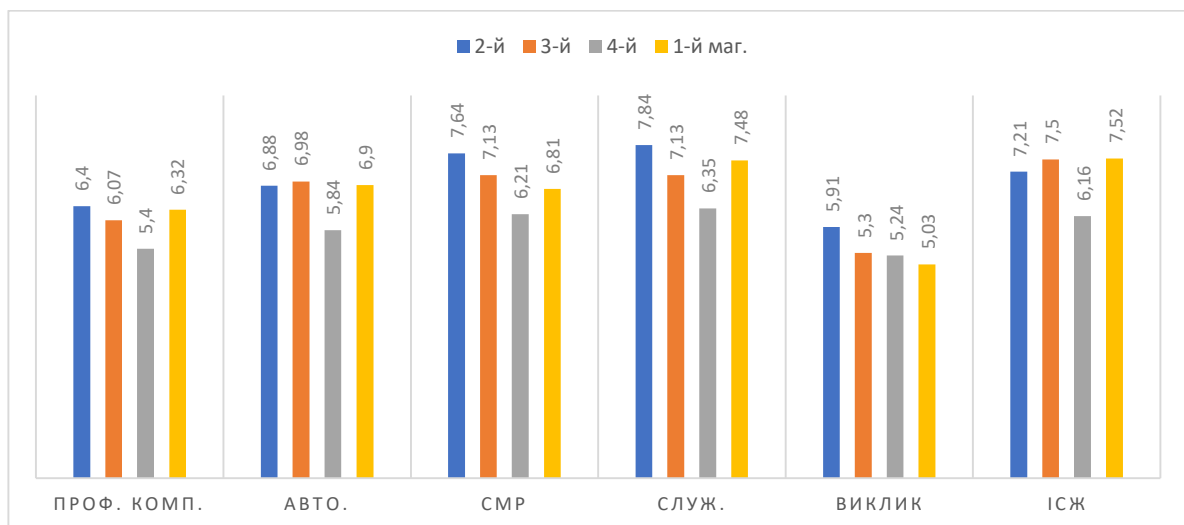


Рис. 2.4. Динаміка проявів показників мотивації професійної кар'єри

Для показників мотивації професійної кар'єри, за виключенням мотивації «виклику», ситуація повторюється відповідно до попередніх двох випадків. В останній спостерігається пряма зворотна тенденція – чим далі навчаємося, тим

менше актуалізується мотивація «виклику». Як бачимо, істотно вищим воно є саме у студентів другого курсу.

Таку динаміку у випадку професійно важливих для фахового психолога властивостей як емпатія, креативність і відповідна професійна мотивація («служіння», «інтеграція життєвих стилів», «автономія»), можна інтерпретувати в контексті феномену Даннінга-Крюгера (Dunning-Kruger Effect) – люди з меншим рівнем професійних знань і навичок, який прямо пов'язаний з роком навчання, мають завищену самооцінку власних професійних можливостей і властивостей.

Крім цього, високий рівень мотивації професійної кар'єри «виклик», яка пов'язана із прагненням конкурувати, займати лідерські позиції й домінувати у навчальному/професійному середовищі, ймовірно пов'язана з тим, що на молодших (2-их) курсах фахового навчання більш актуалізована конкуренція саме за академічні успіхи. Таку тенденцію також можемо пояснити через бажання виокремитись, бути кращим, продемонструвати свою індивідуальну придатність до фаху та прагнення незалежно і самостійно рухатись у процесі професійного становлення без допомоги чи співпраці з іншими. Натомість у респондентів старших курсів з'являється розуміння важливості партнерського професійного середовища, звернення до наставників (супервізорів) та здійснення фахового удосконалення через обмін досвідом й інтеграцію життєвих стилів.

Просідання показників діагностованих властивостей на 4-му курсі навчання ймовірно свідчить про певну втрату стимулів, зокрема мотивації й ресурсів необхідних для продовження професійного становлення. Це може бути пов'язаним з формуванням усвідомлення високих стандартів та вимог до професійної компетентності психологів та необхідності подальшого фахового удосконалення, яке не обмежується стінами ЗВО.

Зауважимо також, що навчання на останньому курсі бакалаврату є в багатьох аспектах визначальним для майбутнього професійного розвитку психологів. На цьому етапі фахової освіти перед здобувачами постає завдання вирішити, яким буде їхній наступний крок у професійній підготовці чи становленню в цілому: чи будуть вони продовжувати освіту на магістерському

рівні, чи зупиняться на здобутому ступені й почнуть набувати практичний досвід вже одразу після виходу з університету. Також четвертокурсники знаходяться у ситуації прийняття важливого рішення – залишатись у професії чи ні. У цей період може відбуватись переоцінка набутих знань, умінь та навичок, сформованих властивостей, здібностей та наявних ресурсів продовжувати фахове удосконалення та професійну самореалізацію.

Цілком ймовірною причиною виявленої тенденції є занижена самооцінка свого потенціалу через усвідомлення того, що для розвитку в професії необхідна постійна кропітка праця над собою. Додаткове навантаження може мати також місіонерська функція психологів як фахівців, що забезпечують психоемоційне благополуччя соціуму. Справедливо зазначити, що багато здобувачів вищої освіти на четвертому курсі приймають рішення не продовжувати професійне навчання. Частина зовсім залишає професію, а частина починає набувати практичний/трудоий досвід, щоб згодом повернутись до навчання на вищому ступені.

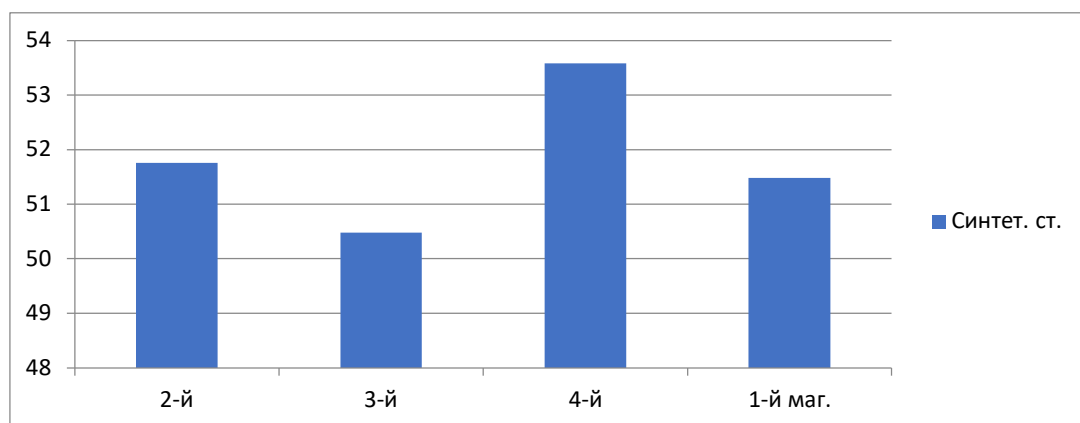


Рис. 2.5. Динаміка проявів синтетичного стилю мислення

Однак на протигагу попереднім випадкам, маємо найвищий рівень прояву синтетичного стилю мислення саме на четвертому курсі бакалаврату. Це відображає здатність четвертокурсників здійснювати мисленнєві експерименти, узагальнювати, об'єднувати різні підходи та напрями, створювати щось нове, комбінувати різні явища, думки та ідеї. Також при синтетичному стилі мислення

респондентам більш властивою є теоретизація у будь-яких життєвих ситуаціях. Створення різних теорій та звернення до теорії при формулюванні висновків і переконань є визначальною характеристикою такого стилю мислення.

Проте таке домінування синтетичного стилю мислення у вибірці саме на четвертому курсі бакалаврату є відносним, оскільки в порівнянні показників за усіма стилями все ж таки найбільш вираженими є аналітичний та реалістичний стилі (табл. 2.10.). Конкретно для респондентів 4-го курсу бакалаврату домінантним є ідеалістичний стиль, а субдомінантним реалістичний. Це, у свою чергу, свідчить про схильність студентів-четвертокурсників оцінювати ситуації на інтуїтивному рівні та шукати розв'язання проблем, не вдаючись у подробиці та аналіз деталей. Для особистостей з переважаючим ідеалістичним стилем мислення є важливими емоції, почуття та оцінки.

*Таблиця 2.10.*

Розподіл середніх значень за показниками стилів мислення

<b>Курс/Стиль</b>	<b>2-й курс</b>	<b>3-й курс</b>	<b>4-й курс</b>	<b>1-й маг.</b>
Аналітичний стиль мислення	55,53	57,15	54,68	55,97
Реалістичний стиль мислення	54,84	57,20	54,84	56,00
Ідеалістичний стиль мислення	54,69	52,91	54,90	55,55
Прагматичний стиль мислення	52,41	53,02	51,92	50,81
Синтетичний стиль мислення	51,76	50,48	53,58	51,48

З представленої таблиці також можемо зробити висновок, що вибірка респондентів більш схильна надавати перевагу реалістичному стилю мислення, а субдомінантним є аналітичний стиль. Виявлена особливість характеризує студентів-психологів як людей, які звикли орієнтуватись на факти, які підтвержені емпіричним шляхом, через відчуття та сприйняття. У цьому випадку респондентам властиві конкретність і установка на виправлення та корекцію ситуації з метою досягнення визначеного результату. При цьому люди з

реалістичним стилем мислення можуть зіткнутись з труднощами в оперуванні абстрактними ідеальними поняттями, у розробці теорій, гіпотез чи уявленні чогось абсолютно нового. З огляду на теоретичну модель нашого дослідження така тенденція не є сприятливою для ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.

Проте варто зробити важливе зауваження стосовно того, що усі середні значення показників респондентів за стилями мислення перебувають у зоні невизначеності. Тому навіть виокремлені нами домінуючий та субдомінуючий стилі не можемо назвати такими, яким респонденти надають абсолютну перевагу. Тобто для більшості діагностованих студентів-психологів є характерним звернення до різних стилів мислення у різних ситуаціях.

Середні значення за показниками стилів мислення також не демонструють значущої динаміки змін за курсами, однак можемо стверджувати, що аналітичний та реалістичний стилі мислення є найбільш вираженими на 3-му курсі бакалаврату та 1-му курсі магістрів.

Крім цього, компонент стилю мислення у ресурсному забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів згідно з попередньо описаним кореляційним аналізом не є настільки визначальним, як ми вважали раніше. Так, показники реалістичного та синтетичного стилів є найбільш ізольованими. Не більш включеними (зв'язаними) є показники аналітичного та ідеалістичного стилів (7 та 9 кореляційних зв'язків відповідно). Найбільш зв'язаним є показник прагматичного стилю мислення (12 зв'язків), однак це не впливає суттєво на специфіку результатів респондентів.

Щодо динаміки інших діагностованих властивостей окрему ситуацію маємо із самооцінкою рівня професійного становлення. Значущі зміни в динаміці відбулися лише для однієї її складової – «мотиваційно-ціннісного рівня», та й тут динаміка є специфічною. Найвищий рівень прояву спостерігається серед магістрів і на третьому курсі бакалаврату (14,97 і 14,41 відповідно). На другому і четвертому курсі бакалаврського ступеня він знижується до 13,81 і 13,23



відповідно. Знов можна відзначити «просідання» показника на четвертому курсі навчання бакалаврів.

Мотиваційно-ціннісний рівень професійного становлення визначає структуру мотивів, за яким відбувався вибір фаху та ЗВО, а також мотиви продовження професійного навчання і подальшого фахового розвитку. Високий рівень прояву зацікавленості фахом та професійним удосконаленням на третьому курсі бакалаврату можемо пояснити тим, що вже на цьому році навчання студенти отримують помітні практичні навички та уміння, мають більше годин виробничої практики та менше годин загальноосвітніх дисциплін. Крім цього, третьокурсники вже повністю адаптовані до умов та правил навчання у ЗВО, для них характерною є більша вибірковість у здобутті необхідних знань.

Високий мотиваційно-ціннісний рівень професійного становлення у студентів-психологів СВО магістр відображає усвідомленість вибору продовжувати професійну освіту та удосконалювати свою фахову компетентність. При цьому зауважимо, що не всі студенти бакалаврату одразу продовжують навчання в магістратурі. Часом здобувачі вищої освіти повертаються у стіни ЗВО після невеликої перерви, коли з отриманням першого трудового досвіду з'являється розуміння та потреба в удосконаленні своїх умінь та навичок, а також амбіції будувати професійну кар'єру на рівні, вищому від звичайного хорошого працівника і виконувача професійних обов'язків. Також набір магістрантів часто складають успішні студенти бакалаврату, в яких раніше був високий рівень інтересу до обраного фаху та бажання самореалізації в ньому.

Низький показник мотиваційно-ціннісного рівня у студентів-психологів 2-го курсу можемо пояснити через не диференційованість мотиваційної структури в цілому та ще не повне й об'єктивне розуміння специфіки обраного фаху й умов праці (уявлення про професію ймовірно є ще не зрілим та ідеалістичним). На перший план тут можуть виступати мотив престижності вищої освіти як такої, прагнення досягти академічних успіхів, які прямо залежать не тільки від вивчення професійно орієнтованих дисциплін, бажання сформувавши певну соціальну роль у навчальному колективі та здобути позитивну репутацію у викладачів.

Просідання показника мотиваційно-ціннісного рівня на четвертому курсі бакалаврату може свідчити, з одного боку, про занижену самооцінку свого потенціалу та професійної ресурсності для подальшого навчання і виконання трудової діяльності, що в цілому може бути зумовлене усвідомленням респондентами високих стандартів та вимог до професійних компетентностей та їхнім розумінням того, що вони ще недостатньо знають й уміють у професійній царині. З іншого боку, припускаємо, що на 4-му році навчання з'являється втома від інтенсивного набуття фахових знань, умінь та навичок, а при недостатньому оволодінні необхідними професійними компетенціями – знецінення вищої професійної освіти. При цьому відбувається і переосмислення самого фаху, свого потенціалу в ньому, можливостей самореалізації, зокрема працевлаштування і заробітку.

Проте найголовнішим у контексті нашого дослідження виявилось те, що інтегральний показник самооцінки рівня професійного становлення в нормативному професійному становленні психологів у ЗВО особливо не змінюється. У такій ситуації ми вирішили здійснити поділ досліджуваної вибірки за іншим критерієм – показником самооцінки рівня професійного становлення.

На рис. 2.6. можна бачити діаграму розподілу частот балів показника самооцінки рівня професійного становлення, яка очевидно істотно відрізняється від нормальної кривої з обчисленими оцінками середнього і стандартного відхилення (78,43 і 8,41 відповідно).

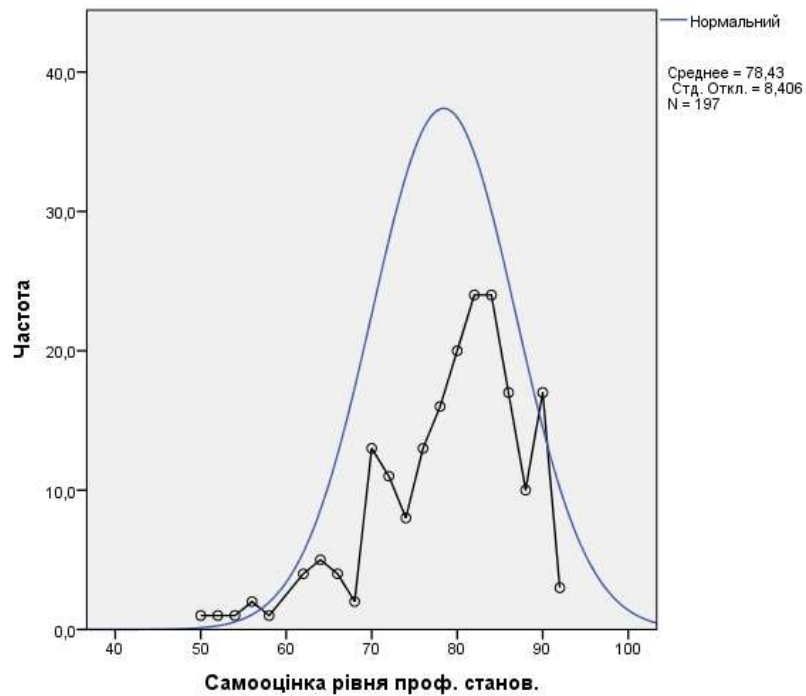


Рис. 2.6. Діаграма частот балів показника самооцінки рівня професійного становлення

У таких умовах виділяти групи рівнів прояву досліджуваного показника за правилами « $x \pm \sigma$ ;  $x \pm 2\sigma$ ;  $x \pm 3\sigma$ » не є доречним. Тому ми застосували ідею поділу вибірки на кватилі, де лівий і правий кватиль (25% і 75%) вказували на межу для груп досліджуваних з відповідно низьким і високим рівнями показника самооцінки рівня професійного становлення. Значення кватилів наведено у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

Значення кватилів показника самооцінки рівня професійного становлення

Процентілі	Значення
0%	50,00
25%	73,44
50%	80,13
75%	84,37
100%	91,00

Після виконання цього обчислення ми додали до набору даних ще одну змінну «Рівень самооцінки рівня професійного становлення», виділивши

«низький», «середній» і «високий» рівні. У результаті у вибірці студентів-психологів виявлено 50 осіб з низьким рівнем прояву самооінки рівня професійного становлення, 100 – з середнім і 47 з високим рівнями прояву.

Згідно виокремлених рівнів здійснювався аналіз особливостей показників респондентів з низькою і високою самооінкою рівня професійного становлення. На цьому етапі обробки та інтерпретації результатів нас цікавила специфіка відмінностей груп з низькою і високою самооінкою рівня професійного становлення. Застосувавши критерій Краскела-Уоліса до вимірюваних показників, ми виділили ті з них, у яких вказаний фактор мав статистичне значення. Вичерпні дані результатів обчислення подано у додатку ІЗ.

З таблиці 2.12 можна бачити хі-квадрат статистику і значущість тих з показників, що мають статистично значущі відмінності за фактором. Їх виявилось 14 з 53, тобто трохи більше 25%. Слід відзначити, що вони зачепили насамперед копінг-стратегії у стресових ситуаціях, емоційний інтелект і креативність. Також до цієї групи увійшли по одному з показників захисних механізмів і мотивації професійної кар'єри, які прийнято вважати у вітчизняній науці істотно важливими саме для соціо-гуманітарної галузі професійної діяльності – це інтелектуалізація і мотивації служіння як істотної для здійснення власної професійної діяльності.

*Таблиця 2.12*

Хі-квадрат статистика і значущість показників, які мають статистично значущі відмінності за фактором

<b>Показник</b>	<b>Хі-квадрат</b>	<b>Ст.св.</b>	<b>Асимптоматична значущість</b>
Позитивна інтерпретація та особистісний розвиток	14,143	2	0,001
Фокусування на емоціях та емоційна розрядка	7,126	2	0,028
Активне подолання	8,338	2	0,015
Релігійний копінг	12,096	2	0,002
Придушення конкурентних дій	8,507	2	0,014
Планування	6,913	2	0,032
Емоційна обізнаність	8,023	2	0,018
Самотивація	7,185	2	0,028

Емпатія	10,93	2	0,004
Управління емоціями інших людей	14,546	2	0,001
Інтелектуалізація	6,868	2	0,032
Служіння	9,622	2	0,008
Загальний рівень креативності	7,01	2	0,03
Уява	7,442	2	0,024

Логічним наступним кроком у цьому блоці аналізу було порівняння середніх виокремлених показників для розуміння тенденції щодо їх прояву у конкретних групах (таблиця середніх рангів наводиться також у додатку ИЗ). У таблиці 2.13. звертає на себе увагу, що усі з виокремлених показників в групі з низьким рівнем самооцінки професійного становлення мають значно нижчі значення. З огляду на це можемо зробити висновки, що з самооцінкою професійного становлення виокремлені показники пов'язані лінійно – чим вища самооцінка, тим вищий їхній прояв. Певне виключення становлять тільки показники копінг-стратегії «релігійний копінг», захисний механізм «інтелектуалізації», мотивація «служіння» і емоційна обізнаність, які свого максимуму досягають у групі з середнім рівнем значень показника самооцінки професійного становлення. У той же час, для низького рівня відповідні показники також істотно нижчі.

*Таблиця 2.13.*

Порівняння середніх значень за показниками, які мають статистично значущі відмінності за фактором

Показник	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Позитивна інтерпретація та особистісний розвиток	12,2	13,38	13,74
Фокусування на емоціях та емоційна розрядка	10,48	11,8	12,06
Активне подолання	11,9	12,9	13,32
Релігійний копінг	6,78	8,79	8,38
Планування	12,42	13,04	13,62
Емоційна обізнаність	27,7	29,19	28,74
Самотивація	25,1	26,23	27,64
Емпатія	26,38	28	29,43
Управління емоціями інших	25,24	27,81	29,4

Інтелектуалізація	63,94	75,36	74,21
Служіння	6,44	7,41	7,36
Загальний рівень креативності	46,88	51,22	52,87
Уява	9,74	11,25	12,55

Виокремлені на попередньому етапі обробки результатів дослідження показники, які мають статистично значущі відмінності в групах з різним рівнем самооцінки рівня професійного становлення, було об'єднано в групи факторів через процедуру факторного аналізу, а саме було поставлено завдання зниження розмірності простору значущих відмінностей, інтерпретації отриманих вимірів і порівняння факторних структур в осіб з низькою і високою самооцінкою професійного становлення. «Група 1» – це група респондентів з високою самооцінкою рівня професійного становлення, «Група 2» – з низькою самооцінкою рівня професійного становлення.

Використано процедуру зниження розмірності методом виділення головних компонентів з варімакс обертанням із нормалізацією Кайзера. Оптимальну кількість факторів визначено за критерієм кам'янистого осипу Кеттела.

Доцільність використання такої процедури зумовлена відповідними показниками КМО і критерію сферичності Бартлетта (таблиця 2.14) як для групи. Як бачимо, для обох груп як показник КМО  $> 0,5$ , так і значущість критерію Бартлетта істотно менша 0,05.

*Таблиця 2.14*

Критерій сферичності Бартлетта й міра вибіркової адекватності

Високий рівень СРПС	Міра адекватності вибірки Кайзера-Майєра-Олкіна (КМО).		0,623
	Критерій сферичності Бартлетта	Приблизна Хі-квадрат	225,869
		ст.св.	78
		Значущість	0
Низький рівень СРПС	Міра адекватності вибірки Кайзера-Майєра-Олкіна (КМО).		0,546
	Критерій сферичності Бартлетта	Приблизна Хі-квадрат	243,407
		ст.св.	78
		Значущість	0

Графіки власних значень в обох випадках засвідчили чотири-факторну структуру (рис. 2.7. та 2.8.).

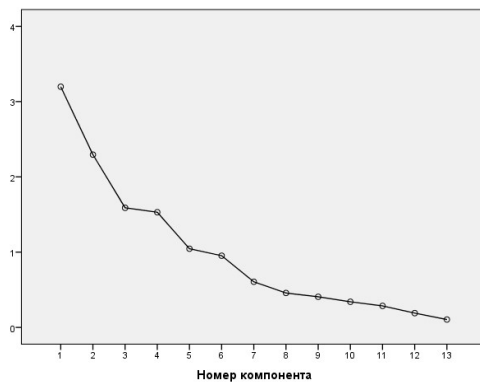


Рис. 2.7. Власні значення для групи з низькою СРПС

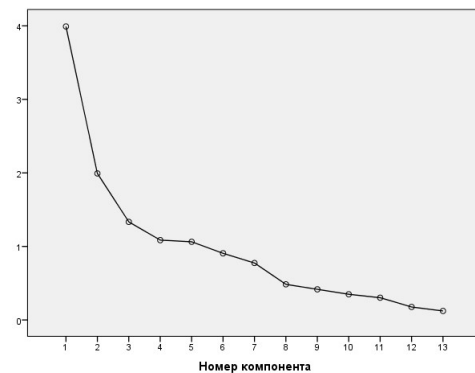


Рис. 2.8. Власні значення для групи з високою СРПС

Загальна пояснена сукупна дисперсія для обох груп становить близько 65% – для групи з низькою СРПС – 66,2%, з високою – 64,7%. Проте навантаження на фактори виявилось істотно різним, що можна побачити, зокрема з графіків. Якщо для осіб з низькою самооцінкою рівня професійного становлення властиве більш-менш рівномірне навантаження на компоненти, то в іншій групі перший компонент істотно більш потужний за інші (табл. 2.15). Більш детальні дані див. у додатках К2, К3.

Таблиця 2.15

Навантаження на фактори у факторних структурах досліджуваних груп

Компонент	Навантаження у групі з низькою СРПС (%)	Навантаження у групі з високою СРПС (%)
1	18,842	24,174
2	16,518	15,548
3	15,632	13,208
4	15,253	11,716

Розглянемо більш детально компоненти факторних структур обох груп дослідження. Перше, що звертає на себе увагу і є, на наш погляд, істотним результатом констатувальної частини емпіричного експерименту, зміст і

характеристика першого компонента для групи з високою самооцінкою рівня професійного становлення, який ми однозначно можемо інтерпретувати як фактор емоційного інтелекту (більше 24% усієї сукупної дисперсії), який увібрав у себе чотири показники – його складові – емпатію (0,889), управління емоціями інших (0,838), емоційну обізнаність (0,765) і самомотивацію (0,544). В осіб з низьким рівнем СРПС, на відміну від цієї групи, ці показники виявилися більш «розпорошеними» по різних компонентах, що засвідчує про недостатню сформованість інтегрального компоненту емоційного інтелекту.

Другий компонент групи з високою самооцінкою склав 15,5% загальної дисперсії. У ньому поєдналися показники особистісної креативності (уява (0,828) й загальний рівень креативності (0,734)) і не «звернення до релігії» - копінг-стратегія «релігійний копінг» з від'ємним навантаженням (-0,587), що засвідчує обернений зв'язок з інтуїтивно-емотивним реагуванням у випадку стресових ситуацій. Такий результат ймовірно свідчить про спрямованість креативності та уяви респондентів на усвідомлення власної поведінки. При цьому її гнучкість та творчий аспект зумовлює звернення студентів-психологів з високим рівнем самооцінки професійного становлення до конструктивних і раціональних копінгових стратегій під час подолання проблемних чи стресових ситуацій. Низький рівень «релігійного копіngu» засвідчує те, що респонденти першої групи є проактивними у своїй життєвій позиції та схильні брати на себе відповідальність за прийняття рішень та будь-які інші вибори.

Третій компонент складався з трьох показників – копінг-стратегій пов'язаних здебільшого з конструктивним подоланням стресових ситуацій – «активним подоланням» (0,745), «плануванням» (0,861) й мінімальним фокусуванням на емоціях та їх розрядкою (-0,503). Це засвідчує те, що респондентам з високою самооцінкою рівня професійного становлення властива висока саморегуляція та стресостійкість, які власне і детермінують якість та ефективність процесу професійного становлення, впевненість у своїх професійних компетентностях, можливостях і потенціалі.



Четвертий найслабший компонент групи з високою самооцінкою становив менше 12%. Він складається з двох показників – захисного механізму інтелектуалізації (0,823) і професійної мотивації служіння (0,537). Таке поєднання можемо пояснити бажанням осіб з високим рівнем самооцінки професійного становлення раціоналізувати відповідне професійне мотивування щодо власної подальшої діяльності у сфері психологічної практики.

Загалом, щодо факторної структури цієї групи досліджуваних, можемо зробити висновок про досить чітку диференціацію компонентів – *«емоційного інтелекту»*, *«креативності»*, *«копінг-поведінкового»* й *«мотиваційно-захисного»*.

У випадку вибірки осіб з низькою самооцінкою рівня професійного становлення – ситуація інша. Виокремлені, окрім третього, компоненти мають специфічний характер навантаження. Третій компонент за наповненням і характером навантажень повністю відповідає другому компоненту в першій групі – креативності (загальне навантаження – майже 16% сукупної дисперсії). Він складається з трьох показників: загальної креативності (0,850), уяви (0,835) і не «звернення до релігії» (від’ємне навантаження релігійного копінгу).

Перший, найпотужніший компонент факторної структури, має навантаження майже 19% сукупної дисперсії й увібрав до себе також три показники – емпатію (0,830), управління емоціями інших (0,718) і мотивацію «служіння» у власній професійній діяльності (0,697). За увібраними показниками його можна інтерпретувати як *«емпатійно-мотиваційний»*. Це відображає загальну тенденцію, за якої чим вищою є емпатія та розуміння емоцій інших людей, тим сильнішою виявляється мотивація працювати з людьми та надавати допомогу і загальна гуманістична ціннісна орієнтація. Однак у групі респондентів з низькою самооцінкою рівня професійного становлення відсутня складова раціонального пояснення (інтелектуалізації) своєї професійної мотивації.

Другий виокремлений компонент має 16,5% навантаження сукупної дисперсії й включає в себе чотири показники, які можемо інтерпретувати у *«самотивуючо-раціоналізуючий»* фактор. Він включає у себе показник

самотивації, як складової емоційного інтелекту (0,832), не «концентрацію на емоціях» (-0,690), інтелектуалізацію (0,680) і копінг-стратегію «позитивної інтерпретації та особистісного розвитку» (0,635).

Останній четвертий компонент має навантаження 15% сукупної дисперсії, тобто є досить рівно потужним з двома попередніми компонентами. Його утворюють два показники копінг-стратегій «активне подолання» (0,852) і «планування» (0,844) й уявлення про сферу емоційного реагування (емоційною обізнаністю як компонентною емоційного інтелекту) (0,544). Тож тут *адаптивно-поведінкові* стратегії пов'язані із *емотивно-знаннєвою* складовою.

Варто виокремити спільне в обох групах респондентів. По-перше, повний збіг компоненту *креативності*. По-друге, поєднання копінг-стратегій активного подолання і планування, які зазвичай прийнято відносити до адаптивно-опанувальних.

Отримані факторні структури представлено в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16.

Факторні структури для груп студентів-психологів з високою і низькою самооцінкою рівня професійного становлення (СРПС)

Високий рівень СРПС		Низький рівень СРПС	
Компонент	Навантаження	Компонент	Навантаження
<i>Емоційний інтелект</i>	24,174	<i>Емпатійно-мотиваційний</i>	18,842
<i>Креативність</i>	15,548	<i>Самотивуючо-раціональний</i>	16,518
<i>Адаптивно-поведінковий</i>	13,208	<i>Креативність</i>	15,632
<i>Мотиваційно-захисний</i>	11,716	<i>Адаптивно-поведінковий емотивно-знаннєвий</i>	15,253

Через визначені факторні структури, їхній аналіз та порівняння виявлено, що для групи респондентів з високим рівнем СРПС властива сформованість інтегральних компонентів та їх більш чітка диференційованість. Насамперед це стосується розвитку емоційного інтелекту. Можна стверджувати, що рівень інтегрованості емоційного інтелекту прямо пов'язаний з самооцінкою власного рівня професійного становлення.

Після проведеного кількісного та якісного аналізу результатів дослідження, нами з'ясовано, що найбільш значущими компонентами ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, а саме їхньої професійної ресурсності, є такі, як: емоційний інтелект та його складові, креативність, конструктивні копінг-стратегії «активне подолання» та «планування», мотивація професійної кар'єри «служіння» та захисний механізм психіки інтелектуалізація. Саме ці властивості найбільш взаємопов'язані та взаємозалежні з високою самооцінкою рівня професійного становлення. Це свідчить про те, що чим більш розвиненим є у майбутніх психологів емоційний інтелект, креативність, конструктивні та адаптивні копінг-стратегії та мотивація служіння, тим успішнішим є їхній процес професійного становлення і навпаки.

У випадку з низькою самооцінкою рівня професійного становлення у респондентів спостерігаються в цілому нижчі показники за усіма діагностованими властивостями та відсутність сформованості інтегральних показників. Така лінійна залежність є ще одним доказом того, що професійне становлення майбутніх психологів забезпечує розвиток емоційного інтелекту, креативності, адаптивних копінг-стратегій та відповідної мотивації професійної кар'єри, що у свою чергу, підніматиме самооцінку власної професійної компетентності та самоефективності, особистісного потенціалу в професії, гнучкості та адаптивності в трудовій діяльності, мотиваційно-ціннісного рівня професіоналізації.

Зауважимо, що від рівня самооцінки залежить рівень домагань особистості. Тому висока самооцінка рівня професійного становлення, ймовірно, визначає високий рівень прагнень щодо подальшого професійного розвитку та удосконалення, визначення складних цілей та завдань, а також більшу увагу до розвитку особистісних професійно важливих властивостей (якостей).

Отже, для актуалізації професійної ресурсності та покращення ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів в цілому, варто зосередити увагу на розвитку таких властивостей студентів-психологів, як емоційного інтелекту, креативності та їх складових, конструктивних копінг-стратегій як елементів стресостійкості й саморегуляції, мотивації професійної

кар'єри «служіння» і підвищення рівня самооцінки власного професійного становлення, до якої включено професійну самооцінку та самоефективність, часову перспективу професіоналізації, мотиваційно-ціннісний рівень, самооцінку особистісного потенціалу в професії, гнучкості й адаптивності.

### **2.3. Специфіка суб'єктивної оцінки майбутніми психологами ефективності та доступності зовнішніх чинників ресурсного забезпечення власного професійного становлення.**

Останній етап психодіагностичного дослідження полягав у проведенні анкетування щодо визначення специфіки суб'єктивної оцінки зовнішніх чинників психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. У ньому взяли участь 135 студентів-психологів 3-4-их курсів СВО бакалавр (45 та 59 осіб відповідно) та 1-го курсу СВО магістр (31 особа). Розглянемо результати опитування.

Перші три запитання авторської анкети стосувались загального розуміння важливості зовнішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. Усі респонденти вибірки незалежно від курсу навчання визначили однакові три умови, які, на їхню думку, є сприятливими для успішного професійного становлення. Ними стали такі відповіді на перше запитання, як:

- А – якісна фахова вища освіта та володіння усіма професійними компетентностями, яку обрали 78% студентів 3-го курсу, 68% 4-го та 61% 1-го курсу магістрів;

- С – особистісна гнучкість, уміння орієнтуватись у ситуаціях невизначеності, яку обрали відповідно 58%, 71% та 64% опитаних;

- F – можливість отримати практичний досвід та отримати поради від старших колег, якій надали перевагу відповідно 55%, 59% та 71% (рис. 2.9).

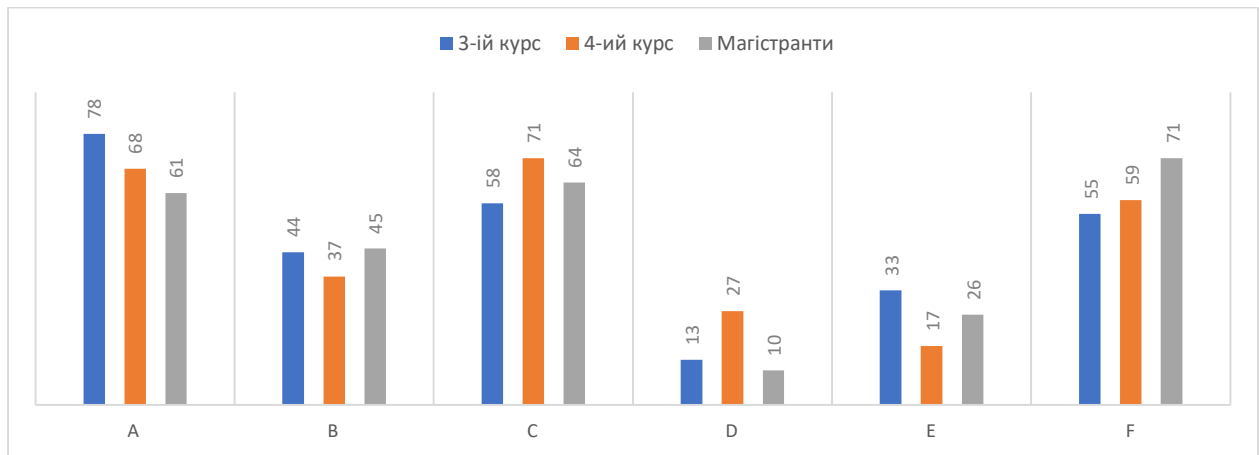


Рис. 2.9. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Які умови Ви вважаєте сприятливими для успішного професійного становлення?», де A – це якісна фахова вища освіта та володіння усіма професійними компетентностями; B – професійно важливі властивості та здібності; C – Особистісна гнучкість, уміння орієнтуватись у ситуаціях невизначеності; D – належне матеріальне забезпечення; E – підтримка та розуміння з боку найближчого оточення та фахової спільноти; F – можливість отримати практичний досвід та отримати поради від старших колег.

Зауважимо, що сума відсотків у співвідношенні перевищує 100, адже респонденти мали змогу обрати не більше трьох варіантів відповіді. Також варто відзначити, що рівень значущості цих трьох умов дещо відрізняється у студентів різних курсів навчання. Так, для студентів-психологів 3-го курсу пріоритетною умовою сприятливою для професійного становлення є якісна фахова вища освіта та володіння усіма професійними компетентностями (78%). Для респондентів 4-го курсу навчання такою пріоритетною сприятливою умовою є особистісна гнучкість, уміння орієнтуватись у ситуаціях невизначеності (71%). Натомість для здобувачів вищої освіти 1-го курсу СВО магістр сприятливою умовою для успішного професійного становлення виявилась можливість отримати практичний досвід та отримати поради від старших колег (71%).

Ця різниця у першому рівні значущості умов професійного становлення відображає відмінності у визначенні пріоритетів професійного навчання студентів-психологів різних курсів. Здобувачі вищої освіти 3-го курсу можуть більше приділяти уваги академічній освіті та успіхам в ній, оскільки саме на цей

період припадає інтенсивне вивчення фахових дисциплін, знання з яких є ключовими у подальшій практичній діяльності. Студенти 4-го курсу переважно володіють необхідними фаховими знаннями та навичками, а дехто з них вже почав працювати за фахом. Перше знайомство з особливостями практичної діяльності може сприяти загостренню потреби у розвитку особистісної гнучкості й уміння орієнтуватись у ситуаціях невизначеності, адже суто академічної обізнаності для ефективного психологічного консультування не достатньо. Для студентів-магістрантів, які продовжують професійну освіту на науковому рівні є важливим удосконалення вже раніше набутих практичних знань, умінь та навичок, що також ймовірно детерміноване їхнім вищим рівнем визначеності у фасі та стійкій орієнтації на професійне та кар'єрне зростання.

На друге запитання анкети «Чи достатньо для забезпечення професійного становлення тільки внутрішнього (особистісного) ресурсу?» відповіді респондентів дещо неоднорідні та невизначені, проте чітко простежується тенденція, за якою студенти 3-го курсу та 1-го курсу СВО магістр у своїй більшості, а саме 40% та 41% відповідно, вважають, що крім особистісного потенціалу та мотивацій, важливе також сприятливе фахове середовище, взаємопідтримка та взаємодопомога в колективі. Натомість більшість респондентів 4-го курсу (39%) впевнені, що за наявності професійно важливих властивостей, необхідних особистісних властивостей та мотивації на досягнення успіху ніяких додаткових зовнішніх умов не потрібно. Зазначимо, що і серед анкетованих на 3-ому курсі та студентів-магістрів є значний відсоток осіб, а це 33% і 32% відповідно, які вважають так само, як і більшість четвертокурсників (рис. 2.10.).

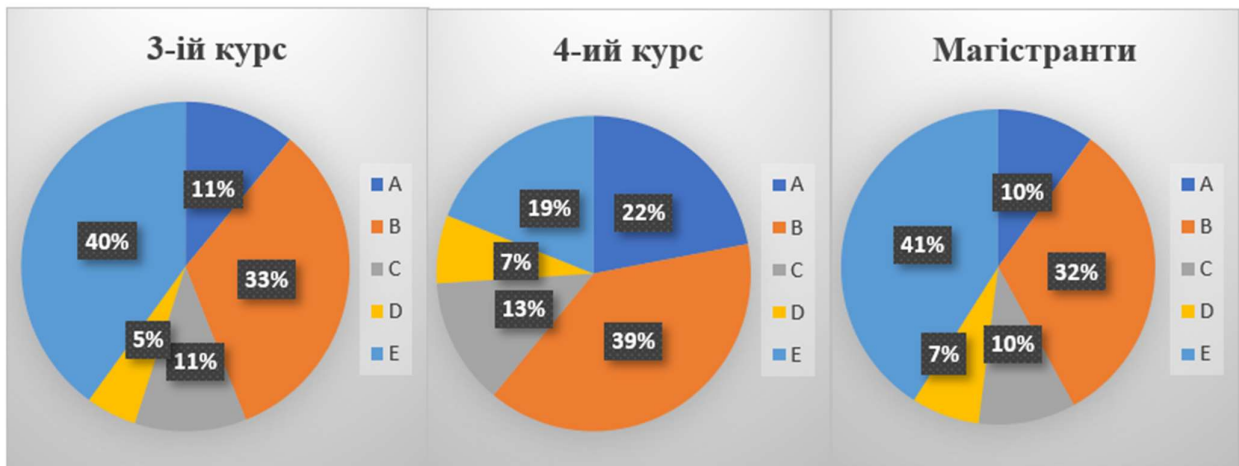


Рис. 2.10. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання «Чи достатньо для забезпечення професійного становлення тільки внутрішнього (особистісного) ресурсу?», де *A* – Так, якщо є внутрішній ресурс, а особливо потреба в самоствердженні, то зовнішні умови не відіграють ніякої ролі; *B* – Так, за наявності професійно важливих властивостей, необхідних особистісних властивостей та мотивації на досягнення успіху ніяких додаткових зовнішніх умов не потрібно; *C* – Ні, не достатньо. Необхідна ще підтримка найближчого оточення; *D* – Ні, для забезпечення старту професійного розвитку важлива матеріальна підтримка батьків/власної сім'ї; *E* – Ні, крім особистісного потенціалу та мотивацій, важливе також сприятливе фахове середовище, взаємопідтримка та взаємодопомога в колективі.

Значний відсоток респондентів, які вважають, що ніяких додаткових умов для забезпечення свого професійного становлення не потрібно, можемо пояснити як високим рівнем віри у свої можливості та професійну ресурсність, так і завищеною самооцінкою власного рівня професійного становлення, при якому студенти часто вважають, що володіють вже усіма необхідними знаннями та навичками для виконання професійної діяльності й не потребують додаткового фахового навчання. Проте усе ж таки велика кількість анкетованих наголосила увагу на тому, що важливим для них у процесі професійного становлення є фахове середовище, його відкритість до взаємодії, обміну практичним досвідом, допомога.

Виявлена тенденція добре поєднується зі специфікою відповідей респондентів на третє запитання анкети, яке знову ж таки стосувалось зовнішніх умов професійного становлення, однак більшість варіантів відповідей

безпосередньо пов'язані з характеристиками чи властивостями фахового середовища. Пріоритетною умовою в цьому випадку для більшості студентів усіх курсів стала можливість отримати за потреби фахову психологічну підтримку та психотерапевтичний супровід у професійному середовищі, де обрали відповідний варіант відповіді 60% на 3-ому курсі, 51% на 4-му бакалаврату та 58% на 1-му курсі магістратури. Другою за значущістю умовою для студентів-психологів 3-4-их курсів є підтримка професійної спільноти, заохочення до удосконалення. Цей варіант відповіді обрали відповідно 47% та 42%. Натомість для здобувачів вищої освіти СВО магістр пріоритетнішим є дотримання та культивування професійною спільнотою високих стандартів, норм та цінностей практичної роботи психологів. Цій відповіді надали перевагу 35% респондентів (рис. 2.11.).

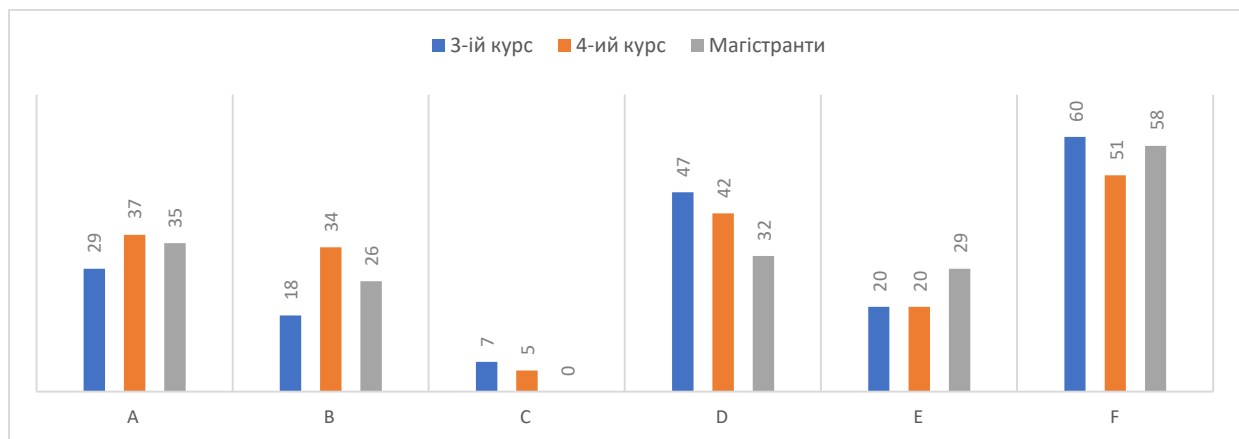


Рис. 2.11. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Які з перерахованих зовнішніх умов професійного становлення можуть сприяти його успішності (оберіть не більше двох відповідей)?», де *A* – дотримання та культивування професійною спільнотою високих стандартів, норм та цінностей практичної роботи психологів; *B* – конкурентне середовище професійної спільноти; *C* – неконкурентне середовище професійної спільноти; *D* – підтримка професійної спільноти, заохочення до удосконалення; *E* – підтримка близького соціального оточення: сім'ї, друзів, партнерів; *F* – можливість отримати за потреби фахову психологічну підтримку та психотерапевтичний супровід у професійному середовищі.

Відсоткове співвідношення відповідей студентів-психологів на це запитання демонструє їхнє розуміння необхідності та важливості отримання супервізійного



супроводу, власного психотерапевтичного клієнтського досвіду та, зокрема, бути членами фахових спільнот, де усі вказані можливості є умовами професійного навчання та удосконалення. При цьому професійне середовище виступає для майбутніх психологів своєю зовнішньою мотивацією до фахового саморозвитку та осмислюється ними як позитивний стимул у професійному становленні. Сума усіх відсотків перевищує 100, оскільки респонденти повинні були обрати не більше 2-ох варіантів відповідей.

Другий змістовний блок авторської анкети містить 16 запитань, які з'ясовують особливості оцінки різних параметрів соціокультурного середовища ЗВО, їхньої значущості, ефективності, якості та доступності [68]. Результати цієї частини анкетування були раніше опубліковані у статті Мазай Л. Оцінка майбутніми психологами параметрів соціокультурного середовища ЗВО як зовнішнього чинника ресурсного забезпечення професійного становлення. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2023. Випуск 15. С. 75-85.

Так, переважна більшість студентів (69% 3-го курсу, 71% 4-го курсу бакалаврату та 84% 1-го курсу магістратури) вважають, що соціокультурне середовище ЗВО є невід'ємним чинником професійного становлення та впливає на формування позитивної фахової ідентифікації й незначна кількість респондентів заперечила вагомому роль цього чинника у своєму професійному становленні (рис. 2.12.) [68].

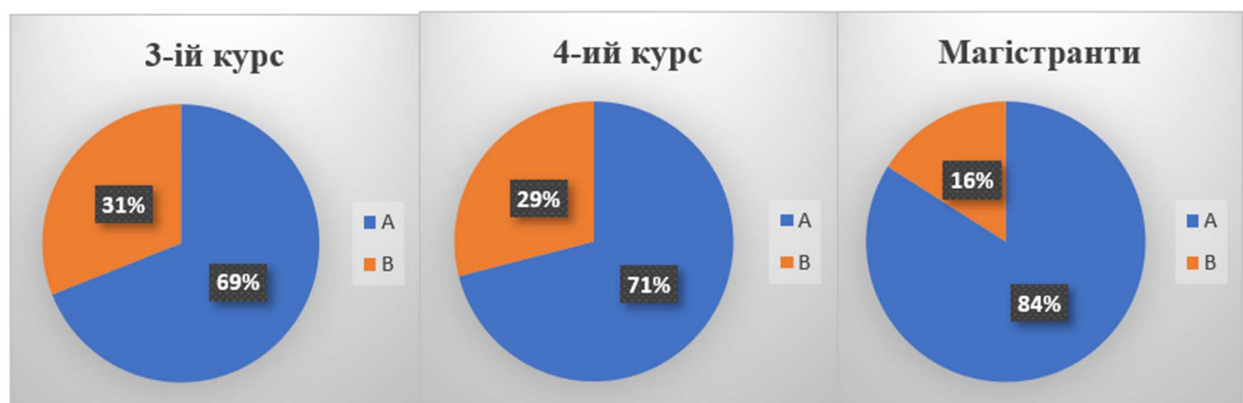


Рис. 2.12. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Чи вважаєте Ви, що соціокультурне середовище закладу вищої освіти (далі ЗВО) відіграє важливу роль у професійному становленні майбутнього

*фахівця?», де А – Так, соціокультурне середовище ЗВО є невід'ємним чинником професійного становлення та впливає на формування позитивної фахової ідентифікації; В – Ні, адже успіх мого професійного становлення залежить тільки від внутрішньої мотивації та особистого зацікавлення обраним фахом.*

Серед параметрів соціокультурного середовища ЗВО, які можуть слугувати чинниками, що сприяють ресурсному забезпеченню професійного становлення майбутніх психологів, найбільш вагомими респонденти обрали такі, як:

- А – висока компетентність викладачів, та наявність у них практичного досвіду в царинах психологічного консультування, психокорекції та психотерапії. Ця відповідь за рейтингом у відсотковому співвідношенні зайняла перше місце серед студентів усіх курсів, а саме її обрали 84% респондентів 3-го курсу, 78% 4-го та 81% 1-го курсу магістрів;

- D – наявність широкого спектру можливостей виробничої практики, для удосконалення набутих навичок та умінь. Цій відповіді надали перевагу 55% здобувачів вищої освіти 1-го курсу магістрів та 51% 4-го курсу, у їхньому рейтингу вона має друге місце за значущістю. Натомість респонденти 3-го курсу надали їй меншого значення, поставивши на третє місце у своїй ієрархії параметрів. Цю відповідь обрало 49% третьокурсників;

- G – використання викладачами ЗВО інтерактивних методів навчання, проведення тренінгів, додаткових студентських конференцій, семінарів. Другий рівень значущості цей параметр отримав у вибірці студентів-психологів 3-го курсу бакалаврату (58%) та третє у 1-го курсу магістрів (48%);

- C – доступність психологоконсультативного та психотерапевтичного супроводу в процесі фахового навчання. Цей параметр має третій рівень значущості у респондентів 4-го курсу (44%), чим відрізняє їхню оцінку від 3-го курсу бакалаврату та 1-го курсу магістратури (рис.2.13).

