

2.5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.5.1. Кризи професійного становлення та професійне самовизначення особистості у студентському віці

Професійний розвиток особистості розуміється науковцями і практиками в галузі психології як неперервний, динамічний процес, який детермінується внутрішньою активністю особистості. У цьому процесі природно виникають внутрішньоособистісні суперечності, провідними серед яких є суперечності між особистісними особливостями, якостями особистості й об'єктивними вимогами професійної діяльності. Зіткнення названих суперечностей призводить до виникнення конфліктів і низки професійно-особистісних криз. Початок професійного становлення особистості – найважливіший етап освоєння професії – відбувається у навчальному закладі, у якому починається професійне формування спеціаліста. Психологи визначають специфічні особливості саме цього періоду, а саме: нерідко у процесі професійного навчання особистість переживає кризу ідентичності, що стає основою її конфліктності. Чергування стабільних і критичних періодів взаємодії спеціаліста з професією та проходження ним професійної кризи необхідні для переходу особистості на наступну стадію її професійного розвитку. Однак ступінь прояву, специфічний характер перебігу та наслідки переживання та проживання кризи мають відмітні варіації.

Конфлікти в старшому юнацькому (студентському) віці – це конфлікти дорослішання та розвитку, які здійснюють вагомий вплив на процес формування та становлення особистості, міжособистісні стосунки та сам процес професійного навчання. Особливим різновидом юнацьких конфліктів у процесі студентського навчання є конфлікти в площині професійного становлення особистості. Названі конфлікти розуміються як прояв кризи професійного становлення особистості на відповідному етапі професіоналізації. Актуальність дослідження проблеми професійного розвитку особистості в період навчання у закладі вищої освіти не тільки не згасає з часом, а, навпаки, отримує нові напрямки досліджень. Нестабільність сучасного суспільства, нові виклики життя змушують науковців і практиків шукати відповіді на нові запитання. Пандемія COVID-19, локдаун і

тотальний карантин, які змусили весь світ змінити спосіб життя (дистанційна форма роботи та навчання), загострили існуючі проблеми та спровокували виникнення нових проблем і завдань. Також вони визначили нові вектори розвитку науки та психологічної практики. У контексті теми нашого дослідження актуальне виокремлення й аналіз психологічних особливостей криз професійного становлення в умовах нестабільного суспільства, факторів, що детермінують їх розвиток, зміни особистісних структур, які відбуваються в процесі переживання та проживання особистістю такої кризи. Осмислення названих проблем, науково-теоретичний аналіз і практичні дослідження повинні стати основою для створення та впровадження у практику системи психологічної допомоги особистості в подоланні кризи професійного становлення.

Зазначимо, що сучасна психологічна наука досліджує процес професійного становлення та розвитку в межах різних теоретичних напрямків. Процес професіоналізації, зокрема, досліджується у зв'язку із онтогенетичним розвитком особистості, проблемою життєвого шляху та самовизначенням, особистісними якостями людини та вимогами обраної професії, проблемою становлення професійної ідентичності, свідомості та самосвідомості та ін. Можемо констатувати наявність різних теорій професіоналізації особистості, але доволі невелика кількість результатів емпіричних досліджень професійного розвитку, а конкретно, суперечностей, які виникають в процесі професіоналізації, професійних криз на різних етапах професійного становлення, дозволяють говорити про потенційні можливості розвитку даного напрямку психологічних розвідок.

Можемо виокремити такі основні напрямки вітчизняних і закордонних психологічних досліджень процесу професійного розвитку особистості:

- традиційні дослідження проблем професійного розвитку (аналіз професійного становлення, формування професіоналізму та професіоналізація суб'єкта діяльності, професійне самовизначення) (D.E. Super, Д. Тидеман, И.С. Кон, И.М. Кондаков, М.А. Котик, О. Хара, Є.О. Клімов, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна та ін.);

- дослідження специфічності тієї ситуації, як саме проходить процес професіоналізації (аналіз тут зосереджується на вивченні та діагностиці періодів регресу, стагнації, дезадаптації, деформації та криз) (Р.М. Грановска, А.К. Маркова, С.П. Безносов, Є.Є. Симанюк, Є.Ф. Зеер та ін.);

- дослідження факторів і передумов криз професійного становлення особистості (Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова, А.Г. Амбрумова, К.Н. Поливанова, Н.С. Пряжников, А.Р. Фонарев, Ю.П. Поваренков, Є.Ф. Зеєр та ін.).

Значна кількість психологічних досліджень розкривають специфічність процесу професіоналізації, як правило, на етапі зрілості особистості. Проте, на нашу думку, одним із важливих, можливо, навіть, провідних етапів професіоналізації, є етап професійного навчання. На сьогодні існує достатньо незначна кількість психологічних досліджень зі специфічності даного періоду.

Об'єктом нашого дослідження є специфічність етапу професіоналізації на етапі професійного навчання в закладі вищої освіти. Віковий період завершення юнацтва та рання дорослість, характеризується як один із найбільш насичених, продуктивних і визначальних для подальшого вектору розвитку особистості. На цьому етапі відбувається завершення загальносоматичного розвитку людини, статевого дозрівання, диференціації розумових здібностей та інтересів. Також можемо стверджувати про сформованість певної системи цінностей, особистісного світогляду, життєвої позиції, цілісного образу Я, готовності до самовдосконалення й оформлення професійних намірів особистості. У період студентства активно збагачується психологічний досвід особистості, відбувається її включення в усі види соціальної активності та можливе оволодіння різними соціальними ролями. Важливі особливості цього віку такі: налагодження близьких стосунків і створення сім'ї та розбудова образу своєї професійної кар'єри й активне спрямування на досягнення професійного успіху. Нормативні вікові події цього часу можемо визначити так: пошук, усвідомлення та спроба реалізації власного професійного покликання або здобуття постійного місця зайнятості (оптація), професійне навчання та подальша професійна адаптація.

Дослідник С. Левінсон говорить про такі провідні задачі, які розв'язуються молододою людиною в цей час: узгодити свої мрії із реальністю, знайти наставника, рух у напрямку забезпечення власної кар'єри та налагодження інтимних стосунків (Щотка, 2002).

Проблема вибору професії та забезпечення професійної кар'єри, що починається із професійного навчання, на думку науковців, визначаються провідними завданнями особистості цього вікового етапу. Нерозв'язання такої задачі у цей час, на даному віковому етапі, можуть призвести до можливих утруднень особистісного розвитку в майбутньому.

Професійне становлення особистості як процес, на думку Є.Зеєра та Є.Симанюка, спрямований на прогресивну зміну, самовдосконалення та самоздійснення в результаті власної професійної діяльності, особистісної активності та впливу соціуму. Професійне становлення неминуче передбачає наявність потреби у розвитку та саморозвитку, а також можливість і реальність її задоволення, як і потребу в професійному самозбереженні. Професійне становлення особистості при цьому розуміється як формування професійної спрямованості, компетентності, інтеграція соціально значущих і професійно важливих якостей, а також готовність до професійного зростання, пошук оптимальних прийомів і способів якісного та творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних властивостей людини (Зеєр, & Симанюк, 2002 : 194).

У дослідженнях Є. Зеєр і Є. Симанюк, які спираються на концепцію професійного розвитку особистості та послідовну етапність цього процесу, акцентується увага на низці криз етапу професійного становлення особистості, які визначаються дослідниками як «нетривалі періоди кардинальної перебудови професійної свідомості, діяльності та поведінки особистості, зміна вектору її професійного розвитку, які повинні викликати переорієнтування на нові цілі, корекцію соціально-професійної позиції, зміну взаємин із оточуючими людьми, а в окремих ситуаціях – зміну професії» (Зеєр, & Симанюк, 2002 : 196). Науковці розробили та ретельно описали типологію криз професійного становлення, яка відображає специфічність переживання особистістю цих періодів власного життя.

Розглянемо кризові періоди, які супроводжують професійне навчання старших юнаків:

1) криза учбово-професійної орієнтації на стадії оптації. Ця криза характеризується неможливістю реалізації особистістю її професійних намірів і бажань. Факторами, які провокують таку ситуацію, є неусвідомлений вибір людиною професії, ситуативне обрання нею навчального закладу, неврахування індивідуально-психологічних особливостей та ін.;

2) криза професійного вибору на етапі професійної освіти. Для цієї кризи характерні незадоволеність людини професійною освітою, зміною соціально-економічних умов життя, перебудовою провідної діяльності особистості.

Можливим способом, який допомагає подолати названі кризові ситуації, дослідники схильні вважати мотиваційну перебудову особистості (Зеер, & Симанюк, 2002 : 199).

