

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ІМЕНІ
ІВАНА ЗЯЗЮНА**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ПРОСКУРКА НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК 159.922:378.147:004 (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АВТОПСИХОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень.

Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ Н. М. Проскурка

Науковий керівник:

Бондарчук Олена Іванівна,

доктор психологічних наук, професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Проскурка Н. М. Психологічні умови формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна, Київ, 2021.

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та експериментально досліджено особливості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців із інформаційних технологій. Розроблена програма та визначені психологічні умови формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців із інформаційних технологій з урахуванням виявлених особливостей.

Об'єктом дослідження виступає автопсихологічна компетентність майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Предмет дослідження – психологічні умови формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Мета дослідження дослідити зміст, особливості та психологічні умови формування автопсихологічної компетентності у майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено основні підходи до дослідження автопсихологічної компетентності (компетентністний, особистісно-діяльнісний, поведінковий, суб'єктний, суб'єктно-діяльнісний, системно-діяльнісний, особистісно-орієнтований, акмеологічний) і запропоновано комплексний підхід, що містить основні положення суб'єктного, діяльнісного та акмеологічного підходів, відповідно до яких автопсихологічна компетентність визначає здатність майбутнього фахівця з інформаційних технологій до професійного та особистісного розвитку за рахунок активізації особистісних

ресурсів, рефлексії власних можливостей на основі самодіагностики, особистісної саморегуляції та самоконтролю, створення індивідуальної системи способів і прийомів психологічної самопідтримки у процесі самовдосконалення.

Висвітлено особливості професійної діяльності фахівців з інформаційних технологій, а саме: різновекторність (великий спектр програмних продуктів), багатоплановість (вміння здійснювати технологію розробки, впровадження та експлуатації об'єктів професійної діяльності), складність (швидка зміна та поява нових ідей, технологій і напрямів діяльності).

Обґрунтовані зміст і компоненти автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Розроблена структура автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, в якій виокремлено: ціннісно-смісловий (ціннісне ставлення особистості до самопізнання та саморозвитку, ціннісне ставлення до життя та навчання у ЗВО, прагнення до самоактуалізації); мотиваційний (сукупність мотивів, які спрямовують студента на усвідомлене активне опанування свого внутрішнього світу й особливостей психологічних процесів та явищ, які впливають на професійний та особистісний розвиток); операційно-регулятивний (набір умінь і навичок, що забезпечують особистісний розвиток і професійне вдосконалення на основі самодіагностики, особистісної саморегуляції та самовдосконалення); когнітивний (сукупність знань про зміст, вплив, шляхи та засоби вдосконалення автопсихологічної компетентності та власного особистісного розвитку) та рефлексивний (здатність особистості до саморозуміння, саморозвитку та професійного вдосконалення) компоненти.

Критеріями успішного розвитку зазначених складових автопсихологічної компетентності відповідно виступають: ціннісне ставлення, умотивованість, обізнаність, дієвість, здатність до самоаналізу та самопізнання в процесі саморозвитку та самовдосконалення.

Виокремлено та проаналізовано соціально-психологічні та психолого-педагогічні проблеми формування автопсихологічної компетентності майбутніх

фахівців з інформаційних технологій до професійної діяльності на трьох рівнях: 1) *на рівні професійної спільноти*: у контексті тенденцій розвитку професійної спільноти фахівців з інформаційних технологій (зосередженість на відпрацюванні суто професійних умінь і навичок у системі «людина – комп'ютер» і відсутність у професійному середовищі норм і цінностей розвитку автопсихологічної компетентності); 2) *на рівні професійної підготовки*: через необхідність розвитку автопсихологічної компетентності всіх суб'єктів навчання та особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій (відсутність програм, що заохочують до самопізнання та мотивують майбутніх фахівців з інформаційних технологій до рефлексії та саморозвитку тощо); 3) *на рівні особистості*: у контексті готовності викладачів вищої школи до формування автопсихологічної компетентності в процесі професійної діяльності з одного боку та недостатньою вмотивованістю майбутніх фахівців до розвитку автопсихологічної компетентності з іншого.

За результатами емпіричного дослідження виявлено особливості розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, а саме: встановлено недостатній рівень як компонентів, так і загального рівня автопсихологічної компетентності у цілому.

Так, виявлено проблеми у розвитку *ціннісно-смислового компоненту* автопсихологічної компетентності. Це свідчить, що студенти живуть переважно сьогоdnішнім днем, маючи переконаність у тому, що життя людини непідвладне свідомому контролю, не переймаються розв'язанням проблеми особистісного самовдосконалення та саморозвитку.

Щодо *когнітивного компоненту* автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій встановлено, що більше половини студентів мають низький рівень сформованості когнітивної складової автопсихологічної компетентності; тобто не мають знань про сутність, умови, засоби та прийоми саморозвитку, саморегуляції, самопізнання та самовдосконалення.

Констатовано недостатній рівень розвитку *рефлексивного компоненту* автопсихологічної компетентності. Так, переважна більшість майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають низький рівень самопрезентації, недостатнє усвідомлення своїх професійних ролей та себе в міжособистісних стосунках; недостатній рівень розвитку рефлексивності; небажання отримувати зворотній зв'язок від інших та реальну інформацію про себе.

Щодо *операційно-регулятивного компоненту* низький рівень його розвитку встановлений у п'ятій частини досліджуваних. Зокрема, чверть студентів мають низький рівень самомоніторингу, тобто не вміють чекати і стримувати себе, а також проявляють недостатньо гнучку поведінку. Третина студентів мають труднощі в соціальних стосунках та недостатньо вірять в свої можливості, що виявляється в низькому рівні соціальної та загальної самоефективності. У процесі вирішення конфліктної ситуації у більшості студентів переважають емоційні, спонтанні реакції, вони не використовують рефлексію з метою аналізу та відпрацювання конструктивних стратегій поведінки. Третина майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають низький рівень саморегуляції, не сформовану здатність до визначення особистісних цілей та прогнозування наслідків своїх дій, що призводить до неадекватних дій та невдач.

Щодо *мотиваційного компоненту* виявлено, що переважна частина досліджуваних знаходиться на середньому рівні його розвитку, в той же час, у п'ятій частини респондентів виявлено низький рівень мотивації до самопізнання та саморозвитку.

Одночасно встановлено відмінності у рівнях розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежно від гендерно-вікових (стать, вік) та навчально-професійних (курс, факультет) особливостей. Зокрема, майбутні фахівці з інформаційних технологій жіночої статі мають дещо вищий рівень розвитку автопсихологічної компетентності, ніж майбутні фахівці з інформаційних технологій чоловічої статі, особливо за

рефлексивним ($p < 0,01$), мотиваційним ($p < 0,05$) та ціннісно-смысловим компонентами ($p < 0,01$).

Щодо рівня розвитку автопсихологічної компетентності залежно від *факультету* констатовано, що цей показник вищий у студентів інституту інформаційно-діагностичних систем, ці відмінності визначені за рахунок вищого рівня розвитку ціннісно-смыслового та когнітивного компонентів автопсихологічної компетентності ($p < 0,05$).

За допомогою методу поперечних зрізів виявлено, що з *віком* рівень автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій зростає, хоч і залишається в цілому недостатнім. Подібний результат встановлено й щодо розподілу рівнів розвитку автопсихологічної компетентності залежно від *курсу*. Констатовано відмінності у вираженості автопсихологічної компетентності досліджуваних залежно від *курсу*, насамперед, за рахунок мотиваційного, когнітивного та ціннісно-смыслового компонентів ($p < 0,01$).

Обґрунтовано підходи до розв'язання виявлених на констатувальному етапі емпіричного дослідження проблем розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій та визначено ряд психологічних умов. Визначені *психологічні умови* спонукають до формування автопсихологічної компетентності, а саме: створення позитивного клімату в групі, активізація процесу самопізнання; створення умов для усвідомлення та прийняття особистісної відповідальності за результати професійного та саморозвитку; актуалізація мотивів самовдосконалення; активізація адекватного сприйняття себе шляхом саморефлексивного аналізу; активізація ціннісно-смыслових ставлень до саморозвитку та самопізнання.

Розроблено та апробовано програму формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, що складалась з трьох тематичних модулів: Модуль 1. Мотивація до саморозвитку та самопізнання професіонала з інформаційних технологій; Модуль 2. Особистісні

характеристики успішного фахівця з інформаційних технологій;
Модуль 3. Професійна самореалізація фахівця з інформаційних технологій.

В апробації розробленої програми взяли участь 44 особи – студенти Національного авіаційного університету, з яких 23 особи сформували експериментальну групу і 21 – контрольну групу. При цьому досліджувані експериментальної та контрольної груп не відрізнялися за рівнями автопсихологічної компетентності.

У результаті проведеного формувального експерименту доведено ефективність авторської програми «Розвиток автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій». Про це, зокрема, свідчить статистично значуще підвищення рівнів автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, а також позитивна динаміка її розвитку за всіма складовими в учасників експериментальної групи на відміну від контрольної, де статистично значущих відмінностей (за критерієм G-знаків та X^2) до і після формувального експерименту зафіксовано не було.

Подальшими *перспективними напрямками* дослідження є поглиблене дослідження чинників розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Важливим уявляється вивчення готовності викладачів ЗВО та практичних психологів до розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Ключові слова: компетентність, автопсихологічна компетентність, майбутні фахівці з інформаційних технологій, саморозвиток, саморегуляція, самоефективність, самовдосконалення.

Список опублікованих праць за темою дисертації

Наукові праці в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Проскурка, Н. М. (2012). Проблеми розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у процесі їхньої

професійної підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету: Серія: Психологічні науки, (103), 86 – 89.*

2. Проскурка, Н. М. (2013). Методика дослідження автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. Університету менеджменту освіти НАПН України, 9(22), 196 – 205.*

3. Проскурка, Н. М. (2014). Особливості мотивації особистісного розвитку майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, (40), 160–165.*

4. Проскурка, Н. М. (2014). Автопсихологічна компетентність майбутніх фахівців з інформаційних технологій: ціннісно-смысловий аспект. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, №2 (34), 267–274.*

5. Проскурка, Н. М. (2014). Особливості особистісного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету: Серія: Психологічні науки, (121), 124–128.*

6. Проскурка, Н. М. (2014). Операційно-регулятивний компонент автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, №3 (35), 275 – 282.*

7. Проскурка, Н. М. (2015). Зміст і складові автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, №2 (37), 152–158.*

8. Проскурка, Н. М. (2016). Програма формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій: зміст і аналіз ефективності. *Журнал «ScienceRise», №1/1(18), 37 – 41.*

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Проскурка, Н. М. (2012). Автопсихологічна компетентність майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, Київ, 22-23 березня (с. 55– 56)*. К.: НАУ.

10. Проскурка, Н. М. 2013. Структура автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 22 березня (с. 83– 84)*. К.: НАУ.

11. Проскурка, Н. М. (2014). Діагностика ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 20 березня (с. 120– 121)*. К.: НАУ.

12. Проскурка, Н. М. (2015). Дослідження когнітивної складової автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 19 березня (с. 75)*. К.: НАУ.

13. Проскурка, Н. М. (2015). Програма розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця в освітньому просторі вишу: проблеми та перспективи. Збірник матеріалів регіонального науково-практичного семінару, Кам'янець-Подільський, 25 вересня (с. 69–71)*. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006».

14. Проскурка, Н. М. (2016). Психологічні умови формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 17 березня*. URL: <http://kppo.nau.edu.ua/Konfer.php>

15. Проскурка, Н. М. (2019). Автопсихологічна компетентність майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Львів, 25-26 січня (Ч. 1), (с. 58-61)*. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота».

16. Проскурка, Н. М. (2019). Рефлексивність як складова автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 21 листопада (с. 186-188)*. URL:<http://kpppo.nau.edu.ua/files/Konfer22019.pdf>

ABSTRACT

Proskurka N.M. Psychological conditions for the formation of autopsychological competence of future specialists in information technology. – Qualifying scientific work published as a manuscript.

Thesis for the Candidate Degree in Psychological Sciences, specialty 19.00.07 Pedagogical and Age Psychology (05 – Social and behavioral sciences). Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education, Kyiv, 2021.

Thesis for the Candidate Degree in Psychological Sciences, specialty 19.00.07 Pedagogical and Age Psychology (05 – Social and behavioral sciences). Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education, Kyiv, 2021.

The dissertation carries out the theoretical substantiation and empirical study of autopsychological competence features of future specialists in information technology. A program was developed, and psychological conditions for the formation of autopsychological competence of future specialists in information technology were determined taking into account the identified features.

The object of research is the autopsychological competence of future specialists in information technology.

The subject of research – psychological conditions for the formation of autopsychological competence of future specialists in information technology.

The aim of research to investigate the content, features and psychological conditions for the formation of autopsychological competence of future specialists in information technology.

According to the results of literature review, the main approaches to the study of autopsychological competence (competency-based, personal-activity, behavioral, subjective, subject-activity, system-activity, acmeological) have been identified. The author proposes a comprehensive approach, which contains the main provisions of the subjective, activity and acmeological approaches. The author states, that according to these approaches, autopsychological competence determines the ability of future specialists in information technology to develop professionally and as a personality by activating personal resources, reflecting their own capabilities based on self-diagnosis, self-regulation and self-control, creating an individual self-improvement system of methods and techniques.

The following peculiarities of professional activity of information technology specialists are highlighted: diversity (wide range of software products), versatility (ability to implement technology of development, implementation and operation of professional activities), and complexity (rapid change and emergence of new ideas, technologies and activities).

The content and components of autopsychological competence of future specialists in information technology have been substantiated. The author has developed a structure of autopsychological competence of future specialists in information technology, which contains the following components: value-semantic (value attitude of the individual to self-knowledge and self-development, value attitude to life and study in higher education institutions, aspiration to self-actualization); motivational (a set of motives that guide the student to consciously actively master their inner world and the peculiarities of psychological processes and phenomena that affect professional and personal development); operational and regulatory (a set of skills and abilities providing personal development and professional development based on self-

diagnosis, personal self-regulation and self-improvement); cognitive (a set of knowledge about the content, impact, ways and means of improving autopsychological competence and personal development) and reflexive (the ability of the individual to self-understanding, self-development and professional development).

The criteria for the successful development of these components of autopsychological competence are as follows: values, motivation, awareness, capacity, constructiveness to the processes of self-development and self-improvement.

The author singles out and analyses the socio-psychological and psychological-pedagogical problems of developing autopsychological competence of future specialists in information technology to professional activity. The author presents three levels of these problems: 1) at the level of professional community: in the context of the tendencies of developing information technology specialists' professional community (focusing on the development of mainly professional skills and abilities in the system "man – technology" and the lack of norms and values in the professional environment for the development of autopsychological competence); 2) at the level of professional training: due to the need to develop autopsychological competence of all subjects of training and features of professional training of future specialists in information technology (lack of programs that encourage self-knowledge and motivate future specialists in information technology to reflection and self-development, etc.); 3) at the level of personality: in the context of the readiness of professors to form autopsychological competence during professional activity and insufficient motivation of future specialists to develop their autopsychological competence.

The results of the empirical study have revealed the peculiarities of the development of autopsychological competence of future specialists in information technology. The study shows an insufficient level of both components and the general level of autopsychological competence.

Thus, the study has defined the problems in the development of the value-semantic component of autopsychological competence. The author states that students live mostly "here-and-now", believing that a human life is beyond conscious control

and not caring about solving the problem of personal self-improvement and self-development.

Regarding the cognitive component of autopsychological competence of future specialists in information technology, it has been found that more than half of students have a cognitive component of autopsychological competence at the low level of formation. Thus, it has been concluded that they are not aware of the essence, conditions, means and methods of self-development, self-regulation, self-knowledge and self-improvement.

The insufficient level of development of the reflexive component of autopsychological competence has been stated. Thus, the vast majority of future IT professionals have a low level of self-presentation, lack of awareness of their professional roles and their roles in interpersonal relationships; insufficient level of reflexivity development; reluctance to receive feedback from others and real information about yourself.

As for the operational and regulatory component, it is stated that one-fifth of the students have a low level of its development. In particular, a quarter of students have a low level of self-monitoring, so they do not know how to wait and restrain themselves, and also show insufficiently flexible behavior. One third of students have difficulties in social relations and do not believe enough in their abilities, which is manifested in a low level of social and general self-efficacy. While resolving a conflict situation, most students demonstrate emotional, spontaneous reactions, they do not use reflection to analyze and work out constructive behavioral strategies. One third of future information technology specialists have a low level of self-regulation, undeveloped ability to set personal goals and predict the consequences of their actions, which leads to inadequate actions and failures.

In terms of the motivational component, it has been found that the majority of respondents are at the average level of its development, but at the same time, one fifth of the respondents have a low level of motivation for self-knowledge and self-development.

In addition, it has been established that the differences in the levels of autopsychological competence development of future information technology specialists depend on gender-age and educational and professional (course, faculty) features. In particular, female future specialists in information technology have a slightly higher level of development of autopsychological competence than the males, especially in reflexive ($p < 0.01$), motivational ($p < 0.05$) and value-semantic components ($p < 0.01$).

Concerning the level of the development of autopsychological competence depending on the faculty, it has been noticed that this indicator is higher among the students of the Institute of Information and Diagnostic Systems. These differences are determined by the higher level of development of value-semantic component of autopsychological competence.

The use of the cross-sectional study has helped to reveal that the level of autopsychological competence of future specialists in information technology increases with the age, although it remains generally insufficient. A similar result has been obtained for the distribution of levels of development of autopsychological competence depending on the course. The differences in the severity of autopsychological competence of the subjects depending on the course are related primarily due to motivational, cognitive and value-semantic components ($p < 0.05$).

The approaches to the solution of the problems of development of future IT specialists' autopsychological competence revealed at the ascertaining stage of empirical research have been substantiated and a number of psychological conditions have been defined. The psychological conditions that encourage the development of the autopsychological competence are as follows: creating a positive climate in the group, activating self-knowledge; creating conditions for awareness and acceptance of personal responsibility for the results of professional development and self-development; actualizing self-improvement motives; activating the adequate self-perception through a self-reflexive analysis; activating value-semantic attitudes to society and to oneself.

The program of developing autopsychological competence of future specialists in information technology has been developed and tested. It consists of three thematic modules: Module 1. Motivation for IT specialist's self-development and self-knowledge; Module 2. Personal characteristics of a successful specialist in information technology; Module 3. Professional self-realization of a specialist in information technology.

The approbation of the program was carried out at the National Aviation University and involved 44 students (23 students in an experimental group and 21 students in a control group). The respondents of the experimental and control groups had the same levels of autopsychological competence.

The formative experiment has proved the efficiency of the author's program entitled "Development of autopsychological competence of future specialists in information technology". This has been proved mainly by a statistically significant increase in the levels of autopsychological competence of future IT specialists, as well as the positive dynamics of its development in all components of the experimental group in contrast to the control one, where statistically significant differences before and after the formative experiment were not recorded.

The promising direction of further investigations is in-depth study of the factors for the development autopsychological competence of future specialists in information technology. It is also important to study the readiness of professors and practical psychologists to develop the autopsychological competence of future specialists in information technology.

Key words: competence, autopsychological competence, future specialists in information technology, self-knowledge, self-development, self-regulation, self-efficiency.

THE LIST OF PUBLICATIONS ON THE THEME OF THE THESIS

Scientific papers, in which the main scientific research results are published

1. Proskurka, N. M. (2012). Problemy rozvytku avtopsykholohichnoi

kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii u protsesi yikhnoi profesiinoi pidhotovky. [Problems of development of autopsychological competence of future specialists in information technologies in the process of their professional training]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu: Seria: Psykholohichni nauky*, (103), 86–89.

2. Proskurka, N. M. (2013). *Metodyka doslidzhennia avtopsykholohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii*. [Methods of research of autopsychological competence of future specialists in information technologies]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity: zb. nauk. pr. Universytetu menedzhmentu osvity NAPN Ukrainy*, 9(22), 196–205.

3. Proskurka, N. M. (2014). *Osoblyvosti motyvatsii osobystisnoho rozvytku maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii*. [Features of motivation of personal development of future specialists in information technologies]. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. pr. Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, (40), 160–165.

4. Proskurka, N. M. (2014). *Avtopsykholohichna kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii: tsinnisno-smyslovyy aspekt*. [Autopsychological competence of future specialists in information technology: value-semantic aspect]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii: zb. nauk. pr. Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu im. V. Dalia, №2 (34)*, 267–274.

5. Proskurka, N. M. (2014). *Osoblyvosti osobystisnoho komponentu avtopsykholohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii*. [Features of the personal component of autopsychological competence of future specialists in information technology]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu: Seria: Psykholohichni nauky*, (121), 124–128.

6. Proskurka, N. M. (2014). *Operatsiino-rehuliatyvnyi komponent avtopsykholohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii*. [Operational and regulatory component of autopsychological competence of future information technology specialists]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii: zb. nauk. pr. Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu im. V. Dalia*,

№3 (35), 275 – 282.

7. Proskurka, N. M. (2015). Zmist i skladovi avtopsykholohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii. [Content and components of autopsychological competence of future specialists in information technology]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii: zb. nauk. pr. Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu im. V. Dalia, №2 (37)*, 152–158.

8. Proskurka, N. M. (2016). Prohrama formuvannia avtopsykholohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii: zmist i analiz efektyvnosti. [The program of formation of autopsychological competence of future specialists in information technologies: content and analysis of efficiency]. *Zhurnal «ScienceRise», №1/1(18)*, 37 – 41.

Publications certifying the approbation of the thesis materials

9. Proskurka, N. M. (2012). Avtopsykholohichna kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii. [Autopsychological competence of future specialists in information technology]. *Aktualni problemy vyshchoi profesiinoi osvity Ukrainy: Materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, Kyiv, 22-23 bereznia (s. 55– 56). K.: NAU.

10. Proskurka, N. M. 2013. Struktura avtopsykholohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii. [The structure of autopsychological competence of future specialists in information technology]. *Aktualni problemy vyshchoi profesiinoi osvity: Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, Kyiv, 22 bereznia (s.83– 84). K.: NAU.

11. Proskurka, N. M. (2014). Diahnostyka tsinnisnykh oriantatsii maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii. [Diagnosis of value orientations of future information technology specialists]. *Aktualni problemy vyshchoi profesiinoi osvity: Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, Kyiv, 20 bereznia (s.120– 121). K.: NAU.

12. Proskurka, N. M. (2015). Doslidzhennia kohnityvnoi skladovoi avtopsykholohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii. [Research of cognitive component of autopsychological competence of

future specialists in information technologies]. *Aktualni problemy vyshchoi profesiinoi osvity: Materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, Kyiv, 19 bereznia (s.75). K.: NAU.

13. Proskurka, N. M. (2015). Prohrama rozvytku avtopsykholohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii. [The program of development of autopsychological competence of future specialists in information technologies]. *Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho fakhivtsia v osvitnomu prostori vyshu: problemy ta perspektyvy*. Zbirnyk materialiv rehionalnoho naukovo-praktychnoho seminaru, Kamianets-Podilskyi, 25 veresnia (s.69–71). Kamianets-Podilskyi: PP «Medobory-2006».

14. Proskurka, N. M. (2016). Psykholohichni umovy formuvannia avtopsykholohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii. [Psychological conditions of formation of autopsychological competence of future specialists in information technologies]. *Aktualni problemy vyshchoi profesiinoi osvity: Materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, Kyiv, 17 bereznia. URL: <http://kppo.nau.edu.ua/Konfer.php>

15. Proskurka, N. M. (2019). Avtopsykholohichna kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii. [Autopsychological competence of future specialists in information technology]. *Kliuchovi pytannia naukovykh doslidzhen u sferi pedahohiky ta psykholohii u XXI st.: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, Lviv, 25-26 sichnia (Ch.1), (s.58-61). Lviv: HO «Lvivska pedahohichna spilnota».

16. Proskurka, N. M. (2019). Refleksyvnist yak skladova avtopsykholohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii. [Reflexivity as a component of autopsychological competence of future information technology specialists]. *Psykhologhiia svidomosti: teoriia i praktyka naukovykh doslidzhen: materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, Kyiv, 21 lystopada (s.186-188). URL:<http://kpppo.nau.edu.ua/files/Konfer22019.pdf>

ЗМІСТ

ВСТУП.....	22
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АВТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	29
1.1. Основні підходи до дослідження автопсихологічної компетентності особистості у психологічній літературі.....	29
1.2. Зміст і показники автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.....	40
1.3. Теоретичний аналіз проблем та умов формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у процесі їхньої професійної підготовки..	54
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1	65
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АВТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	69
2.1 Методика та організація дослідження рівнів сформованості та психологічних особливостей автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.....	69
2.2 Аналіз результатів дослідження рівнів сформованості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій та її компонентів.....	83
2.3 Гендерно-вікові та навчально-професійні особливості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.....	110
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	131

РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК АВТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	136
3.1. Мета, завдання та етапи формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у процесі розвитку її компонентів.....	136
3.2. Програма формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.....	150
3.3. Аналіз ефективності впровадження програми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в процесі професійної підготовки.....	165
Висновки до розділу 3.....	175
ВИСНОВКИ.....	178
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	182
ДОДАТКИ.....	206

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ, СИМВОЛІВ, ОДИНИЦЬ ТА СКОРОЧЕНЬ І ТЕРМІНІВ

ІДС – інститут інформаційно-діагностичних систем

ІКІТ – інститут комп'ютерних інформаційних технологій

ФКС – факультет комп'ютерних систем

ФКН – факультет комп'ютерних наук

ЗВО – заклад вищої освіти

ІТ – інформаційні технології

ПК – персональний комп'ютер

ВСТУП

Актуальність дослідження. Зміни, що відбуваються в усіх сферах суспільства, вимагають від сучасних фахівців адаптивних і творчих здібностей, які в складних умовах сьогодення часом мають навіть більше значення, ніж професійні знання, вміння та навички. Це висуває нові вимоги до професійної підготовки фахівців, коли актуальним стає формування нового типу особистості професіонала, здатного до професійного та особистісного розвитку на основі самопізнання, особистісної саморегуляції, самоконтролю та самовдосконалення. Іншими словами, йдеться про актуальність розвитку автопсихологічної компетентності фахівця (Л. Степнова, Т. Щербакова та ін.).