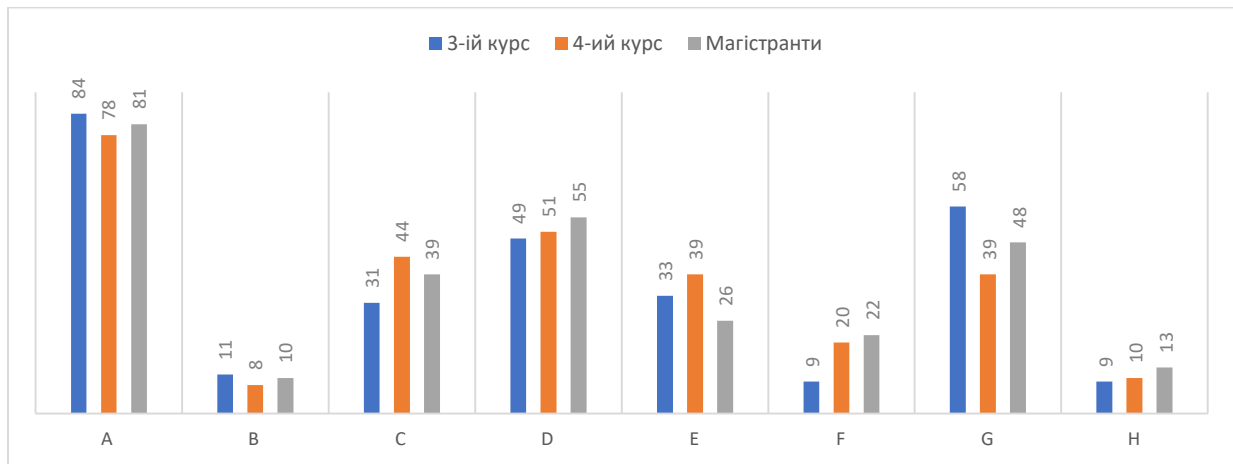


Рис. 2.13. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Які з нижче перерахованих параметрів соціокультурного середовища ЗВО можуть слугувати тими чинниками, які сприяють ресурсному забезпеченню професійного становлення майбутніх психологів (оберіть не більше трьох варіантів)?», де *A* – Висока компетентність викладачів, та наявність у них практичного досвіду в царинах психологічного консультування, психокорекції та психотерапії; *B* – Культивування високого рівня етично-моральних стандартів здійснення практичної роботи психолога; *C* – Доступність психологоконсультативного та психотерапевтичного супроводу в процесі фахового навчання; *D* – Наявність широкого спектру можливостей виробничої практики, для удосконалення набутих навичок та умінь; *E* – Взаємоповага та доброзичливість у взаємодії викладацького складу, фахової спільноти й майбутніх психологів; *F* – Можливість отримання супервізії під час професійного навчання; *G* – Використання викладачами ЗВО інтерактивних методів навчання, проведення тренінгів, додаткових студентських конференцій, семінарів; *H* – Наявність студентських проблемних груп, факультативних гуртків, можливостей волонтерської діяльності.

З огляду на виявлені нами ієрархії параметрів соціокультурного середовища ЗВО як чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів помітно, що найбільш значущу роль відіграє професійна компетентність викладацького складу, які на думку здобувачів вищої освіти, маючи практичний досвід роботи, можуть забезпечувати кращу академічну підготовку та, зокрема актуалізовувати професійну ресурсність у студентів. Також відзначимо високу орієнтованість респондентів на здобуття практичних

умінь та навичок і їхнього тренування у відповідних умовах виробничої практики [68].

Рівень фахової теоретичної підготовки у ЗВО як зовнішнього чинника ресурсного забезпечення свого професійного становлення більшість респондентів усіх курсів (81% на 3-му курсі, 59% на 4-му курсі та 53% 1-го курсу магістрів) оцінюють як достатній (базовий) для продовження подальшого фахового удосконалення. Значна кількість здобувачів вищої освіти 1-го курсу СВО магістр, а саме 40%, оцінили рівень фахової теоретичної підготовки, як такий, що знаходиться на високому рівні та органічно поєднується з практичною фаховою підготовкою. Натомість менший відсоток студентів 3-4-их курсів оцінив так високо якість теоретичної фахової підготовки – відповідно 15% та 25%. При цьому дуже мала кількість респондентів на 3-му курсі бакалаврату (4%) та 1-му курсі магістратури (7%) вважають, що рівень фахової теоретичної підготовки є достатнім, однак часто відірваним від реальної професійної діяльності психолога, тому не може слугувати ресурсом для їхнього фахового становлення. Однак на 4-му курсі саме такої думки притримуються 13% здобувачів, а 3% зовсім оцінюють рівень фахової теоретичної підготовки як недостатній, через що багато необхідних фахових знань вони отримують не у ЗВО (рис. 2.14.) [68].

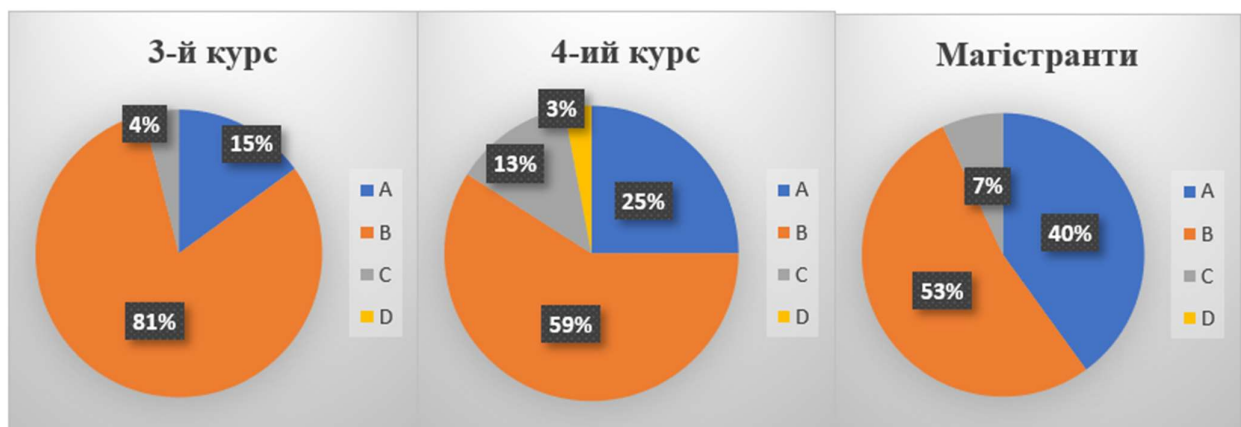


Рис. 2.14. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Як Ви оцінюєте рівень фахової теоретичної підготовки у Вашому закладі вищої освіти (далі ЗВО) як зовнішнього чинника ресурсного забезпечення Вашого професійного становлення?», де А – Рівень фахової теоретичної підготовки є на високому рівні та органічно поєднується з практичною фаховою підготовкою;

*B – Рівень фахової теоретичної підготовки є достатнім (базовим) для продовження подальшого фахового удосконалення; C – Рівень фахової теоретичної підготовки є достатнім, однак часто відірваним від реальної професійної діяльності психолога, тому не може слугувати ресурсом для його фахового становлення; D – Рівень фахової теоретичної підготовки є недостатнім, через що багато необхідних фахових знань я отримую не у ЗВО.*

У цілому оцінка студентами-психологами рівня теоретичної фахової підготовки у своєму ЗВО є позитивною, з наданням переваги усередненому варіанту. Особливо високо його оцінюють у групах здобувачів 1-го курсу СВО магістр. Така тенденція є відображенням адекватного сприйняття майбутніми психологами академічного навчання в університеті, яке не може бути вичерпним, а тим паче кінцевим етапом їхнього професійного становлення. Базова вища освіта покликана сформувати загальні уявлення про принципи та особливості психології як науки та практичної діяльності, зорієнтувати здобувачів у потоці фахової інформації, спрямувати на певні спеціалізації та подальше удосконалення в межах конкретних напрямів та підходах [68].

Наявність негативної оцінки або незадоволення рівнем теоретичної підготовки може свідчити про нереалістично завищені очікування студентів від навчання у ЗВО, своєрідне бажання знайти швидкий спосіб отримання усіх необхідних для діяльності професійних компетенцій і неготовність до подальшого постійного удосконалення [68].

Важливим в оцінці якості теоретичної підготовки як зовнішнього чинника ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів є виокремлення найважливішого її компоненту. Так, для студентів 3-го курсу бакалаврату та 1-го курсу магістрів таким найбільш суттєвим елементом є детальне вивчення особливостей надання усіх видів психологічної допомоги та умов праці психолога в різних галузях та закладах. Цій відповіді надали перевагу відповідно 52% та 46% респондентів. Натомість вибір більшості респондентів 4-го курсу бакалаврату не був настільки однозначним. Цю саму відповідь тут

обрали 38%, а 31% вважають, що важливим є оволодіння прийомами введення приватної психологічної практики [68].

Значний відсоток студентів-психологів 3-го курсу бакалаврату та 1-го курсу магістратури визначили для себе важливим детальне вивчення теоретичних засад напрямів, підходів, методів та технік психологічної допомоги, а саме 22% та 33%. Для анкетованих на 4-му курсі бакалаврату третьою значущою складовою теоретичної підготовки стала її спеціалізація та освоєння теоретичних засад конкретних підходів роботи для різних вікових категорій клієнтів – цю відповідь обрало 22%. Найменший рівень значущості набуло культивування високих стандартів та принципів етики психологічної практики. Зокрема, цю відповідь не обрав жоден респондент 4-го курсу бакалаврату і тільки 4% студентів 3-го курсу бакалаврату та 7% 1-го курсу магістратури (рис. 2.15.) [68].

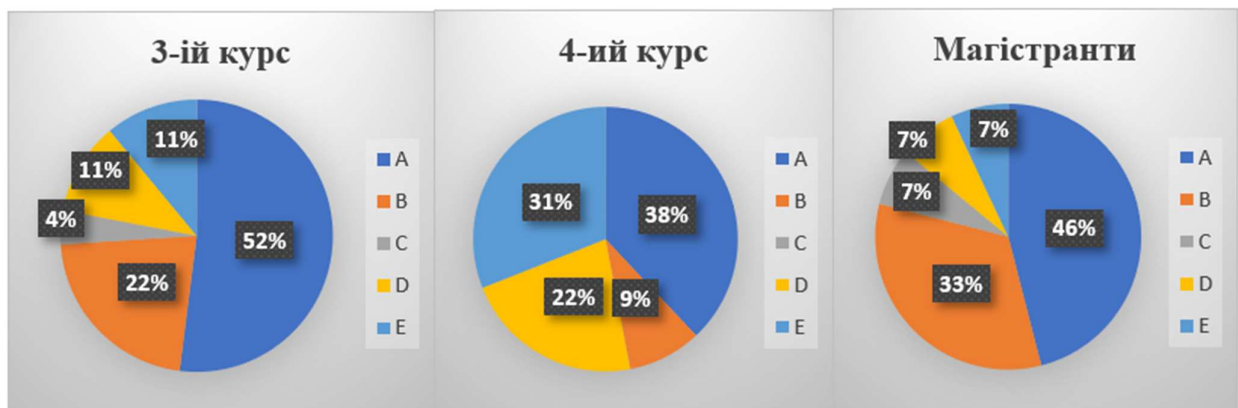


Рис. 2.15. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Що, на Вашу думку, є найважливішим у теоретичній підготовці майбутніх психологів серед зовнішніх чинників ресурсного забезпечення Вашого професійного становлення?», де *A* – *Детальне вивчення особливостей надання усіх видів психологічної допомоги та умов праці психолога в різних галузях та закладах*; *B* – *Детальне вивчення теоретичних засад напрямів, підходів, методів та технік психологічної допомоги*; *C* – *Культивування високих стандартів та принципів етики психологічної практики*; *D* – *Спеціалізація теоретичної підготовки та освоєння теоретичних засад конкретних підходів роботи для різних вікових категорій клієнтів*; *E* – *Оволодіння прийомами введення приватної психологічної практики*.

Відсотковий розподіл відповідей вказує на специфіку навчальної орієнтації майбутніх психологів, у якій домінантним є спрямування на отримання якомога більшої кількості практичних знань, умінь та навичок. Крім цього, респондентам важливе формування об'єктивного та адекватного уявлення про умови праці психолога та його функціональні обов'язки у різних галузях практичної діяльності [68].

Зауважимо, що низька значущість для студентів-психологів високих стандартів та принципів етики психологічної практики може вказувати на два варіанти трактування цієї тенденції: 1) усвідомлення майбутніми психологами важливості цього компоненту за замовчуванням або 2) допущення можливості нехтувати ним. У другому випадку, вважаємо, що цей елемент професійної теоретичної підготовки потребує більшої уваги академічної психологічної спільноти у культивуванні його важливості [68]. Перевірити особливості його значущості та модальності для респондентів ми мали змогу через десяте запитання анкети. Відповіді студентів-психологів підтверджують перший варіант нашого трактування [68].

Для більшості опитаних засвоєння етичних стандартів, принципів, норм та цінностей психологічного фаху є дуже важливим, адже це основна запорука якісного виконання своїх професійних обов'язків та надання ефективної психологічної допомоги. Саме так вважають 67% здобувачів 1-го курсу магістратури, 70% 3-го та 69% 4-го курсів бакалаврату. Менша кількість притримуються думки, що це важливо, однак не є ключовим у забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів. У відсотковому співвідношенні – це 33% 1-го курсу магістратури, 30% 3-го курсу та 31% 4-го курсу бакалаврату. Жоден респондент не вважає, що етичними стандартами, принципами та нормами можна знехтувати (рис. 2.16) [68].

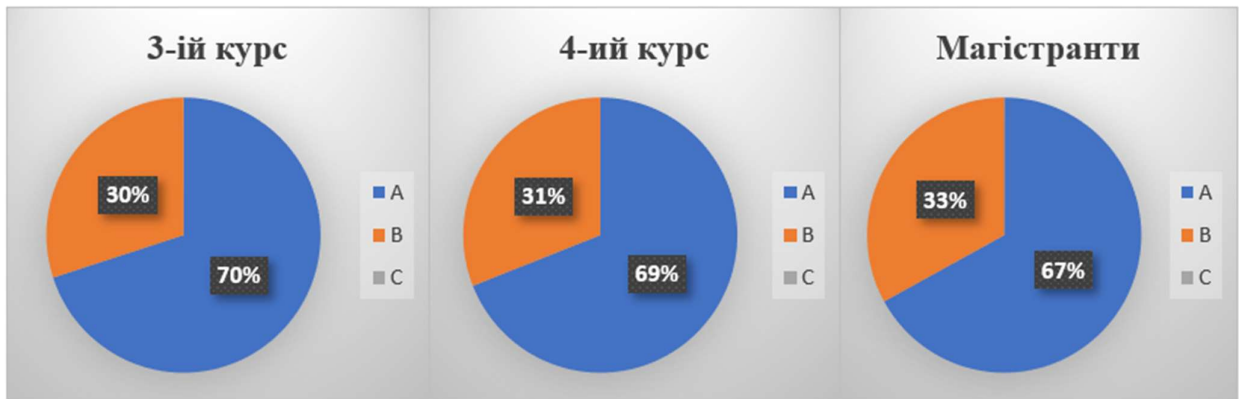


Рис. 2.16. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «На скільки важливим для Вас у забезпеченні успішності Вашого професійного становлення є засвоєння етичних стандартів, принципів, норм та цінностей психологічного фаху?», де А – *дуже важливим, адже це основна запорука якісного виконання своїх професійних обов'язків та надання ефективної психологічної допомоги*; В – *важливим, однак не ключовим у забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів*; С – *Етичні стандарти, принципи та норми професійної діяльності психологів не є настільки важливими, як про це говорять. У деяких ситуаціях ними можна знехтувати*.

Зрозуміти, яких знань, на думку респондентів, їм бракує для забезпечення власного професійного становлення дало змогу восьме запитання анкети відкритого типу. За допомогою контент-аналізу відповідей студентів-психологів ми з'ясували, що не залежно від року навчання та ступеня вищої освіти найбільше респондентам не вистачає практичних знань та навичок, досвіду їхнього застосування у реальній психологічній діяльності. Таких відповідей було 53% серед 1-го курсу магістратури, 63% 3-го та 4-го курсів бакалаврату. У цілому це 60% з усієї вибірки. Окрему категорію становлять відповіді, де студенти вказують, що їм не вистачає практичних знань з психологічного консультування, методик та технік роботи з конкретними видами проблем, алгоритмів ведення консультації [68]. Із загальної кількості респондентів такі відповіді становлять 20%.

Незначна кількість майбутніх психологів вказала, а саме 12% з усієї вибірки, що їм не вистачає теоретичних знань з різних галузей психології. Тільки 8% респондентів вважають, що їм вистачає усіх знань, як теоретичних, так і



практичних, які вони отримують у ЗВО [68]. Відсоткове співвідношення змістових груп відповідей подано на рис. 2.17.



Рис. 2.17. Змістові блоки відповідей респондентів на відкрите запитання анкети «Яких знань Вам не достатньо для забезпечення Вашого успішного професійного становлення?» та їхнє відсоткове співвідношення у всій вибірці.

Специфіка відповідей респондентів на 8-ме запитання анкети підтверджується їхніми відповідями на запитання 17, що стосується оцінки достатності та доступності фахової практичної підготовки у ЗВО як зовнішнього чинника ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. Відповідно значна частина студентів-психологів оцінює цей параметр як доступний, однак не зовсім достатній, а саме 70% респондентів 3-го курсу та 50% 4-го курсу бакалаврату, 53% 1-го курсу магістратури. Серед третьокурсників та четвертокурсників також 8% і 6% відповідно вважають, що фахова практична підготовка у ЗВО є недостатньою та важкодоступною. При цьому є велика кількість осіб, для яких фахова практична підготовка у ЗВО є достатньою та доступною – це 22% на 3-му курсі та 44% на 4-му курсі бакалаврату, 47% на 1-му курсі магістратури (рис. 2.18) [68].

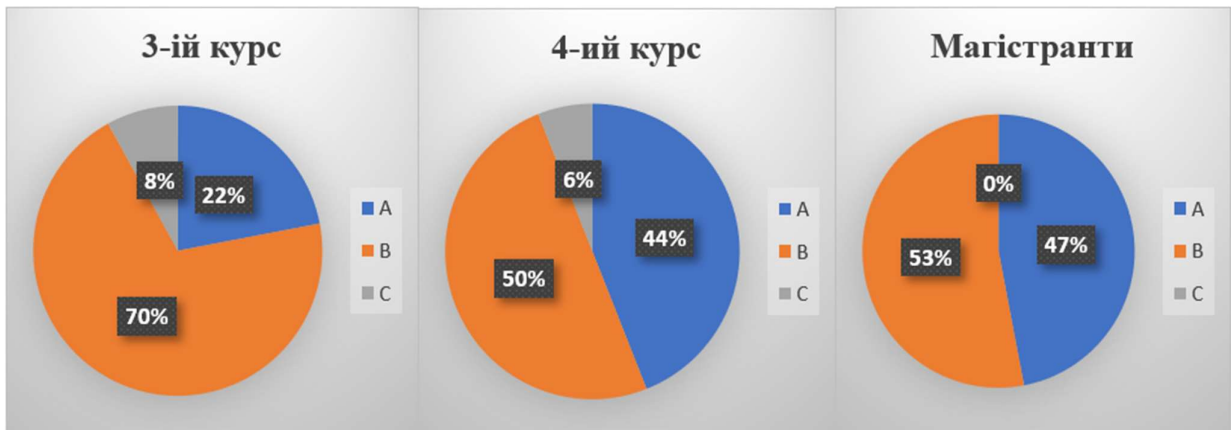


Рис. 2.18. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Як Ви оцінюєте на сьогодні достатність та доступність фахової практичної підготовки у Вашому ЗВО як зовнішнього чинника ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів?», де *A* – Фахова практична підготовка у ЗВО є достатньою та доступною; *B* – Фахова практична підготовка у ЗВО є доступною, однак не зовсім достатньою; *C* – Фахова практична підготовка у ЗВО є недостатня та важкодоступна.

Такий майже рівний розподіл відповідей між полярними позиціями може вказувати нам на те, що велика частина здобувачів вищої освіти не використовує фахову практичну підготовку ефективно при її доступності та достатності, а тому відчуває брак у володінні практичними знаннями, уміннями і навичками [68].

Цікавим є погляд студентів-психологів на те, в якому відсотковому співвідношенні мають бути представлені теоретична та практична компоненти їхньої фахової підготовки для забезпечення успішності професійного становлення. Найбільше респонденти надавали перевагу двом варіантам, а саме:

- «40% теорії 60% практики» обрали 44% та 50% здобувачів 3-го і 4-го курсів бакалаврату та 47% 1-го курсу магістратури;
- «50% теорії 50 % практики» обрали 52% та 31% здобувачів 3-го і 4-го курсів бакалаврату та 40% 1-го курсу магістратури [68];

Зважаючи на особливості відповідей опитаних на попередньо описані запитання, дивним, на нашу думку, є присутність невеликого відсотка осіб, які вважають, що відсоткове співвідношення теорії та практики у фаховій підготовці

повинне становити 60 на 40. Цей варіант обрали 4% респондентів 3-го курсу та 19% 4-го курсу бакалаврату, 13% 1-го курсу магістратури (рис. 2.19).

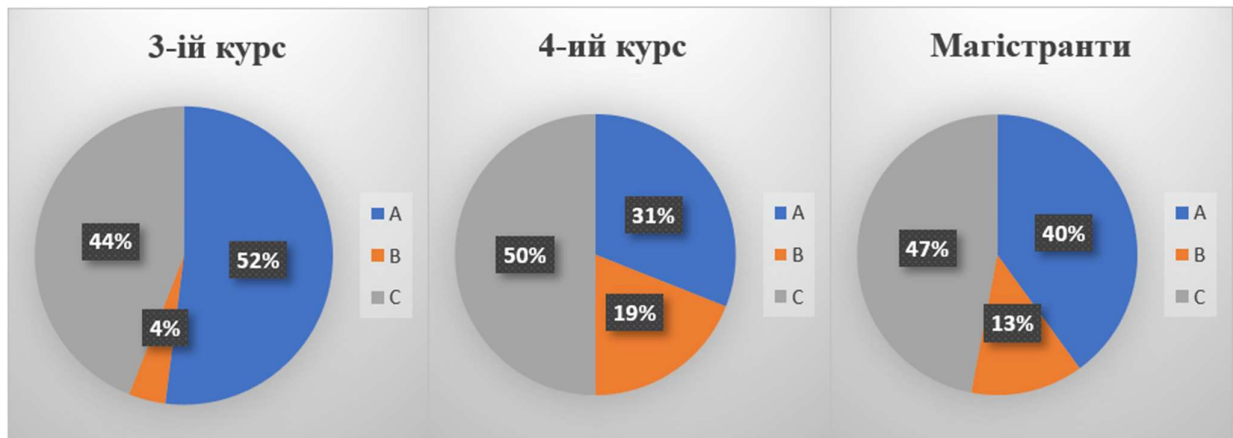


Рис. 2.19. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «У якому відсотковому співвідношенні мають бути представлені теоретична та практична компоненти підготовки майбутніх психологів для забезпечення успішності їхнього професійного становлення?», де А – 50% теорії 50 % практики; В – 60% теорії 40% практики; С – 40% теорії 60% практики.

У аналізованому нами блоці сім запитань з'ясовують особливості оцінки респондентами важливості різних аспектів теоретичної та практичної фахової підготовки майбутніх психологів у ЗВО та їхньої ефективності. Далі розглянемо специфіку відповідей на них.

Одним із важливих чинників ресурсного забезпечення професійного становлення психологів є формування реалістичного уявлення про професію, її специфіку та умови праці. Так, більшість студентів 3-го курсу бакалаврату, а саме 70% вважають, що теоретична підготовка ЗВО формує уявлення про специфіку та умови роботи психологів в Україні, однак у деяких аспектах це не відповідає реальному стану речей. З ними погоджуються 41% респондентів 4-го курсу бакалаврату і тільки 13% 1-го курсу магістратури. Власне останні у значній своїй кількості (87%) стверджують, що теоретична підготовка ЗВО формує цілком об'єктивне уявлення про те, у чому полягає робота психолога та які можливості професійної реалізації існують в Україні. Половина четвертокурсників (50%)

вважають так само, як більшість магістрантів і тільки 9% впевнені, що теоретична підготовка ЗВО зовсім не формує реалістичного уявлення про специфіку роботи психологів в Україні. На третьому курсі 26% респондентів обрали однозначно позитивний варіант і 4% – негативний (рис. 2.20) [68].

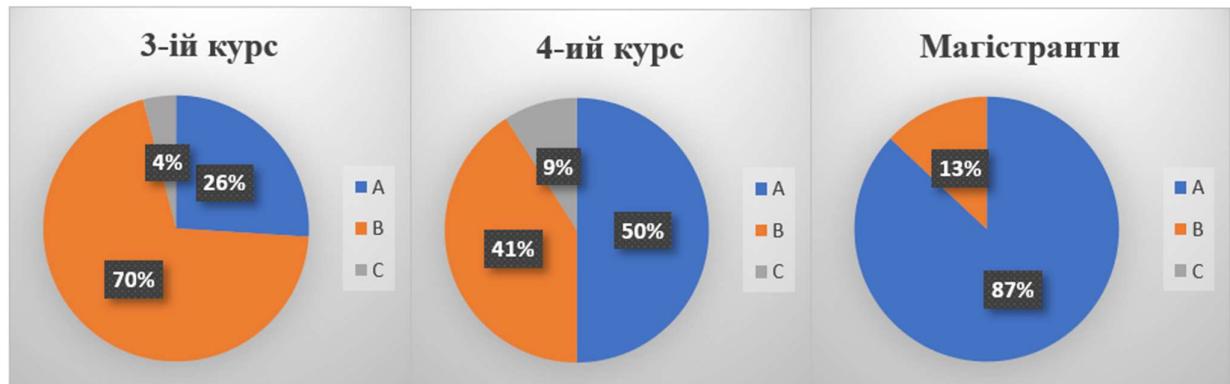


Рис. 2.20. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Чи формує теоретична підготовка ЗВО реалістичне уявлення про професію психолога, її специфіку та умови праці?», де А – Так, теоретична підготовка ЗВО формує цілком об’єктивне уявлення про те, у чому полягає робота психолога та які можливості професійної реалізації існують в Україні; В – Теоретична підготовка ЗВО формує уявлення про специфіку та умови роботи психологів в Україні, однак у деяких аспектах це не відповідає реальному стану речей; С – Теоретична підготовка ЗВО зовсім не формує реалістичного уявлення про специфіку роботи психологів в Україні.

Такий розподіл відповідей вказує на те, що здобувачі вищої освіти 1-го курсу магістратури швидше за все здійснили переоцінку власного уявлення про професію психолога та співвіднесли його із інформацією, яку отримують у ЗВО. Натомість студенти бакалаврату можуть керуватись більш неадекватними (негативними чи позитивними) очікуваннями щодо обраного фаху й умов праці, а тому вважають інформацію із ЗВО необ’єктивною [68].

Стійку орієнтацію респондентів на оволодіння практичними навичками демонструє те, що більшість з них вважають, що філософські засади психології, її наукові концепції та теорії є важливими у професійному становленні за умови їхнього органічного поєднання з оволодінням практичними вміннями та

навичками. Саме таку відповідь на 11 запитання анкети дали 48% студентів 3-го курсу та 53% 4-го курсу бакалаврату, 53% 1-го курсу магістратури. Однак також значна частина, а саме 33% опитаних третьокурсників і магістрантів вказали, що філософські засади психології, її наукові концепції та теорії формують розуміння суті та специфіки психологічної професійної діяльності, а тому сприяють професійному становленню. З цим погоджуються тільки 16% четвертокурсників [68].

Зовсім не велика кількість респондентів визнали вплив вивчення філософських засад психології, її наукових концепцій та теорій на формування професійної ідентичності та фахового Я-образ, а саме 11% 3-го курсу, 25% 4-го курсу та 7% 1-го курсу магістратури. Ще менше осіб повністю заперечили важливість вивчення філософських засад психології, її наукових концепцій та теорій – 8% третьокурсників, 6% четвертокурсників, 7% магістрантів(рис. 2.21) [68].

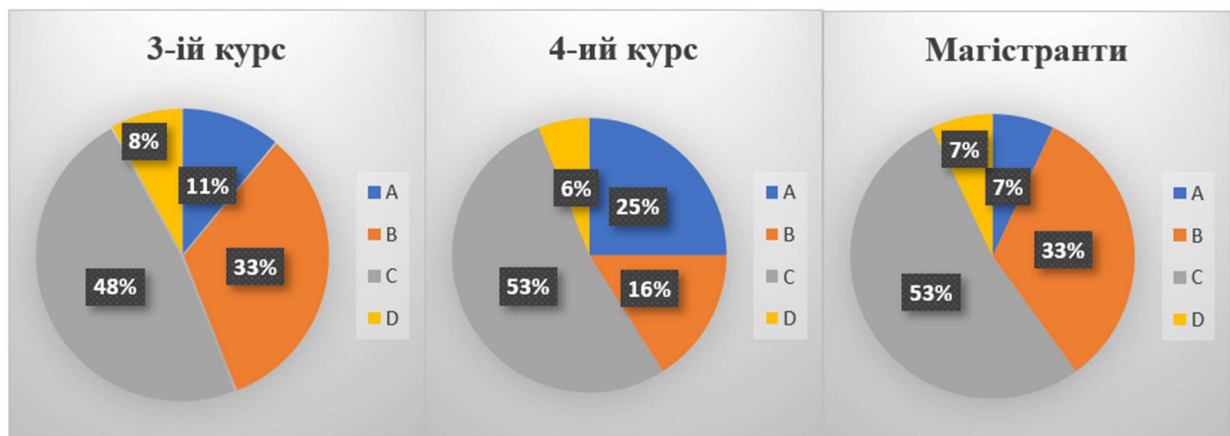


Рис. 2.21. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «На Вашу думку, вивчення філософських засад психології, її наукових концепцій та теорій є визначальним у забезпеченні успішності Вашого професійного становлення?», де *A* – Так, філософські засади психології, її наукові концепції та теорії формують професійну ідентичність та фаховий Я-образ, а тому сприяють професійному становленню; *B* – Так, філософські засади психології, її наукові концепції та теорії формують розуміння суті та специфіки психологічної професійної діяльності, а тому сприяють професійному становленню; *C* – Так, філософські засади психології, її наукові концепції та

*теорії є важливими у професійному становленні за умови їхнього органічного поєднання з оволодінням практичними вміннями та навичками; D - Ні, філософські засади психології, її наукові концепції та теорії не є важливими у професійному становленні, оскільки ключовим є засвоєння виключно практичних умінь та навичок.*

При цьому більшість студентів-психологів незалежно від року навчання відповіли ствердно, що висвітлення філософських засад психології, її наукових концепцій та теорії було достатнім у процесі їхньої професійної підготовки – це 89% на 3-му курсі та 84% на 4-му курсі бакалаврату, 80% на 1-му курсі магістратури (рис. 2.22) [68].



Рис. 2.22. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Чи достатнім у процесі Вашої професійної підготовки було висвітлення філософських засад психології, її наукових концепцій та теорії?», де А – Так, висвітлення філософських засад психології, її наукових концепцій та теорії було достатнім; В – Ні, висвітлення філософських засад психології, її наукових концепцій та теорії було недостатнім, через що я не розумію доцільності багатьох методів та технік роботи.

Таку ж позитивну однастайність продемонстрували майбутні психологи і в оцінці значення у загальній фаховій підготовці освоєння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності, де 93% 3-го курсу, 84% 4-го курсу бакалаврату та увесь 1-ий курс магістратури вказали, що цей параметр має велике значення, оскільки

обґрунтовує доцільність та специфіку інструментів і засобів психологічної допомоги (рис.2.23.) [68].

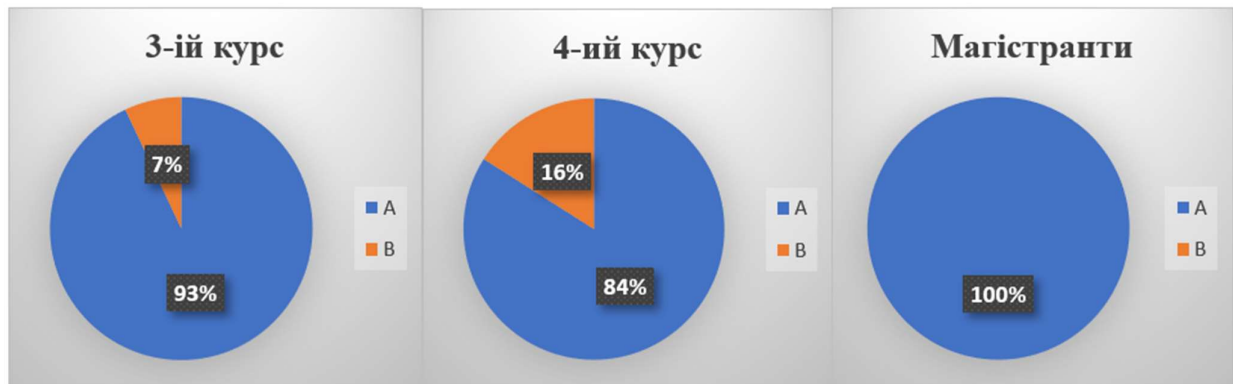


Рис. 2.23. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Яке значення у загальній фаховій підготовці має освоєння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності?», де *A* – *Освоєння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності має велике значення, оскільки обґрунтовує доцільність та специфіку інструментів та засобів психологічної допомоги*; *B* – *Освоєння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності не має значення, оскільки не формує практичних умінь та навичок*.

Також більшість респондентів (63% та 56% відповідно на 3-му і 4-му курсах бакалаврату і 67% 1-го курсу магістратури) зазначили, що розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності є важливим у професійному становленні, оскільки допомагає якісно та ефективно виконувати свої професійні функції. Менша, проте досить значна кількість осіб (37% та 44% відповідно на 3-му і 4-му курсах бакалаврату і 33% 1-го курсу магістратури) оцінили важливість розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психології у професійному становленні через аспект формування усвідомленого та відповідального ставлення до фахової діяльності. Жоден



респондент не оцінив зазначений параметр фахової підготовки як неважливий у професійному становленні майбутніх психологів (рис. 2.24.) [68].

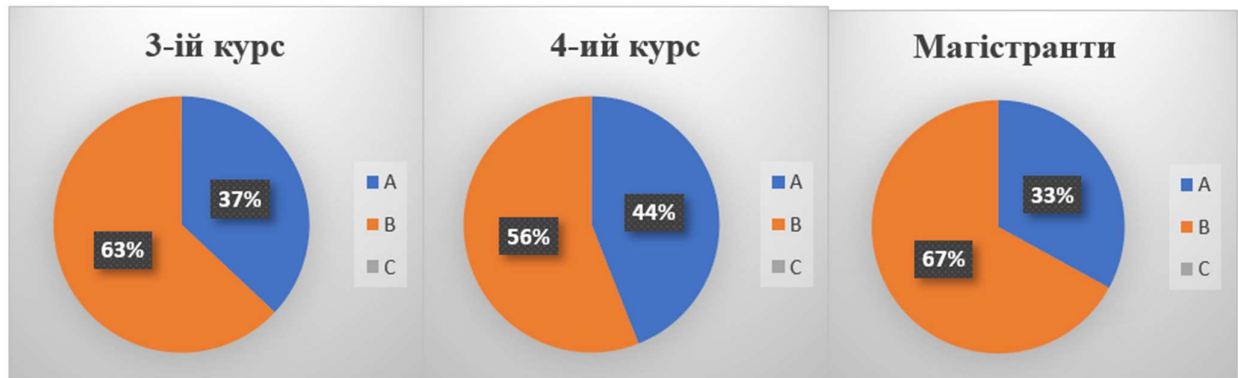


Рис. 2.24. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Наскільки важливим є розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності у забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів?», де *A* – Розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності є важливим у професійному становленні, оскільки формує усвідомлене та відповідальне ставлення до своєї фахової діяльності; *B* – Розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності є важливим у професійному становленні, оскільки допомагає якісно та ефективно виконувати свої професійні функції; *C* – Розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності не є важливими у професійному становленні.

На відкрите запитання анкети «Які навчальні дисципліни дали Вам розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності?» ми отримали списки найменувань дисциплін на кожному курсі, в яких кожна дисципліна згадувалась або один або декілька разів. Так, на 4-му курсі список склав 20 найменувань, де найбільш згадуваними були такі дисципліни, як загальна та вікова психологія (13%), психологічне консультування 12% і психодіагностика 11%. Більше, ніж три рази респонденти згадували експериментальну психологію (7%), основи психокорекції (6%) основи психотерапії та соціальну психологію (по 4%). Усі решта



найменувань траплялись від 1 до 3-ох разів та склали 25% від загальної кількості згадувань. Незначна кількість респондентів (2%) відповіли, що сформуванню розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності їм допомогли усі дисципліни, а 3% становлять відповіді «важко відповісти».

Подібну картину із значущістю дисциплін можемо спостерігати і на 3-му курсі бакалаврату. Там список містить 17 найменувань, серед яких найбільшої популярності серед студентів отримали загальна психологія (19%), психологічне консультування та вікова психологія (по 13%), психодіагностика (12%). Другими за значущістю можемо вважати практикум із загальної психології та основи психокорекції (по 6%), які були згадані більше 3-ох разів. Решту 29% складають найменування дисциплін, які згадують від 1 до 3-ох разів. Тільки 2% складають відповіді, де респонденти вважають, що на їхнє розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності вплинули усі дисципліни.

Більш індивідуальний характер мають відповіді респондентів 1-го курсу магістратури. Список їхніх найменувань складає 20 дисциплін, однак майже усі вони згадуються один, два або три рази, крім дисципліни «Символдрама», яка була згадана більше 3-ох разів. Так, на думку магістратів, розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності їм допомогли символдрама (11%), загальна психологія (8%), кризове сімейне консультування (8%), арт-терапія (8%), основи психологічного консультування, основи глибинної психології, психодіагностика, вікова психологія, основи психокорекції тощо (59%). Не значний відсоток склали відповіді «усі дисципліни» та «не готова відповісти» (по 3%) (таблиця 2.17).

Таблиця 2.17.

Відсоткове співвідношення відповідей студентів-психологів на відкрите запитання анкети «Які навчальні дисципліни дали Вам розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності?»

Дисципліни у списках	3-ій курс	4-ий курс	Магістранти
Загальна психологія	19%	13%	8%
Вікова психологія	13%	13%	-
Психологічне консультування	13%	12%	-
Психодіагностика	12%	11%	-
Символдрама	-	-	11%
Кризове сімейне консультування	-	-	8%
Арт-терапія	-	-	8%
Експериментальна психологія	-	7%	-
Основи психокорекції	6%	6%	-
Основи психотерапії	-	4%	-
Соціальна психологія	-	4%	-
Практикум із загальної психології	6%	-	-
Інші дисципліни	29%	25%	59%
Усі дисципліни важливі	2%	2%	3%
Важко відповісти/Не готова відповісти	-	3%	3%

У цілому з відповідей респондентів можемо зробити висновок, що найкраще розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності формують такі дисципліни, як загальна психологія, вікова психологія, психологічне консультування та психодіагностика. Крім цього, оцінка значущості навчальних дисциплін має індивідуальний характер на 1-му курсі СВО магістр.

У зв'язку з тим, що більшість респондентів зазначила, що у забезпеченні професійного становлення їм не вистачає практичних знань, навичок і досвіду їхнього застосування у реальній психологічній діяльності, досить цікавим є, на нашу думку, аналіз пропозицій студентів стосовно того, що варто додати до практичної складової їхньої фахової підготовки [68]. З'ясувати це нам вдалось через 22-е запитання анкети відкритого типу. У результаті обробки відповідей пропозиції студентів були згруповані у п'ятнадцять змістовних груп, що

представлені у таблиці 2.18. Серед них доміантними є такі групи, як «збільшити тривалість проходження навчальних та виробничих практик», «забезпечити більше різноманіття у виборі закладів, де можна проходити навчальну та/або виробничу практику», «організувати демонстраційні сесії психологічного консультування або моделювати їх на практичних заняттях з детальним аналізом». Субдоміантними є пропозиції «проводити більшу кількість психологічних тренінгів» та «презентувати більшу кількість технік та методів психологічного консультування та допомоги в цілому з детальним їхнім описом та можливістю випробовування на практичних чи лабораторних заняттях» [68].

Таблиця 2.18.

Відсоткове співвідношення відповідей студентів-психологів на відкрите запитання анкети «Що, на Вашу думку, варто додати до практичної складової фахової підготовки майбутніх психологів для покращення ресурсного забезпечення їхнього професійного становлення?»

Список пропозицій	3-ій курс	4-ий курс	Магістранти
Збільшити тривалість проходження навчальних та виробничих практик	33%	19%	13%
Забезпечити більше різноманіття у виборі закладів, де можна проходити навчальну та/або виробничу практику	25%	17%	13%
Організувати демонстраційні сесії психологічного консультування або моделювати їх на практичних заняттях з детальним аналізом	8%	8%	19%
Проводити більшу кількість психологічних тренінгів	13%	8%	
Презентувати більшу кількість технік та методів психологічного консультування та допомоги в цілому з детальним їхнім описом та можливістю випробовування на практичних чи лабораторних заняттях		8%	18%
Організувати супервізійний супровід студентів викладачами на базі ЗВО			6%
Проводити практичні заняття у тренінговому форматі з колом рефлексії у кінці			6%
Організувати та проводити зустрічі і майстер-класи з практичними психологами			6%
Всього достатньо			6%
Додати дисципліни, які стосуються створення, організації та проведення психологічних тренінгів		5%	
Надавати більше прикладів реальних історій психологічного консультування чи психотерапії на лекціях з детальним їхнім аналізом на практичних заняттях		5%	
Презентувати техніки та методи роботи з клієнтами, які	4%		

потрапили у кризові або складні життєві ситуації			
Дозволити студентам практикувати навички психологічного консультування на базі ЗВО з людьми, які цього потребують безкоштовно	4%		
Знайомити студентів з іноземним досвідом практичної психологічної діяльності		3%	
Не знаю, що відповісти/ Важко відповісти / Не замислювався (- лась) над цим	13%	27%	13%

Значну потребу студентів-психологів у збільшенні тривалості навчальних та виробничих практик можемо пояснити періодом онлайн-навчання під час пандемії COVID-19 та згодом у зв'язку з повномасштабним збройним вторгненням РФ в Україну на початку 2022 року. У таких умовах проходження практики часто проводиться саме онлайн, що обмежує можливості відточування практичних умінь та навичок здобувачами вищої психологічної освіти [68].

Останнє запитання у цьому блоці стосується додаткових можливостей здобуття професійних практичних умінь та навичок, які може пропонувати студентам-психологам їхній ЗВО. Зокрема нас цікавить обізнаність респондентів в інформації про ці можливості. Зауважимо відразу, що для відсоткового розподілу відповідей респондентів характерним є сильний розкид у значеннях та сильні відмінності між курсами. У вибірці студентів-психологів 3-4 курсів бакалаврату не можливо виокремити більшість за якимись одним варіантом запропонованих позицій. Найбільше респондентів четвертокурсників, а саме 31% інформовані про наявність у їхньому ЗВО постійно діючої науково-практичної лабораторії, де студенти мають можливість здобувати практичні уміння та навичка незалежно від проходження обов'язкової практики. Натомість 22% вказали, що отримують від ЗВО інформацію про професійні асоціації, громадські організації, які проводять додаткову практичну підготовку майбутніх психологів. Серед третьокурсників ця відповідь також набрала найбільше виборів – це 30%, а 22 % студентів стверджують, що ЗВО їх повідомляє про усі додаткові можливості, які перераховані у варіантах відповідей [68].

Більш чітку визначеність у проінформованості щодо додаткових можливостей здобуття професійних практичних умінь та навичок, які пропонує

ЗВО, продемонстрували студенти-психологи 1-го курсу магістратури. Серед них 60% інформовані про професійні асоціації, громадські організації, які проводять додаткову практичну підготовку майбутніх психологів, а 20% вказали, що ЗВО повідомляє про усі перераховані можливості [68].

Позитивною тенденцією у відсотковому співвідношенні відповіді є незначна кількість осіб, які вважають, що ЗВО не пропонує та не надає інформації про додаткові можливості здобуття професійних практичних умінь та навичок. На 3-му курсі таких респондентів 11%, на 4-му курсі – тільки 3%, на 1-му курсі магістратури 7% (рис. 2.25.) [68].

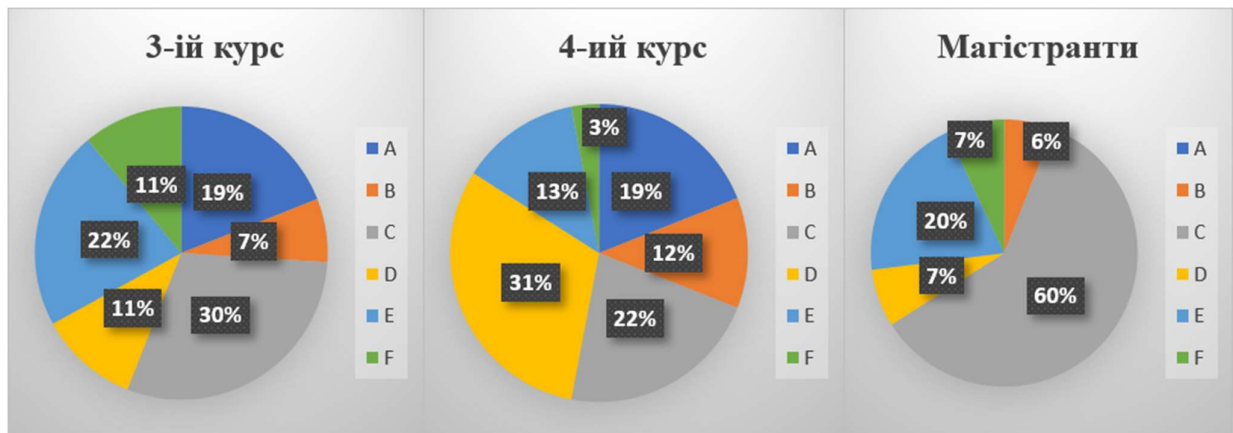


Рис. 2.25. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Які додаткові можливості здобуття професійних практичних умінь та навичок пропонує Вам ЗВО, у якому Ви навчаєтесь для забезпечення Вашого професійного становлення?», де А – *Можливість волонтерської діяльності*; В – *Надає інформацію про доступні можливості працевлаштування для студентів старших курсів*; С – *Надає інформацію про професійні асоціації, громадські організації, які проводять додаткову практичну підготовку майбутніх психологів*; D – *У ЗВО, де я навчаюсь, діє постійна науково-практична лабораторія, де студенти мають можливість здобувати практичні уміння та навичка незалежно від проходження обов'язкової практики*; E – *ЗВО пропонує усі перераховані додаткові можливості здобуття професійних практичних умінь та навичок*; F – *ЗВО не пропонує та не надає інформації про додаткові можливості здобуття професійних практичних умінь та навичок*.

Така специфіка відповідей вказує на особливості навчальних та фахових інтенцій здобувачів вищої освіти. Сприйняття інформації суб'єктом залежить від його потреб, інтересів, спрямованостей тощо. Так, з того, що може пропонувати ЗВО студентам, а саме з додаткових можливостей здобуття професійних практичних умінь та навичок, кожен студент обиратиме те, що є більш актуальним та необхідним саме для нього. З огляду на це, можемо зробити висновок, що для здобувачів вищої освіти 1-го курсу магістратури є більш цікавими пропозиції подальшого фахового удосконалення за межами ЗВО, а особливо щодо збагачення власних практичних умінь. Натомість інтереси і преференції студентів-психологів бакалаврату є більш розрізненими, через що відбувається розподіл вибірки на мілкі групи за відповідями [68].

При цьому варто зазначити, що все ж таки найбільше інформації ЗВО надають про професійні асоціації, громадські організації, які проводять додаткову практичну підготовку майбутніх психологів. Така тенденція мотивується специфікою роботи практичних психологів і розвитком психології як науки та прикладної галузі, де постійне навчання є запорукою ефективності фахівців [68].

Наявність малого відсотку респондентів, які стверджують, що ЗВО не надає жодної інформації про додаткові можливості здобуття професійних практичних умінь та навичок, можемо пояснювати цілою низкою різних причин – від небажання самих студентів отримувати чи/та шукати такі пропозиції й повідомлення до того, що природньо в академічних групах є певна кількість осіб, які схильні до невідвідування занять та безвідповідального ставлення до своєї фахової освіти. Ці припущення підкріплюються значним відсотком опитаних, які отримують достатньо інформації та пропозицій [68].

Третій блок авторської анкети містить 10 запитань, які визначають рівень обізнаності майбутніх психологів у додаткових можливостях фахового навчання та удосконалення поза межами ЗВО, специфіку оцінки їхньої значущості, доступності та актуального використання. Зокрема потреба у пошуку таких додаткових можливостей удосконалення професійних умінь та навичок поза основним фаховим навчанням для забезпечення свого професійного становлення

найбільш актуалізована на 4-му курсі бакалаврату, оскільки 41% респондентів вказали, що вже зараз шукають такі додаткові можливості, а 31% стверджують, що постійно знаходять та використовують такі можливості. Натомість більшість студентів 3-го курсу бакалаврату (48%) та 1-го курсу магістратури (46%) тільки планують після завершення навчання у ЗВО шукати такі додаткові можливості для забезпечення подальшого професійного становлення. Спостерігається значний відсоток і таких студентів третьокурсників та магістрантів, які вже шукають додаткові можливості фахового удосконалення поза межами ЗВО – це відповідно 30% на 3-му курсі та 27% на 1-му курсі магістратури. Крім цього, 27% магістрантів вказали, що постійно знаходять та використовують додаткові можливості професійного удосконалення.

Зазначимо, що на 3-му і 4-му курсах бакалаврату є незначний відсоток осіб, які не шукають додаткових можливостей фахового удосконалення поза межами ЗВО, оскільки вважають рівень своєї академічної підготовки достатнім для професійного становлення (відповідно 11% та 3%). Також на цих курсах присутні студенти, які не шукають додаткових можливостей професійного удосконалення, оскільки не оцінюють професійне становлення за спеціальністю своїм пріоритетом, а саме 4% 3-го курсу та 9% 4-го курсу. На 1-му курсі магістратури такі групи респондентів відсутні (рис. 2.26).