На думку дослідниці О.П. Щотки, процес професіоналізації «стартує» задовго до того, як особистість залучається до професійної діяльності, він починається зі «спонтанного накопичення досвіду про світ професій і вибір професії на стадії оптації. Процес вибору професії – складний і тривалий ... саме від нього у майбутньому залежить благополуччя людини, задоволеність життям. Свідомий вибір професії відбувається із орієнтацією на цінності, прийняті людиною ... Конструктивний вибір – це свідомий вибір, який базується на знанні власних можливостей і їх відповідності вимогам професії, яка обирається (Щотка, 2002 : 47). Час навчання у закладі вищої освіти, на думку О.П. Щотки, умовно можна поділити на два основні етапи:

- етап молодших курсів, провідне завдання якого – адаптація студента до умов навчання;
- етап старших курсів, який розуміється як власне основний етап професійного самовизначення студентів (Щотка, 2002).

Перший етап характеризується зазвичай найбільшим «відсівом» із лав студентів, який відбувається у результаті корінної перебудови уявлень і звичок школяра, необхідністю змінюватися та звикати до вимог нової навчальної діяльності. Другому періоду навчання властиве глибше осмислення студентом тонкощів майбутньої професії, формуванням певного ставлення, налаштуванням щодо майбутньої діяльності, розширенням уявлень про себе як про майбутнього фахівця. Названий етап визначається складними кризовими переживаннями особистості, кризою ревізії професійного вибору, яка ускладнюється невикористаністю, віддаленістю навчання від реального життя, розгубленістю, пошуками нових можливостей самореалізації (Щотка, 2002 : 47-48).

Доволі цікаве емпіричне дослідження Л. Головей, Н. Александрової та М. Данилової та ін. (2005) присвячене порівнянню специфічності переживання криз, які супроводжують студентський вік, «благополучними» та «неблагополучними» студентами навчальних закладів. Дослідники визначили таку динаміку кризових переживань студентів: констатується суттєве посилення кризових переживань від початкових до завершальних курсів навчання із 40 % (на першому курсі) до 68 % – на останньому навчальному курсі. Отримані результати можна пояснити, зокрема, тривожністю, яка виникає у студентів на етапі

завершення ними професійного навчання та пов'язана зі зміною соціальної ситуації особистості, а саме: невизначеність майбутнього, можливі труднощі працевлаштування (криза безперспективності), усвідомлення відповідальності за власне життя. Кризові переживання студентів і ступінь їх вираженості детерміновані специфікою того, як саме проходить відповідний етап розвитку особистості, особистісними особливостями й особистісним потенціалом. Прояв переживань проживається особистістю через високу психоемоційну напругу, супроводжується вираженням негативних емоцій по відношенню до майбутнього, низькою задоволеністю навчальною діяльністю та життям загалом. Дослідники пов'язують специфічність проживання кризових переживань у юнацькому віці з особливостями переживаннями та розуміння особистістю свого образу Я, складністю із відповідями на запитання «Хто я?». Порівняння результатів двох вибірок («благополучних студентів» і «неблагополучних студентів») засвідчує те, що однією із виразних відмінностей особистісних характеристиках досліджуваних є усвідомлений вибір професії. Респонденти відрізнялися обдуманістю та виваженістю своїх професійних намагань, усвідомленням власних особистісних особливостей, упевненістю у зробленому виборі професії. Вибірка «благополучних студентів» характеризувалася задоволеністю навчальною діяльністю, високим психофізіологічним потенціалом, сприятливими, гармонійними міжособистісними стосунками та взаємодією в навчальній групі. На думку дослідників, ця вибірка визначається як така, що знаходиться в статусі досягнення нею професійної ідентичності (Головей, Александрова, & Данилова, 2013 : 34-36).

Відповідно до проведеного вище теоретичного аналізу результатів теоретичних і практичних досліджень психологів, можемо стверджувати, що існують різні типології сучасного студента, і провідним критерієм визначень цих типів є, як правило, стійка мотивація до навчальної діяльності, підґрунтя якої – усвідомлений вибір професії й оптимістичне уявлення про неї. Проміжним між умотивованими та невмотивованими студентами є тип із «розмитотою» мотивацією, основною особистісною характеристикою якого виступає циклічність навчальної діяльності, відповідні спади та сплески його інтересу до обраної майбутньої професії.

Отже, етап професіоналізації, який відбувається у студентському віці, перспективний, актуальний для подальших розвідок психологічної науки та практики.

Звернемо увагу на аналіз специфіки процесу професійного самовизначення особистості.

Традиційно процес професійного самовизначення особистості розуміється як вибір, який здійснює особистість на етапі завершення шкільного навчання. Теоретики вказаної проблеми спираються на різні концепції вибору професії. Так, Т. Кеплоу визначав вибір як результат впливу можливих випадкових факторів. У концепції Д. Сьюпера провідним чинником, який суттєво впливає та визначає в результаті професійний вибір, є Я-концепція особистості: вибір тут обумовлюється усвідомленням особистістю можливостей реалізувати власні можливості та здібності. У теорії Дж. Холланда вибір професії розуміється як вираження всієї особистості загалом, її інтересів, здібностей і здатності здійснювати вплив і перетворювати середовище. Гуманістична парадигма психології спирається в цьому процесі на своєчасну підтримку та вплив на розвиток потенційних особливостей і якостей особистості, усвідомлення нею власної ролі у виборі професії та відповідальності за цей вибір.

На думку дослідників, щоб вибір професії був свідомим і вільним, необхідно враховувати принаймні три фактори:

- поінформованість (орієнтування) оптантів у світі можливих професій;
- знання (усвідомлення) своїх особистісних можливостей;
- уміння співвідносити особистісні риси з вимогами професії або спеціальності до людини.

Проте науковці давно звертають увагу на актуальні проблеми сучасних випускників шкіл, зокрема таку, як неготовність більшості як до самого вибору майбутньої професії, так і до відповідальності на прийняте рішення. В останні десятиліття у сучасній психології визначилася тенденція аналізувати проблему професійного самовизначення у контексті цілісного життєвого шляху особистості як неперервний процес, що системно пов'язаний з усіма сферами життєдіяльності людини (Д.О. Леонтєв, Г.В. Іванченко та ін.). Нечіткість критеріїв професійного самовизначення у поєднанні з реальними труднощами вибору молоддю професії та специфікою соціально-економічного становища країни зумовлюють внутрішній конфлікт особистості, який провокується зіткненням нереалістичних претензій до майбутньої спеціальності та роботи і невірою людини в себе.

Особистий професійний план створюється у результаті вирішення студентами проблеми вибору подальшого життєвого шляху, важливою складовою якого є визначення сфери майбутньої

професійної діяльності, можливостей реалізації та розвитку професійних знань і умінь (Іванченко, 2005; Іваньо, 2017). Вибір професії завжди пов'язаний з такими провідними особистісними категоріями, як можливості та потреби, інтерес і мета, такими факторами, як нахили та здібності, мотивація, передбачення результатів і наслідків ухвалених рішень, співвіднесення таких факторів, як «хочу», «можу», «потрібно». Особливе значення тут набуває ситуація, якщо виникає розбіжність між інтересами, бажаннями та здібностями особистості (її «хочу» та «можу»).

Дослідження проблеми професійного самовизначення (Іванченко, 2005; Іваньо, 2017; Клімов, 2004; Леонт'єв, & Щелобанова, n.d.) показують, що життєві плани випускників шкіл далеко не завжди детерміновані названими чинниками та базуються власне на професійному самовизначення особистості. Результати досліджень Д.О. Леонт'єва й Е.В. Щелобанової (n.d.) довели, що особливо важлива для повноцінного професійного самовизначення особистості її здатність уявляти, усвідомлювати увесь спектр можливих наслідків вибору професії для подальшого життєвого шляху людини, на що впливають результати різних зроблених та *не* зроблених нею виборів. При цьому вибір професії пов'язаний також з обиранням відповідного напрямку руху загального життєвого шляху, який складно зробити, не вмюючи ухвалювати рішення та вибудовувати життєву перспективу. Важливою умовою вміння приймати рішення є автономність і самостійність людини, ситуація, в якій особистість бере відповідальність за вибір і його наслідки на себе, здатна самостійно висувати й оцінювати можливі альтернативи. Отже, вміння здійснювати усвідомлений вибір, ухвалювати прийняті рішення, нерозривно пов'язані з рівнем зрілості особистості (Клімов, 2004; Леонт'єв, & Щелобанова, n.d.; Пряжников, 1999).