Особливої уваги набуває зазначена проблема для майбутніх фахівців з інформаційних технологій, які, в силу специфіки їхньої професійної діяльності часто характеризуються надмірною авторитарністю, інтровертованістю, підвищеною тривожністю, імпульсивністю, неуважністю, невпевненістю, наслідком чого є труднощі в соціальних контактах і, як наслідок, в професійній самореалізації (С. Дружилов, О. Когут, І. Лабинцева, О. Ткачишина та ін.).

Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема психологічної компетентності загалом і автопсихологічної компетентності фахівців зокрема досліджувалася вітчизняними (О. Бондарчук, О. Брюховецька, Н. Волянук, Л. Карамушка, Г. Ложкін та ін.) і зарубіжними (Р. Браун, А. Деркач, Н. Кузьміна, Д. Макклеланд, А. Маркова, Л. Мітіна, Дж. Равен, Л. Степнова, Д. Шон, Т. Щербакова та ін.) науковцями в контексті вивчення особистості, детермінант успішності професійної діяльності, психології саморозвитку, самоактуалізації, самоконтролю тощо. У тому числі, досліджено загальні підходи до феномену (J. Winterton та ін.), психологічну компетентність учителя (Н. Кузьміна, А. Маркова, Т. Щербакова та ін.); автопсихологічну компетентність держслужбовців (А. Деркач, Н. Кушнір, В. Нарушак, Н. Паєвська, Л. Степнова та

ін.); психологічну та автопсихологічну компетентність керівників закладів освіти (О. Бондарчук, Л. Карамушка); автопсихологічну компетентність підлітків (Н. Леушкіна та ін.).

Слід зазначити, що окремі питання визначеної проблеми вже були предметом уваги вітчизняних науковців, а саме: дослідження особливостей саморозвитку, самореалізації, самовизначення, самоактуалізації (І. Бех, О. Бондарчук, О. Власова, О. Ігнатович, Т. Комар, С. Кузікова, С. Максименко, М. Марусенець, Н. Павлик, Е. Помиткін, В. Рибалка, В. Семиченко, З. Становських, Г. Таурова-Осика та ін.) в процесі виховання та професійного становлення особистості.

Водночас, проблема формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, попри всю її актуальність, не виступала предметом спеціального дослідження.

Отже, актуальність і недостатня розробленість проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження *«Психологічні умови формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах комплексних науково-дослідних тем кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету: «Моделювання процесу формування ключових компетенцій як основи професійної підготовки майбутніх авіадиспетчерів», шифр 776-ДБ 12 (державний реєстраційний номер 0112U002045, 2011-2014 рр.), «Психолого-педагогічні умови реалізації компетентнісної парадигми освіти у ВНТЗ» (№24/12.02.02, 2013-2015 рр.) та «Стандартизація професійної підготовки практичного психолога як основа концепції гарантованої якості навчання студентів у ВНТЗ» №87/12.01.07, 2015-2017 рр.).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні вченої ради Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету (протокол № 5

від 12.02.2012 р.) й узгоджено в Раді НАПН з координації наукових досліджень в галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 3 від 27.03.2012 р.).

Мета дослідження: дослідити зміст, особливості та психологічні умови формування автопсихологічної компетентності у майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Відповідно до зазначеної мети визначено такі **завдання**:

1. На основі теоретичного аналізу літератури визначити основні підходи до дослідження проблеми автопсихологічної компетентності особистості.

2. Теоретично обґрунтувати зміст і компоненти автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

3. Емпірично дослідити рівні та гендерно-вікові й навчально-професійні особливості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

4. Визначити психологічні умови формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

5. Розробити та апробувати програму формування автопсихологічної компетентності у майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Об'єкт дослідження – автопсихологічна компетентність майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Предмет дослідження – психологічні умови формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовувались такі методи дослідження:

– *теоретичні*: аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення даних теоретичних й експериментальних досліджень, теоретичне моделювання та ін., з метою визначення основних підходів, змісту, складових автопсихологічної компетентності фахівця;

– *емпіричні*: анкетування, тестування, психологічний експеримент (констатувальний, формувальний).

На різних етапах дослідження використовувалися психодіагностичні методики для вивчення основних тенденцій і особливостей розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, зокрема, для визначення: а) *ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців з інформаційних технологій* (методика О. Леонтьєва «Смисложиттєві орієнтації» та «Незавершені речення» (авторська модифікація); б) *особливостей мотивації вибору професійної діяльності* (модифікований варіант методики дослідження мотивації О. Бондарчук, Л. Карамушки); в) *знань прийомів та засобів саморозвитку та саморегуляції* (авторська анкета «Автопсихологічна компетентність фахівця»); г) *здатності до саморегуляції та самовдосконалення* (методика визначення рівня саморегуляції «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової, Є. Коноз; методика «Аналіз проблемних ситуацій у навчально-професійній діяльності» (авторська розробка); шкала самомоніторингу М. Снайдера; опитувальник самоефективності М. Шерера, у модифікації А. Бояринцевої); д) *особистісного самоставлення та рефлексивності* (методика визначення рефлексивності А. Карпова; методика самооцінки А. Будассі (у модифікації В. Янчука та автора); методика дослідження установки особистості на себе М. Куна, Т. Мак-Партланда).

– *статистичні методи*: (обчислення первинних описових статистик, кореляційний, дисперсійний аналіз, порівняльний аналіз за G-критерієм знаків, χ^2 та ін.) з подальшою їх якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням. Статистичне опрацювання даних і графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою програмного пакета SPSS 17.0 for Windows.

База дослідження. Дослідження проводилося впродовж 2012-2019 рр. на базі Національного авіаційного університету. У дослідженні взяли участь 256 студентів 2-5 курсів – майбутні фахівці з інформаційних технологій, що навчаються за напрямами підготовки 121 Інженерія програмного забезпечення;

122 Комп'ютерні науки та інформаційні технології; 123 Комп'ютерна інженерія;
125 Кібербезпека.

Наукова новизна і теоретичне значення дисертаційного дослідження полягає в тому, що:

вперше: визначено зміст і структуру автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій; виявлені компоненти (ціннісно-смысловий, мотиваційний, когнітивний, оперативно-регулятивний, рефлексивний); обґрунтовані показники сформованості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій та визначені рівні (низький, середній та високий); з'ясовані гендерно-вікові (стать, вік) і навчально-професійні (факультет, курс) особливості сформованості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій; теоретично обґрунтовано та доведено ефективність програми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій;

набули подальшого розвитку положення про психологічну компетентність фахівців та умови її розвитку;

поглиблено знання про сучасні підходи щодо психологічної підготовки майбутніх фахівців загалом та до впровадження новацій у навчальний процес зокрема.

Практичне значення одержаних результатів наукової роботи полягає в тому, що апробований пакет діагностичних методик та розроблена програма формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій можуть бути використані викладачами ЗВО для підвищення якості професійної підготовки, а також викладачами післядипломної освіти для підвищення кваліфікації працюючих фахівців.

Теоретичні положення, одержані результати та висновки дослідження можуть використовуватися у процесі викладання навчальних дисциплін «Психологія», «Психологія ділового спілкування», «Тренінг особистісного зростання» при підготовці майбутніх фахівців з інформаційних технологій, а

також «Педагогічної та вікової психології» під час підготовки практичних психологів.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Національного авіаційного університету (Довідка №03.02/1787 від 14.07.2015 р.), Криворізького коледжу Національного авіаційного університету (Довідка № 832/д від 17.07.2015 р.), Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького (Довідка 247/03–а від 09.09.2015 р.), Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (Довідка №532/02 від 18.12.2019 р.).

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження. Основні положення дисертації доповідались та отримали схвалення на: *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (Київ, 2013), «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (Київ, 2013), «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (Київ, 2014), «Актуальні проблеми вищої професійної освіти» (Київ, 2013–2016), «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (Київ, 2015), «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.» (Львів, 2019); «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень» (Київ, 2019); *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Актуальні проблеми вищої професійної освіти України» (Київ, 2012); «Треті Сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2012), «П'яті Сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2014), «Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця в освітньому просторі вишу: проблеми та перспективи» (Кам'янець-Подільський, 2015), «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: психотехнології особистісних змін» (Суми, 2017), «Психолого-педагогічне забезпечення громадської підтримки освітніх інновацій» (Київ, 2017).

Публікації. Основний зміст і результати дослідження висвітлено у 16 одноосібних публікаціях, з-поміж яких: 7 статей у наукових фахових виданнях України, 1 стаття у виданні України, що включене до міжнародних наукометричних баз; 8 – у матеріалах науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Повний обсяг дисертації становить 261 сторінку. Основний обсяг – 160 сторінок. Список літератури налічує 258 найменувань, з них 17 англійською мовою. У роботі міститься 44 таблиці та 18 рисунків, уміщених на 25 сторінках, додатків – на 55 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АВТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У першому розділі розглядаються основні підходи до дослідження проблеми автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців. Розкрито співвідношення понять «компетенція», «компетентність», «психологічна компетентність», «автопсихологічна компетентність». Висвітлено зміст, компоненти, критерії та показники автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Виокремлено та проаналізовано соціально-психологічні та психолого-педагогічні проблеми, а також психологічні умови формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

1.1. Основні підходи до дослідження автопсихологічної компетентності особистості у психологічній літературі

Сучасний етап соціально-економічного, інтелектуального розвитку суспільства дає значний поштовх до перенесення акцентів в освітній парадигмі з так званого «знаннєвого» елемента на «гуманістичний» або «особистісно-орієнтований». Згідно з таким підходом в центрі всього освітнього процесу перебуває не стільки система знань, умінь і навичок, скільки особистість кожного майбутнього фахівця, пошук ефективних шляхів його всебічного та гармонійного розвитку.

Національна доктрина розвитку освіти зорієнтована на підготовку компетентного фахівця-професіонала, що зумовлює визначення фахової підготовки як процесу професійного та особистісного розвитку особистості [126].

Відповідно до нормативних документів вища освіта в Україні переорієнтовується відповідно до Болонських угод і зорієнтована на компетентністний підхід в освіті.

Компетентністний підхід, за В. Кременем [10], передбачає оцінку підготовленості фахівців певного освітньо-кваліфікаційного рівня до професійної діяльності на основі наявності в них визначених стандартами компетенцій чи, згодом, компетентностей.

За визначенням Національного освітнього глосарію: вища освіта – «компетентність» (competence, competency) – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою, а «компетенція» – надані особі повноваження, коло її службових та інших прав і обов'язків [126, с. 32]. Слід зазначити, що є інше розуміння «компетенції» (від латинського *compete* – домагаюся, відповідаю, походжу) розглядається як коло питань, у яких певна людина володіє знанням і досвідом, або в якому будь-хто добре обізнаний [128]. З цього приводу О. Пометун відзначає, що в межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях. Поняття «компетентність» складає комплекс життєвих вимог до результатів освітньої діяльності, орієнтує на практичні досягнення у процесі навчання» [140, с. 66]. По суті, компетентність являє собою характеристику, яка дається людині в результаті оцінки ефективності її дій, спрямованих на розв'язання певного кола значущих для певної спільноти завдань або проблем [58; 247; 254; 255 та ін.].

З іншого боку, Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос-навчальні вміння або навички, ключові уявлення опори або опорні знання [202]. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відношень.

Такі розбіжності в термінологічній базі компетентнісного підходу зумовлені різним баченням науковців англійських та американських шкіл, що

працювали над даною проблемою, а згодом – європейських та вітчизняних дослідників. Це, в свою чергу, позначається на відмінності в трактуванні похідних від них понять «психологічна компетентність» та «автопсихологічна компетентність». Відповідно можна виокремити декілька основних підходів.

Американські фахівці в сфері психології праці, як правило, є прихильниками «особистісного» підходу. Вони традиційно обмежують обсяг поняття професійної компетенції або якостями особистості, або знаннями, вміннями, здібностями, і використовують аббревіатуру KSAO: знання (knowledge); вміння (skills); здатності (abilities); інші характеристики (other).

Представники британської школи психології праці, як правило, дотримуються «функціонального» підходу, згідно з яким професійні компетенції – здатність діяти у відповідності зі стандартами виконання роботи.

На думку Ф. Деламар Ле Дейст і Дж. Вінтертона [257], в континентальній Європі, більш популярні дещо інші підходи (зокрема, компетентністний підхід на прикладі Франції). Вивчення і розвиток *компетентнісного підходу* у Франції почалося в 80-х і стало особливо популярним з початку 90-х. Поява і розвиток компетенцій пройшло через кілька стадій: після першої появи ідеї всередині організацій, з'явився інструментарій для практиків і консультантів в галузі управління персоналом, і потім формування концептуального представлення про компетенції, і, нарешті, поява критичних підходів. Основний етап розвитку *компетентнісного підходу* почався в 1984 р. і був пов'язаний з необхідністю розробки нових моделей компетенцій. Органи державної влади Франції стали заохочувати розробку підходів на основі компетенцій з 1993 року, коли національне бюро з працевлаштування, ANPE (Agence nationale l'emploi), змінило своє бачення в сторону систем на основі компетенцій, чим стимулювало широке обговорення цього питання в академічних колах. Підприємства прийняли систему індивідуальної оцінки компетенцій замість того, щоб покласти на кваліфікації, що сприяло більшій гнучкості, але іноді ставило під небезпеку систему гарантій зайнятості населення. Подальшим імпульсом для розвитку компетентнісного руху послужило

введення в 90-х роках права громадян на незалежну оцінку компетенцій (bilan de competences) для можливості індивідуального розвитку в рамках професії [257 ; 32].

Професійна компетентність, на думку дослідників, містить у собі концептуальні (знання, розуміння) та операційні (функціональні, психомоторні та практичні навички) виміри. Компетентності, пов'язані з індивідуальною ефективністю також містять концептуальні (мета-компетентності, в тому числі, вміння вчитися, рефлексувати) та операційні (соціальні компетентності, зокрема, поведінкові та атитюди) виміри. Загалом дослідники виокремлюють чотири виміри і, відповідно, чотири види компетентності: когнітивну, операційну, соціальну та мета-компетентність [243; 257], яка у вітчизняній традиції узгоджується з ключовою компетентністю «вміння вчитися».

У межах *особистісно-діяльнісного підходу* (І. Зімня [55] та ін.) компетенції розглядають як певні внутрішні, потенційні психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей і ставлень), що потім виявляються в компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах. Зокрема, І. Зімня [55] визначає компетентність як інтелектуально та особистісно зумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях. Дослідниця виокремлює 3 групи компетенцій: 1) компетенції, що мають відношення до самої людини як особистості (здоров'язберігаюча; ціннісно-сміслової орієнтації в світі; розширення та інтеграції знань; громадянськості; самовдосконалення, саморегуляції, саморозвитку); 2) компетенції, що мають відношення до соціальної взаємодії людини та соціальної сфери (соціальної взаємодії, співпраця, толерантність, прийняття іншого, соціальна мобільність; та компетентність у різних видах спілкування); 3) компетенції, що мають відношення до діяльності людини (пізнавальної діяльності, постановки та розв'язання пізнавальних завдань; компетентність у різних видах діяльності; інформаційно-комунікаційна компетентність) тощо.

Якщо представити ці компетенції як актуальні компетентності, то очевидно, що останні будуть включати такі характеристики, як: а) готовність до прояву

компетентності (тобто мотиваційний аспект); б) володіння знанням змісту компетентності (тобто когнітивний аспект); в) досвід прояви компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності та об'єкту її застосування (ціннісно-сислової аспект); д) емоційно-вольове регулювання процесу та результату проявів компетентності (регулятивний аспект).

У рамках *поведінкового підходу*, поняття «компетентність» широко почали використовувати в США у 60-ті роки ХХ ст. у контексті діяльнійної освіти («*performance-based education*»), метою якої зазначали підготовку конкурентоспроможних спеціалістів [248]. Д. МакКлеланд у 1973 році розробив концепцію компетентності людських ресурсів, запропонувавши розглядати поняття компетентності як критеріальний індикатор продуктивності діяльності людини і зосередившись, насамперед, на її поведінкових проявах [249]. Ця дата багатьма науковцями вважається початковою точкою відліку компетентнісного підходу в бізнесі, а потім – і в освіті [114; 222 та ін.].

Складові автопсихологічної компетентності, в рамках даного підходу, розглядаються у соціально-когнітивній теорії наuczіння А. Бандури [218]. У концепції самоефективності (*self-efficacy*) А. Бандури описано вміння людей усвідомлювати свої здібності і вибудовувати поведінку, відповідно завданню або ситуації. Система Я – набір когнітивних структур, що включають в себе розуміння, оцінку та регулювання поведінки в залежності від передбачення майбутніх наслідків діяльності. Автопсихологічна компетентність, в даній теорії, висвітлена через усвідомлення власної самоефективності особистості. Самоефективність – це переконання людини щодо її здатності управляти подіями, які впливають на її життя. Висока самоефективність, пов'язана з очікуванням успіху, зазвичай веде до хорошого результату: людина справляється з несприятливими подіями і обставинами життя, сама шукає випробування, ускладнює завдання, прагне підтримувати високий рівень впевненості в своїх силах. Низька самоефективність, сполучена з очікуванням провалу, призводить до

відчуття безпорадності, до невдачі: людина вважає, що у неї занадто мало сил або їх взагалі немає для того, щоб вплинути на ситуацію, що склалася, тому відмовляється від вирішення проблем [218]. Виконуючи когнітивні процеси, людина проявляє ефективність через самоуправління та саморегуляцію. Таким чином, саморегуляція і самоефективність є важливими внутрішніми факторами саморозвитку особистості.

Важливими механізмами розвитку компетентності людини є саморегуляція діяльності, активність і саморозвиток (К. Абульханова-Славська [3], О. Асмолов [7], І. Кон [78; 79], В. Слободчиков [190]).

З позиції *суб'єктного підходу* (К. Абульханова-Славська [3], А. Брушлінський [24], С. Кузікова [89], Г. Ложкін [106], С. Максименко [111], О. Осницький [131], В. Семиченко [178], В. Татенко [203], та ін.) предметом психологічних досліджень суб'єкта є відкриття людиною власного «Я» у процесі вікового розвитку; самооцінка особистості; моральна саморегуляція поведінки; вироблення системи самоствавлення. Як зазначають науковці, одним із найбільш узагальнених і сутнісних проявів суб'єктності людини є доволно усвідомлена активність, завдяки якій вона досягає поставленої мети.

Як зазначає, С. Кузікова [89; 90], «актуалізований і керований саморозвиток людина здійснює тільки тоді, коли свідомо ставить цілі щодо самопізнання, самовдосконалення, самореалізації, визначає перспективи того, чого домагається, тобто усвідомлює, об'єктивізує і перетворює власні особистісні характеристики і способи взаємодії зі світом».

Специфічність саморозвитку та самоорганізації суб'єкта полягає в тому, що у процесі становлення та розвитку людини її активність, що виникає як відповідь на тиск навколишнього середовища, змінюється на власну самоактивність спрямовану на пошук особистісного сенсу життя [106].

З точки зору *особистісно-зорієнтовного підходу* (І. Бех [15], Т. Комар [76], Е. Помиткін [141], Н. Павлик [132] та ін.) для успішного розвитку та становлення особистості важливим є створення відповідних умов, що спонукають до

усвідомленні себе особистістю, через виявлення та розкриття індивідуальних можливостей у процесі розвитку самосвідомості, в здійсненні особистісно-значущих і суспільно прийнятних способів самовизначення, самореалізації та самоствердження.

Дослідження психологічної компетентності у науці проводяться в *рамках суб'єктно-діяльнісного підходу* (Н. Глуханюк [32], Т. Єгорова [58], Г. Метельський [121], та ін.). Компетентність розглядається як цілісна особистісна структура, що формується протягом багаторівневої підготовки молодих людей до соціального життя. Підкреслюється важливість системного, цілісного підходу до виховання та професіоналізації особистості, формування компетентності в широкому й вузькому розумінні цього поняття.

Отже, в процесі теоретичного аналізу психологічної літератури, було виокремлено такі підходи до розуміння поняття компетентність: компетентністний, особистісно-діяльнісний, поведінковий, суб'єктний, суб'єктно-діяльнісний та особистісно-зорієнтований.

Розглянемо розуміння автопсихологічної компетентності у психологічних дослідженнях вітчизняних та закордонних вчених.

З точки зору Н. Глуханюк, Н. Волянюк, Г. Ложкіна, автопсихологічна компетентність – «це суб'єкта властивість, яка містить певний рівень самопізнання і саморегуляції, що забезпечує знання людини про саму себе, адекватну самооцінку власного потенціалу, здатність до самоспостереження і рефлексії, спроможність оптимально взаємодіяти з навколишнім світом за наявності внутрішнього локус контролю, бажання пізнавати себе і прогресивно саморозвиватися» [106].

У дослідженнях Н. Глуханюк [32] і Т. Єгорової [58] доведено, що автопсихологічна компетентність і психологічна компетентність не ідентичні поняття і можуть розглядатися і в єдності, як взаємодоповнюючі конструкти, і як самостійні структури. Психологічна компетентність передбачає знання закономірностей проявів психіки інших людей як об'єктів взаємодії, фізичних закономірностей прояву матеріального світу; усвідомлення своїх здібностей, які

дозволяють успішно діяти в системі різних відносин, включаючи і професійні. В автопсихологічній компетентності виділяються такі властивості особистості, які дозволяють направити активність людини на розуміння себе, прийняття себе, вибудовування своєї самооцінки, на усвідомлення природи свого психічного, на рівні проживання різних станів, почуттів, відкриття резервних можливостей.

Структура автопсихологічної компетентності містить сукупність та ієрархію особистісних властивостей, які забезпечують рівень і якість функціонування системи саморегуляції, що дозволяє реалізовувати себе як особистість згідно з посадовими вимогами виробництва і соціальними вимогами етнічної спільноти людей в конкретний історичний період.

В роботах Н. Глуханюк [32] було виділено основні структурні елементи автопсихологічної компетентності: самосвідомість і саморегуляція, які проявляються в усвідомленні своїх можливостей, інтересів, ціннісних орієнтирів, психічних станів, що дозволяють керувати своєю поведінкою, станом, думками, переживаннями, усвідомлено змінити Я-концепцію, свою діяльність і спосіб життя. Автопсихологічна компетентність, на думку автора, як суб'єктна властивість включає такий рівень самосвідомості і саморегуляції, що забезпечують: знання людини про саму себе; адекватну оцінку своїх можливостей; здатність до самостереження та рефлексії; здатність до оптимальної взаємодії з навколишнім світом при наявності внутрішнього локусу контролю; актуалізація потреби в самопізнанні і саморозвитку [32].

Автопсихологічна компетентність, на думку Г. Метельського [121], характеризує рівень розуміння педагогом себе і своєї педагогічної діяльності. Особливий характер автопсихологічної компетентності, на думку автора, пов'язаний зі ступеневим характером рефлексивної саморегуляції, яка є важливим компонентом у процесі професійної майстерності майбутніх вчителів.

З позиції *системно-діяльнісного підходу* автопсихологічна компетентність розглядалась в наукових працях Т. Шиманської [229; 230]. У структурі автопсихологічної компетентності виділено наступні компоненти: рефлексивний,

проективний, інтрокомунікативний, конструктивний, організаторський та прогностичний [229].

Дослідниця визначає, що зміст компонентів автопсихологічної компетентності виявляється на чотирьох рівнях: на психофізичному рівні; на психологічному рівні; на соціальному рівні та духовному рівні. Автопсихологічна компетентність, на думку Т. Шиманської, проявляється через самооздоровлення, через управління особистісними психічними станами та пізнавальною активністю, через міжособистісні стосунки людини та загальнолюдські моральні цінності, відчуття єднання зі світом та природою.

Найбільш ґрунтовно проблема автопсихологічної компетентності фахівців досліджена в межах *акмеологічного підходу* (А. Деркач [41], Е. Зеєр [53], Н. Кузьміна [93], А. Маркова [114], Л. Мітіна [120], Л. Петровська [139], М. Пряжніков [143], Л. Степнова [199], Т. Щербакова [234] та ін.), на базі якого досліджують, насамперед, професійну компетентність як інтегративну властивість особистості, вважаючи що становлення професійної компетентності залежить від ціннісно-смиислового простору життєвого світу майбутнього фахівця.

У межах даного підходу для нас являє інтерес те, що ще в 1990 р. Н. Кузьміна [93] та А. Маркова [114] вирізнили декілька видів компетентностей. Так, зокрема, за Н. Кузьміною професійно-педагогічна компетентність містить: 1) спеціальну та професійну компетентність у сфері навчальної дисципліни, що викладається; 2) методичну компетентність у сфері способів формування знань і вмінь в учнів; 3) соціально-психологічну компетентність у сфері процесів спілкування; 4) диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнів; 5) автопсихологічну компетентність у сфері переваг і недоліків власної діяльності та особистості [93].

