# РОЗДІЛ 1

**Теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з соціального забезпечення**

**1.1. Професійна компетентність та професійна самосвідомість як предмет психологічного аналізу**

Проблема розвитку професійної самосвідомості особистості посідає одне із чільних місць у пошуках науковців різних напрямів: філософії, соціології, що уможливлює застосування комплексного підходу щодо її розв’язання.

На сьогодні проблематика самосвідомості посідає одне із чільних місць у дослідженнях, виконаних у науковій царині педагогічної психології. Традиційним при розгляді проблематики самосвідомості для закордонної (європейської й американської) науки є вплив провідних механізмів і проявів особистості на динаміку та функціонування її самосвідомості. Зокрема, самосвідомість постає продуктом боротьби й узгодження складових компонентів особистості.

У межах соціально-когнітивної теорії особистості надають вагомої ролі унікальній здатності людини до саморегуляції, яка розкривається через самоспостереження та самооцінку і є запорукою самоефективності.

Засновники когнітивного напряму вбачали у самосвідомості когнітивну схему, в якій людина накопичує й опрацьовує інформацію про саму себе, і, на цьому підґрунті, упорядковує її в конкретні образи та поняття.

Гуманістичний напрям визнавав Я-концепцію (самість) провідним проявом самосвідомості та стрижнем феномену особистості, що позначає концепцію уявлення людини про себе, поєднання усвідомленого самосприймання та цінностей «Я».

Сучасні закордонні дослідники зазвичай фокусують увагу на локальних аспектах вивчення самосвідомості людини. Так, Р. J. Silvia, S. T. Duval обґрунтували тезу про зв’язки між самосвідомістю, атрибуцією та діями. Коли люди не відповідають стандарту, вони пояснюють причину невідповідності та оцінюють ймовірність того, що розбіжність може бути швидко зменшена. Якщо невідповідність можна зменшити, люди припишуть внутрішні невдачі та спроби змінити себе.

Якщо невідповідність не можна зменшити, люди припишуть невдачу зовні через подібну можливу причину, наприклад стандартну чи іншій особі. Це сприятиме спробам уникнути усвідомлення і нагадування про невідповідність між собою і стандартами.

K. Neff, вивчаючи такі прояви самосвідомості, як самоставлення та самооцінка, припускає, що співчуття до себе може мати такі ж переваги для психічного здоров’я, як і самооцінка, але з меншими недоліками. Автором представлено дослідження, яке показує, що співчуття до себе забезпечує більшу емоційну стійкість і стабільність, ніж занижена самооцінка.

D. Vago, D. Silbersweig розглядають вплив самосвідомості на різні аспекти поведінки людини, базуючись на ряді чинників, як-то: час, результативність, процеси пізнання й самооцінка себе. Вищезазначені вчені виокремили за часовим критерієм два аспекти впливу самопізнання та самоставлення на поведінку людини: короткостроковий і довготривалий.

Короткочасна регуляція виявляється на рівні тілесного та індивідуального пласту самосвідомості через біологічний обернений зв’язок і вибір адекватних засобів досягнення мети діяльності.

Довгостроковий аспект впливу самосвідомості на поведінку й діяльність особистості пов’язаний з постановкою нею соціально й особистісно значущих цілей і фокусується в локусі контролю. На відміну від свідомості, самосвідомість орієнтована на осмислення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в суспільстві. Якщо свідомість є знанням про іншого, то самосвідомість – знанням людини про саму себе. Якщо свідомість орієнтована на весь об’єктивний світ, то об’єктом самосвідомості є сама особистість.

У самосвідомості вона постає і як суб’єкт, і як об’єкт пізнання. Цілком поділяємо позицію науковців, що, на відміну від самосвідомості в цілому, професійна самосвідомість є специфічною за своєю суттю, оскільки в професійній самосвідомості на першому плані постає зміст, який стосується професійної діяльності.

Якщо самосвідомість формується в життєдіяльності та спілкуванні з іншими людьми і є результатом пізнання особистістю себе, своїх дій, психічних якостей та здібностей, то власне професійна самосвідомість є проєкцією усіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність.

Професійна самосвідомість містить усвідомлення особистістю, перш за все, тих своїх якостей і властивостей, які є вкрай важливими для успішного виконання відповідної професійної діяльності.

Для різних професій такі якості будуть специфічними, але міра їх усвідомлення суттєво впливає на вибір завдань, на хід виконання діяльності, на впевненість фахівця в собі.

Значна частина науковців розглядають цей феномен як усвідомлення особистістю себе в ході професійної діяльності. Професійна самосвідомість – це, з одного боку, процес самоусвідомлення, за допомогою якого людина пізнає себе і ставиться до себе як до представника відповідної професії, з іншого – це результат самоусвідомлення, тобто сформований відносно стійкий комплекс уявлень і ставлень щодо себе як фахівця, професійна Я-концепція.

Аналізуючи місце професійної самосвідомості в загальній структурі самосвідомості особистості, дослідники зважають на місце конкретної діяльності в житті особистості, місце особистості в цій діяльності, роль особистості у власній життєдіяльності.

Початковим етапом формування професійної самосвідомості доцільно вважати первинне фахове самовизначення, коли молода людина зіставляє вимоги та зміст потенційно обраної професії з власними особистісними характеристиками. При цьому професійне самовизначення постає лише локальним аспектом більш загального процесу життєвого самовизначення, а фахова самосвідомість є похідною від Я-концепції, яка впливає на розуміння сенсу обраної професійної діяльності.

Професійна самосвідомість безпосередньо пов’язана з усвідомленням людиною себе у професійній діяльності, тобто зміст професійної самосвідомості передбачає ставлення до себе як до суб’єкта діяльності. Якщо самосвідомість формується в життєдіяльності і спілкуванні з оточуючими людьми та є результатом пізнання власних дій, психічних якостей, то професійна самосвідомість – це своєрідна проєкція всіх структурних компонентів самосвідомості (когнітивного, афективно-оцінного, поведінкового) на професійну діяльність.

Професійна самосвідомість особистості поєднує її знання про власні особливості з наявними фаховими здібностями й інтересами. Коли особистість фіксує успіхи та невдачі власної навчально-професійної чи фахової діяльності, то здійснює коригування Я-образу, самооцінки, рівня домагань, а також професійної самосвідомості в цілому.

Трактують професійну самосвідомість як особливий феномен психіки людини, що зумовлює саморегуляцію особистістю своїх дій у сфері професійної діяльності на основі пізнання професійних вимог, власних професійних спроможностей та емоційного ставлення до себе як до суб’єкта професійної діяльності.

Внаслідок занурення оптанта у професійно орієнтоване середовище фахового навчання, а згодом – у простір професійної діяльності, особистість відшліфовує нову грань усвідомлення себе яке суб’єкта професійної діяльності та фахової взаємодії. Роль рефлексії у процесах усвідомлення себе як фахівця підкреслюють і закордонні вчені.

Так, дослідниця M. Kondrat слушно зазначала, що професійна самосвідомість вважається необхідною умовою для компетентної практики соціальної роботи. Вищезгадана авторка наголошувала, що альтернативні тлумачення самосвідомості неявно спираються на різні визначення того, що означає бути «Я» і що означає бути «усвідомленим».

M. Kondrat розглядає три підходи до професійної самосвідомості, традиційно прийняті в науковій літературі:

1) просте усвідомлення (усвідомлення того, що переживається),

2) рефлексивне усвідомлення (усвідомлення себе, як суб’єкта переживань),

3) емпіричне рефлексивне усвідомлення (усвідомлення Я того, як його чи її усвідомлення конституюється в прямому досвіді).

Ґрунтовністю характеризується підхід до змісту професійної самосвідомості, який передбачає наявність професійних значень (тезаурусу) та професійних смислів (особистісне професійне знання, професійне ставлення до клієнта, професійні ідеали, норми та цінності, смислоутворювальні мотиви професійної діяльності).

Вважаємо, що розвиток відображає загальні прогресивні зміни професійної самосвідомості упродовж всього професійного шляху суб’єкта фахової діяльності – від формування його професійних намірів, самовизначення до завершення фахової діяльності і виходу на пенсію.

Становлення позначає початковий етап професіоналізації особистості і розгортається під час вибору професії, фахового навчання та професійної адаптації початківця. Якщо становлення має більш стихійний поступ, то формування професійної самосвідомості передбачає цілеспрямований і контрольований характер суспільного впливу.

Професія має істотний вплив не лише на формування певних особистісних характеристик фахівця, але й на його сприймання та розуміння оточуючих і себе самого. Люди, які сприймають свою професію як спосіб життя, відображають об’єктивну дійсність і себе крізь призму професійної самосвідомості.

Здійснивши первинне професійне самовизначення, майбутні фахівці починають сприймати навколишню дійсність і себе в ній крізь призму світу обраної професії. Це означає, що відбувається трансформація та деталізація самосвідомості особистості, її Я-концепції у професійну самосвідомість. Тому необхідно, щоб формування професійної самосвідомості розпочиналося ще на етапі професійного навчання, розпочинаючи з найперших засад осмислення студентами змісту професійної діяльності.

Отже, дослідники одностайно наголошують на важливій ролі професійної самосвідомості як чинника професійного становлення особистості як на етапі професійної підготовки, так і під час самостійної професійної діяльності.

Разом з тим, теоретичний аналіз наукових напрацювань свідчить про наявність різних точок зору на сутність і структуру професійної самосвідомості.

Даний феномен розглядається як усвідомлення людиною своєї приналежності до професійної групи, провідний аспект фахової ідентичності суб’єкта праці, як процес аналізу людиною самої себе у межах професійної діяльності, як діяльність особистості з усвідомлення власної відповідності обраній професії, як вибіркову діяльність самосвідомості, спрямовану на професійне самовизначення, усвідомлення себе суб’єктом професійної діяльності, як усвідомлення й інтегративну оцінку фахівцем себе, процесу та результату своєї професійної діяльності.

У сучасних дослідженнях професійна самосвідомість розглядається як феномен, який забезпечує людині цілісність, тотожність та визначеність; має розвиток у процесі професійного навчання разом зі становленням процесів самовизначення, самоорганізації й персоналізації, а також обумовлює розвиток рефлексії.

У дослідженнях доведена ключова роль професійної самосвідомості у становленні таких важливих феноменів особистісно-професійного розвитку, як ціннісні орієнтації, професійна мотивація, психологічна готовність до професійної діяльності, професійне самоствердження, самопрояв, кар’єрний ріст, професійна творчість.

Поряд з терміном «професійна самосвідомість» науковці-психологи часто вживають інші дуже близькі за змістом поняття «професійна Я концепція», «професійний Я-образ», «професійна самооцінка», «професійна ідентичність» тощо. Кожне із цих понять є похідним компонентом чи аспектом збірної узагальнюючої дефініції – професійної самосвідомості.

Знаний американський психолог D. Super описував професійну Я концепцію як набір характеристик самосприйняття, що усвідомлюються індивідом як професійно співвідносні.

При цьому, окрім традиційних особистісних якостей вчений виділив такі риси, як самооцінку, самоефективність. ясність мислення, упевненість, стабільність і почуття реальності. D. Super відзначав схожість професійної Я-концепції з особистісними конструктами у річищі тези про можливу спрямованість індивіда на себе і на ситуацію.

Зокрема, професійна Я-концепція як продукт розвитку професійної самосвідомості є особистісним ресурсом, що виконує ключову роль у формуванні результатів професійної поведінки, в успішному аналізі проблемних ситуацій, у плануванні, контролі, перетворенні професійної діяльності і себе як її суб’єкта.

Перевагами успішного становлення та подальшого розвитку професійної самосвідомості є усталена суб’єктна позиція фахівця.

Молодий спеціаліст, який системно розвиває свою професійну самосвідомість, має певні особистісні переваги.

Здебільшого ці переваги проявляються у вищих ступенях таких емоційно-вольових проявів, як:

• оптимізм щодо потенційних успіхів у майбутньому;

• впевненість у професійній компетентності;

• відкритість для професійних комунікацій;

• готовність цілеспрямовано й напружено працювати, ставити перед собою професійні цілі; відповідальність за професійні проблемні ситуації;

• готовність висувати й обстоювати нові ідеї та плани.

Вивчаючи професійну Я-концепцію майбутніх юристів, тлумачить її як складне багаторівневе особистісне утворення, що інтегрує цінності юридичної діяльності, юридичної спільноти та особистісні цінності суб’єкта навчально-професійної діяльності.

Професійна Я-концепція забезпечує професійне самовизначення, сприяє розвитку та вдосконаленню фахово-значущих якостей відповідно до вимог конкретної спеціальності, а також постає основою професійного розвитку суб’єкта праці.

Фахове навчання є сенситивним періодом становлення професійної Я-концепції, що характеризується такими ознаками: розширенням семантичного простору образу «Я-майбутній професіонал», зростанням рівня актуалізованості професійної ідентичності, стабілізацією самооцінки, зростанням самоповаги.

Отже, виняткова складність феномену професійної самосвідомості, його багатоаспектність та багатоплановість розгляду, є причиною наявності різних наукових інтерпретацій цього поняття, кожна з яких не суперечить одна одній, а швидше доповнює і розвиває його значення, вказуючи на різні аспекти цього складного феномену.

Очевидно, що професійна самосвідомість безпосередньо пов’язана з усвідомленням людиною себе у професійній діяльності, тобто зміст професійної самосвідомості стосується як професійної діяльності, так і суб’єкта цієї діяльності.

Якщо самосвідомість формується в процесі життєдіяльності та спілкування з іншими людьми і є наслідком пізнання себе, своїх дій, психічних якостей, то професійна самосвідомість – це своєрідна проєкція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність.

У дослідженні ми розуміємо професійну самосвідомість як відносно стабільну цілісну підструктуру особистості, що забезпечує професійне становлення та самореалізацію особистості у професійній сфері на основі усвідомлення професійних вимог, своїх можливостей і емоційно-ціннісного ставлення до себе як представника професійної спільноти.

Високий рівень розвитку професійної самосвідомості, адекватна і стійка Я-концепція у комплексі з адекватним образом професійної діяльності забезпечують конструктивну професійну поведінку, що дозволяє фахівцям у сфері психології успішно долати проблеми особистісно-професійного становлення.

Розуміння змісту поняття професійної самосвідомості уможливлює аналіз її функцій і структурних компонентів для подальшого виокремлення чинників становлення під час фахового навчання.

**1.2. Сутнісні характеристики професійної компетентності майбутніх фахівців з соціального забезпечення**

Оскільки професійна самосвідомість є похідною загальної самосвідомості особистості, то, як і родове поняття, також має багатофункціональний та інтегрований характер.

