

*До 100 – річчя Житомирського державного  
університету імені Івана Франка*

***ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ  
В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ  
СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА***

**Монографія**

Житомир  
Видавець О. О. Євенок  
2020

**УДК 159.923.2**  
**О 72**

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Житомирського державного університету ім. Івана Франка  
(протокол № 8 від 29 вересня 2019 року)*

**Рецензенти:**

**В. О. Моляко**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

**Р. В. Павелків**, доктор психологічних наук, професор, перший проректор Рівненського державного гуманітарного університету;

**Ж. П. Вірна**, доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**О 72 Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства:** монографія / Ред. колегія: Т. В. Коломієць, Т. Ю. Кулаковський, Г. В. Пирог; за науковою редакцією професора Л. П. Журавльової. – Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. – 308 с.

**ISBN 978-966-995-055-0**

У колективній монографії «Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства» розглянуто питання, які пов'язані з проблематикою розвитку особистості на тлі різних контекстів функціонування сучасного соціуму. Розкриваються етнічні та екологічні аспекти особистісного зростання, психолого-педагогічні чинники розвитку людини на різних вікових етапах її дорослішання, особливості професійного становлення у сучасних умовах. Висвітлюються нові проблеми узгодженості технологій та психіки в контексті сучасного науково-технічного розвитку.

Для науковців, психологів, педагогів, соціологів, екологів, докторантів, аспірантів, студентів, а також широкої читацької аудиторії.

The collective monography “Personal development in conditions of modern society transformation” is addressing questions connected to problems of personality development in different contexts of modern society. The ecological and ethical aspects of personal growth were described as well as the problem of personal and professional development in conditions of modern society. New problems of coherence of technologies and psyche are elucidated in the context of modern scientific and technological development.

This work will be of use for scientists, psychologists, educators, socialologists, ecologists, undergraduate and postgraduate students and for a wide audience of non-professional audience.

**УДК 159.923.2**

© Кол. авторів, 2020

© Кафедра психології розвитку та консультування  
Житомирського державного університету імені  
Івана Франка, оригінал-макет, 2020

**ISBN 978-966-995-055-0**

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> (Л. П. Журавльова) .....	5
<b>РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ</b> .....	7
1.1. Етнічна ідентичність та особистісне зростання (Л. П. Журавльова, О. Г. Шмиглюк) .....	7
1.2. Екологічна свідомість як умова особистісного зростання підлітків (Т. В. Можаровська) .....	34
1.3. Екологічне ставлення до Іншого як основа особистісного зростання в юнацькому віці (Т. В. Коломієць) .....	47
1.4. Екологічне ставлення до себе як основа особистісного зростання (А. І. Литвинчук) .....	65
1.5. Неформальна субкультура як чинник особистісного зростання молоді (Н. В. Мужанова) .....	84
<b>РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ</b> .....	95
2.1. Психологія чесності: передумови й розвиток (Л. О. Котлова) .....	95
2.2. Психологічні особливості розвитку навчальних здібностей у підлітковому віці (І. В. Кирильчук) .....	117
2.3. Розвиток творчої особистості в процесі літературної діяльності (І. А. Гречуха) .....	133
2.4. Внутрішній конфлікт особистісного зростання в юнацькому віці (Т. М. Шапран) .....	149
<b>РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ</b> .....	166
3.1. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників, які виховуються у родині та соціальних закладах (Г. В. Пирог, Д. О. Коробко) .....	166
3.2. Сучасний стан та напрями вдосконалення профорієнтаційної роботи практичних психологів закладів освіти (Г. В. Пирог, Н. М. Шикирава) .....	187
3.3. Психологічні особливості та проблеми професійного становлення студентів-психологів (Г. В. Пирог) .....	192
3.4. Психолого-типологічні особливості студентів як чинник мотивації навчання в магістратурі (О. А. Мірошниченко, О. П. Гуцуляк) .....	201
3.5. Підприємливість як наукова категорія психології розвитку (Т. Ю. Кулаковський) .....	215
<b>РОЗДІЛ 4. МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ</b> .....	233
4.1. Проблематика узгодженості технологій та психіки в контексті сучасного науково-технічного розвитку (Ф. А. Дончев) .....	233
4.2. Когнітивно-поведінкові та фармакологічні методи вдосконалення психічного компоненту особистості (Ф. А. Дончев) .....	258
4.3. Корекція міжпівкульної взаємодії як основа розвитку пізнавальних процесів молодших школярів (А. В. Шаюк) .....	274
<b>ПІСЛЯМОВА</b> (Л. П. Журавльова) .....	288
<b>ЛІТЕРАТУРА</b> .....	289