У своїй роботі, Н. Кузьміна [93] визначає автопсихологічну компетентність як обізнаність педагога про способи професійного самовдосконалення, про сильні і слабкі сторони власної особистості і її діяльності, про те, що необхідно зробити, щоб підвищити якість праці.

Окремі аспекти автопсихологічної компетентності досліджувалися в роботах Ю. Ємельянова, Л. Мітіної [120]. Автопсихологічна компетентність розглядається як особистісна структура, що входить в будь-який вид професійної компетентності і як умова успішної адаптації до змін соціального життя.

В наукових дослідженнях Т. Щербакової [234], одним з компонентів психологічної компетентності вчителів є автопсихологічна компетентність. Автопсихологічна компетентність, як зазначає автор, зумовлює ефективність прогресивного розвитку за рахунок активізації особистісних ресурсів, саморефлексії на основі самодіагностики власних можливостей, оптимізації саморегуляції та самоконтролю, а також індивідуальної системи способів і прийомів психологічної підтримки [234].

Дослідженням автопсихологічної компетентності держслужбовців займалась Л. Степнова [199]. У її роботах, автопсихологічна компетентність представляє собою систему знань про себе, а також умінь і навичок, що приводять до підвищення рівня самопізнання, саморегуляції і самореалізації як внутрішнього резерву саморозвитку та самовдосконалення; здатність особи розвивати і використовувати власні психічні ресурси, створювати сприятливу для діяльності ситуацію шляхом зміни свого внутрішнього стану, перебудовуватися при виникненні непередбачених обставин, створювати волюву установку на досягнення значних результатів. В цілому автопсихологічна компетентність забезпечує оптимізацію самоорганізації життя і професійної діяльності.

Л. Степнова [42; 199] визначає, що автопсихологічна компетентність складається з вміння, спрямованого на:

- самодіагностику (комплекс навичок самоаналізу, самооцінки, самовизначення, самосвідомості, самоконтролю);
- самокорекцію (включає використання технік вирішення особистих проблем - зняття стресів, комплексів, позбавлення від шкідливих звичок; технік, що змінюють внутрішній психічний стан – саморегуляція, самонавіювання,

зняття болю і методи контролю функцій організму, самопереконання, самогіпнозу);

- саморозвиток (припускає володіння техніками зміни особистісних рис, самопрограмування);
- самомотивування (формування і прийняття образів досягнення, постановка задач, ресурсне підкріплення власних дій);
- ефективну роботу з інформацією (швидке читання, розвиток пам'яті, освоєння технік переробки та аналізу інформації);
- психо-лінгвістичну компетентність (всі види робіт із текстом, формулювання контекстно-адекватних фраз, розуміння прихованого значення фраз, цілеспрямоване використання мови, робота з модальними операторами) [199].

Концепція розвитку автопсихологічної компетентності, в рамках акмеологічного підходу, отримала своє подальше дослідження в дисертаційних роботах російських дослідників Н. Аболіної [2], Н. Кушнір [94], Н. Леушкіної [101], В. Нарушак [125], Н. Паєвської [131], В. Рощина [171], І. Сорокіної [186].

Так Н. Аболіна [2], яка досліджувала автокомпетентність студентів в процесі групової підготовки, визначає, що автопсихологічна компетентність – це особистісна властивість, що характеризує високий рівень самосвідомості, саморегуляції і готовності до цілеспрямованої роботи з саморозвитку і самокорекції; активність людини в пізнанні, розуміння і прийняття себе. Автопсихологічна компетентність розглядається як особистісна властивість, здатна стимулювати саморозвиток, самовиховання, формування професійної активності. Вона дає можливість правильно використовувати знання, досвід, свої особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свою діяльність в залежності від зміни умов [2].

Вітчизняні науковці О. Бондарчук, Н. Пінчук [18; 20; 22] в структурі психологічної компетентності управлінців виділяють: психолого-управлінську, соціально-психологічну, комунікативну, психолого-педагогічну, гендерну та

автопсихологічну компетентності. Автопсихологічну компетентність дослідники визначають як здатність до саморозвитку та самовдосконалення, вміння здійснювати адекватну самооцінку, самоконтроль, самодіагностику, аналіз та осмислення (рефлексію) результатів власної професійної діяльності; вміння самовдосконалюватися; керувати своїм психічним станом; у тому числі, у процесі попередження та конструктивного подолання професійних криз.

Отже, автопсихологічну компетентність можна трактувати як здатність особистості до професійного та особистісного розвитку за рахунок активізації особистісних ресурсів, рефлексії власних можливостей на основі самодіагностики, особистісної саморегуляції та самоконтролю, створення індивідуальної системи способів і прийомів психологічної самопідтримки у процесі самовдосконалення [146; 150; 158; 159; 160].

Автопсихологічна компетентність особистості набуває своєї специфіки залежно від особливостей сфери професійної діяльності майбутнього фахівця.

1.2. Зміст і показники автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Висвітлення змісту і показників автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій можливо за умови визначення специфічних особливостей їх професійної діяльності та розкриття ролі автопсихологічної компетентності у професійній компетентності майбутніх фахівців.

Програмні системи сьогодні присутні всюди: практично будь-які електронні пристрої містять програмне забезпечення того чи іншого виду. Без відповідного програмного забезпечення в сучасному світі неможливо уявити індустріальне виробництво, школи, університети, систему охорони здоров'я,

фінансові і урядові заклади. Багато людей використовують його для самоосвіти, розваг тощо.

Сьогодні індустрія програмування – одна з найбільш перспективних і динамічних галузей світової та української економіки. Прогнози економічного розвитку галузі стримуються нестачею кваліфікованих кадрів. Тому актуальною є підготовка фахівців у галузі інформаційних технологій, орієнтованої на ефективну організацію процесу створення програмного забезпечення, реалізацію технологічних принципів промислового проектування програмних систем [74].

Підготовка фахівців у галузі інформаційних технологій орієнтована на розв'язання питань пошуку, обробки, передачі та захисту інформації, розробку WEB-сайтів, Internet-програм, систем Е-комерції та формування електронних баз даних. Випускники працюють програмістами, системними адміністраторами мереж, Internet-адміністраторами, WEB-дизайнерами тощо.

Попит на програмістів на ринку праці стабільно високий. Вимоги до таких фахівців залежать від потреб компанії: від базового знання найпопулярніших мов та засобів програмування до вміння усунути несправність будь-якої оргтехніки. Надзвичайно потрібні також фахівці, які вміють адаптувати готові програми до потреб конкретної компанії. Постійно зростає потреба в професіоналах, здатних створити сайт і забезпечувати його технічну підтримку. В умовах світової фінансово-економічної кризи, підвищення рівня безробіття, найбільшим попитом користуються фахівці, які здатні забезпечити системний підхід до виконання своїх обов'язків, мають знання та навички у кількох суміжних галузях [87].

Останнім часом у світі відбуваються якісні зміни в процесах управління на всіх рівнях, обумовлені інтенсивним упровадженням сучасних інформаційних технологій. Паралельно зростає небезпека несанкціонованого втручання в роботу інформаційних і телекомунікаційних систем, причому вагомість можливих наслідків такого втручання для суспільства зростає настільки, що найбільш розвинені держави, їх фінансові і промислові структури стали якоюсь мірою «заручниками» своїх інформаційних систем. Саме тому в цих країнах все більше

уваги приділяється проблемам не тільки захисту інформації, але й пошуку шляхів управління інформаційною безпекою.

Як зазначає М. Коляда [75], фахівець із інформаційних технологій незалежно від напрямку роботи, мусить виконувати наступні види професійної діяльності: проектно-конструкторську; виробничо-технологічну; науково-дослідну; організаційно-управлінську; експлуатаційну, тобто професійна діяльність майбутніх фахівців з інформаційних технологій є *багатофункціональною*.

Отже, об'єктами професійної діяльності майбутнього фахівця з інформаційних технологій є захищені комп'ютерні системи і засоби обробки, збереження і передачі інформації; служби захисту інформації; математичні моделі процесів, що виникають при захисті інформації та управлінні інформаційною безпекою, на основі криптологічних методів та за допомогою технічних пристроїв. Тому інформаційні технології, комп'ютерна та комунікаційна техніка виступає не тільки об'єктом, але й інструментальним засобом професійної діяльності фахівця з інформаційних технологій [75].

Найбільш ефективно вирішення питань безпеки інформації організацій чи підприємств складається в постійній систематичній роботі компетентного фахівця такого підрозділу в залежності від масштабу розв'язуваних задач.

Проблемі впливу інформаційних та комп'ютерних технологій на особистість приділяли увагу багато дослідників. Так, зокрема, досліджувались такі аспекти: особливості інформаційного суспільства (Д. Белл [14], М. Кастельс [244], Н. Луман) комунікація в середовищі нових інформаційних технологій (М. Постер [251], Е. Рейд, Дж. Сулер); особливості мислення, емоційної сфери, які формуються в процесі тривалої взаємодії з комп'ютером (М. Абрамов [1], О. Брушлинський [24]); структура розумової діяльності людини в умовах автоматизації (Х. Баррет [242], Л. Гур'єва, М. Смульсон [194], Дж. Хассет); психологічні проблеми та наслідки комп'ютеризації (Ю. Бабаєва, А. Войскунський [9], А. Гольдберг, Д. Грінфільд [247], К. Янг [258]) та інші.

Розуміння ролі автопсихологічної компетентності в підготовці майбутніх фахівців з інформаційних технологій можливе за умови висвітлення специфіки професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Професійна діяльність фахівців з інформаційних технологій якісно відрізняється від інших інженерних професій нематеріальністю програмного забезпечення і дискретною природою його функціонування. Фахівці з інформаційних технологій здійснюють розробку систематичних моделей та надійних методів виробництва високоякісного програмного забезпечення, і при цьому кожний програмний інженер має мати глибокі знання щодо всіх аспектів комп'ютерингу.

Широко розповсюджене розуміння «комп'ютеринг» або обчислення (англ. Computing) як вид цілеспрямованої діяльності по створенню і виконанню алгоритмічних процесів за допомогою комп'ютерів. Обчислювання включає проектування, розробку та будівництво апаратних і програмних систем; обробку, структурування й управління різними видами інформації; виконання наукових досліджень за допомогою комп'ютерів; творення комп'ютерних систем більш розумними; створення та використання комунікативних, розважальних медіа. Поле діяльності включає в себе комп'ютерну інженерію, програмну інженерію, комп'ютерні науки, інформаційні системи та інформаційні технології [107].

Отже, розглянемо сутність професійної діяльності фахівця з ІТ. Як зазначає Н. Луман [107], це є фахівець в області сучасного програмного забезпечення, автоматизації технологічних процесів, який здатний ефективно використовувати засоби інформатизації та ІТ для вирішення практичних завдань у своїй повсякденній діяльності. Він виконує наступні функції:

- на основі аналізу математичних моделей та алгоритмів складає обчислювальну схему вирішення науково-технічних і технологічних задач шляхом перекладу алгоритмів вирішення на формалізовану мову комп'ютера;

- визначає інформацію, яка вводиться в комп'ютер, її об'єм, методи контролю за операціями, форму та зміст початкових даних, результатів обчислень;
- розробляє макети та схеми введення, обробки, зберігання та виведення інформації;
- перевіряє програми;
- налаштовує розроблені ІТ, визначає можливість використання готових програмних продуктів;
- уніфікує обчислювальні процеси;
- бере участь в проектних роботах по розширенню області застосування обчислювальної техніки;
- підтримує функціонування комп'ютеру або комп'ютерних мереж.

Як зазначає Л. Добровська [44], типовий цикл розробки будь-якого складного інформаційного проекту включає в себе такі етапи: проектування (або вибір ІТ для вирішення задачі), розробка та експлуатація ІТ. У рамках кожного з цих етапів опрацьовуються специфічні питання відповідності вимогам узгодженості та функціональності. А саме:

- *проектно-конструкторська діяльність* (планування інформаційно-комп'ютерної діяльності);
- *технологічна діяльність* включає в себе технологію розробки об'єктів професійної діяльності (інформаційних систем та мереж, їхнього програмного забезпечення, способів і методів проектування, налагодження, виробництва та експлуатації);
- *інформаційна діяльність* пов'язана з володінням новими ІТ, розумінням можливостей їхнього застосування та включає в себе: 1) збирання інформації (пошук, аналіз та узагальнення інформації щодо поставленої проблеми); 2) експлуатацію ІТ – організацію впровадження об'єкту проектування в дослідну (або промислову) експлуатацію (використання пакетів прикладних

програм інформаційної підтримки, наприклад, діагностичного та лікувального процесів);

- *організаційно-управлінська* (організаційна, комунікативна та контрольньо-оцінювальна) діяльність;
- *науково-дослідна діяльність* включає в себе розробку методик проведення досліджень і алгоритмів обробки їх результатів; участь в розробці нових методів дослідження стану об'єктів та управління цим станом, а також нових технологій із застосуванням технічних і комп'ютерних засобів.

Як зазначає Л. Теремінко [204], фахівець з інформаційних технологій має справу із замовниками, що представляють різні сфери професійної діяльності (освіта, виробництво, фінанси, бізнес, індустрія розваг тощо), тому має бути всебічно розвиненою, різносторонньою, освіченою особистістю, що за потреби може швидко засвоїти ази предметної галузі застосування програмного забезпечення та володіє навичками міжпрофесійної взаємодії, а також має розвинені комунікативні та організаторські здібності. Він повинен, на думку автора, «бути командним гравцем, неконфліктною особистістю, відповідально ставитися до виконання своїх посадових і професійних обов'язків, мати високу працездатність, бути готовим у будь-який момент переорієнтуватися на виконання іншого завдання, підставити плече колезі для успішної й своєчасної реалізації проекту. Обіймаючи керівні посади (лідер команди, менеджер проектів, системний аналітик тощо), фахівець має знати різні аспекти професійної діяльності, вміти мотивувати та організовувати працівників, пропонувати й підтримувати нестандартні підходи до розв'язання професійних задач. Вивчення нових технологій програмування, які постійно розвиваються, має першочергове значення у цій професії та не припиняється впродовж усієї фахової діяльності» [204].

Виходячи з специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, як зазначає Т. Лебедева [97], «постає питання про якісну підготовку майбутніх фахівців з інформаційних технологій, які зможуть

адаптуватися у швидкозмінних умовах професійної діяльності, здійснювати функції впровадження та експлуатації, супроводу нових програмних систем, які зможуть внести коригування в коди програм або на їх основі розробити принципово нове програмне забезпечення, яке відповідає всім сучасним вимогам до їх розробки. Іншими словами, випускник повинен не тільки придбати певні знання, вміння і навички з дисциплін вузівського курсу, а й вміти застосувати ці знання в практичній професійній діяльності для вирішення поставлених завдань» [97, с. 233]. Тобто мова йде про формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Отже, враховуючи складність та багатоплановість професійної діяльності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, науковцями були визначені професійні та особистісні компетентності.

Описуючи структуру підготовки майбутніх фахівців інженерів з інформаційних технологій Л. Добровська [44] виокремлює основну та фахову складові. До основної складової якостей особистості інженера з інформаційних технологій відноситься: психологічна підструктура, інтелектуальна підструктура, мотиваційно-вольова та соціальна підструктура. До фахової складової професійної компетентності дослідниця відносить: математичну компетентність, проектно-конструкторську, технологічну, інформаційну, організаційно-управлінську та мовну компетентності, а також окремо виділено морально-етичну підструктуру.

У той же час, враховуючи здатність інформації до швидкої зміни та появу нововведень (нових ідей, технологій і напрямів діяльності), пов'язаних із використанням ІТ, Л. Добровська визначає, що особливе значення має наявність у фахівців з інформаційних технологій сформованої мотивації до неперервного навчання, яка спонукає їх до постійного самонавчання та самовдосконалення у сфері ІТ [44].

Отже, розглянемо досліджені проблеми підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій в процесі професійного навчання та діяльності.

У роботах О. Ткачишиної [208], зазначено, що найбільший вплив на формування майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають особливості діяльності в системі «людина – комп'ютер»: 1) вплив професійної підготовки на психічні процеси особистості; 2) діалог «людина – комп'ютер»; 3) спілкування, опосередковане комп'ютером та інші. До позитивних перетворень відносяться: розвиток інтелектуальних здібностей особистості, логічного, прогностичного та оперативного мислення, ділова спрямованість та точність тощо. До негативних перетворень, які відбуваються в результаті об'ємної і постійної роботи з комп'ютером, можна віднести: надмірну спеціалізацію пізнавальних процесів, що знижує їх гнучкість, особливості мислення, такі як алгоритмізація та стереотипізація, які можуть ускладнювати міжособистісні взаємини, знецінення ролі почуттів у психічній діяльності, відмежування від інших, тощо [210].

У дослідженні Н. Павлик [133], при порівнянні випускників гуманітарного та технічного профілю визначено, що студенти технічного профілю більш егоцентричні, відповідальні, впевнені, стресостійкі, креативні, але відстають за показниками успішності у навчанні, духовності, саморозвитку, дружніх стосунків від студентів гуманітарного профілю.

Як зазначає С. Дружилов [46], профіль інтелекту студентів технічних спеціальностей рухається в бік розвитку невербального інтелекту та трохи зменшено за вербальним. У студентів гуманітарних спеціальностей, навпроти, більш розвинений вербальний інтелект та знижений невербальний. Однак результати дослідження інтелекту інженерів ІТ, за С. Дружиловим, показали, що найкращих успіхів в роботі досягли ті спеціалісти, які володіли розвинутими невербальним та вербальним інтелектом, тобто загальними та спеціальними можливостями.

І. Лабинцева [96] описуючи особливості студентів – майбутніх фахівців технічного профілю, вважає що: знижений інтерес до гуманітарних наук, постійне «спілкування» з комп'ютером, робота із знаковими моделями, які не мають гуманітарного змісту, використання інформаційних технологій не лише

для навчання, але і для розваг, тривале перебування в віртуальній реальності призводить до стандартизації думки, недостатнього розвитку соціальних якостей, низького рівня осмисленості життя. А також, дослідницею, було виявлено, що студенти технічного вузу – «активні песимісти», тобто у них сформовані потреби в досягненні мети і соціального престижу, високий рівень домагань, але при цьому вони прикладають мало зусиль для того, щоб цього досягти.

Як зазначає Н. Кушнір [95], «під впливом професійної діяльності особистість не лише певним чином формується, але в більшості визначає специфіку самої діяльності, наповнюючи своїм суб'єктивним баченням її зміст, особливості її виконання, співвідносячи, відповідно, пред'явлені професійні вимоги до особистості зі зміною вимог соціального середовища».

У роботах Т. Комар [76], наголошується, що становлення професійної зрілості особистості відбувається через саморозвиток та самовдосконалення. Професійна зрілість особистості є інтегративним показником особистісної, професійної та соціальної зрілості, які є важливими у процесі професійної самореалізації особистості.

Отже, як зазначає О. Кокун [72], професійне становлення особистості представляє собою «формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих якостей та їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних способів та засобів якісного та творчого виконання діяльності, в співвідношенні з індивідуально-психологічними особливостями особистості» [72, с. 9].

У психології праці відома класифікація професій Є. Клімова [70], в якій науковець виділяє: людина-природа (робота з рослинами і тваринами), людина-техніка (робота з неживими, технічними об'єктами праці), людина-людина (соціальні системи, співтовариства, групи населення), людина-знакова система (природні і штучні мови, символи, формули, цифри), людина-художній образ (художні відображення дійсності).

Аналізуючи особливості діяльності майбутніх фахівців з інформаційних

технологій виявлено, що їх професійна діяльність має подвійне спрямування «людина – техніка» та «людина – знакова система».

Предметом праці «людина – техніка» є машини, апарати й установки, технічні системи, матеріали й енергія: інженер з ремонту ПК, радіомеханік, електронник тощо.

Предметом праці «людина – знакова система» є схеми, цифри, умовні знаки, формули, слова, шифри, коди, таблиці: програміст, статист, економіст тощо.

Таким чином, як зазначає О. Ткачишина [208], можна констатувати, що професійна діяльність майбутніх фахівців з інформаційних технологій потребує спеціальних психологічних вимог до здобувачів, а саме: гарна координація рухів; розвинене технічне творче мислення і увага; вміння переключати і розподіляти увагу; спостережливість; гарна оперативна і механічна пам'ять; здатність до тривалої концентрації уваги на відверненому (знаковому) матеріалі; точність сприйняття, вміння бачити те, що стоїть за умовними знаками; посидючість, терпіння; логічне мислення.

Оскільки робота на ПК характеризується тим, що потрібно протягом тривалого часу зосереджуватися на виконанні складних, але досить одноманітних операцій, майбутні фахівці з інформаційних технологій частіше є інтровертами, оскільки віддають перевагу роботі, яку можна виконувати один на один у товаристві комп'ютера [208, 209].

Отже, як зазначає дослідниця, особливості професійної діяльності майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають свої позитивні та негативні характеристики. До позитивних можливо віднести здатність до логічного мислення, вміння працювати за алгоритмами, високий рівень відповідальності, інноваційний характер діяльності; до негативних – стереотипізація мислення, відчуття причетності до якоїсь «вищої» касти, що проявляються в зарозумілості та завищеній самооцінці, недостатня соціальна адаптованість, низький рівень комунікативної компетентності.

В той же час, дуже бурхливий розвиток галузі, вимагає від майбутніх фахівців з інформаційних технологій, постійно бути в курсі всіх новинок ринку, займати активну позицію в професійному розвитку, вміти швидко адаптуватися до змінених умов професійної діяльності, тобто розвивати свою автопсихологічну компетентність.

Отже, результати професійної самореалізації майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежать від розвитку їх автопсихологічної компетентності.

Розглянемо структуру автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

У роботах О. Бондарчук [17; 18; 20], автопсихологічна компетентність складається з мотиваційного, когнітивного, операційно-регулятивного і особистісного компонентів. Схожої думки дотримуємось і ми в своєму дослідженні, однак доповнюємо структуру ціннісно-смісловим компонентом, а особистісний компонент заміняємо рефлексивним компонентом. Ціннісно-смісловий компонент є важливим в структурі автопсихологічної компетентності, оскільки розвиток особистості тісно пов'язаний з розумінням особистих цінностей та смислів, вони задають напрямок особистості до самореалізації. Рефлексивний компонент, на нашу думку, спонукає до самопізнання, рефлексії власних можливостей в процесі саморозвитку та професійної самореалізації.

Отже, *ціннісно-смісловий компонент* характеризує ціннісне ставлення особистості до самопізнання та саморозвитку, ціннісне ставлення до життя та навчання у ЗВО, прагнення до самоактуалізації. Тобто, ціннісне ставлення до своєї життєвої та професійної активності, усвідомлення власних можливостей та прагнень до самореалізації та самовдосконалення, як запоруки професійного розвитку у майбутній професійній діяльності. Ціннісне ставлення до необхідності формування вмінь та навичок саморегуляції у стресових ситуаціях та під час негараздів у професійному житті.

Мотиваційний компонент автопсихологічної компетентності фахівця з

інформаційних технологій містить сукупність мотивів, які спрямовують його на усвідомлене активне опанування свого внутрішнього світу й особливостей психологічних процесів та явищ, що мають відношення до ефективного здійснення навчальних функцій, впливають на професійний та особистісний розвиток. До таких мотивів можна віднести прагнення майбутніх фахівців з інформаційних технологій до саморегуляції та самоконтролю, самовдосконалення, до пізнання власних особистісних якостей і їх впливу на навчальну діяльність, прагнення здобути психологічні знання, щоби на їх основі забезпечити реалізацію свого творчого потенціалу, самореалізацію у професійній діяльності тощо.

Про високий рівень мотивації до набуття автопсихологічної компетентності свідчить, на наш погляд, особистісна значущість мотивів особистісного розвитку та професійного вдосконалення, їх високе місце в ієрархії мотивів навчальної діяльності.

Когнітивний компонент автопсихологічної компетентності містить сукупність знань майбутніх фахівців з інформаційних технологій про зміст і показники автопсихологічної компетентності загалом і особистісного розвитку зокрема, вплив автопсихологічної компетентності на ефективність навчальної та майбутньої професійної діяльності, психологічно обґрунтовані шляхи та засоби вдосконалення автопсихологічної компетентності та власного особистісного розвитку.

Операційно-регулятивний компонент автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій містить набір умінь і навичок, що забезпечують їхній особистісний розвиток і професійне вдосконалення на основі: самодіагностики, особистісної саморегуляції та самовдосконалення, високої самоефективності тощо.

Рефлексивний компонент містить сукупність особистісних характеристик, що забезпечують здатність особистості до саморозуміння, саморозвитку та професійного вдосконалення. Найважливіше місце серед них займає рефлексивність майбутнього фахівця з інформаційних технологій, з чим погоджуються як вітчизняні так і зарубіжні дослідники.

Так, зокрема, в своїй роботі «Рефлексуючий практик» Д. Шон говорить про здатність до рефлексії як первинну компетентність будь-якого професіонала, яка є ключовою для набуття всіх інших компетентностей у циклі безперервного вдосконалення [253].

В результаті аналізу всіх складових можна визначити рівні, критерії та показники автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій (табл. 1.1).