Міркуючи про проблему професійного самовизначення особистості, звернемося до дослідження Є.О. Клімова. Науковець розробив модель особистісно професійного плану, який розуміється як внутрішня репрезентація майбутнього, його цілей і способів їх досягнення. Особистісно-професійний план виконує важливу регуляторну функцію: він визначає поведінку людини та нерідко разом із тим – стиль її мислення. Про професійний план можна говорити як про бажаний образ професії, як про уявлення можливостей, способів досягнення поставленої мети. Виникає особистий професійний план лише тоді, коли предметом намірів людини стає не лише кінцевий результат, але й способи його досягнення, шлях, яким має намір рухатися людина, а та-

кож ті об'єктивні та суб'єктивні ресурси, які їй для цього знадобляться. На відміну від мрії, що може бути споглядальною, особистий професійний план є реальним планом майбутньої діяльності. Схема, розроблена Є.О. Клімовим (2004), доповнена ціннісно-моральними та смисловими компонентами іншим дослідником – М.С. Пряжниковим (1999). Модифікована схема особистого професійного плану містить такі складові:

- усвідомлення цінності чесної праці (ціннісно-моральна основа професійного самовизначення);
- загальна орієнтація в соціально-економічній ситуації країни та прогнозування її змін (прогнозування престижності професії, що обирається, та прийнятності того чи іншого способу життя, пов'язаного з певною професією);
 - усвідомлення необхідності отримання професійної освіти;
 - загальна орієнтація у світі професійної праці;
 - визначення дальньої професійної мети та її узгодження з іншими важливими життєвими цілями (дозвільними, особистісними, сімейними) людини;
 - визначення ближніх і найближчих професійних цілей (як етапів і шляхів до дальньої мети);
 - знання конкретних визначених цілей: професій, навчальних закладів, місць роботи тощо;
 - уявлення про особистісні властивості, власні недоліки та переваги, які можуть вплинути на досягнення поставлених цілей;
 - знання шляхів, способів самовдосконалення, роботи над собою та підготовки до професійної праці, а також шляхів і способів найбільш оптимального використання своїх переваг для досягнення цілей;
 - уявлення про можливі зовнішні (об'єктивні) перепони на шляху до цілей;
 - розуміння способів подолання зовнішніх труднощів; система резервних варіантів вибору на випадок невдачі з основного варіанта;
 - початок (у часі) практичної реалізації особистого професійного плану, спроба щось зробити більше, ніж звично (наприклад, самостійні заняття, відвідування курсів, відповідних гуртків і т. ін.), що дасть змогу оновити інформацію про ситуації вибору та своєчасно внести до особистого професійного плану відповідні корективи (Пряжников, 1999).

Особистий професійний план – багаторівневе явище, і визначається він ступенем сформованості його базисних компонентів: інформаційно-когнітивного, емоційного, мотиваційного, – й усвідомленість цього плану. Виокремлення названих компонентів базується переважно на висновках Є.О. Клімова та М.С. Пряжникова щодо структури психологічної готовності особистості до професійного самовизначення (Іваньо, 2017; Климов, 2004; Пряжников, 1999). Рівень завершеності особистого професійного плану, його продуманість, виваженість, можна визначати на основі аналізу рівня сформованості зазначених вище компонентів. Усвідомленість особистого професійного плану характеризується ступенем сформованості потреби в самооцінці та самовизначенні (Климов, 2004).

Метою проведеного нами емпіричного дослідження-розвідки був аналіз специфічності професіоналізації студентів на етапі завершення навчання у закладі вищої освіти. Предметом аналізу став особистий професійний план як внутрішня репрезентація майбутнього випускників. Емпіричне дослідження проводилось протягом 2018-2021 навчального року на базі ЧНУ ім. Юрія Федьковича. Особливий науково-практичний інтерес представляло для нас порівняння даних, отриманих від випускників, які починали та завершували навчання у звичних умовах (так званий «доковідний» період) і випускників, яких зачепив уже «ковідний період» і вже з 2020-го року вони навчалися переважно на дистанційній формі навчання. Вибірку 1 – дослідження 2018-2019 рр. склали 34 студенти IV курсу спеціальності «Психологія» (5 осіб – чоловічої статі, 29 – жіночої статі). Вибірку 2 – 2020-2021 н. р. – склали 32 студенти IV курсу навчання спеціальностей «Психологія» та «Філологія» (з них: 4 осіб – чоловічої статі, 28 – жіночої).

Для проведення дослідження ми обрали методика «Особистісний професійний план» (ОПП) (Є.О. Клімов, адаптація Л.Б. Шнейдер) (Климов, 2004).

Як уже зазначено вище, основні складові професійного самовизначення особистості, за Є.О. Клімовим, можна знайти в аналізі особистого професійного плану. Особистісний професійний план існує як уявний (уявлюваний людиною) образ, який є важливим психічним механізмом регуляції процесу професіоналізації людини. Дослідник виділяє такі параметри особистісного професійного плану:

- 1) головна професійна мета;
- 2) близькі професійні цілі;
- 3) уміння, потрібні для оволодіння професією;
- 4) власні можливості людини для досягнення поставленої мети;

- 5) уявлення про шляхи досягнення обраних цілей;
- 6) наявність резервного варіанта професійного плану;
- 7) практична реалізація особистого професійного плану.

Відповідно до цих параметрів можливе виділення таких рівнів професійної ідентичності особистості:

1) *профідентичність невиражена* (проявляється у намаганнях усвідомити та зрозуміти цілі професії, професія знаходиться в модальності «хочу», суб'єкт діяльності характеризується як «людина-мрійник», відповідні параметри ОПП – 1, 2);

2) *профідентичність виражена, пасивна* (характеризується засвоєнням людиною загальних знань і вимог професії, усвідомленням власних особистісних можливостей; професія знаходиться в модальності «знаю», суб'єкт діяльності характеризується як «людина, яка усвідомлює», відповідні параметри ОПП – 3, 4);

3) *профідентичність виражена, активна* (характеризується активністю суб'єкта діяльності, яка проявляється в пошуках додаткових можливостей профпідготовки, самоорганізованості та формуванні власного професійного стилю, практичній реалізації визначених професійних цілей; професія знаходиться в модальності «можу», відповідність професії модальності «можу»; суб'єкт діяльності характеризується як «людина, яка вміє», параметри ОПП – 5, 6, 7 – характеризують стійку профідентичність) (Андрєєва, & Литовченко, 2019).

Отримані результати вибірки 1 наведені нами у Таблиці 1.

Таблиця 1

**Результати методики «Особистісний професійний план»
(за Є.О. Клімовим, адаптованої Л. Б. Шнейдер)**

Параметри особистісного професійного плану	Загальна сума параметрів (у балах)	Сума параметрів у %
Головна професійна мета	23	82,33
Близькі професійні цілі	25	85,66
Уміння, які потрібні для оволодіння професією	28	87
Наявні можливості опитуваних для досягнення поставленої мети.	16	62
Уявлення респондента про шляхи підготовки для досягнення обраних цілей .	19	68
Наявність резервного варіанта	10	39
Практична реалізація особистого професійного плану	16	45,67

Проведемо кількісний аналіз результатів за параметрами ОПП. Отже, найвищі показники такі: 87 % – 3 параметр ОПП (уміння, потрібні для оволодіння професією); 85,66 % – 2 параметр ОПП (близькі професійні цілі); 82,33 % – 1 параметр ОПП (головна, дальня професійна ціль).

Найнижчими виявились такі показники ОПП: 10 % – 6 параметр ОПП (наявність резервного варіанту); 16 % – 7 і 4 показники ОПП (можливості практично реалізувати поставлені цілі та невпевненість у власних можливостях); 19 % – 5 параметр ОПП (уявлення про шляхи досягнення поставленої мети).

Можемо констатувати, що професійна ідентичність досліджуваних характеризується як пасивна із невисокою обізнаністю у професійних вимогах до людини. Якщо аналізувати активну професійну цілеспрямованість випускників бакалаврату, то наявна їх невпевненість у реалізації професійних планів, відсутність практичних уявлень про шляхи досягнення поставленої професійної мети.

Якісний аналіз отриманих результатів, проведений за кожним із параметрів методики, свідчить, що:

1. Головна професійна мета.

Відповіді досліджуваних тут можна розділити на кілька груп:

а) доволі абстрактні та стереотипні уявлення про професійну мету «...хочу самореалізуватися у професії», «... мрію бути висококваліфікованим і популярним психотерапевтом», «... робота дасть мені можливості заробляти гроші, мати прибуток», «... зможу впливати та використовувати свій вплив на користь людям ...»;

б) більш конкретні уявлення про мету та шляхи її досягнення: «...стати професіоналом, працювати в індивідуальній і груповій психотерапії», «... консультування організацій і керівників», «... власна психологічна майстерня», «... участь у проектах ...»;

в) відповіді, які частково містили професійний контекст, як-от: «... мета – створити сім'ю, бути дружиною, мамою та професіоналом у своїй справі ...».

2. Близькі професійні цілі

Значна кількість відповідей досліджуваних виявились у площині розв'язання проблем завершення навчання, пошуку роботи, яке б давало можливість стати самостійним; «... завершити навчання», «... знайти роботу», «... сподобатись начальнику», «... добре себе зарекомендувати ...», «... влитися у колектив», – а також подальшого професійного розвитку: «... отримати професійний досвід», «...