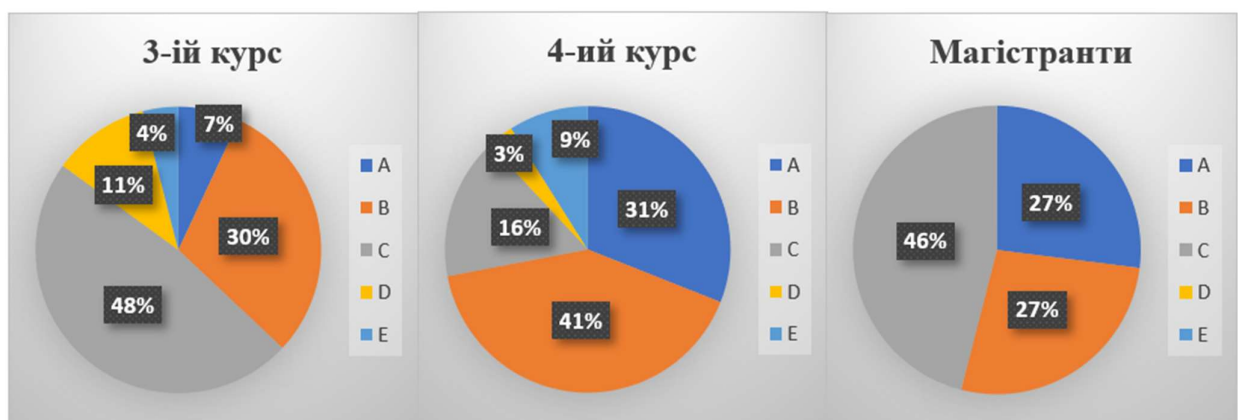


Рис. 2.26. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Чи шукали Ви самостійно додаткові можливості удосконалення професійних умінь та навичок поза основним фаховим навчанням для

забезпечення свого професійного становлення?», де *A* – Так, я постійно знаходжу та використовую додаткові можливості удосконалення професійних умінь та навичок поза основним фаховим навчанням для забезпечення свого професійного становлення; *B* – Так, наразі я шукаю додаткові можливості удосконалення професійних умінь та навичок поза основним фаховим навчанням для забезпечення свого професійного становлення; *C* – Планую після завершення навчання у ЗВО шукати додаткові можливості удосконалення професійних умінь та навичок поза основним фаховим навчанням для забезпечення свого професійного становлення; *D* – Ні, не шукаю, мені достатньо для свого професійного становлення тієї підготовки, яку забезпечує ЗВО; *E* – Ні, не шукаю, адже не вважаю професійне становлення за спеціальністю своїм пріоритетом;

У визначенні специфіки оцінки зовнішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення ЗВО важливим було дізнатись, які саме додаткові можливості здобуття практичного досвіду під час професійного навчання вже були використані студентами. Більшість третьокурсників та четвертокурсників вказали на волонтерську діяльність, а саме 44% та 37%. Уже навчаються на психотерапевтичному напрямі 18% студентів 3-го курсу та 16% 4-го курсу. Крім цього, серед четвертокурсників 19% використовують участь у науково-практичній лабораторії свого інституту чи факультету, як додаткову можливість здобуття практичного досвіду.

Декілька своїх варіантів додаткових можливостей згадали студенти-психологи 3-го курсу. У своїй сукупності вони становлять 15% та до яких увійшли участь у соціально-психологічних тренінгах, науково-практичних конференціях, гостьових лекціях, майстер-класах практичних психологів. Жодних додаткових можливостей не використовують 8% респондентів 3-го курсу та 9% 4-го курсу.

У вибірці респондентів 1-го курсу магістратури 47% навчаються на психотерапевтичному напрямі, 20% використовують волонтерську діяльність, 13% є постійними учасниками науково-практичної лабораторії свого інституту чи факультету, тільки 7% не використовують наразі жодних додаткових можливостей, а 13% вказали свої варіанти відповідей, серед яких участь у



науково-практичних конференціях, майстер-класах, гостьових лекціях, а також власна практика психологічного консультування (рис. 2.27).



Рис. 2.27. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Які додаткові можливості здобуття практичного досвіду під час професійного навчання Вами були використані?», де *A* – Волонтерська діяльність; *B* – Участь у науково-практичній лабораторії інституту/факультету; *C* – Навчання на психотерапевтичному напрямі; *D* – Усе перераховане у варіантах відповідей; *E* – Інше; Нічого.

Одним із досить важливих зовнішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів є їхнє залучення до волонтерської діяльності. Так, ми дізнались, що значна кількість респондентів 3-го та 4-го курсів бакалаврату використовували волонтерство як додаткову можливість професійного удосконалення. Очевидно, що така залученість відображає позитивне ставлення до цього чинника. Перевірити це ми мали змогу через двадцять перше запитання анкети.

Більшість студентів-психологів, а саме 55% на 3-му курсі та 46% на 4-му курсі бакалаврату, 52% на 1-му курсі магістратури вважають, що досвід волонтерської роботи розширює світогляд і, зокрема, сприяє кращому розумінню специфіки обраної професії. Також значна кількість респондентів відповіли, що досвід волонтерства створює додаткову можливість удосконалення своїх фахових знань, умінь та навичок – це 40% на 3-му та 4-му курсах бакалаврату, 39% на 1-му курсі магістратури. Зовсім не значний відсоток осіб розглядають досвід

волонтерської роботи як не сприятливий чинник для ресурсного забезпечення професійного становлення (рис. 2.28).

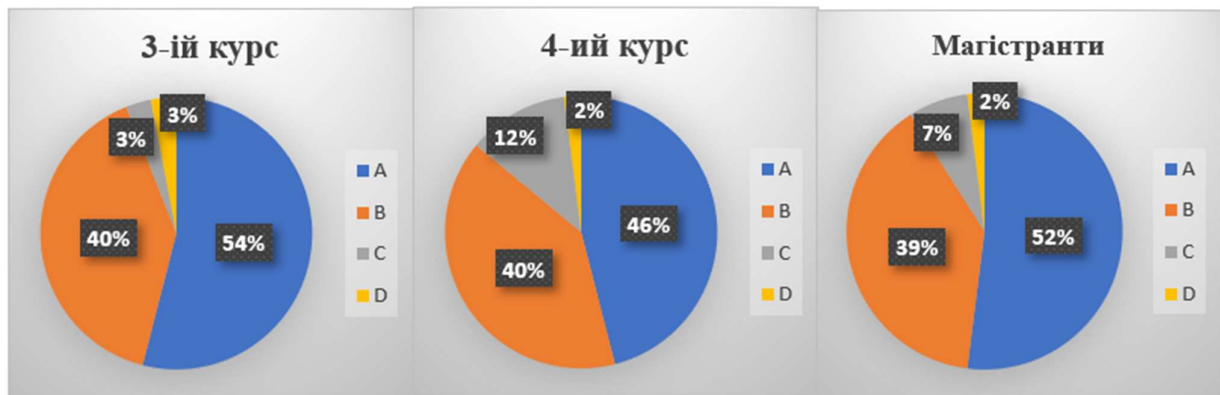


Рис. 2.28. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Чи сприяє, на Вашу думку, волонтерська діяльність студентів-психологів їхньому успішному професійному становленню?», де *A* – Так, досвід волонтерської роботи розширює світогляд і, зокрема, сприяє кращому розумінню специфіки обраної професії; *B* – Так, це створює додаткову можливість удосконалення своїх фахових знань, умінь та навичок; *C* – Ні, адже волонтерська діяльність часто не пов'язана з особливостями психологічної роботи; *D* – Ні, волонтерська діяльність створює ще більше навантаження під час здобуття вищої фахової освіти.

Ще одним ключовим зовнішнім чинником ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, який зокрема впливає на особистісне зростання цих фахівців є отримання власного клієнтського досвіду. Наступних три запитання анкети з'ясовують ставлення респондентів до цього чинника, оцінку ними його доступності для себе та фактичне його використання.

Абсолютна більшість студентів-психологів незалежно від курсу (93% на 3-му курсі бакалаврату та 1-му курсі магістратури, 95% на 4-му курсі) визнає обов'язковість власного клієнтського досвіду для забезпечення фахового становлення і подальшого розвитку (2.29).



Рис. 2.29. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Як Ви вважаєте, чи є обов'язковим у професійному становленні майбутнього психолога його власний клієнтський досвід?», де А – Так, це сприяє вирішенню внутрішньоособистісних конфліктів та формуванню професійної рефлексії; В – Ні, не вважаю, що це є обов'язковим.

Проте все ще значна кількість респондентів, а саме 63% осіб на 3-му курсі та 47% на 4-му курсі бакалаврату, 53% на 1-му курсі магістратури, ще не отримала такого досвіду, але планує зробити це у майбутньому. Водночас є багато студентів-психологів четвертокурсників та магістрантів (41% та 40%), які вже користувались послугами психологів-консультантів. Натомість серед третьокурсників таких осіб 30% (рис. 2.30).



Рис. 2.30. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Чи вдавалися Ви коли-небудь самі до послуг психолога-консультанта чи психотерапевта як зовнішнього чинника ресурсного забезпечення свого професійного становлення?», де А – Так, адже вважаю, що власний клієнтський досвід є необхідним ресурсом професійного становлення; В – Ще ні, але планую отримати такий досвід; С – Ні не маю такого досвіду та не вважаю його необхідним ресурсом забезпечення свого професійного становлення.

У реалізації цього чинника ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів велику роль відіграє його доступність для здобувачів вищої освіти. Так, більшість опитаних оцінили можливість отримати особистий психотерапевтичний, психокорекційний чи психолого-консультативний досвід в Україні як доступний для себе – це 52% на 3-му курсі та 66% на 4-му курсі бакалаврату, 60% на 1-му курсі магістратури. При цьому 40% магістрантів, 37% третьокурсників і 25% четвертокурсників все ж зізнались, що ця опція для них не доступна через її високу вартість і зовсім не значна кількість осіб вказали, що не володіють достатньою інформацією про це (рис. 2.31).

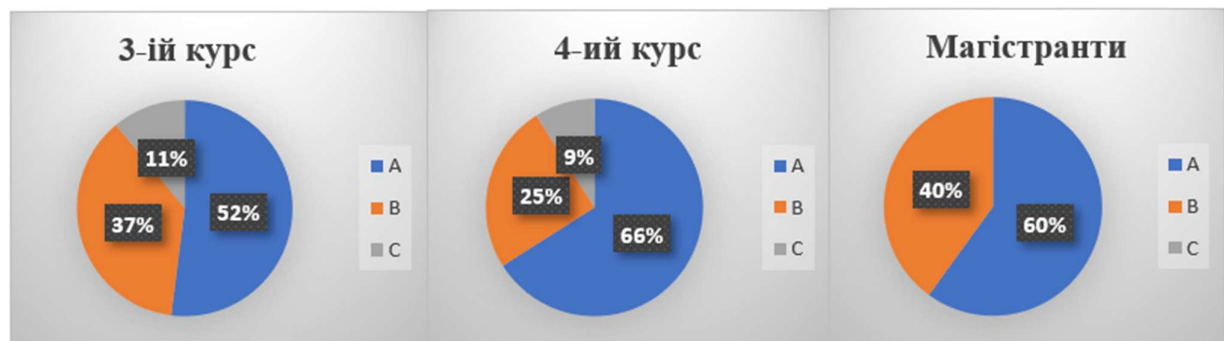


Рис. 2.31. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Наскільки Ви оцінюєте доступність отримання особистого психотерапевтичного, психокорекційного чи психолого-консультативного досвіду в Україні, зокрема у місті, де Ви проживаєте чи навчаєтесь?», де *A* – *Можливість отримання власного клієнтського досвіду є доступною для мене*; *B* – *Можливість отримання власного клієнтського досвіду не є доступною для мене через високу її вартість*; *C* – *Можливість отримання власного клієнтського досвіду не є доступною для мене через брак інформації про неї*.

З огляду на специфіку відповідей стає очевидним, що власний клієнтський досвід як зовнішній чинник ресурсного забезпечення професійного становлення є доступним для майбутніх психологів, а також оцінюється ними як важливий та обов'язковий.

Отримання психолого-консультативних та психотерапевтичних послуг у ролі клієнта є складовою подальшого фахового навчання та удосконалення майбутніх психологів і здійснюється зокрема під час участі в психотерапевтичних освітніх

проектах в межах фахових спільнот. У зв'язку з цим ми з'ясували оцінку студентів-психологів щодо продовження такого професійного навчання та членства в психологічних асоціаціях.

Більшість респондентів (89% 3-го курсу, 82% 4-го курсу та 87% 1-го курсу магістратури) беззаперечно вважають, що продовження подальшого навчання після здобуття вищої професійної освіти є необхідним зовнішнім чинником ресурсного забезпечення їхнього професійного становлення (рис. 2.32).



Рис. 2.32. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Чи вважаєте Ви, що продовження подальшого навчання після здобуття вищої професійної освіти є необхідним зовнішнім чинником ресурсного забезпечення професійного становлення майбутнього психолога?», де *A* – Так; *B* – Ні; *C* – Не знаю.

Майже така сама значна кількість студентів-психологів (74% на 3-му курсі, 72% на 4-му курсі та 86% на 1-му курсі магістратури) погоджуються, що членство у професійних спільнотах чи асоціаціях для майбутнього психолога є важливим, оскільки допомагає отримати додаткову психотерапевтичну освіту, покращити свої практичні уміння та навички, отримати супервізію чи інтервізію, особистий клієнтський досвід, налагодити контакти з колегами, отримати впевненість у своїй компетенції, сформувати позитивну професійну Я-концепцію (рис. 2.33).

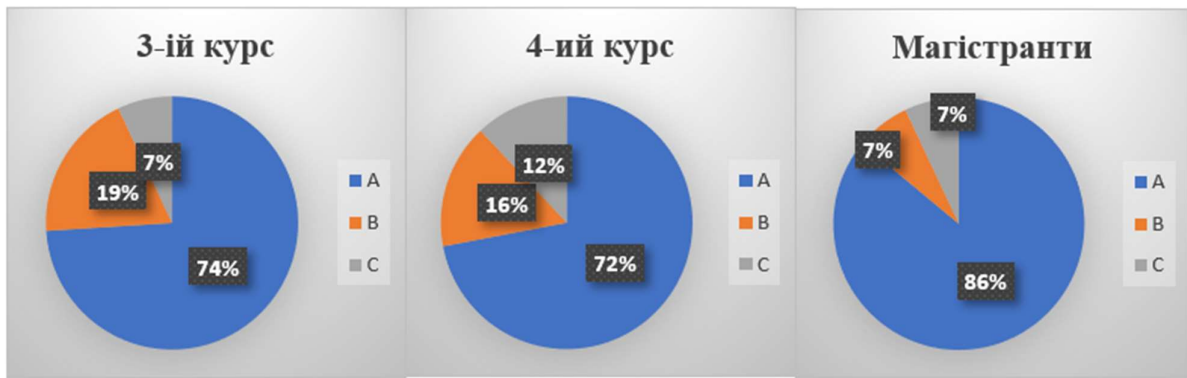


Рис. 2.33. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Яку роль, на вашу думку, відіграє у забезпеченні професійного становлення майбутнього психолога його членство у професійних спільнотах чи асоціаціях?», де *A* – Членство у професійних спільнотах чи асоціаціях для майбутнього психолога є важливим, оскільки допомагає отримати додаткову психотерапевтичну освіту, покращити свої практичні уміння та навички, отримати супервізію чи інтервізію, особистий клієнтський досвід, налагодити контакти з колегами, отримати впевненість у своїй компетенції, сформуванати позитивну професійну Я-концепцію; *B* – Членство у професійних спільнотах чи асоціаціях для майбутнього психолога не є настільки важливим, як про це говорять, оскільки не допомагає сформуванати позитивний фаховий Я-образ, здобути додаткові практичні уміння та навички. Крім цього, середовище професійної спільноти є дуже конкурентним та недоброзичливим; *C* – Я не можу відповісти на це запитання, оскільки не зовсім розумію суті та необхідності членства у професійних спільнотах чи асоціаціях для майбутнього психолога.

Щодо супервізійного супроводу як зовнішнього чинника ресурсного забезпечення професійного становлення, то більшість четвертокурсників (63%) та магістрантів (67%) оцінюють його важливість з огляду на можливість у такий спосіб працювати над своїми помилками та краще розуміти суть роботи психолога. Натомість у вибірці третьокурсників виокремились дві рівноцінні групи, одна з яких (48%) вважає супервізійний досвід важливим через ті самі причини, що і студенти старших курсів, а друга (також 48%) ставить до цього чинника як до додаткового ресурсу здобуття практичних умінь та навичок необхідних у фаховій діяльності (рис. 2.34).



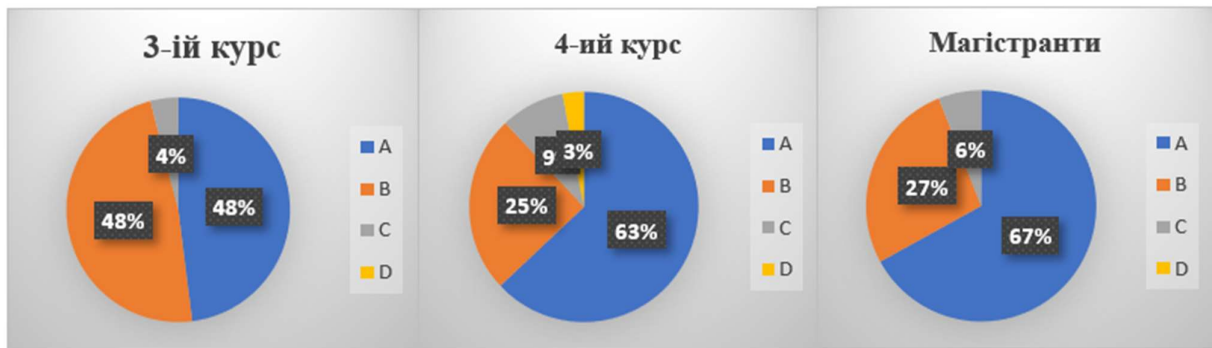


Рис. 2.34. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Наскільки важливим у забезпеченні професійного становлення майбутнього психолога є отримання ним фахового супервізійного супроводу?», де *A* – Це важливо тому, що створює можливість працювати над своїми помилками та краще розуміти суть роботи психолога; *B* – Це важливо, адже є додатковим ресурсом здобуття практичних умінь та навичок необхідних у фаховій діяльності; *C* – Це важливо, оскільки допомагає додатково працювати над професійною ідентифікацією та формуванням реалістичного фахового Я-образу; *D* – Супервізійний супровід не є обов'язковим, а тому не може бути ресурсом професійного становлення майбутніх психологів

З огляду на таке позитивне ставлення до подальшого професійного удосконалення в рамках психотерапевтичних освітніх проєктів нас цікавить, яка кількість здобувачів вищої психологічної освіти вже є учасниками таких додаткових навчальних програм. У результаті проведеного анкетування ми з'ясували, що 47% студентів 1-го курсу магістратури паралельно із здобуттям вищої освіти вже проходять навчання в одній із психотерапевтичних шкіл України. На 3-му та 4-му курсах бакалаврату таких осіб, які отримують освіту з психотерапевтичного напрямку 18% та 16% відповідно. Однак для більшості респондентів вибірки ця опція професійного удосконалення поки залишається недоступною. Так, 82% третьокурсників, 77% четвертокурсників та 46% магістрантів не мають можливості стати учасниками такого додаткового навчання, що можемо пояснити високою її вартістю (рис. 2.35).



Рис. 2.35. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Чи є Ви учасником додаткових освітніх психологічних чи психотерапевтичних проєктів?», де *A* – Так, паралельно із здобуттям вищої освіти я проходжу навчання в одній із психотерапевтичних шкіл України; *B* – Ні, поки що не маю можливості такого додаткового навчання; *C* – Не планую взагалі здобувати додаткову психотерапевтичну освіту.

Останнє запитання анкети не увійшло до жодного змістовного блоку та ним ми визначили оцінку респондентами можливостей професійної самореалізації для психолога в Україні як додаткового чинника для ресурсного забезпечення професійного становлення. У цілому більшість (73% магістрантів, 50% четвертокурсників та 37% третьокурсників) відповіли, що можливостей професійної самореалізації більше, ніж достатньо, що є хорошим ресурсом для професійного становлення майбутніх психологів. Однак значна кількість осіб (27% магістрантів, 37% четвертокурсників та 56% третьокурсників) відзначила, що не зважаючи на те, що можливостей професійної самореалізації достатньо, це не є визначальним ресурсом для професійного становлення майбутніх психологів. У вибірці також присутні студенти-психологи (13% на 4-му та 7% на 3-му курсах), які вважають, що можливостей професійної самореалізації в Україні недостатньо і це відіграє негативну роль у їхньому професійному становленні (рис. 2.36).



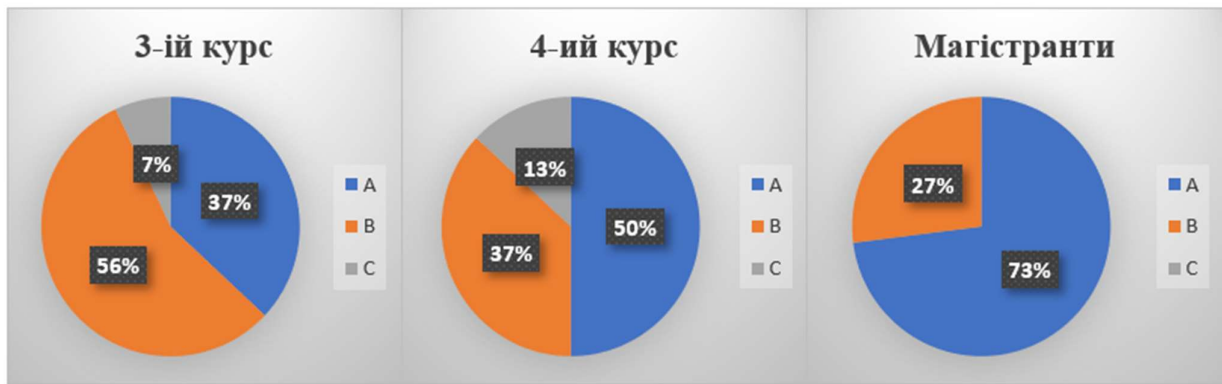


Рис. 2.36. Відсоткове співвідношення відповідей респондентів на запитання анкети «Чи достатньо сьогодні, на Вашу думку, можливостей професійної самореалізації для психолога в Україні, як додаткового чинника для його ресурсного забезпечення професійного становлення?», де А – Так, можливостей професійної самореалізації більше, ніж достатньо, що є хорошим ресурсом для професійного становлення майбутніх психологів; В – Так, можливостей професійної самореалізації достатньо, хоча це не є визначальним ресурсом для професійного становлення майбутніх психологів; С – Ні, можливостей професійної самореалізації недостатньо і це відіграє негативну роль у моєму професійному становленні.

Отже, анкетування респондентів дало змогу визначити, що більшість студентів-психологів не залежно від курсу мають доволі позитивну суб'єктивну оцінку ефективності, доступності та якості зовнішніх чинників ресурсного забезпечення власного професійного становлення. Зокрема більшість майбутніх психологів переконані, що успішність професійного становлення не залежить виключно тільки від внутрішнього особистісного та професійного ресурсу. Ця тенденція підтверджується тим, що більшість респондентів беззаперечно вважають, що продовження подальшого навчання після здобуття вищої професійної освіти є необхідним зовнішнім чинником ресурсного забезпечення їхнього професійного становлення.

Важливу роль, на думку респондентів, серед зовнішніх чинників відіграє фахове середовище, його відкритість до взаємодії, обміну практичним досвідом, допомога. Крім цього, пріоритетом для більшості студентів усіх курсів стала можливість отримати за потреби фахову психологічну підтримку та психотерапевтичний супровід у професійному середовищі. Для здобувачів 1-го

курсу СВО магістр особливо важливим є дотримання та культивування професійною спільнотою високих стандартів, норм та цінностей практичної роботи психологів.

Також результати опитування студентів-психологів продемонстрували їхнє розуміння необхідності та важливості отримання супервізійного супроводу, власного психотерапевтичного клієнтського досвіду та членства у фахових спільнотах.

З огляду на специфіку відповідей респондентів стає очевидним, що власний клієнтський досвід як зовнішній чинник ресурсного забезпечення професійного становлення для майбутніх психологів оцінюється як важливий та обов'язковий.

Більшість респондентів (89% 3-го курсу, 82% 4-го курсу та 87% 1-го курсу магістратури) беззаперечно вважають, що продовження подальшого навчання після здобуття вищої професійної освіти є необхідним зовнішнім чинником ресурсного забезпечення їхнього професійного становлення

Щодо оцінки параметрів соціокультурного середовища ЗВО як чинника ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів можемо зробити такі висновки:

- у цілому респонденти визначають соціокультурне середовище ЗВО невід'ємним чинником їхнього професійного становлення, що позитивно впливає на формування фахової ідентифікації;

- серед параметрів соціокультурного середовища ЗВО чільне місце, на думку майбутніх-психологів, посідають практична професійна компетенція викладачів та орієнтація фахового навчання на здобуття та удосконалення практичних умінь і навичок;

- у контексті таких особливостей теоретичну фахову підготовку майбутні психологи оцінюють позитивно, як базову, що створює хороше підґрунтя для подальшого навчання та удосконалення. Проте практична професійна підготовка сприймається здобувачами вищої освіти як недостатня. Не залежно від року навчання та ступеня вищої освіти [68], найбільше респондентам не вистачає

практичних знань і навичок, досвіду їхнього застосування у реальній психологічній діяльності;

- серед пропозицій щодо покращення практичної складової професійної підготовки майбутні психологи найчастіше згадували такі, як «збільшити тривалість проходження навчальних та виробничих практик», «розширити різноманіття у виборі закладів, установ, організацій, де можна проходити навчальну та/або виробничу практику», «організувати демонстраційні сесії психологічного консультування або моделювати їх на практичних заняттях з детальним аналізом» [68].

Брак можливостей відточувати практичні уміння і навички, на який вказують здобувачі вищої освіти, частково можемо пояснити переходом на онлайн форму навчання у зв'язку з пандемією COVID-19, а тепер повномасштабним збройним вторгненням РФ в Україну [68].

З огляду на виявлені тенденції, доцільно зауважити, що сьогодні як ніколи актуальності та необхідності набувають практично зорієнтований та компетентнісний підходи до професійної підготовки майбутніх психологів. Реалізувати їх можливо через інтерактивні освітні технології, організацію дискусій, моделювання проблемних ситуацій та їхнього групового обговорення, представлення та аналіз реальних випадків з практики психологічного консультування, створення факультативних гуртків або науково-практичних лабораторій, у яких студенти старших курсів могли б отримувати інтервізійний досвід або супервізійних супровід [68].

Пошук ефективних методів, технік та прийомів актуалізації професійної ресурсності, підвищення мотиваційно-ціннісного рівня професійного становлення, створення технологій збагачення та реорганізації параметрів соціокультурного середовища ЗВО є завданням нашого дослідження, вирішення якого відображене у третьому розділі дисертаційної роботи [68].

## Висновки до другого розділу.

Отже, емпіричне дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів здійснене за допомогою семи психодіагностичних методик та двох авторських анкет. Увесь обсяг даних першого етапу дослідження піддавався математично-статистичній обробці, в якій використано кореляційний та факторний аналізи, а також обрахунок значущості відмінностей та динаміки змін діагностованих властивостей за курсами.

Найбільш значущі результати кількісної та якісної обробки даних можемо сформулювати у таких тезах:

1) нормативне професійне становлення майбутніх психологів у ЗВО відбувається, однак цей процес має нелінійний характер;

2) високий рівень професійно важливих властивостей на молодших курсах бакалаврату та просідання показників на 4-му курсі може свідчити про прояв феномену Даннінга-Крюгера, за яким студенти з меншим рівнем професійних знань і навичок, який прямо пов'язаний з роком навчання, мають завищену самооцінку власних професійних можливостей і властивостей;

3) інтегральний показник самооцінки рівня професійного становлення в нормативному професійному становленні майбутніх психологів у ЗВО немає значущих змін;

4) за допомогою виокремлених факторних структур вдалось визначити, що для групи респондентів з високою самооцінкою рівня професійного становлення властива сформованість інтегральних компонентів та їх більш чітка диференційованість. У першу чергу, це стосується розвитку емоційного інтелекту. Це створює підставу стверджувати, що рівень інтегрованості емоційного інтелекту прямо пов'язаний з самооцінкою власного рівня професійного становлення;

5) найбільш значущими компонентами ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, а саме їхньої професійної

ресурсності є такі, як емоційний інтелект та його складові, креативність, конструктивні копінг-стратегії «активне подолання» та «планування», мотивація професійної кар'єри «служіння» та захисний механізм психіки інтелектуалізація. Саме між цими властивостями та високою самооцінкою рівня професійного становлення був виявлений найсильніший взаємозв'язок;

6) група респондентів з низькою самооцінкою рівня професійного становлення демонструє в цілому нижчі показники за усіма діагностованими властивостями та відсутність сформованості інтегральних показників;

7) виявлена нами лінійна залежність між показниками самооцінки рівня професійного становлення та діагностованими компонентами професійної ресурсності свідчить, що професійне становлення майбутніх психологів забезпечують розвинені емоційний інтелект, креативність, конструктивні та адаптивні копінг-стратегії, відповідна мотивація професійної кар'єри.

Другий етап дослідження, який полягав у додатковому анкетуванні студентів-психологів, дав змогу визначити, що більшість респондентів з усіх курсів має доволі позитивну суб'єктивну оцінку ефективності, доступності та якості зовнішніх чинників ресурсного забезпечення власного професійного становлення. При цьому, вагоме місце серед зовнішніх чинників займає фахове середовище, його відкритість до взаємодії, обміну практичним досвідом та взаємодопомога. Зокрема, пріоритетною для майбутніх психологів є можливість отримання за потреби фахову психологічну підтримку та психотерапевтичний супровід у професійному середовищі.

Крім цього, в опитуванні студентів-психологи продемонстрували свою значну обізнаність у необхідності та важливості отримання супервізійного супроводу, власного психотерапевтичного клієнтського досвіду та членства у фахових спільнотах. Більшість респондентів переконані, що продовження подальшого навчання за межами ЗВО є необхідним зовнішнім чинником ресурсного забезпечення їхнього професійного становлення

Окреме місце в анкетуванні мали запитання, метою яких було з'ясувати специфіку оцінки параметрів соціокультурного середовища ЗВО як чинника

ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. Серед основних результатів можемо виокремити такі:

- більшість респондентів визначають соціокультурне середовище ЗВО невід'ємним зовнішнім чинником ресурсного забезпечення їхнього професійного становлення;

- серед параметрів соціокультурного середовища ЗВО найбільш важливими для майбутніх психологів є практична професійна компетенція викладачів та орієнтація фахового навчання на здобуття та удосконалення практичних умінь і навичок;

- теоретичну фахову підготовку студенти-психологи оцінюють позитивно та як таку, що створює хороше підґрунтя для подальшого навчання та удосконалення. Натомість практичної професійної підготовки здобувачам вищої освіти не достатньо. Більшість респондентів, незалежно від курсу, зазначила, що найбільше їм не вистачає практичних знань і навичок та досвіду їхнього застосування у реальній психологічній діяльності;

- для покращення практичної складової професійної підготовки майбутні психологи висловлювали такі пропозиції, як «збільшити тривалість проходження навчальних та виробничих практик», «розширити різноманіття у виборі закладів, установ, організацій, де можна проходити навчальну та/або виробничу практику», «організувати демонстраційні сесії психологічного консультування або моделювати їх на практичних заняттях з детальним аналізом» [68].

З огляду на виявлені нами тенденції у формувальній частині дослідження слід зосередити увагу на актуалізації таких компонентів професійної ресурсності майбутніх психологів, як емоційний інтелект, креативність та їхні складові, конструктивні копінг-стратегії, мотивація професійної кар'єри служіння, а також підвищення рівня самооцінки власного професійного становлення, яка інтегрує у собі професійну самооцінку та самоефективність, часову перспективу професіоналізації, мотиваційно-ціннісний рівень, самооцінку особистісного потенціалу в професії, гнучкості й адаптивності. Крім цього, доцільно також сформулювати рекомендації щодо удосконалення параметрів соціокультурного

середовища ЗВО, як зовнішнього чинника ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.

Реалізація виокремлених нами завдань, а саме пошук та застосування ефективних методів, технік та прийомів актуалізації професійної ресурсності майбутніх психологів, психокорекція самооцінки рівня професійного становлення є метою формувального експерименту, результати якого викладені у третьому розділі дисертаційної роботи.

### **РОЗДІЛ 3. АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ ВНУТРІШНІХ РЕСУРСІВ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЯ САМООЦІНКИ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.**

#### **3.1. Мета, принципи, психологічні та методичні підходи тренінгової програми актуалізації професійних внутрішніх ресурсів майбутніх психологів.**

Здійснене нами емпіричне дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів дало можливість визначити основні проблемні аспекти діагностованої вибірки. Через відсутність значущих змін інтегрального показника самооцінки рівня професійного становлення (далі СРПС) протягом здобуття фахової психологічної освіти студентами-психологами 2-4-их курсів СВО бакалавр та 1-го курсу СВО магістр нами виявлено три групи респондентів з низьким, середнім та високим рівнями СРПС. За допомогою факторного аналізу нами з'ясовано, що існує лінійна залежність між СРПС та компонентами професійної ресурсності: чим вищою є самооцінка рівня професійного становлення, тим вищим є рівень розвитку професійних внутрішніх ресурсів. Так, для осіб з низькою СРПС характерними є низькі показники діагностованих нами властивостей та несформованість інтегральних показників.

Крім цього, важливим результатом факторного аналізу стало виокремлення основних професійних внутрішніх ресурсів, які тісно взаємопов'язані з високим рівнем СРПС та беруть ключову участь у ресурсному забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів. Такими є емоційний інтелект і його складові, креативність, конструктивні копінг-стратегії «активне подолання» та «планування», мотивація професійної кар'єри «служіння» та захисний механізм психіки інтелектуалізація.

З огляду на отримані нами результати вважаємо за доцільне визначити суб'єктами формувального впливу осіб з низькою самооцінкою рівня



професійного становлення, а властивостями, що потребують психокорекції – самооцінку рівня професійного становлення, емоційний інтелект, креативність, копінг-стратегії, мотивацію професійної кар'єри. При цьому вбачаємо вплив на захисні механізми психіки досить складним для реалізації, через саму природу цього психологічного явища оскільки їхнім джерелом є несвідома структура психіки індивіда. Корекція ЗМП найчастіше відбувається у форматі довготривалої психотерапії, коли на зміну старим і недієвим механізмам захисту відбувається формування нових адаптивних. Однак припускаємо, що через психокорекцію виокремлених нами властивостей може відбутись опосередкований вплив на особистісну структуру захисних механізмів психіки, що призведе до більшої раціоналізації мотивації професійної кар'єри «служіння» у респондентів з низькою самооцінкою рівня професійного становлення.

Для підбору необхідного формату та методів формувального впливу нами визначена його **мета**, яка полягає у підвищенні самооцінки рівня професійного становлення та актуалізації необхідних професійних внутрішніх ресурсів у студентів-психологів з низькою СРПС.

Мету конкретизують такі **завдання**:

- сформувати у студентів-психологів з низькою СРПС краще розуміння того, що таке професійна ресурсність та покращити їхнє усвідомлення необхідності актуалізації професійних внутрішніх ресурсів;
- підвищити у суб'єктів формувального впливу їхню самооцінку рівня професійного становлення через розвиток її складових, зокрема здатності до гнучкого планування і проєктування власного процесу професіоналізації (включає ефективне цілепокладання), рефлексії свого потенціалу у професії, розуміння необхідних професійно важливих властивостей і мотиваційно-ціннісного рівня;
- актуалізувати професійні внутрішні ресурси майбутніх психологів, що передбачає психокорекцію емоційного інтелекту та його складових, особистісної креативності, розвиток конструктивних копінг-стратегій та

підкріплення мотивації професійної кар'єри «служіння» й її раціоналізацію;

- за допомогою формату та методів формувального впливу познайомити його учасників з сучасними професійними інструментами психолога-консультанта, оволодіння якими також опосередковано підвищуватиме впевненість у собі та здатність застосовувати свої знання, уміння та навички на практиці.

Згідно поставлених мети та завдань, а також у результаті здійсненого нами теоретичного аналізу наукової літератури щодо напрямів, форм, методів та технік психологічної корекції й психологічного впливу в цілому, ми вирішили реалізувати формувальний експеримент через психологічний тренінг.

Термін тренінг походить від англійського training – навчати, тренувати – та у вузькому значенні є процесом навчання необхідних навичок для виконання конкретної роботи чи завдання [200]. Крім цього існує ще кілька різних трактувань тренінгу, які можна виразити через слова «підготовка», «тренування», «навчання», «виховання» [45].

Український науковець, психолог-консультант та психотерапевт Є.В. Карпенко визначає тренінг як інтерактивну форму навчання та роботи особистості над собою, яка сприяє ефективнішому засвоєнню знань та оволодінні новими шляхами та/або способами функціонування особистості. Оскільки тренінгова робота найчастіше відбувається у груповому форматі, за допомогою взаємодії з іншими людьми його учасники вчаться об'єктивно та адекватно сприймати себе, адаптуватись до соціальних умов і розвивати свій потенціал та здібності. Саме ж інтерактивне навчання є ні що іншим, як навчанням через практику, переосмислення свого життєвого досвіду, своєї поведінки, у результаті чого людина може дізнатись щось нове про себе.

Крім цього, науковець визначає поняття групового психологічного тренінгу, який інтегрує у собі активні методи практичної психології, які можуть бути використані у психотерапевтичній та психокорекційній роботі з 1) людьми, які мають сформовані неврози або ж різного роду залежності чи соматичні

захворювання або 2) здоровими індивідами, які у своєму житті зіткнулись з деякими психологічними труднощами та шукають допомогу у власному саморозвитку. Також формат тренінгової роботи націлений на перепрограмування наявної у людини неефективної чи неадаптивної моделі поведінки на більш конструктивну і вироблення нових стратегій взаємодії із соціумом та життя в ньому [43].

В історичній ретроспективі тренінг як метод роботи з людьми вперше виник у галузі медицини у ХІХ столітті. У ХХ столітті його стали активно використовувати у царині професійної освіти, а також у практичній психології як метод розвитку та психологічної корекції особистості й малих соціальних груп [45].

У контексті розвитку групового формату психологічної роботи науковці вважають, що перший вагомий внесок у це здійснив А. Адлер, який велике значення у формуванні особистості надавав соціальному чиннику. Психотерапевт вважав, що саме група впливає на цілі та цінності окремої людини і допомагає їх модифікувати. Саме А. Адлер створив у Європі центри групових занять для представників пролетаріату з метою лікування людей хворих на алкоголізм, неврози та сексуальні деменції. Крім цього, він організовував терапевтичні групи для дітей, де застосовував методи дискусій та обговорення проблем з батьками [43][57].

Другим науковцем і психотерапевтом, який здійснив вагомий внесок у розвиток групової та тренінгової роботи, вважають К. Левіна. Він є засновником Т-груп й «теорії поля» у 40-х роках минулого століття в США, де першим проводив заняття для поглиблення комунікаційних компетентностей [43].

Згодом у 70-х роках ХХ століття М. Форверг розробив метод соціально-психологічного тренінгу, в якому за допомогою рольових ігор та елементів драматизації формував у своїх учасників ефективні комунікативні навички [43].

Зазначимо також, що основні тренінгові школи були сформовані у рамках таких психотерапевтичних напрямів, як психоаналіз, біхевіоризм, гештальт-

психологія, екзистенційна психологія, а також шляхом еkleктики методів й технік з різних теоретичних підходів [43].

На нашу думку, історичний огляд становлення групової та тренінгової форм роботи не буде повним без згадки таких психотерапевтів різних напрямів, як З. Фукс та Я. Морено. Так, у 1940-х роках минулого століття З. Фукс заснував окремий напрям та метод психотерапевтичної роботи груповий аналіз, який поєднав у собі теорію класичного психоаналізу з теоріями соціальної та міжособистісної взаємодії. Також груповий аналіз ґрунтується на таких підходах, як системна теорія психотерапії, психологія розвитку (вікова психологія) та соціальна психологія. Цей метод сьогодні застосовують у організаційному консультуванні, викладанні та навчанні. Напрямок З. Фукса досліджує теорію, практику та досвід аналітичної групової психотерапії, охоплюючи концепції психоаналітичної психології, соціальної психології, групової динаміки, соціології та антропології [184].

Ще одним яскравим представником групової психотерапії є Я. Морено, який на початку ХХ століття заснував власний напрям психодрами, у рамках якого розробив метод соціометрії. Основна ідея напряму полягає у тому, що група завжди сильніша за окремих індивідів за своїм впливом та динамікою психологічних процесів, а тому є ідеальним інструментом для вирішення різноманітних проблем. На думку Я. Морено, взаємодопомога учасників групи є найкращим психотерапевтичним методом. Психодрама є самостійним психосоціальним методом конструктивного формування та структурування групових процесів. Сьогодні його використовують для багатьох цілей і для різних груп людей. Психотерапевти часто застосовують психодраму для роботи з різними психопатологічними симптомами, а також у роботі із захисними механізмами психіки та міжособистісними проблемами. Ефективність цього методу перевірена у тренінгах, коучингу, роботі з бізнесом або навіть дітьми [208].

Отже, історичний екскурс в розвиток групової та тренінгової форм роботи демонструє, що психологічний тренінг є давно перевіреним ефективним методом

роботи у різних напрямках практичної психології, який сьогодні використовують у педагогіці, професійній освіті, психокорекції, коучингу та бізнесі. У зв'язку з цим доцільно розмежувати поняття психотерапії, психологічної корекції та групового психологічного тренінгу.

Під психотерапією найчастіше розуміють довготривалий процес психологічного впливу на особистість з метою лікування психічних, нервових та соматичних захворювань. Існує поділ психотерапії на дві моделі – клінічну/медичну та психологічну або особистісно-орієнтовану, де перша модель націлена на роботу з певною симптоматикою, а друга покликана допомогти людині змінити свої деструктивні ставлення щодо себе та свого соціального середовища [43][106].

Психологічну корекцію у буквальному розумінні можемо трактувати як процес виправлення психічних чи психологічних процесів. У класичному визначенні психокорекція – це система психологічних впливів на різні психологічні структури/процеси (мислення, емоції, увагу, поведінку тощо), метою яких є забезпечення повноцінного та адаптивного функціонування особистості [43][106].

Є.В. Карпенко виокремлює такі відмінності між психотерапією, психокорекцією та груповим психологічним тренінгом:

- метою тренінгу не є глибинна робота із симптоматикою та зміна особистості, як це відбувається при психотерапії. Проте у межах тренінгу може надаватись психологічна допомога. Крім цього, між тренінгом і психотерапією є різниця у тривалості взаємодії психолога з клієнтами: у психотерапії це від 300 до 500 годин, у тренінгу від 20-30 до 60-90 годин;

- у тренінгу приділяють увагу розвитку особистості в цілому, а не окремим її психологічним властивостям, як під час психокорекції. Також корекція тісно пов'язана з поняттям норми психічного розвитку. У групових психологічних тренінгах уникають її чіткого визначення;

Не зважаючи на описані відмінності між психокорекцією, психотерапією та психологічним тренінгом, в останньому психолог використовує ті ж самі методи

роботи, що при перших двох формах психологічної допомоги. Є.В. Карпенко додатково зазначає, що психологічний тренінг не можна звести тільки до навчання, оскільки не менш важливу роль у цьому процесі відіграє отримання нового емоційного досвіду, крім тільки когнітивних знань [43].

Така різносторонність психологічного тренінгу за своїм впливом і його взаємозв'язок з основними формами психологічної допомоги створює потребу в аналізі його функціональних можливостей. Зокрема М.С. Коваль та І.С. Коваль перераховують такі основні функції психологічного тренінгу, як:

- діагностичну (дослідження індивідуальних властивостей характеру й особливостей людської поведінки і групових процесів з подальшою інтерпретацією таких спостережень);

- навчальну (формування необхідних для життя в цілому чи конкретної професійної діяльності знань, умінь та навичок);

- розвивальну (всебічний розвиток особистостей в тренінговій групі, що охоплює різні царини людської життєдіяльності: духовну, фізичну, ціннісну, професійну тощо);

- профілактичну (профілактика нервово-психічних розладів (наприклад, професійного вигорання, професійних деформацій), негативного впливу соціальних чи будь-яких інших зовнішніх чинників, сприяння психологічно цілісному особистісному розвитку, реабілітація після психотравматичних подій, підвищення рівня психологічного здоров'я в цілому);

- саморегулятивну (формування навичок ефективного самоконтролю та саморегуляції, активізація рефлексії особистості);

- евристичну (заохочення особистості до пізнання нового, а особливо щодо себе, створення сприятливого середовища для виникнення інсайтів);

- психокорекційну (корегування певних поведінкових, емоційних, комунікативних чи інших властивостей людини);

- праксеологічну (підвищення ефективності якої-небудь конкретної практичної діяльності людини) [45].

Серед специфічних характеристик психологічного тренінгу Є.В. Карпенко виокремлює такі:

- дотримання чітко встановлених принципів групової роботи;
- наявність стабільної групи учасників, яка може збиратись з різними інтервалами, проте в однаковому складі;
- певна просторова орієнтація роботи, а саме в колі (у випадку з онлайн форматом проведення тренінгу, цієї характеристики немає);
- застосування активних методів групової роботи;
- акцентування уваги на взаємостосунках між учасниками тренінгової групи, які повинні розвиватись та аналізуватись в ситуації актуального часового періоду (тут і зараз);
- орієнтація на психологічну допомогу учасникам тренінгу в їхньому саморозвитку. Особливістю цієї характеристики є те, що часто така допомога відходить від самих учасників групи, а не від тренера;
- об'єктивізація суб'єктивних емоцій та почуттів учасників тренінгу по відношенню один до одного або щодо того, що відбувається під час роботи групи;
- створення атмосфери розкнутості та комфортного спілкування між учасниками тренінгу, а також психологічної безпеки роботи в цілому [43].

Основними принципами та правилами роботи групи у психологічному тренінгу є:

- 1) *принцип «тут і зараз»* або *присутності в актуальному моменті*, який полягає у тому, що учасників тренінгу стимулюють до аналізу тих емоцій, почуттів, думок, а також інтеракцій між ними, які виникають у процесі самої групової роботи;
- 2) *принцип конфіденційності та закритості групи* передбачає, що учасники мають право у загальних рисах розповідати поза межами групи про те, що відбувається на тренінгу, при цьому не вдаючись у деталі, а також не називаючи імен і персональних даних інших учасників групи. Крім того, склад тренінгової групи протягом усього періоду її функціонування

залишається однаковим та стабільним, а прийом нових учасників не відбувається;

- 3) *принцип зворотного зв'язку*, за яким учасники тренінгу можуть вільно у довільній формі ділитись своїми роздумами та переживаннями з іншими учасниками, при цьому уникаючи негативних оцінок та деструктивної критики. Зауваження необхідно робити у конструктивній формі з повагою до того, кому вони висловлюються;
- 4) *принцип «Я-висловлювань»*, який встановлює правило, що учасники тренінгу найперше зосереджують свою увагу на самопізнанні, рефлексії та самоаналізу, а тому усі висловлювання варто формулювати від першої особи однини («Я відчуваю...», «Я думаю..», «Я хочу сказати..»);
- 5) *принцип відкритості та щирості* полягає у тому, що учасники групи для забезпечення ефективності роботи повинні бути чесними у своїх висловлюваннях та говорити про те, що вони насправді думають та відчувають;
- 6) *принцип активної та добровільної участі* передбачає, що кожен учасник тренінгу бере на себе відповідальність за результат роботи, а тому повинен активно брати участь в усіх пропонованих видах роботи [43][45].

Вважаємо за доцільне додати у список принципів та правил роботи групи у психологічному тренінгу норму, яку виокремив німецький психотерапевт К. Фопель, а саме заборона на вживання психоактивних речовин під час самого тренінгу та заборона на участь у зміненому стані свідомості [43].

Серед вимог до структури тренінгових програм є рекомендація чітко визначати вступ, основну частину та завершальний етап роботи. Найбільш оптимальною для групової роботи кількістю учасників є 12 осіб, а не бажаною – більше 20. При цьому група може бути як гомогенною так і гетерогенною за своїм складом залежно від мети та завдань психологічного тренінгу [57].

Характеристика особливостей роботи у психологічному тренінгу була б не повною без згадки основних методів, якими послуговується психолог у веденні групи. Так, до них належать такі інтерактивні форми навчання та взаємодії, як



міні-лекція, групова дискусія, рольова гра, ділова гра, мозковий штурм, вправи-криголами, фасилітація, модерація, групування, кейс-метод (аналіз запропонованих випадків), письмові завдання, творча робота, тематичні вправи, тілесно-орієнтовані техніки, медитативні практики, релаксаційні вправи, рухливі вправи, прийом «акваріуму» тощо [43][45].

Крім цього, вважаємо за доцільне здійснити огляд найчастіше вживаних та найбільш ефективних методів та технік психокорекції визначених нами професійних внутрішніх ресурсів, що є ключовими у фаховому становленні майбутніх психологів.

Першим з таких є емоційний інтелект та його складові – емоційна обізнаність, емпатія, управління власними емоціями, самомотивація (вольовий контроль за власними емоціями та уміння їх конструктивно виражати), управління емоціями інших людей. У своїх дослідженнях американський психолог-науковець Д. Гоулман стверджує, що люди з середнім та навіть низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту за наявності необхідного інтересу та мотивації здатні навчитися його удосконалювати [165].

Бельгійська психотерапевтка та науковиця у галузі когнітивної психології Д. Неліс, провівши експеримент з навчання емоційного інтелекту, довела, що група осіб, яка пройшла тренінг з розвитку емоційного інтелекту, не тільки продемонструвала помітне покращення своїх емоційних здібностей, але також продовжила проявляти те саме навіть через шість місяців експерименту. Це є свідченням того, що навіть психологічний тренінг є ефективним методом корекції та розвитку емоційного інтелекту [165].

Досить позитивні результати у покращенні емоційного інтелекту продемонстрували арт-терапевтичні техніки, зокрема танцювальна терапія та музикотерапія [94]. Крім цього, існує ряд психотерапевтичних напрямів, у рамках яких значну увагу приділяють рефлексії та аналізу емоцій – це гештальт-психологія, клієнт-центрована терапія, психодрама та позитивна психологія [96][42][92]. Добре у розвитку емоційної саморегуляції зарекомендували себе практики повного усвідомлення (mindfulness), заземлення та медитації [87].

Одним із сучасних методів, що концентрований на роботу з негативними емоційними станами, є емоційно-образна терапія (ЕОТ), автор якої Н.Д. Лінде. Метод ґрунтується на теоретичній основі психодинамічного напрямку психотерапії. Його мета полягає у виявленні та позитивній трансформації неусвідомлених хронічних патогенних емоційних станів, що зумовлюють психологічні або психосоматичні порушення. Результат досягають через генерацію клієнтом спонтанних образів, які символізують проблемний емоційний стан з подальшим їхнім аналізом та перетворенням через керований діалог [8].