мотивацію до цього. Тому головними характеристиками профорієнтаційних методів мають бути цікавість, захопливість процедури для учнів; особиста значимість обговорюваних питань; добровільність участі; спільний (психолога з учнем) розгляд проблем самовизначення. Шкільні психологи повинні знати й використовувати в своїй роботі профорієнтаційні ігри та вправи, тренінги, сучасні профорієнтаційні опитувальники тощо.

4. Організація та координація роботи з іншими фахівцями, зокрема представниками навчальних закладів різного рівня, центрами зайнятості тощо. У кожній школі бажано створювати спеціальні центри з профорієнтаційної роботи. До таких «центрів» мають входити представники адміністрації школи, практичний психолог та соціальний педагог, класні керівники та вчителі-предметники, а також представники підприємств, з якими співпрацює школа. Шкільним профорієнтаційним центрам важливо спланувати системну роботу у початковій, основній та старшій школах. У початковій школі можна реалізувати профорієнтаційні заходи з первинного знайомства з професіями, в основній – готуватися до свідомого профільного навчання, у старшій – працювати з реальним підбором професій або з можливою корекцією професійних планів.

Таким чином, сучасна профорієнтаційна діяльність шкільних психологів потребує оптимізації та оновлення. Її удосконалення повинно мати організований системний характер. Психологи мають оновлювати знання і методи роботи, розуміти необхідність спрямованості профорієнтації на самостійність, усвідомленість, гнучкість професійного самовизначення учнів. Для сучасної школи робота з профорієнтації – важлива справа, яка дозволяє поєднати систему освіти з економічною системою, потреби учнів – з потребами всього суспільства, теперішнє учня – з його майбутнім.

### **3.3. Психологічні особливості та проблеми професійного становлення студентів-психологів**

**Стреси студентів.** Професійне становлення є складним психологічним процесом, у якому поєднуються позитивні надбання та проблеми, які особистість переживає як негативні. До таких явищ можна віднести стреси та кризи, які супроводжують професійне становлення і через подолання яких власне відбувається особистісне та професійне зростання.

Навчальна діяльність студентів ЗВО є інтелектуально та емоційно напруженим видом діяльності. Регулярний стрес і пов'язана з ним підвищена мобілізація внутрішніх ресурсів можуть призводити до збоїв у процесах психологічної адаптації та, як наслідок, розвитку психічних і соматичних захворювань.

Дані медико-психологічних досліджень вказують на досить високу частоту захворювання «стресової етіології» у студентів (Гаранян, 2007). Період навчання у ЗВО збігається з віком найбільш високого ризику маніфестації психічної патології, що обумовлено значними стресовими навантаженнями і створює додаткові умови для прояву емоційної дезадаптації.

Деякі автори вважають, що ризик виникнення захворювань стресової етіології в студентській популяції припадає на молодші курси (Гаранян, 2007; Карякина, 2010). Це пов'язано з труднощами адаптації до нових професійних і побутових умов. Після III курсу ризик знижується, будучи мінімальним на IV-V курсах навчання.

Ступінь стресу пов'язаний із профілем навчання у виші. Результати досліджень психічного благополуччя студентів різних спеціальностей свідчать, що найвищі показники стресу у студентів гуманітарного напрямку, зокрема, психологів (Гаранян, 2007).

Піком розумового перевантаження і сильною стресовою ситуацією є екзаменаційна сесія. До несприятливих факторів періоду підготовки до іспитів відносять інтенсивну розумову діяльність, підвищене статичне навантаження, крайнє обмеження рухової активності, порушення режиму сну, сильні емоційні переживання (Карякина, 2010).