навчатись далі в різних проєктах», «... досягти відповідного професійного статусу ...».

Окремі досліджувані не відповіли на дане запитання. Можемо припустити, що відсутність близьких професійних цілей свідчить про певну внутрішню невпевненість респондентів щодо особистісної професійної реалізації в майбутньому.

3. Уміння, потрібні для опанування професією

Відповідаючи на дане запитання, респонденти перерахували професійні якості й уміння, які стосувалися характеристики особистості як у цілому, так і спеціальних професійних умінь, зокрема: «... увічливий, комунікабельний, толерантний, доброзичливий», «... аналітичне мислення...», «уміння вислуховувати та ставити запитання», «... емоційно стійкий», «... уміння долати конфлікти».

У цілому відповіді досліджуваних свідчать про те, що вони впевнено орієнтуються у вимогах професії до особистісних якостей людини.

4. Особисті можливості для досягнення поставленої мети

Тут найбільш типовими були такі відповіді: «... важко визначити, швидше, якісь мої особисті якості ...» тощо. Це свідчить про розмитість уявлень респондентів щодо власних можливостей досягнення поставлених цілей.

Зустрічались відповіді більш конкретні: «...такі якості, як упевненість у собі, бажання стати професіоналом», «... знань недостатньо, але є мета стати фахівцем ...». Досліджувані також визначають, що у професійному зростанні вони будуть спиратися на внутрішню особистісну сферу, мотивацію та цілепокладання.

П'ятеро досліджуваних (11 %) не відповіли на дане запитання, що може свідчити про відсутність у них ОПП і розуміння власних можливостей для досягнення професійних цілей.

5. Уявлення про шляхи досягнення обраних цілей

Найбільш типові відповіді були доволі абстрактними та стереотипними: «... психолог постійно повинен учитись», «... почну з малого, а потім будемо бачити, що і як ...», «потрібно займатись самоосвітою ...».

Шестеро досліджуваних не дали відповіді на дане запитання.

Аналіз відповідей за цим показником засвідчує відсутність чітких уявлень, конкретної програми професійного руху значної кількості респондентів, що говорить про невпевненість їх у своєму професійному майбутньому,

6. Наявність резервного варіанта

Відповіді на дане запитання дали нам найнижчі показники в цілому за ОПП. Досліджувані перераховують можливі варіанти розвитку, які не пов'язані з отриманим фахом. Найбільш типові відповіді такі: «... буду майстром-перукарем», «... знаю мову, може буду перекладачем», «... поїду за кордон, буду працювати на будівництві», «... таксистом ...».

Резервний план, пов'язаний з отриманим фахом, у даних відповідях відсутній.

7. Практична реалізація особистого професійного плану

Аналіз відповідей, отриманих за цим показником методики, засвідчує те, що більшість респондентів практичну реалізацію свого професійного плану вбачають у професійному становленні та саморозвитку («наявність освіти та пошук роботи», «постійне перебування у професійному середовищі, самопідготовка та робота над собою», «читання професійної літератури, відвідування різноманітних тренінгів», «курси підвищення кваліфікації та працевлаштування») та пошуках роботи за отриманою спеціальністю. Можна констатувати відсутність у респондентів уявлення про конкретні стратегії і тактики майбутніх дій щодо реалізації себе в професійному середовищі.

Інтерпретуючи отримані результати респондентів вибірки 1, можемо визначити, що даний етап завершення навчання в закладі вищої освіти в житті студентів доволі невизначений. Професійний план формується, уточнюється, переосмислюється. Варіанти професійного розвитку – це творчий саморозвиток, працевлаштування, побудова кар'єри. Якщо спиратися на критерії та показники сформованості профіденцичності Л.Б. Шнейдер, можемо стверджувати про часткову сформованість профіденцичності респондентів даної вибірки. Констатуємо сформованість *когнітивного компонента профіденцичності* (усвідомлення образу професії, вимог до людини, професійних інтересів), *мотиваційно-ціннісного компонента* (потреба в набутті знань, мотивація до успішної діяльності), *діяльнично-практичного компонента* (прагнення до самовдосконалення). Але відсутність практичного плану реалізації професійного плану, тобто його розмитість, а також відсутність резервного плану реалізації професійного плану, або його нечіткість, свідчить про невизначеність і розгубленість випускників бакалаврату (Андрєєва, & Литовченко, 2019).

Результати, отримані нами за вибіркою 2, наведені у Таблиці 2.

**Результати методики «Особистісний професійний план»
(за Є. О. Клімовим, адаптована Л. Б. Шнейдер)**

Параметри особистісного професійного плану	Загальна сума параметрів (у балах)	Сума параметрів у %
Головна професійна мета	25	84
Близькі професійні цілі	25	84
Уміння, які потрібні для оволодіння професією	28	87
Наявні можливості опитуваних для досягнення поставленої мети.	25	84
Уявлення респондента про шляхи підготовки для досягнення обраних цілей .	23	70,1
Наявність резервного варіанта	17	46,2
Практична реалізація особистого професійного плану	17	46,2

Наведемо спочатку кількісний аналіз результатів за параметрами ОПП. Отже, найвищі показники виявлені нами за такими параметрами методики: 87 % – 3 параметр ОПП (уміння, потрібні для оволодіння професією); 84 % – 2 параметр ОПП (близькі професійні цілі); 84 % – 1 параметр ОПП (головна, дальня професійна мета); 84 % – 4 параметр ОПП (власні можливості для досягнення поставленої мети).

Тоді як найнижчими виявились такі показники ОПП: 46,2 % – 6 параметр ОПП (наявність резервного варіанта); 46,2 % – 7 параметр ОПП (можливості практично реалізувати поставлені цілі); 70,1 % – 5 параметр ОПП (уявлення про шляхи досягнення поставленої мети).

Кількісний аналіз отриманих даних свідчить про те, що профідентичність більшості досліджуваних характеризується як виражена пасивна (засвоєння загальних знань і вимог професії, усвідомлення власних особистісних можливостей, професія знаходиться в модальності «знаю», суб'єкт діяльності характеризується як «людина, яка усвідомлює»). Але порівняння результатів вибірки 1 та вибірки 2 дають нам можливість стверджувати про збільшення активності випускників, яка проявляється в усвідомленні шляхів можливої практичної реалізації ОПП, тобто професія знаходиться в модальності «можу». У зв'язку з цим можемо обережно вести мову про зсув у напрямку активно вираженої професійної ідентичності цих респондентів. Отже, результати вибірки 2 у кількісному вираженні свідчать про мотиваційну спрямованість професійної самореалізації випускників бакалаврату.

Якісний аналіз отриманих результатів за кожним із параметрів дає такі результати:

1. Головна професійна мета

Відповіді досліджуваних можна розділити на дві протилежні групи:

а) доволі абстрактні та стереотипні уявлення про професійну мету: «...стати висококваліфікованим спеціалістом», «... досягти впевненості у тому, що я роблю», «... отримати досвід у даній сфері», «... знайти якусь роботу ...»;

б) наявні конкретні уявлення респондентів про їх власну професійну мету і шляхи та способи її досягнення (наведемо один із яскравих прикладів: «працювати у службі захисту постраждалих від насилля, поліпшити наявну ситуацію в наданні психологічної допомоги постраждалим ...»).

2. Близькі професійні цілі

Значна кількість відповідей досліджуваних вибірки 2, як і вибірки 1, була в площині розв'язання проблем завершення навчання на рівні бакалаврату, продовження навчання в магістратурі, пошуку роботи, яка б давала можливість стати самостійним: «... знайти роботу», «... завершити навчання», «... підвищувати кваліфікацію», «... почати відвідувати психолога», «... знайти напрямок діяльності, який би мені сподобався», «... орієнтуватися в робочому процесі загалом ...».

Усі досліджувані відповіли на дане запитання в порівнянні із результатами вибірки 1: можемо стверджувати про більш усвідомлене уявлення свого місця у професії та вмотивованість майбутньої діяльності за фахом.

3. Уміння, потрібні для оволодіння професією

Порівняння відповідей обох вибірок досліджуваних не дає нам значимих відмітностей між ними. Відповідаючи на це запитання, респонденти перераховували професійні якості й уміння, які стосувалися як у цілому характеристик особистості, так і спеціальних професійних умінь. Єдине, що варто відзначити, – збільшилась кількість відповідей, у яких згадувалося про таку якість, як критичність мислення та критичний аналіз інформації.

У цілому відповіді досліджуваних свідчать про те, що вони впевнено орієнтуються у вимогах професії до особистісних якостей людини.

4. Особисті можливості для досягнення поставленої мети

Більшість відповідей досліджуваних вибірки 2 була конкретною та реалістичною. Досліджувані перелічували власні особистісні

характеристики, які можуть бути фундаментом у процесі формування їх професійної майстерності.