Рівні, показники та критерії розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій за компонентами

Рівні розвитку	Критерії та показники за компонентами
<i>Ціннісно-смисловий компонент</i> <i>Критерій: ціннісне ставлення</i>	
низький	особистість переважно живе сьогоднішнім днем, професійний та особистісний розвиток для особистості не має цінності
середній	ціннісне ставлення до планів на майбутнє, але немає достатнього розуміння шляхів їх досягнення
високий	ціннісне ставлення особистості до самопізнання та саморозвитку, ціннісне ставлення до життя та навчання у ЗВО, прагнення до самоактуалізації
<i>Мотиваційний компонент</i> <i>Критерій: умотивованість</i>	
низький	переважають прагматичні мотиви (престиж, високий рівень заробітної плати)
середній	поряд з прагматичними мотивами з'являються мотиви професійного та особистісного розвитку, але не займають провідних позицій

Продовження табл. 1.1

<i>Когнітивний компонент</i>	
<i>Критерій: обізнаність</i>	
низький	відсутність знань про можливості самореалізації в майбутній професійній діяльності, не розуміння своїх психологічних особливостей та своїх потреб
середній	недостатня обізнаність щодо способів професійного самовдосконалення, сильних і слабких сторін власної особистості та професійної діяльності
високий	наявність знань про можливості самореалізації в майбутній професійній діяльності, розуміння важливості самопізнання та саморегуляції
<i>Операційно-регулятивний компонент</i>	
<i>Критерій: дієвість</i>	
низький	низький рівень саморегуляції, низький рівень самоконтролю, а також низька самоефективність
середній	середній рівень саморегуляції, низький рівень самоконтролю, а також середній рівень самоефективності
високий	високий рівень саморегуляції, середній рівень самоконтролю та високий рівень самоефективності
<i>Рефлексивний компонент</i>	
<i>Критерій: здатність до самоаналізу та самопізнання</i>	
низький	низький рівень рефлексивності, низька або завищена самооцінка та низький рівень самопрезентації
середній	середній рівень рефлексивності, адекватна самооцінка, середній рівень самопрезентації
високий	адекватна самооцінка, оптимальний рівень рефлексивності, високий рівень самопрезентації

Виходячи із зазначених компонентів визначено критерії розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, а

саме: ціннісне ставлення, умотивованість, обізнаність, дієвість, здатність до самоаналізу та самопізнання в процесі саморозвитку та самовдосконалення.

Як зазначає Н. Паєвська [134], показниками автонекомпетентності є: завищена самооцінка, надмірне самолюбство, абсолютна впевненість у правильності своїх вчинків, надмірна самовпевненість, невірне (частіше завищене) уявлення про свої компетентності, небажання самореалізуватися і саморозвиватися, позиція «так простіше», не критичність, відсутність навичок позитивного сприйняття інформації про себе, небажання приймати негативну інформацію на свій рахунок і змінювати усталену думку про себе, уразливість [134].

Отже, показниками сформованості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій є: наявність знань про можливості самопізнання, саморегуляції та самореалізації в майбутній професійній діяльності, стабільна та адекватна самооцінка, самоповага та самоприйняття, сформована мотивація досягнень, оптимальний рівень рефлексивності, активність в подоланні перешкод, вміння ставити цілі, наявність позитивних міжособистісних стосунків.

1.3. Теоретичний аналіз проблем та умов формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у процесі їхньої професійної підготовки

Проблема формування автопсихологічної компетентності висвітлені в дослідженнях зарубіжних науковців, а саме: в межах акмеологічного підходу досліджувалися особливості автопсихологічної компетентності держслужбовців А. Деркач та Л. Степнова (2003) [42; 199], В. Нарушак (2001) [125], Н. Паєвська (2009) [134]; І. Сорокіна (2007) [188]. Особливості формування автопсихологічної компетентності та її складових стали предметом вивчення науковців, а саме:

В. Роцин (2005) розглядав автопсихологічну компетентність суворовців [171]; В. Смірнова (2012) [193] описує особливості формування автопсихологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей; Н. Аболіна (2005) розглядала особливості формування автопсихологічної компетентності студентів в процесі інтенсивної групової підготовки [2]; І. Соколова досліджувала автопсихологічну компетентність педагогів (2009) [186]; С. Круглик (2011) майбутніх фахівців допомагаючих професій [84]; І. Нікуліна (2010) викладачів вищої школи [127], Н. Леушкіна (2011) – автопсихологічну компетентність підлітків в системі виховальної діяльності класного керівника [100; 101] тощо.

У роботах Л. Степнної [199] зазначено що автопсихологічна компетентність являється результатом психологічної діяльності особистості з саморозвитку та самовдосконалення. Дослідниця підкреслює, що автопсихологічна компетентність грає визначальну роль в розвитку людини, через актуалізацію внутрішнього потенціалу особистості та пошуку індивідуального стилю діяльності, призводить до розвитку креативності, формуванню ефективних стратегій кар'єрного розвитку.

На думку І. Соколової [186] автопсихологічна компетентність «дозволяє актуалізувати особистісний потенціал людини, що допомагає формуванню індивідуального стилю професійної діяльності, розвитку креативності та ефективних стратегій кар'єрного та життєвого розвитку». Автор зазначає, що алгоритм формування автопсихологічної компетентності включає послідовну реалізацію певних стадій: актуалізація особистісно-професійних проблем; усвідомлення суб'єктом можливості роботи із самоперетворення; визначення завдань які допомагають в самоперетворенні; формування програми дій із самоперетворення та перехід від зовнішніх матеріалізованих дій до внутрішньо-психологічних дій [186].

У роботі В. Смірнної [193] запропонована модель формування автопсихологічної компетентності студентів вищих навчальних закладів. Вона представляє собою структурно-функціональну конструкцію, що відображає

організацію освітнього процесу студента через формування професійно-мотиваційного настановлення на майбутню діяльність; формування професійно-особистісної Я-концепції; знання своїх особливостей, здібностей, якостей; усвідомлення себе, свого життя, потяг до самокерованого професійного саморозвитку, творчої самореалізації; формування вмінь до професійної адаптації, самопомоги, самокорекції. Автор вважає, що показниками високого рівня автопсихологічної компетентності випускників вищої школи є пізнавальна, творча та соціальна активність, а також сформованість наступних особистісних якостей: самостійність, ініціативність, працездатність, терпіння, наполегливість, сміливість, самовладання.

Н. Леушкіна [100] вважає, що формування автопсихологічної компетентності підлітків проходить чотири рівні розвитку: стартовий, фрагментарно-ситуативний рівень, адаптивно-функціональний та виходить на продуктивний рівень. В своїх роботах автор зазначає, що автопсихологічна компетентність проявляється через готовність до самопізнання та саморозвитку; усвідомлення мотивів своєї діяльності та поведінки, здатність до цілепокладання; конструктивність міжособистісних стосунків, конструктивність комунікативної поведінки; вміння включатися в емоційно-довірчиве спілкування з навколишніми; готовність до подолання труднощів, емоційної регуляції та вольовим зусиллям; здатність до рефлексії, саморегуляції поведінки та діяльності.

Як зазначає І. Нікуліна [127], автопсихологічна діяльність може бути довільна, мимовільна та післядовільна. Для мимовільної автопсихологічної діяльності характерні спонтанні, не контрольовані дії, як часто мають не контрольований характер. Довільна автопсихологічна діяльність характеризується усвідомленістю, вмотивованістю та контрольованістю. Післядовільна стадія розвитку автопсихологічної діяльності характеризується сформованістю вмінь та навичок, їх внутрішнім контролем та сформованим внутрішнім планом діяльності. Виходячи з цього, автор вважає, що автопсихологічна компетентність включає в себе знання своїх індивідуально-

типологічних особливостей, особливості протікання пізнавальних психічних процесів та роботу психологічних захистів, тобто самопізнання. А процес формування автопсихологічної компетентності, на думку автора, «представляє собою високий ступінь розвитку саморегуляції у сферах самосвідомості, самопочуття та самодіяльності, впливає на розвиток особистості у всіх областях її життєдіяльності» [127].

Ураховуючи різноманіття підходів до трактування та моделей розвитку автопсихологічної компетентності розглянемо основні категорії досліджуємого процесу.

Самопізнання, як зазначає В. Маралов [113], це процес, сукупність і послідовність дій, в результаті чого досягається мета, це знання про себе, образ Я, Я-концепція. Самопізнання - це процес розуміння особистих мотивів, цілей, засобів та результатів діяльності. Процес самопізнання проходить деякі етапи, а саме: усвідомлення, фіксація, аналіз, оцінка, прийняття особистісної риси або індивідуальної реакції на подію. Самопізнання, це процес виявлення у собі будь-яких якостей, поведінкових характеристик, фіксація їх, усесторонній аналіз, оцінка та прийняття. Отже, самопізнання – це усвідомлений процес, що характеризується цілеспрямованістю, пошуком спеціальних засобів та методів, які спонукають до прояву особистісних здібностей, які допомагають краще пізнати та зрозуміти себе [113].

На думку А. Осніцького [131], саморегуляція – це системно організований психічний процес внутрішньої та зовнішньої активності особистості, що спрямований на досягнення особистих цілей за рахунок мобілізації особистісних та психологічних ресурсів. В роботах автора доведено взаємозв'язок між розвитком саморегуляції та професійним становленням осіб юнацького віку.

За визначенням С. Кузікової [89], саморозвиток – «це свідома, цілеспрямована і самокерована активність особистості, мета якої полягає в самозміні у позитивному напрямі, що і забезпечує особистісне зростання,

самовдосконалення» [89, с. 83]. Саморозвиток як суб'єктна діяльність, зазначає автор, передбачає наявність у особистості чітко усвідомлених цілей власного перетворення, цілісної Я-концепції, а також особистісних настанов – готовності до саморозвитку: усвідомлення вектору змін образу Я, свободи вибору і відповідальності за нього.

Зв'язок між саморозвитком та духовністю особистості описаний у роботах, Н. Павлик [132; 133]. Автор наголошує, що духовний потенціал стимулює гармонійний розвиток та самореалізацію особистості в усіх сферах життєдіяльності. «Духовно-творча самореалізація зумовлює інтегральний саморозвиток особистості й здатність до побудови конструктивних стосунків» [133, с. 48].

За теорією К. Роджерса [170] кожна людина в процесі життєдіяльності спрямована до самоактуалізації та саморозвитку. Повноцінна особистість, на думку К. Роджерса, це людина яка повною мірою використовує свої здібності та таланти, реалізує свої можливості і рухається до нового пізнання себе та сфери своїх переживань.

Самоактуалізація, на думку А. Маслоу, проявляється через:

- прийняття (себе, інших, природи);
- спонтанність, простоту, природність;
- зосередженість на завданні (на відміну від зосередженості на собі);
- наявність дистанції і потреба в збереженні кордонів своєї особистості;
- автономія, незалежність від культури і середовища;
- постійна свіжість оцінки;
- почуття причетності, єднання з іншими;
- більш глибокі міжособистісні відносини;
- демократична структура характеру;
- розрізнення засобів і цілей, добра і зла;
- філософське почуття гумору тощо [42].

Узагальнюючи викладене вище, можемо підсумувати, що психологічними вимогами до студента як суб'єкта професійного навчання є: орієнтація на неперервне самовдосконалення, на розвиток гуманістичних цінностей, що сприятимуть розвитку професіонала як особистості здатного до самопізнання, саморозвитку та самореалізації.

Результати теоретичного аналізу літератури показали, що автопсихологічна компетентність особистості розглядається як процес самопізнання який спонукає до особистісного саморозвитку. Саморозвиток як результат автопсихологічної діяльності виявляється в автопсихологічних здібностях, навичках та вміннях.

Таким чином, автопсихологічна компетентність складається з умінь спрямованих на самодіагностику, самокорекцію, самомотивацію, саморефлексію, саморозвиток та самореалізацію.

Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій у вищій школі свідчать про наявність соціально-психологічних та психолого-педагогічних проблем, що позначаються як позитивно, так і негативно на розвитку їхньої автопсихологічної компетентності.

Ці проблеми доцільно, на наш погляд, аналізувати на трьох рівнях:

- *на макрорівні*: у контексті тенденцій розвитку професійної спільноти фахівців з інформаційних технологій в сучасному українському суспільстві;

- *на мезорівні*: у контексті особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій у ЗВО;

- *на мікрорівні*: у контексті готовності викладачів вищої школи до професійної діяльності, з одного боку, та особливостей вмотивованості майбутніх фахівців з інформаційних технологій до розвитку автопсихологічної компетентності з іншого.

Аналізуючи проблеми розвитку автопсихологічної компетентності на *- рівні професійної спільноти*, можливо визначити відсутність у професійному середовищі фахівців з інформаційних технологій норм і цінностей розвитку автопсихологічної компетентності, зосередженість на відпрацюванні суто

професійних умінь і навичок у системі «людина – комп'ютер». Це, з одного боку, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, діловій спрямованості, формуванню системного мислення, а з іншого – алгоритмізації та стереотипізації мислення, знеціненню ролі почуттів, відмежуванню від інших, оскільки частіше використовується спілкування опосередковане комп'ютером і, відповідно, проблемам професійного та міжособистісного спілкування [207].

Як зазначає, А. Бутусевич [26], фахівець з підбору ІТ персоналу для бізнес компаній «біда працівників ІТ галузі в їх замкнутості та нелюдимості, а будь-яке підприємство – це, перш за все, згуртована команда, єдиний механізм. І відділ інформаційних технологій досить відокремлений підрозділ, у ньому панують свої правила, свій стиль спілкування, яскраво виражена специфіка інтересів тощо...». В той же час, як зазначає автор, «одна із основних проблем при пошуку і відборі ІТ-фахівців — реальна об'єктивна оцінка їх індивідуально-психологічних якостей. Перш за все, складність проведення співбесіди пов'язана з тим, що ІТ-фахівці — це люди технічного складу розуму, які цінують чітко побудовані комунікації, зрозумілі завдання і надзвичайно цінують свій час, витрачений на виконання тих чи інших завдань». Отже, дуже часто керівництво підприємства не в змозі правильно підібрати фахівця з інформаційних технологій внаслідок складності оцінки можливостей та потенціалу кандидатів, а також незнання специфіки даної області.

Аналізуючи проблеми розвитку автопсихологічної компетентності на мезорівні, йдеться про проблеми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій на *рівні професійної підготовки*. Насамперед, щодо організації навчального процесу слід відзначити:

- відсутність взагалі або малу кількість годин на вивчення дисциплін психологічного спрямування, у межах яких найбільш доцільно ініціювати формування автопсихологічної компетентності фахівців;

- відсутність у програмі дисциплін гуманітарного циклу спеціальних тем, що сприяли б розвитку автопсихологічної компетентності;

• репродуктивний, відтворювальний рівень вивчення дисциплін гуманітарного циклу, малу кількість практичних занять і практичну відсутність тренінгів у програмі вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Так, досліджуючи проблеми готовності до професійної мобільності фахівців з програмного забезпечення, Л. Теремінко [204] звертає увагу на ряд суперечностей між затвердженим стандартом професійної підготовки фахівців та їх реалізацією у процесі навчання, а саме:

– «низька адаптивність системи вищої освіти до ринкових потреб і швидкого технологічного розвитку ІТ-галузі, який значно випереджає зміст навчання та визначає необхідність формування стійких навичок самоосвіти й самовдосконалення;

– відірваність навчального процесу від практичної діяльності компаній з розробки програмного забезпечення;

– переважання в майбутніх фахівців з інформаційних технологій теоретичних знань над практичними, що потребує поглиблення взаємодії між ІТ-індустрією та системою освіти;

– недостатня увага розвитку особистісних якостей порівняно з професійними й професійною компетентністю (знаннями, уміннями та навичками);

– недостатній рівень англійської професійної компетентності в майбутніх фахівців з ІТ, що заважає їх працевлаштуванню й майбутній фаховій реалізації» [204, с. 221].

Як зазначає А. Бутусевич [26], «незважаючи на велику кількість спеціалістів у сфері інформаційних технологій, які щорічно випускаються з вищих навчальних закладів, знайти потрібного й кваліфікованого працівника не просто», оскільки ЗВО надають тільки базові знання, яких для успішної роботи в сфері ІТ недостатньо. Автор наголошує, що на думку експертів, в Україні жоден ЗВО не готує ІТ фахівця високого рівня.

Аналізуючи особливості розвитку автопсихологічної компетентності на мікрорівні, слід відзначити недоліки *організаційно-методичного рівня* підготовки викладачів ЗВО, а саме:

- неготовність викладачів ЗВО до сприяння розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій;
- недостатній рівень розвитку автопсихологічної компетентності досить значної частини самих викладачів ЗВО, в тому числі, недостатній рівень розвитку у викладачів професійної рефлексії [115];
- недостатній рівень розвитку у викладачів технічного профілю комунікативної толерантності [189] та ін.

Можна також виокремити проблеми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій на *індивідуально-психологічному рівні* через вплив норм професійної спільноти та специфіки майбутньої професійної діяльності на особистість майбутнього фахівця. Зокрема, йдеться про:

- недостатній рівень розвитку комунікативної компетентності;
- низьку мотивацію до пізнання власних особистісних особливостей;
- низькій рівень пізнавальної активності щодо опанування гуманітарних дисциплін.

В той же час, ми спостерігаємо тенденцію скорочення взагалі дисциплін психолого-педагогічного циклу в начальних планах з підготовки фахівців з інформаційних технологій. Але, в розробленому та затвердженому МОН професійному стандарті підготовки фахівців із розробки програмного забезпечення [163] акцентовано увагу на те, що «на ринку праці затребувані програмісти, що вміють працювати в команді, володіють інструментами колективної розробки програмного забезпечення. ... Спостерігається тенденція збільшення попиту на фахівців широкого профілю, у зв'язку з розвитком крос-платформних продуктів. ... Динаміка розвитку предметної області «розробка

програмного забезпечення» настільки велика, що ринок вимагає постійної зміни кількості і якості знань та умінь від випускника» [163].

Отже, слід зауважити, що розв'язання вищезначених проблем утруднюється через ряд гострих проблем, що породжені чисельними суперечностями, зокрема, суперечностями між справжнім значенням професійної освіти в життєдіяльності людини, і тим, як визначають це значення офіційні документи, і відповідно, як вони реалізуються на практиці; між прагненням реалізувати соціальні цінності (вільне волевиявлення, гуманізм) в діяльності ЗВО і реаліями сьогодення.

До об'єктивних факторів можна віднести: соціально-економічні й політичні реалії сьогодення, зокрема, несприятливе економічне становище країни, що веде до недостатнього фінансування освіти; політичні зміни, які часто супроводжуються кардинальними змінами кадрового складу в системі освіти; відсутність єдиного концептуального підходу до системи Вищої освіти, невирішеності проблеми державного стимулювання професійного зростання викладачів ЗВО, що стимулювало б спрямованість викладачів не тільки на передачу фахових знань, умінь, навичок, а й створення умов розвитку психологічної та автопсихологічної компетентності; недостатній рівень науково-методичного забезпечення ЗВО, недостатню розвиненість психологічної служби в системі ЗВО тощо.

Це дає підставу для визначення особливостей формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців. Отже, до індивідуально-психологічних особливостей можливо віднести: рівень розвитку самосвідомості, емоційної сфери, комунікабельність, ступінь пізнавальної та соціальної активності, мотивація до особистісного та професійного саморозвитку майбутніх фахівців з інформаційних технологій, тощо.

У той же час, важливою умовою успішної діяльності майбутніх фахівців з інформаційних технологій є високий розвиток професійно важливих особистісних якостей. Серед них: висока відповідальність, дисциплінованість,

працьовитість, точність у роботі, ретельний самоконтроль і вольова саморегуляція, наполегливість у досягненні мети, прагнення до розширення і підвищення професійних знань.

Однією із проблем сучасної освіти, на наш погляд, є переважне використання традиційних форм і методів навчання. Зрозуміло, що лише за одного такого способу навчання не можна говорити про формування тих умінь, навичок, рівня мотивації та відповідальності, які необхідні перш за все для здійснення професійної діяльності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Традиційні форми та методи навчання передбачають передачу вже готових знань, а не забезпечують можливість розвитку автопсихологічної компетентності як здатності до самопізнання, самореалізації та самоактуалізації. У той же час, застосування активних методів навчання веде до активізації пізнавальної, мотиваційної складової навчання студентів, формування у них відповідальності за можливі негативні наслідки майбутньої професійної діяльності. Водночас у переважній більшості технічних ЗВО, що готують майбутніх фахівців з інформаційних технологій, практично відсутні гуманітарні дисципліни, особливо психолого-педагогічного циклу, в рамках яких можна було б забезпечити розвиток автопсихологічної компетентності.

Так само слід звернути увагу на недостатню або повну відсутність науково обґрунтованих форм контролю реальних рівнів розвитку автопсихологічної компетентності студентів, як з боку ЗВО, так і з боку підприємств-роботодавців, невідповідність знань, умінь і навичок молодих фахівців з інформаційних технологій тим вимогам, які до них пред'являються роботодавцем [61; 136], у тому числі, й щодо рівня розвитку автопсихологічної компетентності.

Отже, визначені проблеми розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій спонукають до визначення психологічних умов які спрямовані на формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

На нашу думку, методи та засоби активного навчання при дотриманні психологічних умов, спонукають до актуалізації внутрішнього потенціалу майбутніх фахівців з інформаційних технологій та допомагають на основі самопізнання, саморефлексії, самомотивації сформувати індивідуальний стиль діяльності виражений в ефективних стратегіях професійної самореалізації.

Отже, опираючись на запропоновану структуру автопсихологічної компетентності, нами визначені наступні психологічні умови, що спонукають до формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, а саме: створення середовища емоційного комфорту, яке сприяє активізації процесу самопізнання та саморозвитку; актуалізація у процесі навчання мотивів самовдосконалення; активізація адекватного сприйняття себе шляхом саморефлексивного аналізу, який дозволяє поглибити розуміння власного внутрішнього стану, зокрема, розглянути результати власної діяльності; забезпечення розвитку ціннісно-сміслових ставлень до самопізнання та саморозвитку, усвідомлення та прийняття на себе відповідальності за результати особистісного та професійного саморозвитку та самореалізації.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено основні підходи до дослідження автопсихологічної компетентності, а саме: компетентністний, особистісно-діяльнісний, поведінковий, суб'єктний, суб'єктно-діяльнісний, системно-діяльнісний, особистісно-зорієнтований, акмеологічний. Узагальнюючи результати теоретичного аналізу підходів нами було визначено комплексний підхід, що містить основні положення суб'єктного, діяльнісного та акмеологічного підходів. Відповідно до запропонованих теоретичних положень, визначено, що автопсихологічна компетентність – це здатність майбутнього фахівця з інформаційних технологій до професійного та

особистісного розвитку за рахунок активізації особистісних ресурсів, рефлексії власних можливостей на основі самодіагностики, особистісної саморегуляції та самоконтролю, створення індивідуальної системи способів і прийомів психологічної самопідтримки у процесі самовдосконалення.

Констатовано, що діяльність фахівців з інформаційних технологій має ряд специфічних особливостей різновекторність (великий спектр програмних продуктів), багатоплановість (вміння здійснювати технологію розробки, впровадження та експлуатації об'єктів професійної діяльності), складність (швидка зміна та поява нових ідей, технологій і напрямів діяльності), що зумовлюють важливе значення формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Визначено, що автопсихологічна компетентність майбутніх фахівців з інформаційних технологій являє собою здатність майбутнього фахівця з інформаційних технологій до професійного та особистісного розвитку за рахунок активізації особистісних ресурсів, рефлексії власних можливостей на основі самодіагностики, особистісної саморегуляції та самоконтролю, створення індивідуальної системи способів і прийомів психологічної самопідтримки у процесі самовдосконалення.

Розроблена структура автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, в якій виокремлено: ціннісно-смісловий (ціннісне ставлення особистості до самопізнання та саморозвитку, прагнення до самоактуалізації); мотиваційний (сукупність мотивів, які спрямовують на усвідомлене, активне самопізнання, самовдосконалення та саморозвиток); операційно-регулятивний (набір умінь і навичок, що забезпечують особистісний розвиток і професійне вдосконалення на основі самодіагностики, особистісної саморегуляції та самовдосконалення); когнітивний (сукупність знань про зміст, вплив, шляхи та засоби особистісного та професійного розвитку) та рефлексивний (здатність особистості до саморозуміння) компоненти.

Критеріями успішного розвитку зазначених складових автопсихологічної компетентності відповідно виступають: ціннісне ставлення, умотивованість, обізнаність, дієвість, здатність до самоаналізу та самопізнання в процесі саморозвитку та самовдосконалення.

Показниками сформованості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій є: наявність знань про можливості самопізнання, саморегуляції та самореалізації в майбутній професійній діяльності, стабільна та адекватна самооцінка, самоповага та самоприйняття, оптимальний рівень рефлексивності, активність в подоланні перешкод, вміння ставити цілі, наявність позитивних міжособистісних стосунків.

Виокремлено та проаналізовано соціально-психологічні та психолого-педагогічні проблеми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій до професійної діяльності на трьох рівнях: 1) *на рівні професійної спільноти*: у контексті тенденцій розвитку професійної спільноти фахівців з інформаційних технологій (зосередженість на відпрацюванні суто професійних умінь і навичок у системі «людина – комп'ютер» і відсутність у професійному середовищі норм і цінностей розвитку автопсихологічної компетентності; 2) *на рівні професійної підготовки*: через необхідність розвитку автопсихологічної компетентності всіх суб'єктів навчання та особливості професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій (відсутність програм, що заохочують до самопізнання та мотивують майбутніх фахівців з інформаційних технологій до рефлексії та саморозвитку тощо); 3) *рівні особистості*: у контексті готовності викладачів вищої школи до формування автопсихологічної компетентності в процесі професійної діяльності з одного боку та недостатньою вмотивованістю майбутніх фахівців до розвитку автопсихологічної компетентності з іншого.