Період отримання вищої освіти є психологічно складним, багатим на різні життєві завдання та проблеми (Пирог, 2017б), тому проблематику студентських стресів необхідно розглядати ширше. Деякі дослідники вважають, що підвищеною стресогенністю відрізняється студентське життя в цілому, оскільки колишнім випускникам школи необхідно пристосовуватися до різких змін у своєму житті (Гринберг, 2002). Стресорами для студентів є не тільки навчання (боротьба за навчальну успішність, виконання великої кількості навчальних завдань), а й специфічні вікові завдання: знаходження нових друзів, протистояння примусу до сексуальної активності, запобігання насильству, подолання сором'язливості, побудова партнерських відносин.

Дослідження стресу у студентів у стабільний період навчання дозволило врахувати загальну стресогенність студентського життя та схильність до стресової перенапруги студентів психологічної спеціальності (Пирог, Марчук, 2018б). Використання

### РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

---

психодіагностичної методики «Навчальний стрес» (Щербатых, 2006) дозволило визначити причини стресу, що виникає в процесі навчання у студентів; його прояви; динаміку стресу за останні три місяці; провести оцінку екзаменаційного стресу й виділити його ознаки; а також виявити прийоми, що використовуються для зняття стресу.

Було виявлено, що для досліджуваних студентів проблеми спільного проживання з іншими студентами та наявність конфліктних відносин у групі є неактуальними. Низький рівень стресогенності мають проблеми, пов'язані з обмеженими фінансами, відсутністю підручників. Досить сильний негативний вплив на студентів має велике навчальне навантаження і страх перед майбутнім. Отже, для студентів-психологів III курсу в міжсесійний період основними причинами стресу є як навчальний чинник, так і позанавчальний, пов'язаний з віковим завданням планування майбутнього, при цьому соціальні відносини не викликають проблем.

За оцінкою студентами міри вираженості у себе негативних проявів стресу найбільш поширеними є поганий сон, відчуття постійної нестачі часу, безпорадність і неможливість впоратися з проблемами, неможливість позбутися сторонніх думок, зниження працездатності й підвищена стомлюваність. Найменш навчальний стрес проявляється в ускладненому диханні, напрузі й тремтінні м'язів, порушенні соціальних контактів і проблемах в спілкуванні, проблемах із шлунково-кишковим трактом. Отже, стрес найбільш впливає на психологічні та фізіологічні прояви, найменш – на фізичний стан та соціальні відносини.

Показники динаміки стресу визначалися за результатами самооцінювання студентами. Рівень постійного стресу за останні 3 місяці значно зменшився у 10%, незначне зниження рівня стресу відчули 30% студентів. Не відзначили ніяких змін у своєму стані 35% студентів. Вважають, що рівень їх постійного стресу останнім часом дещо зріс, 15%, значне збільшення відзначають 10% студентів. Таким чином, у міжсесійний період більша частина третьокурсників (75%) відзначають стабілізацію або зниження інтенсивності стресу.

Середній показник екзаменаційного стресу в групі досліджуваних вище середнього. Незначна частина студентів (5%) вважають, що відчувають максимальний рівень екзаменаційного стресу, ще 10% вважають, що піддаються сильному впливу стресу під час іспитів. Низький рівень екзаменаційного стресу не відзначив у себе жоден студент. Значна частина досліджуваних (85%) оцінила своє екзаменаційне хвилювання на середній рівень.

Велика частина студентів перед іспитом виявляє у себе прискорене серцебиття (70%) та головні чи інші болі (60%). Ряд досліджуваних страждають від скутості й тремтіння м'язів (40%), ускладненого дихання (35%), сухості у роті (35%). В цілому, оцінки екзаменаційного стресу, отримані у студентів у міжсесійний період, виявилися трохи зміщені у бік високих значень. При цьому студенти-психологи добре усвідомлюють особливості свого фізичного стану під час стресу.