З-поміж найбільш типових відповідей, проілюструємо такі: «... сила волі, організованість, упевненість», «... продовжувати вмотивовано працювати над собою», «... мені подобається моя майбутня професія, я займатимусь улюбленою справою», «... мої вміння аналізувати інформацію та критично оцінювати ситуацію...».

Досліджувані визначають, що їх професійний рух і успішність у реалізації професійних задумів залежатимуть від їх мотивації та цілепокладання.

Але зустрічались і відповіді з доволі розмитим уявленням щодо власних можливостей досягнення професійних цілей. Передбачаємо, що майбутня професійна реалізація цих респондентів може плануватися не у сфері отриманого фаху.

Порівняння результатів відповідей на дане запитання двох вибірок яскраво свідчить про більшу зрілість, реалістичність і продуманість професійних планів респондентів вибірки 2.

5. Уявлення про шляхи досягнення обраних цілей

Отримані відповіді можна розділити на дві групи: 1) найбільш типові відповіді були такі: «...шукати роботу». «... практикувати й онлайн навчатись...», «підвищення кваліфікації...». Аналіз цих відповідей засвідчує відсутність у респондентів чітких уявлень, наявності у них конкретної програми професійного руху, потрібної інформації про те, чому навчатись, де навчатись, яку роботу шукати. Можемо стверджувати про прояв непродуманості даного аспекту ОПП у вибірці. Деякі респонденти відповідали на запитання доволі невпевнено: «...в мене немає чітких уявлень про те, як я буду рухатись уперед», «... якось усе це банально...», – що можете свідчити про їх побоювання щодо свого професійного майбутнього.

Порівняльний аналіз відповідей респондентів цієї групи та вибірки 2 не виявив суттєвих відмінностей у змістовому плані аналізу за цим параметром методики.

Відповіді респондентів другої групи малочисельні, проте у відповідях вибірки 1 подібні висловлювання були відсутні. У відповідях цієї групи (2) є конкретні вказівки на те, як планується реалізація та протягом якого часу повинен бути завершений кожен із етапів. Тому можна вести мову про готовність і виваженість утілення професійних задумів респондентів цієї вибірки у життя.

6. Наявність резервного варіанта

Відповіді на дане запитання представників вибірки 2 дали нам найнижчі показники в цілому за ОПП, як і вибірки 1. Найбільш типові відповіді такі: «... залежно від ситуації, коли щось буде йти не так, вигадую щось інше», «... мій основний план розмитий, що вже говорити про резерв...».

У деяких відповідях мова йшла про отримання іншої спеціальності.

Порівняння отриманих відповідей в обох вибірках не свідчить про суттєві відмінності між ними.

7. Практична реалізація особистого професійного плану

Відповіді респондентів на це запитання можемо розділити на кілька груп.

Одна група відповідей здебільшого торкається розвитку особистісних якостей, від яких залежить утілення плану: «...коли я буду більш упевненим», «... коли я переконаюсь, що можу щось...».

Наступна група відповідей стосується розвитку професійних умінь: «...професійний саморозвиток», «... пошук відповідної роботи», «... відвідання різноманітних тренінгів і курсів підвищення кваліфікації...».

Порівняльний аналіз цих відповідей не дає значимих відмінностей між вибірками 1 і 2.

Третя група відповідей – 11, 3 % респондентів – значно відрізнялася від попередніх двох, оскільки містила перелічені (намічені) конкретні дії для втілення їх професійного плану в життя, як-от: «... я вже реалізую свій план, складаю програму тренінгів, проводжу її з дітьми», «... працюю у школі психологом, консультую», «... пробую себе в роботі на «телефоні довіри»», «... репетитор мови з дітьми», «... перекладач...».

Кількісний порівняльний аналіз отриманих результатів вибірки 1 (2018-2019 рр.) і вибірки 2 (2020-2021 рр.) не виявив суттєвих відмінностей у критеріях сформованості особистісного професійного плану випускників бакалаврату. Тож можемо констатувати поліпшення (збільшення) результатів за такими критеріями: уявлення респондентів про шляхи підготовки для досягнення вибраних цілей, наявність резервного варіанта і практична реалізація особистого професійного плану.

Якісний порівняльний аналіз виявив такі відмінності: висловлювання респондентів більш усвідомлені щодо планування перспектив подальшого розвитку; більш конкретні, реалістичні за характером, наявні варіанти можливостей реалізації майбутніх планів; чіткіше у часовому вимірі подається перспектива професійного руху; зустрічаються вислов-

лювання, в яких критично оцінюються власні особистісні можливості (якості) для втілення намірів і способи саморозвитку та вдосконалення потрібних особистісних якостей. ОПП вибірки 2 більш зрілі й оптимістичні.

Можливе пояснення знайденим відмітностям заходимо у результатах одного з останніх досліджень науковців Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Ними проведений моніторинг соціальної напруженості України, в якому виявлено, що рівень соціальної напруженості України поступово знижується, критеріями зниження вважається загальне вдоволення – невдоволення соціальною ситуацією і можливості впливу на неї, прогнозна оцінка майбутнього стану; більшість опитаних респондентів відповіли позитивно на запитання про те, що їх добробут залежить від них самих і вони здатні впливати на перебіг власного життя. Отже, всупереч очікуванням, що пандемія COVID-2019 призведе до зростання соціальної напруженості, цього не відбулось, скоріше, навпаки. Можливо, дані результати і пояснюють відмітність між вибірками в контексті зрілості та відповідальності респондентів за перебіг подій і сам рух їх майбутнього професійного становлення. Звісно, знайдене можливе пояснення потребує перевірки та доведення.

2.5.2. Особливості розвитку діалогічності у студентів – майбутніх психологів

Аналіз наукових психологічних досліджень останніх років дозволяє стверджувати про активне становлення нової дослідницької методології – діалогічної, «яка рухається від інтроспективної (методологія першої особи, що базується на самоаналізі) через екстраспективну (методологія третьої особи, яка спирається на відсторонене, опосередковане спостереження) до діалогічної (методологія другої особи)» (Чепелева, 2004; Чепелева, 2013).

Некласична ідея діалогу трактується як особлива смислопороджувальна реальність, яка не зводиться до звичайного передавання інформації або інших односпрямованих процесів. Діалог у цьому підході розуміється не лише як форма міжособистісної взаємодії, але і як форма взаємодії з об'єктивованим світом культури, а також форма взаємодії індивіда з самим собою.

Фахівці з психологічної допомоги особистості погоджуються з тим, що особливості стосунків, якість комунікації між клієнтом і психологом/психотерапевтом суттєво впливають на рівень ефективної роботи з клієнтами, а також на результат цієї роботи. Професійна

діяльність психолога-практика висуває особливі вимоги до особистості спеціаліста, покликаною надавати психологічну допомогу особистості.

Отже, система підготовки майбутнього фахівця-психолога обов'язково повинна спрямовуватись на формування не тільки професійних знань і вмінь, а й передусім – на його особистість. Професійне навчання має охоплювати, крім світоглядного та фахового, ще й особистісний рівень, мета якого – формування у студента професійно значущих якостей особистості, гуманістичної спрямованості; «діалогічність» при цьому розуміється як центральний її компонент.

Мета ж нашого дослідження – аналіз специфічності проявів діалогізму студентів майбутніх психологів.

Діалогічна активність особистості, її формування, розвиток і прояви розуміється як саморух у системі стосунків з іншими, - необхідна умова існування самої особистості. Український науковець В.О. Татенко (1996) зазначає, що «суб'єктивними механізмами психічної активності» особистості є самозапитання, самопокладання, самопотенціювання, самовизначення, самоактуалізація, самооцінювання та самоаперцепція.

Г. Херманс говорить про діалогізм із обов'язковим збереженням метапозиції, що дозволяє проявитися між всіма голосами певним визначеним зв'язкам, а також структурувати варіативність позицій всередині Я. При цьому особистість вступає в діалог певними складовими структури свого Я, тоді як інші частини її Я залишаються поза діалогом, але межа (межі) між тими й іншими залишаються достатньо гнучкими (Леонтьев, 2005).

Аналізуючи класичне запитання про суть людського існування, людського буття, М. Бубер указує на те, що людське існування проявляється у відносинах, і людина не може прийти до людського існування іншим шляхом, окрім діалогу з іншими; саме діалог визначає онтологічний центр життя. Філософ аналізує кілька типів стосунків людини, які він назвав «Я – Ти» і «Я – Воно». Так, у «розрізненні Ти і Воно виражена відмітність між ставленням людини як до суб'єкта та як до об'єкта...» (Бубер, 1995 : 16). Підхід на рівні «Я – Ти» до стосунків, на думку М. Бубера, створює по-справжньому людське існування. У міркування про міжособистісну комунікацію філософ вводить ще одне поняття: «Інший». Це поняття розкривається у такий спосіб: «Інший» – це те, що не є «Я», не є мною, це саме інший по відношенню до мене, й, у той же час, це схожий на мене суб'єкт, який володіє

властивостями особистості. Принципово важливим для діалогічного підходу є те, що до цілісності людського існування можна підійти лише через контакт із іншим self. Філософ стверджує, що єдиним справжнім способом буття людини може бути лише діалог.