Погляди сучасних вчених, підкріплені науковими дослідженнями, відображають альтернативний характер розгляду структури професійної самосвідомості особистості.

Як уже зазначалось, найчастіше компонентами професійної самосвідомості, (співвідносно з визнаною структурою загальної самосвідомості) науковці виокремлюють - образ професійного «Я» та професійну самооцінку, які локалізуються у фаховій Я-концепції.

У розумінні вчених, зміст професійної самосвідомості вчителя, за аналогом із загальною структурою особистості, містить такі складові Я концепції, як когнітивний компонент (образ «Я»), афективний компонент (самооцінювання і самоставлення), поведінковий компонент, що спирається на два попередні.

Вищезгадана дослідниця слушно вважає, що озброєний адекватною самооцінкою, позитивним самоставленням, упевненістю в собі, вчитель здатен знаходити конструктивні способи подолання труднощів і тим самим ще суттєвіше розширювати сферу професійної самосвідомості.

Дослідники у структурі професійної самосвідомості виокремлюють поєднання та взаємодію таких підструктур, як когнітивна, що зосереджує знання можливостей Я у досягненнях; афективна, яка виражає емоційно-ціннісне самоставлення; поведінкова, яка містить уміння раціоналізувати професійні поведінкові акти.

Кожна з цих підструктур володіє особливими функціональними характеристиками, що детермінують розвиток і саморозвиток особистості в професійній діяльності, і загалом формують професійну Я-концепцію фахівця.

Вищезазначеною дослідницею виокремлено ряд показників сформованості професійної самосвідомості, як-то: на когнітивному рівні – адекватне уявлення про себе як суб’єкта професійної і особистісної взаємодії, знання власних особистісних і професійних здібностей, можливостей; на афективному рівні – позитивне самоставлення, адекватне ставлення до оцінок інших людей, адекватна самооцінка; на поведінковому рівні – здатність до рефлексії, довільна саморегуляція, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

Важливим компонентом професійної самосвідомості є усвідомлення особистістю себе як суб’єкта власної діяльності. Він добирає засоби, вираховує умови виконання діяльності, при цьому добре уявляючи кінцевий продукт власної праці.

Усвідомлення себе як суб’єкта професійної діяльності означає осмислення своєї відповідальності і своєї ролі у постановці мети у формуванні завдань, у доборі засобів виконання діяльності, в отриманні кінцевого результату.

Важливим також є усвідомлення своєї індивідуальності, 38 стилю у виконанні діяльності. У професійній самосвідомості наявне розуміння саме таких властивостей і якостей, що потрібні для успішного виконання професійної діяльності, тобто професійно важливих якостей.

Для різних професій ці якості будуть специфічними, але міра їх усвідомлення суттєво впливає на вибір завдань, на процес виконання діяльності, на впевненість у власних можливостях.

До структури професійної самосвідомості, як і самосвідомості в цілому, входить усвідомлення й оцінка відносин. Знаходження людини упродовж тривалого часу в складі референтної групи зумовлює розвиток таких відносин.

Саме в таких умовах формується ставлення людини до себе як до фахівця, ставлення до колег по професії, ставлення до своєї професії загалом.

Вивчаючи професійну самосвідомість майбутніх інженерів, вчені виокремлюють три її структурні компоненти: інформаційно пізнавальний, мотиваційно-ціннісний і діяльнісно-практичний.

Інформаційно-пізнавальний компонент професійної самосвідомості забезпечує усвідомлення майбутнім інженером себе як суб’єкта професійної діяльності через опанування комплексу знань і умінь, необхідних фахівцеві для свідомої оцінки власної відповідності ідеальному образу професіонала, співвіднесення професійно важливих індивідуальних особливостей з функціями і завданнями майбутньої професії.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної самосвідомості містить особистісно-професійні ціннісні орієнтації, професійну самооцінку, мотиви навчально-професійної діяльності, що визначають прагнення майбутнього фахівця до професійної самореалізації.

Діяльнісно-практичний компонент професійної самосвідомості майбутніх інженерів виявляється у комплексі дій, пов’язаних з професійним самовдосконаленням, професійною самоосвітою, дотриманням норм професійної етики, вибором засобів і прийомів професійної діяльності, пізнавальною активністю та ініціативністю під час реалізації завдань навчально-професійної діяльності.

Професійна самосвідомість виявляє себе в різноманітних формах, пов’язаних із когнітивними, емоційно-вольовими аспектами психічної діяльності фахівця.

У структурі цього феномену як у персональному об’єктивному особистісному досвіді виокремлюються такі утворення, як фахові цінності, ідеали, цілі, рівень домагань, особистісні смисли тощо.

Інтегруючим чинником професійної самосвідомості є образ професійного «Я», структуру якого утворюють такі компоненти, як «Я-ретроспективне», «Я-реальне», «Я-майбутнє», «Я ідеальне».

Ці та інші елементи самосвідомості виконують регулятивну функцію у процесі взаємодії образу «Я-професійне» іншими аспектами свідомості фахівця.

У структурі самосвідомості студентів виокремлюють мотиваційні чинники вибору професії, професійну ідентичність, особливості емоційного інтелекту, сенсожиттєві орієнтації.

Професійну самосвідомість характеризують такі ознаки: за функцією – регулює відношення суб’єкта професійної діяльності і професійну поведінку), за змістом когнітивного компонента – професійній самосвідомості властивий професійно-діяльнісний зміст Я-образів, за вмістом Я-образів визначається специфікою фахової діяльності.

Як зазначає дослідниця, професійна самосвідомість формується та розвивається впродовж усього професіогенезу особистості, тому вона є динамічною конструкцією, а змістові, рівневі та структурні особливості професійної самосвідомості визначають прогнозування, цілеутворення, планування, ухвалення рішень, контроль, оцінку й корекцію діяльності фахівця.

Вчені вказують на наукову традицію в дослідженні становлення професійної самосвідомості спиратися на такі її структурні та функціональні компоненти:

• когнітивний (Я-самопізнання) – сукупність психологічних знань, необхідних для конструктивної професійної взаємодії;

• емоційний (Я-саморозуміння) – позитивне ставлення до себе як до майбутнього фахівця,

• мотиваційно-ціннісний (Я-самоактуалізація) – прагнення до самовдосконалення, підвищення власного особистісного та професійного зростання;

• операціональний (Я-поведінка) – сукупність умінь і навичок, що забезпечують успіх професійної діяльності, подолання стереотипів на шляху негативного самосприйняття та сприйняття інших людей; рефлексія та емпатія; позитивні міжособистісні стосунки, саморегуляція поведінки.

Зупинимося детальніше на аналізі даних структурних компонентів. Когнітивний компонент є вихідною ланкою, яка створює самосвідомість.

Здійснюючи самопізнання, тобто зосереджуючи психічну діяльність на пізнанні самого себе, людина виробляє свідому оцінку власних вчинків і себе в цілому.

З’ясування особливостей самопізнання слід розкривати так, в який спосіб особа отримує знання про себе, як ці знання розвиває, як з окремих ситуативних образів вони сформуються в поняття, які відображають сутність особистості, її суспільну цінність. У процесі взаємодії із зовнішнім світом людина як активна дійова особа пізнає його, а разом з тим пізнає і себе.

Самопізнання людини може здійснюватися лише через відношення цієї людини до інших, через різноманітні форми зв’язку її «Я» з «Я» інших. Конкретні способи самосприйняття, яке веде до формування образу «Я», можуть бути найрізноманітнішими.

Емоційний компонент, що виявляється у саморозумінні, дав змогу розширити уявлення про природу «Я», будучи необхідним моментом процесу самосвідомості.

Саморозуміння визначається вченими як складний, багаторівневий процес осягнення сенсу власного існування.

Саморозуміння тісно пов’язане з самосвідомістю, самооцінкою, самовизначенням особистості, є відносно самостійним процесом, що має свої психологічні характеристики (онтогенез, структура, рівні, механізми).

Дослідники вважають, що саморозуміння функціонує як процес побудови і корекції способу «Я» (наповнення самосвідомості змістом, що зв’язують людину з іншими людьми і її життєдіяльністю).

Змістом саморозуміння є не тільки фактичний бік досягнень людини, а й усвідомлення можливостей Я-реального, а також того, якою вона хотіла б бути (Я-ідеальне).

Зміст мотиваційно-ціннісного компонента реалізується через самоактуалізацію. Вважають, що особистість має вроджену тенденцією до самоактуалізації і прагнення до неї виявляється в цілеспрямованому задоволенні потреби в самоактуалізації в її життєвій реальності.

Самоактуалізація передбачає реалізацію особистісного потенціалу та вдосконалення людини.

Самоактуалізовані особистості повністю реалізують все, на що вони здатні. Вони досягають визначених найвищих професійних щаблів. Важливим показником самоактуалізації є взяття відповідальності за власні дії. Високий рівень самоактуалізації сприяє досягненню творчої зрілості особистості.

Операційний компонент самосвідомості виражається у саморегуляції як розкритті резервних можливостей людини, а відтак, розвитку творчого потенціалу особистості.

Використання прийомів саморегуляції передбачає активну вольову дію і, як наслідок, є умовою формування відповідальної особистості.

Саморегуляція є інтегративним сплавом вроджених і набутих стратегій реагування до певної форми взаємодії з оточенням.

Вважають, що система психічної саморегуляції має деяку ієрархічну будову, що включає два рівні – довільний і мимовільний.

Мимовільний виявляється завдяки біологічним механізмам.

Довільна саморегуляція – це свідома саморегуляція, яка завжди індивідуально і особистісно забарвлена.

Завдяки довільній саморегуляції можливості пристосування до різних складних умов можуть зростати і розширюватися.

Наголошують, що ефективна саморегуляція є основою здорового психологічного функціонування. Люди, які успішні в саморегуляції, мають користь від почуття психологічної стійкості та особистого контролю, що дозволяє їм керувати сприйняттям себе і того, як вони сприймаються іншими.

Поведінка таких людей, як правило, відображає чіткі цілі та прийнятні норми поведінки. По-друге, саморегуляція – ключ до успіху в людському житті.

Низька успішність в навчанні (школі, університеті) та професійній діяльності є результатом послабленого самоконтролю.

Високий рівень розвитку саморегуляції, який об’єктивно виявляється в тонкості, диференційованості та адекватності всіх усвідомлених інтелектуальних, емоційних, поведінкових реакцій, вчинків, вербальних проявів тощо, дає підставу робити припущення про наявність достатньо зрілого стану розвитку самосвідомості в цілому.

Можна вважати, що найбільш складні форми саморегуляції виникають як завершальний етап самоусвідомлення себе як особистості.

Отже, проаналізувавши різні підходи науковців, які розкривають сутність професійної самосвідомості взагалі і професійної самосвідомості психолога, можна зробити висновок, що переважна більшість з них дотримується трьох компонентного підходу до її структури, в якому акцентовано увагу на когнітивному (Я-образ), емоційно-оцінному (самооцінка, самоставлення) і конативному (саморегуляція, самоконтроль) компонентах професійної самосвідомості.

Мотиваційно-ціннісний компонент, а саме самоактуалізація більше співвідноситься не з професійною самосвідомістю, а з професійною спрямованістю.

Таким чином, у нашому уявленні професійна самосвідомість майбутнього практичного психолога – це інтегральне, динамічне психічне явище, що знаходить свій вияв в усвідомленні своєї приналежності до спільноти фахівців-психологів, і проявляється в знанні, оцінці та позитивному ставленні до себе як до майбутнього професіонала і прагненні до неперервного особистісного та професійного самовдосконалення.

Актуальним для представників психологічної науки та практики виявилось питання ознак сформованості професійної самосвідомості фахівця.

Визначають такі критерії і показники цієї сформованості:

• пізнавально-інформаційний, який відображає комплекс уявлень майбутніх фахівців про себе як про суб’єктів професійної діяльності;

• емоційно-оцінний, що показує ставлення до себе як до фахівця і самооцінку рівня своєї професійної компетентності;

• регуляційно-поведінковий, який відображає особливості поведінки відповідно до професійного Я-образу і самооцінки, реальні дії, спрямовані на регуляцію навчально-професійної діяльності, професійне самовдосконалення і саморозвиток.

Розглянуті функціональні компоненти професійної самосвідомості взаємопов’язані між собою, їх виокремлення є тільки умовним. Ці компоненти реалізуються в двох векторах. В об’єктивному векторі їх показником є професійна майстерність, в суб’єктивному вимірі – Я-концепція.

На професійну майстерність впливають як зовнішні (професійне навчання, соціум, його вимоги, мораль тощо), так і внутрішні (самоактуалізація, самопізнання, саморегуляція, саморозуміння) умови, в результаті чого змінюється «Я-концепція». І навпаки, Я-концепція впливає на професійну майстерність.

У контексті проблематики нашого дослідження професійну Я-концепцію можна вважати продуктом становлення професійної самосвідомості особистості.

Поняття «Я-концепція» в західній науковій традиції визначається як багатоаспектний феномен – набір образів, схем, понять, патернів, цілей або завдань.

У вітчизняній же традиції під Я-концепцією розуміється відносно стійка, певною мірою усвідомлена, пережита як неповторна система уявлень особистості про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставлення до самого себе.

На підставі узагальнення наукових джерел можемо констатувати, що Я-концепція – це динамічна система уявлень особистості про саму себе, в яку входить як власне усвідомлення своїх фізичних та інтелектуальних якостей, так і самооцінка, а також суб’єктивне сприймання зовнішніх чинників. Я-концепція є продуктом відображення системи відносин особистості до себе і зовнішнього світу, особистісним утворенням, з яким узгоджуються всі дії, емоції, почуття, поведінка, здоров’я і успіх діяльності її носія.

Вчені W. Damon, D. Hart виділяють чотири рівні розвитку Я-концепції.

При цьому, в структурі «Я» першим усвідомлюється фізичне «Я», потім – активне «Я», соціальне «Я», і нарешті, психологічне «Я». Перехід на кожен новий рівень характеризується своїм «центральним» об’єктом свідомості. На першому рівні домінуючим є фізичне «Я», причому сам опис обмежується простою фіксацією окремих властивостей.

Другий рівень відрізняється від попереднього особливостями формального та змістовного характеру.

Третій рівень продовжує інтегративну тенденцію в усвідомленні особистістю різних аспектів свого «Я». Причому на даному рівні ця інтеграція здійснюється через соціальне «Я».

На четвертому рівні всі аспекти самоопису інтегруються щодо системи моральних переконань особистості.