Вивчення прийомів, до яких зазвичай звертаються студенти для зняття стресової напруги, показали наступне. Для досліджуваних типовими способами оптимізації психологічного стану є прогулянки на свіжому повітрі (використовують 80%), сон (75%) та спілкування з друзями або з коханою людиною (75%). Досить популярними є смачна їжа, перерва в роботі чи навчанні, фізична активність (по 50%). Певна частина студентів з цією метою вдаються до хобі (40%) та інтимних стосунків (30%). Деякі студенти вдаються до паління (35%), вживання алкогольних напоїв (30%) і перегляду програм на телебаченні (15%) як прийомам боротьби зі стресом. Отже, студенти-психологи найчастіше відновлюють сили здоровими методами оптимізації психологічного стану, хоча непродуктивні засоби теж використовують.

Отже, у середині циклу навчання у міжсесійний період студенти-психологи відзначають стабілізацію або зниження інтенсивності свого постійного стресу, хоча екзаменаційний стрес все одне має високе значення. Досліджувані основні причини стресу відносять і до навчальної сфери (навчальне навантаження), і до позанавчальної (планування майбутнього).

Професійні знання та навички студентів-психологів зумовлюють деякі закономірності, які можна розглядати як напрями особистісного зростання: їх соціальні стосунки не потрапляють у чинники стресу й не піддаються його впливу, вони добре усвідомлюють особливості свого фізичного стану під час стресового стану й найчастіше відновлюють сили здоровими методами оптимізації психологічного стану.

**Кризи навчання студентів.** Особистісне та професійне зростання не завжди відбуваються безболісно для людини. Ще однією проблемою професійного становлення є кризи, які негативно переживаються особистістю.

Згідно теорії професійного становлення (Е. Зеєр, Е. Симанюк, Є. Клімов, М. Пряжніков та ін.), кризи, що виникають на етапі отримання вищої освіти, є складовою частиною професійного розвитку суб'єкта праці та розглядаються як короточасні періоди кардинальної зміни професійної свідомості, які супроводжуються зміною вектора професійного розвитку. Такий підхід акцентує увагу на загальних

закономірностях професіоналізації, але індивідуальним особливостям переживання криз не приділяється уваги, що викликає труднощі операціоналізації цього підходу для емпіричного дослідження.

Ширші можливості для дослідження криз професійного навчання надає загальна теорія криз в контексті становлення і функціонування особистості. На даний момент у психологічному трактуванні криз особистості виділяють дві традиції: психологію вікових криз і психологію критичних життєвих ситуацій (Головей, 2013). Проблематика вікових криз, що характеризують онтогенез індивіда, перебуває у царині вікової психології (Б. Ананьєв, Л. Виготський, К. Поліванова, В. Рибалка, Е. Еріксон та ін.). Вивчення критичних життєвих ситуацій ґрунтується головним чином на психобіографічному підході, в рамках якого вони розуміються як поворотні пункти життєвого шляху особистості, що представляє собою загальний контекст розвитку (К. Абульханова-Славська, Р. Ахмеров, Ф. Василюк, Є. Головаха, О. Кронік, Т. Титаренко та ін.).

У контексті розуміння криз як критичних ситуацій в житті людини наголошується на необхідності використання категорій переживання і суб'єктивного досвіду. Переживання означає внутрішню діяльність суб'єкта кризи, спрямовану на подолання критичної ситуації (Василюк, 1984). Категорія суб'єктивного досвіду відображає цілісну когнітивно-афективну природу переживання кризи (Воротыло, 2009). На основі вивчення суб'єктивного досвіду переживання криз професійного навчання як критичних життєвих ситуацій можна визначити їх типові й індивідуально-своєрідні риси.

Істотна проблема у вивченні криз навчання у виші – це недолік емпіричних методів їх дослідження. Більшість психодіагностичних методик спрямовано на вивчення психологічних особливостей, які супроводжують переживання кризи, при цьому наявність кризи зазвичай не діагностується. Стан кризи розуміється або як апріорне, відповідне етапу навчання, або за непрямыми афективними проявами, наприклад, переживаннями стресу, самопочуттю, рівнем активності тощо (Пирог, 2017б). У цьому контексті виділення критичних життєвих подій професійного становлення дозволяє використовувати в емпіричних дослідженнях не тільки наявний діагностичний інструментарій, але і пропонує нові можливості в розробці методів вивчення криз, особливостей їх переживання і психологічної допомоги з їх конструктивного подолання.