М. Бахтін розуміє діалог як один із найважливіших методологічних принципів гуманітарного пізнання. Дослідник вважає діалог не лише універсальним методом дослідження людської особистості, а й універсальним методом дослідження всіх видів духовної культури людства. Людське спілкування не може бути продуктивним без розуміння співрозмовниками один одного, без справжнього діалогу. Духовна культура людства, у своїй масштабності, створена із духовної культури кожної особистості, розвиток і збагачення культур відбувається лише при їх спілкуванні, основою якого є розуміння-діалог. Розкрити й зрозуміти себе стає можливо лише у взаємозв'язках, у контактах, у діалозі, коли інший дозволяє Я виміряти себе самого (Андрєєва, & Поліщук, 2015; Бахтин, 1994).

Цікаві для нас дослідження, в яких діалогічність розуміється як провідна інтенція особистості, яка «працює» не лише у ситуаціях реальної комунікації людей, але й проявляється в різних людських комунікаціях, наприклад, і діалозі з природою, з мистецтвом, з творами літератури та ін. Розуміння літературних творів як процесу являє собою поліаспектне явище, багаторівневе процесуальне результативне утворення, в якому виділяються такі стадії:

1. Взаємодія із текстом як знаковою структурою.
2. Розуміння авторського концепту (рефлексія).
3. Інтерпретація (осмислення).
4. Трансформація (переосмислення).

Діалогічні читацькі реакції можливі на обох рівнях розуміння (інтерпретації та трансформації), але при розумінні-інтерпретації мова може йти про реалізацію пізнавального діалогу, під яким ми розуміємо відтворення смислової структури вихідного повідомлення, це початок, підготовка до смислового діалогу. Власне діалогічна взаємодія особистості із твором мистецтва передбачає використання суб'єкт-суб'єктної схеми взаємодії. Це активне співавторство, у результаті якого завершується робота творця, доповнюється новими смислами, думкам, оцінками, враженнями. У даному контексті можемо навести приклад діалогічного розуміння, діалогу, який відбувся між людиною і твором мистецтва.

Це уривок із оповідання Г.І. Успенського «Випрямила». У ньому розкривається тема впливу твору мистецтва на людину. В контекст нашої проблематики, він, на наш погляд, є доволі яскравим.

Згідно із сюжетом твору, сільський учитель Тяпушкін, «нікчемна земська істота», уперше побачив у Луврі статую Венери Мілоської і відчув себе начебто «новонародженим». «До цього часу я був схожий (так я відчув раптом) на цю зім'яту в руці рукавичку. Чи схожа вона на людську руку? Ні, це просто шкіряний згорточок. І ось я дмухнув у неї, і вона стала схожою на людську руку. Щось, чого я не зміг зрозуміти, війнуло у глибину мого зім'ятого, покаліченого, вимученого ества і розпрявило мене, мурашками оживленого тіла пробігло там, де вже, здавалося, не було чуттєвості, змусило усього «хруснути» саме так, наче, коли людина росте» (Успенский, 1973).

Таке відчуття, глибоке враження збереглося у душі вчителя надовго, більше того, воно додавало йому сили жити та відчувати себе. «всупереч своїй долі найбільш нещасного із нещасних», щасливою людиною.

Наведений приклад є переконливим зразком взаємодії твору мистецтва та людини. Твір «відкрився» людині. Відбувся діалог ціннісно-сміслових світів – світу твору та світку людини. Саме у такому діалогічному зіткненні відбувається внутрішня перебудова ціннісно-сміслової організації людини, її прагнення до збагачення й ускладнення.

Визначаючи суть діалогічних відносин, використовується поняття «сміслова позиція». «Сміслова позиція», на думку М. Бахтіна, поєднує предметну визначеність поглядів людини, її особисте ставлення до теми, предмета розмови, до співрозмовника, а також цей термін включає ступінь вираження неповторної людської індивідуальності. Дослідник В.В. Знаков певною мірою доповнює думку М. Бахтіна, акцентуючи увагу на таких особливостях смислової позиції, як-от: процес і результат осмислення суб'єктом конкретної соціальної ситуації, який спирається на етичні, ціннісні норми, котрими суб'єкт керується у процесі торкання, зіткнення та взаємопроникнення поглядів співрозмовників на особистісні якості партнерів і предмет діяльності або спілкування.

Саме в такому контексті доцільно тлумачити поняття «діалог, як зіткнення смислових позицій», який дозволяє зрозуміти смисли та нюанси смислів, які важко збагнути в інший спосіб. Це шлях створення нового особистісного смислу, який виникає лише при взаємодії та зіткненні з іншим смислом.

В.С. Віблер говорить про діалог як вищий рівень організації спілкування та взаємовідносин між людьми, найбільш оптимальний із погляду психічного й особистісного розвитку, а також реалізації потреб людей. Діалог розуміється науковцем як один із механізмів будь-якого творчого процесу, а також найважливіша умова ефективності процесу навчання та виховання (Віблер, 1990 : 104).

Дослідник С.А. Братченко (1997) визначає діалог як комунікативне співробітництво, взаємодію різних логік, точок зору, поглядів.

Співробітництво як одна зі стратегій діалогічної взаємодії проявляється як виявлення потреб, інтересів обох сторін, обговорення їх, пошук прийняттого для обох рішення, формування альтернативних варіантів розв'язання проблем і не може бути реалізоване в інший спосіб, як на підставі актуалізації діалогічних інтенцій усіх партнерів зі спілкування.

У процесі інтерпретації психологом проблемної ситуації клієнта, діалогічні механізми зумовлюють рівноцінну паритетну взаємодію смислів під час інтерсуб'єктної інтерпретації фахівцем і клієнтом травмуючих подій життя останнього, що конституює породження, синтез нового смислу психологічної ситуації та досягнення психічного гомеостазу клієнтом, а в подальшому – його особистісний ріст. Тобто діалогічний контакт передбачає створення єдності смислів і цілей суб'єктів, що визначає співробітництво як важливу ознаку реальної взаємодії.

Сприяння становленню та розвитку особистості фахівця має базуватись на концептуальних підходах до формування особистості майбутніх практичних психологів (В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева, Л.О. Уманець та ін.). Зокрема, один з рівнів системи організації підготовки практичних психологів – особистісний – передбачає формування у студентів-майбутніх психологів, гуманістичної спрямованості особистості, діалогічності як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації та ряду професійно-значущих якостей (Н.В. Чепелева).

Аналіз сучасної наукової психологічної літератури, на жаль, свідчить про те, що не існує чітко визначених, теоретично й емпірично обґрунтованих професійно важливих якостей психолога-практика. Окремі автори визначають і досліджують окремі професійно важливі якості психолога-практика у контексті власних наукових інтересів. На думку Р. Кеттела, для тих, хто володіє професією «психотерапевта», характерні легкість у спілкуванні, вміння слухати та підтримувати розмову. Дослідники В.В. Гусейнов і Т.І. Федотюк говорять у цьому

зв'язку про високий показник інтелекту (в першу чергу, – його вербального компонента), що є важливою умовою професійної успішності психолога-практика. Л.П. Шумакова серед професійних якостей практичних психологів виділяє таку якість, як афектотимію, емоційну стійкість, високий рівень самоконтролю поведінки.

Отже, аналізуючи наявні у психології дослідження з даної проблематики, можна виділити комплементарні до особистості практичного психолога якості, наявність яких зумовлює забезпечення особистісного зростання клієнта в процесі індивідуальної та групової роботи із ним: емпатійність (О.А. Ліщинська, К. Роджерс, Р. Мей, І. Юсупов, Н.В. Чепелева, L. Wolberg); соціальний інтелект (М.О. Амінов, М.В. Молоканов); автентичність, конгруентність (К. Роджерс); рефлексія (Ж.П. Вірна, Н.І. Пов'якель); несуперечлива, позитивна Я-концепція (Р. Мей); емоційна стійкість (Л.П. Шумакова, І. Юсупов); діалогізм (Н.В. Чепелева).

У процесі навчання студенти-майбутні практичні психологи, повинні не тільки оволодіти певним обсягом наукової інформації, але й мати можливість розвивати професійно важливі якості, серед яких особливе місце посідає діалогізм (здатність до діалогізму).

Аналізоване нижче емпіричне дослідження мало за мету проаналізувати специфічність становлення та прояву діалогізму в студентів, майбутніх психологів. Вибірку становили 39 студентів спеціальності «Психологія» факультету педагогіки, психології та соціальної роботи ЧНУ ім. Юрія Федьковича. Вік досліджуваних – 19-20 років.