Це спричинює доцільність окреслення психологічних умов формування автопсихологічної компетентності, а саме: створення середовища емоційного комфорту, яке сприяє активізації процесу самопізнання та саморозвитку;

актуалізація у процесі навчання мотивів самовдосконалення; активізація адекватного сприйняття себе шляхом саморефлексивного аналізу, який дозволяє поглибити розуміння власного внутрішнього стану, зокрема, розглянути результати власної діяльності; забезпечення розвитку ціннісно-сміслових ставлень до самопізнання та саморозвитку, усвідомлення та прийняття на себе відповідальності за результати особистісного, професійного саморозвитку та самореалізації.

Основні результати першого розділу дисертації знайшли своє відображення у наступних публікаціях

Статті у фахових наукових виданнях

1. Проскурка, Н. М. (2012). Проблеми розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у процесі їхньої професійної підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету: Серія: Психологічні науки, (103), 86–89.*

Матеріали та тези конференцій

2. Проскурка, Н. М. (2012). Автопсихологічна компетентність майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Науково-практична конференція «Актуальні проблеми вищої професійної освіти України», Київ, 22-23 березня (с. 55–56). К.: НАУ.*

3. Проскурка, Н. М. (2013). Структура автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 22 березня (с. 83–84). К.: НАУ.*

4. Проскурка, Н. М. (2019). Автопсихологічна компетентність майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Львів, 25-26 січня (Ч. 1), (с. 58-61). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота».*

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АВТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У другому розділі висвітлено особливості емпіричного дослідження автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Описано методику дослідження як загального показника автопсихологічної компетентності, так і кожного з її компонентів: ціннісно-смыслового, мотиваційного, когнітивного, операційно-регулятивного та рефлексивного. Подано результати аналізу рівнів за кожним з компонентів автопсихологічної компетентності, а також результати дослідження автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежно від гендерно-вікових та навчально-професійних особливостей.

2.1. Методика та організація дослідження рівнів сформованості та психологічних особливостей автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Дослідження автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій передбачало вивчення як окремих компонентів автопсихологічної компетентності, так і її загального показника.

Спираючись на підхід О. Бондарчук [18], автопсихологічну компетентність майбутніх фахівців з інформаційних технологій можна визначити як комплекс мотивів, знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей, що зумовлюють їх самопізнання, саморегуляцію і саморозвиток як внутрішнього резерву самореалізації та самовдосконалення у професійній діяльності.

У нашому дослідженні до *структури автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій*, було віднесено: ціннісно-смысловий, мотиваційний, операційно-регулятивний, когнітивний та рефлексивний компоненти.

Відповідно, спираючись на показники автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, визначено групи методик дослідження до кожного із компонентів, які викладені в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Співвідношення компонентів автопсихологічної компетентності та методик психологічного дослідження

Компоненти та показники автопсихологічної компетентності	Методики дослідження
<i>Ціннісно-смысловий компонент</i>	
Ціннісне ставлення до самопізнання та саморозвитку; самопізнання та саморозвиток особистості майбутнього фахівця як смисл навчання у ВНЗ; прагнення до самоактуалізації	Смысложиттєві орієнтації (Д. Леонт'єв); «Незавершені речення» (модифікація О. Бондарчук та автора)
<i>Мотиваційний компонент</i>	
Сукупність мотивів, що спонукають до самопізнання, саморегуляції, самовдосконалення	Методика дослідження мотивації особистісного зростання (модифікація методики О. Бондарчук, Л. Карамушки)
<i>Когнітивний компонент</i>	
Знання про сутність, чинники, умови, засоби та прийоми саморозвитку, саморегуляції, самовдосконалення тощо	Анкета (авторська розробка)

Продовження табл. 2.1

<i>Операційно-регулятивний компонент</i>		
Вміння та навички самопізнання, саморегуляції самовдосконалення, самоефективність тощо		Методика «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова, Є. Коноз); Методика «Аналіз ситуації»; (авторська розробка); Шкала самомоніторингу (М. Снайдер); Опитувальник самоефективності (М. Шерер, у модифікації А. Бояринцевої).
<i>Рефлексивний компонент</i>		
Рефлексивність, адекватна самооцінка, позитивне самоставлення		Методика визначення рефлексивності (А. Карпов); Методика самооцінки А. Будассі (у модифікації В. Янчука та автора); Методика дослідження установки особистості на себе (М. Кун, Т. Макпартленд).

Ціннісно–смісловий компонент автопсихологічної компетентності фахівця з інформаційних технологій містить світоглядні установки (смісложиттєві та ціннісні орієнтації), що визначають ціннісне ставлення до самопізнання та саморозвитку майбутнього фахівця у процесі професійного навчання у ЗВО, забезпечують прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації в майбутній професії.

Визначення ціннісно-сміслового компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій відбувалося за допомогою методики Д. Леонтьєва «Смісложиттєві орієнтації» [98] та методики незавершених речень (модифікація О. Бондарчук та автора (Додаток А. 1)).

Методика Д. Леонтьєва «Смисложиттєві орієнтації» складається з 20 пар тверджень. Досліджуваним потрібно вибрати те твердження, що більше відповідає дійсності. Шкала вибору від 0 до 3 для кожного із тверджень. При обробці результатів у методиці закладена прями та обернені шкали для підрахунку результатів.

Показники методики включають в себе загальний показник усвідомленості життя, а також п'ять субшкал, що відображають три конкретні смисложиттєві орієнтації і два аспекти локусу контролю:

1. «Цілі у житті». Характеризує цілеспрямованість, наявність або відсутність у житті майбутнього фахівця з інформаційних технологій цілей (намірів, покликання) в майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу.

2. «Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя». Визначає задоволеність своїм життям в сьогоденні, сприйняття процесу свого життя як цікавого, емоційно насиченого і наповненого сенсом. Зміст цієї шкали збігається з уявленням про те, що єдиний сенс життя полягає в тому, щоб жити.

3. «Результативність життя або задоволеність самореалізацією». Вимірює задоволеність прожитою частиною життя, оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивна і осмислена була прожита її частина.

4. «Локус контролю – Я (Я - хазяїн життя)». Характеризує уявлення про себе як про сильну особистість, що володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і уявленнями про її сенс, контролювати події власного життя.

5. «Локус контролю – життя або керованість життя». Відображає переконаність в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя, переконаність у тому, що життя людини підвладне свідомому контролю.

Результати методики за кожною шкалою розподіляються на високий, середній або низький рівень, за якими визначається загальний рівень розвитку смисложиттєвих орієнтацій майбутнього фахівця з інформаційних технологій.

Відповідно до методики незавершених речень (модифікація О. Бондарчук та автора, Додаток А. 2.) [18] майбутнім фахівцям з інформаційних технологій давалась інструкція завершити 12 речень швидко, не роздумуючи, записуючи перше, що спаде на думку. Досліджувались особливості ставлення майбутніх фахівців з інформаційних технологій до саморозвитку та самопізнання.

Методика надає можливість виділити групи незавершених речень, що характеризують:

- ставлення майбутніх фахівців з інформаційних технологій до важливості використання психологічних знань у майбутній професійній діяльності (*наприклад: «Використання психології в роботі майбутнього фахівця з ІТ...»*);

- ставлення до особистісного самовдосконалення як запоруки професійного розвитку та успіху майбутнього фахівця з інформаційних технологій (*наприклад: «Зв'язок між особистісним зростанням і професійним вдосконаленням майбутнього фахівця з ІТ ...»*);

- ставлення до необхідності формування вмінь та навичок саморегуляції у стресових ситуаціях та під час негараздів у професійному житті (*наприклад: «У стресовій ситуації майбутній фахівець з ІТ...»*).

Опрацювання отриманих даних проводилася як у кількісному, так і в якісному плані. Кожне виявлене ставлення оцінювалося наступним чином: позитивне ставлення – (+1) бал, нейтральне ставлення – 0 балів, негативне ставлення – (-1) бал.

Отже, високий рівень ціннісно-сислового компоненту автопсихологічної компетентності характеризує майбутнього фахівця з інформаційних технологій як сильну особистість, що володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і завданнями, вільно приймати

рішення і втілювати їх у життя, використовуючи засоби самопізнання та саморозвитку.

Середній рівень ціннісно-сислового компоненту характеризує майбутнього фахівця з інформаційних технологій, як особистість, що має плани на майбутнє, але які в сьогоденні не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію, оскільки недостатньо використовуються засоби самопізнання та саморозвитку.

Низькій рівень ціннісно-сислового компоненту характеризує майбутнього фахівця з інформаційних технологій, як особистість, що живе сьогоденним днем, має переконаність у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє.

Мотиваційний компонент автопсихологічної компетентності фахівця з інформаційних технологій містить сукупність мотивів, які спрямовують його на усвідомлене активне опанування свого внутрішнього світу й особливостей психологічних процесів та явищ, що мають відношення до ефективного здійснення навчальних та майбутніх професійних функцій, впливають на професійний та особистісний розвиток. До таких мотивів можна віднести прагнення майбутніх фахівців з інформаційних технологій до саморегуляції та самоконтролю, самовдосконалення, до пізнання власних особистісних якостей і їх впливу на навчальну діяльність, прагнення здобути психологічні знання, щоби на їх основі забезпечити реалізацію свого творчого потенціалу, самореалізацію у професійній діяльності тощо.

Слід зазначити, що без внутрішньої мотивації розвиток та формування автопсихологічної компетентності є неможливим. Дійсно, мотивація є динамічним процесом, який стимулює й підтримує на певному рівні поведінкову активність індивіда. Вона охоплює систему спонукальних чинників (потреби, мотиви, цілі, наміри тощо), здатних впливати на поведінку людини, сукупність причин психологічних чинників, що стимулюють, підтримують на певному рівні, а також пояснюють поведінку та активність людини, з іншого боку, вона є

процесом спонукання себе та інших до активності, досягнення цілей [52; 64; 128].

Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати. Високо мотивовані індивіди більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів у діяльності. Отже, мотивація – це один із найважливіших факторів, який забезпечує успіх у діяльності [52].

Зрозуміло, що людину до діяльності спонукає зазвичай не один, а кілька мотивів. Кожен із них має різну спонукальну силу. Одні мотиви досить часто актуалізуються і чинять істотний вплив на діяльність людини, інші діють лише за певних обставин.

Тому в контексті розвитку автопсихологічної компетентності фахівців з інформаційних технологій уявляється актуальним дослідження сукупності мотивів, які спрямовують їх на усвідомлене активне опанування свого внутрішнього світу й особливостей психологічних процесів та явищ, що мають відношення до ефективного здійснення навчальних та майбутніх професійних функцій, впливають на професійний та особистісний розвиток.

До таких мотивів можна віднести прагнення майбутніх фахівців з інформаційних технологій до саморегуляції та самоконтролю, самовдосконалення, до пізнання власних особистісних якостей та їх впливу на навчальну діяльність, прагнення здобути психологічні знання, щоби на їх основі забезпечити реалізацію свого творчого потенціалу, самореалізацію у професійній діяльності тощо.

У нашому дослідженні майбутнім фахівцям з інформаційних технологій було запропоновано проранжувати шістнадцять тверджень, що характеризують мотиви вибору майбутньої професійної діяльності за ступенем їх значущості для кожного особисто. На перше місце поставити найзначущіший мотив, на друге менш значущий і т.д.

До групи тверджень ввійшли: соціальні мотиви, мотиви престижу, власне професійні мотиви, прагматичні мотиви, мотиви особистісного та професійного самовдосконалення (Додаток А.2).

Високий рівень сформованості мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій було констатовано в разі значущості для студентів мотивів особистісного розвитку та професійного вдосконалення, їх високого місця в ієрархії мотивів удосконалення автопсихологічної компетентності тощо. Низький рівень – у разі низької значущості для майбутніх фахівців з інформаційних технологій мотивів особистісного розвитку та професійного вдосконалення, їх найнижчої позиції в ієрархії мотивів удосконалення психологічної компетентності. В усіх інших випадках було констатовано середній рівень сформованості мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Когнітивний компонент автопсихологічної компетентності містить сукупність знань майбутніх фахівців з інформаційних технологій про зміст і показники автопсихологічної компетентності загалом і особистісного розвитку зокрема, вплив автопсихологічної компетентності на ефективність навчальної та майбутньої професійної діяльності, психологічно обґрунтовані шляхи та засоби вдосконалення автопсихологічної компетентності та власного особистісного розвитку.

Цей компонент характеризує обізнаність фахівця з інформаційних технологій щодо способів професійного самовдосконалення, сильних і слабких сторін власної особистості та професійної діяльності, про те, що і як потрібно зробити по відношенню до самого себе, щоби підвищити якість своєї праці та забезпечити самореалізацію особистісного потенціалу.

Дослідження когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності здійснювалося за розробленим нами опитувальником (Додаток А.4), в якому визначався рівень знань майбутніх фахівців з інформаційних технологій щодо змісту та показників особистісного розвитку, самопізнання, саморегуляції,

самовдосконалення тощо. Досліджуваним пропонувалося визначити зміст понять «компетентність», «психологічна компетентність», «автопсихологічна компетентність», «саморозвиток», «саморегуляція», «самооцінка», «самопізнання».

Правильність кожної з відповідей оцінювалася за п'ятибальною шкалою. Підраховувався сумарний бал. Рівні сформованості когнітивного компоненту визначалися наступним чином: низький рівень – до 25 балів, середній – 25–29 балів, високий – 30–35 балів.

Операційно-регулятивний компонент автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій містить набір умінь і навичок, що забезпечують їхній особистісний розвиток та професійне вдосконалення на основі самодіагностики, особистісної саморегуляції та самовдосконалення, високої самоефективності тощо.

Оперативно-регулятивний компонент визначався за допомогою методики визначення рівня саморегуляції (В. Моросанова, Є. Коноз) [121]; методики «Шкала самомоніторингу» (М. Снайдер) [240], методики самоефективності (М. Шерера, у модифікації А. Бояринцевої) [119] та методики «Аналіз конфліктної ситуації» (в авторській модифікації, Додаток А. 5).

Методика визначення рівня саморегуляції «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова, Є. Коноз) [121] складається з 46 тверджень на які пропонується дати відповідь: «правильно», «скоріше правильно», «скоріше неправильно», «не правильно». Методика складається з 6 шкал:

Шкала «Планування» показує індивідуальні особливості цілепокладання й утримання цілей, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності.

Шкала «Моделювання» дає змогу бачити індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов у визначенні мети і програми дій, не завжди помічають зміни ситуації, що веде до невдач.

Шкала «Програмування» діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною власних дій.

Шкала «Оцінювання результатів» характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки себе, результатів своєї діяльності і поведінки.

Шкала «Гнучкість» визначає рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку зі зміною зовнішніх і внутрішніх умов.

Шкала «Самостійність» характеризує розвиненість регуляторної автономності, самостійність розроблення планів і програм дій.

Загальний рівень саморегуляції показує загальний рівень сформованості індивідуальної систем усвідомленої саморегуляції довільної активності особистості. Для майбутніх фахівців з інформаційних технологій з високими показниками властиві усвідомленість процесу саморегуляції, самостійність, гнучкість, адекватність реагування на зміну умов, усвідомлене висування і досягнення цілей. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який допомагає компенсувати вплив особистісних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої саморегуляції, тим легше людина оволодіває новими видами активності, впевненіше почувається у незнайомих ситуаціях і тим стабільніше її успіхи в звичних видах діяльності. У майбутніх фахівців з інформаційних технологій з низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні і програмуванні своєї поведінки несформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих, мають знижені можливості компенсації несприятливих для досягнення мети особистісних особливостей тощо.

Методика «Шкала самомоніторингу» (М. Снайдер) [240] складається з 10 тверджень та двох варіантів оцінок «правильно» та «не правильно». Результати відповідей характеризують високий, низький та середній рівень самомоніторингу.

Студенти з високим рівнем самомоніторингу постійно слідкують та добре знають як себе поводити в різних ситуаціях, управляють вираженням своїх емоцій, але у них утруднена спонтанність самопрезентації, вони не люблять

непрогнозованих ситуацій. Майбутні фахівців з інформаційних технологій з низьким рівнем самомоніторингу більш безпосередні та відкриті у взаємодії, але у них жорстке «Я», що мало змінюється в різних ситуаціях. Найкращим вважається середній рівень самомоніторингу, оскільки людина є відкритою в спілкуванні менше контролює свої емоційні реакції та рахується в своїй поведінці з оточуючими.

Опитувальник *самоефективності* (М. Шерера, у модифікації А. Бояринцевої) [120] одна з методик дослідження самооцінки особистості своєї самореалізації, самоефективності. В поняття самоефективності вкладається можливість людини виявити свої здібності та використовувати їх найкращим чином.

Методика складається з 23 тверджень та визначає оцінку людиною свого потенціалу, яким вона реально може скористатися. При цьому особлива увага надається тому, що вміле використання здібностей дозволяє студентам досягти високих результатів. У той же час, присутність високого потенціалу автоматично не гарантує високі результати, якщо студент не вірить в можливість застосувати цей потенціал на практиці і не намагається скористатися всім тим, що дано йому природою та суспільством. Методика надає можливість визначити діяльнису, соціальну та загальну самоефективність особистості.

Сутність *методики «Аналіз конфліктної ситуації»* (Додаток А .5) полягала в визначенні особливостей поведінки майбутніх фахівців з інформаційних технологій в уявній емоційно-напруженій ситуації в процесі навчально-професійної діяльності. Методика характеризує особистість в безпосередній взаємодії, усвідомлення своєї поведінки та емоційних переживань відповідно до даної ситуації, а також можливу стратегію виходу з даної ситуації.

Наприклад, «На загальних зборах групи було запропоновано Вашу кандидатуру на посаду старости групи. Більшість учасників зборів підтримали та затвердили Вашу кандидатуру. Але коли Ви на наступний день прийшли на

заняття, декілька членів групи відверто висловили Вам неповагу та дозволили у Ваш адрес неприємні висловлювання. Ваша реакція?»

При аналізі результатів методики визначено 3 рівні конструктивності вирішення ситуації.

Низький рівень – особистість не усвідомлює свою позицію в вирішенні даної ситуації, переважають емоційні реакції негативного характеру.

Середній рівень – особистість частково усвідомлює особливості ситуації. Застосовуються стратегії зняття емоційної напруженості, але не усвідомлюються конструктивні стратегії вирішення ситуації.

Високий рівень – усвідомлення даної ситуації, конструктивне вирішення ситуації з застосуванням рефлексії та пропонується співробітництво у вирішенні даної ситуації.

Отже, високий рівень сформованості операційно-регуляційного компоненту майбутніх фахівців з інформаційних технологій було визначено в разі високого рівня саморегуляції, середнього, оптимального рівня самоконтролю, високого рівня самоефективності та конструктивного виходу із конфліктної ситуації. Низький рівень визначався в разі низького рівня саморегуляції, низького або високого рівня самоконтролю, а також низької самоефективності та прояву неконструктивного виходу із конфліктної ситуації. Усі інші випадки було віднесено до середнього рівня операційного-регулятивного компоненту автопсихологічної компетентності.

Рефлексивний компонент містить сукупність особистісних характеристик, що забезпечують здатність особистості до саморозуміння, саморозвитку та професійного вдосконалення. Найважливіше місце серед них займає рефлексивність майбутнього фахівця з інформаційних технологій, з чим погоджуються як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники. Важливе значення мають також адекватна самооцінка, що поєднується з високим рівнем саморозуміння та самоповаги.

Для оцінки рефлексивного компоненту використовувалась: методика визначення рефлексивності (А. Карпов) [67], методика дослідження установки особистості на себе (М. Кун, Т. Макпартленд) та методика самооцінки А. Будассі (у модифікації В. Янчука) [240].

Методика визначення рефлексивності (А. Карпов) [67] складається з 27 тверджень та запропоновано відповіді: «абсолютно неправильно», «не правильно», «скоріше неправильно», «не знаю», «скоріше правильно», «правильно», «цілком правильно».

Як зазначає А. Карпов [67], рефлексивність має два напрямки розуміння, а саме: «як здатністю до самосприйняття змісту своєї власної психіки та її аналізу», друга як «здатність до розуміння психіки інших людей, що включає поряд з рефлексивністю як здатністю «встати на місце іншого» також і механізми проєкції, ідентифікації, емпатії». Автор вважає, що ці два компоненти потрібно досліджувати разом. В своїй концепції А. Карпов, розрізняє три види прояву рефлексії за часовим принципом, як характеристики рефлексивності особистості, а саме: ситуативну (актуальну), ретроспективну та перспективну [67].

Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвіднесення своїх дій з ситуацією і їх координацію, відповідно до мінливих умов і власного стану. *Ретроспективна рефлексія* проявляється в схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності. В цьому випадку предмети рефлексії – передумови, мотиви і причини дій, зміст минулої поведінки, її результати, в особливості, допущені помилки. *Перспективна рефлексія* співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності: плануванням поведінки, прогнозуванням ймовірних результатів.

Отже, рефлексивність, це діяльність спрямована на осмислення власних дій, своїх внутрішніх станів, почуттів, переживань, аналіз цих станів і формулювання відповідних висновків.

При обробці результатів дослідження даної методики використовують прямі та обернені шкали. Загальна сума балів переводиться в стени. Стени характеризують низький, середній або високий рівень рефлексії.

Методика дослідження установки особистості на себе (М. Кун, Т. Макпартленд) [142] дає можливість визначити які свої соціальні ролі усвідомлює особистість в першу чергу, які якості собі присвоює і з якими себе асоціює. В методиці пропонується написати до 20 відповідей на питання *Хто я?* Рівень самопрезентації визначається за загальною кількістю відповідей та поділяється на низький, середній та високий рівень усвідомленості себе. Контент-аналіз відповідей (в інтерпретації О. Бондарчук) дає можливість виділити:

- 1) освітньо-професійні характеристики (студент, майбутній спеціаліст, програміст),
- 2) індивідуально-вікові (стать, вік, людина, істота),
- 3) сімейні (син, донька, брат, сестра),
- 4) особистісно-громадянські (особистість, українець, громадянин),
- 5) міжособистісні (товариш, приятель),
- 6) особистісно-індивідуальні (розумний, веселий, дбайливий, лінивий).

Підрахувавши кількість балів за кожною групою характеристик, можна визначити їх значущість для даної особистості.

Відповідно до методики самооцінки А. Будасі (у модифікації В. Янчука та автора) [240] майбутнім фахівцям з інформаційних технологій було запропоновано із 47 особистісних якостей вибрати та записати 20 якостей, що характеризують успішного фахівця з інформаційних технологій; проранжувати ці якості за ступенем значущості для діяльності успішного майбутнього фахівця з інформаційних технологій, а також проранжувати ці якості з огляду на їх розвиненість у самого майбутнього фахівця з інформаційних технологій особисто.

Дана методика спрямована на визначення самопізнання, рефлексії та самооцінки особистісних якостей майбутнього фахівця з інформаційних

технологій, порівняння Я-ідеального та Я-реального у майбутній професійній діяльності, оскільки студентам було запропоновано охарактеризувати свої особистісні якості у порівнянні з особистісними якостями властивими ідеальному фахівцю з інформаційних технологій.

Отже, про високий рівень рефлексивного компонента автопсихологічної компетентності йшлося в разі середнього, оптимального, рівня рефлексивності, адекватної самооцінки, позитивного самоствалення майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Низький рівень рефлексивного компонента констатувався в разі низького або занадто високого рівня рефлексивності, низької або завищеної самооцінки та низького рівня самопрезентації. Середній рівень – характеризується поєднанням середніх та низьких показників за запропонованими методиками дослідження.

Отже, підсумовуючи вищесказане, високий рівень автопсихологічної компетентності характеризує майбутнього фахівця з інформаційних технологій як особистість, що бачить смисл навчання у ЗВО як засіб досягнення професійної самореалізації, має ціннісне ставлення до самопізнання та саморозвитку, має знання, вміння та навички до самовдосконалення та саморегуляції, має адекватну самооцінку, розвинену рефлексію власних можливостей, позитивне самоствалення та реалістичні плани на майбутнє.

2.2. Аналіз результатів дослідження рівнів сформованості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій та її компонентів

До констатувального експерименту було залучено 212 студентів Національного авіаційного університету, що навчалися за напрямками підготовки 121 Інженерія програмного забезпечення; 122 Комп'ютерні науки та

інформаційні технології; 123 Комп'ютерна інженерія; 125 Кібербезпека, із них 162 студенти чоловічої статі та 50 – жіночої статі.

На першому етапі нашого дослідження ми поставили мету визначити рівні мотиваційного компонента автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Спочатку нами було визначено ієрархію груп мотивів мотивації професійної діяльності майбутніх фахівців з інформаційних технологій та місце в цій ієрархії мотивів особистісного розвитку (табл. 2.2).

Як видно з табл. 2.2, найбільш вираженими у мотивації професійної діяльності майбутніх фахівців з інформаційних технологій є мотиви престижу, а найменш вираженими серед усіх груп мотивів – соціальні мотиви.

Переважання мотивів престижу в даному випадку можна, на наш погляд, пояснити наступним. Мотиви престижу пов'язані з почуттями власної гідності, честолюбством, самолюбством. Людина намагається здобути певний статус у суспільстві, хоче довести навколишнім, що вона чогось варта, прагне, щоб її поважали та цінували. На сьогоднішній день фахівці з інформаційних технологій є професіоналами, що мають великий попит на ринку праці і оплачуються досить високо, що й зумовлює високий рівень мотивації престижу.