Вивчення студентських криз ускладняється і деякими іншими проблемами, наприклад, їх високою динамічністю. За роки навчання в університеті студент проходить декілька нормативних криз: кризу



адаптації першого курсу, кризи професійної ідентичності третьокурсників і кризи професійної адаптації випускників (Н. Хазратова, Л. Кочнева, О. Столярчук та ін.). Кризи професійного становлення студентів можуть збігатися з особистісними і життєвими кризами, наприклад, сепарацією від батьківської сім'ї, кризою інтимно-сексуальних відносин (Подольак, 2006).

До того ж, на перебіг криз періоду навчання у виші впливають не тільки суб'єктивні чинники, що визначають індивідуальне своєрідність переживань криз, а й об'єктивні, в тому числі соціально-економічні умови, стан ринку праці, які відрізняються високою динамікою і виступають для студентів додатковим стресором.

Таким чином, вивчення психологічного змісту криз навчання, факторів, що впливають на характер їх протікання, особливості кризових переживань студентів залишається актуальним. Під час криз навчання у виші студенти можуть відчувати професійну безпорадність, некомпетентність, розчарування в одержуваній освіті, втрату його сенсу тощо. При цьому зміни, що відбуваються у мотивації, ціннісно-смісловій сфері, самосвідомості студентів, і переживання цих змін спонукають до професійного розвитку та можуть розглядатися як чинники професійного та особистісного зростання.

**Особливості суб'єктивного переживання студентами-психологами власного професійного становлення.** Психологічні зміни в структурі особистості та діяльності під час становлення людини як суб'єкта праці можуть супроводжуватися різними переживаннями, які впливають на задоволеність професією і життям в цілому. При цьому істотною проблемою психологічного супроводу професійного розвитку особистості є недолік емпіричних методів дослідження даного процесу. Виділення проблем психологічного вивчення професійного розвитку студентів (Пирог, 2017б) дозволяє визначити метод критичних подій (психобіографічний підхід) як найбільш перспективний для емпіричного дослідження особливостей професійного становлення.

Для психологічного вивчення професійного становлення людини було запропоновано методику "Професійний шлях". Методологічною підставою для її розробки стали концепції життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Ш. Бюлер, К. Карпинський, Н. Логінова, С. Рубинштейн та ін.) і критичних життєвих подій (Р. Ахмеров, Ф. Васілюк, Є. Головаха, О. Кроник, Т. Титаренко та ін.), категорій переживання як внутрішньої діяльності суб'єкта, спрямованої на подолання критичної ситуації (Васілюк, 1984), і суб'єктивного досвіду, яка відображає цілісну когнітивно-афективну природу переживання критичної ситуації (Воротыло, 2009).

Методика «Професійний шлях» спрямована на вивчення професійного становлення людини на основі виділення критичних життєвих подій, пов'язаних з освоєнням і виконанням професійної діяльності, і особливостей їх суб'єктивного переживання, що дозволяє визначити типові та індивідуально-своєрідні риси даного процесу.

Апробацію методики було проведено на групі студентів-психологів третього курсу. Для уточнення відмінностей між групами з різним типом переживання свого професійного розвитку застосовувалася методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. О. Реан, В. О. Якунін).

Дослідження показало, що найбільш значущі для свого професійного життя події студенти-психологи пов'язують, переважно, з навчанням в університеті (Пирог, 2017а). Найбільш насиченим подіями, значущими для професійного розвитку, для студентів-психологів виявився 3 курс – 90% респондентів вказали події цього періоду. На 2 курсі події виділили 60% респондентів, на 1 курсі – 50%, 20% респондентів вказали події, що мали місце до навчання у виші.

У якості значущих для професійного становлення подій на 1 курсі були відзначені практика і виконання практичних завдань (30% респондентів), перша сесія (15%), початок навчання (10%). Найбільш значущими професійними подіями 2 курсу стали для студентів написання і захист першої курсової роботи (55%). На 3 курсі – практичні заняття, які проводилися в дитячому садку і школі (50%), проведення і захист експерименту (30%), сесія (10%).