Другим значущим у професійному становленні майбутніх психологів професійним внутрішнім ресурсом є креативність, що є характеристикою гнучкості особистості, її потенціалу до творчості та нестандартного мислення. Ця властивість потребує послідовного та цілеспрямованого розвитку, як і будь-яка інша здібність, а тому існує безліч психологічних прийомів, технік та методів її удосконалення.

Найчастіше у контексті роботи з креативністю використовують арт-терапевтичні техніки, що спонукають до актуалізації творчого потенціалу людини і її самовираження через різні форми мистецтва (танець, звук, зображення, колір, форму тощо) [61][112][28].

Як окремий прийом із заохочення до пошуку нестандартних рішень проблемних ситуацій у психотерапії та психологічному тренінгу психологи використовують метафоричні асоціативні карти (МАК) [27][61][85]. Вагомий доробок технік та практик з розвитку креативності має напрям позитивної психології, в якому окреме місце посідають вправи на візуалізацію [180].

Не тільки як об'єкт впливу, а і як інструмент роботи креативність відіграє важливу роль у психотерапевтичному напрямі психодрами, однією із найважливіших цілей якого є розвиток особистісної спонтанності та гнучкості соціальної поведінки [202][211].

Третім компонентом професійної ресурсності майбутніх психологів, який лежить в основі стресостійкості та саморегуляції є конструктивні копінг-стратегії

– це ті процеси, які використовує людина для управління стресом та контролю за своїми думками, почуттями та діями до, під час і після складної ситуації.

Наукові дослідження у галузях психології спорту, бізнесу, а також травми та відновлення після неї виявили підходи, напрями й інструменти, за допомогою яких можливий ефективний розвиток конструктивних копінг-стратегій.

Усі практичні методи та техніки психокорекції завжди інтегрують у собі фокус на певний конструктивний ресурс (наприклад, соціальні ресурси), саму групу подолання/копінгу, в основі якої лежить адаптивна тенденція до дій (наприклад, вирішення проблем або пошук соціальної підтримки), і власне спосіб подолання (наприклад, регулювання емоцій через релаксацію) [218].

Зокрема, до таких механізмів удосконалення конструктивних копінг-стратегій (або стратегій подолання) відносять позитивну саморозмову, вправи на візуалізацію, формування цілеспрямованості, аналіз доступної соціальної підтримки, розвиток уважності та методи релаксації [217].

Однією із поширених та ефективних технік у роботі з цими властивостями є модель ABCDE, розроблена Альбертом Еллісом у 1950-х роках, яка забезпечує особистості рефлексивну структуру. Вона допомагає змінити деструктивні емоції та поведінку, виявляючи ірраціональні переконання та змінюючи їх раціональними [218].

Для формування адаптивних копінгів чи корекції наявних часто застосовують методи афірмації та візуалізації з позитивної психології. Так, на думку Д. Стріхарчик та П. Клаф, позитивне мислення дає надзвичайну владу над мисленням людини і самою собою. Афірмації широко використовуються в спорті. Повторення коротких висловлювань дає спортсмену можливість відобразити позитивний ефект від почутого позитивного повідомлення від друга чи тренера [216].

Візуалізація є також звичайною практикою для спортсменів, які використовують зображення, коли вони готуються до події, відпрацьовують рух або тренуються під час травми. Плавці подумки відпрацьовують ідеальний удар дельфіна, а бігуни на витривалість уявляють, як тягнуть додаткові милі з глибини

своїх розумових і фізичних ресурсів. Доведено, що таке зосередження на позитивних уявних образах може сприятливо вплинути як на розум людини, так і на її тіло, підвищити віру в свою здатність впоратися зі змінами [198].

Крім описаних практик, свою ефективність у формуванні адаптивних копінг-стратегій та стресостійкості особистості в цілому довели такі психотерапевтичні напрями, як когнітивно-поведінкова психологія, травма-фокусована терапія, тілесно-орієнтована терапія. Зокрема, психологічні дослідження довели важливість релаксації як ефективного методу управління тривогою. Серед популярних на сьогодні практик розслаблення є прогресивна м'язова релаксація за Джейкобсоном, техніки заземлення, сфокусованого дихання тощо [216].

Четвертий професійний внутрішній ресурс відображений у взаємодії мотивації професійної кар'єри служіння та захисного механізму психіки інтелектуалізації, через що ми здійснили огляд на технології та методи психокорекційної роботи з внутрішньою мотивацією особистості та її несвідомою системою механізмів захисту. Зазвичай психологічна робота з професійною мотивацією ґрунтується на таких теоріях, як двофакторна теорія мотивації Ф. Герцберга, також відома як теорія гігієни мотивації, теорія ієрархії потреб А. Маслоу, Ефект Хоторна, який вперше описав Г. Ландсбергер, теорія очікування, тривимірна теорія атрибуції Б. Вайнера, теорія X і теорія Y Д. МакГрегора, теорія Z В. Учі [215].

Свою ефективність у психокорекції мотивації продемонстрували такі методи та напрями практичної роботи, як мотиваційне інтерв'ю [214][197], когнітивно-поведінкова терапія [204], модель SMART [213] та модель GROW [220] як техніки конструктивного визначення та постановки цілей і плану їхнього досягнення.

Робота із захисними механізмами психіки відбувається у межах практично усіх сьогодні відомих психотерапевтичних напрямів. Проте найбільше уваги цьому приділяють у рамках психодинамічного підходу та психоаналітичного методу, який вважають глибинним психотерапевтичним процесом. Із захисними механізмами психіки опосередковано через різноманітні техніки працюють у межах символдрами, гештальт-терапії і навіть когнітивно-поведінкової терапії.

Остання у своїй теоретичній моделі визначає таке поняття як помилки мислення, через які особистість може формувати дезадаптивні моделі поведінки [96].

Останнім визначальним компонентом ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, що тісно взаємопов'язаний з визначеними нами елементами професійної ресурсності є самооцінка рівня професійного становлення (СРПС). Ця властивість є відображенням фахової Я-концепції в цілому, а також рівня домагань особистості щодо своєї професіоналізації.

Психокорекційна та психотерапевтична робота з низькою самооцінкою є завжди комплексом різних технік та методів, що дають можливість здійснювати реконцептуалізацію негативних думок щодо себе та системи мислення людини в цілому. Сьогодні найчастіше використовують техніки когнітивно-поведінкової терапії, проблемно-фокусованої терапії, діалектично поведінкової терапії (метод FAST) та позитивної психології (прийом афірмацій та позитивної саморозмови) [209][166][223][212]. Свою ефективність у корекції низької самооцінки довели технологія EMDR (десенсибілізація та опрацювання рухом очей) та практики повного усвідомлення [209][183]. Крім цього, з Я-концепцією особистості й її самооцінкою працюють усі відомі сьогодні напрями психотерапії, зокрема клієнт центрована терапія, екзистенціальна терапія, гуманістична психологія.

Згідно сформульованої мети та завдань формувального впливу, а також за результатами аналізу сучасних напрямів, методів, технік і прийомів психокорекції та психологічного тренінгу була розроблена тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів для майбутніх психологів. Співвідношення мети, напрямів роботи, очікуваних результатів та використаних інструментів і технологій представлено на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Співвідношення мети, напрямів роботи, методів та очікуваних результатів тренінгової програми актуалізації професійних внутрішніх ресурсів.

Детальний опис програми та процедура її проведення подані у другому параграфі цього розділу.

### 3.2. Тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів як складових професійної ресурсності майбутніх психологів.

Розроблена нами тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів (далі тренінгова програма) містить 6 змістових блоків, 24 заняття та 8 завдань для самостійної роботи її учасників. Кожне заняття або тренінгова сесія триває 90 хв. (2 академічні години). Загальна тривалість програми 90 год, з яких аудиторних (тренінгових сесій) 48 годин, самостійної роботи 42 години. Ознайомитись із повною версією тренінгової програми можна у розробленому

нами на її основі навчально-методичному посібнику «Тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів» [82].

У зв'язку з пандемією COVID-19 та повномасштабним вторгнення РФ в Україну, тренінгова програма була проведена в онлайн форматі за допомогою таких платформ, як Google Meet та Zoom. Однак структура та наповнення програми дає можливість реалізувати її офлайн.

Крім загальної мети та завдань самої тренінгової програми, кожен її змістовий блок також має свою мету та завдання, які реалізуються через спеціально підібрані нами психокорекційні методи та техніки. Зазначимо, що дві тренінгові сесії не увійшли до жодного з тематичних блоків. Так, одна з них (перше заняття) є вступною та націлена на знайомство з учасниками тренінгової програми, налагодження робочої атмосфери та згуртованості студентів-психологів, встановлення психологічного альянсу між групою та тренером, презентацію тренінгової програми, визначення регламенту та правил роботи. На ній ми застосовували вправи на знайомство та вправи-криголами. Друга, а саме остання 24-а тренінгова сесія є підсумковим заняттям, під час якого здійснюється завершення тренінгового процесу, підведення підсумків усієї роботи в тренінговій програмі, повторний самомоніторинг учасників. Під час цієї сесії нами використані авторська вправа «Професійна візитка» та вправа «Мої опори та ресурси у професії» В. Грандт.

Початок кожного змістового блоку містить самомоніторинг учасників тренінгу щодо рівня розвитку тих чи тих професійних внутрішніх ресурсів. Для його проведення нами розроблені спеціальні бланки, що містять десятибальні шкали, а також запитання для рефлексії. Кожен такий бланк представлений у додатках до навчально-методичного посібника тренінгової програми актуалізації професійних внутрішніх ресурсів [82].

Розглянемо структуру та зміст тренінгової програми детальніше за кожним її блоком.

Перший блок «Професійна ресурсність майбутніх психологів» містить одне заняття, метою якого є визначити та конкретизувати зміст і суть понять

професійної ресурсності та професійних внутрішніх ресурсів, сформувані в учасників тренінгової програми розуміння необхідності розвивати свою професійну ресурсність та її складові. Його мету конкретизують такі завдання, як:

- 1) представити модель ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів та виокремити для цього необхідні професійні внутрішні ресурси;
- 2) стимулювати в учасників тренінгової програми рефлексію щодо визначення необхідних їм професійних внутрішніх ресурсів;
- 3) підкріпити вже наявний в учасників тренінгової програми позитивний досвід актуалізації власних професійних внутрішніх ресурсів.

Під час цього тренінгового заняття нами була використана онлайн-платформа MindMup для створення когнітивних карт, бланк самомоніторингу рівня розвитку професійних внутрішніх ресурсів і тематичні вправи «Зовнішні та внутрішні ресурси», «Абетка ресурсів».

Другий блок тренінгової програми «Самооцінка рівня професійного становлення як стрижневий елемент професійної ресурсності майбутніх психологів» містить чотири заняття та два домашні завдання. Його метою є конкретизація структури самооцінки рівня професійного становлення майбутніх психологів та її підвищення в учасників тренінгової програми. Завдання, які ми ставили перед собою:

- 1) стимулювати учасників тренінгової програми до рефлексії актуального стану їхньої самооцінки рівня професійного становлення та ідентифікації негативних мимовільних думок, що пов'язані з нею;
- 2) навчити технікам реконцептуалізації та рефреймінгу негативних переконань щодо себе як майбутніх психологів;
- 3) допомогти учасникам тренінгової програми у створенні їхнього позитивного професійного Я-образу та заохотити до пошуку способів подальшого удосконалення та саморозвитку й інтеграції їх у своє повсякденне життя.

У ході занять нами використані такі методи роботи, як міні-лекція, інформаційне повідомлення, самомоніторинг, групова дискусія, мозковий



штурм, метафоричні асоціативні карти (далі МАК), тематичні вправи, до яких увійшли техніки позитивного самодіалогу, ідентифікації негативних мимовільних думок та їхньої реконцептуалізації і рефреймінгу, афірмації, візуалізації, творча робота, а також авторська наративна техніка, суть якої розглянемо детальніше.

Так, нами розроблена вправа «Професійний автопортрет зі створенням наративу професійного становлення» на основі принципів наративного підходу та проєктивних методик. Мета практики полягає у конструюванні образу «Я – майбутній психолог» та його осмислення з позиції актуального потенціалу та професійних внутрішніх ресурсів студентів-психологів. Вправу виконують у три етапи. На першому етапі виконання завдання учасникам тренінгу пропонують зобразити автопортрет у повний ріст в образі соціальної ролі «психолога», на що відводиться 5 хв.

Другий етап проведення техніки передбачає покрокове створення наративу (історії) свого професійного становлення з такими інструкціями: «На малюнку послідовно зробіть такі нотатки:

1. В області ніг напишіть, що особисто для Вас є основою для впевненості в обраній професії.
2. Біля недомінантної руки вкажіть ті властивості, які є Вашими слабкими сторонами як майбутнього психолога.
3. Біля своєї домінантної руки на малюнку напишіть Ваші сильні сторони та достоїнства як майбутнього психолога.
4. Зверніть увагу на фізичні відчуття у власному тілі. Зверніть свою увагу та свідомість на те, які емоції та почуття Ви переживаєте у зв'язку зі своєю майбутньою професією. Де у Вашому тілі знаходяться ці почуття та емоції, у якій частині тіла? Зафіксуйте якомога більше таких емоцій і почуттів та позначте їх на своєму малюнку у тих частинах свого тіла, де вони сконцентровані.
5. Голова – наше мислення, центр прийняття рішень та аналізу ситуації. Біля правої півкулі голови на Вашому малюнку опишіть ті бар'єри та труднощі, які можуть завадити Вашому професійному становленню.

6. Біля лівої півкулі голови напишіть свої способи долання труднощів та бар'єрів Вашого професійного становлення. Що Ви робите для забезпечення успішності свого фахового становлення?» [73].

На третьому етапі проведення техніки учасникам тренінгу пропонують подивитись на свій малюнок у його цілісності та за допомогою зроблених нотаток створити розповідь про себе як майбутнього психолога з конструюванням шляхів успішного професійного становлення. Для закріплення роботи й об'єктивації роздумів учасників тренінгу варто поділити на пари та ініціювати обговорення історій в діадах.

Серед тематичних вправ, які використані на заняттях другого змістового блоку тренінгової програми, є такі, як авторська модифікація стандартного сценарію роботи з МАК «Параметри самооцінки рівня професійного становлення», вправи авторства М. Б. Вільямс та С. Пойюли «Оцінка рівня самокритики», «Рівень самооцінки», «Визначення внутрішніх переконань щодо самооцінки», «Оскарження основних переконань про самооцінку», «Афірмації для самооцінки», «Створення списку рекомендацій щодо підвищення самооцінки» [87], «Майбутня покращена версія себе» авторства Дж. Меннінга та Н. Ріджуея (модифікована версія) [86], а також ще дві авторські вправи «Супер четвірка моїх професійних компетенцій» та «Мій професійний Я-образ» [82].

У завданнях для самостійної роботи учасникам тренінгової програми пропонували протягом тижня у спеціальному журналі/щоденнику вести фіксацію негативних автоматичних думок, що пов'язані з їхнім професійним Я-образом та професійним становленням і оцінкою його успішності, практикувати їхній рефреймінг, а також розробити стратегії протидії почуттям самозванця та підвищення самооцінки рівня свого професійного становлення.

Загальна кількість годин, яку займає робота за другим блоком – 18 ак.год.

Третій блок тренінгової програми «Мотивація професійної кар'єри – усвідомлення своєї ролі та місії у професії. Постановка цілей професійного становлення» містить три заняття та два завдання для самостійної роботи. Мета

блоку – підкріпити в учасників тренінгової програми їхню мотивацію професійної кар’єри «служіння» та сприяти її раціоналізації. Завдання, які ми реалізували:

1) допомогти учасникам тренінгу визначити специфіку їхньої професійної мотивації та стимулювати рефлексію щодо своєї місії та ролі у професії;

2) навчити ефективним технікам та методам постановки цілей, планування їхньої реалізації з визначенням раціонального мотиваційного підґрунтя;

3) сформувати конструктивні навички гнучкого проєктування власного професійного становлення.

У рамках тренінгових сесій цього блоку ми використали такі методи психологічного тренінгу, як міні-лекція, мозковий штурм, інформаційне повідомлення, групова дискусія та обговорення, самомоніторинг, тематичні вправи.

На восьмій та дев’ятій тренінговій сесії ми послуговувались технологіями SMART-моделі та моделі GROW. Зокрема, SMART-модель є популярною технікою постановки цілей та створення плану їхньої реалізації. Цей підхід був розроблений та запропонований до використання широкій аудиторії у 1981 році американським консультантом та колишнім директором з корпоративного планування Вашингтонської водної енергетичної компанії (Washington Water Power Company) Дж. Т. Дораном (George T. Doran).

SMART є акронімом, який складають п’ять критеріїв оцінки цілей, а саме:

- Specific (специфічний, конкретний): ціль повинна відображати вузький напрям удосконалення чи роботи, тобто бути конкретно та чітко сформульованою.
- Measurable (вимірний): це те, як буде оцінюватись прогрес досягнення цілі; те, що буде вказувати наскільки близьким є кінцевий результат.
- Assignable (досяжний): які ресурси необхідні для досягнення цілі? Який потенціал потрібно реалізувати у процесі роботи над результатом? Хто ще братиме участь у цьому (від кого ще залежить результат)?

- Realistic (реалістичний): які об'єктивні результати можуть бути досягненні при доступних ресурсах?
- Time-related (обмежений часом): визначення того, за які терміни можливо досягнути результату, скільки на це потрібно часу [213].

Модель GROW є широко поширеною технікою коучингу в різних галузях практичної психології та менеджменту. Найчастіше її використовують у царинах розвитку лідерства, особистісного та професійного розвитку.

Ця техніка була розроблена у 1980-их роках Джоном Вайтмором (John Whitmore) та його колегами з Міжнародної консалтингової групи з виробництва (Performance Consultants International).

GROW є акронімом, що містить чотири елементи:

- Goal (мета, прагнення).
- Reality (поточні перешкоди або ситуації).
- Options (сильні сторони та ресурси).
- Way forward (шлях вперед – що, коли, ким має здійснюватись бажане).

Підхід GROW підвищує рівень особистісної здатності до постановки цілей. Через створення широкої цільової перспективи техніка допомагає покращити продуктивність, самомотивацію та процес виконання повсякденних завдань.

Структура техніка допомагає визначити те, що має найвище значення для людини та досягнути ясності у прагненнях та бажаннях. Це, у свою чергу, сприяє кращому розумінню тих кроків, що необхідні для особистісного чи професійного зростання, а також створює емоційний зв'язок з метою [220].

Крім зазначених практик, для роботи за третім блоком тренінгової програми нами розроблені такі вправи, як «Чому для мене це важливо?», метою якої є допомогти учасникам тренінгу визначити глибинний мотив їхнього інтересу до обраного фаху та професійного становлення і «Варіанти реалізації психолога: фахові та не дуже», через яку ми намагались продемонструвати студентам-психологам різні варіанти їхньої фахової й особистісної реалізації та застосування своїх професійних знань у житті в цілому.

Суть домашніх завдань за блоком полягала у 1) виконанні вправи «Пиріг відповідальності», за якою учасникам необхідно визначити власну долю відповідальності за успішність свого професійного становлення і досягнення визначених цілей; 2) оцінці власних інтересів та сильних сторін для того, щоб визначити, яка психологічна спеціалізація найкраще відповідає їхнім навичкам та пристрастям; 3) створенні власного набору рольових ігор та технік з розвитку ключових навичок практичної психологічної діяльності.

Загальна кількість годин за третім блоком – 14 ак.год.

Четвертий блок тренінгової програми «Емоційний інтелект як визначальний внутрішній професійний ресурс у професійному становленні майбутніх психологів» націлений сформувавши в учасників тренінгової програми усвідомлення необхідності у навчанні та удосконаленні емоційного інтелекту та його складових. Завдання, які ми ставили перед собою для досягнення мети такі:

1) визначити та конкретизувати зміст поняття емоційного інтелекту та познайомити учасників тренінгової програми з різними техніками і практиками його розвитку;

2) розвинути здатність до ідентифікації, розуміння та конструктивного проживання власних емоційних станів через практику різних психологічних технік та методів емоційної саморегуляції;

3) підвищити рівень емоційної обізнаності, а також сформувавши навички розуміння емоцій інших людей, активного та емпатійного слухання; стимулювати учасників тренінгової програми до подальшого навчання та удосконалення свого емоційного інтелекту.

Блок містить чотири заняття та одне завдання для самостійної роботи. Загальна кількість годин – 16 ак.год. Основними методами психокорекційного та навчального впливу стали міні-лекція, інформаційне повідомлення, самомоніторинг, групова дискусія та обговорення, рольова гра, метафоричні асоціативні карти, тематичні вправи, когнітивно-поведінкові практики усвідомлення емоційних станів, сфокусованого дихання.

Серед вправ, що були використані у блоці такі, як:

- стандартні сценарії роботи з МАК на розвиток розпізнавання емоцій, «Мої переживання тут і зараз»;

- когнітивно-поведінкові техніки М. Б. Вільямс та С. Пойюли «Розпізнавання емоцій», «Як управляти своїми емоціями?», «Практика управління емоціями», «Як я переживаю почуття?», «Емоційні кордони», Дж. Меннінга та Н. Ріджуейя «Усвідомлення емоцій»;

- техніки з позитивної психології Х. Альбертса і Л. Пул «Розвиток емоційної обізнаності», «Розпізнавання емоцій через аналіз мовлення, міміки обличчя та жестів», «Ідентифікація неконструктивних (шкідливих) переконань щодо емоцій»;

- практика усвідомленого дихання Д. Рамірес;

- авторська вправа «Емпатійне слухання» [82].

Завдання для самостійної роботи за блоком полягало у введенні учасниками тренінгу протягом тижня щоденника своїх емоційних реакцій та їхніх тригерів.

П'ятий змістовий блок тренінгової програми «Адаптивні копінг-стратегії як основа стресостійкості та саморегуляції майбутніх психологів» є найбільшим та містить сім занять з двома завданнями для самостійної роботи. Мета, якою ми керувались у роботі полягала у формуванні в учасників тренінгової програми навичок з розвитку та застосування конструктивних копінг-стратегій у вирішенні проблемних ситуацій та подоланні стресу. Завданнями, що поставлені нами для досягнення мети, є:

- 1) познайомити з теоретичними основами копінг-стратегій;
- 2) стимулювати в учасників тренінгової програми рефлексію власної структури копінг-стратегій та переосмислення звичних способів подолання стресу та вирішення проблемних ситуацій;
- 3) навчити конструктивним технікам емоційної та поведінкової саморегуляції, активного подолання та планування, повного усвідомлення.

Методи, якими досягалась мета, були такі, як міні-лекція, інформаційне повідомлення, групові дискусія та обговорення, мозковий штурм, самомоніторинг, метафоричні асоціативні карти, практики повного усвідомлення, релаксації, сфокусованого дихання, творча робота, тематичні вправи. Зауважимо,

що п'ятий блок тісно пов'язаний з четвертим, оскільки також містить елементи навчання емоційної саморегуляції. Усі перераховані нами методи представлені такими вправами:

- сценарій роботи з МАК «Пошук ресурсів» В. Грандт;
- техніки з позитивної психології «Аудит енергоменеджменту» Т. Шварца та К. Маккарті, «Закриті двері – відкриті двері» С.Ф. Пеннока та Х. Альбертса, «Формування копінгового стилю» (автор невідомий), «План стійкості або 4 S» Л. Пул та Х. Альбертса;

- практики повного усвідомлення та релаксації «Тут і зараз» (автор невідомий), «3 кроки до повного усвідомлення» (автор невідомий), «Колесо усвідомлення» і «Листя на струмку» Х. Альбертса та Л. Пул, дихання з йоги, дихання за трикутником, прогресивна м'язова релаксація за Е. Джейкобсоном;

- техніки когнітивно-поведінкової терапії авторства М.Б.Вільямс та С. Пойюли «Як я справляюсь?», «Як упоратись зі складною ситуацією?», «План дій» [82].

Завданнями для самостійної роботи стали фіксація учасниками тренінгової програми у спеціальному журналі протягом тижня свого досвіду застосування практик та/або переживання станів повного усвідомлення, а також розробка індивідуального плану використання специфічних конструктивних копінг-стратегій у кризові та/або травмівні періоди.

Загальна кількість годин за блоком складає 24 ак. год.

Останній шостий змістовий блок тренінгової програми «Креативність як професійний ресурс майбутніх психологів, актуалізація творчого потенціалу» містить три заняття та одне завдання для самостійної роботи. Загальна кількість годин становить 12 ак.год. Метою блоку є розвинути в учасників тренінгової програми розуміння значущості креативності як професійного внутрішнього ресурсу, підкріпити їхню віру в свій творчий потенціал та стимулювати бажання його розвивати.

Завдання, що конкретизують мету:

- 1) визначити зміст та суть поняття креативності як професійного внутрішнього ресурсу майбутніх психологів;
- 2) стимулювати рефлексію учасників тренінгової програми щодо свого актуального рівня розвитку креативності, її складових та актуалізації творчого потенціалу в цілому;
- 3) навчити ефективним методам подолання блоків креативності та створення сприятливого середовища для творчості.

Основними методами роботи за блоком є міні-лекція, інформаційне повідомлення, мозковий штурм, самомоніторинг, групові дискусія та обговорення, метафоричні асоціативні карти, тематичні вправи з елементами арт-терапії. Ці методи репрезентовані у таких вправах, як сценарій роботи з МАК «Створення історії», авторські вправи «Історія речі» та «Ідея у фото», медитативне малювання зентанглів за Р. Робертсоном і М. Томас, а також створення поетичного колажу.

Самостійна робота у шостому блоці тренінгової програми полягала у розробці учасниками тренінгу креативного проєкту, який би допоміг їм та їхнім одногрупникам застосувати у повсякденному житті набуті та вивчені протягом тренінгової програми навички і техніки. Загальна кількість годин за шостим блоком складає 12 ак. год.

Отже, розроблена нами для майбутніх психологів тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів представлена дев'ятьма авторськими вправами, шістьма сценаріями роботи з метафоричними асоціативними картами, шістнадцятьма техніками когнітивно-поведінкової терапії, вісьмома практиками повного усвідомлення, релаксації та емоційної саморегуляції, сімома техніками з позитивної психології, коучинговими моделями SMART і GROW. Такий еkleктичний підхід до роботи допомагає задіяти широкий спектр психокорекційних методів і тим самим стимулювати в учасників тренінгу психічні процеси когнітивного, емоційно-мотиваційного та поведінкового рівнів. Оцінка ефективності тренінгової програми та результати її впровадження описані у третьому параграфі цього розділу.



### **3.3. Аналіз ефективності впровадження тренінгової програми актуалізації професійних внутрішніх ресурсів для майбутніх психологів.**

У формуальному експерименті взяли участь 50 студентів-психологів 2-4-их курсів СВО бакалавр та 1-го курсу СВО магістр, які мають низьку самооцінку рівня професійного становлення і яких ми рандомно розділили на експериментальну та контрольну групи (в кожній по 25 осіб).

Тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів тривала 6 тижнів (по 4 заняття на кожен) та проводилась протягом березня та початку квітня місяця 2023 року. У червні 2023 року нами здійснений повторний психодіагностичний скринінг респондентів експериментальної та контрольної груп за допомогою методики дослідження мотивації професійної кар'єри Е. Шейна, тесту на емоційний інтелект Н. Холла, методики діагностики особистісної креативності Ф. Вільямса, питальника подолання стресу COPE, методики «Індекс життєвого стилю» та авторської анкети на визначення самооцінки рівня професійного становлення. Питальник «Стилі мислення» та шкала толерантності до невизначеності Д. МакЛейна не увійшли в інструментарій повторного психодіагностичного скринінгу, оскільки діагностовані цими методиками властивості за результатами емпіричного дослідження не є компонентами професійної ресурсності майбутніх психологів.

Математично-статистична обробка отриманих нами даних здійснювалась з використанням програмного забезпечення IBM SPSS Statistics версія 23 та Microsoft Excel 2013 за таким планом:

- 1) обчислення та порівняння середніх арифметичних показників між значеннями експериментальної групи до та після реалізації тренінгової програми та між експериментальною і контрольною групами після реалізації тренінгової програми з метою визначення наявності змін;
- 2) перевірка статистичної значущості відмінності вимірюваних показників між значеннями експериментальної групи до та після реалізації тренінгової програми та між значеннями контрольної групи;

Отримані результати свідчать про наявність змін у показниках в експериментальній групі (далі ЕГ) після реалізації тренінгової програми, що відображено у різниці середніх арифметичних значень за діагностичними шкалами до та після формувального впливу, а також у порівнянні із значеннями контрольної групи (далі КГ).

Розглянемо динаміку змін діагностованих показників детальніше.

Серед копінг-стратегій помітно, що зміни відбулись за шкалами позитивна інтерпретація та особистісний розвиток, планування, фокусування на емоціях та емоційна розрядка, активне подолання, гумор, пошук емоційної соціальної підтримки (таблиця 3.1).

*Таблиця 3.1.*

Динаміка змін середніх арифметичних значень  
діагностованих копінг-стратегій.

№	Шкала	ЕГ до	ЕГ після	КГ до	КГ після
1	Позитивна інтерпретація та особистісний розвиток.	<b>12,60</b>	<b>13,04</b>	11,80	11,76
2	«Ментальне відволікання» – уникнення проблеми	9,24	9,00	9,52	9,56
3	Фокусування на емоціях та емоційна розрядка	<b>10,40</b>	<b>11,04</b>	10,56	10,40
4	Пошук інструментальної соціальної підтримки	10,00	10,80	10,40	10,60
5	Активне подолання	<b>12,24</b>	<b>13,28</b>	11,56	11,56
6	Заперечення	8,48	8,24	<b>9,28</b>	<b>10,32</b>
7	Релігійний копінг	6,72	6,44	6,84	6,84
8	Гумор	<b>10,88</b>	<b>11,76</b>	10,72	10,80
9	Поведінкове відволікання/уникнення	7,88	7,88	9,24	9,48
10	Обмеження	10,44	10,44	10,28	10,28
11	Пошук емоційної соціальної підтримки	<b>10,20</b>	<b>11,48</b>	<b>10,64</b>	<b>11,76</b>
12	Вживання алкоголю та наркотиків	7,40	7,40	7,20	7,20
13	Прийняття	11,28	11,44	12,40	12,40
14	Придушення конкурентних дій	10,08	10,08	10,44	10,44
15	Планування	<b>12,88</b>	<b>13,64</b>	11,96	11,56

З метою наочної демонстрації змін, динаміка виокремлених показників представлена на рис. П.1. додатку П.

Зауважимо, що незначні зміни у показниках відбулись також у КГ, зокрема, за середніми арифметичними значеннями вони помітні у копінгу «заперечення» та «пошук емоційної соціальної підтримки». Такі трансформації поза межами експериментального впливу можуть свідчити про інші зовнішні неконтрольовані

фактори та чинники, що детермінують звернення респондентів до тих чи інших стратегій подолання стресу. Доцільно звернути увагу на травмівний вплив повномасштабного воєнного вторгнення РФ в Україну, оскільки саме у цей період нами були проведені емпіричне дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів та тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів.

Так, показники копінгової стратегії «пошук емоційної соціальної підтримки» мають підвищення як у ЕГ, так і КГ, що свідчить про загальну тенденцію студентів-психологів звертатись до взаємодії зі своїм найближчим соціальним оточенням чи університетською спільнотою як ресурсу додання дистресу. Проте підвищення копінгу «заперечення» у КГ може вказувати на схильність респондентів до втечі від осмислення та переживання негативних подій, що не простежується в ЕГ, для якої участь у тренінговій програмі ймовірно стала додатковим як соціальним, так і психоемоційним інструментом конструктивної рефлексії своїх переживань під час війни. Крім цього, техніки та методи формувального впливу створили сприятливі умови для підсилення адаптивних копінг-стратегій майбутніх психологів, які слугують елементами їхньої професійної ресурсності та тісно взаємопов'язані із самооцінкою рівня професійного становлення. Упевненість у своїх фахових знаннях, навичках та уміннях створює підґрунтя для більш позитивного підходу до саморегуляції й управління стресом.

Не менш помітні зміни відбулись за показниками емоційного інтелекту. У ЕГ помітна динаміка за шкалами емоційної обізнаності, управління власними емоціями, самомотивації та емпатії (таблиця 3.3. та рис. П.2. додатку П).

Таблиця 3.3.

Динаміка змін середніх арифметичних значень  
складових емоційного інтелекту.

№	Шкала	ЕГ до	ЕГ після	КГ до	КГ після
1	Емоційна обізнаність	<b>27,56</b>	<b>29,88</b>	27,84	28,12
2	Управління власними емоціями	<b>22,68</b>	<b>24,76</b>	22,40	22,20
3	Самомотивація	<b>24,52</b>	<b>26,28</b>	<b>25,68</b>	<b>26,48</b>
4	Емпатія	<b>25,96</b>	<b>26,08</b>	26,80	26,88
5	Управління емоціями інших.	25,20	25,32	25,28	25,16

Помітною є зміна значень самомотивації у КГ, що може свідчити про природну динаміку цієї властивості у студентів-психологів, яка пов'язана з потребою вміти управляти своїми імпульсами та прагненнями і відкладати на потім моментні бажання та задоволення. Це також здатність ставити перед собою досяжні цілі й поступово їх досягати, знаходити особистісні сенси і самотійно себе надихати. Така властивість може удосконалюватись та розвиватись з віком, під час навчання й ускладнення особистості в цілому.

Натомість розвиток таких складових емоційного інтелекту, як емоційна обізнаність, управління власними емоціями та емпатія більш помітна в ЕГ. У цьому випадку, це пов'язано з інтенсивним концентрованим психокорекційним впливом із застосуванням технік емоційної саморегуляції, вправ із розпізнавання власних емоційних станів, концентрації на них та практик повного усвідомлення.

Не зважаючи на відсутність психотерапевтичного впливу, зміни відбулись у прояві захисних механізмів психіки, що, як було виявлено під час емпіричного дослідження, також беруть участь у ресурсному забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів у ролі несвідомого механізму пояснення (інтелектуалізації) мотивації професійної кар'єри «служіння». Однак, зауважимо, що ці зміни торкнулись обох груп – ЕГ та КГ – та мають природний характер (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4.

Динаміка змін середніх арифметичних значень захисних механізмів психіки.

№	Шкала	ЕГ до	ЕГ після	КГ до	КГ після
1	Заперечення	79,00	78,36	<b>78,36</b>	<b>81,32</b>
2	Опресія	<b>76,24</b>	<b>78,72</b>	<b>77,60</b>	<b>79,72</b>
3	Регресія	<b>74,48</b>	<b>76,04</b>	<b>82,16</b>	<b>84,32</b>
4	Компенсація	79,04	79,04	<b>74,84</b>	<b>76,92</b>
5	Проекція	41,72	41,80	47,88	48,00
6	Заміщення	82,64	82,88	77,48	77,12
7	Інтелектуалізація	<b>60,84</b>	<b>62,04</b>	67,04	66,88
8	Реактивне утворення	71,36	71,44	78,28	78,28

Зокрема в обох групах підвищився рівень функціонування захисних механізмів опресії та регресії, що є закономірним під час серйозних і травмивних соціальних потрясінь. У КГ, крім цього, значно більший прояв мають механізми заперечення та компенсації. Перший ми можемо визначити як основу однойменної копінг-стратегії, значення якої також підвищились у КГ. У збільшенні показників захисного механізму компенсації ми вбачаємо несвідоме намагання студентів-психологів контрольної групи урівноважити нерозвиненість емоційної саморегуляції зверненням до копінг-стратегії заперечення й у такий спосіб відновити психоемоційну рівновагу.

Тільки підвищення прояву захисного механізму психіки «інтелектуалізація» в ЕГ ми можемо пояснити як наслідок підвищення самооцінки рівня професійного становлення, а з нею раціонального осмислення своєї мотивації професійної кар'єри в результаті участі у тренінговій програмі. Візуальне представлення динаміки найбільш помітних змін ЕГ та КГ подане на рис. П.3. додатку П.

Незначні зміни відбулись у структурі мотивації професійної кар'єри (таблиця 3.5.).

Таблиця 3.5.

Динаміка змін середніх арифметичних значень мотивації професійної кар'єри.

№	Шкала	ЕГ до	ЕГ після	КГ до	КГ після
1	Професійна компетентність	5,44	5,56	5,80	5,80
2	Менеджмент	6,12	6,00	5,80	5,64
3	Автономія	6,08	6,12	6,20	6,28
4	Стабільність місця роботи	7,00	7,00	<b>6,44</b>	<b>6,92</b>
5	Стабільність місця проживання	4,20	4,20	4,36	4,12

6	Служіння	<b>6,40</b>	<b>7,00</b>	<b>6,48</b>	<b>7,00</b>
7	Виклик	5,40	5,40	5,32	5,32
8	Інтеграція життєвих стилів	<b>6,36</b>	<b>6,96</b>	6,72	6,76
9	Підприємництво	5,92	5,92	5,60	5,52

Зокрема, дещо вищим став рівень прояву мотивації «служіння» в обох експериментальній та контрольній групах, що свідчить про закономірність та природність цієї тенденції. Крім цього, природня зміна відбулась із ранговим значенням мотивації стабільності місця роботи у КГ, що може бути пов'язаним із загальною інтолерантністю до невизначеності студентів-психологів та їхнім прагненням мати визначеність хоча б у професійній самореалізації. Натомість в ЕГ відбулось невелике підвищення інтеграції життєвих стилів, що ми можемо визначити як результат їхньої участі у тренінговій програмі (рис. П.4. додатку П).

Найменше змін відбулось у показниках креативності та її складових (таблиця 3.6). З усіх шкал ми можемо виокремити тільки дві, у значеннях яких простежується динаміка в ЕГ, а саме шкали «ризик» та «допитливість» (рис. П.5. додатку П).

*Таблиця 3.6.*

Динаміка змін середніх арифметичних значень креативності та її складових.

№	Шкала	ЕГ до	ЕГ після	КГ до	КГ після
1	Загальний рівень креативності	49,00	49,76	44,76	44,76
2	Ризик	<b>13,52</b>	<b>13,92</b>	13,24	13,24
3	Допитливість	<b>12,88</b>	<b>13,44</b>	11,40	11,48
4	Складність	11,44	11,68	11,00	11,00
5	Уява	10,48	10,72	9,00	9,04

Такі мінімальні зміни в ЕГ можемо пояснити тим, що для такої комплексної властивості як креативність необхідно більше часу для її удосконалення, крім цього, ця індивідуально-психологічна диспозиція залежить від наявності природніх задатків до творчості, уяви і фантазування. З огляду на це, зауважимо, що формування та розвиток креативності як здібності потребує постійної практики у якій-небудь творчій діяльності, а також психокорекційної роботи над спонтанністю.

Зазначимо, що переживання дистресу під час травмівних подій в Україні ймовірно пригнічує креативність студентів-психологів та їхнє бажання займатись творчістю. У такому випадку першочерговим завданням є зниження рівня стресу та допомога в оволодінні навичок емоційної саморегуляції та досягнення психологічного спокою. Тільки із відновленням психоемоційної рівноваги стане можливим розвиток креативності як професійного внутрішнього ресурсу майбутніх психологів.

Ще однією властивістю, яка піддавалась впливу під час тренінгової програми, є самооцінка рівня професійного становлення (СРПС), зміна якої є досить помітною в учасників ЕГ. Натомість у КГ такі трансформації відсутні (таблиця 3.7).

*Таблиця 3.7.*

Динаміка змін середніх арифметичних значень самооцінки рівня професійного становлення та її складових

№	Шкала	ЕГ до	ЕГ після	КГ до	КГ після
1	Професійна самооцінка та самоефективність	<b>9,36</b>	<b>10,76</b>	9,80	9,68
2	Часова перспектива	<b>8,24</b>	<b>9,68</b>	8,28	8,16
3	Мотиваційно-ціннісний рівень	<b>11,88</b>	<b>12,60</b>	12,24	12,24
4	Самооцінка особистісного потенціалу	<b>28,68</b>	<b>30,52</b>	28,68	28,84
5	Гнучкість та адаптивність	<b>8,12</b>	<b>9,64</b>	8,28	8,20
6	Самооцінка рівня професійного становлення	<b>66,28</b>	<b>73,20</b>	67,28	67,24

За допомогою когнітивно-поведінкових практик ідентифікації негативних мимовільних думок, їхньої реконцептуалізації, а також рефлексії свого професійного становлення нам вдалось підвищити рівень таких складових СРПС, як рефлексія та оцінка своїх актуальних можливостей, здібностей і потенціалу в професії (шкала «професійна самооцінка та самоефективність»); часова перспектива професійного становлення; розуміння, які властивості або ресурси необхідні для професійного становлення (шкала «самооцінка особистісного потенціалу»); гнучкість та адаптивність; самого інтегрального показника СРПС. Однак помітно, що мотиваційно-ціннісний рівень професійного становлення не зазнав кардинальних змін (рис. П.6. додатку П).

Останнє можемо пояснити тим, що мотивація професійної кар'єри хоч і має кількісні зміни у значеннях за якісною своєю характеристикою залишилась тією самою («служіння»). Це означає, що інтерес до професії у студентів-психологів є стабільним, проте до тренінгової програми вони переживали брак упевненості в собі як майбутніх психологів, що провокувало низьку самооцінку рівня свого професійного становлення. Під час формувального впливу його учасники мали змогу не тільки провести реконцептуалізацію негативних переконань щодо свого фахового Я-образу, а також познайомитись із набором дієвих методів та технік розвитку своїх професійних внутрішніх ресурсів і роботи з клієнтами у подальшій практичній діяльності. У результаті переосмислення вже наявних фахових знань, навичок та умінь і набуття нових респонденти ЕГ створили більш позитивне бачення свого професійного майбутнього та самовдосконалення в ньому, ніж респонденти КГ.

Після проведеного аналізу змін за середніми арифметичними значеннями діагностованих властивостей у експериментальній та контрольній групах перед нами постало завдання визначити рівень їхньої значущості. Перед цим з метою вибору необхідного критерію, зважаючи на обсяг вибірок (по 25 осіб в кожній) ми вдруге провели перевірку нормальності розподілу значень за допомогою критеріїв Колмогорова-Смирнова і Шапіро-Уїлка (додаток М) у респондентів експериментальної та контрольної груп до та після формувального впливу. Це дало нам змогу виявити, що:

- в ЕГ до її участі у тренінговій програмі з 48 досліджуваних показників у 29 (60,42%) за першим та 26 (54%) за другим критерієм не можна було відкинути гіпотезу про нормальний їх розподіл;

- в ЕГ після її участі у тренінговій програмі з 48 досліджуваних показників у 27 (56,25%) за першим та 25 (52%) за другим критерієм не можна було відкинути гіпотезу про нормальний їх розподіл;

- у КГ до проведення формувального впливу над ЕГ з 48 досліджуваних показників у 30 (62,5%) за обома критеріями не можна було відкинути гіпотезу про нормальний їх розподіл;



- у КГ після проведення формувального впливу над ЕГ з 48 досліджуваних показників у 29 (60,42%) за обома критеріями не можна було відкинути гіпотезу про нормальний їх розподіл.

Такі результати перевірки на нормальність розподілу дали нам підстави обрати для подальшого математичного аналізу параметричний Т-критерій Стьюдента для залежних вибірок (окремо порівнювались значення ЕГ та КГ до та після тренінгової програми).

За результатами обчислення в ЕГ нами виявлено 19 показників, які мають значущу різницю у значеннях до та після проведення тренінгової програми. Нас цікавили усі значення, що є меншими 0,05. До таких показників увійшли копінг-стратегії позитивна інтерпретація та особистісний розвиток, фокусування на емоціях та емоційна розрядка, пошук інструментальної соціальної підтримки, активне подолання, почуття гумору, пошук емоційної соціальної підтримки, планування, елементи емоційного інтелекту емоційна обізнаність, управління власними емоціями та самомотивація, захисний механізм психіки регресія, мотивації професійної кар'єри служіння та інтеграція життєвих стилів, компонент креативності допитливість, самооцінка рівня професійного становлення та її складові професійна самооцінка та самоефективність, часова перспектива, самооцінка особистісного потенціалу, гнучкість та адаптивність (таблиця 3.8.).

*Таблиця 3.8.*

Показники, що мають значущі різниці за Т-критерієм Стьюдента в ЕГ.

№	Показник	t	df	Рівень значущості різниці
1	Позитивна інтерпретація та особистісний розвиток	-2,529	24	0,018
2	Фокусування на емоціях та емоційна розрядка	-2,551	24	0,018
3	Пошук інструментальної соціальної підтримки	-3,843	24	0,001
4	Активне подолання	-3,569	24	0,002
5	Почуття гумору	-3,561	24	0,002
6	Пошук емоційної соціальної підтримки	-4,151	24	0,000
7	Планування	-2,923	24	0,007
8	Емоційна обізнаність	-7,250	24	0,000

9	Управління власними емоціями	-5,375	24	0,000
10	Самотивація	-3,468	24	0,002
11	Регресія	-2,573	24	0,017
12	Служіння	-2,777	24	0,010
13	ІСЖ	-3,286	24	0,003
14	Допитливість	-2,281	24	0,032
15	Професійна самооцінка та самоефективність	-5,292	24	0,000
16	Часова перспектива	-5,710	24	0,000
17	Самооцінка особистісного потенціалу.	-4,615	24	0,000
18	Гнучкість та адаптивність.	-6,771	24	0,000
19	Самооцінка рівня професійного становлення	-9,692	24	0,000

З обчислення ми виявили зміни у більшій кількості властивостей, ніж вони були помітними під час порівняння середніх арифметичних значень. При цьому не виявлено очікуваних значущих різниць у показниках психологічного механізму захисту «інтелектуалізація» та складової емоційного інтелекту емпатії.

Серед усіх виокремлених показників в ЕГ чотири є такими, у яких ми можемо говорити про природні зміни, а не такі, що відбулись внаслідок тренінгової програми. Ними є копінг-стратегія пошук емоційної соціальної підтримки, компонент емоційного інтелекту самотивація, захисний механізм регресія та мотивація професійної кар'єри «служіння». Саме у цих показниках відбулись зміни і у респондентів КГ.

З огляду на це, ми можемо стверджувати, що тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів вплинула на 15 діагностованих показників – це конструктивні копінг-стратегії (7), елементи емоційного інтелекту (3), самооцінка рівня професійного становлення й її складові (4) та один компонент креативності допитливість. Остання зміна могла бути спровокована стимуляцією рефлексії учасників ЕГ та активізацією у них інтересу до пошуку механізмів розвитку власної професійної ресурсності.

Зауважимо також, що деякі зміни відбулись у КГ, а саме у 9 показниках виявлено значущі різниці. Серед них згадані нами попередньо, що повторюються в ЕГ, а також копінг-стратегія заперечення, захисні механізми психіки

заперечення, опресія, компенсація, мотивація професійної кар'єри стабільність місця роботи (СМР) (таблиця 3.9).

Таблиця 3.9.

Показники, що мають значущі різниці за Т-критерієм Стьюдента в КГ.

№	Показник	t	df	Рівень значущості різниці
1	Заперечення (копінг-стратегія)	-3,980	24	0,001
2	Пошук емоційної соціальної підтримки	-2,735	24	0,012
3	Самомотивація	-2,530	24	0,018
4	Заперечення (захисний механізм психіки)	-2,791	24	0,010
5	Опресія	-2,946	24	0,007
6	Регресія	-2,641	24	0,014
7	Компенсація	-2,321	24	0,029
8	СМР	-3,361	24	0,003
9	Служіння	-3,375	24	0,003

Помічені зміни у КГ поза формувальним впливом можуть бути наслідками вікової динаміки розвитку та навчання. Крім цього, зміни в структурі захисних механізмів психіки можемо пояснити впливом травмівних подій в Україні.

З позиції якісного аспекту змін у ЕГ зауважимо, що найбільшому психокорекційному впливу піддалися конструктивні копінг-стратегії, емоційна обізнаність та управління власними емоціями. Більш вираженими стали звернення до соціальної підтримки та фокусування на емоціях та емоційна розрядка, що, з одного боку, не входить у структуру професійної ресурсності майбутніх психологів, однак, з іншого, може бути пов'язаним із удосконаленням елементів емоційного інтелекту.

Найбільш значущою в якісному аспекті зміною стала трансформація самооцінки рівня професійного становлення та чотирьох її складових. Однак ми звертаємо увагу, що рівень інтегрального показника самооцінки вдалось підвищити з низького рівня до крайньої його верхньої позначки (середнє арифметичне значення за шкалою - 73,20), що свідчить про позитивну динаміку в експериментальній групі, проте ще не є повноцінним середнім рівнем прояву властивості, а тим паче високим рівнем її розвитку. З цього можемо зробити

висновок, що ця властивість потребує подальшої корекції у процесі ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.

Єдиним професійним внутрішнім ресурсом, на який не вплинула наша тренінгова програма є креативність та майже усі її складові, крім допитливості. Природні зміни відбулись у структурі захисних механізмів психіки, що підтверджує динаміка контрольної групи.

Отже, аналіз ефективності тренінгової програми актуалізації професійних внутрішніх ресурсів дає нам підстави вважати її дієвою у психокорекційній роботі з копінг-стратегіями, емоційним інтелектом та самооцінкою рівня професійного становлення майбутніх психологів. Остання має позитивну динаміку до підвищення свого рівня, проте досі потребує покращення. Корекція креативності, мотивації професійної кар'єри, захисних механізмів психіки, емпатії та уміння управляти емоціями інших людей можлива у форматі довготривалого психотерапевтичного впливу.

### **Висновки до третього розділу.**

Після аналізу та інтерпретації результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів нами розроблене та проведена тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів у вибірці студентів-психологів з низькою самооцінкою рівня професійного становлення.

Тренінгова програма містить 6 змістових блоків, її повний обсяг становить 90 академічних годин, з яких 48 год. відведено на тренінгові сесії та 42 год. на виконання її учасниками домашніх завдань. Тривалість кожної тренінгової сесії склала 90 хв., а усієї тренінгової програми – 6 тижнів. Мета, яку ми реалізовували, полягала у підвищенні самооцінки рівня професійного становлення та актуалізації необхідних професійних внутрішніх ресурсів, а саме емоційного інтелекту та його складових, креативності, конструктивних копінг-стратегій, мотивації професійної кар'єри «служіння».

Основними методами психологічного тренінгу, якими ми послуговувались у роботі, стали міні-лекція, інформаційне повідомлення, мозковий штурм, самомоніторинг, групові дискусія та обговорення, метафоричні асоціативні карти, а також різноманітні тематичні вправи. Крім цього, у тренінговому процесі були задіяні методи когнітивно-поведінкової психотерапії, позитивної психології, арт-терапії, практики повного усвідомлення (mindfulness), техніки емоційної саморегуляції та релаксації (наприклад, прогресивна м'язова релаксація за Джейкобсоном), коучингові моделі SMART і GROW. Також у тренінговій програмі присутні дев'ять авторських вправ.