Перегукуються з викладеними попередньо думками і уявлення S. Hurter щодо змісту та динаміки Я-концепції.

Диференціація різних рівнів Я-концепції розглядається нею у послідовності, що відображає траєкторію онтогенетичного розвитку особистості та усвідомлення нею:

1) своїх фізичних властивостей,

2) поведінкових характеристик,

3) емоційно-мотиваційної сфери,

4) інтелектуальних властивостей.

Узагальнюючи вікову динаміку розвитку Я-концепції, можна відзначити збільшення кількості описових категорій, зростання гнучкості і визначеності в їх використанні, підвищення рівня вибірковості, послідовності, складності та інтегрованості інформації, використання все більш тонких оцінок і зв’язків між ними, зростання здатності аналізувати і пояснювати поведінку людей, збільшення уваги до викладу матеріалу, бажання зробити його більш переконливим.

Як засвідчують дослідження, розвиток професійної самосвідомості тісно пов’язаний з якістю професійної підготовки, професійним становленням фахівця, з оволодінням професійною майстерністю.

Аналіз наукової літератури засвідчує існування тісного зв’язку між успішністю фахівця в певній діяльності, якістю професійної підготовки і рівнем його професійної самосвідомості.

Професійна самосвідомість виступає важливим чинником розвитку і регулювання поточної діяльності, професійного становлення майбутнього фахівця.

Виокремлено такі принципи розвитку професійної самосвідомості і професійної Я-концепції майбутнього фахівця:

- принцип відповідності до умов діяльності висуває вимоги урахування всіх психофізіологічних особливостей, необхідних для визначення майбутньої професійної спрямованості особистості;

- принцип цілісності передбачає формування професійної самосвідомості як нерозривного процесу розвитку особистості в єдності біологічного і психологічного, соціального і духовного, свідомості і самосвідомості, раціонального та ірраціонального;

- принцип діяльнісного підходу визначає важливу роль досвіду буття, професійної діяльності у формуванні професійної самосвідомості;

- принцип особистісно-орієнтованого підходу до професійного становлення визначає обов’язковість уваги викладача до особистості студента, до його внутрішнього світу і відповідальності перед внутрішнім «Я».

Отже, професійна самосвідомість має вибірковий вектор усвідомлення людиною своїх характеристик як суб’єкта фахової діяльності.

З’ясування динаміки та детермінації становлення професійної самосвідомості уможливлює здійснення супроводу цього процесу.

**РОЗДІЛ 2**

**ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ особливостей розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з соціального забезпечення**

**2.1. Методичні підходи до вивчення процесу розвитку професійної компетентності** **майбутніх фахівців з соціального забезпечення**

Внаслідок теоретичного аналізу наукових джерел було з’ясовано, що становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення є складним, полідетермінованим процесом, який супроводжується значними перетвореннями їхньої Я-концепції та особистості загалом.

Сформована професійна Я-концепція є одним із провідних новоутворень випускника, що виражає успішність його професіоналізації на етапі фахового навчання.

Становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення зумовлене синергійною дією зовнішніх і внутрішніх чинників, що відображено у структурно-процесуальній моделі, на перевірку якої спрямоване експериментальне дослідження.

Теоретичний аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень дозволив визначити основні підходи до становлення професійної самосвідомості особистості в студентський період її професіоналізації.

Багатогранність проблеми вивчення професійної самосвідомості особистості визначає різновекторну спрямованість її дослідження на основі різних парадигм, зокрема суб’єктно-діяльнісного та генетико-моделюючого підходів.

Наше дослідження базувалося на принципах суб’єктно-діяльнісного та генетико-моделюючого підходів: детермінізму, творчої самодіяльності, єдності свідомості та діяльності, цілісності, гуманного підходу до людини як найвищої цінності.

Становлення та розвиток професійної самосвідомості обумовлений низкою чинників, які сприяють формуванню творчої людської особистості, здатної реалізувати себе в особистому та професійному житті.

Ці напрями реалізації співвідносяться з основними новоутвореннями студентського віку: спрямованістю у майбутнє, професійним самовизначенням, становленням світогляду тощо.

Тому, розв’язуючи завдання вивчення провідних чинників становлення професійної самосвідомості в студентському віці, ми спиралися на розроблену українською школою суб’єктно-орієнтовану методологію дослідження.

На основі визначених методологічних підходів до проблеми емпіричного дослідження чинників становлення професійної самосвідомості в студентському віці ми свідомі того, що професійна діяльність людини – полідетермінований процес із цілою низкою взаємопов’язаних зовнішніх і внутрішніх чинників, які й спричиняють становлення такого феномену, як професійна самосвідомість особистості.

Отже, метою дослідження є емпіричне вивчення динаміки та детермінації становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Конкретизованими завданнями дослідження постали:

1. Дослідження структурних компонентів професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення в динаміці їхньої фахової підготовки.

2. Вивчення зовнішніх чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

3. Виявлення змісту та специфіки дії внутрішніх чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Участь усіх студентів у дослідженні базувалась виключно на їхній добровільній згоді.

На основі теоретико-методологічного аналізу феномену професійної самосвідомості та відповідно до її структурно-функціональної моделі, ми підібрали й апробували діагностичні методи дослідження.

Загалом застосовувались такі методи, як тестування, анкетування, експеримент, ранжування, визначення середніх значень і відсоткових співвідношень, контент-аналіз, кореляційний, дисперсійний аналіз.

Вищевикладені завдання зумовлювали алгоритм проведення дослідження з відповідним діагностичним інструментарієм.

Так, перший крок спрямовувався на вивчення змісту та динаміки структурних компонентів професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

У запропонованій моделі становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення акцентовано увагу на когнітивному, емоційному і конативному компонентах сформованої самосвідомості, показниками яких є образ Я, самооцінка і рівень самоконтролю відповідно.

Мотиваційно-ціннісний компонент та його ключовий показник - самоактуалізація, не потрапив у фокус емпіричного дослідження чинників становлення професійної самосвідомості, оскільки він більше співвідноситься не з професійною самосвідомістю, а з професійною спрямованістю.

Застосування валідних і надійних діагностичних методик щодо студентів усіх курсів бакалаврського навчання дозволило виявити динаміку структурних компонентів професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Другим кроком дослідження було вивчення зовнішніх соціально психологічних чинників становлення професійної самосвідомості студентів, як-от: соціального престижу професії та професіограми, освітньої парадигми ЗВО, наставництва викладачів і зразків діяльності професіоналів.

При цьому були застосовані такі дослідницькі методи, як аналіз статистичних даних вступних кампаній ЗВО, контент-аналіз нормативної освітньої документації (професійний стандарт підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення, освітні програми), тестування, анкетування студентів.

Третій крок нашого емпіричного дослідження передбачав вивчення внутрішніх чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення, а саме: мотивації вибору ними професії, їхньої навчально-професійної мотивації, ціннісних орієнтацій, змісту Я-концепції, рівня рефлексивності та прагнення до саморозвитку.

Діагностичними знаряддями цього етапу дослідження постали тестування та анкета. Надамо більш детальну характеристику застосованих діагностичних методів.

Для вивчення професійного Я-образу майбутніх фахівців з соціального забезпечення та його динаміки в умовах фахової підготовки було застосовано опитувальник «Образ професійного «Я».

Цей опитувальник, спрямований на визначення рівня сформованості професійного Я-образу, інтегрує два блоки суджень, які підлягають оцінюванню за 5 бальною шкалою.

Перший блок суджень, що складається з 8-ми позицій, охоплює професійні прагнення, а другий, який охоплює 9 позицій, об’єднує складові особистісно-професійного потенціалу.

При дослідженні професійної самооцінки майбутніх фахівців з соціального забезпечення послуговувались методикою діагностики професійної самооцінки.

В основу методики покладена самооцінка 4 блоків професіоналізму майбутніх фахівців з соціального забезпечення:

1) фахових знань,

2) професійних умінь і навичок,

3) професійних мотивів і переконань,

4) професійно значущих особистісних якостей.

Застосування методики передбачає двоетапну процедуру, де спочатку досліджувані у діапазоні від 0 до 100 відсотків оцінюють свої актуальні характеристики (самооцінка результату), а згодом аналогічно оцінюють свої бажані ймовірні характеристики (самооцінка потенціалу).

На самооцінку результату розповсюджується градація – завищена, адекватна, занижена, а самооцінка потенціалу вимірюється через високий, середній і низький рівні.

Нормативи показників варіюються відповідно з першого до четвертого року навчання. Рівень самоконтролю відображає конативний аспект Я-концепції, особливо значущий для професійної діяльності психолога. Тому в нашому емпіричному дослідженні застосували методику діагностики самоконтролю у спілкуванні.

Ця методика створена на основі Шкали соціального самоконтролю (Self Monitoring Scale), розробленої американським психологом Міннесотського університету Марком Снайдером.

Методика спрямована на вимірювання індивідуальних відмінностей щодо здатності людини керувати своєю поведінкою та вираженням своїх емоцій.

Результатом її застосування, що передбачає оцінювання досліджуваним ряду суджень про власні комунікативні реакції, є визначення рівня самоконтролю у градаціях високого – середнього – низького.

На другому етапі дослідження у межах вивчення зовнішньої соціально психологічної детермінації становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення для встановлення дієвості чинника соціального престижу професії було застосовано метод контент-аналізу рейтингів престижності професій за матеріалами вступних кампаній.

Також при з’ясуванні впливовості освітньої парадигми ЗВО здійснили контент аналіз основних офіційних документів університетів, як-от: статуту, стратегії розвитку, освітніх програм.

Цей же метод застосовний при аналізі змісту стандарту підготовки психолога та професійного стандарту практичного психолога закладу вищої освіти.

Таким чином, застосування контент-аналізу дозволило виявити соціальний аспект дії зовнішніх чинників.

Водночас, для встановлення особистісного аспекту (позиції майбутніх фахівців з соціального забезпечення) було використане анкетування.

У анкеті фігурувало питання щодо оцінки респондентами престижності фаху у вітчизняному суспільстві та в їхньому особистому розумінні.

Також анкетування використане для вивчення впливовості таких зовнішніх чинників, як наставництво викладачів і зразки діяльності професіоналів.

Застосування репертуарного тесту особистісних конструктів Дж. Келлі дозволило предметно вивчити зміст уявлень студентів про професійно важливі якості як значущого компонента його професіограми.

Аналіз репертуарних решіток дозволяє оцінити силу і спрямованість зв’язків між конструктами, виявити найбільш важливі і значущі параметри, які лежать в основі конкретних оцінок і відносин, побудувати цілісну систему конструктів, що дозволяє описувати оцінки і відносини людини.

На першому етапі у досліджуваних були виявлені характерні набори елементів (рольових моделей професійної діяльності).

Експерти-досліджувані в довільному порядку (спонтанно або асоціативно) визначали формулювання даних моделей.

Надалі експерти уточнювали «образ» або «назву» рольової моделі (з метою узгодження змісту, що вкладається ними в цю роль).

На другому етапі методом самоідентифікації в процесі групової дискусії були виявлені конструкти.

На третьому етапі студенти заповнювали індивідуальні оціночні решітки.

Виявлені за допомогою факторного аналізу фактори ми можемо трактувати як чинники, що визначають індивідуальні особливості професійної самосвідомості досліджуваних, які виникають в процесі професійного становлення.

Використаний варіант тесту репертуарних решіток дозволяє з’ясувати як індивідуальну систему уявлень майбутніх фахівців з соціального забезпечення про обрану професію, так і говорити про групові особливості таких уявлень.

Третій крок констатувального етапу дослідження, присвячений вивченню внутрішньої детермінації становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення, базувався на застосуванні методів анкетування, тестування і ранжування.

Зокрема, питання, спрямоване на вивчення мотивації вибору професії психолога, фігурувало в анкетуванні.

Для вивчення навчально-професійної мотивації майбутніх фахівців з соціального забезпечення була застосована методика вивчення мотивів навчальної діяльності.

Методика містить перелік навчально-професійних мотивів, які можна розподілити на три групи – соціальної, професійної та прагматичної спрямованості.

Застосування методу середніх значень на підґрунті попереднього ранжування студентами навчально-професійних мотивів дозволило укласти ієрархію мотивів і встановити їхню динаміку впродовж фахового навчання.

Для виявлення актуальних ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців з соціального забезпечення була використана методика «Ціннісні орієнтації» американського психолога Мілтона Рокича.

Її розробник вважав, що цінності є різновидом стійкого переконання про перевагу для особистості певної мети чи способу існування над іншими.

М. Рокич виокремлював такі загальні особливості людських цінностей:

• загальна кількість сформованих цінностей є порівняно невеликою,

• всі люди володіють одними й тими самими цінностями, хоча й по різному,

• цінності людини організовані в системи,

• витоки людських цінностей простежуються у культурі, суспільстві та його інститутах, а також в самій особистості,

• вплив цінностей простежується практично у всіх суспільних феноменах.

Одним із провідним внутрішніх чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення є зміст їхньої Я-концепції.

При дослідженні цього феномену ми послуговувались такими діагностичними знаряддями, як тест 20-ти висловлювань про себе, модифікований на основі методики вивчення емпіричних настановлень особистості М. Куна, Т. Макпарленда та методика особистісного диференціалу.

Тест 20-ти висловлювань про себе дозволяє дослідити змістовні характеристики рефлексивної ідентичності особистості, а також систему сприйняття людиною самої себе (образ «Я» та Я-концепцію).

Відповідаючи на питання «Хто Я?, Який Я?, Навіщо Я?», студенти виражають ознаки та якості власної самосвідомості як цілісне уявлення про себе, емоційне ставлення до себе, самооцінку своєї зовнішності, моральних, вольових якостей.

Результатом проведеного дослідження стала якісна (змістовна) характеристика Я-образу майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Також для деталізації провідних характеристик образу «Я» нами застосовано методику особистісного диференціалу, що містить антагоністичну пару особистісних рис, серед яких досліджувані обирали ті, які вважали наявними в себе.

Усі особистісні риси згруповані й характеризують полюси класичних факторів семантичного диференціалу: оцінки, сили, активності. Фактор оцінки (О) дозволяє виявити рівень самоповаги.

Високий рівень вказує на те, що досліджуваний сприймає себе як особистість, усвідомлює себе як носія позитивних соціально бажаних характеристик, певною мірою задоволений собою.

Низькі значення вказують на критичне ставлення до себе, незадоволеність власною поведінкою, недостатній рівень прийняття людиною себе.

Фактор сили (С) спрямований на усвідомлення досліджуваними вольових сторін своєї особистості.