Результати, отримані при описі суб'єктивних труднощів кожної події, були узагальнені в шість категорій. Найбільше труднощів у студентів (80% респондентів) викликало виконання дій, пов'язаних з професійними завданнями (наприклад, підготовка курсової, спілкування з дітьми тощо). Для 45% респондентів труднощі були пов'язані з переживанням емоційних станів (хвилювання, страх тощо), для 35% – з зовнішніми обставинами (недолік часу, терміни тощо), для 30% – з когнітивної сферою (недолік знань, нерозуміння чого-то), для 30% – з недостатнім рівнем розвитку конкретних умінь. 30% респондентів вказали на те, що деякі події не викликали труднощів.

Результати, отримані при описі підсумків подій, були узагальнені в чотири категорії. Найбільше студенти-психологи пов'язували закінчення подій з переживанням емоцій (80%) – як позитивних («все було добре», «круто», «задоволення від свободи» тощо), так і негативних (негативне ставлення до чогось, страх перед чим-небудь тощо). 75% вказали в якості підсумків пережитих подій певні досягнення – позитивні («професійне зростання», «навчилася працювати з дітьми»

тощо) і негативні ( «нічого не дало», небажання виконувати подібні завдання тощо). 65% просто фіксували виконання завдання, закінчення події («пройшов практику», «виконав завдання» тощо). 45% говорили про успіх як результат події («захистила на відмінно», «успішно виконав завдання» тощо).

В результаті проведення факторного аналізу отриманих в дослідженні суб'єктивних показників професійного становлення методом головних компонент були виділені сім факторів, які пояснюють 85,33% дисперсії. Основу першого фактора (22,14% дисперсії) склали такі показники, як «труднощі, пов'язані з виконанням дій», «виконання завдання» і, з протилежним знаком, «недолік умінь». У другій фактор (18,1% дисперсії) увійшли «відсутність труднощів», «позитивні емоції в кінці події» і кількість виділених подій. Третій фактор (11,28% дисперсії) склали «позитивні досягнення», «позитивний емоційний фон» і, з протилежним знаком, «негативний емоційний фон». У четвертий фактор (10,8% дисперсії) увійшли «зовнішні перепони» і «успіх в кінці події», в п'ятий фактор (9,02%) – «труднощі, пов'язані з когнітивною сферою» і «надбання негативного досвіду», в шостий (7,2%) – «негативні емоції в кінці події», сьомий (6,47%) – «труднощі емоційного плану».

Отже, основні суб'єктивні переживання професійного становлення студентів-психологів пов'язані з труднощами виконання дій з рішення професійних завдань, недостатньою сформованістю вмінь або з легкістю виконання професійних завдань з подальшим переживанням позитивних емоцій в кінці подій. Також переживання студентів пов'язані з вираженням емоційним (позитивним або негативним) забарвленням професійного становлення і позитивними досягненнями; переживанням успіху при подоланні зовнішніх обставин; набуттям негативного досвіду при переживанні недоліків в своїх знаннях.

Для визначення груп респондентів, що розрізняються суб'єктивним баченням свого професійного становлення, було проведено факторний аналіз індивідуальних показників суб'єктивного переживання професійного розвитку, що дозволило виділити п'ять груп студентів-психологів (Пирог, Марчук, 2018а). У якості основних показників переживання професійного розвитку розглядалися: суб'єктивна інтенсивність, емоційний фон, суб'єктивні труднощі (пов'язані із зовнішніми обставинами; процесом виконання; емоційними станами; оцінкою своїх якостей, умінь, навичок; знаннями), оцінки підсумків подій (досягнення; виконання завдання; емоційні стани; успіх). Опис груп було доповнено домінуючими в них мотивами навчальної діяльності (крім мотиву «стати висококваліфікованим фахівцем» – він

### РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

характерний для 90% респондентів і представлений у всіх виділених групах, тому не враховувався).