Для реалізації формувального впливу за допомогою тренінгової програми актуалізації професійних внутрішніх ресурсів нами відібрано 50 студентів-психологів 2-4-их курсів СВО бакалавр та 1-го курсу СВО магістр з низькою самооцінкою рівня професійного становлення, яких ми рандомно розділили на дві групи – експериментальну та контрольну.

По завершенню тренінгової програми через 1,5 місяці в обох групах респондентів був проведений повторний психодіагностичний скринінг, за результатами якого здійснений аналіз ефективності здійсненого впливу. Так, нами встановлено, що значуща різниця між значеннями ЕГ є за 19 показниками, 15 з яких є наслідком впливу тренінгової програми, а саме:

- копінг-стратегії позитивна інтерпретація та особистісний розвиток, фокусування на емоціях та емоційна розрядка, пошук інструментальної соціальної підтримки, активне подолання, почуття гумору, планування;
- складові емоційного інтелекту емоційна обізнаність та управління власними емоціями;
- мотивація професійної кар'єри інтеграція життєвих стилів;
- компонент креативності допитливість;
- самооцінка рівня професійного становлення та її елементи професійна самооцінка та самоефективність, часова перспектива, самооцінка особистісного потенціалу, гнучкість та адаптивність.

Природні зміни відбулись за показниками копінг-стратегії пошук емоційної соціальної підтримки, компоненту емоційного інтелекту самомотивації, захисного механізму психіки регресії та мотивації професійної кар'єри «служіння». Такий висновок нам дали можливість зробити результати повторного скринінгу в КГ.

З огляду на помічені нами зміни був встановлений позитивний вплив тренінгової програми на конструктивні копінг-стратегії, складові емоційного інтелекту емоційну обізнаність та управління власними емоціями, самооцінку рівня професійного становлення та її чотири компоненти. Мінімального впливу зазнали креативність, мотивація професійної кар'єри, захисні механізми психіки, мотиваційно-ціннісний рівень та емпатія.

Практична та наукова цінність розробленої нами тренінгової програми актуалізації професійних внутрішніх ресурсів полягає у тому, що її можна використати у фаховій підготовці майбутніх психологів у рамках окремої однойменної вибіркової дисципліни або як навчальний та прикладний матеріал до таких фахових дисциплін, як «Вступ до спеціальності»/«Вступ до фаху», «Психологічне консультування»/«Основи психологічного консультування», «Основи психотерапії», «Психологія професійної орієнтації та професійного відбору», «Тренінг професійної успішності психолога», «Методика викладання психології» тощо. Крім цього, фрагменти тренінгової програми можна використати у тематичних тренінгах з розвитку емоційного інтелекту, стресостійкості, психокорекції професійної самооцінки та фахового Я-образу, професійної ресурсності.

## ВИСНОВКИ

У результаті теоретичного аналізу проблематики дисертаційного дослідження доведена її значущість та актуальність, конкретизовано зміст та суть основних понять теми, а також створена модель предмету дослідження. За допомогою феноменологічного аналізу нами виокремлені зовнішні чинники та внутрішні компоненти ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів, зокрема складові професійної ресурсності (професійні внутрішні ресурси) такі, як аналітичне мислення, мотивація професійної кар'єри, розвинений емоційний інтелект та емпатія, толерантність до невизначеності та креативність, конструктивні копінг-стратегії, адаптивні захисні механізми психіки. Центральною ланкою предмету дослідження нами визначена самооцінка рівня професійного становлення.

З огляду на це гіпотеза дослідження полягала у тому, що чим вищим є рівень розвитку складових професійної ресурсності, тим вищою є самооцінка рівня професійного становлення і навпаки.

До зовнішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів ми віднесли соціально-культурне середовище ЗВО, що включає специфіку взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовки психологів, вибір спеціалізації на старших курсах здобуття вищої освіти, волонтерську діяльність. Крім цього, важливим зовнішнім чинником визначено фахове середовище, що передбачає доступність супервізійного супроводу та можливості отримання додаткового професійного навчання разом з власним клієнтським досвідом психологічного консультування чи навіть психотерапії.

За створеною нами теоретико-феноменологічною моделлю психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів діагностичними критеріями дослідження стали:

- самооцінка рівня професійного становлення;
- стилі мислення;
- мотивація професійної кар'єри;

- емоційний інтелект та його складові;
- толерантність до невизначеності;
- креативність;
- копінг-стратегії;
- захисні механізми психіки.

Для діагностики використано такі методики, як методика дослідження мотивації професійної кар'єри Е. Шейна, питальник «Стилі мислення», методика діагностики особистісної креативності Ф. Вільямса, шкала толерантності до невизначеності Д. МакЛейна, питальник подолання стресу COPE, методика «Індекс життєвого стилю» та розроблено дві авторські анкети, а саме:

- визначення самооцінки рівня професійного становлення майбутніх психологів;
- визначення специфіки оцінки майбутніми психологами якості, ефективності та доступності зовнішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення.

У математично-статистичній обробці даних ми послуговувались такими методами, як контент аналіз, кореляційний аналіз, факторний аналіз, обчислення та перевірка значущості відмінностей між вимірюваними показниками. Обрахунки здійснювались за допомогою таких програм, як IBM SPSS Statistics версія 23, Microsoft Excel 2013 та JaMovi 2.2.5.

Емпіричною базою дослідження стали Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського та Донецький національний університет імені Василя Стуса.

У результаті проведеного емпіричного дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів нами визначено що:

- 1) нормативний процес професійного становлення майбутніх психологів у ЗВО має нелінійний характер;
- 2) для молодших курсів бакалаврату характерним є високий рівень прояву професійних внутрішніх ресурсів, тоді як на 4-му курсі помітне



просідання діагностованих показників, що дало нам підстави робити висновок про прояв феномену Даннінга-Крюгера;

3) інтегральний показник самооцінки рівня професійного становлення немає значущих змін в нормативному професійному становленні майбутніх психологів у ЗВО;

4) для групи респондентів з високою самооцінкою рівня професійного становлення властива сформованість інтегральних компонентів та їх більш чітка диференційованість. Найбільше це помітно у розвитку емоційного інтелекту. Так, рівень інтегрованості емоційного інтелекту прямо пов'язаний з самооцінкою власного рівня професійного становлення;

5) найбільш значущими професійними внутрішніми ресурсами майбутніх психологів є емоційний інтелект та його складові, креативність, конструктивні копінг-стратегії «активне подолання» та «планування», мотивація професійної кар'єри «служіння» та захисний механізм психіки інтелектуалізація. Між цими властивостями та високою самооцінкою рівня професійного становлення нами був виявлений найсильніший взаємозв'язок. Натомість для групи респондентів з низькою самооцінкою рівня професійного становлення характерними є нижчі показники за усіма діагностованими властивостями та відсутність сформованості інтегральних показників.

За допомогою анкетування студентів-психологів щодо специфіки їхньої оцінки якості, ефективності та доступності зовнішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення виявлено, що більшість респондентів надають вагоме місце серед зовнішніх чинників, фаховому середовищу та його відкритості до взаємодії, обміну практичним досвідом та взаємодопомоги. Пріоритетною для студентів-психологів є можливість отримання за потреби фахову психологічну підтримку та психотерапевтичний супровід у професійному середовищі.

У результаті цього опитування майбутні психологи продемонстрували свою значну обізнаність у необхідності та важливості отримання супервізійного супроводу, власного психотерапевтичного клієнтського досвіду та членства у

фахових спільнотах. Крім цього, респонденти визначають соціокультурне середовище ЗВО невід'ємним зовнішнім чинником ресурсного забезпечення їхнього професійного становлення.

За результатами емпіричного дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів нами розроблена та проведена тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів, до якої були залучені студенти-психологи з низькою самооцінкою рівня професійного становлення (50 осіб). Респондентів було розділено на контрольну та експериментальну групи. Загальна тривалість програми склала 90 академічних годин.

У процесі тренінгової роботи ми послуговувались такими методами активного навчання, як міні-лекція, інформаційне повідомлення, мозковий штурм, самомоніторинг, групові дискусія та обговорення, метафоричні асоціативні карти, а також різноманітні тематичні вправи, коучингові моделі SMART і GROW. Серед психокорекційних технік були задіяні методи когнітивно-поведінкової психотерапії, позитивної психології, арт-терапії, практики повного усвідомлення (mindfulness), техніки емоційної саморегуляції та релаксації. Крім цього, нами розроблено 9 авторських вправ.

Після реалізація тренінгової програми нами проведений повторний психодіагностичний скринінг, за результатами якого здійснений аналіз ефективності формувального впливу, що засвідчив наявність значущої різниці між значеннями ЕГ за 19 показниками, 15 з яких є наслідком впливу тренінгової програми. Такими позитивними змінами стали підвищення значень таких показників, як:

- копінг-стратегії позитивна інтерпретація та особистісний розвиток, фокусування на емоціях та емоційна розрядка, пошук інструментальної соціальної підтримки, активне подолання, почуття гумору, планування;
- емоційна обізнаність та управління власними емоціями;
- мотивація професійної кар'єри інтеграція життєвих стилів;
- компонент креативності допитливість;

- самооцінка рівня професійного становлення та її елементи професійна самооцінка та самоефективність, часова перспектива, самооцінка особистісного потенціалу, гнучкість та адаптивність.

При цього найменшого впливу зазнали шкали загальної креативності та інших її складових, мотивація професійної кар'єри «служіння», захисні механізми психіки, мотиваційно-ціннісний рівень та емпатія.

З огляду на здійснений нами аналіз змін після формувального впливу тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів довела свою ефективність у роботі з копінг-стратегіями, самооцінкою рівня професійного становлення та двома складовими емоційного інтелекту.

Отже, результати дисертаційного дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів мають практичну та наукову цінність і можуть бути використані у фаховій підготовці студентів спеціальності 053 Психологія, зокрема у рамках таких дисциплін, як «Вступ до спеціальності»/«Вступ до фаху», «Психологія професійної орієнтації та професійного відбору», «Тренінг професійної успішності психолога». Тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів також може слугувати навчальним матеріалом до однойменної дисципліни чи психологічного тренінгу або ж бути використана у межах таких курсів, як «Психологічне консультування»/«Основи психологічного консультування», «Основи психотерапії», «Тренінг професійної успішності психолога».

Перспективою подальших досліджень, на нашу думку, може стати аспект самоефективності у ресурсному забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів, а також перевірка взаємозв'язку між самооцінкою рівня професійного становлення з такими індивідуально-психологічними властивостями, як локус контролю і мотивація досягнення успіху та/або уникнення невдач. Також, окремим дослідницьким інтересом у контексті професійної ресурсності фахівців соціономічних професій може бути стресостійкість у взаємодії та взаємозалежності з емоційним інтелектом й уже визначеними нами професійними внутрішніми ресурсами. Дослідження

самооцінки рівня професійного становлення та психологічних особливостей ресурсного забезпечення професіоналізації в цілому доцільно розширити на майбутніх фахівців інших галузей знань та спеціальностей.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Августюк М.М. Теоретичний аналіз концептуальних підходів до операціоналізації емоційного інтелекту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», серія «Психологія», №13, 2021. С. 81-87.*  
DOI: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2021-13-81-87>
2. Акмеологія з основами психології кар'єри: Навч.-метод. посібн. / О.М. Гавалешко (уклад.). Чернівці: Рута, 2004. 84 с.
3. Алексєєва Т. В. Професійне становлення особистості в системі вузівської підготовки: теоретико-методологічний аналіз проблеми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2013. Випуск 4.* [online] [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2013\\_4\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_18) (Дата звернення: 25.01.2021).
4. Антонова Н. О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності у майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія». Київ, 2012. 43 с.
5. Барчій М.С. До проблеми професійного становлення майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України. №3 (46), 2015. С. 14-19.*
6. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді: навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закладів]. Київ: ЦНЛ, 2005. 176 с.
7. Бельська Н.А., Мельник М.Ю., Новгородська М.М. Діагностика креативності у профорієнтаційній роботі: методичні рекомендації. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 72с.
8. Блінов О.А. Емоційно-образна терапія як сучасний метод психологічної психотерапії. *European Journal of Humanities and Social Sciences, «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 1(1) 2017. P. 40-43.*
9. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика: [учебное пособие для студентов старших курсов психологических факультетов и отделений университетов]. Киев: Укртехпрес, 1997. 216 с.

- 10.Бондаренко І.І. Особливості підготовки вітчизняних практикуючих психологів. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук, праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2003.*
- 11.Бондаренко І.І. Проблеми фахової підготовки психолога до реалізації завдань психологічної допомоги. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук, праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2002.*
- 12.Бондаренко І.І. Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів-початківців: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. *Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ: 2004. 19 с.*
- 13.Vasylenko, O. M., Afanasenko, V., Petyak, O., Rudenok, A., Sheleh, T., & Komar, T. (2022). Dynamics of Future Psychologists' Soft Skills Development During their Study at the Higher Education Institution. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 14(3)*, 139-163. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/14.3/602>
- 14.Варбан М. Ю. Рефлексія професіонального становлення в студенческие годы (Дис. канд. психол. наук: 19.00.07). Киев, 1998. 210 с.
- 15.Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога. Луцьк: РВВ «Вежа»; ВДУ ім. Лесі Українки, 2003. 320 с.
- 16.Водолазська О.О. Предиктори професійного становлення майбутніх психологів. *Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), №2 (7), 2022. С. 822-831. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-822-831](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-822-831)*
- 17.Воляннюк Н.Ю. Варіабельність та неминучість криз професійного розвитку суб'єкта діяльності. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: збірник наукових праць / за ред. С.Б. Кузікової, І.М. Щербакової. Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. С. 316-320.*
- 18.Гавриловська К.П. Модель BASIC Ph у роботі психолога. *Розвиток обдарованої особистості в освітньому просторі: ціннісний вимір: тези доповідей X наук.-практ. семінару., 23 квіт. 2020 р. Київ: Інститут психології*

- імені Г.С. Костюка НАПН України, 2020. 92 с. С. 14-15.  
<http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/31196>
- 19.Галецька І. Психологія здоров'я: теорія і практика. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 338 с.
- 20.Головнєва О. В. Опитувальник «Стиль мислення». *Бібліотека методичних матеріалів Національної освітньої платформи «Всеосвіта»*. [online].  
<https://vseosvita.ua/library/opituvalnik-stili-mislenna-29378.html> (Дата звернення: 10.09.2021).
- 21.Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. *Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. Київ: 2005. 25 с.
- 22.Гусєв А.І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. 19.00.01. – загальна психологія, історія психології. Університет менеджменту освіти АПН України. Київ, 2009. 199с.
- 23.Гусєв, А. І. (2007). Проблематика толерантності до невизначеності в аспекті розвитку ідентичності особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*, т. 9. ч. 2, С. 93-99.
- 24.Doroshkevych D., Pyash O. The Investigation of Emotional Intelligence Level in Non-Government Organization with the Use of Hall's Test. *The journal of International Scientific Reserches*, 5(AI), 2020, P. 6-14. DOI:  
<https://doi.org/10.23834/isrjournal.709199>
- 25.Дергачова В.В., Зимогляд А.С., Коржов Є.О. Управління ресурсним забезпеченням діяльності підприємства. *Актуальні проблеми економіки та управління: збірник наукових праць молодих учених*. Випуск 12. Київ: Факультет менеджменту та маркетингу, НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського», 2018р.
- 26.Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл). *Сайт Полтавського державного аграрного університету*. URL:  
<https://www.pdau.edu.ua/content/diagnostyka-emociynogo-intelektu-n-holl> (дата звернення: 11.09.2021).

27. Донченко О.С. Арт-терапія як засіб розвитку професійної креативності вихователів дошкільного навчального закладу у процесі фахової підготовки. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Випуск 5., 2017. С. 29-39. DOI: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2017-5-29-39>
28. Дрожик Л. В. Розвиток професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. *Актуальні проблеми сучасної науки та освіти : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., Львів, 9–10 листоп. 2020 р. Львів. наук. форум. Львів, 2020. Ч. 2. С. 45–47. [online] <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/4618>*
29. Єрко А. І., Тимошук А. В. Особистісно-професійне становлення фахівців в умовах вищого навчального закладу. *Молодий вчений*. №12.1.(52.1), 2017. С.64-67.
30. Zaverukha, O., Popovych, I., Karpenko, Y., Kozmenko, O., Stelmakh, O., Borysenko, O., Hulias, I., & Kovalchuk, Z. (2022). Dynamics of Successful Formation of Professional Identity of Future Psychologists in Higher Education Institutions. *Revista Romaneasea pentru Educatie Multidimensionala*, 14(1), 139-157. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/14.1/511>
31. Зімовін О. І. Рефлексія та креативність як чинники саморозвитку особистості на різних етапах життєвого шляху. Дисертація на здобуття наукового ступеню кандидата психологічних наук. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Харків: 2017. 254 с.
32. Іванцова Н. Б. Генеза професійної спрямованості практичного психолога: навчально-методичний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 344 с.
33. Іванцова Н.Б. Сучасні теоретико-методологічні підходи до дослідження моделей професійного розвитку особистості. *Вісник національного університету оборони України*. №5 (36), 2013. С.222 – 226.
34. Іващенко А. І. Етапи професійного розвитку майбутнього психолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія № 12. Психологічні науки. 2015. С. 135-142.



- 35.Іващенко А. І. Поняття «професійна рефлексія» та її значущість у практичній діяльності майбутнього психолога. *Вісник ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка. Серія: Психологічні науки*. Чернігів, 2015. Вип. 128. С. 116-121.
- 36.Іващенко А.І. Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів. *Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»*. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2020. 248с.
- 37.Karamushka L., Tereshchenko K., Kredentser O., Ivkin V., Lagodzinska V., Kovalchuk O., Vozniuk A. Tolerance of Uncertainty as a Determination of Educators' Psychological Health in Conditions of Social Tension. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. №4 (24), 2021. С. 30-38. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2021.4.24.4>
- 38.Kovalenko Y.V. (2019). Adaptation and Validation of the Ukrainian Dispositional “Core” Questionnaire. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2019. №2(18). С.75-84. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-2-18-9>
- 39.Кадикова Т.А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів: Автореф. дис.. канд. психол. наук: 19.00.01. *Одеський національний ун-т ім. І.І.Мечникова*. Одеса: 2002. 17с.
- 40.Казар'ян П. А. Професійний розвиток майбутнього психолога. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Том 7. Екологічна психологія Вип. 42. Київ, 2016. С.112-119.
- 41.Калюжна Ю.І., Кравченко О.Д. Методичний аспект розвитку кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів у контексті їх професіоналізації. *Акмеологічна культура особистості як суб'єкта праці та спілкування: Психологія і особистість*. 2022. №2 (22). С.169-185. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.2.265495>

42. Карпенко Є. Методи сучасної психотерапії: навчальний посібник. Дрогобич: Посвіт, 2015. 116 с.
43. Карпенко Є.В. Основи психотренінгу: навчальний посібник. Дрогобич, 2015 р. 78 с.
44. Кас'янова С.Б. Дослідження емоційного інтелекту майбутніх фахівців соціономічних професій. *Журнал науковий огляд*. 2019, № 6(59). URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/1878>
45. Коваль М.С., Коваль І.С. Професійно-психологічний супровід рятувальників в умовах ризику: навчально-методичний посібник з організації та проведення тренінгу. Львів: ЛДУ БЖД, 2022. 252с.
46. Козляковський П.А. Загальна психологія: навчальний посібник в 2 т. 2-ге вид., доп. і перероб. Миколаїв: Видавництво МДГУ ім. П. Могили, 2004. 240с.
47. Кокурн О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агенство» 2012. 200 с.
48. Кокурн О.М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. №9. С. 1-5.
49. Кокурн О.М. Опитувальник професійного становлення. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. №7. С. 35-39.
50. Кокурн О.М. Психологічні особливості та передумови професійного вибору особистості на етапі оптації. *Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / За ред. академіка С.Д. Максименка. Київ: ВД „ТРОЯ”, 2009. Вип. 37. С. 198 – 208.
51. Кокурн О.М. Теоретичні та практичні засади психологічного забезпечення професійного становлення особистості. *Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С. Костюка (19 – 21 квітня 2010 р.)*. Т. III. Київ: ДП «Інформаційно–аналітичне агенство», 2010. С. 167 – 171.
52. Колчигіна А.В., Вербовата В.М. Дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту студентів-психологів. *Науковий вісник Херсонського*

- державного університету. Серія: Психологічні науки. Випуск 2, 2020. С. 22-28.  
DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-3>
53. Комар, Т. (2022). Гендерні особливості міжособистісної взаємодії студентів-психологів як передумова формування готовності до професійної діяльності. *Вісник Національного університету оборони України*, 69(5), 75–83.  
DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-69-5-75-83>
54. Кононова М., Гутиря М., Чинники професійної самоактуалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 2021. Випуск 11. С.56-62. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2021.11.8>
55. Кононова М.М. Особистісні чинники професійної Я-концепції як складової професійної самоактуалізації майбутнього психолога // *Психологічні детермінанти професійного розвитку та самоактуалізації особистості: монографія*. За ред. М.М. Кононової. Полтава: Астроя, 2022, 222 с., С. 111-167.
56. Кононова М.М., Ткаченко А.В. Професійна самоактуалізація та професійна Я-концепція майбутніх психологів. *Науковий журнал «Габітус»*. Випуск 46. 2023. С. 75-80. ISSN: 2663-5208 (Print), 2663-5216 (Online). DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.46.27>
57. Корнієнко І.О., Алмаші С.І. Методологія проведення тренінгів: курс лекцій з дисципліни для студентів денної та заочної форми навчання спеціальності 053 «Психологія». Мукачєво: МДУ, 2016. 60с.
58. Кравчук С.М. Професійна самореалізація особистості як соціально-психологічний феномен. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 15, 2015. С.82-92.
59. Крикля К. П. Психологічні особливості професійного становлення майбутнього психолога в умовах сучасного суспільства. *Новий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. №2(1). 2012. С. 409-417.

60. Кузнецов М. А., Зотова Л.Н. Психологические механизмы и детерминанты поддержания здоровья человека. *Вісник ХНПУ ім. Григорія Сковороди. Серія: Психологія.* 2016. Випуск 53. С.102-125. [online] <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/179> (Дата звернення: 27.01.2021).
61. Кузьменко Т.М. Інноваційний арт-терапевтичний інструментарій для психоконсультації та психокорекції: навчально-методичний посібник. Переяслав-Хмельницький: Вид-во «С.К.В», 2018. 125с.
62. Куліш О.В., Сірик І.В. Становлення професійної ідентичності студента-психолога у ВНЗ. *Теорія і практика сучасної психології.* №2. Т2. 2019. С. 72-76.
63. Ляска О.П., Курицина М.О. Основні підходи до побудови моделі професійного розвитку особистості. *Менеджмент формування педагогічного кредо майбутнього фахівця фізико-технічного профілю.* Частина V, 2012. С.212-215.
64. Maza, L. (2023). The Internal Factors of Stress Resistance as Elements of Future Psychologists' Professional Resourcefulness. *Personality and Environmental Issues*, 2023. Vol. 2(5). DOI: [https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3\(5\)-35-44](https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3(5)-35-44)
65. Mazai, L (2021). The Modern Problem of Inner Personal Resource Provision for Professional Development of Future Psychologists: Motivational Aspect. *ATSK Journal of Psychology*, Vol. 2, Issue 2, Article 2, P. 11-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.55032/ATSKj.psychol.2021.2202>
66. Mazai, L. (2024). The role and significance of emotional intelligence in providing future psychologists' professional resourcefulness. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences.* №1, 2024. P. 212-221 DOI: <https://doi.org/10.30525/2592-8813-2024-1-26>
67. Mazai, L., Dikhtiarenko, S. (2024). Psychological training as a tool for professional resourcefulness development of future psychologists in war conditions. *Psychology Travelogs*, 2024, №1. P. 16-30. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2024-1-2>
68. Мазай Л. Оцінка майбутніми психологами параметрів соціокультурного середовища ЗВО як зовнішнього чинника ресурсного забезпечення професійного становлення. *Вісник Львівського університету. Серія*

*психологічні науки*. 2023. Випуск 15. С. 75-85. DOI: <https://10.30970/PS.2023.15.10>

- 69.Мазай Л. Ю. До проблеми ресурсного забезпечення професійного розвитку студентської молоді. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23-24 лютого 2018)*. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч.1. С. 18-21.
- 70.Мазай Л. Ю. Психологічна ресурсність як чинник фахового самовизначення студентської молоді. *Молодий вчений*. №10 (62). 2018. С.623-626.
- 71.Мазай Л. Ю. Психологічний аналіз змісту ресурсного забезпечення професійного розвитку студентської молоді. *Актуальні проблеми психологічної терії та практики: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених (м. Вінниця, 29 березня 2018 р.): тези доповідей. / за заг. ред. проф. О.В. Бацилевої*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 117-121.
- 72.Мазай Л. Ю., Павлушенко О. А. Психологічний аналіз змісту внутрішньоособистісних стимулів професійної самореалізації в зарубіжній та вітчизняній наукових парадигмах. *Modern researches in psychology and pedagogy: Collective monograph*. Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2020. С. 285-300. (428с).
- 73.Мазай Л., Штифурак В. Наративні техніки у психокорекції ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом*. Психологія. Випуск 1 (54), 2022. С. 47-54. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.1.7>
- 74.Мазай Л.Ю. До проблеми психокорекції професійних внутрішніх ресурсів майбутніх психологів. *Priority scientific developments in pedagogy and psychology (November 1-2, 2023, Czestochowa, the Republic of Poland)*. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2023. С. 53-57. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-366-8-13>

- 75.Мазай Л.Ю. Експертна оцінка чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* Том 34 (73), №1, 2023. С.140-148. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/23>
- 76.Мазай Л.Ю. Елементи стресостійкості як значущі професійні внутрішні ресурси майбутніх психологів. *Вектори розвитку науки, освіти, технологій і суспільства в умовах глобалізації: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Полтава, 19 жовтня 2023 р.): у 2 ч.* Полтава: ЦФЕНД, 2023. Ч. 2. С. 21-23.
- 77.Мазай Л.Ю. Особистісний брендинг як елемент ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 30 квітня – 1 травня 2021 року).* Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. С. 156-159.
- 78.Мазай Л.Ю. Особливості актуалізації особистісної ресурсності у професійному становленні майбутніх психологів. *Науковий журнал «Габітус».* Випуск 45, 2023. С.69-74. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.45.11>
- 79.Мазай Л.Ю. Проблема професійної ресурсності майбутніх психологів в умовах соціальних потрясінь. *Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 28 квітня 2023 року, м. Київ. – Львів – Торунь: Liha-Pres, 2023. С. 71-75.* DOI: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-309-8-19>
- 80.Мазай Л.Ю. Ресурсне забезпечення професійного становлення майбутніх психологів у науковому осмисленні. *Науковий журнал «Габітус».* Випуск 24. Т.2. 2021. С. 60-64. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.24.2.11>
- 81.Мазай Л.Ю. Соціокультурне середовище закладу вищої освіти як простір розвитку професійної ресурсності майбутнього психолога. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 14-15 квітня 2023 р.* Львів –



- Торунь: Liha-Pres, 2023. С. 157-161. DOI: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-310-4-45>
- 82.Мазай Л.Ю. Тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів: навчально-методичний посібник. Вінниця: ФОП Добрянська О.Г., ТОВ «ДРУК-ПЛЮС», 2023. 152с.
- 83.Мазай Л.Ю. Я-концепція як стрижнева детермінанта внутрішньої ресурсності професійного становлення майбутніх психологів. *International scientific conference "Research activities and achievements in pedagogy and psychology": conference proceedings (April 5-6, 2023. Czestochowa, the Republic of Poland)*. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2023. P. 19-22. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-312-5-4>
- 84.Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ: ТОВ "КММ", 2006. 240с.
- 85.Марценюк М.О. Метафоричні асоціативні карти як універсальний інструмент в роботі психолога. *Science and education in the modern world:challenges of the xxi century*". Nur-sultan, Kazakhstan, October 2020. С.55-59.
- 86.Меннінг, Дж., Ріджуей, Н. Практика когнітивно-поведінкової терапії. Робочі листи та роздаткові матеріали. Київ: «Науковий Світ», 2022. 178 с.
- 87.Мері Бет Вільямс, Сойлі Пойюла. ПТСР: робочий зошит. Ефективні методики подолання симптомів травматичного стресу. Київ: Видавництво Ростислава Бурлаки, 2023. 528с.
- 88.Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2003. 20с.
- 89.Мороз Л. І., Діхтяренко С. Ю. Особистісні детермінанти готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри. *Вісник Національного університету оборони України*. Зб-к наук. праць. Київ: НУОУ, 2022. Вип. 3 (67). С. 89–98. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-22-67-3-89-98>
- 90.Мороз Л.І., Гульбс О.А. Проблема формування готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри з позицій гендерного

- підходу. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* Том 33 (72). No 2. 2022. С.57-64. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.2/10>
91. Мороз Л.І., Міщенко М.С. Професійно-психологічний тренінг як засіб становлення майбутніх психологів. *Науковий журнал «Габітус».* Випуск 34. 2022. С.80-84. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.34.12>
92. Мушкевич М.І. Основи психотерапії: навч. посіб. Вид. 3-тє. Луцьк: Вежа-Друк, 2017. 420 с.
93. Надвинична Т.Л., Шаюк О.Я. Особливості розвитку професійно-особистісного потенціалу студентів-психологів під час навчання у ЗВО. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* Том 33(72) №6, 2022. С. 58-62. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.6/11>
94. Ніколаєва Л.Ю., Чижма Д.М. Тренінгові технології у розвитку емоційного інтелекту як компоненту особистісної зрілості здобувачів вищої освіти. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* Том 33(72), №3, 2022. С.34-40. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.3/06>
95. Онуфрієва Л.А. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Психологічні науки: збірник наукових праць.* Том 2. Випуск 10 (91), 2013. С. 227-233.
96. Основи психотерапії: навч. посіб. / за ред. К.В. Седих, О.О. Фільц. Київ: Академвидав, 2016. 192 с.
97. Панок В. Г. Зміст підготовки практичного психолога. *Основи практичної психології : підручник.* Київ: Либідь, 1999. С. 236-242.
98. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах.* Київ: Ніка Центр, 2002. С.18-28
99. Пов'якель Н.І. Стильова сфера саморегуляції в розвивальному просторі культури професійного мислення майбутнього психолога. *Міжнародний*



- науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. *Психологія*. Випуск 1. 2009. С.100-115. [online] <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/1479>
100. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 6 – 7. С. 3 – 6.
101. Подольчак Н.Ю., Карковська В.Я., Білик О.І. Оцінювання емоційного інтелекту державних службовців України: порівняльний аналіз методик MSCEIT, Холла, EQ-I. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: право, публічне управління та адміністрування*. 2022 №3. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-5746-2022-3-02-01>
102. Прокопанич О. Онтогенетичні моделі професійного розвитку особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка»*. №24-25, 2006. С. 89-92.
103. Сафін О. Умови розвитку психологічної готовності студентів-психологів до професійної діяльності. *Наука і освіта*, №3, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-3-12>
104. Сафін О.Д., Столярова О.М., Діхтяренко С.Ю., Рабодзей Т.С. Мотиваційна готовність здобувачів вищої освіти до майбутньої професії психолога. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. №6. С. 105-110. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2021-64-6-105-109>
105. Синишина В.М. Психологічні чинники реалізації компетентнісного підходу до підготовки психологів. *Вісник Національного університету оборони України*. №6 (64), 2021. С. 94-104. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-21-64-6-94-104>
106. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія. Київ: «Академвидав», 2006. 424с.
107. Столярчук О.А. Динаміка професійного становлення студентів. *Психологічний часопис: збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка*. (2 (16)), 2017, С. 99-110.
108. Столярчук О.А. Динаміка професійної самооцінки майбутніх фахівців. *Психологія і особистість: науковий журнал* (2 (12)), 2017, С. 292-301.

109. Столярчук О.А., Сергєєнкова О.П., Коханова О.П. Психологічні засади успішності професійного становлення студентів-психологів. *Габітус*. Випуск 13., 2020. С. 148-152. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.13-2.24>
110. Сургунд Н.А. Психодіагностика професійної придатності майбутнього практичного психолога: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. *Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України*. Київ, 2004. 22 с.
111. Tabachnikov S., Mikhalchuk N., Kharchenko Y., Ivashkevych E. (2019). The empirical research of the experience of reflection of future psychologists. *Психологічні перспективи*, Вип. 33. С. 248-260. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2019-33-248-260>
112. Титаренко О.І., Каткова Т.А. Арт-терапія як засіб розвитку творчого потенціалу підлітків. *Теорія і практика сучасної психології*. №2, Т.2, 2019. С. 19-23.
113. Троценко Н.Є. Ресурсне забезпечення спеціалістів соціальної сфери. *Педагогічний альманах: збірник наукових статей*. Херсон: РПО, 2009. С. 199-202.
114. Улько Н. Розвиток внутрішньої ресурсності особистості як умова подолання кризових станів у дорослому віці. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. Випуск 11 (56), 2020. С.104-118. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11\(56\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11(56).10)
115. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2016. 160 с.
116. Фрейд З. (1930). Недовольство культурой. Серія: Мініатюра. Харків: Фоліо, 2013. 224 с.
117. Хілько С.О. Методика дослідження особливостей формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів. *Вісник післядипломної освіти*. Серія: Соціальна та поведінкові науки. 2019. Вип.10. С.97-119.
118. Хуртенко, О., & Якимчук, І. Готовність до професійної діяльності майбутнього психолога у контексті його професійної адаптації. *Вісник Національного університету оборони України*, 54(1), 2020. С. 186–192. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-54-1-186-192>

119. Чаплак Я. В., Андрєєва Я.Ф., Чуйко Г.В. Психічний захист і копінг-стратегії як складові системи соціально-психологічної адаптації особистості. *Психологічний часопис: збірник наукових праць*. Київ: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. С.36-56. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.8>
120. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка практикуючого психолога. *Основи практичної психології : підручник*. Київ: Либідь, 1999. С. 242 - 249.
121. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія: Збірник наукових праць* Вип. 3. Київ: НПУ ім. Драгоманова, 1998. С. 35-41., с. 55.
122. Черепехіна О.А. Особливості психологічної готовності психологів до професійної діяльності у спорті: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. *Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2006. 23 с.*
123. Чуйко О. В. Особистісне становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях : монографія. Київ: АДЕФ-Україна, 2013. 280 с.
124. Чухрій І. В. Методичні рекомендації до вивчення дисципліни Комплексне соціальне реабілітування підготовки магістра галузі знань 23 16 Соціальна робота спеціальності 231 Соціальна робота спеціалізації Психологія. Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2018. 32с.
125. Чухрій І.В. Психологічні механізми соціальної адаптації молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук. 19.00.08. – спеціальна психологія. Київ: 2020. 450 с.
126. Шатілова О.С. Психологія кар'єри: методи дослідження. *Теорія і практика сучасної психології*. Запоріжжя: 2018, №4. С.227-238.
127. Шахов В. І. Динаміка розвитку фахово важливих якостей у структурі професійної самосвідомості студентів спеціальності психологія. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць*. Випуск 57. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2019. С.200-206. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2019-57-201-205>

128. Шахов В. І. Психологічні технології підготовки фахівців соціономних професій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць.* Випуск 49. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. С.183-190.
129. Шахов В.І., Шахов В. В. Професійна ідентичність майбутнього психолога як складова його професійної самосвідомості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія.* Вінниця, 2018. Вип.53. С.238-244.
130. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: монографія. Київ: Міленіум, 2005. 298 с.
131. Шевченко Н.Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2006. 32 с.
132. Шендеровський К. С. Вісімнадцять кроків до розуміння клієнта соціальної служби для дітей та молоді. Київ: КМЦССМ, 2002. 76 с.
133. Шпартун О.М., Сидоренко Ж.В. Взаємозв'язок креативності та емоційного інтелекту в осіб юнацького віку. *Габітус. Серія «Психологія особистості».* 2021, Випуск 25. С. 144-148. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.25.25>
134. Штепа О. С. Магістральні механізми актуалізації психологічних ресурсів. *Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої.* Вип.33. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. С.584-600.
135. Штепа О. С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг: Монографія. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 232с.
136. Штепа О. С. Особливості зв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А.*

- Онуфрієвої. Вип. 21. Кам'янець-Подільський: Аксіома Кам'янець-Подільського, 2013. С.782-791.
137. Штепа О. С. Психологічні ресурси життєстійкості особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка*. Київ, 2013. Том 11. Психологія особистості. психологічна допомога особистості. Вип. 7. частина 2. Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2013. – С.554-562.
138. Штепа О. С. Характеристика прийому актуалізації психологічної ресурсності особистості (авторський підхід). *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. №2(47). С.200–206.
139. Штепа О. С. Аналіз та інтерпретація емпіричної багатофакторної моделі психологічної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 28. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. С. 670–682.
140. Штепа О. С. Ресурс-менеджмент. У кн.: Самоменеджмент (самоорганізування особистості): навч. посібник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. 362с.
141. Штепа О.С. Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Випуск 39. Київ, 2018. С. 380-399.
142. Штепа О.С. Психологічна ресурсність як критерій індивідуального здоров'я. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Випуск 32, 2016. С. 571-585.
143. Штепа О.С. Психологічна ресурсність у структурі суб'єктності особистості. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана*

- Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Випуск 27. Київ, 2015. С. 661-675.*
144. Штепа О.С. Психологічна ресурсність як чинник особистісного саморозвитку студентів-психологів. *Український науковий журнал «Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації»*. №3, 2013. [online] <https://social-science.uu.edu.ua/article/1114>
145. Штепа О.С. Теоретичний аналіз ресурсного стану особистості. *Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія»*. №1121, 2014. С. 51-56.
146. Штифурак В. С. Використання проблемного аналізу у процесі фахової підготовки психологів. *Наукові записки Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2021 р. № 65, С.156 -163.
147. Штифурак В. С., Шаманська О. І., Педоренко В. М. Психологія професійного становлення психолога-консультанта. навчальний посібник. Вінниця, 2021. 226 с.
148. Штифурак В.С. Психологія професійного самовизначення. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2005. 48с.
149. Щокін Г.В. Теорія і практика управління персоналом: навчально-методичний посібник. 2-ге видання. Київ: МАУП, 2003. 280с.
150. Юрген Саленбахер. Креативний особистий брендинг. Харків: «Фабула», 2019. 240 с.
151. Якимчук Б.А., Якимчук І.П. Формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога. *Психологічний журнал Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2020. № 4. С. 78-88.
152. Якимчук, І. (2020). Психологічні умови становлення професійної самосвідомості психолога-початківця. *Вісник Національного університету*

- оборони України, 52(2), 154–161. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2019-52-2-154-161>
153. Ямчук Т. Ю. Психологічні чинники розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. 19.00.07. – педагогічна та вікова психологія. Національна академія педагогічних наук України. Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ: 2017. 229с.
  154. Adam J. Mrdjenovich & Bret A. Moore (2004). The Professional Identity of Counselling Psychologists in Health Care. *Counselling Psychology Quarterly*, Vol. 17, No. 1, 2004, pp. 69-79. DOI: [10.1080/09515070410001665758](https://doi.org/10.1080/09515070410001665758)
  155. Alia I. Sheikh, Derek L. Milne, Bryony V. MacGregor. (2007). A model of personal professional development in the systematic training of clinical psychologist. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. 14, 278-287. Published online in Wiley InterScience ([www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)). DOI: <https://doi.org/10.1002/cpp.540>
  156. American Psychological Association, Committee on Accreditation. (2002). Guidelines and principles for accreditation of programs in professional psychology. Washington, DC: Author.
  157. American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060–1073.
  158. American Psychological Association. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice and organizational change for psychologists. *American Psychologist*, 58, 377–402.
  159. Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science Medicine*, 36, 725–733.
  160. Baker, E. K. (2003). Caring for ourselves: A therapist's guide to personal and professional well-being. Washington, DC: American Psychological Association.
  161. Bar-On R. (1997) Emotional intelligence Inventory (EQ-i). Toronto, Canada: Multi-Health System.
  162. Bennett-Levy, J., Lee, N., Travers, K., Pohlman, S., & Hamernik, E. (2003). Cognitive therapy from the inside: Enhancing therapist skills from practising what we



- preach. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 31, P.143-158. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1352465803002029>
163. Bennett-Levy, J., Turner, F., Beaty, T., Smith, M., Patterson, B., & Farmer, S. (2001). The value of self-practice of cognitive therapy techniques and self-reflection in the training of cognitive therapists. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 29, P. 203-220. DOI: [10.1017/S1352465801002077](https://doi.org/10.1017/S1352465801002077)
164. Boud, D., & Feletti, G. (Eds.). (1997). The challenge of problem-based learning (2nd ed.). London: Kogan Page.
165. Chowdhury, M. R. (2019). How to Improve Emotional Intelligence Through Training. *PositivePsychology.com*. [online] <https://positivepsychology.com/emotional-intelligence-training/>
166. Cognitive-Behavioral Therapy Los Angeles. (n.d.). *Build self-esteem*. Retrieved from <http://cogbtherapy.com/build-self-esteem>
167. Colquitt, J.A., LePine, J.A., & Noe, R.A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85, P. 678-707. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.678>
168. Cross, M., & Papadopoulos, L. (2003). *Becoming a therapist: A manual for personal and professional development*. East Sussex, UK: Brunner-Routledge.
169. Cross, M., & Papadopoulos, L. (2001). *Becoming a therapist: a manual for personal and professional development*. NY: Brunner-Routledge.
170. Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relationship of reflective thinking to the educative process*. Lexington, MA: D.C. Heath.
171. Ducheny, K., Allezhauser, H. L., Crandell, D., & Schneider, T. R. (1997). Graduate student professional development. *Professional Psychology: Research and Practice*, 28, P. 87-91.
172. EAP Quality Standarts. *European Association for Psychotherapy*. [online] <https://www.europsyche.org/quality-standards/eap-standards/> (Access date 03.02.2021).



173. Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *Journal of the American Medical Association*, 287, P. 226 -235. DOI: <https://doi.org/10.1001/jama.287.2.226>
174. Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Routledge Falmer.
175. Erik H Erikson (1968). *Identity Youth and Crisis*. New York. London: W.W. Norton & Company, 1994. 336 p.
176. Farber, N., & Golden, V. (1997). Psychological mindedness in psychotherapists. In M. McCallum & W. E. Piper (Eds.), *Psychological mindedness: A contemporary understanding* (pp. 211-234). Mahwah, NJ: Erlbaum.
177. Frager, R., Fadiman, J. (2012). *Personality and Personal Growth*. 7<sup>th</sup> Edition. London: Pearson. 480 p.
178. Friedman, D., & Kaslow, N. J. (1986). The development of professional identity in psychotherapists: Six stages in the supervision process. *Clinical Supervisor*, 4, P. 29-49.
179. Fromm E. (1947). *Man for Himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics*. New-York: Open Road Media, 2013. Kindle Edition, 257 p.
180. Gaines, J. (2020). *Fostering Creativity: 12 Strategies to Boost Creative Skills*. *PositivePsychology.com*. [online] <https://positivepsychology.com/creativity/>
181. Gillmer, B., & Marckus, R. (2003). Personal professional development in clinical psychology training: Surveying reflective practice. *Clinical Psychology*, 27, P. 20-23.
182. Gordon, J. (2003). Fostering students' personal and professional development in medicine: A new framework for PPD. *Medical Education*, 37, P. 341-349. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01470.x>
183. Griffioen, B. T., van der Vegt, A. A., de Groot, I. W., & de Jongh, A. (2017). The effect of EMDR and CBT on low self-esteem in a general psychiatric population: A randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, 8, 1910. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01910>
184. Group Analysis. Form of psychotherapy, body of ideas and way of thinking, embracing concepts from psychoanalysis, social psychology, sociology and

- anthropology. *GASI* [online] <https://groupanalyticsociety.co.uk/about-gasi/group-analysis/>
185. Gustafsson, C., & Fagerberg, I. (2004). Reflection, the way to professional development? *Journal of Clinical Nursing*, 13, P. 271-280. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2702.2003.00880.x>
  186. Hall, N. (2007). Positive Psychology and Emotional Intelligence. *Positive Psychology News Daily*, NY (Editor S.M.) – November 10, 2007.
  187. Halonen, J. S. (1995). Demystifying critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22, P. 75-81.
  188. Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53, P. 449-455.
  189. Hess, A.K. (1980). *Psychotherapy supervision*. New York, NY: Wiley.
  190. Hobfoll S. E., Lilly R. S. Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*. № 21. 1993. PP. 128-148.
  191. Husserl, E. (1929). *Cartesian Meditations: An Introduction to Phenomenology*. Translated by Cairns, D. Martinus Nijhoff Pub., 1977. 157 p.
  192. Kaslow, N. J., & Rice, D. G. (1985). Developmental stresses of psychology internship training: What training staff can do to help. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16, P. 253-261.
  193. Kuyken, W., Peters, E., Power, M.J., & Lavendar, T. (2003). Trainee clinical psychologists' adaptation and professional functioning: A longitudinal study. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10, P. 41-54. DOI: <https://doi.org/10.1002/cpp.350>
  194. Laura Elena Nastasa, Ana-Maria Cazan. (2013). Personal and professional development of beginner psychologists. *3<sup>rd</sup> World Conference on Psychology, Counselling and Guidance. Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 84 (2013). P. 781-785. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.646>
  195. Lopez, S. J. (2000). Introduction to competency-based education and training. In S. W. Sumerall, S. J. Lopez, & M. E. Oehlert (Eds.), *Competency-based education and training in psychology: A primer* (pp.3–13). Springfield, IL: Charles C Thomas.