Низькі значення вказують на недостатній самоконтроль, нездатність триматися звичної лінії поведінки, залежність від зовнішніх оцінок і обставин.

Фактор активності (А) інтерпретується як показник екстравертованості особистості. Високі значення вказують на високу активність, імпульсивність, комунікабельність; низькі – на інтровертованість, певну пасивність, стримані емоційні реакції.

Для дослідження загальної самооцінки, яка репрезентує емоційний компонент професійної самосвідомості досліджуваних, використали опитувальник Г. Казанцевої «Діагностика загальної самооцінки».

За допомогою даної методики визначається загальне ставлення особистості до себе. Опитувальник містить 20 тверджень, кожне з яких відповідає уявленню про власну поведінку в певній ситуації.

Самооцінка включає в себе певні настанови стосовно себе, підкреслює цінність себе як особистості. При цьому важливо, щоб самооцінка адекватно співвідносилась із рівнем домагань.

Низький рівень самооцінки вказує на неприйняття себе, заперечення власної цінності та негативне ставлення до себе як особистості.

Підрахунок балів за оцінку суджень дозволяє вставити рівень самооцінки в діапазоні – високого (від +4 до +10 балів), середнього (від –3 до +3 балів) чи низького (від –10 до –4 балів).

Завершувало процедуру діагностики емоційного компонента професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення виявлення рівня їхньої самоповаги за допомогою методики «Шкала вимірювання рівня самоповаги».

За допомогою цієї методики визначали ступінь позитивності ставлення майбутніх фахівців з соціального забезпечення до себе: задоволеність собою, прийняття себе, позитивне ставлення до себе, узгодженість реального й ідеального Я.

У межах даної методики самоповага вимірюється через високий, середній і низький рівні.

Для вивчення реалізації потреби в саморозвитку ми застосували опитувальник «Діагностика реалізації потреб у саморозвитку» (Шкала М. Розенберга), який включає в себе 15 тверджень.

Отримана загальна сума балів за всіма твердженнями дозволяє встановити ступінь реалізації потреби у саморозвитку.

Якщо респондент набирає 55 балів і вище, це означає, що людина активно реалізує свої потреби в саморозвитку; від 36 до 54 балів – відсутня система в саморозвитку власної особистості; від 15 до 35 – вказує на зупинку в саморозвитку.

На етапі статистичної обробки діагностичних даних були використані методи дисперсійного та кореляційного аналізу. При виявленні взаємозалежності між отриманими даними використано кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнту кореляції Пірсона. Для встановлення ступеня значущості чинників на компоненти професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення використано дисперсійний аналіз за допомогою критерію Фішера.

**2.2. Професійна самосвідомість майбутніх фахівців з соціального забезпечення у динаміці фахової підготовки**

На підставі аналізу наукових джерел було доведено, що професійна самосвідомість постає значущою характеристикою особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців з соціального забезпечення, чинником успішності їхньої фахової підготовки й ефективності майбутньої професійної діяльності.

Відтак, дослідження динаміки професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення в умовах фахової підготовки дозволяє виявити сильні сторони та вразливі аспекти становлення цього феномену, що і стало первинним предметом нашого емпіричного дослідження.

Ключовим показником когнітивного компоненту професійної самосвідомості фахівця є його професійний Я-образ, що формується внаслідок реалізації особистістю функції самопізнання.

Рухаючись індивідуальною освітньою траєкторією, студент опановує стандарт особистості та діяльності, а приміряючи цей стандарт до власних характеристик, формує образ власного професійного «Я».

Застосувавши методику діагностики рівня сформованості професійного Я-образу О. Сергєєнкової, виявили нелінійну динаміку цього компоненту професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення упродовж їхньої фахової підготовки.

Природно, що на початку фахового навчання формування професійного Я-образу майбутніх фахівців з соціального забезпечення лише стартує, хоча більше половини з них вже мають досить чітке уявлення про власні особистісно-професійні характеристики.

Про це свідчить значна кількість носіїв високого рівня професійного образу «Я» (53,00%).

Натомість, лише 2,00% досліджуваних першокурсників, є носіями низького рівня.

На другому курсі вибірка студентів – носіїв цього рівня взагалі анулюється, як і серед випускників.

Упродовж фахового навчання відбувається збільшення носіїв високого рівня професійного образу «Я», що свідчить про деталізацію та поглиблення студентами обізнаності щодо власних фахових характеристик.

Особливо інтенсивно це відбувається під час завершення бакалаврського навчання, що пов’язано з проходженням студентами активної виробничої практики.

Однак серед третьокурсників з’являється невелика кількість носіїв низького рівня (1%), що свідчить про послаблення чіткості бачення себе в ролі фахівця упродовж третього року навчання.

Загалом, встановлене переважання носіїв високого рівня сформованості професійного Я-образу є сприятливою тенденцією динаміки цього компоненту фахової самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Водночас, різке зростання кількості носіїв високого рівня сформованості професійного образу «Я», характерне для випускників, все-таки не дає оптимальної картини, оскільки близько 30% досліджуваних майбутніх фахівців з соціального забезпечення, носіїв середнього рівня, не мають повномірної картини бачення себе як фахівця.

Стрижнем фахової Я-концепції як продукту становлення професійної самосвідомості вважається професійна самооцінка.

Її започаткування відбувається ще на етапі вибору професії, а під час фахового навчання формування професійної самооцінки набуває інтенсивного характеру.

Дослідження динаміки формування цього феномену у майбутніх фахівців з соціального забезпечення спирається на розгляд таких компонентів професійної самооцінки, як самооцінка фахових знань, самооцінка професійних умінь і навичок, самооцінка фахових переконань, самооцінка професійних якостей, а також диференціацію професійної самооцінки на самооцінку результату (оцінка досягнутого і задоволеність чи незадоволеність результатами) та самооцінки потенціалу (оцінка своїх потенціальних можливостей, віра в себе, впевненість у собі як професіоналі).

Першочергово ми досліджували рівень та динаміку професійної самооцінки результату.

Застосування діагностичної методики О. Столярчук дозволило виявити сприятливу динаміку зростання кількості носіїв адекватної самооцінки актуальних фахових знань серед досліджуваних майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Хоча на третьому курсі їхня вибірка дещо зменшується, але на випускному, четвертому курсі майже подвоюється порівняно з початком фахового навчання.

Втім, маємо констатувати, що загальна кількість носіїв адекватної саомооцінки фахових знань серед випускників, яка становить лише 55% загальної вибірки, є далекою від ідеалу.

Позитивною є виявлена тенденція зменшення кількості носіїв завищеної самооцінки професійних знань.

Майже половина досліджуваних першокурсників (49,00%) схильні переоцінювати свою фахову компетентність, однак по мірі просування їхньої професійної підготовки самооцінка фахових знань стає адекватнішою, про що свідчить лінійне зменшення вибірки.

Дещо більше четвертої частини першокурсників (28,00%) недооцінюють власну фахову компетентність, під час другого курсу їхня кількість несуттєво зменшується, на третьому курсі досягає піку чисельності (третина майбутніх фахівців з соціального забезпечення).

Припускаємо, що це пов’язано з проходженням активної виробничої практики, яка виявляє прогалини в академічних знаннях майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

На випускному курсі підготовка до підсумкової атестації та виконання бакалаврської роботи дещо збільшує самооцінку студентами власної професійної компетентності, позаяк кількість носіїв заниженої самооцінки зменшується до 27,00%.

Дещо кращою виявлено динаміку самооцінки фахових умінь і навичок майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Хоча серед досліджуваних нами першокурсників більше половини (54,00%) недооцінюють свої фахові уміння та навички, але впродовж професійного навчання вибірка таких студентів лінійно зменшується, досягаючи 21,00% випускників.

Такий же низхідний тренд зафіксовано й щодо носіїв завищеної самооцінки фахових умінь і навичок, кількість яких до завершення професійного навчання зменшується удвічі, порівняно з його початком.

Разом з тим, зафіксовано зростання чисельності носіїв адекватної самооцінки фахових умінь і навичок майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Хоча серед першокурсників лише п’ята частина адекватно оцінює свої фахові компетентності, однак до четвертого курсу їхня кількість досягає 66,00%.

Найбільш виразні труднощі оцінювання студентами своїх фахових переконань встановлено у плані масової переоцінки ними означеного компоненту професіоналізму, оскільки серед першокурсників фігурує 66,00% носіїв завищеної самооцінки фахових переконань.

Прикметно, що на другому курсі вибірка цих студентів стає ще численнішою (73,00%).

Цей рік навчання є також піковим й щодо кількості носіїв заниженої самооцінки професійних переконань, натомість вибірка носіїв адекватної самооцінки серед другокурсників сягає лише 16,00%.

Лише після перетину екватору бакалаврського навчання активізується процес об’єктивізації самооцінювання, який триває до завершення фахової підготовки.

Однак серед випускників все ще багато (27,00%) є носіями завищеної самооцінки професійних переконань.

Ця ознака –великий обсяг носіїв завищеної самооцінки – посилена щодо оцінки студентами своїх фахових якостей.

Загалом динаміка саме цього парціального прояву професійної самооцінки результату майбутніх фахівців з соціального забезпечення виявилась найбільш проблемною, оскільки на початку фахового навчання вибірка носіїв адекватної самооцінки фахових компетентностей становить лише 14,00%, а до його завершення зростає лише до 47,00%.

Припускаємо, що це є наслідком домінування компетентнісної парадигми в освітньому просторі ЗВО.

Незначна частина студентів психологів, що взяли участь у нашому дослідженні, схильні недооцінювати свої професійно значущі якості, причому до завершення навчання їхня вибірка майже нівелюється.

Втім, як уже зазначалося, привертає увагу виявлений несприятливий факт домінування вибірки носіїв завищеної самооцінки фахових якостей серед майбутніх фахівців з соціального забезпечення 1-4 курсів ОС бакалавр.

Отже, аналіз результатів діагностики професійної самооцінки серед майбутніх практичних фахівців з соціального забезпечення виявив, що впродовж фахової підготовки її динаміка є позитивною в плані об’єктивізації, однак кількість носіїв адекватної самооцінки є замалою серед випускників.

Ця тенденція стосується всіх парціальних проявів професійної самооцінки результату.

Важливу роль у професіоналізації майбутніх фахівців з соціального забезпечення відіграє активізація їхніх особистісно-професійних ресурсів, складовою яких є адекватне оцінювання студентами власного фахового потенціалу, що стало предметом подальшого дослідження.

При діагностиці парціальних компонентів потенціалу професійної самооцінки встановлено загальну тенденцію переважання досліджуваних носіїв високого рівня серед майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Дослідженням показників самооцінки студентами потенціалу фахових знань виявлено незначну кількість носіїв низького рівня.

Статистика носіїв середнього рівня самооцінки потенціалу фахових знань коливається в межах 30,01 %; упродовж професійної підготовки. Деяке зменшення цієї вибірки зафіксоване щодо другокурсників на тлі зростання серед них носіїв високого рівня самооцінки фахових знань (потенціалу).

Щодо третьокурсників спостерігається зворотна тенденція. Серед випускників виявлено близько 26,01% носіїв середнього рівня (26,00%) та, відповідно, майже дві третини четвертокурсників (74,01%) оцінюють свій потенціал фахових знань як високий.

Дещо критичніше опитані майбутні фахівці з соціального забезпечення оцінюють потенціал своїх фахових компетентностей, про що свідчать статистичні дані.

Більше десяти відсотків (11,01%) першокурсників мають низький рівень самооцінки, проте до завершення фахового навчання ця вибірка зменшується до 3,00%.

Натомість, впродовж фахового навчання зростає чисельність носіїв середнього та високого рівнів самооцінки потенціал професійних компетенцій серед майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Певним випробувальним моментом є третій рік навчання, коли на тлі зменшення кількості респондентів з високим рівнем самооцінки поповнюються вибірки носіїв середнього та низького рівнів.

Загалом, можна говорити про помірковану оцінку майбутніми фахівцями з соціального забезпечення потенціалу власної фахової компетентності в динаміці професійної підготовки, оскільки більше п’ятидесяти відсотків випускників (58,00%) позначили його як високий.

Під час дослідження нами встановлено, що найвищими показниками на тлі інших парціальних проявів потенціалу професійної самооцінки характеризується самооцінка фахових переконань, оскільки зафіксовано 84,00% носіїв високого рівня майбутніми фахівцями з соціального забезпечення.

На другому курсі їх чисельність досягає позначки 94,00%, але впродовж другої половини бакалаврського навчання дещо знижується.

Щодо цієї самооцінки виявлено обмаль студентів першого та другого курсів, які обмежують рівень сформованості свого фахового світогляду, а серед третьо- та четвертокурсників їх кількість взагалі нівелюється.

Також встановлено, що менш критично оцінюють свій світоглядний потенціал студенти другого курсу, а найбільш критично – третьокурсники.

Загалом сприятливу динаміку зафіксовано й щодо самооцінки потенціалу формування фахових якостей майбутніми фахівцями з соціального забезпечення.

Серед першокурсників, другокурсників і четвертокурсників відсутні ті, хто вважає цей потенціал низьким, лише незначна кількість студентів третього курсу (3,00%) є носіями низького рівня самооцінки фахових якостей (потенціал).

Починаючи з третього року навчання, збільшується кількість студентів з середнім рівнем самооцінки, яка у випускників сягає 18,00%.

Суттєве зростання вибірки майбутніх фахівців з соціального забезпечення з високим рівнем цієї самооцінки упродовж другого курсу надалі поступається зниженню їхньої чисельності, але навіть по завершенню фахового навчання кількість носіїв високого рівня самооцінки студентами професійних якостей (потенціал) становить понад 80,00%.

У межах вивчення динаміки структурних компонентів професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення як конативного прояву у фокус нашого емпіричного дослідження потрапив комунікативний самоконтроль.

Динаміка розподілу студентів за його рівнями залишається загалом стабільною під час фахового навчання.

Проведене дослідження й узагальнення статистичних даних свідчить про не надто рівномірний розподіл загальної вибірки майбутніх фахівців з соціального забезпечення на носіїв середнього та високого рівня комунікативного самоконтролю впродовж перших трьох років бакалаврського навчання.

Аналіз діагностичних даних показав, що вибірка носіїв високого рівня самоконтролю зменшується на другому курсі навчання (припустимо, що студенти знижують рівень контролю і відповідальності, успішно подолавши адаптаційний період до навчання у ЗВО), а згодом виявлено висхідну динаміку носіїв цього рівня самоконтролю.