Таблиця 2.2

Місце мотивів особистісного розвитку у мотивації професійної діяльності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Групи мотивів	Бали, у середньому
Мотиви престижу	8,1
Мотиви особистісного розвитку	8,0
Професійні мотиви	6,8
Прагматичні мотиви	6,4
Соціальні мотиви	4,7

Власне професійні мотиви (як спонукання до активності змістом і процесом

діяльності, а не зовнішніми чинниками) мають середній рівень вираженості у мотиваційній структурі професійної діяльності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Отже, можна стверджувати, що в основному майбутніх фахівців приваблює сама діяльність, подобається її виконання, є зацікавленість її змістом.

Водночас, викликає тривогу той факт, що соціальні мотиви професійної діяльності майбутніх фахівців з інформаційних технологій є недостатньо вираженими. Адже соціальні мотиви пов'язані з усвідомленням суспільного значення діяльності, з почуттям обов'язку, відповідальності перед групою або суспільством узагалі. Дані результати зумовлюються тим, що професійна діяльність майбутнього фахівця з інформаційних технологій більш зорієнтована на індивідуальну ніж групову роботу, та тенденції у суспільстві, що спрямовують особистість на задоволення тільки власних потреб.

У роботах вітчизняних дослідників О. Винославської та О. Ковальчук наголошується, що важливим компонентом мотивації професійної діяльності є соціальна відповідальність майбутніх фахівців, оскільки, вони «повинні працювати згідно стандартів професійної етики, яка вимагає дотримання принципів етичних норм, особливо при здійсненні нових відкриттів та впровадженні нових технологій» [31]. Як зазначають автори, відповідальність, чесність, неупередженість, справедливість – це основні якості соціально відповідальної особистості, діяльність якої має здійснюватися на користь здоров'я, безпеки та благополуччя людства. На жаль, ми спостерігаємо, що суспільно значущі мотиви, які пов'язані з ідентифікацією із суспільством, почуттям обов'язку та відповідальності, не є важливими у спонуканні майбутніх фахівців з інформаційних технологій до діяльності.

Щодо групи мотивів особистісного розвитку майбутніх фахівців з інформаційних технологій, то вона займає друге місце в ієрархії мотивів професійної діяльності.

Водночас, різні мотиви даної групи мають різний рівень вираженості у майбутніх фахівців з інформаційних технологій (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Показники мотивів особистісного розвитку майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Мотиви особистісного розвитку	Бали, у середньому
Забезпечувати особистісне зростання, самовдосконалення, самоосвіту, духовне збагачення	9,73
Сприяти самоактуалізації в професійній діяльності	8,70
Пізнавати свої особистісні якості та усвідомлювати їх вплив на процеси професійної діяльності	8,23
Здійснювати саморегуляцію і самоконтроль у процесі професійної діяльності	5,49

Як видно з табл. 2.3, найбільш вираженим є мотив «особистісного зростання та самовдосконалення» (9,73), водночас, набагато менш вираженим є мотив «здатність до саморегуляції та самоконтролю» (5,49).

Отже, майбутні фахівці з інформаційних технологій розуміють важливість особистісного зростання для майбутньої професійної діяльності, а з іншого – не достатньо усвідомлюють, що особистісне зростання забезпечується через пізнання своїх особистісних якостей, здійснення саморегуляції та самоконтролю в процесі професійної діяльності.

В процесі дослідження майбутніх фахівців з інформаційних технологій, на основі узагальнення даних щодо мотивації особистісного розвитку було визначено рівні мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Рівні мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності
майбутніх фахівців з інформаційних технологій**

Рівні мотиваційного компоненту	Кількість досліджуваних, (у %)
Низький	21,2
Середній	64,6
Високий	14,2

Як випливає з даних, наведених у табл. 2.4, лише 14,2% досліджуваних студентів характеризуються високим рівнем мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності. Найбільш вираженим є середній рівень – у 64,6%, в той же час у 21,2% досліджуваних визначено низький рівень розвитку мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності.

Отже, можливо зробити висновок, що характеристика мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій має проблемний характер, оскільки, з одного боку, серед усіх мотивів професійного розвитку переважає мотив престижу, що орієнтує майбутніх фахівців до обрання даної професійної діяльності. В той же час, частина студентів не усвідомлює, що для успішної професійної діяльності потрібно постійно забезпечувати професійне зростання та самовдосконалюватись через самопізнання особистісних якостей в процесі професійної діяльності, розвитку саморегуляції та самоконтролю. Це визначає недостатній рівень сформованості мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій і виявляє необхідність його розвитку у процесі професійної підготовки.

На наступному етапі нашого дослідження ми досліджували **ціннісно-смісловий** компонент автопсихологічної компетентності фахівця з інформаційних технологій який містить світоглядні установки (смісложиттєві та ціннісні орієнтації), що виражають ціннісне ставлення до самопізнання та саморозвитку майбутнього фахівця у процесі професійного навчання у ЗВО,

забезпечують прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації в майбутній професії.

Як зазначають Л. Сохань, І. Єрмакова, Л. Несен [50], компетентне ставлення до життя означає потребу в самопізнанні, саморозумінні, саморегуляції в різних видах творчої діяльності; оволодіння науковими знаннями про сутність «Я», принципами і методами життєздійснення; усвідомлення, організацію свого психологічного часу, життєвого шляху; проблемне бачення свого життя; осмислене розв'язання міжособистісних суперечностей; здатність до об'єктивної оцінки рівнів, сфер і меж поширення своєї життєвої та професійної активності; усвідомлену й адекватну оцінку результатів своєї життєтворчості [238].

Ціннісні орієнтації особистості є опорними установками для прийняття рішень і регуляції поведінки. Вони є важливими елементами внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, сукупністю його переживань, що відокремлюють значиме, суттєве для кожної людини від несуттєвого. Як зазначають російські дослідники М. Яницький та А. Серий, ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, в ході виконання ним соціальних ролей значне місце відводиться системам цінностей, які функціонують у сім'ї та соціальних групах. Соціальна роль показує яким чином особистість втілює власні переконання, цінності у реальному житті. Це і є система поглядів, установок, уявлень, ціннісних орієнтацій стосовно умов власної життєдіяльності, які реалізуються в поведінці особистості [239].

Дослідження ціннісно-сміслового компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій відбувалося за допомогою модифікованої методики незавершених речень (модифікація О. Бондарчук та автора) [20] та методики Д. Леонтьєва «Смісложиттєві орієнтації» [98].

Відповідно до модифікованої методики незавершених речень майбутнім фахівцям з інформаційних технологій давалась інструкція завершити 12 речень швидко, не роздумуючи, записуючи перше, що спаде на думку. Досліджувались

особливості ставлення майбутніх фахівців з інформаційних технологій до саморозвитку та самопізнання.

Опрацювання отриманих даних за методикою незавершених речень (модифікація О. Бондарчук) [18] проводилася як у кількісному, так і в якісному плані. Кожне виявлене ставлення оцінювалося наступним чином: позитивне ставлення – (+1) бал, нейтральне ставлення – 0 балів, негативне ставлення – (-1) бал.

Наприклад: Самопізнання особистісних якостей майбутнього фахівці з ІТ... *є важливим (1 бал).* Особистісному вдосконаленню майбутнього фахівця з ІТ стає на заваді... *лінь (-1).* У стресовій ситуації майбутній фахівець з ІТ... *хитрий (0).* Використання психології в роботі майбутнього фахівця з ІТ... *не потрібне (-1).*

Таблиця 2.5

Розподіл майбутніх фахівців з інформаційних технологій за ціннісно-смысловими ставленнями

Ставлення до:	Кількість, у %		
	Позитивне	Нейтральне	Негативне
важливості використання психологічних знань у майбутній професійній діяльності	48,5	26,2	25,2
особистісного самовдосконалення як запоруки професійного розвитку та успіху майбутнього фахівця з інформаційних технологій	46,5	34,7	18,8
необхідності формування вмінь та навичок саморегуляції у стресових ситуаціях та під час негараздів у професійному житті	49,0	33,7	17,3

Як видно з табл. 2.5, лише близько половини майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають позитивне ставлення до важливості використання психологічних знань (48,5%), самопізнання та саморозвитку у

майбутній професійній діяльності (46,5%), розвитку навичок саморегуляції (49,0%). Водночас, близько третини досліджуваних характеризуються нейтральним, а п'ятої частини – негативним ставленням до зазначених аспектів автопсихологічної компетентності.

Отже, можливо зробити висновок, що у значної кількості майбутніх фахівців з інформаційних технологій не сформоване позитивне ставлення до особистісного самопізнання та саморегуляції.

За допомогою відповідної методики Д. Леонтьєва «Смисложиттєві орієнтації» [98] ми визначали особливості смисложиттєвих орієнтацій майбутніх фахівців з інформаційних технологій (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Середні значення субшкал смисложиттєвих орієнтацій майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Субшкали методики	Бали, у середньому
Локус контролю – Я (Я – хазяїн життя)	5,13
Цілі у житті	4,96
Локус контролю – життя або керованість життя	4,84
Результативність життя або задоволеність самореалізацією	4,73
Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя	4,72
Загальний показник осмисленості життя	16,04

Як випливає з табл. 2.6, аналізуючи результати середніх значень субшкал смисложиттєвих орієнтацій майбутніх фахівців з інформаційних технологій, найбільші показники має субшкала «Локус контролю – Я (Я – хазяїн життя)», що характеризує уявлення про себе як про сильну особистість, що володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і уявленнями про її сенс, контролювати події власного життя. В той же час найменші показники має субшкала «Процес життя або інтерес і

емоційна насиченість життя», що визначає не задоволеність своїм життям в сьогоденні, сприйняття процесу свого життя як не цікавого, емоційно не насиченого і не наповненого сенсом.

Загальний показник осмисленості життя свідчить про те, що майбутні фахівці з інформаційних технологій мають цілеспрямованість в майбутнє, але відчують не задоволеність своїм життям в минулому та сьогоденні, оскільки вважають, що єдиний сенс життя полягає в тому, щоб жити.

За кожною субшкалою методики Д. Леонтьєва було виокремлено високий, середній або низький рівні розвитку відповідного показника, узагальнення яких дозволило виявити загальний рівень розвитку смисложиттєвих орієнтацій майбутніх фахівців з інформаційних технологій (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Розподіл показників майбутніх фахівців з інформаційних технологій
за рівнями смисложиттєвих орієнтацій**

Рівні смисложиттєвих орієнтацій	Кількість, у %
Низький	55,6
Середній	28,8
Високий	15,6

Як видно з табл. 2.7, більше половини (55,6 %) студентів мають низький рівень смисложиттєвих орієнтацій, що характеризує майбутнього фахівця з інформаційних технологій, як особистість, що живе сьогоденним днем, має переконаність у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє. 28,8 % студентів мають середній рівень сформованості смисложиттєвих орієнтацій, що виражається у наявності окремих цікавих та яскравих сторін життя, які приносять задоволення, наявні певні досягнення, позитивні результати, але є розуміння, що можна досягнути більшого від життя; визначається якась невпевненість в можливості контролювати власне життя. І лише 15,6% досліджуваних

характеризуються високим рівнем осмисленості життя, що характеризується наявністю великої кількості цілей та прагнень, мають повне задоволення від повсякденного життя та мають впевненість у власних можливостях побудувати своє життя у відповідності до своїх цілей.

На наступному етапі емпіричного дослідження на основі узагальнення даних визначено рівні ціннісно-сміслового компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

**Розподіл показників майбутніх фахівців з інформаційних технологій
за рівнями ціннісно-сміслового компоненту автопсихологічної
компетентності**

Рівні ціннісно-сміслового компоненту	Кількість, у %
Низький	41,5
Середній	48,1
Високий	10,4

Як випливає з даних, наведених у табл. 2.8, лише 10,4% досліджуваних студентів характеризуються високим рівнем ціннісно-сміслового компоненту автопсихологічної компетентності, являючи собою сильну особистість, яка володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і завданнями, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя, використовуючи засоби самопізнання та саморозвитку.

Середній рівень ціннісно-сміслового компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають 48,1%. Це дає підставу охарактеризувати їх як таких, що мають плани на майбутнє, що не завжди підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію через недостатнє використання засобів самопізнання та саморозвитку, володіння навичками саморегуляції тощо. 41,5% досліджуваних взагалі мають низький рівень його розвитку. Такі студенти живуть переважно сьогоднішнім днем, мають

переконаність у тому, що життя людини непідвладне свідомому контролю, не переймаються розв'язанням проблеми особистісного самовдосконалення та саморозвитку.

Отже, значна кількість майбутніх фахівців мають незадоволеність своїм життям в сьогоденні, мають уявлення про себе як про особистість, що не має достатньої свободи вибору, можливості побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і уявленнями. Це спричинює недостатній рівень сформованості ціннісно-смыслового компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій і визначає необхідність його розвитку у процесі професійної підготовки.

На наступному етапі нашого дослідження ми дослідили **когнітивний компонент** автопсихологічної компетентності який містить сукупність знань про зміст і показники автопсихологічної компетентності загалом і особистісного розвитку зокрема, вплив автопсихологічної компетентності на ефективність навчальної та майбутньої професійної діяльності, психологічно обґрунтовані шляхи та засоби вдосконалення автопсихологічної компетентності та власного особистісного розвитку.

Цей компонент характеризує обізнаність фахівця з інформаційних технологій щодо способів професійного самовдосконалення, сильних і слабких сторін власної особистості та професійної діяльності, про те, що і як потрібно зробити по відношенню до самого себе, щоби підвищити якість своєї праці та забезпечити самореалізацію особистісного потенціалу.

Дослідження когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності здійснювалося за розробленим нами опитувальником, в якому визначався рівень знань майбутніх фахівців з інформаційних технологій щодо змісту та показників особистісного розвитку, методів самопізнання, саморегуляції, самовдосконалення тощо. Досліджуваним пропонувалося визначити зміст понять «компетентність», «психологічна компетентність», «автопсихологічна компетентність», «саморозвиток», «саморегуляція», «самооцінка», «самопізнання».

Таблиця 2.9

Співвідношення рівнів знань по кожному з запропонованих понять

Знання сутності понять	Рівні знань (кількість досліджуваних, у %)				
	немає відповіді	утруднюються з відповіддю	частково правильні відповіді	правильні, але неповні	правильні відповіді
«компетентність»	24,5	26,4	31,1	11,8	6,1
«психологічна компетентність»	36,3	24,5	30,2	6,6	2,4
«автопсихологічна компетентність»	62,3	27,8	5,7	3,8	0,5
«саморозвиток»	17,0	9,4	46,2	22,2	5,2
«саморегуляція»	29,7	10,4	38,2	16,5	5,2

На наступному етапі нашого дослідження ми визначали рівні когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Рівні когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Рівні когнітивного компоненту	Кількість досліджуваних, у %
Низький	50,9
Середній	46,7
Високий	2,4

Як видно з табл. 2.10, більше половини студентів (50,9%) мають низький рівень сформованості когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності, 46,7 % – середній рівень, та тільки – 2,4% мають високий рівень сформованості когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності.

Отже, встановлені результати свідчать про недостатній рівень сформованості

когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності і, відповідно, необхідність спеціальної роботи з його розвитку, оскільки значна кількість майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають низький рівень знань про сутність, умови, засоби та прийоми саморозвитку, саморегуляції, самопізнання та самовдосконалення.

Операційно-регулятивний компонент автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій містить набір умінь і навичок, що забезпечують їхній особистісний розвиток та професійне вдосконалення на основі самодіагностики, особистісної саморегуляції та самовдосконалення, високої самоефективності тощо.

В процесі нашого дослідження за допомогою методики «Шкала самомоніторингу» (М. Снайдер) було визначено особливості самоконтролю майбутніх фахівців з інформаційних технологій та виділені рівні самоконтролю (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

**Рівні самоконтролю майбутніх фахівців з інформаційних технологій
(за шкалою самомоніторингу М. Снайдера)**

Рівні самоконтролю	Кількість досліджуваних, у %
Низький	24,5
Середній	73,1
Високий	2,4

Як випливає з даних, наведених у табл. 2.11, більшість студентів - 73,1% мають середній рівень самоконтролю, який вважається оптимальним.

Студенти з високим рівнем самомоніторингу (2,4%) характеризуються високою відповідністю між бажаною і реальною самопрезентацією, гнучкістю і трансформацією залежно від обставин. 24,5% майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають низький рівень самоконтролю, вони орієнтовані на власне Я, відрізняються більшою природністю та передбачуваністю, оскільки в їхній

презентації відображаються дійсні стійкі диспозиції. Разом з тим, їх гнучкість є недостатньою, отже, потребує корекції [240].

Таблиця 2.12

**Самооцінка здатності до мобілізації ресурсів (самоефективності)
майбутніх фахівців з інформаційних технологій**

Види самоефективності	Середні значення (у балах)
Діяльнісна самоефективність	6,62
Соціальна самоефективність	6,26
Загальна самоефективність	6,56

Результати методики самоефективності А. Шерера (модифікованого А. Бояринцевою), подані в табл. 2.12, дозволили встановити, що досліджувані оцінюють діяльнісну ефективність (ефективність у виконанні тих чи інших завдань) вище, ніж соціальну (ефективність у стосунках і іншими людьми).

Таблиця 2.13

**Рівні прояву здатності до мобілізації ресурсів (самоефективності)
майбутніх фахівців з інформаційних технологій**

Види самоефективності	Рівні прояву (кількість досліджуваних, у %)		
	низький	середній	високий
Діяльнісна самоефективність	23,1	44,8	32,1
Соціальна самоефективність	26,9	41,5	31,6
Загальна самоефективність	30,2	35,4	34,4

Як видно з табл. 2.13, високий рівень загальної самоефективності визначено у 34,4% досліджуваних, ці студенти мають суб'єктивне уявлення про свою здатність успішно діяти в конкретних ситуаціях, вони вважають себе компетентними у вирішенні поставлених завдань (пов'язаних із професійною діяльністю 32,1% та міжособистісною взаємодією 31,6%). В той же час, 30,2 %

майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають низький рівень загальної самоефективності, що характеризує їх як студентів які не мають впевненості у собі, своїх силах успішно вирішувати проблемні ситуації, із них 26,9 % мають проблеми із спілкуванням та соціальною взаємодією.

За опитувальником В. Моросанової, Є. Коноз [121] виявлено особливості стилю особистісної саморегуляції майбутніх фахівців з інформаційних технологій та його складових (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Особливості стилю особистісної саморегуляції майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Показники стилю саморегуляції	Рівні прояву (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Планування	28,8	36,3	34,9
Моделювання	32,1	34,0	34,0
Програмування	24,1	39,6	36,3
Оцінка результатів	23,6	42,5	34,0
Гнучкість	17,5	26,9	55,7
Самостійність	25,5	35,4	39,2
Загальний показник саморегуляції	33,0	29,2	37,7

Як впливає з даних, поданих у табл. 2.14, лише 37,7% досліджуваних студентів мають високий рівень особистісної саморегуляції. Для них характерна усвідомленість процесу саморегуляції, більша легкість в оволодінні новими видами активності, впевненість у незнайомих ситуаціях, більша стабільність успіхів у звичних видах діяльності тощо. У той же час, 33,0 % студентів мають низький рівень саморегуляції, їх поведінка залежить від ситуації і думки навколишніх людей, вони мають знижені можливості компенсації несприятливих для досягнення мети особистісних особливостей тощо.

Особливо низькі показники було виявлено за шкалою моделювання, яка діагностує індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності.

Отже, 32,1 % (табл. 2.14) майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають здатність до помилкової оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється в фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких досліджуваних часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміну ситуації, що також часто призводить до невдач.

У той же час 55,7 % студентів мають високий рівень за шкалою гнучкості, вони демонструють пластичність всіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачених обставин вони легко перебудовують плани і програми виконавських дій та свою поведінку. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості і вносять відповідну корекцію. Гнучкість дозволяє їм адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику.

Таблиця 2.15

**Рівні саморегуляції майбутніх фахівців з інформаційних технологій
(за опитувальником В. Моросанової, Є. Коноз)**

Рівні самоконтролю	Кількість досліджуваних, у %
Низький	3,8
Середній	29,2
Високий	67,0

Загальний рівень саморегуляції оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Як видно з табл. 2.15, високий рівень саморегуляції мають 67,0% майбутніх фахівців з інформаційних технологій, вони гнучко і адекватно реагують на зміну

умов, самостійно вміють ставити цілі та знаходять шляхи їх досягнення. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої саморегуляції, тим легше особистість опановує новими видами активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше її успіхи у звичних видах діяльності.

За результатами методики «Аналіз навчально-професійної ситуації» (авторська розробка Додаток А. 5) були визначені особливості поведінки майбутніх фахівців з інформаційних технологій в уявній емоційно напруженій ситуації в процесі навчально-професійної діяльності.

Таблиця 2.16

**Рівні конструктивності вирішення конфліктної ситуації
майбутніх фахівців з інформаційних технологій**

Рівні конструктивності вирішення конфліктної ситуації	Кількість досліджуваних, у %
Низький	27,6
Середній	44,8
Високий	27,6

При аналізі результатів методики (табл. 2.16) визначено 3 рівні конструктивності вирішення конфліктної ситуації. Низький рівень мають 27,6 % майбутніх фахівців з інформаційних технологій. В процесі вирішення конфліктної ситуації дані студенти не усвідомлюють свою позицію, переважають емоційні реакції негативного характеру. 44,8 % студентів мають частково конструктивну поведінку вирішення конфліктної ситуації, оскільки частково усвідомлюють особливість ситуації, але не використовують рефлексію, не усвідомлюються конструктивні стратегії вирішення конфлікту. Високий рівень усвідомлення даної ситуації та конструктивне вирішення конфліктної ситуації з

застосуванням рефлексії, використовують у своїй навчально-професійній діяльності 27,6 % майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

На наступному етапі емпіричного дослідження на основі узагальнення даних визначено рівні операційно-регулятивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій (табл. 2.17).

Таблиця 2.17

**Розподіл рівнів операційно-регулятивного компоненту
автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних
технологій**

Рівні операційно-регулятивного компоненту	Кількість досліджуваних, у %
Низький	19,8
Середній	62,7
Високий	17,5

Як видно з табл. 2.17, більшість студентів (62,7%) мають середній рівень розвитку операційно-регуляційного компоненту. В той же час, у 19,8% майбутніх фахівців з інформаційних технологій було констатовано низький рівень розвитку даного компоненту, і тільки 17,5% студентів мають високий рівень саморегуляції, середній рівень самоконтролю та високий рівень самоефективності, а також конструктивну поведінку виходу із конфліктної ситуації.

Отже, в результаті аналізу результатів дослідження, було виявлено недостатній рівень розвитку операційно-регулятивного компоненту, оскільки чверть студентів мають низький рівень самомоніторингу, тобто не вміють чекати і стримувати себе, а також проявляють недостатньо гнучку поведінку. Третина студентів мають труднощі в соціальних стосунках та недостатньо вірять в свої можливості, що виявляється в низькому рівні соціальної та загальної самоефективності. У процесі вирішення конфліктної ситуації у більшості студентів переважають емоційні спонтанні реакції, вони не використовують

рефлексію, з метою аналізу та відпрацювання конструктивних стратегій поведінки. Третина майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають низький рівень саморегуляції, не сформованість здатності до визначення особистісних цілей та прогнозування наслідків своїх дій, що призводить до неадекватних дій та невдач.

Рефлексивний компонент автопсихологічної компетентності містить сукупність особистісних характеристик, що забезпечують здатність особистості до саморозуміння, саморозвитку та професійного вдосконалення. Найважливіше місце серед них займає рефлексивність майбутнього фахівця з інформаційних технологій, з чим погоджуються як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники. Важливе значення мають також адекватна самооцінка, що поєднується з високим рівнем саморозуміння та самоповаги.

Для оцінки рефлексивного компоненту використовувалась методика визначення рефлексивності (А. Карпов) [66], методика дослідження установки особистості на себе «Хто я?» (М. Кун, Т. Макпортленд) [141] та методика самооцінки А. Будассі (у модифікації В. Янчука та автора) [240].

Так, за методикою А. Карпова було визначено особливості рефлексивності майбутніх фахівців з інформаційних технологій як здатності суб'єкта до свідомого та довільного процесу осмислення й переосмислення себе та своїх відносин з довкіллям в процесі діяльності й спілкування з іншими людьми [67] (табл. 2.18).

Таблиця 2.18

**Рівні рефлексивності майбутніх фахівців
з інформаційних технологій**

Рівні рефлексивності	Кількість досліджуваних, у %
Низький	42,0
Середній	57,5
Високий	0,5

Виявлено (табл. 2.18), що низький рівень рефлексивності властивий для 42,0 % майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Середній рівень рефлексивності встановлено у 57,5 % досліджуваних студентів, а високий рівень рефлексивності було визначено тільки у одного студента, що дорівнює 0,5%. Останнє, є, загалом, позитивним фактом, оскільки за дослідженнями саме середній рівень рефлексивності є оптимальним в контексті продуктивності життєдіяльності людини, в той час, як низький або надмірно високий рівень негативно позначаються на ефективності її діяльності.

Наступним кроком нашого дослідження стало визначення особливостей сприймання себе. Аналіз результатів методики «Хто я?» дозволив встановити рівень диференційованості, розгорнення процесів самопізнання, іншими словами, самопрезентації (табл. 2.19).

Таблиця 2.19

**Рівні самопрезентації майбутніх фахівців
з інформаційних технологій**

(за результатами методики М. Куна – Т. Макпартленда «Хто я?»)