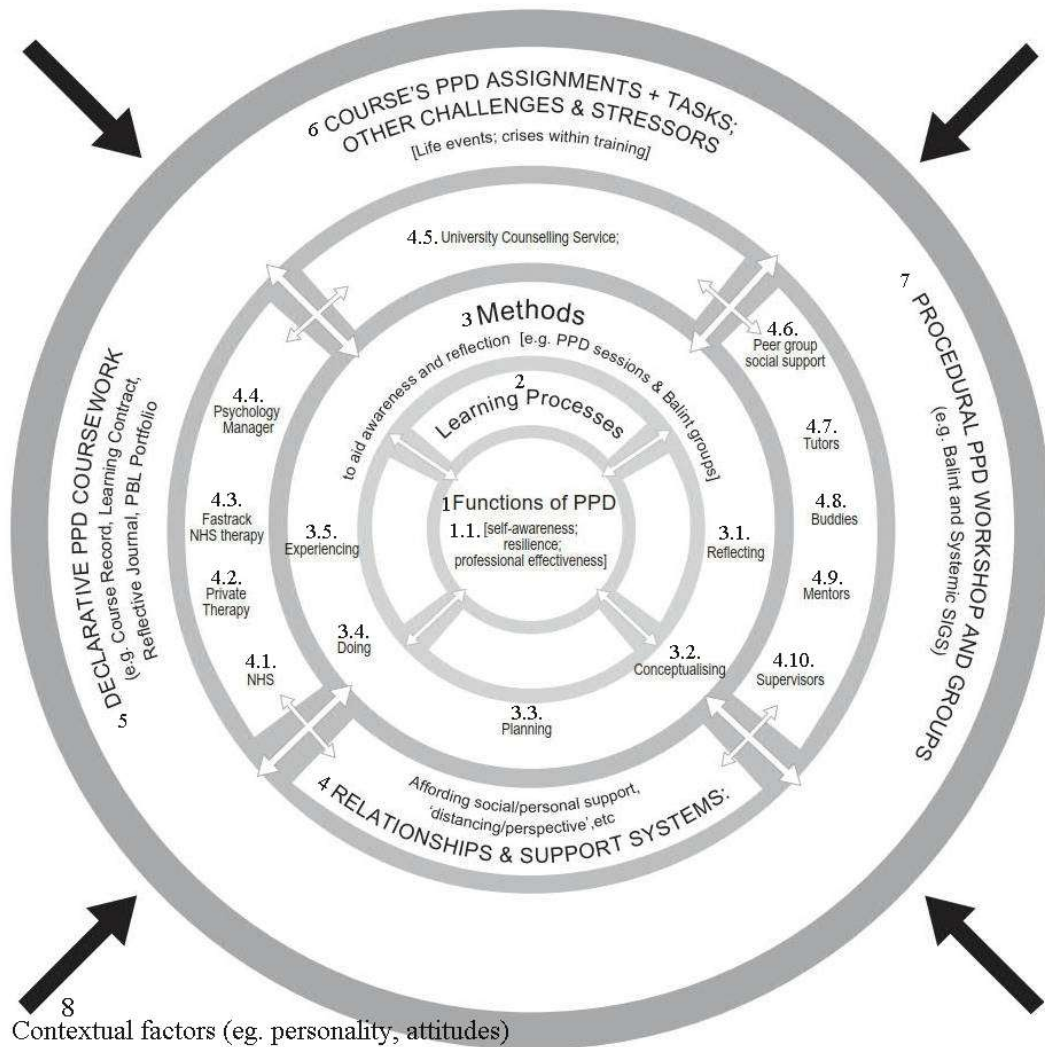
196. Maddi, S. R. (1968). *Personality theories: a comparative analysis*. Homewood, Ill: Dorsey Press.
197. Marshall, C., & Nielsen, A. S. (2020). *Motivational interviewing for leaders in the helping professions: Facilitating change in organizations (Applications of motivational interviewing)*. Guilford Press.
198. McCormick, A., Meijen, C., & Marcora, S. (2018). Effects of a motivational self-talk intervention for endurance athletes completing an ultramarathon. *The Sport Psychologist*, 32(1), 42–50. DOI: <https://doi.org/10.1123/tsp.2017-0018>
199. Mclain D. L. (1993). The MSTAT-I: a new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Journal of Education & Psychological Measurement*. №53/1.
200. Meaning of training in English. *Cambridge Dictionary*. [online] <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/training>
201. Moon, J. A. (2006). *Learning Journals. A handbook for reflective practice and professional development*. London, New York: Taylor & Francis Group.
202. Moreno, J.L. (1953) *Who Shall Survive?*, 2st edn, New York: Beacon House.
203. Morgen, R. D., Habben, C. J., & Kuther, T. (2005). *Life after graduate school in psycholog*. New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.
204. Naar, S., & Safren, S. A. (2017). *Motivational interviewing and CBT: Combining strategies for maximum effectiveness (Applications of motivational interviewing)*. Guilford Press.
205. Nancy McWilliams (2011). *Psychoanalytic Diagnosis: Understanding Personality Structure in the Clinical Process*. New York – London: The Guilford Press, 2<sup>nd</sup> edition, 2011. 426 p.
206. Nancy S. Elman, William N. Robiner, Joyce Illfelder-Kaye. (2005). Professional development: training for professionalism as a foundation for competent practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol. 36, No. 4, 367-375. DOI: <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.367>
207. Norcross, J. (2000). Psychotherapist self-care: Practitioner-tested, research-informed strategies. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31, P. 710-713. DOI: <https://doi.org/10.1037/0735-7028.31.6.710>

208. Psychodrama by Jacob Levy Moreno – the art and philosophy of living and a method of therapy, training and .... *PSYCHODRAMA ASSOCIATION FOR EUROPE E.V.* [online] <https://psychodrama-for-europe.eu/psychodrama-2/>
209. Riopel, L. 7 Most Effective Self-Esteem Tools and Activities. *PositivePsychology.com*. [online] <https://positivepsychology.com/self-esteem-tools-activities/>
210. Rønnestad, M. H., & Skovholdt, T. M. (2001). Learning arenas for professional development: Retrospective accounts of senior psychotherapists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32, P. 181-187. DOI: <https://doi.org/10.1037/0735-7028.32.2.181>
211. Sarol-Kulka, A. (2004). Jacob Levy Moreno and his theory of creativity and spontaneity. *Journal de Pediatria*, 4(131): P. 9-15.
212. Schiraldi, G. R. (2016). *The self-esteem workbook*. New Harbinger
213. SMART Goals: How to Make Your Goals Achievable. *The Mind Tools* [online]. <https://www.mindtools.com/a4wo118/smart-goals>
214. Souders, B. (2019). 17 Motivational Interviewing Questions and Skills. *PositivePsychology.com*. [online] <https://positivepsychology.com/motivational-interviewing/>
215. Souders, B. (2020). The Science of Improving Motivation at Work. *PositivePsychology.com*. [online] <https://positivepsychology.com/improving-motivation-at-work/>
216. Strycharczyk, D., & Clough, P. (2015). *Developing Mental Toughness: Coaching strategies to improve performance, resilience and wellbeing*. (2 ed.) Kogan Page Ltd. [online] <https://pure.hud.ac.uk/en/publications/developing-mental-toughness-coaching-strategies-to-improve-perfor>
217. Sutton, J. (2019). What is Resilience, and Why is It Important to Bounce Back. *PositivePsychology.com*. [online] <https://positivepsychology.com/what-is-resilience/>
218. Sutton, J. (2020). *The Science of Coping: 10+ Strategies & Skills (Incl. Wheel)*. *PositivePsychology.com*. [online] <https://positivepsychology.com/coping-strategies-skills/>

219. Tharenou, P. (2001). The relationship of training motivation to participation in training and development. *Journal of Organizational Psychology*, 74, P. 599-621. DOI: <https://doi.org/10.1348/096317901167541>
220. The GROW Model of Coaching and Mentoring. *Mind Tools Content Team* [online]. <https://www.mindtools.com/an0fzpz/the-grow-model-of-coaching-and-mentoring>
221. Tom Liao, Elly Quinlan & Simone Mohi (2022). Factors influencing the theoretical orientations of early career psychologists. *Clinical Psychologist*, DOI: <https://doi.org/10.1080/13284207.2021.2022434>
222. Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership Personal Growth for Professional Development*. London: Sage Publications.
223. Use Dialectical Behavior Therapy (DBT) FAST skills to balance keeping relationships with keeping respect for yourself. *Optimum Performance Institute*. (n.d.). Retrieved from <https://www.optimumperformanceinstitute.com/dbt-treatment/dbt-fast-skills-explained/>
224. VanZandt, C. E. (1990). Professionalism: A matter of personal initiative. *Journal of Counseling and Development*, 68, P. 243-245.
225. Weiss, E., & Weiss, S. (2001). Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture. *Reflective Practice*, 2, P. 125-154. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623940120071343>

# ДОДАТКИ

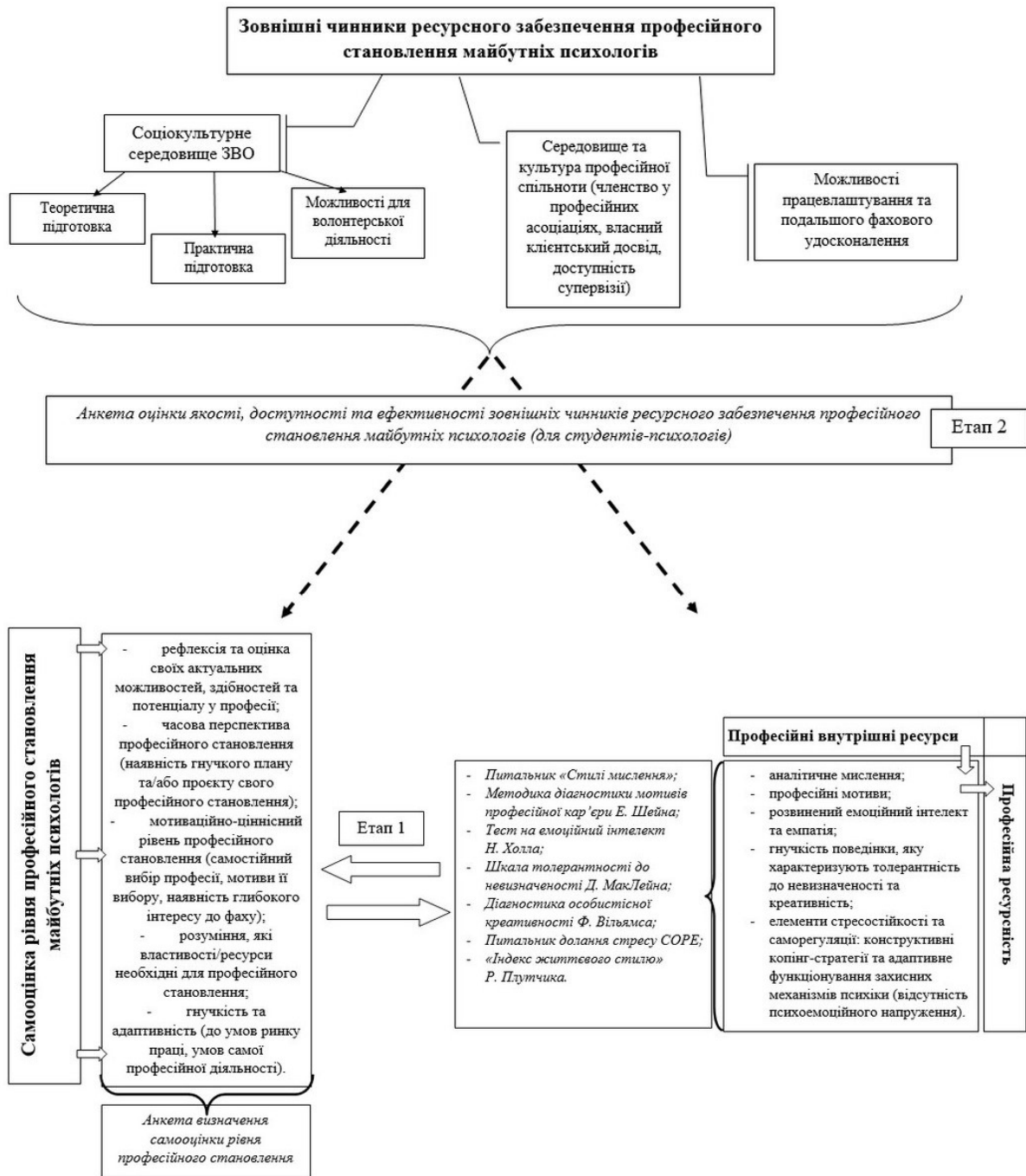
**Циркулярна модель особистісно-професійного становлення (з англ. The circumplex model of Personal Professional Development).**



1 – функції особистісно-професійного становлення (далі ОПС); 1.1. – самосвідомість, стійкість, професійна ефективність; 2 – навчальні процеси; 3 – методи сприяння усвідомленню та рефлексії (наприклад, ОПС сесії, Балінтовські групи); 3.1. – рефлексія; 3.2. – концептуалізація; 3.3. – планування; 3.4. – діяння; 3.5. – набуття досвіду; 4 – системи підтримки та міжособистісної взаємодії (надання соціальної/особистісної підтримки, дистанціювання/перспективи тощо); 4.1. – національна система охорони здоров'я (з англ. NHS – National health Service); 4.2. – приватна терапія; 4.3. – система надання швидкої терапії; 4.4. – психологічний менеджмент; 4.5. – університетська служба психологічного консультування; 4.6. – соціальна підтримка груп однолітків; 4.7. – тutori; 4.8. – товариші; 4.8. – ментори (наставники); 4.10. – супервізори; 5 – декларативні практики в системі ОПС (наприклад, записи курсів, навчальний контракт, журнали рефлексії, професійне портфоліо на основі проблемно зорієнтованого навчання); 6 – завдання ОПС, інші виклики та стресори (життєві події, кризи); 7 – процесуальні воркшопи та групи у системі ОПС (наприклад, балінтовські та систематичні групи за інтересами); 8 – контекстуальні фактори (особистість та її ставлення).



**Співвідношення етапів дослідження з компонентами теоретичної моделі й діагностичним інструментарієм.**





## Додаток В

## АНКЕТА ВИЗНАЧЕННЯ САМООЦІНКИ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Анкета містить 20 запитань з кількома варіантами відповідей, що відображають різний ступінь ставлення до складових професійного становлення та їхньої оцінки, які згруповані за 5 (п'ятьма) шкалами:

Шкала 1 – професійної самооцінки та самоефективності.

Шкала 2 – часової перспективи професійного становлення та подальшого фахового розвитку.

Шкала 3 – мотиваційно-ціннісного рівня професійного становлення.

Шкала 4 – оцінки важливих властивостей для професійного становлення.

Шкала 5 – гнучкості та адаптивності у професії.

Виконання методики проходить у два етапи. Перший етап передбачає відповіді на запитання, де передбачена можливість вибору тільки одного варіанту, на другому етапі респондентам пропонують запитання, де можливо обрати від 2 до 5 варіантів.

Кількість балів за кожною шкалою обраховується за спеціально створеним ключем, де варіантам відповідей присвоюється певна кількість балів. Загальний показник самооцінки рівня професійного становлення визначається сумою значень усіх шкал.

**Інструкція:** Вам запропоновано відповісти на 20 запитань, які стосуються різних аспектів Вашого професійного становлення. Ці запитання поділено на дві частини, де у першій Вам необхідно обрати тільки один варіант відповідей із усіх запропонованих, а у другій – від 2-ох до 5-и, що вказується одразу у запитанні. Ваше завдання обрати ті варіанти відповідей, що є найбільш правильними щодо Вас та, які найбільш точно відображають Ваше ставлення чи переконання.

**Анкета:**

Частина I	
Оберіть один варіант відповіді на такі запитання:	
<b>1.</b>	<b>Чи є для Вас професійне становлення та подальший розвиток в обраній професії одним із життєвих пріоритетів?</b>
A.	Так, професійні становлення та розвиток для мене є однією з першочергових цілей.
B.	Так, однак це не є єдиною та найважливішою ціллю та цінністю для мене.
C.	Ні, не вважаю, що професійне становлення і розвиток взагалі повинні бути одним із життєвих пріоритетів.
<b>2.</b>	<b>Чи можна вважати Ваш вибір професії самостійним рішенням, наскільки для Вас була важлива думка інших людей у виборі свого майбутнього фаху?</b>
A.	Мій вибір професії був абсолютно самостійним.
B.	Я зробив (-ла) свій вибір, враховуючи ті альтернативи, які мені пропонувало моє найближче оточення.
C.	Я зробив (-ла) вибір, враховуючи поради своїх друзів.
D.	Мій вибір був продиктований впливом/думкою батьків.
<b>3.</b>	<b>Якими мотивами Ви керувались при вступі до університету?</b>
A.	Престижність майбутнього фаху.
B.	Престижність вищої освіти взагалі.
C.	Високе матеріальне забезпечення, яке можна отримати у разі професійного розвитку за обраним фахом.
D.	Інтерес до обраного фаху, бажання реалізовуватись у цій сфері та прагнення досягти високого рівня професіоналізму.

<p>Е. Цей фах забезпечує гарантоване працевлаштування.</p> <p>Ф. У мене не було власних мотивів. Я вступив (-ла) в університет за бажанням батьків/найближчого оточення.</p>
<p><b>4. Чи змінили Ви свою думку стосовно своєї майбутньої професії під час навчання в університеті?</b></p>
<p>А. Так і планую змінювати свій фах.</p> <p>В. Розширив (-ла) уявлення про специфіку обраної професії та функціональні обов'язки і планую працювати за фахом.</p> <p>С. Ні, ставлення не змінилось і планую працювати за фахом.</p> <p>Д. Ні, ставлення не змінилось, але не впевнений (-а), що зможу працювати за фахом.</p>
<p><b>5. Як ви оцінюєте свій потенціал професійного становлення?</b></p>
<p>А. Володію високим рівнем здібностей та індивідуально-психологічних властивостей, які стануть запорукою успішності мого професійного становлення.</p> <p>В. Маю рівень вищий за середній, але вважаю, що потребую удосконалення своїх фахових знань, умінь та навичок.</p> <p>С. Маю середній рівень: мені ще потрібно над собою працювати, виховувати у собі важливі для обраної професії особистісні властивості, удосконалювати свої здібності.</p> <p>Д. Перебуваю на низькому рівні: у мене немає необхідних індивідуально-психологічних властивостей, здібностей та інтересу до фаху, які б могли забезпечити успішність мого професійного становлення.</p>
<p><b>6. Як Ви бачите себе у майбутній професійній діяльності?</b></p>
<p>А. Справжнім професіоналом, який прагне сягнути вершин кар'єрного росту.</p> <p>В. Хорошим працівником, який добре виконує свої фахові функціональні обов'язки, є затребуваним та має належне матеріальне забезпечення.</p> <p>С. Не бачу себе у цій професії взагалі.</p>
<p><b>7. Чи створювали Ви коли-небудь свій уявний образ в професії?</b></p>
<p>А. Так, у мене є визначений образ себе у майбутньому, який я прагну реалізувати.</p> <p>В. Так, однак остаточного свого майбутнього образу я ще не маю. Він формується та удосконалюється з урахуванням змін обставин та умов ринку праці.</p> <p>С. Ні, ніколи не створював (-ла).</p>
<p><b>8. Чи вважаєте Ви наявність сформованого проєкту свого професійного становлення та розвитку внутрішнім (особистісним) ресурсом у досягненні успіху в професійній самореалізації?</b></p>
<p>А. Так, це дуже важливо.</p> <p>В. Так, але вважаю, що проєкт повинен бути гнучким, враховуючи зміну життєвих обставин.</p> <p>С. Ні, не думаю, що професійне становлення чи розвиток можна спланувати наперед.</p> <p>Д. Ні, вважаю правильнішим орієнтуватись за ситуацією. Це убезпечить від зайвих розчарувань.</p>
<p><b>9. Чи справді важливо для успішності професійного становлення володіти високим рівнем стресостійкості й уміти адаптовуватись до різних умов праці?</b></p>
<p>А. Так.</p> <p>В. Ні.</p>
<p><b>10. Чи готові Ви змінити свій фах у ситуації безробіття?</b></p>
<p>А. Так.</p> <p>В. Ні.</p>
<p><b>11. Чи можете Ви вже зараз застосувати набуті професійні знання, уміння та навички на практиці?</b></p>
<p>А. Так. Я працюю за фахом, а тому вже застосовую набуті професійні знання, уміння та навички на практиці.</p> <p>В. Так, можу застосовувати успішно вже всі набуті професійні знання, уміння та навички</p>

<p>на практиці.</p> <p>C. Частково. Деякі могу, а ще дещо мені потрібно удосконалити.</p> <p>D. Ні, у мене немає впевненості у своїх професійних знаннях, уміннях та навичках.</p>
<p><b>12. Чи готові Ви далі навчатись та постійно удосконалюватись у процесі Вашого професійного становлення, розвитку та кар'єрного росту?</b></p> <p>A. Так.</p> <p>B. Ні.</p>
<p><b>13. Наскільки Ви орієнтовані на кар'єрне зростання?</b></p> <p>A. Маю стійке бажання та інтерес досягати кар'єрного росту, бути найкращим у своїй справі.</p> <p>B. Кар'єрний ріст мене цікавить, тому що це динамічний процес, який потребує високого рівня професіоналізму, а, отже, постійного самовдосконалення.</p> <p>C. Хочу успішно реалізувати себе у фаховій діяльності, однак кар'єрний ріст для мене не є важливим.</p> <p>D. Не зорієнтований (-а) на кар'єрний ріст. Не вважаю це для себе важливим.</p>
<p><b>14. Чи володієте Ви на сьогодні усіма необхідними знаннями, уміннями та навичками для надання психологічної допомоги (психологічного консультування, психокорекції, психодіагностики)?</b></p> <p>A. Так, я володію усіма необхідними професійними знаннями, уміннями та навичками і могу ефективно їх використовувати на практиці.</p> <p>B. Так, я володію усіма необхідними професійними знаннями, уміннями та навичками, однак не маю впевненості у їхньому використанні на практиці.</p> <p>C. Мені здається, що рівень моїх знань, умінь та навичок для надання психологічної допомоги є недостатнім та потребує удосконалення.</p> <p>D. Ні, я не володію усіма необхідними знаннями, уміннями та навичками для надання психологічної допомоги.</p>
<p><b>15. Чи можете Ви ефективно застосовувати на практиці свої знання, уміння та навички?</b></p> <p>A. Так, могу.</p> <p>B. Могу частково.</p> <p>C. Не маю досвіду застосування, тому не знаю, чи могу.</p> <p>D. Ні, не могу.</p>
<p>Частина II</p> <p>Оберіть два або більше варіантів відповіді на такі запитання:</p>
<p><b>16. Що може слугувати Вашим внутрішнім (особистісним) ресурсом у забезпеченні Вашої конкурентоздатності на ринку праці? Виберіть не більше 3-ох варіантів відповіді.</b></p> <p>A. Креативність, ініціативність, гнучкість у поведінці та мисленні, толерантність до невизначеності.</p> <p>B. Уміння виконувати завдання як у команді, так й індивідуально.</p> <p>C. Цілеспрямованість, працелюбність, відповідальність.</p> <p>D. Рішучість, готовність іти на виправданий ризик, незалежність у своїх рішеннях.</p> <p>E. Високий рівень професійної компетентності та уміння застосовувати свої знання, уміння та навички на практиці й при цьому бути готовим постійно удосконалюватись.</p> <p>F. Стійкий інтерес до праці за обраним фахом та глибока зацікавленість у професійному становленні.</p> <p>G. Реальне уявлення результату своєї діяльності та вміння проєктувати своє професійне майбутнє.</p>
<p><b>17. Що Ви можете використати для особистісного потенціалу в досягненні кар'єрного росту? Виберіть максимум 3-и варіанти відповіді.</b></p> <p>A. Здатність швидко та якісно навчатись й здобувати необхідний практичний досвід, уміння та навички.</p>

<p>В. Уміння працювати в колективі, комунікабельність, соціальна активність.</p> <p>С. Готовність іти на виправданий ризик, орієнтація на досягнення успіху.</p> <p>Д. Гнучкість поведінки, мислення, здібність імпровізувати, знаходити креативні шляхи розв'язку професійних завдань чи проблем.</p> <p>Е. Високий рівень внутрішньої мотивації до самореалізації та професійного розвитку.</p> <p>Ф. Ексклюзивність знань, умінь, навичок та здібностей.</p> <p>Г. Якість та престижність здобутої освіти.</p> <p>Н. Попередній успішний досвід роботи та значні досягнення, зокрема в університеті.</p>
<p><b>18. Який внутрішній (особистісний) ресурс, на Вашу думку, є обов'язковим для забезпечення професійного становлення? Виберіть не більше 2-ох варіантів відповіді.</b></p> <p>А. Стійка орієнтація на професійну самореалізацію та кар'єрний ріст.</p> <p>В. Мотив досягти успіху в обраній професії.</p> <p>С. Мотив отримати престижний соціальний статус та хороше матеріальне забезпечення за допомогою професійної самореалізації.</p> <p>Д. Глибокий інтерес до обраного фаху.</p> <p>Е. Потреба самоствердитись саме завдяки кар'єрним успіхам.</p>
<p><b>19. Які особистісні властивості з нижче перерахованих, на Вашу думку, можуть стати ресурсом забезпечення Вашого професійного становлення? Із запропонованого списку виберіть максимум 4 варіанта відповідей.</b></p> <p>а) уміння працювати в команді;</p> <p>б) фахова компетентність (високий рівень оволодіння фаховими знаннями, уміннями та навичками);</p> <p>в) стресостійкість та толерантність до невизначеності;</p> <p>г) постійна жага до знань та потреба удосконалюватись;</p> <p>д) здатність швидко та легко адаптуватись до різних умов праці, гнучкість поведінки;</p> <p>е) критичність та аналітичність мислення;</p> <p>ж) високий рівень рефлексії, емпатії та емоційного інтелекту;</p> <p>з) самостійність у прийнятті рішень;</p> <p>и) бачення перспективи кар'єрного росту як за обраним фахом, так і в інших сферах;</p> <p>к) об'єктивне та адекватне оцінювання своїх переваг та недоліків;</p> <p>л) практичне використання набутих знань та умінь у житті та професійній діяльності;</p> <p>м) проектування свого майбутнього професійного розвитку.</p>
<p><b>20. Запорукою успішного професійного становлення є (виберіть максимум 2 варіанти відповіді, які, на Вашу думку, є найважливішими):</b></p> <p>А. Уміння практично використовувати знання та за необхідності набувати нового досвіду виконання виробничих завдань.</p> <p>В. Швидко та якісно знаходити потрібну інформацію.</p> <p>С. Готовність до постійного самовдосконалення та навчання й переорієнтації на інші сфери діяльності.</p> <p>Д. Професійна компетентність, упевненість у своїх знаннях, уміннях та навичках, досвід роботи.</p> <p>Е. Потрібна мотивація та бажання працювати.</p>

**Ключ до анкети:**

Шкала 1 – професійної самооцінки та самоефективності містить 5 запитань:		
№ питання	Варіант відповіді та бали	Максимальна кількість балів за шкалою – 20 Мінімальна – 5
4	А – 1; В – 4; С – 3; D – 2.	
5	А – 4; В – 3; С – 2; D – 1.	
11	А – 4; В – 3; С – 2; D – 1.	
14	А – 4; В – 3; С – 2; D – 1.	
15	А – 4; В – 3; С – 2; D – 1.	

Шкала 2 – часової перспективи професійного становлення та подальшого фахового розвитку містить 4 запитання:		
№ питання	Варіант відповіді та бали	Максимальна кількість балів за шкалою – 12 Мінімальна – 4
6	A – 3; B – 2; C – 1.	
7	A – 2; B – 3; C – 1.	
8	A – 3; B – 4; C – 1; D – 2.	
12	A – 2; B – 1;	

Шкала 3 – мотиваційно-ціннісної структури професійного становлення містить 4 запитання:		
№ питання	Варіант відповіді та бали	Максимальна кількість балів за шкалою – 17 Мінімальна – 4
1	A – 3; B – 2; C – 1.	
2	A – 4; B – 3; C – 1; D – 2.	
3	A – 3; B – 2; C – 5; D – 6; E – 4; F – 1.	
13	A – 4; B – 3; C – 2; D – 1.	

Шкала 4 – важливих властивостей для професійного становлення містить 5 запитань:		
№ питання	Варіант відповіді та бали	Максимальна кількість балів за шкалою – 43 Мінімальна – 19
16	A – 3; B – 2; C – 2; D – 2; E – 3; F – 4; G – 2.	
17	A – 4; B – 3; C – 3; D – 4; E – 4; F – 2; G – 1; H – 1.	
18	A – 2; B – 2; C – 1; D – 3; E – 1.	
19	a – 2; b – 2; c – 3; d – 2; e – 2; f – 3; g – 3; h – 2; i – 1; j – 2; k – 3; l – 2.	
20	A – 2; B – 2; C – 2; D – 1; E – 1.	

Шкала 5 – гнучкості та адаптивності у професії містить 4 запитання:		
№ питання	Варіант відповіді та бали	Максимальна кількість балів за шкалою – 11 Мінімальна – 4
9	A – 2; B – 1;	
10	A – 2; B – 1;	
7	A – 2; B – 3; C – 1;	
8	A – 3; B – 4; C – 1; D – 2.	

Загальний показник самооцінки рівня професійного становлення визначається сумою значень усіх шкал. Максимальна кількість балів 103, мінімальна – 36.

**АНКЕТА**  
**визначення специфіки суб'єктивної оцінки зовнішніх чинників**  
**психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного**  
**становлення майбутніх психологів**

**Шановний студенте!**

Запрошуємо Вас взяти участь у психодіагностичному дослідженні, що проводиться в рамках виконання дисертаційної роботи на тему: *“Психологічні особливості ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів”*. Метою цього дослідження є визначення особливостей процесу професійного становлення студентів, які навчаються за спеціальністю 053 “Психологія”, та внутрішніх і зовнішніх ресурсів забезпечення його успішності.

Вам буде запропоновано відповісти на тридцять одне запитання додаткової анкети з визначення суб'єктивної оцінки ефективності та доступності зовнішніх чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.

Ваші відповіді повністю анонімні та конфіденційні. Ніхто, крім дослідників, не матиме доступу до них. Ваші результати будуть використані тільки разом з відповідями інших людей в узагальненому вигляді. Однак для контролю проведення психодіагностики і подальшого математичного аналізу результатів, зокрема коректного здійснення кореляційного аналізу за показниками з різних методик ми просимо Вас вказати Ваші прізвище та ім'я.

Щиро дякуємо Вам за участь у дослідженні!

**Вкажіть такі свої дані:**

Вік	
Стать	
Курс навчання	

- 1. Які умови Ви вважаєте сприятливими для успішного професійного становлення? Виберіть не більше 3-ох варіантів відповіді.**
  - A. Якісна фахова вища освіта та володіння усіма професійними компетентностями.
  - B. Професійно важливі властивості та здібності.
  - C. Особистісна гнучкість, уміння орієнтуватись у ситуаціях невизначеності.
  - D. Належне матеріальне забезпечення.
  - E. Підтримка та розуміння з боку найближчого оточення та фахової спільноти.
  - F. Можливість отримати практичний досвід та отримати поради від старших колег.
- 2. Чи достатньо для забезпечення професійного становлення тільки внутрішнього (особистісного) ресурсу? Оберіть один варіант відповіді.**
  - A. Так, якщо є внутрішній ресурс, а особливо потреба в самоствердженні, то зовнішні умови не відіграють ніякої ролі.
  - B. Так, за наявності професійно важливих властивостей, необхідних особистісних властивостей та мотивації на досягнення успіху ніяких додаткових зовнішніх умов не потрібно.
  - C. Ні, не достатньо. Необхідна ще підтримка найближчого оточення.
  - D. Ні, для забезпечення старту професійного розвитку важлива матеріальна підтримка батьків/власної сім'ї.
  - E. Ні, крім особистісного потенціалу та мотивацій, важливе також сприятливе фахове середовище, взаємопідтримка та взаємодопомога в колективі.
- 3. Які з перерахованих зовнішніх умов професійного становлення можуть сприяти його успішності (оберіть не більше двох відповідей)?**

- A. Дотримання та культивування професійною спільнотою високих стандартів, норм та цінностей практичної роботи психологів.
  - B. Конкурентне середовище професійної спільноти.
  - C. Неконкурентне середовище професійної спільноти.
  - D. Підтримка професійної спільноти, заохочення до удосконалення.
  - E. Підтримка близького соціального оточення: сім'ї, друзів, партнерів.
  - F. Можливість отримати за потреби фахову психологічну підтримку та психотерапевтичний супровід у професійному середовищі.
- 4. Чи вважаєте Ви, що соціокультурне середовище закладу вищої освіти (далі ЗВО) відіграє важливу роль у професійному становленні майбутнього фахівця?**
- A. Так, соціокультурне середовище ЗВО є невід'ємним чинником професійного становлення та впливає на формування позитивної фахової ідентифікації.
  - B. Ні, адже успіх мого професійного становлення залежить тільки від внутрішньої мотивації та особистого зацікавлення обраним фахом.
- 5. Які з нижче перерахованих параметрів соціокультурного середовища ЗВО можуть слугувати тими чинниками, які сприяють ресурсному забезпеченню професійного становлення майбутніх психологів (оберіть не більше трьох варіантів)?**
- A. Висока компетентність викладачів, та наявність у них практичного досвіду в царинах психологічного консультування, психокорекції та психотерапії.
  - B. Культивування високого рівня етично-моральних стандартів здійснення практичної роботи психолога.
  - C. Доступність психологоконсультативного та психотерапевтичного супроводу в процесі фахового навчання.
  - D. Наявність широкого спектру можливостей виробничої практики, для удосконалення набутих навичок та умінь.
  - E. Взаємоповага та доброзичливість у взаємодії викладацького складу, фахової спільноти й майбутніх психологів.
  - F. Можливість отримання супервізій під час професійного навчання.
  - G. Використання викладачами ЗВО інтерактивних методів навчання, проведення тренінгів, додаткових студентських конференцій, семінарів.
  - H. Наявність студентських проблемних груп, факультативних гуртків, можливостей волонтерської діяльності.
- 6. Як Ви оцінюєте рівень фахової теоретичної підготовки у Вашому закладі вищої освіти (далі ЗВО) як зовнішнього чинника ресурсного забезпечення Вашого професійного становлення?**
- A. Рівень фахової теоретичної підготовки є на високому рівні та органічно поєднується з практичною фаховою підготовкою.
  - B. Рівень фахової теоретичної підготовки є достатнім (базовим) для продовження подальшого фахового удосконалення.
  - C. Рівень фахової теоретичної підготовки є достатнім, однак часто відірваним від реальної професійної діяльності психолога, тому не може слугувати ресурсом для мого фахового становлення.
  - D. Рівень фахової теоретичної підготовки є недостатнім, через що багато необхідних фахових знань я отримую не у ЗВО.
- 7. Що, на Вашу думку, є найважливішим у теоретичній підготовці майбутніх психологів серед зовнішніх чинників ресурсного забезпечення Вашого професійного становлення? (оберіть один варіант відповіді).**
- A. Детальне вивчення особливостей надання усіх видів психологічної допомоги та умов праці психолога в різних галузях та закладах.
  - B. Детальне вивчення теоретичних засад напрямів, підходів, методів та технік психологічної допомоги.
  - C. Культивування високих стандартів та принципів етики психологічної практики.

- D. Спеціалізація теоретичної підготовки та освоєння теоретичних засад конкретних підходів роботи для різних вікових категорій клієнтів.
- E. Оволодіння прийомами введення приватної психологічної практики.
- 8. Яких знань Вам не достатньо для забезпечення Вашого успішного професійного становлення?**

---



---



---



---



---



---



---

- 9. Чи формує теоретична підготовка ЗВО реалістичне уявлення про професію психолога, її специфіку та умови праці?**
- A. Так, теоретична підготовка ЗВО формує цілком об'єктивне уявлення про те, у чому полягає робота психолога та які можливості професійної реалізації існують в Україні.
- B. Теоретична підготовка ЗВО формує уявлення про специфіку та умови роботи психологів в Україні, однак у деяких аспектах це не відповідає реальному стану речей.
- C. Теоретична підготовка ЗВО зовсім не формує реалістичного уявлення про специфіку роботи психологів в Україні.
- 10. На скільки важливим для Вас у забезпеченні успішності Вашого професійного становлення є засвоєння етичних стандартів, принципів, норм та цінностей психологічного фаху?**
- A. Є дуже важливим, адже це основна запорука якісного виконання своїх професійних обов'язків та надання ефективної психологічної допомоги.
- B. Є важливим, однак не ключовим у забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів.
- C. Етичні стандарти, принципи та норми професійної діяльності психологів не є настільки важливими, як про це говорять. У деяких ситуаціях ними можна знехтувати.
- 11. На Вашу думку, вивчення філософських засад психології, її наукових концепцій та теорій є визначальним у забезпеченні успішності Вашого професійного становлення?**
- A. Так, філософські засади психології, її наукові концепції та теорії формують професійну ідентичність та фаховий Я-образ, а тому сприяють професійному становленню.
- B. Так, філософські засади психології, її наукові концепції та теорії формують розуміння суті та специфіки психологічної професійної діяльності, а тому сприяють професійному становленню.
- C. Так, філософські засади психології, її наукові концепції та теорії є важливими у професійному становленні за умови їхнього органічного поєднання з оволодінням практичними вміннями та навичками.
- D. Ні, філософські засади психології, її наукові концепції та теорії не є важливими у професійному становленні, оскільки ключовим є засвоєння виключно практичних умінь та навичок.
- 12. Чи достатнім у процесі Вашої професійної підготовки було висвітлення філософських засад психології, її наукових концепцій та теорій?**
- A. Так, висвітлення філософських засад психології, її наукових концепцій та теорій було достатнім.
- B. Ні, висвітлення філософських засад психології, її наукових концепцій та теорій було недостатнім, через що я не розумію доцільності багатьох методів та технік роботи.



**13. Яке значення у загальній фаховій підготовці має освоєння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності?**

- A. Освоєння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності має велике значення, оскільки обґрунтовує доцільність та специфіку інструментів та засобів психологічної допомоги.
- B. Освоєння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності не має значення, оскільки не формує практичних умінь та навичок.

**14. Наскільки важливим є розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності у забезпеченні професійного становлення майбутніх психологів?**

- A. Розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності є важливим у професійному становленні, оскільки формує усвідомлене та відповідальне ставлення до своєї фахової діяльності.
- B. Розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності є важливим у професійному становленні, оскільки допомагає якісно та ефективно виконувати свої професійні функції.
- C. Розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності не є важливими у професійному становленні.

**15. Які навчальні дисципліни дали Вам розуміння теоретичних та концептуальних засад основних підходів, методів та технік практичної психологічної діяльності?**  
(перерахуйте їх)

---



---



---



---



---

**16. У якому відсотковому співвідношенні мають бути представлені теоретична та практична компоненти підготовки майбутніх психологів для забезпечення успішності їхнього професійного становлення?**

- A. 50% теорії 50 % практики.
- B. 60% теорії 40% практики.
- C. 40% теорії 60% практики.

**17. Як Ви оцінюєте на сьогодні достатність та доступність фахової практичної підготовки у Вашому ЗВО як зовнішнього чинника ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів?**

- A. Фахова практична підготовка у ЗВО є достатньою та доступною.
- B. Фахова практична підготовка у ЗВО є доступною, однак не зовсім достатньою.
- C. Фахова практична підготовка у ЗВО є недостатня та важкодоступна.

**18. Які додаткові можливості здобуття професійних практичних умінь та навичок пропонує Вам ЗВО, у якому Ви навчаєтесь для забезпечення Вашого професійного становлення? (оберіть один варіант відповіді).**

- A. Можливість волонтерської діяльності.
- B. Надає інформацію про доступні можливості працевлаштування для студентів старших курсів.
- C. Надає інформацію про професійні асоціації, громадські організації, які проводять додаткову практичну підготовку майбутніх психологів.

D. У ЗВО, де я навчаюсь, діє постійна науково-практична лабораторія, де студенти мають можливість здобувати практичні уміння та навичка незалежно від проходження обов'язкової практики.

E. ЗВО пропонує усі перераховані додаткові можливості здобуття професійних практичних умінь та навичок.

F. ЗВО не пропонує та не надає інформації про додаткові можливості здобуття професійних практичних умінь та навичок.

**19. Чи шукали Ви самостійно додаткові можливості удосконалення професійних умінь та навичок поза основним фаховим навчанням для забезпечення свого професійного становлення?**

A. Так, я постійно знаходжу та використовую додаткові можливості удосконалення професійних умінь та навичок поза основним фаховим навчанням для забезпечення свого професійного становлення.

B. Так, наразі я шукаю додаткові можливості удосконалення професійних умінь та навичок поза основним фаховим навчанням для забезпечення свого професійного становлення.

C. Планую після завершення навчання у ЗВО шукати додаткові можливості удосконалення професійних умінь та навичок поза основним фаховим навчанням для забезпечення свого професійного становлення.

D. Ні, не шукаю, мені достатньо для свого професійного становлення тієї підготовки, яку забезпечує ЗВО.

E. Ні, не шукаю, адже не вважаю професійне становлення за спеціальністю своїм пріоритетом.

**20. Які додаткові можливості здобуття практичного досвіду під час професійного навчання Вами були використані?**

A. Волонтерська діяльність.

B. Участь у науково-практичній лабораторії інституту/факультету.

C. Навчання на психотерапевтичному напрямі.

D. Усе перераховане у варіантах відповідей.

E. Інше (вказіть, що саме) \_\_\_\_\_

**21. Чи сприяє, на Вашу думку, волонтерська діяльність студентів-психологів їхньому успішному професійному становленню?**

A. Так, досвід волонтерської роботи розширює світогляд і, зокрема, сприяє кращому розумінню специфіки обраної професії.

B. Так, це створює додаткову можливість удосконалення своїх фахових знань, умінь та навичок.

C. Ні, адже волонтерська діяльність часто не пов'язана з особливостями психологічної роботи.

D. Ні, волонтерська діяльність створює ще більше навантаження під час здобуття вищої фахової освіти.

**22. Що, на Вашу думку, варто додати до практичної складової фахової підготовки майбутніх психологів для покращення ресурсного забезпечення їхнього професійного становлення?**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

- 23. Як Ви вважаєте, чи є обов'язковим у професійному становленні майбутнього психолога його власний клієнтський досвід? (продовження на наст. ст)**
- A. Так, це сприяє вирішенню внутрішньоособистісних конфліктів та формуванню професійної рефлексії.
- B. Ні, не вважаю, що це є обов'язковим.
- 24. Чи вдавалися Ви коли-небудь самі до послуг психолога-консультанта чи психотерапевта як зовнішнього чинника ресурсного забезпечення свого професійного становлення?**
- A. Так, адже вважаю, що власний клієнтський досвід є необхідним ресурсом професійного становлення.
- B. Ще ні, але планую отримати такий досвід.
- C. Ні не маю такого досвіду та не вважаю його необхідним ресурсом забезпечення свого професійного становлення.
- 25. Наскільки Ви оцінюєте доступність отримання особистого психотерапевтичного, психокорекційного чи психолого-консультативного досвіду в Україні, зокрема у місті, де Ви проживаєте чи навчаєтесь?**
- A. Можливість отримання власного клієнтського досвіду є доступною для мене.
- B. Можливість отримання власного клієнтського досвіду не є доступною для мене через високу її вартість.
- C. Можливість отримання власного клієнтського досвіду не є доступною для мене через брак інформації про неї.
- 26. Чи вважаєте Ви, що продовження подальшого навчання після здобуття вищої професійної освіти є необхідним зовнішнім чинником ресурсного забезпечення професійного становлення майбутнього психолога?**
- A. Так
- B. Ні
- C. Не знаю
- 27. Яку роль, на вашу думку, відіграє у забезпеченні професійного становлення майбутнього психолога його членство у професійних спільнотах чи асоціаціях?**
- A. Членство у професійних спільнотах чи асоціаціях для майбутнього психолога є важливим, оскільки допомагає отримати додаткову психотерапевтичну освіту, покращити свої практичні уміння та навички, отримати супервізію чи інтервізію, особистий клієнтський досвід, налагодити контакти з колегами, отримати впевненість у своїй компетенції, сформуванню позитивну професійну Я-концепцію.
- B. Членство у професійних спільнотах чи асоціаціях для майбутнього психолога не є настільки важливим, як про це говорять, оскільки не допомагає сформуванню позитивний фаховий Я-образ, здобути додаткові практичні уміння та навички. Крім цього, середовище професійної спільноти є дуже конкурентним та недоброзичливим.
- C. Я не можу відповісти на це запитання, оскільки не зовсім розумію суті та необхідності членства у професійних спільнотах чи асоціаціях для майбутнього психолога.
- 28. Наскільки важливим у забезпеченні професійного становлення майбутнього психолога є отримання ним фахового супервізійного супроводу?**
- A. Це важливо тому, що створює можливість працювати над своїми помилками та краще розуміти суть роботи психолога.
- B. Це важливо, адже є додатковим ресурсом здобуття практичних умінь та навичок необхідних у фаховій діяльності.
- C. Це важливо, оскільки допомагає додатково працювати над професійною ідентифікацією та формуванням реалістичного фахового Я-образу.
- D. Супервізійний супровід не є обов'язковим, а тому не може бути ресурсом професійного становлення майбутніх психологів.
- 29. Чи є Ви учасником додаткових освітніх психологічних чи психотерапевтичних проєктів?**

- A. Так, паралельно із здобуттям вищої освіти я проходжу навчання в одній із психотерапевтичних шкіл України.
- B. Ні, поки що не маю можливості такого додаткового навчання.
- C. Не планую взагалі здобувати додаткову психотерапевтичну освіту.

**30. Чи достатньо сьогодні, на Вашу думку, можливостей професійної самореалізації для психолога в Україні, як додаткового чинника для його ресурсного забезпечення професійного становлення?**

- A. Так, можливостей професійної самореалізації більше, ніж достатньо, що є хорошим ресурсом для професійного становлення майбутніх психологів.
- B. Так, можливостей професійної самореалізації достатньо, хоча це не є визначальним ресурсом для професійного становлення майбутніх психологів.
- C. Ні, можливостей професійної самореалізації недостатньо і це відіграє негативну роль у моєму професійному становленні.

## Додаток Д

**Загальні дані первинної обробки**  
**Додаток Д1. Описові статистики.**

		N	Мінімум	Максимум	Середнє	Середньокв. відхилення	Асиметрія	Ексцес
Толерантність до невизначеності Д.МакЛейн	Толерантність до невизначеності	197	3	61	33,65	9,222	-0,108	0,391
	Прийняття невизначеності	197	13	69	42,93	9,61	-0,056	0,236
	Ставл. до сит. невизн.	197	17	68	33,05	5,818	1,071	5,795
	Ставл. до склад. завд.	197	13	47	27,47	5,162	0,78	2,214
	Ставл. до новизни	197	4	20	11,84	3,098	0,3	-0,295
Опитувальник подолання стресу COPE	Позитив. переформ.	197	8	16	13,17	2,156	-0,41	-0,798
	Уникн. проб. у думках	197	4	16	9,97	2,464	0,128	-0,368
	Концентр. на емоц.	197	4	16	11,53	3,016	-0,391	-0,504
	Інструмент. соц. підтр.	197	4	16	10,92	2,753	-0,455	-0,307
	Активне подолання	197	7	16	12,75	2,4	-0,379	-0,701
	Заперечення	197	4	16	8,83	2,766	0,468	0,012
	Звернення до релігії	197	4	16	8,18	3,548	0,675	-0,577
	Гумор	197	4	16	10,88	3,096	-0,253	-0,412
	Повед. уникнення	197	4	16	8,26	2,405	0,296	-0,118
	Стимування	197	5	16	10,31	1,938	0,197	-0,301
	Емоційна СП	197	4	16	11,03	3,067	-0,223	-0,515
	Вик. заспок.	197	4	16	7,03	3,292	1,031	0,247

		N	Мінімум	Максимум	Середнє	Середнє відхилення	Асиметрія	Ексцес
		7						
	Прийняття	19 7	4	16	12,09	2,607	-0,344	-0,305
	Подав. конкур. діял.	19 7	4	16	10,9	2,521	-0,342	0,141
	Планування	19 7	7	16	13,02	2,159	-0,527	-0,306
Тест емоційного інтелекту Н.Холла	Ем. обізнаність	19 7	13	36	28,71	4,306	-0,764	1,047
	Управ. власн. емоц.	19 7	7	36	23,17	5,314	-0,245	0,101
	Самомотив.	19 7	11	36	26,28	4,666	-0,561	0,287
	Емпатія	19 7	11	36	27,93	4,526	-0,778	1,481
	Управ. емоц. ін.	19 7	8	36	27,54	5,208	-1,003	1,915
Стилі мислення	Синтет. ст.	19 7	37	69	51,99	5,562	-0,008	0,201
	Ідеал. ст.	19 7	38	72	54,48	7,169	0,116	-0,296
	Прагм. ст.	19 7	38	65	52,15	5,167	0,023	-0,164
	Аналіт. ст.	19 7	37	76	55,71	7,75	-0,067	-0,23
	Реал. ст.	19 7	41	72	55,57	6,215	-0,056	-0,322
ІСЖ Плутчек	Запер.	19 7	13	99	82,03	20,057	-1,411	1,181
	Опресія	19 7	8	99	76,25	18,307	-1,004	0,579
	Регрес.	19 7	2	99	79,76	22,975	-1,876	3,213
	Компенс.	19 7	5	99	79,96	22,109	-1,643	2,189
	Проекція	19 7	5	99	44,3	27,692	0,356	-1,122
	Заміщ.	19 7	6	99	80,97	19,491	-1,275	1,24
	Інтелект	19 7	6	99	72,19	24,183	-0,886	-0,203

		N	Мінімум	Максимум	Середнє	Середньокв. відхилення	Асиметрія	Експес
	Реакт. утвор.	197	7	99	69,92	29,437	-0,716	-0,916
Проф. мотив Шейн	Проф. комп.	197	1	10	5,99	1,701	-0,262	-0,211
	менедж.	197	2	10	5,89	1,7	-0,127	-0,382
	авто.	197	2	10	6,58	1,827	-0,176	-0,605
	СМР	197	1	10	6,94	1,968	-0,689	-0,151
	СМП	197	1	10	4,75	2,23	0,261	-0,723
	Служ.	197	1	10	7,15	1,795	-0,45	-0,332
	Виклик	197	1	9	5,42	1,619	-0,065	0,194
	ІСЖ	197	3	10	6,99	1,563	-0,412	-0,305
	Підприємн.	197	1	10	6,24	1,793	-0,055	-0,515
Креативність	Заг. креатив.	197	-5	81	50,51	14,63	-0,344	0,283
	Ризик	197	-6	23	13,9	4,225	-0,522	1,689
	Допитл.	197	1	23	13,12	4,705	-0,049	-0,664
	Складн.	197	0	22	12,11	4,538	-0,301	-0,39
	Уява	197	-3	22	11,18	4,958	-0,367	-0,338
Самооцінка проф. розвитку	Проф самооц та самоеф	197	6	19	11,84	2,515	0,306	-0,125
	Часова перспектива	197	5	12	10,11	1,644	-1,211	0,965
	Мотив.-цін. рівень	197	6	17	13,95	2,424	-0,933	0,048
	Самооц. особист потенц.	197	14	42	33,02	4,125	-1,518	4,046
	Гнучкість та адаптив.	197	5	11	9,51	1,483	-0,901	0,084

		N	Мінімум	Максимум	Середнє	Середньокв. відхилення	Асиметрія	Екссес
	Самооцінка рівня проф. станов.	197	50	91	78,43	8,406	-0,906	0,725

### Додаток Д2. Критерії нормальності для досліджуваних показників.

	Колмогорова-Смирнова			Критерій Шапиро-Уїлка		
	Статистика	ст.св.	Значимість	Статистика	ст.св.	Значимість
Толерантність до невизначеності	0,053	197	,200*	0,995	197	0,692
Прийняття невизначеності	0,075	197	0,009	0,994	197	0,623
Ставл. до сит. невизн.	0,073	197	0,013	0,941	197	0
Ставл. до склад. завд.	0,124	197	0	0,948	197	0
Ставл. до новизни	0,119	197	0	0,978	197	0,004
Позитив. переформ.	0,142	197	0	0,931	197	0
Уникн. проб. у думках	0,099	197	0	0,979	197	0,005
Концентр. на емоц.	0,114	197	0	0,956	197	0
Інструмент. соц. підтр.	0,115	197	0	0,963	197	0
Активне подолання	0,126	197	0	0,94	197	0
Заперечення	0,11	197	0	0,964	197	0
Звернення до релігії	0,158	197	0	0,907	197	0
Гумор	0,104	197	0	0,964	197	0
Повед. уникнення	0,086	197	0,001	0,97	197	0
Стимування	0,132	197	0	0,97	197	0
Емоційна СП	0,095	197	0	0,967	197	0
Вик. заспок.	0,203	197	0	0,847	197	0
Прийняття	0,09	197	0,001	0,959	197	0
Подав. конкур. діял.	0,115	197	0	0,969	197	0



	Колмогорова-Смирнова			Критерій Шапиро-Уїлка		
	Статистика	ст.св.	Значимість	Статистика	ст.св.	Значимість
Планування	0,127	197	0	0,941	197	0
Ем. обізнаність	0,08	197	0,004	0,958	197	0
Управ. власн. емоц.	0,078	197	0,005	0,989	197	0,152
Самомотив.	0,106	197	0	0,974	197	0,001
Емпатія	0,104	197	0	0,958	197	0
Управ. емоц. ін.	0,089	197	0,001	0,937	197	0
Синтет. ст.	0,071	197	0,017	0,992	197	0,338
Ідеал. ст.	0,057	197	,200*	0,992	197	0,32
Прагм. ст.	0,08	197	0,004	0,992	197	0,345
Аналіт. ст.	0,058	197	0,098	0,993	197	0,415
Реал. ст.	0,063	197	0,055	0,992	197	0,403
Запер.	0,219	197	0	0,791	197	0
Опресія	0,193	197	0	0,885	197	0
Регрес.	0,235	197	0	0,759	197	0
Компенс.	0,221	197	0	0,782	197	0
Проекція	0,136	197	0	0,923	197	0
Заміщ.	0,206	197	0	0,837	197	0
Інтелект	0,207	197	0	0,879	197	0
Реакт. утвор.	0,2	197	0	0,839	197	0
Проф. комп. менедж.	0,136	197	0	0,964	197	0
авто.	0,125	197	0	0,96	197	0
СМР	0,132	197	0	0,961	197	0
СМП	0,187	197	0	0,929	197	0
СМП	0,129	197	0	0,956	197	0
Служ.	0,149	197	0	0,943	197	0
Виклик	0,157	197	0	0,953	197	0
ІСЖ	0,176	197	0	0,943	197	0
Підприємн.	0,127	197	0	0,963	197	0
Заг. креатив.	0,048	197	,200*	0,983	197	0,019
Ризик	0,082	197	0,003	0,969	197	0
Допитл.	0,075	197	0,01	0,984	197	0,023
Складн.	0,083	197	0,002	0,982	197	0,012
Уява	0,1	197	0	0,98	197	0,008
Проф самооц та самоеф	0,105	197	0	0,977	197	0,003
Часова перспектива	0,259	197	0	0,846	197	0
Мотив.-цін. Рівень	0,226	197	0	0,889	197	0

	Колмогорова-Смирнова			Критерій Шапиро-Уїлка		
	Статистика	ст.св.	Значимість	Статистика	ст.св.	Значимість
Самооц. особист потенц.	0,154	197	0	0,895	197	0
Гнучкість та адаптив.	0,204	197	0	0,86	197	0
Самооцінка рівня проф. станов.	0,111	197	0	0,942	197	0

\* нижня межа справжньої значущості.