Особливо суттєво (більше, ніж на 10,00%) зростає кількість студентів з високим рівнем самоконтролю під час випускного року навчання.

Однак на цьому курсі збільшується майже на 4,00% вибірка студентів, що мають низький рівень самоконтролю, і стає найбільш численною, порівняно з іншими роками навчання майбутніх фахівців з соціального забезпечення на бакалавраті.

Низький комунікативний контроль свідчить про те, що ці студенти більш відкриті в спілкуванні, мають більш стійкий образ «Я», але мало піддаються змінам у різних ситуаціях, і взагалі, вони не вважають за потрібне змінюватися залежно від ситуацій.

Така комунікативна ригідність може заважати розвитку професійної самосвідомості цих студентів.

Внаслідок застосування кореляційного аналізу виявлено пряму кореляцію між всіма компонентами професійної самооцінки результату майбутніх фахівців і професійним Я-образом.

Також зафіксовано прямі кореляційні зв’язки між самооцінкою професійних переконань (результат), самооцінкою професійно значущих якостей і рівнем самоконтролю.

Ці прямі кореляційні зв’язки виразно свідчать про комплексний характер формування фахової самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Отже, перший етап дослідження був спрямований на вивчення змісту та динаміки компонентів професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення упродовж здобуття ними першого бакалаврського рівня вищої освіти.

Зафіксовано сприятливу динаміку зростання кількості майбутніх фахівців з соціального забезпечення з високим рівнем сформованості професійного Я-образу упродовж їхнього фахового навчання.

Встановлено, що професійна самооцінка результату студентів-фахівців з соціального забезпечення має суттєві складності формування через розповсюдженість носіїв неадекватної самооцінки.

Більш сприятливою виявлено динаміку професійної самооцінки потенціалу.

Водночас зафіксовано, що лише трохи більше половини випускників- майбутніх фахівців з соціального забезпечення мають високий рівень комунікативного контролю.

**РОЗДІЛ 3**

**Супровід процесу розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з соціального забезпечення**

**3.1. Організаційно-методичні засади формувального експерименту з розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з соціального забезпечення**

Здійснення аналізу та тлумачення результатів констатувального етапу дослідницько-експериментальної роботи засвідчив виняткову значущість етапу професійної підготовки у становленні фахової самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення та сенситивність до розвитку її структурних компонентів – професійного Я-образу, професійної самооцінки та комунікативного самоконтролю.

Як провідні зовнішні чинники становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення в ході емпіричного дослідження нами були визначені наставництво викладачів, професіограму і зразки діяльності професіоналів.

Найбільш впливовими внутрішніми чинниками є образ «Я» та навчально-професійна мотивація майбутніх фахівців з соціального забезпечення

Крім того, в ході дослідження було виявлено ряд типових проблем становлення професійної самосвідомості студентів:

• «наявність деякого числа носіїв неадекватної професійної самооцінки результату навіть серед випускників;

• недостатній рівень розвитку комунікативного самоконтролю,

• недостатню обізнаність щодо змісту професіограми та ролі його фахової самосвідомості в успішності професійної діяльності;

• неузгодженість становлення компонентів професійної Я-концепції майбутніх фахівців з соціального забезпечення (на тлі загалом адекватної лінії формування професійного Я образу та самооцінки професійного потенціалу спостерігається проблемний рівень розвитку професійної самооцінки результату і комунікативного самоконтролю).

Таким чином, наше емпіричне дослідження довело, що становлення фахової самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення відбувається спонтанно, як допоміжний супутній вектор формування їхньої професійної компетентності.

Результати констатувального експерименту засвідчили необхідність здійснення цілеспрямованого супроводу становлення професійної самосвідомості, а в його межах – розробки комплексної програми, спрямованої на оптимізацію впливу на становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення, а також актуалізацію особистісних ресурсів майбутніх фахівців з соціального забезпечення для розвитку структурних компонентів їхньої самосвідомості.

Метою формувального етапу експерименту постало теоретичне обґрунтування, розробка й апробація програми розвитку професійної самосвідомості студентів засобами активізації їх особистісних ресурсів.

Завданнями формувального етапу дослідження поставлено:

1) розробку змісту програми розвитку професійної майбутніх фахівців з соціального забезпечення засобами активізації їх особистісних ресурсів;

2) застосування повторної психодіагностики в обох дослідницьких вибірках;

3) визначення ефективності реалізації програми, зокрема збагачення змісту професійного Я-образу, зростання адекватності професійної самооцінки, підвищення рівня комунікативного самоконтролю, оптимізацію дії внутрішніх чинників становлення професійної самооцінки майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Теоретичним підґрунтям формувального етапу дослідження слугували засадничі наукові положення суб’єктно-діяльнісного підходу, репрезентанти якого розглядають особистість з точки зору активної перетворювальної позиції щодо власного професійного становлення; самосвідомість як рушійну силу усвідомленої та цілеспрямованої самореалізації особистості.

Теоретично обґрунтовуючи програму розвитку професійної самосвідомості в студентському віці, зокрема, ми спиралися на концептуальні роботи, які присвячені розробці проблеми суб’єкта активності та дослідженню механізмів професійної самосвідомості; аналіз проблеми становлення професійної самосвідомості в процесі розвитку та саморозвитку; аналіз проблеми саморегуляції як основи розвитку професійної самосвідомості; дослідження Я-концепції особистості; дослідження Я-образу та самооцінки як стрижневих компонентів самосвідомості; дослідження проблеми здатності до самореалізації, ідеї, присвячені вивченню вікових чинників становлення особистості студента та її професійної підготовки.

Аналіз результатів наукових досліджень з проблематики становлення особистості, проведених вітчизняними вченими, забезпечив теоретичне обґрунтування програми розвитку професійної самосвідомості в студентському віці.

Здійснений теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив наявність у психологічній науці різних підходів до розуміння феномену професійної самосвідомості, чинників та умов її розвитку, а також психологічних особливостей її становлення.

В дослідженні ми визначаємо самосвідомість особистості студентського віку як складну інтегративну властивість, що відображає її здатність до активного перетворення себе й оточуючої дійсності, свідомої самореалізації особистістю своєї внутрішньої природної сутності, характеризує її як суб’єкта життєдіяльності та професійного становлення.

Засадничими в контексті нашого дослідження виступили наукові погляди, які ґрунтуються на суб’єктно-генетичному підході, й згідно з якими вихідним, енергетичним «початком» особистості, що моделює та реалізує її рух, спонукає до активності й визначає її можливість бути активною впродовж життя є нужда як всеохоплюючий стан, як вихідна інтенційна сила, біосоціальна за своєю природою, яка зумовлює існування особистості як такої.

Згідно суб’єктно-вчинковій парадигмі людина є суб’єктом психічного розвитку та саморозвитку, а самосвідомість є внутрішнім інтенційно-потенційним стрижнем, який виступає ключовою детермінантою саморозвитку особистості та дозволяє їй свідомо й цілеспрямовано взаємодіяти зі світом.

Таким чином, як засвідчують наукові розвідки, самосвідомість особистості виступає тією характеристикою, розвиток якої потребує не стільки спеціальних зовнішніх впливів, скільки наявності умов для її актуалізації.

У зв’язку з цим, програма з актуалізації внутрішніх ресурсів професійної самосвідомості в студентському віці має ґрунтуватися на засадах розкриття внутрішньої, глибинної сутності особистості з мінімально виправданим застосуванням чітко окреслених освітніх впливів.

Згідно з результатами нашого теоретичного дослідження, самосвідомість є складною інтегративною властивістю особистості, яка, діючи через механізми саморозвитку та самоідентифікації, визначає її здатність до активного самостворення.

У сучасній науці більшість науковців, що вивчають проблеми особистості, характеризують студентський вік як сензитивний для становлення професійної ідентичності та самосвідомості особистості.

Як було встановлено, розвиток особистості в студентському віці виступає процесом самокерованого особистісного зростання, що складається з самопізнання, самопроєктування, самореалізації.

Необхідними умовами формування в студентському віці мотивації саморозвитку та самовдосконалення є:

1) індивідуальні характеристики студентів (готовність до саморозвитку, наявність особистісних стратегій самостворення, а також сприятливих для реалізації саморозвитку якостей);

2) адекватні для студентського віку методи зовнішніх освітніх впливів.

Аналогічні погляди висловлює С. Кузікова, яка розглядає саморозвиток особистості як свідому, цілеспрямовану й керовану активність, які реалізує особистість з метою самозмін у позитивному напрямі та самовдосконалення.

Дослідження вищезгаданої вченої засвідчили, що становленню суб’єкта власного розвитку сприяє актуалізація психологічних ресурсів розвитку (активізація рефлексивної форми розумової діяльності, рефлексивної саморегуляції, ціннісної орієнтації на саморозвиток, усвідомленості процесу особистісних змін), супроводу (активні форми освітньої діяльності).

Дослідження особливостей реалізації потреби в саморозвитку в студентському віці засвідчило, що значна частина сучасних студентів демонструє відсутність усталеної системи власного розвитку.

У загальній структурі прагнення до саморозвитку серед студентів найбільшу вираженість мають морально-вольові, комунікативні та мотиваційні характеристики; середній рівень прояву – когнітивні та пізнавальні характеристики студентів; низький рівень – організаційні характеристики, що визначають здібність студентів до організації своєї діяльності.

Вищевикладений аналіз результатів досліджень свідчить на користь необхідності створення та впровадження розвивальних заходів у студентському середовищі, які б сприяли актуалізації внутрішніх ресурсів професійної самосвідомості студентів і, як наслідок, підвищенню організаційної готовності та мотивації власного розвитку і самовдосконалення й, таким чином, сприяли розвитку професійної самосвідомості особистості студента.

Доречним видається вживати саме поняття «актуалізація», зважаючи на його тлумачення як акту переведення зі стану потенційного в стан реальний, актуальний.

Таким чином, ми виходимо з того, що базові психологічні ресурси для розвитку професійної самосвідомості у студента є в наявності, однак їх слід актуалізувати (перевести зі стану потенційного в стан реальний, актуальний), поглибити та збагатити.

Зважаючи на виявлений на констатувальному етапі дослідження факт потужного впливу наставництва викладачів на становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення, первинним вектором реалізації програми розвитку їхньої професійної самосвідомості постала реалізація мотиваційно-едукаційної роботи з фахівцями.

Для цього було проведено семінар-практикум з фахівцями, що мав на меті активізацію та поглиблення їхньої обізнаності з питань розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Зазначимо, що під час семінару було встановлено позитивний факт високої обізнаності фахівців щодо змісту та призначення професійної самосвідомості.

Фахівці влучно описували її прояви та механізми роботи, загалом правильно вказували на чинники формування. Однак, в процесі обговорення учасниками семінару було підтверджено спонтанний характер становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Відповідно, при з’ясуванні нами тих ресурсів, способів і засобів, які використовують викладачі у власній освітній практиці для розвитку професійної самосвідомості студентів, було встановлено обмеженість активності та ресурсного арсеналу щодо цього розвитку.

Тобто підтвердилась практична суперечність між усвідомленням викладачами важливості розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення і фрагментарною чи й взагалі відсутньою активністю щодо цього в освітній взаємодії.

Для вирішення цієї суперечності під час семінару-практикуму викладачам запропоновано обмінятись успішним досвідом застосування технік розвитку професійної самосвідомості студентів.

Також фахівців ЗВО ознайомлено з рядом конкретних вправ і засобів розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Частину цих вправ і технік відпрацьовано вже на семінарі практикумі.

Другим, провідним вектором реалізації програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення постало проведення соціально психологічного тренінгу активізації їх особистісних ресурсів.

Тематичний зміст реалізованих нами тренінгових занять з розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення засобами актуалізації їх особистісних ресурсів.

Відповідно до мети та завдань, формувальний етап експерименту був реалізований за таким алгоритмом.

1. Розроблення змісту програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення засобами активізації їх особистісних ресурсів.

2. Формування складу експериментальної та контрольної груп.

3. Реалізація заходів програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення у експериментальній групі.

4. Діагностика досліджуваних експериментальної і контрольної груп по завершенню формувального впливу з метою оцінки ефективності обраних методів розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення інструментами активізації їх особистісних ресурсів.

5. Опрацювання, аналіз і тлумачення одержаних даних формувального експерименту.

У процесі здійснення формувального експерименту були застосовані такі дослідницькі методи:

1) експеримент;

2) методи вимірювання та статистичної обробки даних (визначення середніх значень і відсоткових співвідношень);

3) параметричний метод (t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок).

Методики оцінки ефективності програми формувального впливу було обрано зі змісту інструментарію, який використовувався на констатувальному етапі дослідження.

Зокрема, нами було використано методики:

1) для вивчення динаміки компонентів професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення – методику діагностики рівня професійного образу «Я»; методику дослідження професійної самооцінки; методику визначення рівня комунікативного самоконтролю;

2) для встановлення динаміки внутрішніх чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення – методику вивчення ціннісних орієнтацій, методику семантичного диференціалу для дослідження оцінки, сили й активності образу «Я», опитувальник діагностики загальної самооцінки, шкалу вимірювання рівня самоповаги, тест 20-ти висловлень про себе для визначення рівня рефлексивності та опитувальник діагностики реалізації потреби в саморозвитку.

Пріоритет роботи саме з випускниками був вмотуваний особливою важливістю цілеспрямованого супроводу становлення їхньої професійної самосвідомості на етапі завершення бакалаврського навчання та близькими перспективами початку фахової діяльності.

Їхня добровільна згода і бажання були головними аргументами участі студентів четвертого курсу в формувальному експерименті.

До експериментальної групи першочергово було запрошено студентів, у яких на констатувальному етапі дослідження було виявлено проблемні показники сформованості професійної самосвідомості, як-то: низький рівень професійного Я-образу, неадекватну професійну самооцінку результату, низький рівень самоконтролю.

До складу контрольної групи увійшли студенти-випускники з діагностичними показниками, виявленими під час констатувального етапу дослідження, що відображають узагальнені середньостатистичні дані розподілу рівнів сформованості професійного «Я-образу», професійної самоконтролю.

**3.2. Результати апробації програми розвитку професійної Результати апробації програми розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з соціального забезпечення**

Апробація розробленої розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з соціального забезпечення засобами активізації їх особистісних ресурсів завершувалась поетапною перевіркою ефективності цієї програми за допомогою:

1) якісного аналізу результатів підсумкового анкетування на завершальному етапі тренінгу,

2) заключного діагностичного зрізу та співставлення статистичних показників експериментальної та контрольної груп до початку та по завершенню формувального впливу, внаслідок чого вивчалась динаміка структурних компонентів професійної самосвідомості і внутрішніх чинників її становлення.