Рівні самопрезентації	Кількість досліджуваних, у %
Низький	59,5
Середній	32,5
Високий	8,0

Як видно з табл. 2.19, 59,5% майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають низький рівень самопрезентації, 32,5% – середній рівень, і тільки 8% – мають високий рівень самопрезентації. Отже, можна констатувати проблему саморозкриття для досить значної кількості майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Контент-аналіз відповідей (в інтерпретації О. Бондарчук) дає можливість виділити:

- 1) освітньо-професійні характеристики (студент, майбутній спеціаліст, програміст);
- 2) індивідно-вікові (стать, вік, людина, істота);
- 3) сімейні (син, донька, брат, сестра);
- 4) особистісно-громадянські (особистість, українець, громадянин);
- 5) міжособистісні (товариш, приятель);
- 6) особистісно-індивідуальні (розумний, веселий, дбайливий, лінивий).

За результатами контент-аналізу (табл. 2.20) було визначено, що студенти частіше давали відповіді які характеризували їх особистісно-індивідуальні риси: наприклад, відповідальний, доброзичливий, хоробрий, наполегливий тощо; а також освітньо-професійні риси: програміст, студент, однокласник, працівник, майбутній спеціаліст, професіонал, розробник тощо. Також були визначені індивідно-вікові: індивід, людина, хлопець, юнак, дівчина, тощо; та сімейні ролі: брат, син, донька, онук, тощо.

Таблиця 2.20

**Групи характеристик майбутніх фахівців з інформаційних технологій,
виявлених за контент-аналізом
результатів методики «Хто я?»**

Характеристики контент-аналізу самопрезентації	Середні значення
особистісно-індивідуальні	3,19
освітньо-професійні	1,50
індивідно-вікові	1,38
сімейні	0,95
особистісно-громадянські	0,85
міжособистісні	0,45

Отже, як видно з табл. 2.20, у самоописах майбутніх фахівців з інформаційних технологій переважають особистісно-індивідуальні

характеристики. У той же час, особистісно-громадянські та міжособистісні характеристики важать для досліджуваних значно менше.

Крім того, потрібно зауважити, що у 22% майбутніх фахівців з інформаційних технологій в самоописах взагалі відсутні освітньо-професійні характеристики, що може свідчити про проблеми самоідентифікації з майбутньою професійною діяльністю.

Оскільки 67% студентів в своїх самоописах не виокремили міжособистісні характеристики, можна також зробити висновок про певну проблемність міжособистісних стосунків для майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

На наступному етапі нашого дослідження за допомогою методики самооцінки А. Будасі (у модифікації В. Янчука та автора) визначено особливості самооцінки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Сутність авторської модифікації полягала в зміні інструкції з урахуванням майбутньої спеціальності досліджуваних студентів.

Студентам було запропоновано наступну інструкцію: «Оберіть з указаних 20 якостей ті, які, на Ваш погляд, мусить мати гарний фахівець з інформаційних технологій, і запишіть їх у таблицю, подану нижче.

2. Проранжуйте обрані якості з огляду на значущість для діяльності успішного фахівця з інформаційних технологій (максимально значуща якість отримує 1 місце, мінімально значуща – 20 місце), поставивши № місця праворуч від якості).

3. Проранжуйте ці якості з огляду на їх розвиненість у Вас особисто (максимально розвинена якість отримує 1 місце, мінімально розвинена – 20 місце)».

Спочатку, за допомогою ранжування, були визначені якості, які мусить мати успішний фахівець з інформаційних технологій («Я-ідеальне»), а потім потрібно було співвідносити ці якості з особистісними якостями («Я-реальне»). У результаті виявлено п'ятнадцять найбільш важливих професійних якостей майбутнього фахівця з інформаційних технологій «Я-ідеальне» (табл. 2.21).

Таблиця 2.21.

**Середні значення професійно важливих якостей
майбутніх фахівців з інформаційних технологій**

Ранг	Якості успішного фахівця з інформаційних технологій	Середні значення «Я-ідеальне»	Середні значення «Я-реальне»
1.	Професіоналізм	15,29	8,46
2.	Відповідальність	13,35	11,29
3.	Цілеспрямованість	11,42	8,92
4.	Креативність	10,92	8,74
5.	Працьовитість	10,87	7,87
6.	Наполегливість	9,80	7,67
7.	Уважність	9,76	7,14
8.	Комунікабельність	8,58	7,42
9.	Витримка	8,52	7,83
10.	Дисциплінованість	6,85	6,63
11.	Адаптованість	6,35	5,83
12.	Самостійність	6,27	5,71
13.	Гнучкість	6,13	5,22
14.	Пунктуальність	5,83	5,73
15.	Сумлінність	4,97	4,45

Як видно з табл. 2.21., майбутній фахівець з інформаційних технологій як професіонал у своїй справі мусить мати, на думку досліджуваних, такі якості як: відповідальність, цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, бути уважним, мати витримку, а також розвинену комунікабельність та креативність, бути дисциплінованим, гнучким, самостійним, пунктуальним, сумлінним, адаптованим та професіоналом у своїй справі.

У той же час, такі особистісні властивості як рефлексивність (0,93), емпатійність (1,64), щирість (1,74), відкритість (2,8), доброзичливість (3,05), толерантність (3,45), чемність (3,76) знайшли відображення лише в невеликій

кількості студентів, та займають низькі ранги в структурі професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

На наступному етапі нашого дослідження, за показниками коефіцієнту рангової кореляції Спірмена між ранговими оцінками якостей, що характеризують Я-реальне та Я-ідеальне досліджуваних, визначено рівні самооцінки майбутніх фахівців з інформаційних технологій: у межах до 0.3 – низька самооцінка; 0.3-0.6 адекватна, понад 0.6 – завищена самооцінка.

У результаті виявлено, що лише 27,1% досліджуваних студентів мають адекватну самооцінку (реалістично сприймають себе, оцінюють свої здібності та вчинки); 1,9% – занижену самооцінку (відчувають невпевненість в собі, своїх силах, бояться ставити перед собою адекватні цілі, переживають свою незначущість).

У той же час 71,0% досліджуваних демонструють завищену самооцінку, отже, проявляють самовпевненість, нездатність до самоаналізу, самопізнання, що може призводити до прийняття помилкових рішень і здійснення ризикових учинків.

Таким чином, було виявлено, що більшість студентів мають завищену самооцінку, що свідчить про проблеми в розумінні себе, своїх особистісних та професійних якостей, не бажання отримувати зворотній зв'язок від інших та реальну інформацію про себе.

На наступному етапі емпіричного дослідження визначено рівні розвитку рефлексивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій (табл. 2.22).

Низький рівень розвитку рефлексивного компоненту визначався, якщо студент мав низький рівень рефлексивності, завищену самооцінку та низький рівень самопрезентації, високий рівень – якщо студент мав середній рівень рефлексивності, високий рівень самопрезентації та адекватну самооцінку. В усіх інших випадках констатувався середній рівень рефлексивного компоненту автопсихологічної компетентності.

Таблиця 2.22.

**Рівні рефлексивного компоненту автопсихологічної компетентності
майбутніх фахівців з інформаційних технологій**

Рівні рефлексивного компоненту	Кількість досліджуваних, у %
Низький	77,8
Середній	19,8
Високий	2,4

У результаті встановлено (табл. 2.22), що переважна більшість (77,8%) студентів мають низький рівень, у 19,8% – констатовано середній рівень та тільки у 2,4% студентів визначено високий рівень розвитку рефлексивного компоненту автопсихологічної компетентності.

Отже, у результаті дослідження рефлексивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій встановлено: для більшості майбутніх фахівців з інформаційних технологій характерний низький рівень самопрезентації, недостатнє усвідомлення своїх професійних ролей та себе в міжособистісних стосунках; недостатній рівень розвитку рефлексивності; завищені показники самооцінки, що може свідчити як про низький рівень самокритичності, так і спрацювання механізмів «психологічного захисту», що спричиняють недостатньо адекватні уявлення про себе в значної частини студентів, небажання отримувати зворотній зв'язок від інших та реальну інформацію про себе.

Для узагальнення результатів дослідження визначено рівні автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій за кожним компонентом (табл. 2.23)

Як видно з наведених у таблиці 2.23 даних, найменше розвинені у майбутніх фахівців з інформаційних технологій рефлексивний та когнітивний компоненти (низький рівень визначено у 77,8% та 50,9%). В той же час високі показники за компонентами автопсихологічної компетентності були визначені у

небагатьох досліджуваних (максимально 17,5 % операційно-регулятивний компонент).

Таблиця 2.23

**Рівні автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців
з інформаційних технологій за компонентами**

Компоненти автопсихологічної компетентності	Рівні автопсихологічної компетентності, кількість, у %		
	Високий	Середній	Низький
Ціннісно-смысловий компонент	10,4	48,1	41,5
Мотиваційний компонент	14,2	64,6	21,2
Когнітивний компонент	2,4	46,7	50,9
Рефлексивний компонент	2,4	19,8	77,8
Операційно-регулятивний компонент	17,5	62,7	19,8

Аналізуючи результати дослідження, нами було виділено п'ять рівнів розвитку автопсихологічної компетентності: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній і високий. В основу такого підходу була покладена ідея Г. Россолімо про створення профілю особистості (дані за Т. Слотіною) [192, с. 222].

Виходячи зі змісту компонентів, що їх складають, загальний рівень розвитку автопсихологічної компетентності визначаємо таким чином:

- якщо всі компоненти знаходяться на низькому рівні розвитку або один з показників – на середньому рівні, то загальний рівень розвитку автопсихологічної компетентності визначається як *низький*, який характеризується недостатнім проявом, слабким розвитком основних показників усіх компонентів автопсихологічної компетентності;
- якщо всі компоненти високого рівня розвитку або тільки один – середнього, то такі дані відповідають *високому* рівню розвитку автопсихологічної

компетентності, який характеризується ціннісним ставленням до самопізнання та саморозвитку, адекватною самооцінкою, розвиненою рефлексією, здатністю до саморегуляції та самовдосконалення;

- якщо два компоненти високого рівня розвитку, а два або три – середнього, то загальний рівень розвитку автопсихологічної компетентності оцінюється як рівень *вищий за середній*. Цей рівень характеризується наявністю системи показників автопсихологічної компетентності достатнього рівня і прагненням до прояву умінь і навичок автопсихологічної компетентності;
- якщо рівень розвитку двох, трьох компонентів низький, двох – середній, то автопсихологічна компетентність визначається на рівні *нижчого за середній*, який відображає наявність невиражених показників компонентів автопсихологічної компетентності й слабе володіння інформацією про використання методів та способів саморозвитку та саморегуляції тощо;
- усі інші можливі варіанти оцінюються як середній рівень. *Середній рівень розвитку* автопсихологічної компетентності характеризується наявністю базових основ автопсихологічної компетентності, проте найбільш характерним є невміння застосовувати адекватну стратегію реагування в напружених ситуаціях.

Результати розподілу рівнів автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій представлено в таблиці 2.24.

Таблиця 2.24

**Рівні автопсихологічної компетентності
майбутніх фахівців з інформаційних технологій**

Рівні автопсихологічної компетентності, у %				
Високий	Вище за середній	Середній	Нижче за середній	Низький
5,2	25,9	20,3	37,7	10,8

Як видно з таблиці 2.24, високий рівень автопсихологічної компетентності визначено тільки у 5,2% майбутніх фахівців з інформаційних технологій. В той

же час, майже половина майбутніх фахівців з інформаційних технологій виявили недостатній рівень розвитку автопсихологічної компетентності, що визначились в показниках низького рівня (10,8%) та рівня нижче за середній (37,7%).

2.3. Гендерно-вікові та навчально-професійні особливості сформованості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

На наступному етапі констатувальної частини емпіричного дослідження нами було визначено показники розвитку автопсихологічної компетентності залежно від *гендерно-вікових* і *навчально-професійних* (курс, факультет) особливостей.

Так, констатовано відмінності розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежно від *статі* (табл. 2.26, Додаток В. 1.1).

Таблиця 2.26

Рівні автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в залежності від статі

Стать	Рівні автопсихологічної компетентності, у %				
	високий	вище за середній	середній	нижче за середній	низький
чоловіча	4,3	20,4	22,2	39,5	13,6
жіноча	8,0	44,0	14,0	32,0	2,0

Як видно з таблиці 2.26, автопсихологічна компетентність краще розвинена у студентів жіночої статі. У дівчат низький рівень розвитку автопсихологічної компетентності виявлено тільки у 2% в той же час, у юнаків 13,6%. В той же час, 8% студентів жіночої статі мають високий рівень розвитку – проти 4,3% у

студентів чоловічої статі. Вище за середній рівень розвитку автопсихологічної компетентності визначено у 44% дівчат, а у юнаків 20,4%.

Отже, можливо зробити висновок, що майбутні фахівці з інформаційних технологій чоловічої статі потребують більше допомоги в розвитку своєї автопсихологічної компетентності в порівнянні з майбутніми фахівцями з інформаційних технологій жіночої статі.

Розглянемо детальніші виявлені відмінності автопсихологічної компетентності за компонентами.

Результати дослідження мотиваційного компоненту майбутніх фахівців з інформаційних технологій в залежності від статі, представлені в таблиці 2.27 (Додаток В. 1.3.).

Таблиця 2.27

Рівні мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в залежності від статі

Стать	Рівні мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності, у %		
	низький	середній	високий
чоловіча	27,8	36,4	35,8
жіноча	18,0	26,0	56,0

Отже, як видно з табл. 2.27 високий рівень виявлено у 56,0% студентів жіночої статі і тільки 35,8% у студентів чоловічої статі, низький рівень виявлено у 27,8% студентів чоловічої статі проти 18,0% жіночої, отже можливо зробити висновок, що у майбутніх фахівців з інформаційних технологій жіночої статі більше сформована мотивація до саморозвитку та самовдосконалення ($p < 0,05$).

Розглянемо особливості мотивів особистісного розвитку мотиваційного компоненту відносно віку та статі (рис. 2.1).

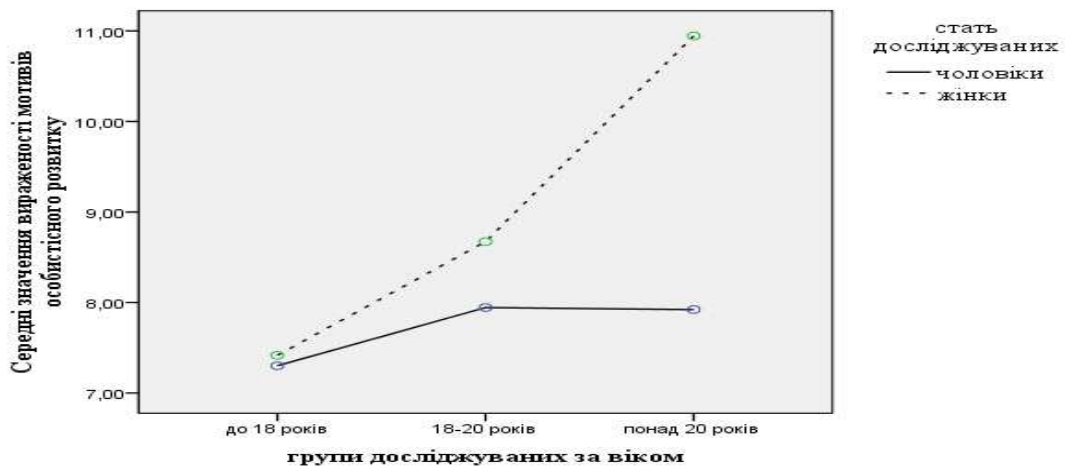


Рис. 2.1. Середні значення вираженості групи мотивів особистісного розвитку майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Як видно з рис. 2.1, середні значення групи мотивів особистісного розвитку є майже однаковими для студентів у 18 років як для студентів чоловічої, так і жіночої статі. Але з віком у майбутніх фахівців з інформаційних технологій жіночої статі, показники суттєво зростають у порівнянні з результатами студентів чоловічої статі ($p < 0,05$). Отже, мотиваційна спрямованість на саморозвиток та самовдосконалення більше характерна для майбутніх фахівців з інформаційних технологій жіночої статі, що навчаються на старших курсах, а отже старших за віком.

Щодо окремих мотивів, які входять до групи мотивів особистісного розвитку майбутніх фахівців з інформаційних технологій, за результатами дисперсійного аналізу встановлено (на рівні слабкої тенденції), що мотив «пізнавати свої якості та усвідомлювати їх вплив на процеси професійної діяльності» найбільш виражений у студентів жіночої статі, але з віком цей мотив набуває більшого значення і у студентів чоловічої статі (рис. 2.2).

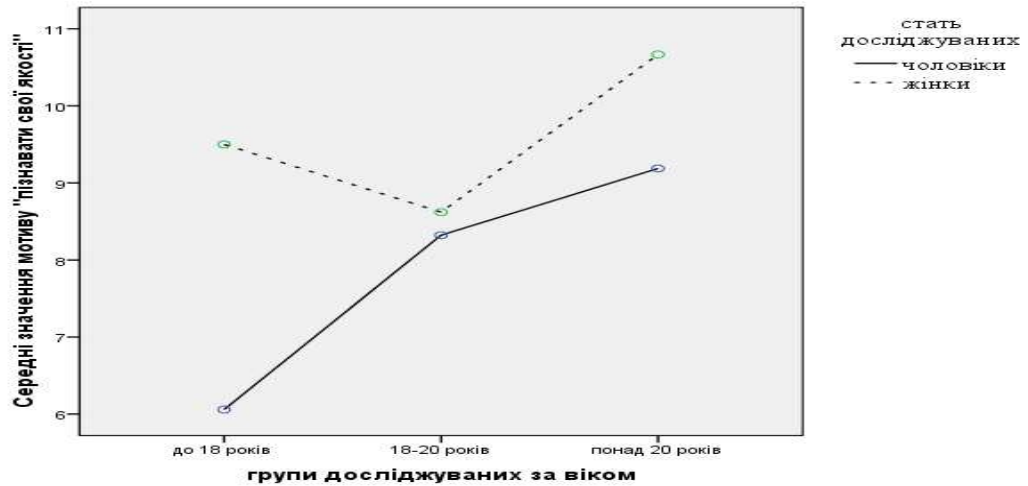


Рис. 2.2. Середні значення мотиву «пізнавати свої особистісні якості та усвідомлювати їх вплив на процеси професійної діяльності» майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Виявлено гендерно-вікові відмінності у вираженості мотиву «забезпечення особистісного зростання, самовдосконалення, самоосвіта, духовне збагачення» (рис. 2.3.). Дані мотиви більш характерні для майбутніх фахівців з інформаційних технологій жіночої статі, особливо старших за віком.

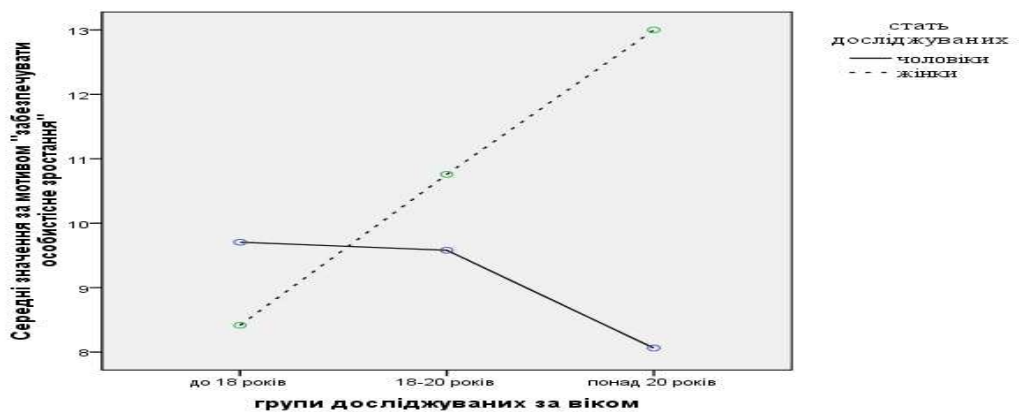


Рис. 2.3. Середні значення мотиву «забезпечувати особистісне зростання, самовдосконалення, самоосвіту, духовне збагачення» майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Як видно з рис. 2.3. мотив «забезпечення особистісного зростання, самовдосконалення, самоосвіта, духовне збагачення» на першому етапі

професійного становлення більше виражений у майбутніх фахівців з інформаційних технологій чоловічої статі. Але у процесі навчання цей мотив поступово втрачає для них свою привабливість. Для майбутніх фахівців з інформаційних технологій жіночої статі, навпаки, мотивація забезпечення особистісного зростання з віком набуває більш високого значення ($p < 0,05$).

Зростання з віком мотивації особистісного розвитку майбутніх фахівців жіночої статі констатовано і для мотиву «сприяти самоактуалізації в професійній діяльності». Так, найменшим є вираженість даного мотиву в студенток 17-18 років, але з віком значущість мотиву самоактуалізації значно зростає. У чоловіків, навпаки, ми спостерігаємо тенденцію до зниження мотивації до самоактуалізації, що може бути спричинено тим, що чоловіки в цьому віці більше зорієнтовані на прагматичні мотиви професійної діяльності ($p < 0,05$).

Натомість дещо інші результати встановлено для фахівців різної статі щодо мотиву «здійснювати саморегуляцію і самоконтроль у процесі професійної діяльності» (рис. 2.4).

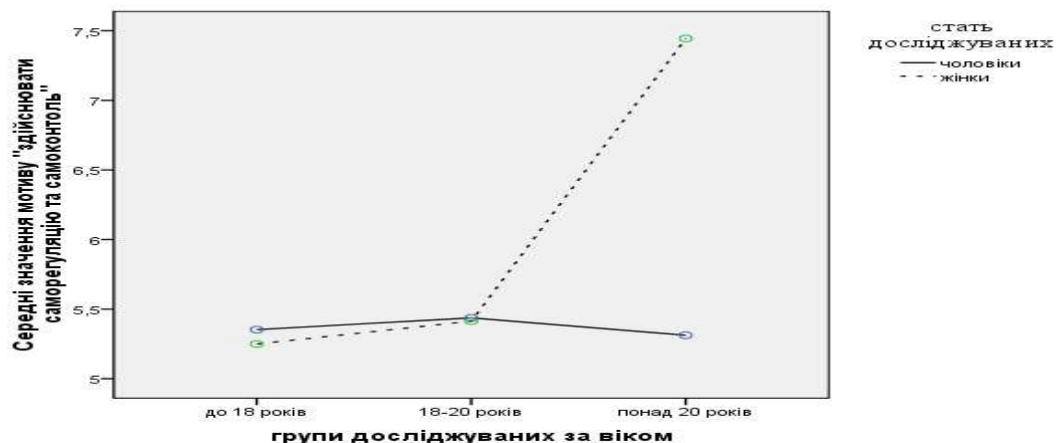


Рис. 2. 4. Середні значення мотиву «здійснювати саморегуляцію і самоконтроль у процесі професійної діяльності» майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Як видно з рис. 2.4, мотив «здійснювати саморегуляцію і самоконтроль у процесі професійної діяльності» майбутніх фахівців з інформаційних технологій

чоловічої статі майже не змінюється в залежності від вікової категорії, в той же час для майбутніх фахівців жіночої статі мотив «здійснювати саморегуляцію та самоконтроль» набуває важливого значення на старших курсах навчання ($p < 0,01$).

Розглянемо гендерно-вікові особливості ціннісно-сміслового компоненту автопсихологічної компетентності табл. 2.28 (Додаток В. 1.4).

Таблиця 2.28

Рівні ціннісно-сміслового компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в залежності від статі

Стать	Рівні ціннісно-сміслового компоненту автопсихологічної компетентності, у %		
	низький	середній	високий
чоловіча	46,9	46,3	6,8
жіноча	24,0	54,0	22,0

За результатами дослідження ціннісно-сміслового компоненту залежно від статі було виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,01$). Як видно з табл. 2.28, у майбутніх фахівців жіночої статі більш високий рівень ціннісно-сміслового компоненту (22,0%) ніж у майбутніх фахівців чоловічої статі (6,8%). В той же час, низький рівень показали майже половина студентів чоловічої статі 46,9% та 24,0% у студентів жіночої статі відповідно. Середній рівень ціннісно-сміслового компоненту було визначено у 46,3% чоловіків та 54,0 % респондентів жіночої статі.

Досліджуючи гендерно-вікові відмінності смисложиттєвих орієнтацій майбутніх фахівців з інформаційних технологій, за результатами дисперсійного аналізу виявлено, як видно з рис. 2,5, що осмисленість життя майбутніх фахівців жіночої статі у цілому вище ніж у майбутніх фахівців чоловічої статі, в вікових

періодах до 18 років та понад 20 років, але втрачають свою значимість в період з 18 до 20 років.

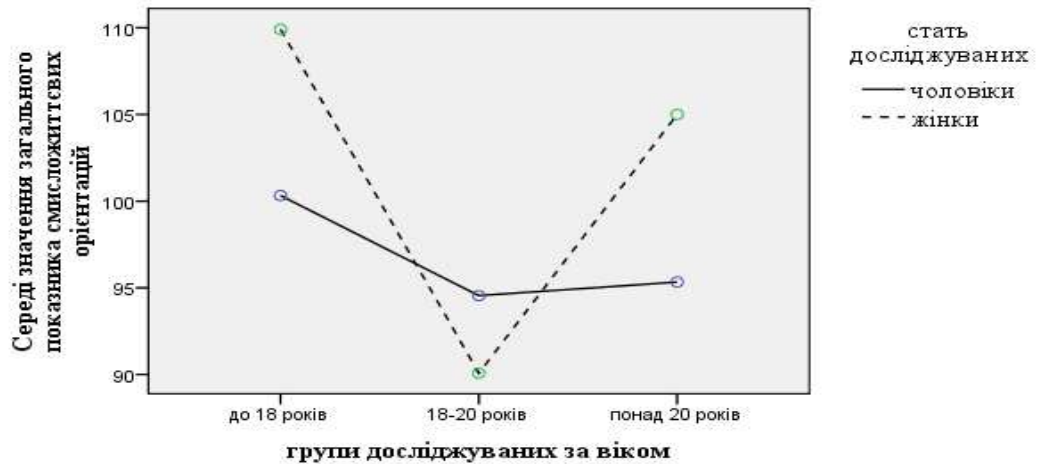


Рис. 2. 5. Гендерно-вікові відмінності смисложиттєвих орієнтацій майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Отже, можливо зробити висновок, що особистісні смисли майбутніх фахівців з інформаційних технологій змінюються з віком та мають гендерні особливості.