<sup>a</sup> Корекція значущості Лільєфорса

*Червоним кольором виділено показники, про нормальність яких не можна стверджувати на основі обох критеріїв.*

*Жовтим кольором виділено показники, про нормальність яких не можна стверджувати на основі лише одного з критеріїв.*

## Додаток Е

**Динаміка вимірюваних показників за курсом навчання.  
Додаток Е1. Кореляція Спірменна інтегрального показника самооцінки  
рівня професійного становлення.**

Самооц. особист потенц.	,791**
Проф самооц та самоеф	,684**
Часова перспектива	,645**
Мотив.-цін. Рівень	,578**
Гнучкість та адаптив.	,509**
Позитив. переформ.	,278**
Управ. емоц. ін.	,265**
Уява	,243**
Емпатія	,238**
Активне подолання	,231**
Планування	,225**
Заг. креатив.	,223**
Самомотив.	,194**
Служ.	,190**
Ем. обізнаність	,189**
авто.	,181*
Концентр. на емоц.	,180*
Ризик	,168*
Підприємн.	,165*
Звернення до релігії	,153*
Складн.	,152*
Прийняття невизначеності	,144*
ІСЖ	0,133
Інструмент. соц. підтр.	0,128
Інтелект	0,123
Гумор	0,122
Допитл.	0,118
Уникн. проб. у думках	0,108
Емоційна СП	0,103
Запер.	0,098
Синтет. ст.	0,096

Подав. конкур. діял.	0,095
Проф. комп.	0,093
Управ. власн. емоц.	0,091
Прийняття	0,061
Реал. ст.	0,056
Ставл. до новизни	0,055
Компенс.	0,018
Регрес.	0,017
СМР	0,015
Виклик	0,014
Ставл. до сит. невизн.	0,012
Проекція	0,01
Заміщ.	0,005
Аналіт. ст.	-0,008
СМП	-0,009
Ідеал. ст.	-0,019
Ставл. до склад. завд.	-0,046
менедж.	-0,046
Стримування	-0,054
Реакт.утвор.	-0,061
Вик. заспок.	-0,076
Опресія	-0,087
Толерантність до невизначеності	-0,107
Повед. уникнення	-0,108
Прагм. ст.	-0,111
Заперечення	-0,121

**Динаміка вимірюваних показників за курсом навчання**  
**Додаток Ж1. Середні і стандартні відхилення в розрізі курсу навчання<sup>2</sup>.**

	Курс	2		3		4		5		Усього	
		Середнє	Стандартне відхилення	Середнє	Стандартне відхилення	Середнє	Стандартне відхилення	Середнє	Стандартне відхилення	Середнє	Стандартне відхилення
Толерантність до невизначеності	Толерантність до невизначеності	35,97	8,784	31,78	9,538	33,37	8,62	32,68	10,232	33,65	9,222
	Прийняття невизначеності	42,57	10,184	44,24	8,835	43,21	9,501	41,13	9,962	42,93	9,61
	Д.МакЛейн	33,84	7,269	32,85	4,862	33,5	4,875	30,97	5,547	33,05	5,818
	Ставл. до склад. завд.	28,53	5,561	27,35	5,539	27,1	3,67	26,42	6,19	27,47	5,162
Опитувальник подолання стресу	Ставл. до новизни	12,29	3,429	11,7	2,905	11,48	2,721	11,9	3,458	11,84	3,098
	Позитив. переформ.	12,91	2,408	12,98	2,092	12,98	1,954	14,29	1,865	13,17	2,156
COPE	Уникн. проб. у думках	10,28	2,498	10,74	2,768	9,39	2,114	9,42	2,262	9,97	2,464
	Концентр. на емоц.	12,26	2,911	11,41	2,864	10,73	2,852	11,94	3,454	11,53	3,016
	Інструмент. соц. підтр.	11,66	2,659	10,02	2,801	10,58	2,707	11,58	2,54	10,92	2,753
	Активне подолання	12,29	2,201	12,72	2,68	12,6	2,214	13,94	2,407	12,75	2,4
	Заперечення	9,28	3,111	8,3	2,615	9,03	2,573	8,39	2,604	8,83	2,766
	Звернення до релігії	8,81	3,446	7,13	3,215	8,19	3,584	8,55	3,931	8,18	3,548
	Гумор	11,52	2,664	10,59	3,667	10,58	2,928	10,74	3,225	10,88	3,096
	Повед. уникнення	8,71	2,224	8,13	2,705	8,13	2,426	7,87	2,202	8,26	2,405
	Стимування	10,55	2,01	9,78	1,849	10,24	1,853	10,81	1,99	10,31	1,938
	Емоційна СП	11,52	3,056	10,74	3,109	10,77	2,802	11,06	3,54	11,03	3,067
	Вик. заспок.	7,29	3,774	7,54	3,417	6,81	3,088	6,23	2,348	7,03	3,292
	Прийняття	11,98	2,489	11,85	2,781	12,02	2,459	12,81	2,845	12,09	2,607
	Подав. конкур. діял.	11,02	2,612	10,72	2,68	10,6	2,092	11,55	2,862	10,9	2,521
	Планування	12,71	1,901	12,57	2,713	13,05	1,92	14,23	1,746	13,02	2,159
	Тест емоційного інтелекту	Ем. обізнаність	28,88	3,784	29,43	3,775	27,24	5,079	30,23	3,528	28,71
Управ. власн. емоц.		23,6	5,553	23,93	6,02	21,98	5,091	23,58	3,81	23,17	5,314
Н.Холла		26,34	4,191	26,39	4,697	24,92	5,196	28,71	3,309	26,28	4,666
Стилі мислення	Емпатія	29,02	3,176	27,63	4,625	26,77	4,572	28,65	5,863	27,93	4,526
	Управ. емоц. ін.	27,91	4,334	27,83	5,297	26,76	5,108	27,97	6,676	27,54	5,208
	Синтет. ст.	51,76	6,565	50,48	5,128	53,58	4,561	51,48	5,421	51,99	5,562
Індекс життєвого стилю (Плутчек)	Ідеал. ст.	54,69	5,801	52,91	7,571	54,9	7,809	55,55	7,514	54,48	7,169
	Прагм. ст.	52,41	5,113	53,02	5,56	51,92	4,866	50,81	5,192	52,15	5,167
	Аналіт. ст.	55,53	7,032	57,15	8,71	54,68	8,244	55,97	6,4	55,71	7,75
	Реал. ст.	54,84	6,491	57,2	6,22	54,84	6,299	56	5,215	55,57	6,215
Індекс життєвого стилю (Плутчек)	Запер.	84,34	16,796	78,67	21,585	80,37	21,277	85,97	20,579	82,03	20,057
	Опресія	79,17	16,155	71,83	19,246	78,55	17,117	72,77	21,734	76,25	18,307
	Регрес.	83,84	20,634	82	20,681	75,77	24,383	76,74	26,589	79,76	22,975
	Компенс.	84,66	19,111	76,96	22,166	77,95	24,668	79,68	21,458	79,96	22,109
	Проекція	56,38	30,925	39,07	21,246	37,6	25,851	42,87	27,162	44,3	27,692
	Заміщ.	84,55	17,843	83,43	18,341	78,42	20,445	75,74	21,138	80,97	19,491
	Інтелект	73,14	24,652	68,74	22,868	68,53	25,99	82,84	18,529	72,19	24,183
Реакт. утвор.	79,45	26,202	63,13	32,102	66,24	29,098	69,55	28,553	69,92	29,437	

<sup>2</sup> 2, 3, 4 – відповідні курси бакалаврата; 5 – курс відповідає 1-му курсу магістрів

	Курс	2		3		4		5		Усього	
		Середнє	Стандартне відхилення	Середнє	Стандартне відхилення	Середнє	Стандартне відхилення	Середнє	Стандартне відхилення	Середнє	Стандартне відхилення
Проф. мотивація (Шейн)	Проф. комп.	6,4	1,413	6,07	1,511	5,4	2,012	6,32	1,514	5,99	1,701
	менедж.	6,33	1,658	5,8	1,628	5,82	1,488	5,35	2,122	5,89	1,7
	авто.	6,88	1,44	6,98	2,082	5,84	1,839	6,9	1,68	6,58	1,827
	СМР	7,64	1,321	7,13	1,6	6,21	2,097	6,81	2,664	6,94	1,968
	СМП	4,93	1,963	4,39	2,324	4,76	2,07	4,94	2,839	4,75	2,23
	Служ.	7,84	1,473	7,13	1,343	6,35	1,951	7,48	2,031	7,15	1,795
	Виклик	5,91	1,261	5,3	1,884	5,24	1,501	5,03	1,871	5,42	1,619
	ІСЖ	7,21	1,281	7,5	1,312	6,16	1,7	7,52	1,48	6,99	1,563
Креативність	Підприємн.	6,66	1,86	6,17	1,704	5,98	1,788	6,1	1,758	6,24	1,793
	Заг. креатив.	51,97	13,73	53,39	11,212	43,98	14,792	56,58	16,239	50,51	14,63
	Ризик	14,66	3,702	14,93	3,696	12,24	3,924	14,26	5,495	13,9	4,225
	Допитл.	13,62	4,891	13,17	4,439	11,63	4,473	15,06	4,464	13,12	4,705
	Складн.	11,45	3,988	13,37	4,711	10,85	4,745	13,97	3,894	12,11	4,538
Самооцінка проф.	Уява	11,79	4,786	11,89	3,226	8,95	5	13,42	5,807	11,18	4,958
	Проф самооц та самоеф	11,31	2,129	11,54	2,597	12	2,449	12,97	2,892	11,84	2,515
	Часова перспектива	10,09	1,548	10,65	1,197	9,77	1,945	10,03	1,602	10,11	1,644
	Мотив.-цін. Рівень	13,81	2,453	14,41	2,104	13,23	2,7	14,97	1,722	13,95	2,424
	Самооц. особист потенц.	33,78	3,223	31,61	5,243	32,95	3,864	33,81	3,877	33,02	4,125
	Гнучкість та адаптив.	9,5	1,592	9,87	1,046	9,44	1,656	9,13	1,408	9,51	1,483
	Самооцінка рівня проф. станов.	78,48	7,568	78,09	8,725	77,39	9,401	80,9	7,087	78,43	8,406

**Додаток Ж2. Критерій значущості Краскела-Уоліса  
для багатьох незалежних вибірок за курсом навчання.**

Статистичні критерії <sup>a,b</sup>		Хі-квадрат	ст.св.	Асимптотична значимість
Толерантність до невизначеності Д.МакЛейн	Толерантність до невизначеності	5,431	3	0,143
	Прийняття невизначеності	2,631	3	0,452
	Ставл. до сит. невизн.	3,706	3	0,295
	Ставл. до склад. завд.	2,77	3	0,428
	Ставл. до новизни	2,746	3	0,432
Опитувальник подолання стресу COPE	<b>Позитив. переформ.</b>	10,842	3	0,013
	<b>Уникн. проб. у думках</b>	10,319	3	0,016
	<b>Концентр. на емоц.</b>	9,566	3	0,023
	<b>Інструмент. соц. підтр.</b>	11,965	3	0,008
	<b>Активне подолання</b>	12,435	3	0,006
	Заперечення	3,879	3	0,275
	Звернення до релігії	6,885	3	0,076
Гумор	3,351	3	0,341	

	Повед. уникнення	4,908	3	0,179
	Стимування	6,855	3	0,077
	Емоційна СП	3,215	3	0,36
	Вик. заспок.	2,013	3	0,57
	Прийняття	3,719	3	0,293
	Подав. конкур. діял.	4,789	3	0,188
	<b>Планування</b>	<b>14,092</b>	<b>3</b>	<b>0,003</b>
Емоційний інтелект	<b>Ем. обізнаність</b>	<b>9,445</b>	<b>3</b>	<b>0,024</b>
	Управ. власн. емоц.	5,317	3	0,15
	<b>Самомотив.</b>	<b>12,745</b>	<b>3</b>	<b>0,005</b>
	<b>Емпатія</b>	<b>10,153</b>	<b>3</b>	<b>0,017</b>
	Управ. емоц. ін.	3,653	3	0,301
Стиль мислення	<b>Синтет. ст.</b>	9,91	3	0,019
	Ідеал. ст.	3,492	3	0,322
	Прагм. ст.	4,055	3	0,256
	Аналіт. ст.	2,357	3	0,502
	Реал. ст.	4,164	3	0,244
Захисні механізми (ІЖС Плутчека)	Запер.	6,73	3	0,081
	Опресія	6,536	3	0,088
	Регрес.	8,131	3	0,043
	Компенс.	6,003	3	0,111
	<b>Проекція</b>	<b>14,035</b>	<b>3</b>	<b>0,003</b>
	Заміщ.	8,139	3	0,043
	<b>Інтелект</b>	<b>10,899</b>	<b>3</b>	<b>0,012</b>
	<b>Реакт.утвор.</b>	<b>12,142</b>	<b>3</b>	<b>0,007</b>
Професійна мотивація	<b>Проф. комп.</b>	<b>11,707</b>	<b>3</b>	<b>0,008</b>
	менедж.	6,099	3	0,107
	<b>авто.</b>	<b>16,388</b>	<b>3</b>	<b>0,001</b>
	<b>СМР</b>	<b>14,773</b>	<b>3</b>	<b>0,002</b>
	СМП	2,054	3	0,561
	<b>Служ.</b>	<b>21,045</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
	Виклик	7,612	3	0,055
	<b>ІСЖ</b>	<b>24,508</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
	Підприємн.	6,127	3	0,106
Креативність	<b>Заг. креатив.</b>	<b>23,307</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
	<b>Ризик</b>	<b>15,628</b>	<b>3</b>	<b>0,001</b>
	<b>Допитл.</b>	<b>14,492</b>	<b>3</b>	<b>0,002</b>
	<b>Складн.</b>	<b>17,621</b>	<b>3</b>	<b>0,001</b>
	<b>Уява</b>	<b>21,203</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
Професійна самооцінка	Проф самооц та самоеф	6,955	3	0,097
	Часова перспектива	6,121	3	0,106
	<b>Мотив.-цін. Рівень</b>	<b>11,45</b>	<b>3</b>	<b>0,01</b>

	Самооц. особист потенц.	5,175	3	0,159
	Гнучкість та адаптив.	4,584	3	0,205
	Самооцінка рівня проф. станов.	3,047	3	0,384

## Додаток И

**Додаток И1. Значення квантилів за показником самооцінки рівня професійного становлення.**

**Статистика**

**Самооцінка рівня проф. станов.**

<b>N</b>	<b>Валідні</b>	<b>197</b>
	<b>Пропущені</b>	<b>0</b>
	<b>Середнє</b>	<b>78,43</b>
	<b>Середньокв.відхил.</b>	<b>8,406</b>
<b>Проценти</b>	<b>25</b>	<b>73,44<sup>a</sup></b>
<b>лі</b>	<b>50</b>	<b>80,13</b>
	<b>75</b>	<b>84,37</b>

**а. Процентилі обчислюються із згрупованих даних**

**Додаток И2. Частотний розподіл за показником рівнів самооцінки рівня професійного становлення.**

**Групи за рівнем самооцінки рівня професійного становлення**

		<b>Частота</b>	<b>Відсотки</b>	<b>Валідний відсоток</b>	<b>Накопичений відсоток</b>
<b>Валідні</b>	<b>Низький рівень</b>	<b>50</b>	<b>25,4</b>	<b>25,4</b>	<b>25,4</b>
	<b>Середній рівень</b>	<b>100</b>	<b>50,8</b>	<b>50,8</b>	<b>76,1</b>
	<b>Високий рівень</b>	<b>47</b>	<b>23,9</b>	<b>23,9</b>	<b>100,0</b>
	<b>Всього</b>	<b>197</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	



**Додаток ІЗ. Критерій значущості Краскєла-Уоліса  
для багатьох незалежних вибірок за рівнями прояву самооцінки рівня  
професійного становлення.**

Показник	Хі-квадрат	ст.св.	Асимптотична значущість
Толерантність до невизначеності	2,585	2	0,275
Прийняття невизначеності	4,794	2	0,091
Ставл. до сит. невизн.	1,669	2	0,434
Ставл. до склад. завд.	0,325	2	0,85
Ставл. до новизни	2,199	2	0,333
<b>Позитив. переформ.</b>	<b>14,143</b>	<b>2</b>	<b>0,001</b>
Уникн. проб. у думках	3,977	2	0,137
<b>Концентр. на емоц.</b>	<b>7,126</b>	<b>2</b>	<b>0,028</b>
Інструмент. соц. підтр.	4,259	2	0,119
<b>Активне подолання</b>	<b>8,338</b>	<b>2</b>	<b>0,015</b>
<b>Заперечення</b>	<b>6,007</b>	<b>2</b>	<b>0,05</b>
<b>Звернення до релігії</b>	<b>12,096</b>	<b>2</b>	<b>0,002</b>
Гумор	4,826	2	0,09
Повед. уникнення	4,602	2	0,1
Стримування	0,174	2	0,917
Емоційна СП	2,296	2	0,317
Вик. заспок.	0,893	2	0,64
Прийняття	0,67	2	0,715
<b>Подав. конкур. діял.</b>	<b>8,507</b>	<b>2</b>	<b>0,014</b>
<b>Планування</b>	<b>6,913</b>	<b>2</b>	<b>0,032</b>
<b>Ем. обізнаність</b>	<b>8,023</b>	<b>2</b>	<b>0,018</b>
Управ. власн. емоц.	0,841	2	0,657
<b>Самомотив.</b>	<b>7,185</b>	<b>2</b>	<b>0,028</b>
<b>Емпатія</b>	<b>10,93</b>	<b>2</b>	<b>0,004</b>
<b>Управ. емоц. ін.</b>	<b>14,546</b>	<b>2</b>	<b>0,001</b>
Синтет. ст.	4,28	2	0,118
Ідеал. ст.	0,017	2	0,992
Прагм. ст.	3,419	2	0,181
Аналіт. ст.	0,48	2	0,787
Реал. ст.	0,848	2	0,654
Запер.	1,181	2	0,554
Опресія	1,438	2	0,487
Регрес.	3,745	2	0,154

Показник	Хі-квадрат	ст.св.	Асимптотична значущість
Компенс.	1,078	2	0,583
Проекція	0,365	2	0,833
Заміщ.	1,971	2	0,373
<b>Інтелект</b>	<b>6,868</b>	<b>2</b>	<b>0,032</b>
Реакт.утвор.	1,599	2	0,45
Проф. комп.	5,357	2	0,069
менедж.	0,369	2	0,831
авто.	4,826	2	0,09
СМР	0,885	2	0,642
СМП	5,371	2	0,068
<b>Служ.</b>	<b>9,622</b>	<b>2</b>	<b>0,008</b>
Виклик	0,762	2	0,683
ІСЖ	4,478	2	0,107
Підприємн.	4,446	2	0,108
<b>Заг. креатив.</b>	<b>7,01</b>	<b>2</b>	<b>0,03</b>
Ризик	2,053	2	0,358
Допитл.	3,457	2	0,178
Складн.	4,117	2	0,128
<b>Уява</b>	<b>7,442</b>	<b>2</b>	<b>0,024</b>
Проф самооц та самоеф	79,476	2	0
Часова перспектива	74,534	2	0
Мотив.-цін. Рівень	49,73	2	0
Самооц. особист потенц.	107,384	2	0
Гнучкість та адаптив.	52,635	2	0
Самооцінка рівня проф. станов.	164,848	2	0

Таблиця рангів для критерію Краскела-Уоліса

	Рівень	N	Средний ранг
Толерантність до невизначеності	низький	50	102,61
	середній	100	102,68
	високий	47	87,34
	Усього	197	

	<b>Рівень</b>	<b>N</b>	<b>Средний ранг</b>
Прийняття невизначеності	низький	50	84,49
	середній	100	101,79
	високий	47	108,51
	<b>Усього</b>	<b>197</b>	
Ставл. до сит. невизн.	низький	50	93,95
	середній	100	104,16
	високий	47	93,4
	<b>Усього</b>	<b>197</b>	
Ставл. до склад. завд.	низький	50	98,16
	середній	100	101,08
	високий	47	95,48
	<b>Усього</b>	<b>197</b>	
Ставл. до новизни	низький	50	89,1
	середній	100	103,64
	високий	47	99,67
	<b>Усього</b>	<b>197</b>	
<b>Позитив. реформ.</b>	<b>низький</b>	<b>50</b>	<b>73,76</b>
	<b>середній</b>	<b>100</b>	<b>104,86</b>
	<b>високий</b>	<b>47</b>	<b>113,39</b>
	<b>Усього</b>	<b>197</b>	
Уникн. проб. у думках	низький	50	85,51
	середній	100	104,89
	високий	47	100,83
	<b>Усього</b>	<b>197</b>	
<b>Концентр. на емоц.</b>	<b>низький</b>	<b>50</b>	<b>80,68</b>
	<b>середній</b>	<b>100</b>	<b>104,06</b>
	<b>високий</b>	<b>47</b>	<b>107,73</b>
	<b>Усього</b>	<b>197</b>	
Інструмент. соц. підтр.	низький	50	86,09
	середній	100	100,57
	високий	47	109,39
	<b>Усього</b>	<b>197</b>	
<b>Активне подолання</b>	<b>низький</b>	<b>50</b>	<b>80</b>
	<b>середній</b>	<b>100</b>	<b>102,69</b>
	<b>високий</b>	<b>47</b>	<b>111,36</b>
	<b>Усього</b>	<b>197</b>	
<b>Заперечення</b>	<b>низький</b>	<b>50</b>	<b>100,28</b>
	<b>середній</b>	<b>100</b>	<b>106,39</b>

	<b>Рівень</b>	<b>N</b>	<b>Средний ранг</b>
	<i>високий</i>	<i>47</i>	<i>81,93</i>
	<i>Усього</i>	<i>197</i>	
<i>Звернення до релігії</i>	<i>низький</i>	<i>50</i>	<i>74,98</i>
	<i>середній</i>	<i>100</i>	<i>107,85</i>
	<i>високий</i>	<i>47</i>	<i>105,73</i>
	<i>Усього</i>	<i>197</i>	
Гумор	низький	50	98,07
	середній	100	92,29
	високий	47	114,27
	Усього	197	
Повед. уникнення	низький	50	105,01
	середній	100	103,23
	високий	47	83,62
	Усього	197	
Стимування	низький	50	101,07
	середній	100	99,22
	високий	47	96,34
	Усього	197	
Емоційна СП	низький	50	90,21
	середній	100	99,34
	високий	47	107,64
	Усього	197	
Вик. запок.	низький	50	103,92
	середній	100	99,26
	високий	47	93,22
	Усього	197	
Прийняття	низький	50	94,22
	середній	100	99,23
	високий	47	103,61
	Усього	197	
<i>Подав. конкур. діял.</i>	<i>низький</i>	<i>50</i>	<i>81,81</i>
	<i>середній</i>	<i>100</i>	<i>109,69</i>
	<i>високий</i>	<i>47</i>	<i>94,54</i>
	<i>Усього</i>	<i>197</i>	
<i>Планування</i>	<i>низький</i>	<i>50</i>	<i>83,72</i>

	<b>Рівень</b>	<b>N</b>	<b>Средний ранг</b>
	<i>середній</i>	<b>100</b>	<b>99,68</b>
	<i>високий</i>	<b>47</b>	<b>113,81</b>
	<i>Усього</i>	<b>197</b>	
<b><i>Ем. обізнаність</i></b>	<i>низький</i>	<b>50</b>	<b>79,41</b>
	<i>середній</i>	<b>100</b>	<b>106,47</b>
	<i>високий</i>	<b>47</b>	<b>103,95</b>
	<i>Усього</i>	<b>197</b>	
Управ. власн. емоц.	низький	50	96,76
	середній	100	97
	високий	47	105,64
	<i>Усього</i>	<b>197</b>	
<b><i>Самомотив.</i></b>	<i>низький</i>	<b>50</b>	<b>85,9</b>
	<i>середній</i>	<b>100</b>	<b>97,33</b>
	<i>високий</i>	<b>47</b>	<b>116,49</b>
	<i>Усього</i>	<b>197</b>	
<b><i>Емпатія</i></b>	<i>низький</i>	<b>50</b>	<b>79,7</b>
	<i>середній</i>	<b>100</b>	<b>99,82</b>
	<i>високий</i>	<b>47</b>	<b>117,8</b>
	<i>Усього</i>	<b>197</b>	
<b><i>Управ. емоц. ін.</i></b>	<i>низький</i>	<b>50</b>	<b>75,88</b>
	<i>середній</i>	<b>100</b>	<b>100,87</b>
	<i>високий</i>	<b>47</b>	<b>119,62</b>
	<i>Усього</i>	<b>197</b>	
Синтет. ст.	низький	50	84,75
	середній	100	102,95
	високий	47	105,76
	<i>Усього</i>	<b>197</b>	
Ідеал. ст.	низький	50	99,89
	середній	100	98,77
	високий	47	98,54
	<i>Усього</i>	<b>197</b>	
Прагм. ст.	низький	50	110,37
	середній	100	97,9
	високий	47	89,24
	<i>Усього</i>	<b>197</b>	
Аналіт. ст.	низький	50	103,46
	середній	100	96,64
	високий	47	99,29
	<i>Усього</i>	<b>197</b>	

	<b>Рівень</b>	<b>N</b>	<b>Средний ранг</b>
Реал. ст.	низький	50	92,67
	середній	100	100,7
	високий	47	102,12
	Усього	197	
Запер.	низький	50	94
	середній	100	98,1
	високий	47	106,23
	Усього	197	
Опресія	низький	50	103,51
	середній	100	100,67
	високий	47	90,65
	Усього	197	
Регрес.	низький	50	89,24
	середній	100	106,58
	високий	47	93,27
	Усього	197	
Компенс.	низький	50	94,54
	середній	100	103,12
	високий	47	94,99
	Усього	197	
Проекція	низький	50	98,73
	середній	100	101,03
	високий	47	94,98
	Усього	197	
Заміщ.	низький	50	94,94
	середній	100	104,46
	високий	47	91,7
	Усього	197	
<b>Інтелект</b>	<b>низький</b>	<b>50</b>	<b>81,11</b>
	<b>середній</b>	<b>100</b>	<b>106,42</b>
	<b>високий</b>	<b>47</b>	<b>102,24</b>
	<b>Усього</b>	<b>197</b>	
Реакт. утвор.	низький	50	102,86
	середній	100	101,32
	високий	47	89,96
	Усього	197	
Проф. комп.	низький	50	87,25
	середній	100	107,93
	високий	47	92,5
	Усього	197	

	<b>Рівень</b>	<b>N</b>	<b>Средний ранг</b>
менедж.	низький	50	102,7
	середній	100	98,63
	високий	47	95,86
	Усього	197	
авто.	низький	50	85,06
	середній	100	101,05
	високий	47	109,48
	Усього	197	
СМР	низький	50	94,76
	середній	100	102,7
	високий	47	95,65
	Усього	197	
СМП	низький	50	87,68
	середній	100	108,09
	високий	47	91,71
	Усього	197	
<i>Служ.</i>	<i>низький</i>	<i>50</i>	<i>77,75</i>
	<i>середній</i>	<i>100</i>	<i>106,9</i>
	<i>високий</i>	<i>47</i>	<i>104,81</i>
	<i>Усього</i>	<i>197</i>	
Виклик	низький	50	95,43
	середній	100	102,41
	високий	47	95,54
	Усього	197	
ІСЖ	низький	50	84,97
	середній	100	105,31
	високий	47	100,5
	Усього	197	
Підприємн.	низький	50	84,72
	середній	100	102,74
	високий	47	106,24
	Усього	197	
<i>Заг. креатив.</i>	<i>низький</i>	<i>50</i>	<i>80,78</i>
	<i>середній</i>	<i>100</i>	<i>103,9</i>
	<i>високий</i>	<i>47</i>	<i>107,96</i>
	<i>Усього</i>	<i>197</i>	
Ризик	низький	50	89,45
	середній	100	100,97
	високий	47	104,98
	Усього	197	

	<b>Рівень</b>	<b>N</b>	<b>Средний ранг</b>
Допитл.	низький	50	86,21
	середній	100	104,2
	високий	47	101,55
	Усього	197	
Складн.	низький	50	84,91
	середній	100	104,02
	високий	47	103,31
	Усього	197	
<i>Уява</i>	<i>низький</i>	<i>50</i>	<i>83,11</i>
	<i>середній</i>	<i>100</i>	<i>99,62</i>
	<i>високий</i>	<i>47</i>	<i>114,59</i>
	<i>Усього</i>	<i>197</i>	
Проф самооц та самоеф	низький	50	46,16
	середній	100	102,32
	високий	47	148,16
	Усього	197	
Часова перспектива	низький	50	44,25
	середній	100	109,11
	високий	47	135,73
	Усього	197	
Мотив.-цін. Рівень	низький	50	57,34
	середній	100	101,8
	високий	47	137,36
	Усього	197	
Самооц. особист потенц.	низький	50	40,54
	середній	100	99,59
	високий	47	159,95
	Усього	197	
Гнучкість та адаптив.	низький	50	54,57
	середній	100	104,58
	високий	47	134,4
	Усього	197	
Самооцінка рівня проф. станов.	низький	50	25,5
	середній	100	100,5
	високий	47	174
	Усього	197	

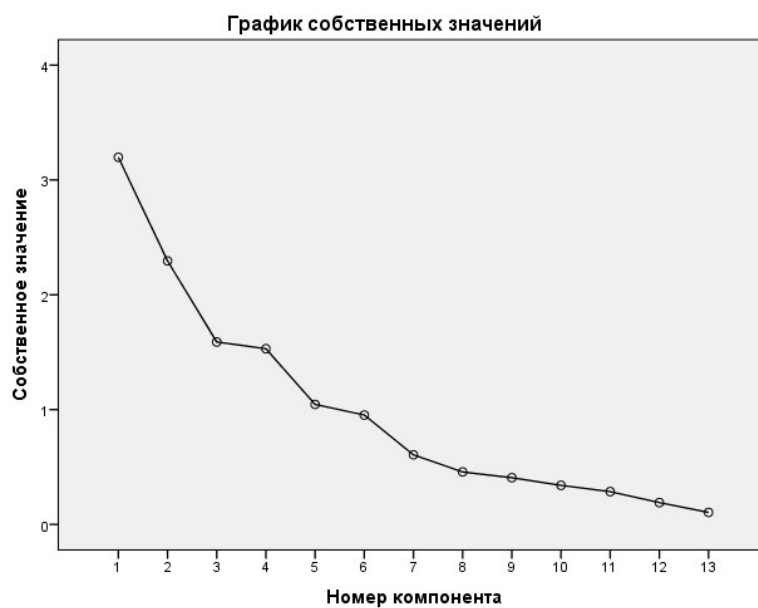


## Додаток К

**Додаток К1. Факторний аналіз за виділеними показниками для групи з низькою самооцінкою рівня професійного становлення.**

Спільності		
	Початкова	Витягнення
Позитив. переформ.	1	0,626
Концентр. на емоц.	1	0,759
Активне подолання	1	0,75
Звернення до релігії	1	0,626
Планування	1	0,746
Ем. обізнаність	1	0,412
Самотив.	1	0,734
Емпатія	1	0,707
Управ. емоц. ін.	1	0,603
Інтелект	1	0,478
Служ.	1	0,503
Заг. креатив.	1	0,841
Уява	1	0,826
Метод виділення факторів: метод головних компонент.		

Пояснена сукупна дисперсія									
Компоне нт	Початкові власні значення			Витягнення суми квадратів навантажень			Ротація суми квадратів навантажень		
	Усьо го	% диспер сії	Суммарн ий %	Усьо го	% диспер сії	Суммарн ий %	Усьо го	% диспер сії	Суммарн ий %
1	3,198	24,599	24,599	3,198	24,599	24,599	2,449	18,842	18,842
2	2,295	17,654	42,252	2,295	17,654	42,252	2,147	16,518	35,36
3	1,589	12,222	54,474	1,589	12,222	54,474	2,032	15,632	50,992
4	1,53	11,771	66,245	1,53	11,771	66,245	1,983	15,253	66,245
5	1,045	8,038	74,283						
6	0,953	7,328	81,61						
7	0,606	4,661	86,272						
8	0,457	3,517	89,788						
9	0,407	3,127	92,916						
10	0,34	2,618	95,534						
11	0,286	2,197	97,731						
12	0,19	1,463	99,194						
13	0,105	0,806	100						



Матриця компонентів				
	Компонент			
	1	2	3	4
Заг. креатив.	0,732	0,146	-0,359	-0,393
Уява	0,684	0,231	-0,213	-0,509
Управ. емоц. ін.	0,666	0,235	0,322	
Емпатія	0,591	0,373	0,452	0,12
Позитив. переформ.	0,555	-0,488	0,238	0,154
Концентр. на емоц.	0,146	0,822	-0,144	0,205
Самомотив.	0,459	-0,57	0,425	-0,135
Служ.	0,431	0,478	0,247	0,167
Інтелект	0,195	-0,466	0,386	-0,272
Планування	0,375	-0,418	-0,467	0,461
Звернення до релігії	-0,264	0,161	0,512	0,518
Активне подолання	0,492	-0,368	-0,359	0,494
Ем. обізнаність	0,432		-0,171	0,436
Метод виділення факторів: метод головних компонент.				
а Видобуто компонентів - 4.				

Повернута Матриця компонентів				
	Компонент			
	1	2	3	4
Емпатія	<b>0,830</b>	0,127		
Управ. емоц. ін.	<b>0,718</b>	0,204	0,190	
Служ.	<b>0,697</b>	-0,124		
Самомотив.	0,150	<b>0,832</b>		0,117

Концентр. на емоц.	0,526	<b>-0,690</b>		
Інтелект		<b>0,680</b>		-0,114
Позитив. переформ.	0,223	<b>0,635</b>		0,414
Заг. креатив.	0,287		<b>0,850</b>	0,187
Уява	0,354		<b>0,835</b>	
Звернення до релігії	0,282		<b>-0,735</b>	
Активне подолання		0,128		<b>0,852</b>
Планування	-0,138			<b>0,844</b>
Ем. обізнаність	0,321	-0,113		<b>0,544</b>
Метод виділення факторів: метод головних компонент.				
Метод обертання: варімакс с нормалізацією Кайзера.				
а Вращение сошло за 5 итераций.				

Матриця перетворень компонента				
Компонент	1	2	3	4
1	0,63	0,324	0,538	0,458
2	0,565	-0,746	0,08	-0,343
3	0,494	0,534	-0,503	-0,466
4	0,201	-0,23	-0,672	0,675
Метод виділення факторів: метод головних компонент.				
Метод обертання: варімакс с нормалізацією Кайзера.				

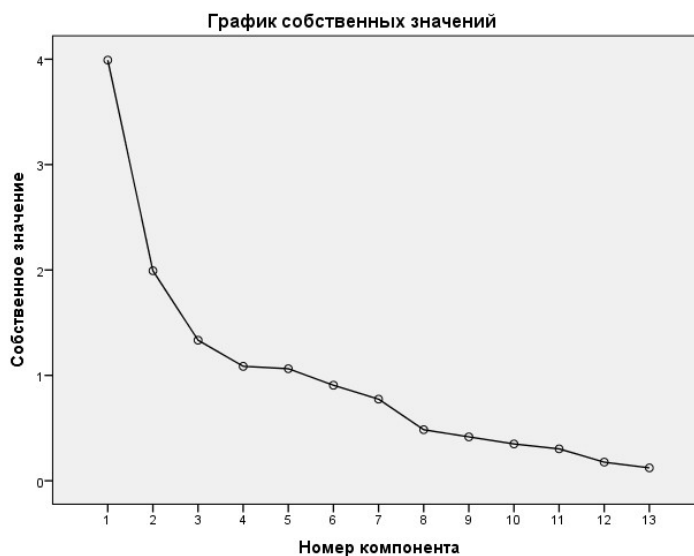
**Додаток К2. Факторний аналіз за виділеними показниками для групи з високою самооцінкою рівня професійного становлення.**

Спільності		
	Початкова	Витягнення
Позитив. переформ.	1	0,449
Концентр. на емоц.	1	0,41
Активне подолання	1	0,673
Звернення до релігії	1	0,407
Планування	1	0,841
Ем. обізнаність	1	0,705
Самомотив.	1	0,491
Емпатія	1	0,808
Управ. емоц. ін.	1	0,726
Інтелект	1	0,803
Служ.	1	0,561
Заг. креатив.	1	0,786
Уява	1	0,744

Метод виділення факторів: метод головних компонент.

Пояснена сукупна дисперсія									
Компоне нт	Початкові власні значення			Витягнення суми квадратів навантажень			Ротація суми квадратів навантажень		
	Усьо го	% диспер сії	Суммарн ий %	Усьо го	% диспер сії	Суммарн ий %	Усьо го	% диспер сії	Суммарн ий %
1	3,991	30,703	30,703	3,991	30,703	30,703	3,143	24,174	24,174
2	1,993	15,328	46,031	1,993	15,328	46,031	2,021	15,548	39,722
3	1,334	10,262	56,293	1,334	10,262	56,293	1,717	13,208	52,93
4	1,086	8,352	64,646	1,086	8,352	64,646	1,523	11,716	64,646
5	1,063	8,178	72,823						
6	0,906	6,973	79,796						
7	0,774	5,956	85,752						
8	0,484	3,726	89,478						
9	0,417	3,206	92,684						
10	0,35	2,689	95,373						
11	0,303	2,329	97,703						
12	0,177	1,359	99,061						
13	0,122	0,939	100						

Метод виділення факторів: метод головних компонент.



Матриця компонентів				
	Компонент			
	1	2	3	4
Ем. обізнаність	0,798	-0,197	-0,16	
Емпатія	0,732	-0,495	-0,154	

Заг. креатив.	0,667	0,513	-0,268	
Служ.	0,65		0,167	0,331
Самомотив.	0,611	-0,145	0,127	0,283
Позитив. переформ.	0,595	0,194	-0,199	0,13
Активне подолання	0,591	0,133	0,522	-0,184
Уява	0,543	0,515	-0,381	-0,197
Управ. емоц. ін.	0,584	-0,59	-0,185	
Звернення до релігії		-0,485	0,298	0,288
Концентр. на емоц.	0,334	-0,18	0,516	
Інтелект		0,603	0,263	0,606
Планування	0,351	0,351	0,503	-0,584
Метод виділення факторів: метод головних компонент.				
а Видобуто компонентів - 4.				

Повернута Матриця компонентів				
	Компонент			
	1	2	3	4
Емпатія	<b>0,889</b>		0,117	
Управ. емоц. ін.	<b>0,838</b>			-0,137
Ем. обізнаність	<b>0,765</b>	0,277	0,190	
Самомотив.	<b>0,544</b>		0,182	0,402
Уява	0,193	<b>0,828</b>	0,102	0,107
Заг. креатив.	0,279	<b>0,734</b>	0,113	0,394
Звернення до релігії	0,218	<b>-0,587</b>		0,121
Позитив. переформ.	0,399	0,432		0,316
Планування		0,283	<b>0,861</b>	-0,105
Активне подолання	0,245		<b>0,745</b>	0,222
Концентр. на емоц.	0,243	-0,268	<b>0,503</b>	0,162
Інтелект	-0,334	0,115		<b>0,823</b>
Служ.	0,457		0,237	<b>0,537</b>
Метод виділення факторів: метод головних компонент.				
Метод обертання: варімакс с нормалізацією Кайзера.				
а Врацение сошло за 6 итераций.				

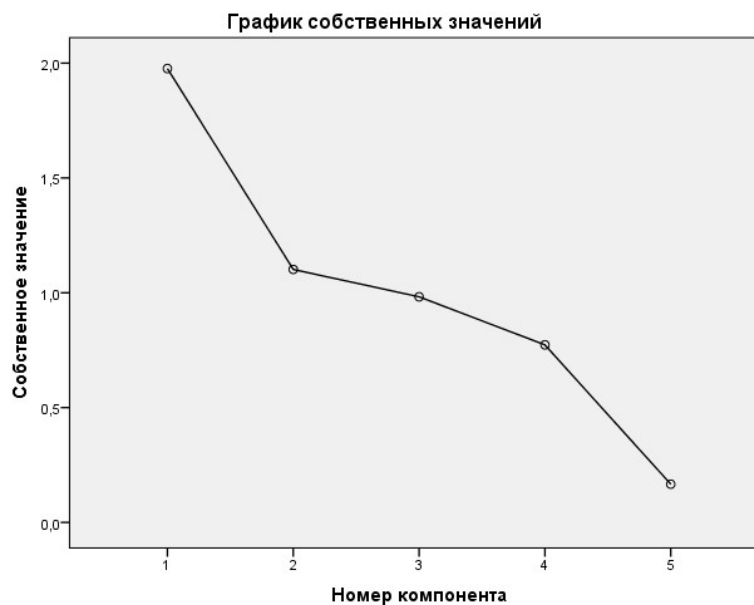
Матриця перетворень компонента				
Компонент	1	2	3	4
1	0,771	0,387	0,398	0,312
2	-0,589	0,688	0,168	0,389
3	-0,233	-0,535	0,768	0,263
4	0,061	-0,3	-0,473	0,826
Метод виділення факторів: метод головних компонент.				
Метод обертання: варімакс с нормалізацією Кайзера.				

## Додаток Л

**Додаток Л1. Факторний аналіз за внутрішньою структурою  
інтегрального показниками для групи з низькою самооцінкою рівня  
професійного становлення.**

Спільності		
	Початкова	Витягнення
Проф самооц та самоеф	1	0,826
Часова перспектива	1	0,689
Мотив.-цін. Рівень	1	0,468
Самооц. особист потенц.	1	0,61
Гнучкість та адаптив.	1	0,822
Метод виділення факторів: метод головних компонент.		

Пояснена сукупна дисперсія									
Компоне нт	Початкові власні значення			Витягнення суми квадратів навантажень			Ротація суми квадратів навантажень		
	Усьо го	% диспер сії	Суммарн ий %	Усьо го	% диспер сії	Суммарн ий %	Усьо го	% диспер сії	Суммарн ий %
1	1,976	39,528	39,528	1,976	39,528	39,528	1,976	39,521	39,521
2	1,102	22,035	61,563	1,102	22,035	61,563	1,102	22,043	61,563
3	0,982	19,647	81,21						
4	0,773	15,463	96,673						
5	0,166	3,327	100						



Матриця компонентів		
	КОМПОНЕНТ	
	1	2
Гнучкість та адаптив.	0,922	
Часова перспектива	0,898	0,261
Самооц. особист потенц.	-0,556	0,313
Проф самооц та самоеф		0,748
Мотив.-цін. Рівень		0,613
Метод виділення факторів: метод головних компонент		
а Видобуто компонентів - 4.		

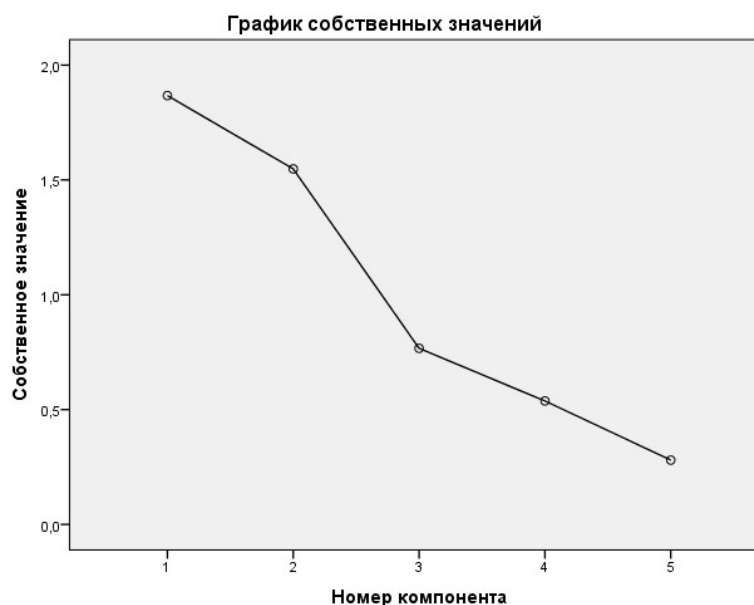
Матриця компонентів		
	КОМПОНЕНТ	
	1	2
Гнучкість та адаптив.	<b>0,922</b>	
Часова перспектива	<b>0,903</b>	0,242
Самооц. особист потенц.	<b>-0,549</b>	0,325
Проф самооц та самоеф		<b>0,75</b>
Мотив.-цін. Рівень		<b>0,612</b>
Метод виділення факторів: метод головних компонент		
а Видобуто компонентів - 2.		
Обертання зійшлося за – 3 ітерації		

Матриця перетворень компонентова		
Компонент	1	2
1	1	-0,021
2	0,021	1
Метод виділення факторів: метод головних компонент.		
Метод обертання: варімакс с нормалізацією Кайзера.		

**Додаток Л2. Факторний аналіз за внутрішньою структурою інтегрального показниками для групи з високою самооцінкою рівня професійного становлення.**

Спільності		
	Початкова	Витягнення
Проф самооц та самоеф	1	0,826
Часова перспектива	1	0,689
Мотив.-цін. Рівень	1	0,468
Самооц. особист потенц.	1	0,61
Гнучкість та адаптив.	1	0,822
Метод виділення факторів: метод головних компонент.		

Пояснена сукупна дисперсія									
Компоне нт	Початкові власні значення			Витягнення суми квадратів навантажень			Ротація суми квадратів навантажень		
	Усьо го	% диспер сії	Суммарн ий %	Усьо го	% диспер сії	Суммарн ий %	Усьо го	% диспер сії	Суммарн ий %
1	1,867	37,345	37,345	1,867	37,345	37,345	1,75	35,006	35,006
2	1,548	30,963	68,309	1,548	30,963	68,309	1,665	33,303	68,309
3	0,767	15,335	83,644						
4	0,538	10,753	94,397						
5	0,28	5,603	100						





Матриця компонентів		
	компонент	
	1	2
Часова перспектива	0,755	0,345
Гнучкість та адаптив.	0,729	0,539
Самооц. особист потенц.	-0,624	0,469
Мотив.-цін. Рівень	-0,588	0,35
Проф самооц та самоеф	0,174	-0,892
Метод виділення факторів: метод головних компонент		
а Видобуто компонентів - 4.		

Матриця компонентів		
	компонент	
	1	2
Гнучкість та адаптив.	<b>0,907</b>	
Часова перспектива	<b>0,81</b>	-0,183
Проф самооц та самоеф	-0,401	<b>-0,816</b>
Самооц. особист потенц.	-0,213	<b>0,751</b>
Мотив.-цін. Рівень	-0,256	<b>0,634</b>
Метод виділення факторів: метод головних компонент		
а Видобуто компонентів - 2.		
Обертання зійшлося за – 3 ітерації		

Матриця перетворень компонентова		
Компонент	1	2
1	0,796	-0,605
2	0,605	0,796
Метод виділення факторів: метод головних компонент.		
Метод обертання: варімакс с нормалізацією Кайзера.		