По завершенню тренінгу для визначення суб’єктивної оцінки учасниками його ефективності було проведено анкетування.

При описі загальних вражень від тренінгу студенти відзначали його позитивну атмосферу, доброзичливе партнерське ставлення учасників один до одного, фасилітативну роль ведучого, цікаві та корисні завдання.

При описі задіяних сторін особистості учасників тренінгу фігурували інтелект, цінності, мотивація, темперамент, характер, емоційно-вольова сфера, самосвідомість з усіма її структурними компонентами – образом «Я», самооцінкою та рівнем домагань.

Згадано також про ї осмислення сенсу діяльності та життя загалом, комунікативні якості.

Більшість учасників тренінгу засвідчили його позитивний вплив на їхню здатність до саморозвитку, позаяк студенти збагатили свій арсенал напрямів і технік самовдосконалення.

Одна учасниця зазначила, що і до тренінгу дуже активно використовувала потенціал саморозвитку, тому участь у ньому більше пожвавила самопізнання.

Найціннішими здобутками, отриманими в результаті проходження цього тренінгу, учасники вважають поглиблення знань про себе, покращення самооцінки та самоставлення, поповнення знань щодо професійної самосвідомості та її ролі у фаховому становленні особистості.

Одна учасниця тренінгу визнала, що системна рефлексія себе як майбутнього фахівця поновила у неї витіснені раніше сумніви щодо правильності вибору професії.

Інша зазначила, що виявила неприємний для себе факт надмірного покладання на думку інших при плануванні власного життя. Але цей гіркий досвід усвідомлення дівчина вважає початком позитивних змін.

Перегукувались відповіді студентів щодо того, які надбання цього тренінгу вони готові взяти для подальшого самовдосконалення та у своє професійне портфоліо.

У переліку вправ фігурували асоціативні та метафоричні техніки, вправи на вдосконалення саморегуляції, рефлексивні практики, а також вправи на проєктування майбутнього.

Частина майбутніх фахівців з соціального забезпечення підтвердила корисність написання есе, зазначивши, що пропоновані теми були і складними, і корисними одночасно.

Багатьох зацікавила техніка складання психологічної казки з її подальшою модифікацією.

Майбутні фахівців з соціального забезпечення слушно наголошували, що за рахунок постійної рефлексії, в тому числі з систематичним веденням щоденника, побачили динаміку власних особистісних змін.

При описі труднощів під час проходження тренінгу фігурували складності саморозкриття та презентації своїх надбань на початку тренінгу, також згадано лінощі при виконанні завдань самостійної роботи, психологічний опір при виконанні деяких завдань, які зачіпали особисті травматичні переживання.

Деякі студенти визнали, що іноді відчували втому від тривалості занять і інтенсивності їх змісту. Натомість, атмосфера довіри, емпатії та підтримки допомагали виконувати та презентувати учасникам тренінгові завдання.

На тлі проаналізованих здобутків від проходження соціально психологічного тренінгу всі його учасники підкреслили корисність такої форми роботи для студентів, причому не лише майбутніх фахівців з соціального забезпечення, а й здобувачів будь-якої іншої спеціальності.

Водночас, частина майбутніх фахівців з соціального забезпечення слушно зазначила, що корисно проводити такий тренінг не з випускниками бакалаврату, а раніше, орієнтовно з друго- чи третьокурсниками, щоб вони мали більше часу для усвідомлення й актуалізації своїх особистісних ресурсів та змогли стати повномірними суб’єктами становлення професійної самосвідомості ще в процесі фахової підготовки.

Таким чином, суб’єктивна позитивна оцінка тренінгу його учасниками й опис ними ряду переваг і надбань, напрацьованих внаслідок його проходження, дозволили первинно визнати достатню ефективність реалізованої програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення засобами активізації їх особистісних ресурсів.

Остаточно перевірити результати апробації програми та підтвердити її ефективність дозволила вторинна діагностика учасників експериментальної та контрольної груп з використанням ряду діагностичних знарядь, що були задіяні на констатувальному етапі дослідження.

Першим кроком діагностики було виявлення динаміки структурних компонентів професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Зауважимо, що ще під час констатувального етапу дослідження було з’ясовано, що показники професійного Я-образу були найвищими, у порівнянні з іншими структурними компонентами професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення – їхньою професійною самооцінкою та комунікативним самоконтролем.

Однак внаслідок реалізації програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення було зафіксовано значну позитивну динаміку їхнього професійного Я-образу.

Зокрема, в експериментальній групі анулювалась вибірка носіїв низького рівня, значно збільшилась чисельність носіїв високого рівня (на 20,00%) зі зменшенням на 16,00% кількості носіїв середнього рівня.

Порівняння двох незалежних вибірок з допомогою статистичного t-критерію Стьюдента підтвердило підвищення рівня сформованості професійного образу «Я» у студентів, залучених до експериментальної групи (t = – 3,201\*\*, де р ≤ 0,01).

Деякі позитивні зміни професійного Я-образу студентів відбулися також і в контрольній групі за рахунок поповнення на 4,00% вибірки носіїв високого рівня, але вони не є статистично значущими (t = – 0, 299).

Найбільшою проблемною зоною професійної самосвідомості студентів-психологів, яка була виявлена в ході констатувального етапу дослідження, стала професійна самооцінка результату, причому щодо всіх її парціальних проявів.

Залучення випускників у тренінгу дало змогу поліпшити адекватність самооцінки професійних знань за рахунок зменшення кількості носіїв неадекватної самооцінки.

Зокрема, вибірка носіїв заниженої самооцінки серед студентів, які взяли участь у тренінгу, зменшилась на 20,00%, а також удвічі зменшилась кількість носіїв завищеної самооцінки фахових знань.

Її позитивну динаміку підтверджує й показник t-критерію Стьюдента (t = – 3,118\*\*, де р ≤ 0,01).

Разом з тим, у контрольній групі було встановлено навіть деяке погіршення показників самооцінки професійних знань через зростання на 8,00% вибірки носіїв заниженої самооцінки, які раніше мали її адекватний рівень (t = 0,589).

Можна припустити, що воно є наслідком зростання критичності цих студентів під впливом підготовки до підсумкової атестації.

В той же час, завдяки пропрацьованим в ході тренінгу психологічним вправам та технікам учасникам експериментальної групи вдалося суттєво підвищили рівень своєї самооцінки професійних умінь і навичок.

Зокрема, вибірка носіїв адекватного рівня самооцінки зросла на 40,00%, в той час як кількість студентів, що схильні недооцінювати свої фахові вміння та навички, зменшилась на 28,00%.

Водночас, вибірка носіїв завищеної оцінки зменшилась на 12,00%. Отримані показники статистичного t-критерію Стьюдента (t = – 3,960\*\*, де р ≤ 0,00), ще раз підтверджують зазначену позитивну динаміку.

Низхідна лінія кількості носіїв заниженої самооцінки професійних умінь і навичок виявлена й у контрольній групі, однак у ній також зросла на 4,00% кількість студентів, що мають завищену самооцінку, однак такі зміни не є статистично значущими (t = – 0,562).

Порівняння показників самооцінки професійних переконань у студентів експериментальної групи до і після формувального впливу не виявило її суттєвих змін.

Такий стан можна пояснити тривалістю та об’єктивною складністю трансформації такого феномену, як переконання особистості.

Разом з тим, позитивним є виявлене зведення до нуля вибірки носіїв заниженої самооцінки професійних переконань і зменшення на 4,00% кількості студентів, які схильні переоцінювати себе.

Застосування статистичного t критерію Стьюдента виявило тенденцію до зростання рівня адекватності самооцінки професійних переконань (t= – 2,182\*, де р ≤ 0,05) у студентів експериментальної групи.

У студентів, що увійшли до контрольної групи, динаміка самооцінки професійних переконань є ледь помітною (t = – 0,299).

Подібна тенденція щодо помірності змін була виявлена й щодо самооцінки професійно значущих якостей у студентів експериментальної групи.

Вибірка студентів, схильних недооцінювати рівень сформованості власних фахово значущих рис, зменшилася лише на 4,00%, а число носіїв завищеної самооцінки зменшилося на 16,00%.

Відповідно, на 20,00% у студентів експериментальної групи поповнилася чисельність носіїв адекватної самооцінки професійно значущих якостей.

Статистичний метод порівняння підтвердив виявлену тенденцію до об’єктивізації самооцінки (t = 2,628\*, де р ≤ 0,05).

Статистично значущих змін самооцінки професійно важливих якостей у студентів контрольної групи не було виявлено (t = – 0,299).

Отже, «включення студентів у програму розвитку професійної самосвідомості інструментами активізації їх особистісних ресурсів сприяло зростанню об’єктивності всіх парціальних проявів самооцінки результату.

Найбільш значущі зміни охопили самооцінку фахових знань та самооцінку професійних навичок і умінь.

Виявлено також і позитивну тенденцію до збільшення кількості носіїв адекватної самооцінки професійних переконань і самооцінки професійно важливих якостей.

Це підтверджує доцільність спеціального психологічного супроводу розвитку професійної самооцінки майбутніх фахівців з соціального забезпечення, на противагу її стихійному становленню.

Реалізація програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення суттєво вплинула й такий її компонент, як комунікативний самоконтроль.

На етапі констатувального дослідження встановлено, що лише трохи більше половини випускників мають високий рівень комунікативного контролю.

Тому цей компонент професійної самосвідомості був визнаний як проблемний і такий, який потребує адресної корекції.

На початку формувального впливу серед студентів експериментальної групи домінувала вибірка носіїв високого рівня комунікативного самоконтролю, але вона не охоплювала і половини всієї чисельності цієї групи (44%)».

По завершенню тренінгу кількість носіїв високого рівня досягла вже позначки 60%.

Разом з тим, майже вдвічі зменшилася вибірка носіїв низького рівня комунікативного самоконтролю з-поміж студентів експериментальної групи.

Отже, учасники експериментальної групи стали більше контролювати вияви власних емоцій і почуттів, менш спонтанно реагувати на незадоволення потреб, що сприятиме їхній взаємодії з оточуючими й усвідомленому та відповідальному здійсненню життєвої самореалізації.

За допомогою параметричного методу було підтверджено суттєві позитивні зміни показників самоконтролю в цій групі (t = – 3,118\*\*, де р ≤ 0,01).

Водночас, у студентів контрольної групі статистично значущих змін комунікативного контролю не виявлено (t = – 0,299).

Подальші дії у перевірці ефективності реалізації авторської програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення були спрямовані на дослідження динаміки внутрішніх чинників становлення їх професійної самосвідомості.

Аналіз результатів дослідження динаміки показників такого внутрішнього соціально-психологічного чинника розвитку професійної самосвідомості, як ціннісні орієнтації майбутніх фахівців з соціального забезпечення експериментальної групи, дозволяє зробити висновки про статистично значущі зміни в їхніх цінностях.

Дослідження цього різновиду цінностей за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокича засвідчило, що після проведеного розвивального впливу серед учасників експериментальної групи зросла важливість суспільного визнання (t = 2,071\* при р ≤ 0,05), творчості (t = 2,957\*\* при р ≤ 0,01) та впевненості в собі (t = 2,759\* при р ≤ 0,05).

Статистично значущих змін інших термінальних ціннісних орієнтацій серед студентів експериментальної групи не виявлено.

Натомість, у студентів, які входили в контрольну групу, статистично значущих змін термінальних цінностей по закінченню формувального етапу експерименту взагалі не було зафіксовано.

Після проведеного тренінгу для учасників експериментальної групи стали важливішими такі цінності, як терпимість до думок інших (t = 1,895\* при р ≤ 0,05) та піклування про інших (t = 3,105\*\* при р ≤ 0,01).

У своїй діяльності вони почали виявляти більшу толерантність та чуйність до оточуючих, а при плануванні подальших дій орієнтуватися не лише на власні потреби й бажання.

Зміна значень інших інструментальних цінностей у досліджуваних цієї групи є не значущою.

У студентів, які входили в контрольну групу, статистично значущих змін інструментальних цінностей за час впровадження комплексної розвивальної програми не відбулося.

У фокус нашої заключної діагностики також потрапили зміни такого важливого внутрішнього чинника становлення професійної самосвідомості, як Я-концепція майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Внаслідок проведення тренінгу в учасників експериментальної групи виявлено кількісні та якісні позитивні зміни показників образу «Я». Зокрема, в учасників експериментальної групи статистично значуще підвищились показники розвитку образу Я, а саме його оцінка.

Як показують результати аналізу діагностичних даних, в учасників експериментальної групи зросли показники визнання власних соціально бажаних якостей особистості (з 16,00 % до 20,00 %), а чисельність тих студентів, які не вважають себе позитивною, гарною людиною, зменшилась удвічі – з 48,00 % до 24,00 %.

Застосування статистичного методу порівняння двох незалежних 44,00 вибірок за допомогою t-критерію Стьюдента виявило тенденцію до зростання рівня розвитку оцінки (t = – 2,076\*, де р ≤ 0,05).

Разом з тим, у студентів контрольної групи значущих змін Я-образу за критерієм оцінки не виявлено (t = – 0,357).

У фокус нашої перевірки також був включений і такий показник Я образу, як сила.

В результаті було з’ясовано, що по завершенню формувального впливу серед учасників експериментальної групи значно знизився відсоток осіб, які вважали себе невольовими (з 76,00 % до 36,00 %), та удвічі зросла вибірка носіїв високого рівня сили, досягнувши 8,00 %.

Застосування статистичного t-критерію Стьюдента також підтвердило 8,00 статистично значущі зміни сили Я-образу в студентів експериментальної групи (t = – 3,100\*\*, де р ≤ 0,01), водночас у студентів контрольної групи таких змін не зафіксовано (t = – 0,279).

Позитивну динаміку встановлено в студентів експериментальної групи й щодо активності образу «Я», оскільки було зафіксовано суттєве зменшення чисельності студентів, які вважали себе пасивними (з 64,00 % до 20,00 %), на тлі появи після тренінгу 4% носіїв високого рівня.

Застосування t-критерію Стьюдента підтвердило зростання рівня 4,00 активності в студентів експериментальної групи (t = – 3,482\*\*, де р ≤ 0,01). У студентів контрольної групи, згідно показника t-критерію Стьюдента (t = – 0,299), суттєвих змін активності Я-образу не виявлено.