Першу групу склали 25% студентів з високою суб'єктивною інтенсивністю професійного становлення, яке пов'язане з переживанням і позитивних, і негативних емоцій. Основні труднощі свого професійного становлення вони пов'язують з виконанням діяльності, певними діями. Як підсумок значущих професійних подій відзначають переживання позитивних емоцій, успіх. Основні мотиви навчання: отримати інтелектуальне задоволення, отримати глибокі і міцні знання, отримати диплом, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.

До другої групи увійшли 25% студентів із середньою суб'єктивною інтенсивністю професійного становлення. Вони емоційно нейтрально ставляться до свого професійного становлення. Основні труднощі освоєння професії вони пов'язують з виконанням діяльності, певними діями, а в якості підсумку значущих професійних подій просто відзначають його закінчення. Основні мотиви навчання: забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності та отримати диплом.

Третю групу склали 10% студентів із середньою суб'єктивною інтенсивністю професійного становлення, яке має виражений негативний характер. Основні труднощі вони пов'язують з впливом зовнішніх обставин. Основний мотив навчання: отримати диплом і уникнути осуду батьків і оточуючих.

У четверту групу увійшли 20% студентів із середньою і низькою суб'єктивною інтенсивністю професійного становлення, яке забарвлене позитивними емоціями. Як підсумок значущих професійних подій вони відзначають позитивні особистісні та професійні набання. Основні мотиви навчання: отримати глибокі й міцні знання та бути постійно готовими до занять.

У п'яту групу увійшли 20% студентів також із середньою і низькою суб'єктивною інтенсивністю професійного становлення, однак у них воно забарвлене негативними емоціями. Труднощі професійного становлення вони пов'язують з недостатньою сформованістю професійних якостей, умінь, навичок, але в якості підсумку значущих професійних подій вони відзначають позитивні особистісні та професійні надбання. Основні мотиви навчання: отримати диплом, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, отримати інтелектуальне задоволення.

Таким чином, результати апробації методики «Професійний шлях» дозволили виділити події, що мають найбільшу суб'єктивну значущість для професійного становлення студентів-психологів, охарактеризувати

суб'єктивні переживання труднощів і наслідків цих подій, а також визначити особливості суб'єктивного бачення студентами-психологами власного професійного становлення. Проведене дослідження вказує на перспективність запропонованого методу для вивчення суб'єктивних аспектів професійного становлення і його подальшої оптимізації, реалізації інтелектуального й особистісного потенціалу в професійному житті.

### 3.4. Психолого-типологічні особливості студентів як чинник мотивації навчання в магістратурі

Студентство визначають як своєрідну динамічну групу, метою діяльності якої є засвоєння соціально-професійних ролей, підготовка до виконання професійних, суспільних та економічних функцій. Головними напрямками діяльності студентів є професійне навчання, особистісне самовдосконалення, розвиток інтелекту, моральне, естетичне та фізичне збагачення. В юності активізується ціннісно-орієнтаційна діяльність, яка базується на мотиваціях та потребах особистості. Це сенситивний період для розвитку основних соціогенних потенцій людини та для завершення формування особистості в усіх її проявах. Цей вік вважають «золотим віком» людини, оскільки у цей період найвищого розвитку досягають всі функціональні рівні організму (Подоляк, 2006, с. 102).

На даний час в Україні все більше уваги приділяється розвитку освіти дорослих. Це питання стає важливим стосовно соціально-психологічного розвитку особистості на всіх етапах її життєвого і професійного шляху, адже у дорослих виникає необхідність постійного оновлення знань. Слід зважати на те, що дорослість є найтривалішим періодом життя людини, впродовж якого вона досягає найвищого рівня в розвитку Я-концепції, гармонії в собі й у взаємодії зі світом, у пізнанні й реалізації своїх можливостей, самостверджується у професії, суспільстві, облаштовує сімейне життя, піклується не тільки про себе, а й про своїх близьких. Неминучими стають для неї і різноманітні вікові кризи, спричинені послабленням психофізичних функцій, зниженням можливостей, зміною провідних видів діяльності, а також соціального статусу.

Доросла людина повинна вирішувати багато складних соціальних завдань, долати професійні та особистісні випробування. Досягнення соціальної зрілості є передумовою самостійності дорослої людини на роботі й у сім'ї, реалізації її здібностей і мрій. Вона здатна критично