У дослідженні використовувались такі методики.

1. *Методика С.А. Братченка «Спрямованість особистості в спілкуванні» (СОС-А)*

С.А. Братченко розробив типологію міжособистісного спілкування, яка стала основою для можливих засобів діагностування рівня розвитку комунікативної компетентності особистості. Відповідно до даної типології, міжособистісне спілкування може відбуватися принципово відмінними способами: або як міжособистісний діалог, або як міжособистісний монолог. Комунікативні стратегії та відповідні засоби для їх реалізації детерміновані внутрішньоособистісною позицією людини в спілкуванні, яка і є критерієм виокремлення даних типів спілкування. У цьому контексті провідною є орієнтація особистості в координатах Я – Інший: міжособистісний діалог передбачає настанову на рівноправне (суб'єкт-суб'єктне) спілкування, міжособистісний монолог спирається на пріоритетність власного Я. Указана методика спрямована на вивчення спрямованості особистості у спілкуванні як

сукупності більш або менш усвідомлюваних нею смислових настанов і ціннісних орієнтацій у сфері міжособистісного спілкування та розуміння.

2. Методика складання запитань до тексту

Одним із найважливіших атрибутів прояву діалогічного спілкування (будь-якої форми) є запитання. Маєвтиці Сократа належить вагоме відкриття: уміння правильно ставити запитання, що вважалося значно важливішим і ціннішим, ніж уміння знаходити відповіді на них.

Складання (формулювання) запитань можна розглядати як одну зі сторін розуміння, у процесі якого відбувається пошук смислу та його вербалізація (С.О. Васильєв, Л.П. Доблаєв, Н.В. Чепелева та ін.). Основою будь-якої форми діалогічного спілкування є запитання, без них діалог неможливий, він перетворюється на монолог. Формування та формулювання запитань, пошуки та знаходження відповідей на них – головне у творчому розумінні людьми один одного. Але, зазначимо, що питання пізнавального діалогу та питання смислового діалогу значно відрізняються. Дослідник С.О. Васильєв, спираючись на погляди Р. Колінгвуда, виділив два типи запитань. До першого типу, або кола, належать запитання, які не виходять за межі самого тексту, і їх мета – прояснити смисл твору. Друге коло запитань вимагає від читача доповнення смислу твору власним розумінням, яке залежить від культурно-історичного контексту. Додамо: і від особливостей самого читача. Дослідник зазначає, що виникнення нових смислів тексту зумовлене синтезом того смислу, який сприймається при знайомстві із текстом, і тим, який додається ззовні, з контекстуального оточення або його елементів. Розуміючи діалог як зіткнення та поєднання у результаті смислових позицій партнерів, акцентуємо увагу на тому, що сприяє цьому зіткненню. Це може бути невідповідність досвіду читача й автора твору, читача та змісту тексту (різні тезауруси), різне емоційне ставлення автора та читача до тих або інших подій, фактів, особистостей, розбіжність в оцінках тощо.

У контексті аналізу сформованості діалогічності у досліджуваних методика «Складання запитань» має провідне значення, оскільки дає можливість побачити наявність і психологічні особливості діалогічної інтенції досліджуваних. Суть цієї процедури – в моделюванні ситуації, яку досліджувані можуть сприймати та розуміти (за умови наявної діалогічної інтенції) як ситуацію спілкування. У результаті експериментальної процедури студентами створені письмові висловлювання,

складені запитання, подальший змістовий аналіз яких дає можливість виявити діалогічну комунікативну спрямованість особистості.

Аналізуючи отримані дані, можна говорити про такі результати.

Переважає більшість студентів, майбутніх психологів, у ситуації міжособистісного спілкування є монологічно зорієнтованими: діалогічна спрямованість характерна тільки для 3,5 % досліджуваних, монологічна, – для 96,5 % респондентів!

Діалогічна комунікативна спрямованість у спілкуванні проявляється як орієнтація на рівноправне спілкування, яке базується на взаємній довірі та повазі, взаєморозумінні, відкритості та комунікативному співробітництві, прагненні до взаємного самовираження, розвитку та співтворчості.

Монологічна комунікативна спрямованість у спілкуванні, відповідно до концептуальної орієнтації співбесідника на сприймання співрозмовника як об'єкта впливу, являє собою спрямованість на ігнорування партнера, недовіру та замкненість. Монологічна комунікативна спрямованість проявляється у таких варіантах: маніпулятивна, альтероцентристська, конформістська, авторитарна, індиферентна. З діаграми видно, що 78 % досліджуваних проявляють схильність до маніпулятивного варіанта монологічної спрямованості. Це означає, що 8 з 10 студентів-психологів схильні до використання співбесідника й усього процесу спілкування у власних цілях задля отримання однобічного виграшу.

Отримані в результаті емпіричного дослідження дані проілюстровані діаграмою:

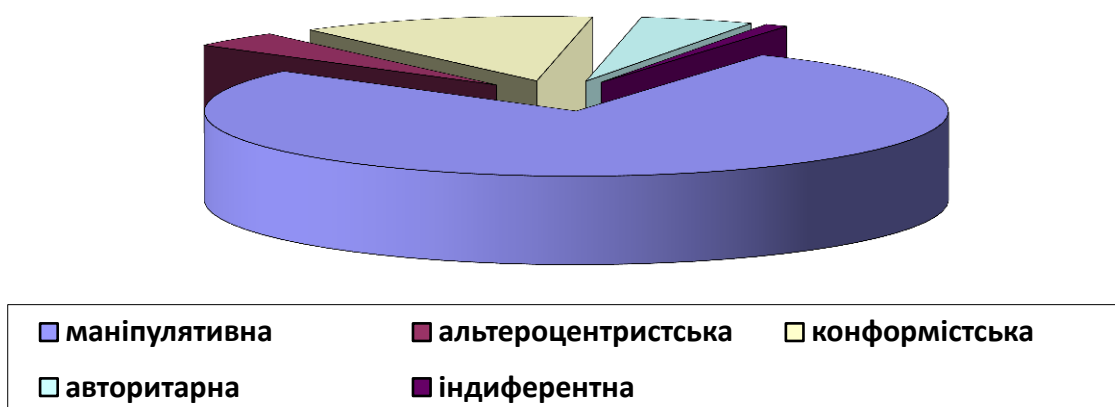


Рис.1. Монологічна комунікативна спрямованість студентів-психологів

4 % опитуваних проявляють схильність до альтероцентристського варіанта монологічної спрямованості, що проявляється як добровільна «сконцентрованість» на співбесідникові, його цілях і потребах, добровільна відмова від власних інтересів,

байдужість у розумінні себе з боку партнера зі спілкування, «жертвування».

Ще у 13 % досліджуваних визначилася схильність до конформістського варіанта монологічної комунікативної спрямованості, що проявляється як підкорення силі авторитету, спрямованість на наслідування, реактивне спілкування, орієнтація на некритичну згоду, відмова від опору, відсутність намагань справжнього розуміння та прагнень бути зрозумілим партнером зі спілкування.

5 % опитуваних студентів проявляють схильність до авторитарного варіанта монологічної комунікативної спрямованості, яка проявляється як орієнтація на домінування, підкорення, комунікативну агресію, когнітивний егоцентризм, неповага до поглядів іншого, комунікативна ригідність.

1 % досліджуваних проявляють схильність до індіферентного варіанта монологічної комунікативної спрямованості, що проявляється як ігнорування проблемності спілкування та домінування орієнтації на суто діловий бік розмови без урахування особистісного, унікального аспекту взаємодії.

Аналізуючи дані, отримані за методикою складання запитань до тексту, можемо говорити про таке.

Як стимульний матеріал (текст) був обраний художній фільм «Хвиля» (Німеччина, 2008). Основу фільму складає реальна життєва історія експерименту «Третя хвиля». Сюжет фільму та його режисерська інтерпретація торкаються гострих соціально-психологічних проблем, мають яскраво виражену діалогічну спрямованість, викликають міркування, запитання. Досліджуваним пропонувалось у процесі перегляду фільму та після нього записати всі можливі реакції та думки, які виникали у них.

Якісний аналіз отриманих результатів дав змогу згрупувати їх за такими ознаками:

1) запитання, які мають на меті прояснити, уточнити, доповнити подію та не «виходять за межі» тексту (сюжету фільму);

2) діалогічні запитання, які розподілені на групи:

а) запитання-роздуми (відображають думки досліджуваних, їх міркування);

б) рефлексивні запитання (відображають звернення до себе, власного досвіду, пережитих почуттів);

в) антиципуючі запитання (фіксують гіпотези, міркування та передбачення щодо подальшого розвитку подій у житті людей і суспільства).

**Результати методики «Складання запитань до тексту»
(у % до кількості досліджуваних)**

Запитань не виникло	Запитання до змісту	Запитання-роздуми	Рефлексивні запитання	Антиципуючі запитання
0	45	15	20	0,5

Проілюструємо результати найбільш виразними, в контексті нашого дослідження, прикладами.