Розвиток означених якостей образу «Я» дозволить студентам адекватніше ставитись до власних можливостей, ефективніше планувати майбутні дії, а також проявляти активність і позитивні вольові якості при реалізації власних задумів.

Після проведення соціально-психологічного тренінгу з актуалізації внутрішніх ресурсів професійної самосвідомості в студентів експериментальної групи відбулись зміни в показниках такої складової Я концепції, як самооцінка.

Статистичний аналіз результатів дослідження загальної самооцінки учасників експериментальної групи дозволив виявити зростання вибірки носіїв її високого рівня з 28,00% до 60,00% за рахунок зменшення на 28,00% вибірки носіїв середнього рівня й анулювання чисельності носіїв низького рівня.

Позитивні статистично значущі зміни загальної самооцінки студентів експериментальної групи підтверджені й показником t-критерію Стьюдента (t = – 3,636\*\* при р ≤ 0,01).

Водночас, у контрольній групі також відбулося незначне зростання відсотка осіб з високою самооцінкою з 44,00 % до 52,00 %, однак воно не є статистично значущим (t = – 0,259 при р ≥ 0,05).

Дослідження також виявило значущу різницю між експериментальною та контрольною групою після проведеного розвивального впливу (t = 2,682\* при р ≤ 0,05).

Це означає, що учасники експериментальної групи, з якою був проведений тренінг, частіше оцінюють себе позитивно, що дозволить їм бути активнішими й сміливішими при плануванні майбутніх дій та втіленні власних задумів.

Ще одним важливим проявом самосвідомості особистості є її самоповага, яка теж досліджувалась за допомогою Шкали М. Розенберга під час формувального експерименту.

Вивчення динаміки самоповаги засвідчило, що в експериментальній групі зріс відсоток учасників з високим рівнем її розвитку (з 4 % до 16 %) та водночас, знизилась на 4% чисельність носіїв низького рівня. Однак такі результати є статистично незначущими, що підтверджено застосуванням t-критерію Стьюдента (t = – 1,590 при р ≥ 0,05).

Як показали результати повторної діагностики, серед учасників контрольної групи несуттєво, на 4,00% зменшилась вибірка носіїв низького рівня самоповаги з відповідним поповненням чисельності носіїв середнього рівня.

Як і в експериментальній групі, вище викладені показники змін самоповаги студентів контрольної групи не можна вважати статистично значущими (t = – 1,574 при р ≥ 0,05).

Обмеженість змін самоповаги студентів обох груп можна інтерпретувати складністю та системністю досліджуваного феномену самоповаги, що вимагає більш тривалої, систематичної роботи над її закріпленням в динамічних процесах життєдіяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Результати діагностики рівня рефлексивності студентів експериментальної групи після проведеної розвивальної роботи засвідчили, що їхня тренінгова активність та виконання завдань для самостійної роботи сприяли значному зростанню показників цієї професійно важливої риси.

Так, у цих студентів відсоток осіб з високим рівнем її розвитку зріс з 20,00 % до 68,00 %, при цьому анулювалась вибірка носіїв низького рівня рефлексивності.

Це стало приємним, але очікуваним фактом, оскільки зміст апробованої програми розвитку професійної самосвідомості базується на актуалізації актів рефлексії майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Показник t-критерію Стьюдента (t = – 3,976\*\* при р=0,01) підтвердив статистично значуще зростання рівня рефлексивності у студентів експериментальної групи.

Як показала повторна діагностика, у контрольній групі рівень рефлексивності навіть знизився з 36,00 % до 24,00 % носіїв високого рівня за рахунок поповнення вибірки носіїв середнього рівня, хоча й статистично незначуще (t = 0,352 при р = 0,51).

У констатувальному дослідженні фігурував такий внутрішній чинник становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення, як потреба у саморозвитку.

Цей чинник потрапив у фокус уваги й після реалізації програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Вивчення рівнів самореалізації потреби в саморозвитку в студентів експериментальної групи виявило тенденцію до їх позитивної динаміки після здійснення розвивального впливу.

Зокрема, наполовину зріс відсоток осіб з високим рівнем самореалізації потреби в саморозвитку (з 20,00 % до 40,00 %), а відсоток тих, хто має низький її рівень розвитку, знизився з 12,00 % до 4,00 %.

Показник t-критерію Стьюдента підтвердив статистично значущу тенденцію до зростання рівнів самореалізації потреби в саморозвитку у студентів експериментальної групи (t = 2,484\* при р ≤ 0,05).

Повторна діагностика рівнів самореалізації потреби в саморозвитку учасників контрольної групи засвідчила, що серед них відсутні особи з низьким рівнем її розвитку, а кількість осіб з високим рівнем зросла порівняно з попереднім тестуванням з 16,00 % до 32,00 %.

Динаміка потреби в саморозвитку у студентів контрольної групи (у % носіїв).

Однак така динаміка рівнів самореалізації потреби в саморозвитку є сприятливою, але статистично незначущою (t = 0,335 при р ≥ 0,05).

Загалом встановленого, що після проведеного розвивального впливу рівень самореалізації потреби в саморозвитку студентів експериментальної групи став значно вищим, ніж рівень розвитку цього показника в учасників контрольної групи (t = – 2,461\* при р ≤ 0,05).

Таким чином, дослідження динаміки структурних компонентів і чинників становлення професійної самосвідомості учасників формувального експерименту дозволяє зробити висновки, що студенти, в роботі з якими була впроваджена програма розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення засобами активізації їх особистісних ресурсів, мають вищий рівень її розвитку, ніж ті, з якими не проводилось розвивальних занять.

Студенти експериментальної групи стали менш залежними від інших, самостійними, активними, здатними приймати самостійні рішення та брати на себе відповідальність за власні вчинки. Вони об’єктивніше сприймають себе та власні можливості, їх орієнтація на майбутнє є більш визначеною та менш емоційною.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що всі прийоми та засоби корекційно-розвивального впливу виявилися адекватними меті й основним завданням дослідження, що й забезпечило їх успішну реалізацію. Про це свідчить динаміка показників розвитку професійної самосвідомості студентів експериментальної групи, що підтверджено результатами статистичної обробки, аналізу й інтерпретації отриманих даних.

**3.3. Практичні рекомендації щодо розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з соціального забезпечення**

Базовим методом реалізації програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення засобами активізації їх особистісних ресурсів став тренінг, який передбачав проведення розвивальних занять зі студентами.

Програмою тренінгу передбачено 14 тренінгових занять, які проводилися два рази на тиждень протягом 4 годин і супроводжувалися проведенням групових та індивідуальних бесід, а також міні-лекцій, диспутів.

Загальний обсяг програми склав 90 годин, з яких 56 годин становила тренінгова діяльність, а 34 години – робота студентів за планом рекомендованих завдань для самостійної роботи.

Стратегічна мета розробленого тренінгу полягала в актуалізації особистісного потенціалу майбутніх фахівців з соціального забезпечення для активного перетворення себе, розвитку суб’єктності та здатності до саморозвитку й свідомої професійної самореалізації, тактична мета – розвиток компонентів і актуалізація функцій професійної самосвідомості випускників як провідної складової їхньої готовності до професійної діяльності. Згідно з метою тренінгу були визначені його завдання:

1) сформувати у студентів мотивацію активної участі в соціально тренінгу для активізації внутрішніх ресурсів професійної самосвідомості;

2) розкрити зміст і увиразнити значимість впливу соціально психологічних чинників на розвиток професійної самосвідомості в студентському віці;

3) розвивати навички самоаналізу, рефлексії Я-образу;

4) сприяти формуванню позитивного ставлення до себе та зростанню адекватності самооцінки;

5) допомогти студентам в актуалізації мотивів саморозвитку та побудови власного шляху професійного становлення;

6) розвивати навички цілепокладання, формулювання професійних цілей і визначення оптимальних суспільно значущих ціннісних орієнтацій;

7) створити сприятливі соціально-психологічні умови для активізації професійної суб’єктності майбутніх фахівців з соціального забезпечення;

8) сприяти усвідомленню майбутніми фахівцями з соціального забезпечення своїх індивідуальних особливостей;

9) створити умови для формування позитивної спрямованості студентів на усвідомлений розвиток власної професійної самосвідомості.

Реалізація програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення відбувалася за таким алгоритмом:

• етап орієнтування – пояснення учасникам тренінгу мети та завдань реалізації програми,

• етап ознайомлення з принципами роботи на тренінгових заняттях,

• етап реалізації тренінгу,

• етап діагностики, рефлексії результатів і підведення підсумків.

Для оптимальної реалізації програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення шляхом найвищої продуктивності дій студенти-учасники під час тренінгових занять дотримувались таких принципів:

• добровільної участі й активності;

• співробітництва учасників між собою і з ведучим;

• особистісного саморозкриття, що відповідає бажанням і можливостям кожного учасника;

• поваги до особистої позиції, дій і досвіду кожного учасника;

• безоцінних фідбеків, табу на формулювання і висловлення ярликів, діагнозів, стереотипних суджень, необґрунтованої критики особистості.

Проведення тренінгу передбачало такі основні етапи:

Орієнтувально-мотиваційний. На даному етапі було здійснено психологічне налаштування учасників на роботу тренінгу; формування мотивації щодо участі у тренінгу; розкрито мету завдання та зміст програми тренінгу; визначено принципи та правила групової роботи; визначено базові поняття (самосвідомість, професійна самосвідомість, «Я-концепція», «Я образ», саморозвиток, професійна самореалізація); розкрито значущість розвитку професійної самосвідомості для успішної професійної діяльності та побудови життєвого шляху і професійної самореалізації.

Розвивальний. Даний етап передбачав організацію тренінгової роботи, метою якого була актуалізація внутрішніх чинників становлення професійної самосвідомості особистості задля самоактуалізації та самореалізації потенціалу професійної самосвідомості студентів: розвиток їхньої суб’єктності, визначення основних сфер професійної самореалізації, мотивації та особистісних ресурсів професійного становлення та особистісно професійної самореалізації.

Основними методами та прийомами розвивального етапу тренінгової роботи були вправи-розминки, вправи-релаксації, вправи-моделювання, групова рефлексія, групові дискусії, групові креативні завдання, метафоричні історії, ситуаційно-рольові ігри, анкетування, медитації-візуалізації тощо.

Дані форми тренінгової роботи було спрямовано на активізацію внутрішніх психологічних чинників розвитку професійної самосвідомості, а саме: мотивації навчально-професійної діяльності, ціннісних орієнтацій, змісту Я-концепції, рефлексії та саморозвитку.

У свою чергу, активізація зазначених чинників, яку було здійснено шляхом активізації механізмів, передбачала кількісні та якісні прогресивні зміни структурних компонентів професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення, а саме: образу професійного «Я», самоконтролю.

На рефлексивному етапі тренінгової роботи його учасниками були висловлені загальні враження від тренінгу, здійснено рефлексію особистісних досягнень та їх значення для розвитку власної професійної самосвідомості.

Для цього наприкінці тренінгу ведучий пропонував учасникам відповісти на питання анкети, які дозволили їм узагальнити власні здобутки й оцінити значущість тренінгової роботи для власного саморозвитку.

Окрім того, результати анкетування учасників допомогли нам зробити попередній моніторинг і оцінку ефективності тренінгу розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Однією з умов ефективності реалізації програми розвитку професійної самосвідомості студентів-фахівців з соціального забезпечення було органічне поєднання ними активності під час аудиторних тренінгових занять і систематичне виконання завдань для самостійної роботи.

Відповідно, у процесі реалізації програми нами було запропоновано тематику домашніх завдань для студентів, в обсязі 30 годин самостійної роботи.

Зауважимо, що представлені домашні завдання пропонувались студентам для виконання після кожного тренінгового заняття.

У межах запропонованої програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення були обрані такі форми самостійних завдань: твори роздуми на задані теми (есе); ведення щоденника вражень, почуттів і здобутків; створення психологічної казки. Виконані завдання самостійної роботи студентами презентувалися як напочатку, так і на наприкінці кожного заняття.

Свої роздуми, вміщені в щоденнику, зачитувалися почергово на початку заняття протягом 10-15 хвилин за бажанням.

Підсумковий узагальнений аналіз роздумів у щоденниках був здійснений на заключному етапі тренінгу.

Основними темами для творів-роздумів (есе) студентам були запропоновані: «Моє життєве призначення», «Мій творчий потенціал», «Мої шляхи професійного самовдосконалення», «Що означає довіряти собі?», «Як людина може визначити та реалізувати свій потенціал у професії?», «Самооцінка та її значущість у професійній діяльності», «Роль ціннісних орієнтацій у професійному житті людини», «Спробуй поглянути всередину себе», «Жити – це не лише змінюватися, а й бути завжди собою», «Завдання життя не в тому, щоб бути на стороні більшості, а в тому, щоб жити відповідно до внутрішнього, усвідомлюваного тобою закону».

Окрім написання есе, студентам після першого тренінгового заняття було запропоновано ведення щоденника, в якому вони могли б записувати свої враження, почуття, які в них виникають протягом тренінгових занять, а також у перервах між ними, свої власні здобутки та ставлення до тих змін, які вони спостерігають у власному особистісному а професійному розвитку.

Однією із форм самостійної роботи, серед запропонованих студентам, було створення психологічної казки.

Ця психотехніка вирішує декілька завдань: сприяє творчому самовияву особистості, стимулює їх активність, підвищує здатність до рефлексії, розвиває уміння поглибленого самоаналізу через диференціацію смислових відтінків метафори казки, пробуджує креативний потенціал.

Для її виконання студентам пропонується ряд слів: сад, квітник, річка, дім, гора, печера, небо, коло, шлях.

Запропонований перелік слів для створення психологічної казки відображає емоційно забарвлені, значимі для людської психіки образи, що стимулюють актуалізацію внутрішніх ресурсів особистості.

Після кожного тренінгового заняття студентам у спокійній атмосфері пропонувалося протягом 30 хв., використовуючи запропонований набір слів, створити власну казку, де головним героєм є сам автор

. Щоразу студенти виконуючи подібні завдання, додають нові елементи або змінюють сюжет чи окремих персонажів, або ж емоційний характер казки.

Крім того, студентам щоразу потрібно вигадувати нову назву своєї казки та змінювати її сюжетну лінію, якщо виникає така необхідність.

Спираючись на результати теоретичного й емпіричного етапів дослідження, розробили рекомендації щодо активізації внутрішніх ресурсів професійної самосвідомості особистості в студентському віці.

Запропоновані методичні рекомендації розкривають як організаційні, так і змістовні аспекти розробки та впровадження комплексної програми, направленої на розвиток професійної самосвідомості у майбутніх фахівців з соціального забезпечення, а також висвітлюють психологічні умови її ефективної реалізації.