## Додаток М

**Перевірка на нормальність розподілу значень показників вибірок  
експериментальної та контрольної груп.**

**Додаток М1. Перевірка на нормальність розподілу значень показників у  
вибірці респондентів ЕГ (до здійснення формувального впливу).**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
позитивперефраз	,178	25	,041	,915	25	,039
ментальнеУникн	,143	25	,200	,941	25	,159
концентрацНаЕмоц	,132	25	,200*	,967	25	,558
ІнструменСП	,102	25	,200*	,960	25	,409
активнеПод	,145	25	,184	,916	25	,041
заперечення	,147	25	,171	,953	25	,287
зверненняДоРеліг	,222	25	,003	,834	25	,001
гумор	,114	25	,200*	,960	25	,417
поведУникн	,105	25	,200*	,971	25	,665
стримування	,186	25	,025	,901	25	,019
ЕмоційнаСП	,117	25	,200*	,938	25	,136
викорЗасп	,188	25	,023	,861	25	,003
прийняття	,138	25	,200*	,965	25	,522
придушенняКонкурДіял	,147	25	,169	,961	25	,428
планування	,173	25	,052	,941	25	,155
емоцОбізн	,164	25	,080	,955	25	,330
управВласнЕмоц	,136	25	,200*	,944	25	,179
самотив	,132	25	,200*	,937	25	,129
емпатія	,110	25	,200*	,956	25	,336
управЕмоцінш	,149	25	,154	,901	25	,019
запереченняЗМП	,260	25	,000	,781	25	,000
опресія	,204	25	,009	,844	25	,001
регресія	,228	25	,002	,826	25	,001
компенсація	,186	25	,026	,806	25	,000
проекція	,209	25	,006	,903	25	,022
заміщення	,291	25	,000	,789	25	,000
інтелект	,182	25	,032	,903	25	,021
реактУтвор	,206	25	,008	,825	25	,001
профКомпетент	,172	25	,053	,964	25	,503
менедж	,150	25	,150	,911	25	,032
авто	,197	25	,014	,919	25	,050
СМР	,221	25	,003	,837	25	,001
СМП	,122	25	,200*	,955	25	,320
служіння	,149	25	,158	,905	25	,023
виклик	,145	25	,188	,967	25	,560
ІСЖ	,173	25	,052	,932	25	,095
підприємн	,197	25	,014	,929	25	,082
загКреатив	,178	25	,040	,935	25	,115

ризик	,171	25	,056	,946	25	,208
допитл	,140	25	,200*	,964	25	,495
складн	,139	25	,200*	,959	25	,404
уява	,171	25	,058	,948	25	,223
профСамоефект	,199	25	,012	,939	25	,140
часоваПерспектива	,151	25	,145	,948	25	,229
мотивЦінРв	,152	25	,142	,912	25	,034
самооцінкаВП	,176	25	,045	,875	25	,005
гнучкістьАдапт	,169	25	,063	,893	25	,013
самооцінкаРПС	,183	25	,030	,875	25	,006

**Додаток М2. Перевірка на нормальність розподілу значень показників у вибірці респондентів ЕГ (після здійснення формувального впливу).**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
позитивперезфраз	,132	25	,200*	,925	25	,067
ментальнеУникн	,140	25	,200*	,952	25	,277
концентрацНаЕмоц	,146	25	,181	,927	25	,073
ІнструменСП	,100	25	,200*	,958	25	,373
активнеПод	,252	25	,000	,847	25	,002
заперечення	,105	25	,200*	,965	25	,512
зверненняДоРеліг	,274	25	,000	,735	25	,000
гумор	,127	25	,200*	,962	25	,454
поведУникн	,105	25	,200*	,971	25	,665
стримування	,186	25	,025	,901	25	,019
ЕмоційнаСП	,121	25	,200*	,938	25	,132
викорЗасп	,188	25	,023	,861	25	,003
прийняття	,131	25	,200*	,959	25	,388
придушенняКонкурДіял	,147	25	,169	,961	25	,428
планування	,178	25	,041	,899	25	,017
емоцОбізн	,119	25	,200*	,970	25	,651
управВласнЕмоц	,125	25	,200*	,973	25	,709
самомотив	,170	25	,061	,908	25	,028
емпатія	,103	25	,200*	,956	25	,341
управЕмоцІнш	,144	25	,192	,900	25	,018
запереченняЗМП	,230	25	,001	,788	25	,000
опресія	,172	25	,055	,813	25	,000
регресія	,198	25	,013	,830	25	,001
компенсація	,186	25	,026	,806	25	,000
проекція	,208	25	,007	,905	25	,023
заміщення	,286	25	,000	,779	25	,000
інтелект	,187	25	,024	,911	25	,032
реактУтвор	,204	25	,009	,829	25	,001

профКомпетент	,153	25	,135	,959	25	,398
менедж	,180	25	,036	,898	25	,016
авто	,204	25	,009	,913	25	,036
СМР	,221	25	,003	,837	25	,001
СМП	,122	25	,200*	,955	25	,320
служіння	,159	25	,103	,940	25	,151
виклик	,145	25	,188	,967	25	,560
ІСЖ	,207	25	,007	,918	25	,046
підприємн	,197	25	,014	,929	25	,082
загКреатив	,239	25	,001	,896	25	,015
ризик	,171	25	,056	,914	25	,038
допитл	,172	25	,055	,937	25	,128
складн	,158	25	,110	,959	25	,387
уява	,123	25	,200*	,969	25	,614
профСамоефект	,162	25	,090	,953	25	,289
часоваПерспектива	,144	25	,194	,962	25	,449
мотивЦінРв	,179	25	,038	,923	25	,059
самооцінкаВП	,211	25	,006	,892	25	,012
гнучкістьАдапт	,266	25	,000	,892	25	,012
самооцінкаРПС	,140	25	,200*	,930	25	,085

**Додаток М3. Перевірка на нормальність розподілу значень показників у вибірці респондентів КГ (до здійснення формувального впливу).**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
позитивперефраз	,170	25	,062	,928	25	,076
ментальнеУникн	,146	25	,179	,945	25	,195
концентрацНаЕмоц	,117	25	,200*	,972	25	,704
ІнструменСП	,177	25	,042	,947	25	,215
активнеПод	,149	25	,159	,929	25	,081
заперечення	,238	25	,001	,865	25	,003
зверненняДоРеліг	,190	25	,020	,823	25	,001
гумор	,162	25	,091	,941	25	,158
поведУникн	,177	25	,043	,946	25	,205
стримування	,211	25	,006	,934	25	,110
ЕмоційнаСП	,156	25	,118	,947	25	,216
викорЗасп	,228	25	,002	,871	25	,004
прийняття	,124	25	,200*	,938	25	,130
придушенняКонкурДіял	,212	25	,005	,908	25	,027
планування	,154	25	,127	,940	25	,150
емоцОбізн	,159	25	,103	,931	25	,094
управВласнЕмоц	,119	25	,200*	,966	25	,539

самомотив	,112	25	,200*	,977	25	,825
емпатія	,155	25	,123	,938	25	,130
управЕмоцінш	,169	25	,063	,891	25	,012
запереченняЗМП	,247	25	,000	,794	25	,000
опресія	,270	25	,000	,831	25	,001
регресія	,209	25	,006	,845	25	,001
компенсація	,240	25	,001	,830	25	,001
проекція	,136	25	,200*	,915	25	,040
заміщення	,148	25	,164	,888	25	,010
інтелект	,174	25	,050	,902	25	,020
реактУтвор	,212	25	,005	,840	25	,001
профКомпетент	,137	25	,200*	,953	25	,287
менедж	,190	25	,021	,960	25	,416
авто	,172	25	,054	,934	25	,110
СМР	,217	25	,004	,888	25	,010
СМП	,143	25	,197	,948	25	,223
служіння	,214	25	,005	,926	25	,071
виклик	,174	25	,050	,918	25	,045
ІСЖ	,173	25	,051	,932	25	,097
підприємн	,182	25	,032	,925	25	,068
загКреатив	,146	25	,179	,930	25	,085
ризик	,131	25	,200*	,960	25	,411
допитл	,157	25	,113	,937	25	,128
складн	,146	25	,178	,969	25	,624
уява	,140	25	,200*	,966	25	,557
профСамоефект	,175	25	,047	,914	25	,038
часоваПерспектива	,127	25	,200*	,954	25	,313
мотивЦінРв	,151	25	,147	,950	25	,250
самооцінкаВП	,172	25	,056	,892	25	,012
гнучкістьАдапт	,172	25	,055	,922	25	,057
самооцінкаРПС	,265	25	,000	,833	25	,001

**Додаток М4. Перевірка на нормальність розподілу значень показників у вибірці респондентів КГ (після здійснення формувального впливу).**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
позитивперезфраз	,167	25	,069	,929	25	,081
ментальнеУникн	,138	25	,200*	,954	25	,312
концентрацНаЕмоц	,125	25	,200*	,972	25	,689
ІнструменСП	,156	25	,121	,963	25	,473
активнеПод	,149	25	,159	,929	25	,081
заперечення	,220	25	,003	,844	25	,001

зверненняДоРеліг	,190	25	,020	,823	25	,001
гумор	,155	25	,124	,945	25	,193
поведУникн	,152	25	,140	,964	25	,489
стримування	,211	25	,006	,934	25	,110
ЕмоційнаСП	,139	25	,200*	,962	25	,465
викорЗасп	,228	25	,002	,871	25	,004
прийняття	,124	25	,200*	,938	25	,130
придушенняКонкурДіял	,212	25	,005	,908	25	,027
планування	,126	25	,200*	,968	25	,587
емоцОбізн	,138	25	,200*	,961	25	,445
управВласнЕмоц	,088	25	,200*	,971	25	,669
самомотив	,112	25	,200*	,966	25	,537
емпатія	,150	25	,153	,942	25	,166
управЕмоцінш	,176	25	,044	,900	25	,018
запереченняЗМП	,216	25	,004	,794	25	,000
опресія	,242	25	,001	,847	25	,002
регресія	,178	25	,040	,842	25	,001
компенсація	,204	25	,009	,831	25	,001
проекція	,138	25	,200*	,915	25	,039
заміщення	,154	25	,130	,887	25	,010
інтелект	,176	25	,044	,905	25	,024
реактУтвор	,212	25	,005	,840	25	,001
профКомпетент	,133	25	,200*	,964	25	,498
менедж	,222	25	,003	,932	25	,099
авто	,176	25	,045	,953	25	,299
СМР	,157	25	,114	,942	25	,161
СМП	,171	25	,057	,941	25	,159
служіння	,245	25	,000	,887	25	,010
виклик	,174	25	,050	,918	25	,045
ІСЖ	,161	25	,093	,939	25	,143
підприємн	,243	25	,001	,896	25	,015
загКреатив	,143	25	,199	,928	25	,077
ризик	,130	25	,200*	,955	25	,316
допитл	,123	25	,200*	,948	25	,221
складн	,128	25	,200*	,974	25	,742
уява	,143	25	,199	,968	25	,593
профСамоефект	,222	25	,003	,927	25	,073
часоваПерспектива	,152	25	,140	,957	25	,351
мотивЦінРв	,151	25	,147	,950	25	,250
самооцінкаВП	,177	25	,041	,889	25	,011
гнучкістьАдапт	,169	25	,064	,893	25	,013
самооцінкаРПС	,200	25	,011	,905	25	,023

## Додаток Н

**Обчислення рівня значущості різниці між показниками респондентів експериментальної та контрольної груп до та після формувального впливу за критерієм Стьюдента.**

**Додаток Н1. Обчислення рівня значущості різниці між показниками респондентів експериментальної групи до та після формувального впливу за критерієм Стьюдента.**

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	d f	Sig. (2- taile d)
		Mean	Std. Deviati on	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pa ir 1	ПозитивПерефраз_д о - ПозитивПерефраз_п ісля	- ,4400 0	,86987	,1739 7	- ,7990 6	- ,0809 4	- 2,5 29	2 4	,018
Pa ir 2	УникненПроблудум_ до - УникнПробудум_піс ля	,2400 0	,66332	,1326 6	- ,0338 1	,5138 1	1,8 09	2 4	,083
Pa ir 3	КонцентрНаЕмоц_до - КонцентрЕмоці_післ я	- ,6400 0	1,2543 3	,2508 7	- 1,157 76	- ,1222 4	- 2,5 51	2 4	,018
Pa ir 4	ІнструменСП_до - ІнстументСП_після	- ,8000 0	1,0408 3	,2081 7	- 1,229 63	- ,3703 7	- 3,8 43	2 4	,001
Pa ir 5	АктивнеПодолання_ до - АктивнеПодолання_ після	- 1,040 00	1,4571 7	,2914 3	- 1,641 49	- ,4385 1	- 3,5 69	2 4	,002
Pa ir 6	Заперечення_до - Заперечення_після	,2400 0	1,0116 0	,2023 2	- ,1775 7	,6575 7	1,1 86	2 4	,247
Pa ir 7	ЗверненняДоРелігії_ до - ЗверненняДоРелігії_ після	,2800 0	,93630	,1872 6	- ,1064 9	,6664 9	1,4 95	2 4	,148
Pa ir 8	Гумор_до - Гумор_після	- ,8800 0	1,2355 8	,2471 2	- 1,390 02	- ,3699 8	- 3,5 61	2 4	,002
Pa ir 11	ЕмоційнаСП_до - ЕмоційнаСП_після	- 1,280 00	1,5416 4	,3083 3	- 1,916 36	- ,6436 4	- 4,1 51	2 4	,000

Pa ir 13	Прийняття_до - Прийняття_після	- ,1600 0	1,1060 4	,2212 1	- ,6165 5	,2965 5	- ,72 3	2 4	,476
Pa ir 15	Планування_до - Планування_після	- ,7600 0	1,3000 0	,2600 0	- 1,296 61	- ,2233 9	- 2,9 23	2 4	,007
Pa ir 16	ЕмоцОбізнаність_до - ЕмоцОбізн_після	- 2,320 00	1,6000 0	,3200 0	- 2,980 45	- 1,659 55	- 7,2 50	2 4	,000
Pa ir 17	УправВласнЕмоц_до - УправВласнЕмоц_пі сля	- 2,080 00	1,9347 7	,3869 5	- 2,878 63	- 1,281 37	- 5,3 75	2 4	,000
Pa ir 18	Самомотив_до - Самомотив_після	- 1,760 00	2,5377 2	,5075 4	- 2,807 52	- ,7124 8	- 3,4 68	2 4	,002
Pa ir 19	Емпатія_до - Емпатія_після	- ,1200 0	,43970	,0879 4	- ,3015 0	,0615 0	- 1,3 65	2 4	,185
Pa ir 20	УправлЕмоцІнших_д о - УправлЕмоцІнших_пі сля	- ,1200 0	,43970	,0879 4	- ,3015 0	,0615 0	- 1,3 65	2 4	,185
Pa ir 21	ЗапереченняЗМП_д о - ЗапереченняЗМП_пі сля	,6400 0	12,841 60	2,568 32	- 4,660 75	5,940 75	,24 9	2 4	,805
Pa ir 22	Опресія_до - Опресія_після	- 2,480 00	9,1657 0	1,833 14	- 6,263 41	1,303 41	- 1,3 53	2 4	,189
Pa ir 23	Регресія_до - Регресія_після	- 1,640 00	3,1869 5	,6373 9	- 2,955 51	- ,3244 9	- 2,5 73	2 4	,017
Pa ir 25	Проекція_до - Проекція_після	- ,0800 0	,64031	,1280 6	- ,3443 1	,1843 1	- ,62 5	2 4	,538
Pa ir 26	Заміщення_до - Заміщення_після	- ,2400 0	1,0116 0	,2023 2	- ,6575 7	,1775 7	- 1,1 86	2 4	,247
Pa ir 27	Інтелектуаліз_до - Інтелектуалізація_пі сля	- 1,200 00	4,8131 8	,9626 4	- 3,186 78	,7867 8	- 1,2 47	2 4	,225
Pa ir 28	РеактивнеУтвор_до - РеактУтвор_після	- ,0800 0	,70238	,1404 8	- ,3699 3	,2099 3	- ,56 9	2 4	,574
Pa ir 29	ПрофКомпетен_до - ПрофКомпетент_піс ля	- ,1200 0	,33166	,0663 3	- ,2569 0	,0169 0	- 1,8 09	2 4	,083
Pa	Менеджмент_до -	,1200	,33166	,0663	-	,2569	1,8	2	,083



ir 30	Менеджмент_після	0		3	,0169 0	0	09	4	
Pa ir 31	Автономія_до - Автономія_після	- ,0400 0	,20000	,0400 0	- ,1225 6	,0425 6	- 1,0 00	2 4	,327
Pa ir 34	Служіння_до - Служіння_після	- ,6000 0	1,0801 2	,2160 2	- 1,045 85	- ,1541 5	- 2,7 77	2 4	,010
Pa ir 36	ІСЖ_до - ІСЖ_після	- ,6000 0	,91287	,1825 7	- ,9768 1	- ,2231 9	- 3,2 86	2 4	,003
Pa ir 38	ЗагКреативн_до - ЗагКреативн_після	- ,7600 0	3,9081 1	,7816 2	- 2,373 19	,8531 9	- ,97 2	2 4	,341
Pa ir 39	Ризик_до - Ризик_після	- ,4000 0	1,2583 1	,2516 6	- ,9194 0	,1194 0	- 1,5 89	2 4	,125
Pa ir 40	Допитливість_до - Допитливість_після	- ,5600 0	1,2274 6	,2454 9	- 1,066 67	- ,0533 3	- 2,2 81	2 4	,032
Pa ir 41	Складність_до - Складність_після	- ,2400 0	,72342	,1446 8	- ,5386 1	,0586 1	- 1,6 59	2 4	,110
Pa ir 42	Уява_до - Уява_після	- ,2400 0	,83066	,1661 3	- ,5828 8	,1028 8	- 1,4 45	2 4	,161
Pa ir 43	ПрофСамоефект_до - ПрофСамоефект_піс ля	- 1,400 00	1,3228 8	,2645 8	- 1,946 06	- ,8539 4	- 5,2 92	2 4	,000
Pa ir 44	ЧасваПерспект_до - ЧасоваПерспектива_ після	- 1,440 00	1,2609 5	,2521 9	- 1,960 50	- ,9195 0	- 5,7 10	2 4	,000
Pa ir 45	МотивЦінРв_до - МотивЦінРв_після	- ,7200 0	1,7445 2	,3489 0	- 1,440 10	,0001 0	- 2,0 64	2 4	,050
Pa ir 46	СамооцінкаВП_до - СамооцінкаВП_після	- 1,840 00	1,9933 2	,3986 6	- 2,662 80	- 1,017 20	- 4,6 15	2 4	,000
Pa ir 47	ГнучкістьАдапт_до - ГнучкістьАдапт_післ я	- 1,520 00	1,1225 0	,2245 0	- 1,983 34	- 1,056 66	- 6,7 71	2 4	,000
Pa ir 48	СамооцінкаРПС_до - СамооцінкаРПС_піс ля	- 6,920 00	3,5697 8	,7139 6	- 8,393 53	- 5,446 47	- 9,6 92	2 4	,000

**Додаток Н2. Обчислення рівня значущості різниці між показниками респондентів контрольної групи до та після формувального впливу за критерієм Стьюдента.**

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	d f	Sig. (2- taile d)
		Mean	Std. Deviati on	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pa ir 1	ПозитивПерефраз_д о - ПозитивПерефраз_п ісля	,0400 0	,35119	,0702 4	- ,1049 6	,1849 6	,56 9	2 4	,574
Pa ir 2	УникненПроблудум_ до - УникнПробудум_піс ля	- ,0400 0	,20000	,0400 0	- ,1225 6	,0425 6	- 1,0 00	2 4	,327
Pa ir 3	КонцентрНаЕмоц_до - КонцентрЕмоці_післ я	,1600 0	,55377	,1107 5	- ,0685 9	,3885 9	1,4 45	2 4	,161
Pa ir 4	ІнструменСП_до - ІнстументСП_після	- ,2000 0	1,8484 2	,3696 8	- ,9629 9	,5629 9	- ,54 1	2 4	,593
Pa ir 6	Заперечення_до - Заперечення_після	- 1,040 00	1,3063 9	,2612 8	- 1,579 25	- ,5007 5	- 3,9 80	2 4	,001
Pa ir 8	Гумор_до - Гумор_після	- ,0800 0	,27689	,0553 8	- ,1942 9	,0342 9	- 1,4 45	2 4	,161
Pa ir 9	ПоведУникн_до - ПоведУникн_після	- ,2400 0	1,3316 7	,2663 3	- ,7896 8	,3096 8	- ,90 1	2 4	,376
Pa ir 11	ЕмоційнаСП_до - ЕмоційнаСП_після	- 1,120 00	2,0477 6	,4095 5	- 1,965 28	- ,2747 2	- 2,7 35	2 4	,012
Pa ir 15	Планування_до - Планування_після	,4000 0	1,0408 3	,2081 7	- ,0296 3	,8296 3	1,9 22	2 4	,067
Pa ir 16	ЕмоцОбізнаність_до - ЕмоцОбізн_після	- ,2800 0	1,2423 1	,2484 6	- ,7928 0	,2328 0	- 1,1 27	2 4	,271
Pa ir 17	УправВласнЕмоц_до - УправВласнЕмоц_пі сля	,2000 0	1,2247 4	,2449 5	- ,3055 5	,7055 5	,81 6	2 4	,422

Pa ir 18	Самомотив_до - Самомотив_після	- ,8000 0	1,5811 4	,3162 3	- 1,452 66	- ,1473 4	- 2,5 30	2 4	,018
Pa ir 19	Емпатія_до - Емпатія_після	- ,0800 0	,40000	,0800 0	- ,2451 1	,0851 1	- 1,0 00	2 4	,327
Pa ir 20	УправлЕмоцінших_д о - УправлЕмоцінших_пі сля	,1200 0	,60000	,1200 0	- ,1276 7	,3676 7	1,0 00	2 4	,327
Pa ir 21	ЗапереченняЗМП_д о - ЗапереченняЗМП_пі сля	- 2,960 00	5,3031 4	1,060 63	- 5,149 03	- ,7709 7	- 2,7 91	2 4	,010
Pa ir 22	Опресія_до - Опресія_після	- 2,120 00	3,5976 8	,7195 4	- 3,605 05	- ,6349 5	- 2,9 46	2 4	,007
Pa ir 23	Регресія_до - Регресія_після	- 2,160 00	4,0894 2	,8178 8	- 3,848 03	- ,4719 7	- 2,6 41	2 4	,014
Pa ir 24	Компенсація_до - Компенсація_після	- 2,080 00	4,4807 0	,8961 4	- 3,929 54	- ,2304 6	- 2,3 21	2 4	,029
Pa ir 25	Проекція_до - Проекція_після	- ,1200 0	,60000	,1200 0	- ,3676 7	,1276 7	- 1,0 00	2 4	,327
Pa ir 26	Заміщення_до - Заміщення_після	,3600 0	1,8000 0	,3600 0	- ,3830 0	1,103 00	1,0 00	2 4	,327
Pa ir 27	Інтелектуаліз_до - Інтелектуалізація_пі сля	,1600 0	,55377	,1107 5	- ,0685 9	,3885 9	1,4 45	2 4	,161
Pa ir 29	ПрофКомпетен_до - ПрофКомпетент_піс ля	,0000 0	,50000	,1000 0	- ,2063 9	,2063 9	,00 0	2 4	1,00 0
Pa ir 30	Менеджмент_до - Менеджмент_після	,1600 0	,47258	,0945 2	- ,0350 7	,3550 7	1,6 93	2 4	,103
Pa ir 31	Автономія_до - Автономія_після	- ,0800 0	,27689	,0553 8	- ,1942 9	,0342 9	- 1,4 45	2 4	,161
Pa ir 32	СМР_до - СМР_після	- ,4800 0	,71414	,1428 3	- ,7747 8	- ,1852 2	- 3,3 61	2 4	,003
Pa ir 33	СМП_до - СМП_після	,2400 0	,59722	,1194 4	- ,0065 2	,4865 2	2,0 09	2 4	,056
Pa ir	Служіння_до - Служіння_після	- ,5200	,77028	,1540 6	- ,8379	- ,2020	- 3,3	2 4	,003

34		0			6	4	75		
Pa ir 36	ІСЖ_до - ІСЖ_після	- ,0400 0	,20000	,0400 0	- ,1225 6	,0425 6	- 1,0 00	2 4	,327
Pa ir 37	Підприємн_до - Підприємництво_піс ля	,0800 0	,27689	,0553 8	- ,0342 9	,1942 9	1,4 45	2 4	,161
Pa ir 38	ЗагКреативн_до - ЗагКреативн_після	,0000 0	2,2730 3	,4546 1	- ,9382 6	,9382 6	,00 0	2 4	1,00 0
Pa ir 39	Ризик_до - Ризик_після	,0000 0	,28868	,0577 4	- ,1191 6	,1191 6	,00 0	2 4	1,00 0
Pa ir 40	Допитливість_до - Допитливість_після	- ,0800 0	,70238	,1404 8	- ,3699 3	,2099 3	- ,56 9	2 4	,574
Pa ir 41	Складність_до - Складність_після	,0000 0	,40825	,0816 5	- ,1685 2	,1685 2	,00 0	2 4	1,00 0
Pa ir 42	Уява_до - Уява_після	- ,0400 0	,45461	,0909 2	- ,2276 5	,1476 5	- ,44 0	2 4	,664
Pa ir 43	ПрофСамоефект_до - ПрофСамоефект_піс ля	,1200 0	,72572	,1451 4	- ,1795 6	,4195 6	,82 7	2 4	,417
Pa ir 44	ЧасваПерспект_до - ЧасоваПерспектива_ після	,1200 0	1,0535 7	,2107 1	- ,3148 9	,5548 9	,56 9	2 4	,574
Pa ir 46	СамооцінкаВП_до - СамооцінкаВП_після	- ,1600 0	1,1060 4	,2212 1	- ,6165 5	,2965 5	- ,72 3	2 4	,476
Pa ir 47	ГнучкістьАдапт_до - ГнучкістьАдапт_післ я	,0800 0	,27689	,0553 8	- ,0342 9	,1942 9	1,4 45	2 4	,161
Pa ir 48	СамооцінкаРПС_до - СамооцінкаРПС_піс ля	,0400 0	1,7195 0	,3439 0	- ,6697 7	,7497 7	,11 6	2 4	,908

## Додаток П

**Динаміка змін середніх арифметичних значень за діагностованими показниками у ЕГ та КГ після здійсненого формувального впливу**

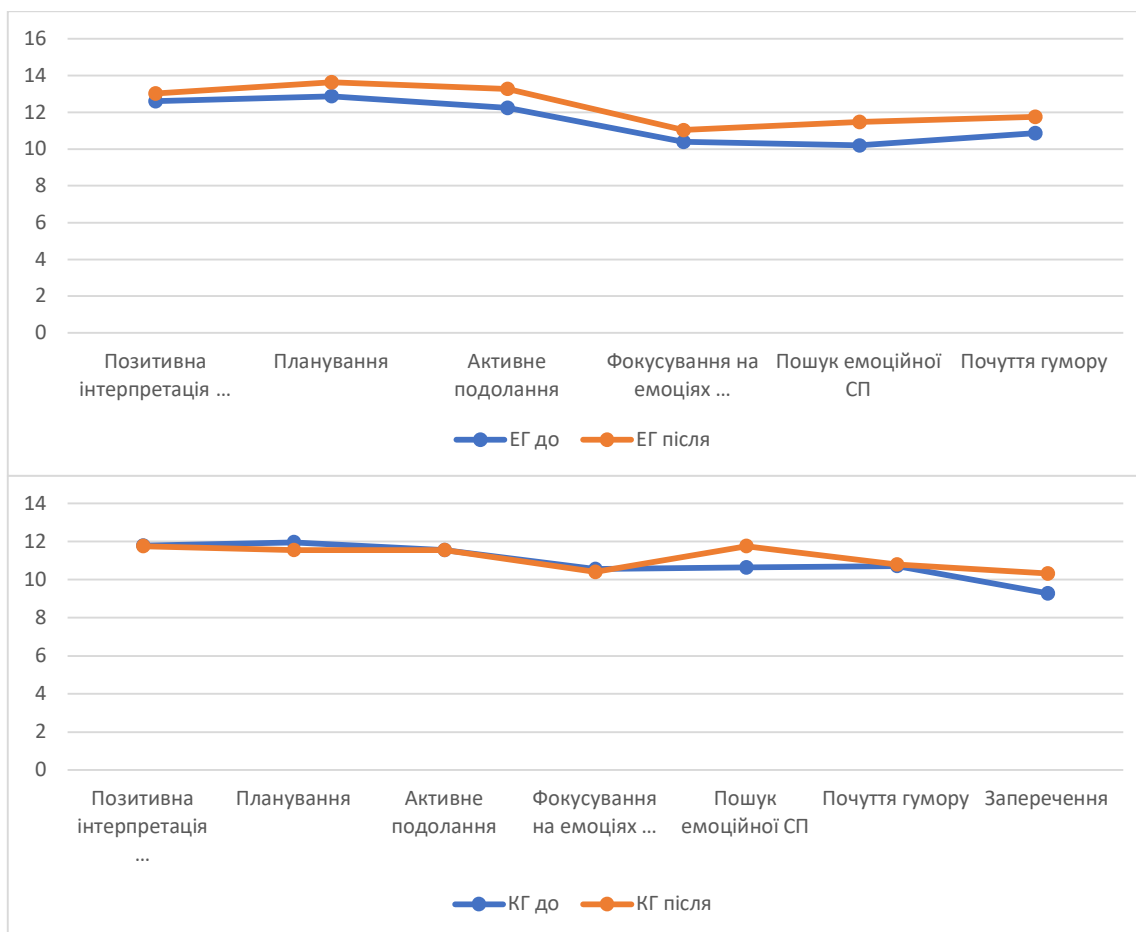


Рис. П.1. Динаміка змін середніх арифметичних значень копінг-стратегій в ЕГ та КГ.

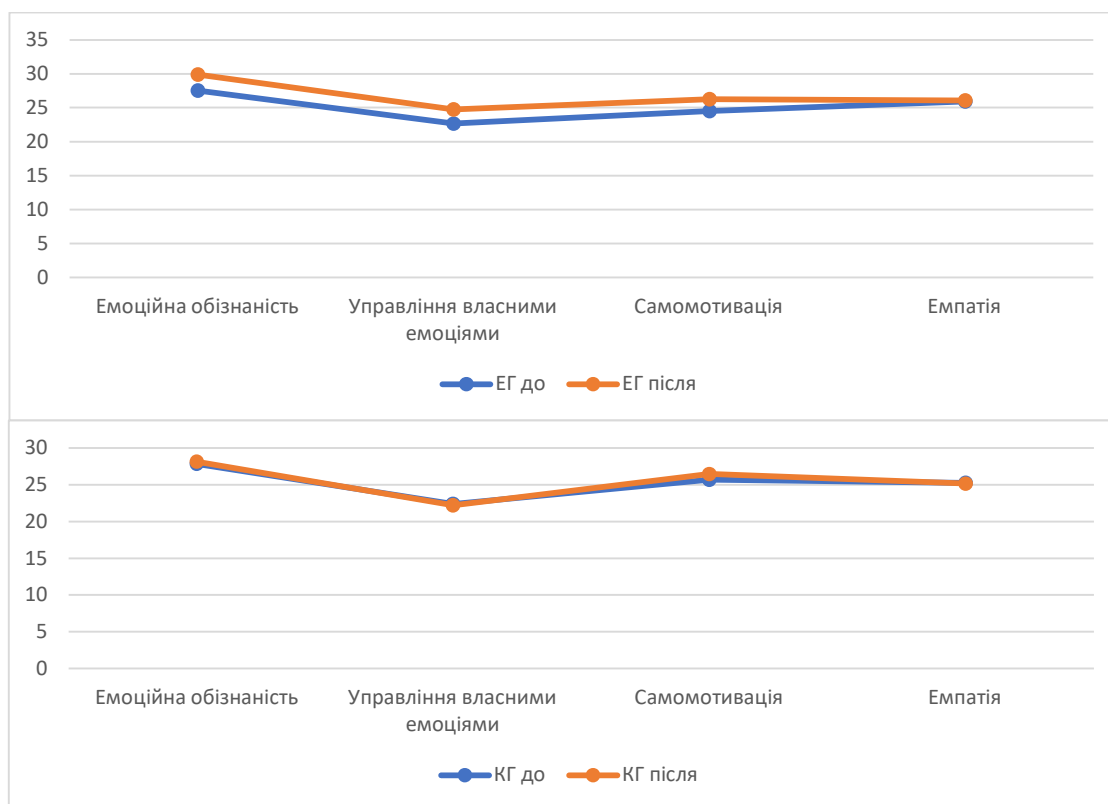


Рис. П.2. Динаміка змін середніх арифметичних значень складових емоційного інтелекту в ЕГ та КГ.

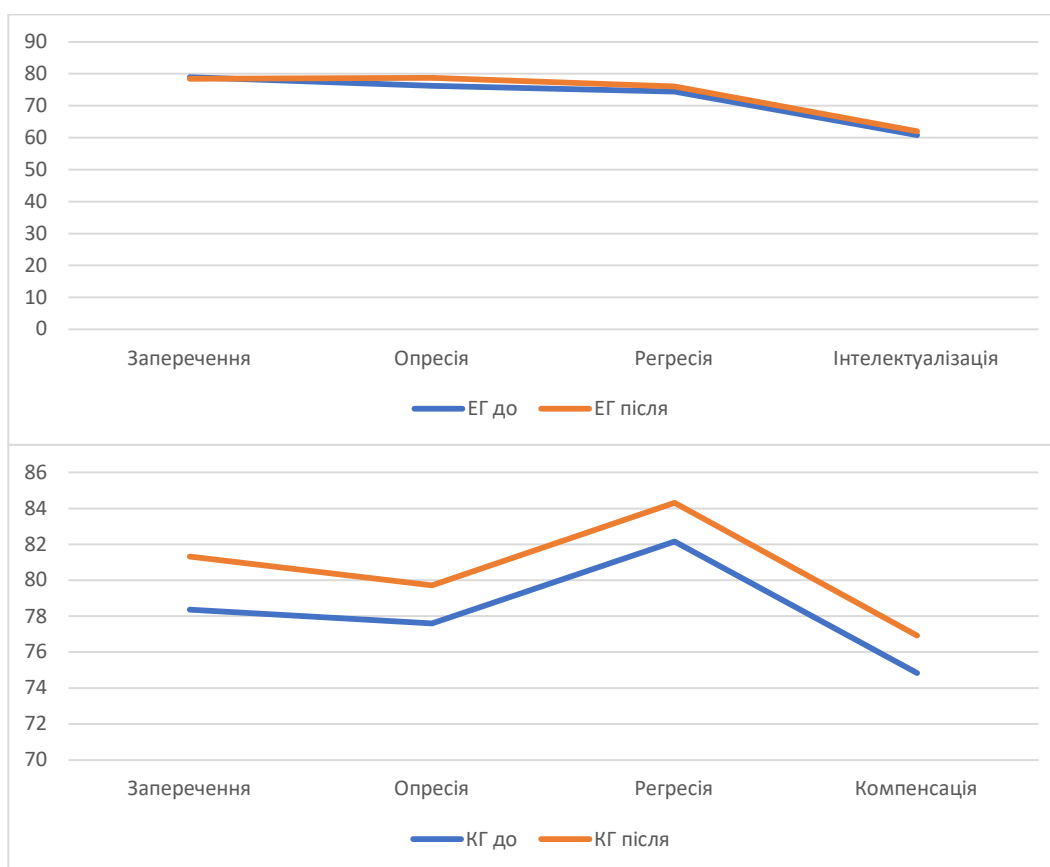


Рис. П.3. Динаміка змін середніх арифметичних значень захисних механізмів психіки в ЕГ та КГ.

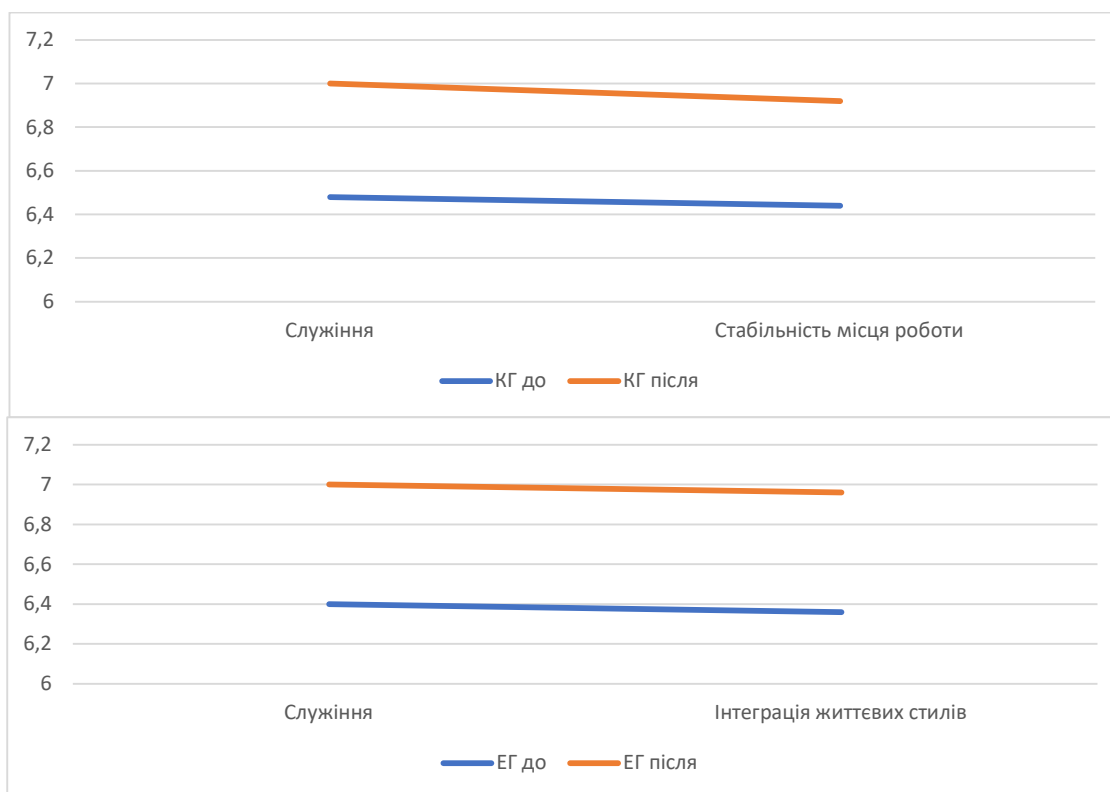


Рис. П.4. Динаміка змін середніх арифметичних значень мотивації професійної кар'єри в ЕГ та КГ.

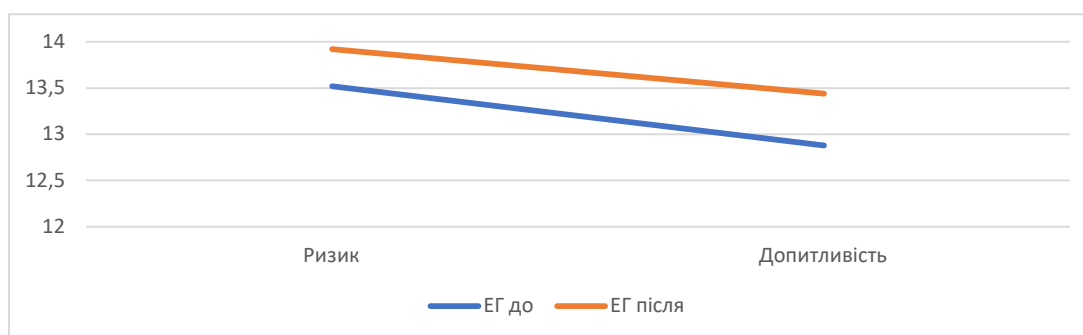


Рис. П.5. Динаміка змін середніх арифметичних значень складових креативності в ЕГ.



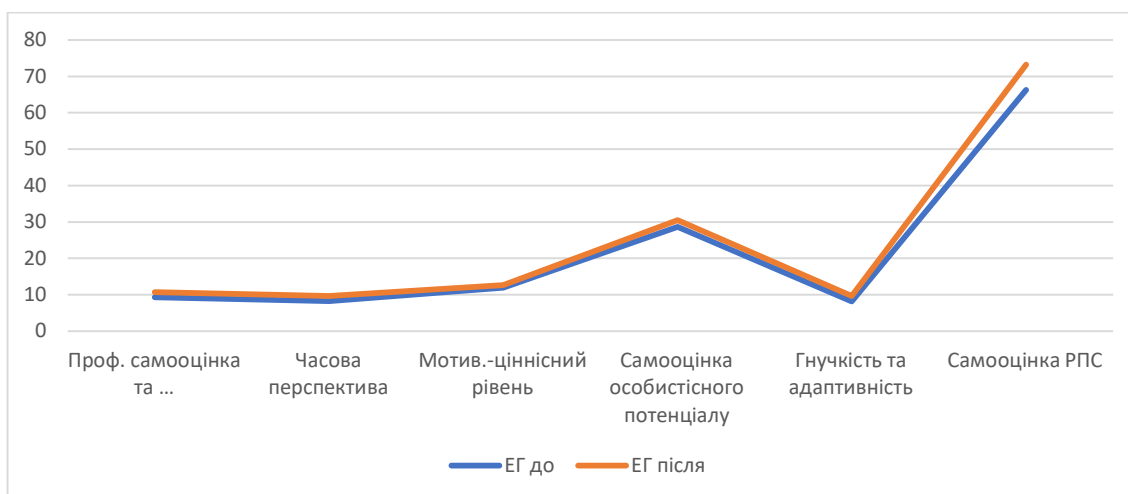


Рис. П.6. Динаміка змін середніх арифметичних значень самооцінки рівня професійного становлення та її складових у ЕГ.

**Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації****Статті у наукових фахових виданнях України**

1. Mazai, L., Dikhtiarenko, S. (2024). Psychological training as a tool for professional resourcefulness development of future psychologists in war conditions. *Psychology Travelogs*, 2024, №1. P. 16-30. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2024-1-2> URL: <https://pt.khmnu.edu.ua/index.php/pt/article/view/150>
2. Maza, L. (2023). The Internal Factors of Stress Resistance as Elements of Future Psychologists' Professional Resourcefulness. *Personality and Environmental Issues*, 2023. Vol. 2(5). DOI: [https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3\(5\)-35-44](https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3(5)-35-44) URL: <https://intranet.vspu.edu.ua/pei/index.php/journal/article/view/35>
3. Мазай Л. Оцінка майбутніми психологами параметрів соціокультурного середовища ЗВО як зовнішнього чинника ресурсного забезпечення професійного становлення. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2023. Випуск 15. С. 75-85. DOI <https://10.30970/PS.2023.15.10> URL: [http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/15\\_2023/10.pdf](http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/15_2023/10.pdf)
4. Мазай Л.Ю. Експертна оцінка чинників ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 34 (73), №1, 2023. С.140-148. DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/23> URL: [https://www.psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1\\_2023/23.pdf](https://www.psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1_2023/23.pdf)
5. Мазай Л.Ю. Особливості актуалізації особистісної ресурсності у професійному становленні майбутніх психологів. *Науковий журнал «Габітус»*. Випуск 45, 2023. С.69-74. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.45.11> URL: <http://habitus.od.ua/journals/2023/45-2023/11.pdf>
6. Мазай Л., Штифурак В. Наративні техніки у психокорекції ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. Випуск 1 (54), 2022. С. 47-54. DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.1.7> URL: <https://journals.maup.com.ua/index.php/psychology/article/view/1343>
7. Мазай Л.Ю. Ресурсне забезпечення професійного становлення майбутніх психологів у науковому осмисленні. *Науковий журнал «Габітус»*. Випуск 24. Т.2. 2021. С. 60-64. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.24.2.11> URL: [http://habitus.od.ua/journals/2021/24-2021/part\\_2/13.pdf](http://habitus.od.ua/journals/2021/24-2021/part_2/13.pdf)

### Статті у наукових видання інших держав

1. Mazai, L. (2024). The role and significance of emotional intelligence in providing future psychologists' professional resourcefulness. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. №1, 2024. P 212-221. DOI: <https://doi.org/10.30525/2592-8813-2024-1-26> URL: <http://baltijapublishing.lv/index.php/bjlss/issue/view/150>
2. Mazai, L. (2021). The Modern Problem of Inner Personal Resource Provision for Professional Development of Future Psychologists: Motivational Aspect. *ATSK Journal of Psychology*, Vol. 2, Issue 2, Article 2, P. 11-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.55032/ATSKj.psychol.2021.2202> URL: <https://atsk.website/atskjp2i2a2/>

### Опубліковані праці апробаційного характеру

1. Мазай Л.Ю. Тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів: навчально-методичний посібник. Вінниця: ФОП Добрянська О.Г., ТОВ «ДРУК-ПЛЮС», 2023. 152с.
2. Мазай Л.Ю. До проблеми психокорекції професійних внутрішніх ресурсів майбутніх психологів. *Priority scientific developments in pedagogy and psychology (November 1-2, 2023, Czestochowa, the Republic of Poland)*. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2023. С. 53-57. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-366-8-13>
3. Мазай Л.Ю. Елементи стресостійкості як значущі професійні внутрішні ресурси майбутніх психологів. *Вектори розвитку науки, освіти, технологій і суспільства в умовах глобалізації: збірник тез доповіді міжнародної науково-практичної конференції (Полтава, 19 жовтня 2023 р.): у 2 ч.* Полтава: ЦФЕНД, 2023. Ч. 2. С. 21-23.
4. Мазай Л.Ю. Я-концепція як стрижнева детермінанта внутрішньої ресурсності професійного становлення майбутніх психологів. *International scientific conference "Research activities and achievements in pedagogy and psychology": conference proceedings (April 5-6, 2023. Czestochowa, the Republic of Poland)*. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2023. P. 19-22. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-312-5-4>
5. Мазай Л.Ю. Проблема професійної ресурсності майбутніх психологів в умовах соціальних потрясінь. *Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 28 квітня 2023 року, м. Київ. – Львів – Торунь: Liha-Pres, 2023. С. 71-75.* DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-309-8-19>
6. Мазай Л.Ю. Соціокультурне середовище закладу вищої освіти як простір розвитку професійної ресурсності майбутнього психолога. *Інноваційні*

наукові дослідження у галузі педагогіки та психології: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 14-15 квітня 2023 р. Львів – Торунь: Liha-Pres, 2023. С. 157-161. DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-310-4-45>

7. Мазай Л.Ю. Особистісний брендинг як елемент ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 30 квітня – 1 травня 2021 року)*. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. С. 156-159.

## Довідки про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

21.12.2023 № 06/37

на № \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Мазай Лади Юрївни**  
 на тему «Психологічні особливості ресурсного забезпечення  
 професійного становлення майбутніх психологів»,  
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
 за спеціальністю 053 Психологія

У період з 2021 по 2023 роки результати та висновки дисертаційного дослідження Мазай Л.Ю. були упроваджені в навчальний процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського в таких формах:

- проведення емпіричного дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів та тренінгу актуалізації професійних внутрішніх ресурсів, у якому взяли участь студенти спеціальності 053 Психологія 2-4-их курсів СВО бакалавр та 1-го курсу СВО магістр;

- розробка навчально-методичного посібника «Тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів» та його затвердження й рекомендація до друку вченою радою Навчально-наукового інституту педагогіки, психології та підготовки фахівців вищої кваліфікації (протокол №5 від 13.12.2023);

- використання матеріалів названого вище навчально-методичного посібника та результатів дисертаційного дослідження в цілому в забезпеченні викладання кафедрою психології та соціальної роботи таких дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Психологічне консультування», «Психологія професійного самоздійснення», «Тренінг креативності та розвитку особистості».

Результати та висновки дисертаційного дослідження «Психологічні особливості ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів» Мазай Л.Ю. успішно та ефективно впроваджені в навчальний процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, мають теоретичну та практичну значущість і можуть надалі бути використані в процесі підготовки студентів спеціальності 053 Психологія для забезпечення успішності їхньої професіоналізації та формування в них професійно важливих властивостей.

Проректор з наукової роботи



Алла КОЛОМІЄЦЬ

Євген ГРОМОВ (0432) 61-80-72





УКРАЇНА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

вул. 600-річчя, 21, м. Вінниця, 21021, тел. приймальні: +38 (0432) 50-89-30,  
факс: +38 (0432) 50-87-78, E-mail: [rector@donnu.edu.ua](mailto:rector@donnu.edu.ua), код ЄДРПОУ 02070803

«21» 12 2023 р. № 320/01-13/01  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**МАЗАЙ Лади Юріївни**

**«Психологічні особливості ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів»,**

поданого на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія,  
у навчальний процес кафедри психології Донецького національного університету  
імені Василя Стуса

Довідка засвідчує, що протягом 2022-2023 рр. здійснено впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Мазай Л.Ю. «Психологічні особливості ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів» у навчальний процес кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса. Так, протягом 2022-2023 н.р. та з початку 2023-2024 н.р. результати емпіричного дослідження, висновки та розроблена тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів були впроваджені у підготовку студентів спеціальності 053 Психологія 2-4 курсів ОС «Бакалавр» та 1-го курсу ОС «Магістр». Зокрема, надані Мазай Л.Ю. матеріали використані під час викладання таких дисциплін, як «Вступ до спеціальності: практикум» (6 акад. годин), «Психологія мотивації» (6 акад. годин), «Психологія особистості» (4 акад. години) та «Тренінг розвитку стресостійкості та адаптивності» (8 акад. годин). Також студенти-психологи факультету філології, психології та іноземних мов взяли участь у тренінгових заняттях (24 акад. години), проведених Мазай Л.Ю. з метою ознайомлення із сучасними практиками та психокорекційними техніками набуття емоційного інтелекту, розвитку конструктивних копінг-стратегій та покращення самооцінки свого рівня професійного становлення.

Крім цього, з метою діагностики та моніторингу процесу професійного становлення здобувачів вищої психологічної освіти й отримання їхніх пропозицій щодо покращення освітнього процесу, кафедрою психології Донецького національного університету імені Василя Стуса використані авторські анкети з визначення самооцінки рівня професійного становлення майбутніх психологів і визначення специфіки суб'єктивної оцінки зовнішніх чинників психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів.

2

Результати дисертаційного дослідження Мазай Л.Ю. дають можливість розвивати в студентів-психологів їхню професійну ресурсність та пов'язані з нею професійно важливі властивості, зокрема емоційний інтелект, копінг-стратегії, креативність, мотивацію професійної кар'єри та професійну самооцінку. Упровадження матеріалів дослідження допоможе в культивуванні фахової ефективності майбутніх психологів та сприятиме підвищенню рівня їхньої професійної самосвідомості вже на етапі здобуття фахової вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія.

Проректор з наукової та навчальної роботи  
Донецького національного університету  
імені Василя Стуса



Сергій РАДІО

Вик.: Вікторія ОВЕРЧУК  
+380678501180



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені ІВАНА ФРАНКА**

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-38-77  
e-mail: [dspu@dspu.edu.ua](mailto:dspu@dspu.edu.ua), код ЄДРПОУ 02125438

Від *7 грудня 2023р.* № *2473*

**ДОВІДКА**

*про впровадження результатів дисертаційного дослідження*  
**Мазай Леди Юріївни «Психологічні особливості ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів», здобувача наукового ступеню доктора філософії з психології**

Протягом 2021-2022 та 2022-2023 навчальних років результати та висновки дисертаційного дослідження Мазай Л.Ю. були впроваджені у навчальний процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, а саме у забезпеченні професійної підготовки студентів спеціальності 053 Психологія СВО бакалавр та СВО магістр. Так, у зазначений період матеріали дисертаційного дослідження, зокрема тренінгова програма актуалізації професійних внутрішніх ресурсів активно використовувались у викладанні таких дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Основи психологічного консультування», «Психотехніки особистісного розвитку», «Психологія кар'єри», «Сучасні методи психологічного тренінгу».

Крім цього, Мазай Л.Ю. провела цикл практично-орієнтованих вебінарів з актуалізації професійних внутрішніх ресурсів для студентів-психологів 2-4-их курсів СВО бакалавр та 1-го курсу СВО магістр, що дало можливість покращити у здобувачів вищої освіти рівень усвідомлення необхідності розвитку власної професійної ресурсності, а також підвищити рівень їхньої рефлексії щодо свого професійного становлення, його проектування та подальшого фахового удосконалення.

Представлені Мазай Л.Ю. результати дисертаційної роботи «Психологічні особливості ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів» мають наукову та практичну цінність і можуть бути використані з метою удосконалення професійної підготовки студентів спеціальності 053



Психологія та розвитку в них емоційного інтелекту, конструктивних копінг-стратегій, мотивації професійної кар'єри, корекції самооцінки рівня професійного становлення, а також навичок емоційної саморегуляції, постановки цілей за SMART підходом і адаптивних способів вирішення проблемних ситуацій, а також інших професійно важливих властивостей та компетентностей.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Мазай Лади Юріївни «Психологічні особливості ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів» обговорені та затверджені на засіданні кафедри психології (протокол № 14 від 21.11.2023 р.).

Завідувач кафедри психології,  
доктор психологічних наук, професор

Мирослав САВЧИН

Проректор з наукової роботи,  
доктор педагогічних наук, професор

Микола ПАНТЮК





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 354463, 372142  
 e-mail: cic@cdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

Н.І.Д.Х.З № 409/04

на № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційної праці Мазай Ладі Юріївни «Психологічні особливості ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів», поданої на здобуття наукового ступеню доктора філософії з психології**

Результати та висновки дисертаційної праці Мазай Л. Ю. були впроваджені в освітній процес Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького протягом 2022-2023 навчального року. Зокрема, матеріали тренінгової програми актуалізації професійних внутрішніх ресурсів та теоретико-феноменологічна модель ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів використані під час викладання таких дисциплін, як: «Вступ до спеціальності та академічна доброчесність», «Основи психокорекції», «Психологічне консультування», «Психологія стресу».

Окрім цього, з метою вдосконалення процесу професійної підготовки студентів спеціальності 053 Психологія взяті до уваги результати проведеного Мазай Л. Ю. анкетування з визначення самооцінки рівня професійного становлення майбутніх психологів та визначення специфіки суб'єктивної оцінки зовнішніх чинників психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів. Розроблені Мазай Л. Ю. анкети були також використані викладачами кафедри психології з метою оцінки специфіки сприйняття здобувачами вищої психологічної освіти ефективності та якості параметрів соціокультурного середовища ЗВО та інших складників їх фахової підготовки, а також рівня самооцінки професійного становлення.

Надані Мазай Л.Ю. результати дисертаційної праці мають практичну та наукову цінність і можуть бути корисними в удосконаленні фахової підготовки майбутніх психологів та розвитку у них професійних якостей та складників, що формують професійну ресурсність: емоційний інтелект, конструктивні копінг-стратегії, мотивацію професійної кар'єри, креативність, а також професійну самосвідомість та компетентність.

Результати впровадження дисертації Мазай Ладі Юріївни були обговорені на засіданні кафедри психології (протокол № 6 від 10.11.2023 року).

Проректор з наукової та інноваційної діяльності

Олександр СПРЯГАЙЛО