Запитання, які мають на меті прояснити, уточнити, доповнити подію та не «виходять за межі» тексту (сюжету фільму):

- Чому ви вирішили виступити проти «Хвилі»?
- Чи могли б Ви подумати, що все закінчиться саме так?
- Ви розуміли, що ситуація виходить із-під контролю? Чому не зупинили її вчасно?
- Чому Тім не проявляв себе раніше так (до проєкту), чого боявся?
- Чому поліція не штрафувала батьків за те, що діти розмальовують стіни?
- Чому героїня не вдягла символічну білу сорочку?
- Що вплинуло на Тіма, що він почав так швидко змінюватись?

Запитання такого плану когнітивно спрощені, вони не виходять за межі зовнішніх проявів поведінки героїв фільму. Можемо стверджувати про доволі велику психологічну дистанцію та поверховий контакт спілкування, відсутність особистісної позиції респондентів.

Діалогічні запитання. Запитання-роздуми (відображають думки досліджуваних, їх міркування):

- Чому влада спотворює все людське в людині?
- Чому найвищі почуття: любов, відданість не можуть здолати групові інстинкти?
- Під час фільму я відчував страх не за долю героїв, а за долю свою та суспільства. Невже це правда, що за такий термін можна створити справжню диктатуру?

Рефлексивні запитання (відображають звернення до себе, до власного досвіду, пережитих почуттів):

- Під час перегляду в мене виникали запитання до себе: ким би я була в цьому сюжеті? Чи змогла б я протистояти такому впливу?
- Чи змогла б я провести схожий експеримент як науковець, чи довела б я його до кінця?
- Думаю, що ліпше: підкорювати чи підкорюватись?

Антиципуючі запитання (фіксують гіпотези, міркування та передбачення щодо подальшого розвитку подій у житті людей і суспільства):

- Як жити з таким почуттям провини?
- Групові впливи можуть біти руйнівними. Чи можна вберегтися, в принципі, від таких впливів? Невже ми приречені втрачати індивідуальність?

Наведені приклади дають можливість побачити відмінність діалогічних і недіалогічних запитань, яка проявляється й у зовнішньому стилі та у змістовому наповненні. Діалогічні запитання сконцентровано містять особистісну позицію, сюжет фільму «запускає» внутрішній діалог, міркування про людську природу, власні можливості, небезпеку існування особистості в сучасному світі.

Результати проведеного емпіричного дослідження, на нашу думку, виявилися невтішними та яскраво свідчать про домінування монологічної комунікативної спрямованості студентів-психологів із перевагою маніпулятивного варіанта, що категорично суперечить фаховій характеристиці професії психолога. Змістовий аналіз складених досліджуваними студентами запитань констатує критично низький рівень розвитку діалогічної настанови майбутніх психологів. Діалогічна позиція психолога-практика має кілька складових, провідна з яких – здатність і прагнення сприймати іншого як партнера по діалогу (настанова на діалог). Названа особистісна характеристика, звісно, якщо вона взагалі притаманна конкретній людині, у процесі фахової підготовки розвивається та стає провідною/визначальною характеристикою психолога-практика.

Діалогічність як суттєва ознака сучасного фахівця психологічної допомоги – невід’ємна риса його професіоналізму, яка проявляється у взаємодії психолога з психічною реальністю клієнта та, незалежно від парадигми, у якій практикує фахівець, виступає одним із найважливіших механізмів інтерпретації психологічної ситуації, з якою звертається за психологічною допомогою клієнт (Веблер, 1990). Професійно організована інтерсуб’єктна, ґрунтована на принципах діалогізму, інтерпретація психологічної ситуації клієнта дозволяє психологу «діалогізувати монологічну свідомість», важливою характеристикою якої є злиття інтерпретації певної ситуації з самою ситуацією і в такий спосіб трансформувати вихідну суб’єктивну смислову позицію клієнта, оскільки внутрішній діалог відображає динаміку зовнішнього діалогу партнерів (Веблер, 1990). Сам процес взаємодії, взаємовпливу, навіть зіткнення смислових позицій партнерів, відкритий і всебічно обговорений, при якому відбувається «легалізація проблеми» при збереженні основних атрибутів діалогу: свободи та рівноправності партнерів, міжособистісний контакт, який ґрунтується на співпереживанні та взаєморозумінні,

дає можливість відбутися такій інтерпретації психологічної ситуації клієнта, яка приведе до синтезу нових смислів, виявлення прихованих за очевидними нових смислів, на що вказує у своїх працях П. Рікер.

Різні можливості застосування діалогічного принципу взаємодії психолога з Іншою людиною характеризуються такими спільними ознаками цього процесу: узгодження думок і взяття кожним із партнерів відповідальності за прийняті ним рішення, паритетні основи побудови взаємовідносин.

Результати проведеного емпіричного дослідження аналізу специфічності прояву діалогічності у студентів-майбутніх психологів, однозначно свідчать про необхідність розвитку важливого напрямку роботи у підготовці майбутніх фахівців: формування та розвиток діалогізму, а також орієнтацію на усвідомлення студентами неприпустимості маніпулятивної комунікативної спрямованості, яка проявляється у схильності до використання співбесідника й усього процесу спілкування у власних цілях.

References

- Andreeva, Y.F., Litovchenko, N.F. (2018). The problem of dialogism development as an important professional quality of students-psychologists. *Technologies of intellect development*, Vol. 2, 08 (19), 1–15. [in Ukrainian]
- Andrieieva, Ya. F., & Polishchuk, O.M. (2015). Dialogue of the personality's internal world. *Science and Education a new Dimension. Pedagogy and Psychology*, 3(32), issue 63, P.73–77. [in Ukrainian]
- Andrieieva, Ya.F., & Lytovchenko, N.F. (2019). The problem of students' designing personal professional plan. *Technologies of intellect development*. Vol 3, 3 (24), 1–17. URL: http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/462. [in Ukrainian]
- Bakhtin, M.M. (1994). The Problem of Dostoyevskiy poetics. Kyiv: NEXT. [in Russian]
- Bratchenko, S.L. (1997). Interpersonal dialogue and its' main attributes. *Psikhologiya s chelovecheskim litsom*. Moscow: Smysl, P. 201–222. [in Russian]
- Buber, M. (1995). *Me and Thou. Two types of faith*. Moscow. URL: <http://www.philosophy.ru/library/bub/>. [in Russian]
- Chyepyelyeva, N.V. (Ed.) (2004). The problems of psychological hermeneutics. Kyiv.: Millenium. [in Ukrainian]
- Chyepyelyeva, N.V. (Ed.) (2013). *The understanding and interpretation of the personal experience as an agent of personal development*. Kirovograd, IMEX-Ltd. [in Ukrainian]
- Holovey, L.A., Aleksandrova, N.A., & Danilova, M.V. and others. (2013). The crisis of professional growth and personal resources in the period of late teens and early adulthood. *Vestnik of Saint-Petersburg university*. Series 16, Vol.2, 31–39. [in Russian]

Ivan'o, Yu. (2017). The peculiarities of the 8-9 grades students' personal professional plans formation. *Visnyk of Zakarpattya arts academy*, Vol.9, 159–163. [in Ukrainian]

Ivanchenko, G.V. (2005). Strategies of the professional self-determination. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/strategii-professionalnogo-samoopredeleniya-i-e prezentatsii-professionalizma>. [in Russian]

Klimov, E.A. *Psychology of the professional self-determination* (2004). Moscow: Academy. [in Russian]

Leontiev, D.A. (2005). The nonclassic vector in modern psychology. *Postneklassicheskaya psikhologiya*, 1, 51–71. URL: <http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005>. [in Russian]

Leontiev, D.A., & Shchelobanova, Ye.V. (n.d.). Professional self-determination as a construction of the «probable future» images. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/2>. [in Russian]

Pryazhnikov, N.S. (1999). *Theory and practice of the professional self-determination*. Moscow: MCPEI. [in Russian]

Shchotka O.P. (2002). *Developmental psychology of the adult person*. Nizhyn [in Ukrainian].

Tatenko, V.A. (1996). *The subjective dimensions of psychology*. Kyiv: Prosvita [in Ukrainian].

Uspenskij G.I. (1973). *Nravy Rasterjaevoj ulicy. Vyprjamila [Morals of Rasteryaeva Street. Straightened]*. Moskva: Detskaja literatura. [in Russian]

Wibler, V.S. (1990). From scientific studies to the logic of culture. Two philosophical introductions into XXI age. Moscow.: Polit.izdat. [in Russian]

Zeer, E.F. & Symaniuk, E.E. (2002). Emotional constituent in the teacher's professional becoming *Mir psikhologii*, 4 (32), 94–203. [in Russian]