Використання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення запропонованих методичних рекомендацій сприятиме актуалізації їх особистісних ресурсів з розвитку власної професійної самосвідомості, а також допоможе викладачам спрямовувати практичну взаємодію зі студентами в напрямку позитивного впливу на розвиток їхньої професійної самосвідомості.

Окрім того, представлені психолого-педагогічні рекомендації можуть бути використані фахівцями як концептуальні орієнтири для самостійного конструювання програм з розвитку професійної самосвідомості особистості студента, а також розробки окремих занять і спецкурсів, що мають на меті активізацію професійної самосвідомості студентів.

Зауважимо, що результати впровадження розробленої програми розвитку професійної самосвідомості студентів засобами активізації їх особистісних ресурсів засвідчили її продуктивність і доцільність застосування щодо визначеної мети та завдань.

Отже, запропонована програма є ефективною у розв’язанні таких завдань:

- підвищення рівня загальної рефлексивності студентів;

- розвиток здатності до самоусвідомлення та саморозуміння;

- розширення уявлень про сильні сторони своєї особистості; усвідомлення внутрішніх ресурсів і визначення шляхів саморозвитку та професійної самореалізації;

- розвитку та корекції самосприймання, самооцінки, позитивного самоставлення;

- підвищення рівня задоволеності власним професійним становленням;

- корекція та розвиток здібності до самоконтролю та саморегуляції;

-аналіз й усвідомлення власної системи ціннісних, сенсожиттєвих і професійних орієнтацій;

- визначення та усвідомлення ключових професійних цілей; визначення й усвідомлення своїх мотивацій та особистісних стимулів реалізації цілей;

- усвідомлення та розвиток відповідальності за прийняті рішення і їх наслідки;

- аналіз і визначення можливостей індивідуального, творчого підходу до особистісної та професійної самореалізації;

- усвідомлення власної суб’єктності у сфері професійного становлення та самореалізації.

Таким чином, застосування запропонованих методичних рекомендацій може бути доцільним як для реалізації загальної мети – активізації внутрішніх ресурсів розвитку професійної самосвідомості особистості в студентському віці, так і в розв’язанні окремих завдань.

У межах практичної роботи зі студентами у векторі актуалізації внутрішніх ресурсів розвитку їх професійної самосвідомості доцільно розпочинати з розкриття психологічного змісту понять «самосвідомість», «професійна самосвідомість», висвітлення значущості їх розвитку в студентському віці, а також її ролі у процесі професійного становлення та самореалізації особистості.

Реалізація цього завдання передбачена на орієнтувальному етапі соціально-психологічного тренінгу.

Досягнення поставленого завдання на цьому етапі відбувається шляхом проведенням групових і індивідуальних бесід, а також міні-лекцій за такими питаннями: «Як ви розумієте поняття самосвідомості?», «У чому виражається самосвідомість особистості та яке її призначення?», «Співвідношення між загальною та професійною самосвідомістю особистості», «Функції, ресурси та шляхи розвитку професійної самосвідомості особистості» та ін.

Обговорення таких питань допомагає студентам налаштуватись на розкриття глибинного семантичного змісту понять «самосвідомість особистості», «професійна самосвідомість», з’ясувати змістовні та функціональні ознаки професійної самосвідомості, а отже, сприяє появі когнітивної та емоційної готовності та внутрішньої мотивації для тренінгової роботи.

Наступним продовженням цієї роботи буде виконання зі студентами вправ, спрямованих на саморозкриття та виявлення й усвідомлення своїх індивідуальних особливостей.

Достатньо ефективними серед них є такі, що побудовані на основі порівняння, візуалізації, метафоричних казкових образів, асоціативних технік, ретроспективного аналізу особистістю своєї історії, незакінчених речень тощо.

Важливою умовою успішної реалізації зазначених методів є створення довірливої атмосфери в процесі тренінгових занять, позитивного налаштування на процес самопізнання й особистісної зацікавленості студентів у саморефлексії.

Через це під час проведення тренінгу особливу увагу слід надавати активності, яка спрямована на створення відповідної атмосфери.

Наприклад, правила групової роботи, що пропонуються тренером, можуть бути прийняті лише за згодою всіх учасників групи.

До цих правил також можуть бути додані ті, які студенти вважають слід визначити саме для своєї групи і які, з їхнього погляду, сприятимуть успішній роботі під час тренінгу.

Належну увагу слід приділити розкриттю змістовного наповнення понять «суб’єкт професійного становлення», «самосвідомість особистості», «професійна самосвідомість», «Я-концепція», а також висвітленню специфіки їх розвитку в студентському віці та значущості розвитку професійної самосвідомості для подальшої професійної діяльності та самореалізації.

Це дасть змогу спрямувати інтерес студентів на рефлексію та, як наслідок, визначення власних індивідуальних особливостей і змісту своєї професійної самосвідомості через участь у тренінговій роботі.

Ведучому тренінгу також необхідно зосередити увагу його учасників на поясненні цілей тренінгової взаємодії, розкритті основних форм і методів роботи.

Важливість цього кроку дозволяє значно зменшити напруженість і хвилювання, які, як правило, пов’язані з початком нового заняття.

Зрозуміле визначення перспективи тренінгу сприяє формуванню почуття безпеки в учасників, яке є вкрай важливим для їхнього особистісного розкриття.

Найголовніше, що має бути реалізоване на мотиваційному етапі програми розвитку, це створення необхідних умов для активізації внутрішніх ресурсів розвитку професійної самосвідомості студентів.

Ці умови забезпечать можливість побачити студентам перспективу, важливість і особистий сенс участі в тренінгу та свідомо підійти до виконання поставлених завдань.

Наголосимо, що в ході розробки змісту та побудови структури комплексної програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення ми виходили з єдності розвитку когнітивних, афективних і конативних її компонентів.

Це передбачало відповідне структурно-змістове наповнення розвивального етапу тренінгу з використанням таких форм і методів роботи, які комплексно впливають на підвищення показників розвитку професійної самосвідомості студентів, забезпечують її необхідну корекцію та вдосконалення:

1) рефлексивності, образу «Я», цілепокладання,

2) самооцінки, самоприйняття, самоставлення;

3) самоконтролю, самоуправління, самореалізації.

Основними формами та методами розвивального етапу програми розвитку професійної самосвідомості студентів засобами активізації їх особистісних ресурсів постали: вправи-релаксації, вправи-моделювання, анкетування, міні-лекції, медитації-візуалізації, метафоричні історії, групові творчі завдання, групова рефлексія, групові дискусії, ситуаційно-рольові ігри тощо.

Програмою тренінгу актуалізації внутрішніх ресурсів і розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення було передбачено використання широкого спектру індивідуальних та групових форм роботи.

Зауважимо, що значущість групової тренінгової роботи в контексті розвитку професійної самосвідомості визначається тим, що студенти в ході інтенсивної рефлексивної роботи групи мають змогу отримати адекватний зворотний зв’язок щодо себе, власних особистісних і поведінкових особливостей; розширити за допомогою групи уявлення про себе; проаналізувати та визначити власні ефективні шляхи саморозвитку та самореалізації у співвідношенні зі шляхами та формами, які обирають інші студенти.

Значну увагу в програмі розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення як в рамках тренінгової роботи, так і в межах їх самостійної роботи, слід приділяти використанню метафори, оскільки цей засіб дозволяє особистості розкривати власну самосвідомість у різних аспектах за рахунок інтерпретацій метафоричного змісту матеріалу та саморефлексії виявити глибинну сутність своєї особистості, оминаючи її раціональне, критичне мислення.

Метафоричні історії та вправи із використанням образів метафор є значущим видом роботи під час тренінгу, яка спрямована на розвиток професійної самосвідомості, оскільки метафора стимулює розкриття творчих ресурсів людської уяви, що необхідні для розширення уявлень щодо своєї внутрішньої сутності, розкриття власної унікальності, визначення індивідуальних шляхів саморозвитку та професійної самореалізації.

Використання вправ та метафоричних історій у тренінгу розвитку професійної самосвідомості допомагає студентам розкривати й аналізувати глибинні сенси свого внутрішнього світу, що не піддаються вербалізації, але які є потужними стимулами й основою реалізації потенціалу їхньої професійної самосвідомості.

Багатозначність метафоричних стимулів (образів, історій) викликає проєкцію своєї неусвідомленої сутності та стимулює рефлексивні процеси, що є одним з ефективних засобів розвитку професійної самосвідомості.

Більше того, метафора ефективно розв’язує труднощі, пов’язані з аналізом і усвідомленням своїх небажаних сторін особистості, оскільки опосередкованість мови метафори пом’якшує сприйняття інформації щодо себе, не викликаючи можливого психологічного супротиву, а отже, не ускладнюючи процесів саморозвитку та самовдосконалення.

Ще одним не менш важливим методом запропонованої нами програми був метод «моделювання свого майбутнього».

Серед вправ цього напряму нами пропонувалися: «Планування своєї мети», «Художній фільм», «Я - через п’ять років», «Мої професійні досягнення», «Професійний шлях».

Застосування методу вправ сприяє розвитку в студентів здатності їхньої професійної самосвідомості до самозмін, саморозвитку та саморегуляції своєї поведінки; перегляду та корекції системи своїх життєвих цінностей і цілей професійного розвитку.

Позитивні зміни після виконання вправ такого спрямування відбуваються завдяки формуванню позитивного ставлення до процесу самопроєктування та проєктування професійного становлення; актуалізації потреби у свідомому визначенні напрямів професійної самореалізації; усвідомлення причинно наслідкових зв’язків і власної відповідальності за своє професійне становлення; усвідомлення свободи самоорганізації свого професійного розвитку; виявлення й усвідомлення своїх сильних сторін; зміцнення віри у свої сили для реалізації професійних намірів та планів і відпрацювання навичок долання можливих труднощів і перепон на шляху досягнення мети; самоаналізу й самоусвідомлення мотивацій і способів досягнення своїх цілей; уявного переживання успіхів свого професійного становлення та самореалізації.

Практична реалізація програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення передбачала проведення окрім тренінгової розвивальної роботи, виконання студентами завдань самостійної роботи з метою закріплення набутих у ході тренінгу навичок та умінь і посилення ефекту розвитку.

Слід зауважити, що найбільш ефективними формами організації самостійної роботи студентів в контексті розвитку їх професійної самосвідомості зарекомендували себе: ведення щоденника вражень і почуттів, які були викликані тренінговими заняттями, а також практичних надбань (цей вид роботи сприяє самоаналізу та рефлексії свого внутрішнього стану, простеженню динаміки особистісних змін, визначенню особливо ефективних для себе форм подальшої роботи у напрямку професійного саморозвитку); написання творів-роздумів у жанрі есе, які сприяють вираженню власної позиції стосовно деякого питання, висловленню внутрішньоособистісних суперечностей у вільній формі, що, своєю чергою, дає можливість студентам звернути на це особливу увагу та відрефлексувати; психотехніка «Створення психологічної казки» виступає ефективним засобом розвитку професійної самосвідомості.

Складання казок, у яких студенти виступають головними діючими героями, сприяє розкриттю ними глибинних аспектів власного внутрішнього світу, через уявні образи та сюжетні лінії програвати можливі варіанти свого професійного розвитку, приміряти різні поведінкові моделі, усвідомлювати свої переживання та індивідуальні особливості, через сюжетну лінію казки знаходити вирішення проблемних професійних ситуацій.

Завдання для самостійної домашньої роботи доцільно пропонувати після кожного тренінгового заняття з метою закріплення динаміки внутрішніх особистісних змін та підтримання включеності студентів у процес розвивальної роботи.

Рефлексивний етап тренінгу передбачає рефлексію емоційних вражень та усвідомленню особистісних змін, закріпленню позитивної налаштованості на процес усвідомленого розвитку та самореалізації, а також планування студентами власного професійного становлення та самореалізації.

Доцільним завершенням тренінгу є підведення його підсумків у формі анкетування, позаяк це підвищує ефективність усвідомлення студентами особистісних та професійних здобутків завдяки вербалізації внутрішніх переживань і вражень.

Цінність підсумкового анкетування полягає в можливості попередньо з’ясувати ефективність запропонованої розвивальної програми.

Щодо умов ефективної реалізації запропонованої програми, слід підкреслити, що особливістю програми з активізації внутрішніх ресурсів професійної самосвідомості майбутніх фахівців з соціального забезпечення є мінімальність навчально-виховного впливу і, натомість, створення такої атмосфери, в якій стає можливим максимальне розкриття й усвідомлення студентами своєї внутрішньої сутності, себе як суб’єкта професійного становлення та самореалізації.

Це стає можливим, коли простір тренінгової взаємодії є конфіденційним, довірливим та доброзичливим.

Оскільки концептуальною основою зазначеної програми розвитку професійної самосвідомості є особистісно-орієнтований та діяльнісний підходи, позиція ведучого також має свої особливості.

Першочерговим завданням є налаштування на відкриті, безоцінкові, некритичні взаємини між учасниками тренінгу, створення такої атмосфери, в якій стає можливою суб’єкт-суб’єктна взаємодія, діалогічні взаємини, необхідні для актуалізації професійної самосвідомості кожного студента.

У тренінговій роботі, пов’язаній з актуалізацією професійної самосвідомості особистості студента, важливим для тренер-ведучого є дотримання настанови «йти за учасником», а не бути його наставником, «володарем істини в останній інстанції».

За таких умов створюється можливість звернення до свого внутрішнього ресурсу, учасники мають змогу бути максимально активними, самостійно визначати межі та ступінь самопрояву, займати позицію дослідника власного внутрішнього світу.

Ключовими характеристиками тренера повинні бути відкритість до нового, гнучкість, толерантність до невизначеності, готовність до самозмін, здатність вести діалог.

Реалізації даних цілей і настанов будуть сприяти такі форми роботи, у яких стає можливим вербальний, конативний, символічний самовияв; самоаналіз та усвідомлення своєї внутрішньої сутності (сильних і слабких сторін, внутрішніх суперечностей, системи провідних цінностей, вихідних уявлень про себе, що визначають самоставлення); розкриття глибинних неусвідомлюваних студентами способів самовиявлення та форм взаємодії зі світом.

Таким чином, розроблена й апробована нами програма розвитку професійної самосвідомості особистості майбутніх фахівців з соціального забезпечення та відповідні рекомендації щодо актуалізації внутрішніх ресурсів можуть бути використані фахівцями для їх практичної роботи зі студентами в напрямі розвитку їх професійної самосвідомості.