На наступному етапі нашого дослідження ми проаналізували рівні когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежно від статі (табл. 2.29; Додаток В. 1.5.).

Таблиця 2.29

Рівні когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в залежності від статі

Стать	Рівні когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності, у %		
	низький	середній	високий
чоловіча	53,7	44,4	1,9
жіноча	42,0	54,0	4,0

Як видно з таблиці 2.29, низький рівень когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності виявлено у 53,7% майбутніх фахівців з інформаційних технологій чоловічої статі та 42,0% - жіночої статі, в той же час лише 4,0% студентів жіночої статі мають високий рівень розвитку когнітивного компоненту в порівнянні з 1,9% студентів чоловічої статі.

Проаналізувавши складові когнітивного компоненту було виявлено статеві-вікові особливості ставлення до застосування психологічних знань у професійній діяльності (рис. 2.6).

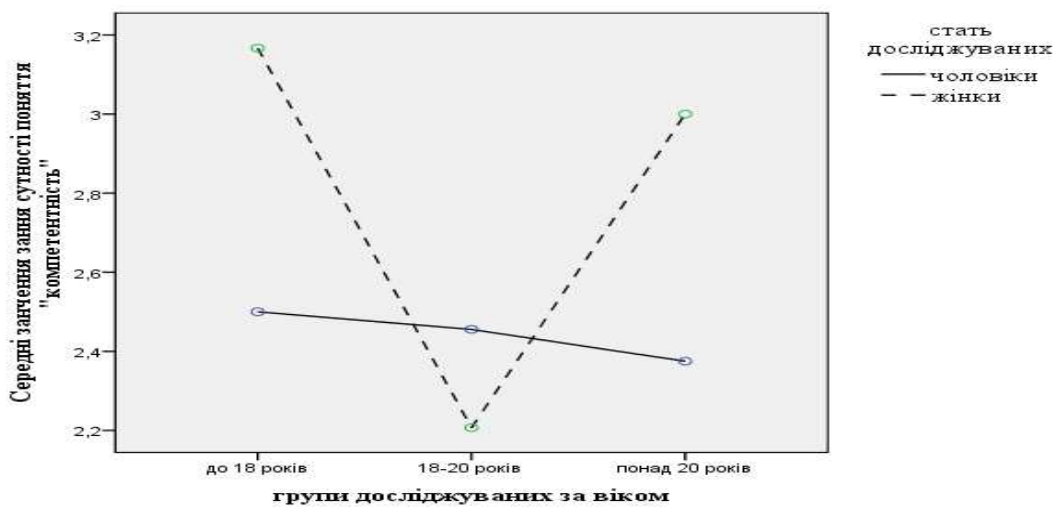


Рис. 2.6. Гендерно-вікові особливості знання сутності поняття «компетентність» майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Як видно з рис. 2.6., середні значення знання сутності поняття «компетентність» вищі у майбутніх фахівців з інформаційних технологій жіночої статі, особливо в вікових періодах до 18 років та понад 20 років. Результати майбутніх фахівців чоловічої статі суттєво не змінюються в залежності від віку.

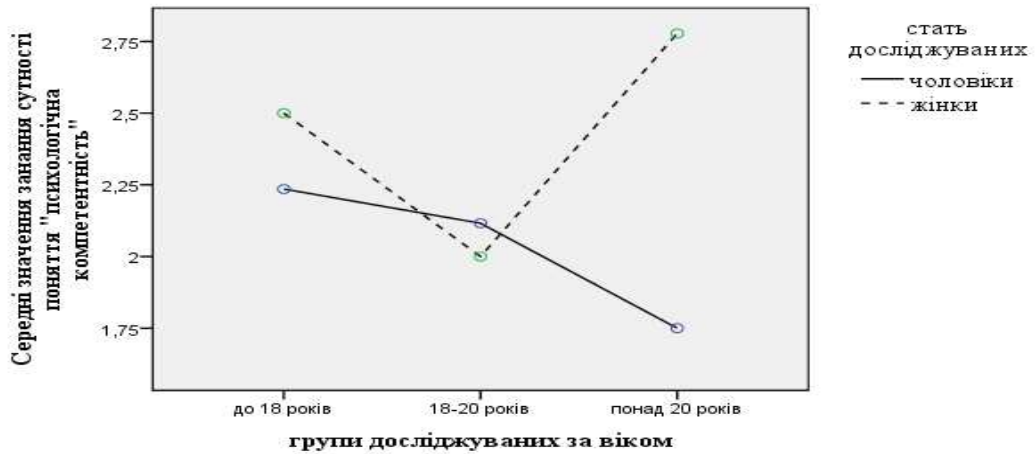


Рис. 2.7. Гендерно-вікові особливості знання сутності поняття «психологічна компетентність» майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Як видно з рис. 2.7, якщо розуміння поняття «психологічна компетентність» суттєво не відрізняється у студентів чоловічої та жіночої статі у вікових періодах до 18 років та з 18 до 20 років, то у майбутніх фахівців з інформаційних технологій віком понад 20 років спостерігається суттєва статева відмінність в розумінні поняття «психологічна компетентність». У дівчат спостерігається підвищення середніх значень знання сутності поняття, на відмінність від юнаків у яких середні значення зменшується.

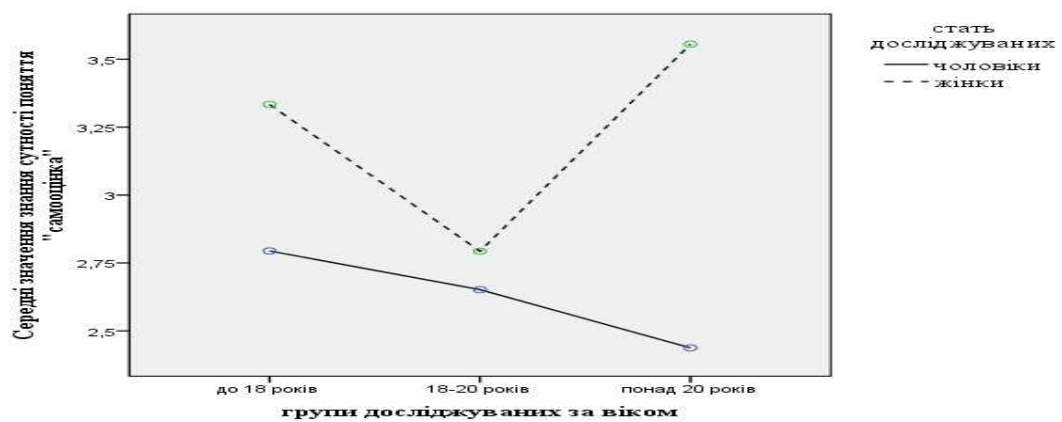


Рис. 2.8. Гендерно-вікові особливості знання сутності поняття «самооцінка» майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Як видно з рис. 2.8., знання сутності поняття «самооцінка» мають гендерні відмінності, тобто знання у майбутніх фахівців з інформаційних технологій чоловічої статі нижчі, ніж у жіночої. Крім того у дівчат спостерігається спочатку зниження, а потім збільшення показників з віком, а у чоловіків спостерігається тенденція до зменшення рівня знань на кожному з вікових періодів.

Тотожні результати за критеріями «самопізнання», «саморегуляція», «саморозвиток».

В той же час різко відрізняються результати за середніми значеннями знання сутності поняття «автопсихологічна компетентність».

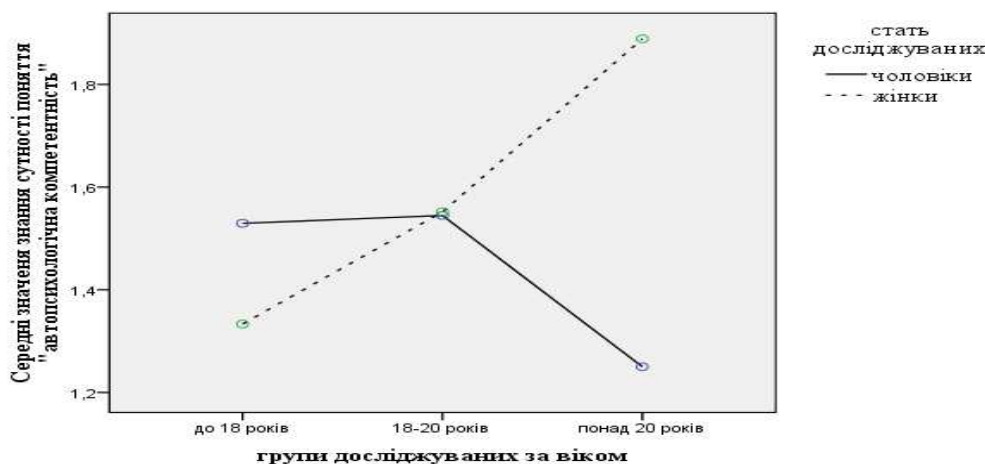


Рис. 2.9. Гендерно-вікові особливості знання сутності поняття «автопсихологічна компетентність» майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Як видно з рис. 2.9, спостерігаються стрімке підвищення розуміння поняття «автопсихологічна компетентність» у дівчат зі збільшенням віку, в той же час, у юнаків спостерігається зниження розуміння поняття «автопсихологічна компетентність» в віковий період понад 20 років.

Отже, можливо зробити висновок, що майбутні фахівці з інформаційних технологій жіночої статі мають більший рівень знань розуміння понять

автопсихологічної компетентності ніж майбутні фахівці з інформаційних технологій чоловічої статі. А також у студентів жіночої статі рівень показників розуміння цих понять збільшується з віком, а в студентів чоловічої статі зменшуються.

Таблиця 2.30

Рівні операційно-регулятивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в залежності від статі

Стать	Рівні операційно-регулятивного компоненту автопсихологічної компетентності, у %		
	низький	середній	високий
чоловіча	21,0	60,5	18,5
жіноча	16,0	70,0	14,0

Проаналізувавши рівні операційно-регулятивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в залежності від статі (табл. 2.30; Додаток В. 1.1.) було виявлено, що у 18,5 % майбутніх фахівців чоловічої статі визначено високий рівень операційно-регулятивного компоненту, в той же час у студентів жіночої статі тільки 14,0% . Але ситуація змінюється за результатами низького рівня і 21% - чоловічої статі та 16,0% відповідно жіночої.

Дослідивши складові операційно-регулятивного компоненту було визначено, як видно з рис. 2.10, середні значення ставлень майбутніх фахівців до застосування психологічних знань у майбутній професійній діяльності жіночої статі вище ніж у представників чоловічої, але мають подібну тенденцію до зниження показників з віком. Так, найвищі показники ставлень виявлено у групі студентів віком до 18 років, а найнижчі – у групі студентів віком понад 20 років.

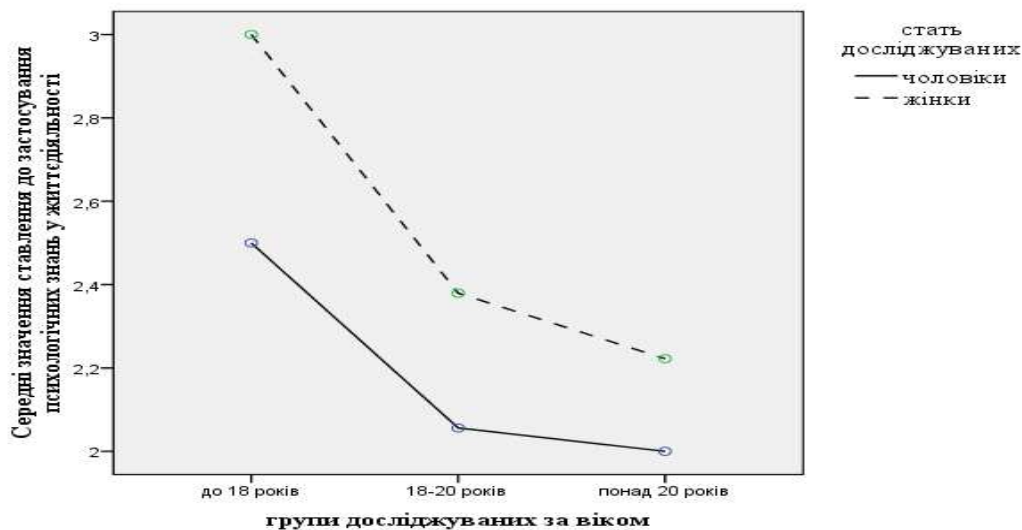


Рис. 2.10. Гендерно-вікові особливості ставлення майбутніх фахівців з інформаційних технологій до застосування психологічних знань у майбутній професійній діяльності

Подібну тенденцію виявлено щодо ставлення майбутніх фахівців до особистісного самовдосконалення (рис. 2.11) та саморегуляції у професійному житті (рис. 2.12).

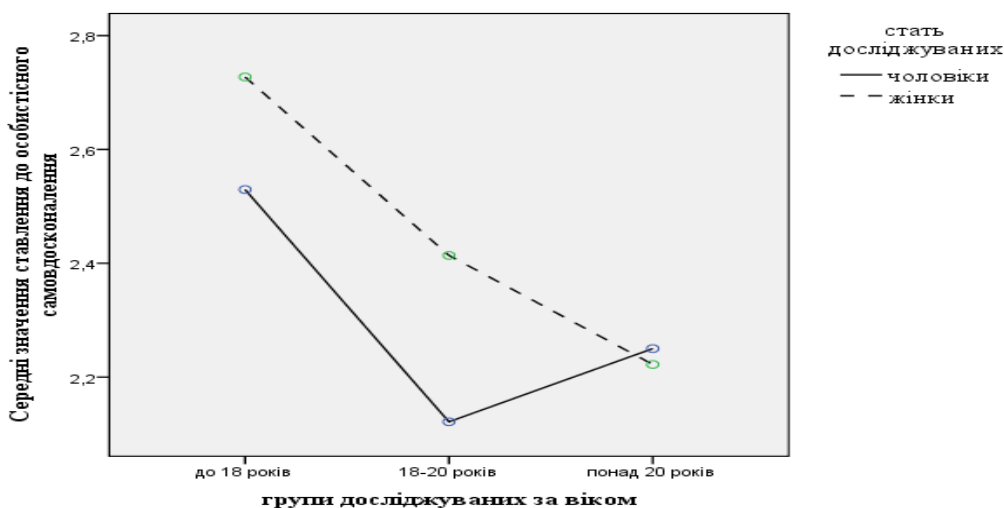


Рис. 2.11. Гендерно-вікові особливості ставлення майбутніх фахівців з інформаційних технологій до особистісного самовдосконалення

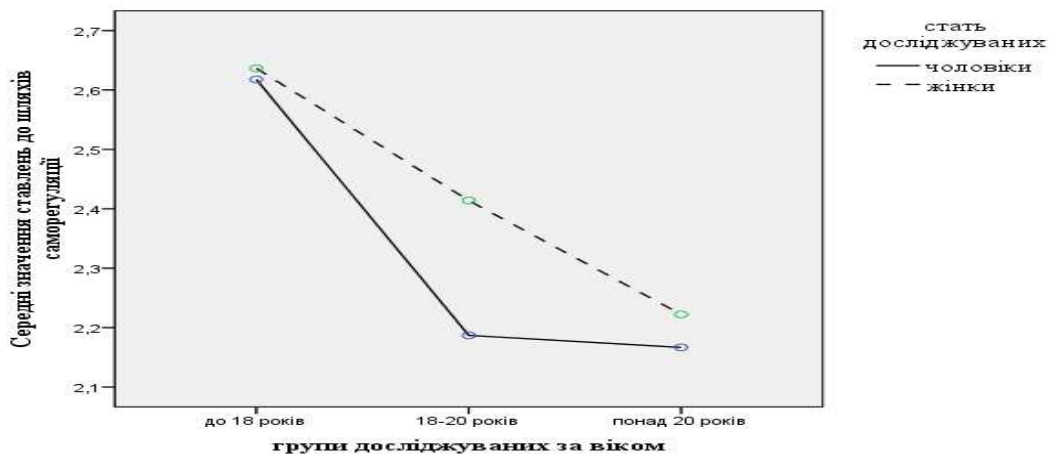


Рис. 2.12. Гендерно-вікові особливості ставлення до саморегуляції майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Отже, можливо зробити висновок, що з віком у свідомості майбутніх фахівців з інформаційних технологій зменшується значущість використання психологічних знань, методів особистісного самовдосконалення та розвиток навичок саморегуляції у майбутній професійній діяльності. Про цьому ставлення студентів жіночої статі до особистісного самовдосконалення є більш позитивним ніж у чоловіків.

За результатами дисперсійного аналізу ($p \leq 0,01$) виявлено гендерно-вікові особливості самоконтролю майбутніх фахівців з інформаційних технологій (рис. 2.13).

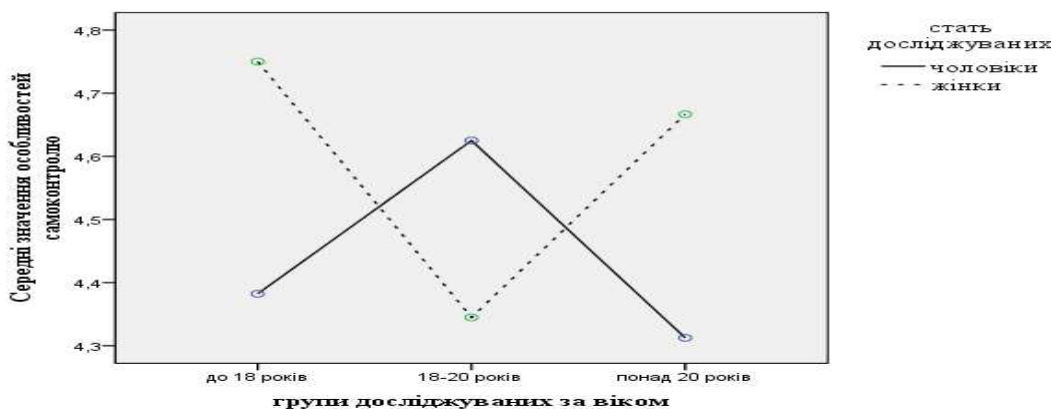


Рис. 2.13. Гендерно-вікові особливості самоконтролю майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Отже, як видно з рис. 2.13., спостерігається дзеркальне відображення результатів середніх значень особливостей самоконтролю майбутніх фахівців з інформаційних технологій жіночої та чоловічої статі. Найкраще себе презентують студенти чоловічої статі в віковому періоді 18-20 років, в той же час в даний період у студентів жіночої статі спостерігається зниження рівня самоконтролю.

За результатами дисперсійного аналізу було встановлено гендерно-вікову залежність загальної самоефективності майбутніх фахівців з інформаційних технологій ($p < 0,05$). Як видно з рис. 2.14., з віком самооцінка загальної самоефективності студентів чоловічої статі має тенденцію до зниження. В той же час самооцінка загальної самоефективності жіночої статі має мінливий характер, дівчата найбільше переживають себе неефективними в віковому періоді 18-20 років, але стрімко підвищується їх сприйняття самоефективності в періоді понад 20 років.

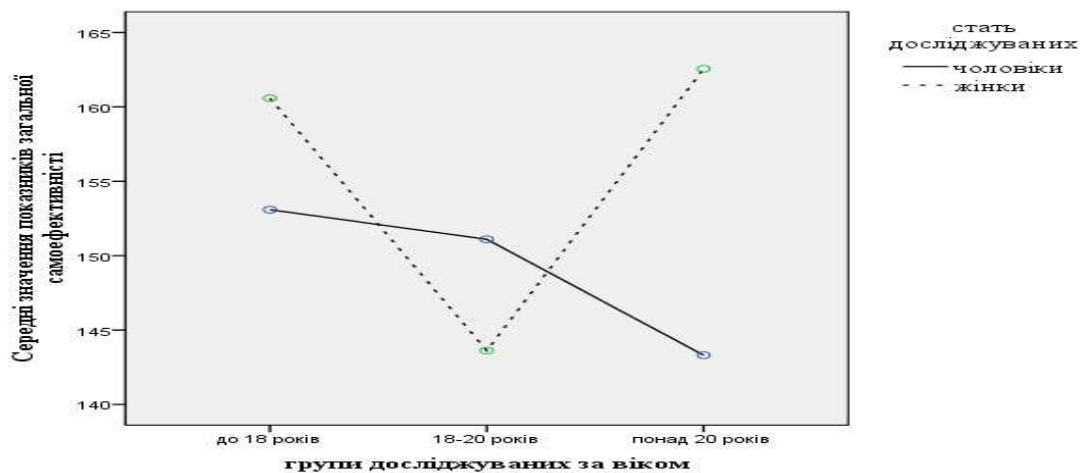


Рис. 2.14. Гендерно-вікові особливості загальної самоефективності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Отже, можливо зробити висновок, що частина студентів переживають невпевненість у собі та мають недостатню віру в свої можливості до самореалізації в професійній діяльності та міжособистісних стосунках.

На наступному етапі нашого дослідження за результатами дисперсійного аналізу виявлено гендерно-вікові особливості показника саморегуляції майбутніх

фахівців з інформаційних технологій.

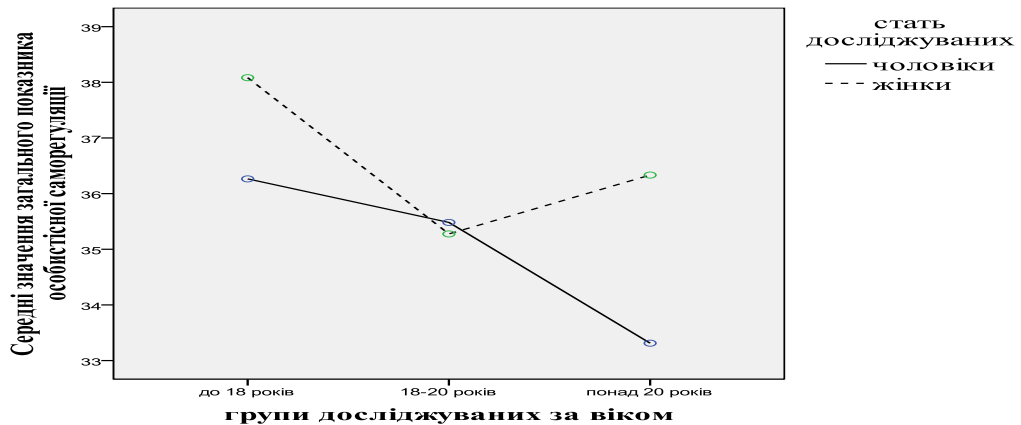


Рис. 2.15. Гендерно-вікові особливості загального показника саморегуляції майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Як видно з рис. 2.15., на рівні тенденції, спостерігається статева відмінність загального показника особистісної саморегуляції майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Студенти жіночої статі володіють більшими навичками до саморегуляції, ніж студенти чоловічої статі, особливо визначається суттєва різниця в віковому періоді понад 20 років.

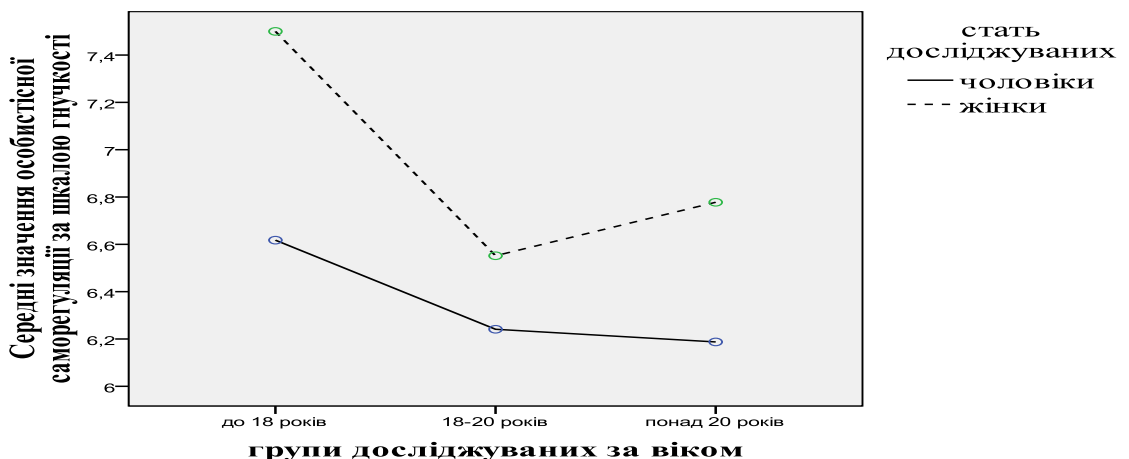


Рис. 2.16. Гендерно-вікові особливості особистісної саморегуляції за шкалою гнучкості майбутніх фахівців з інформаційних технологій

До того ж, за результатами дисперсійного аналізу констатовано (рис. 2.16.), що майбутні фахівці з інформаційних технологій жіночої статі проявляють більш гнучку стратегію поведінки ніж студенти чоловічої статі ($p < 0,05$).

Схожа тенденція спостерігається за шкалою оцінки результатів (рис. 2.17.) Шкала "Оцінка результатів" характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки себе і результатів своєї діяльності та поведінки.

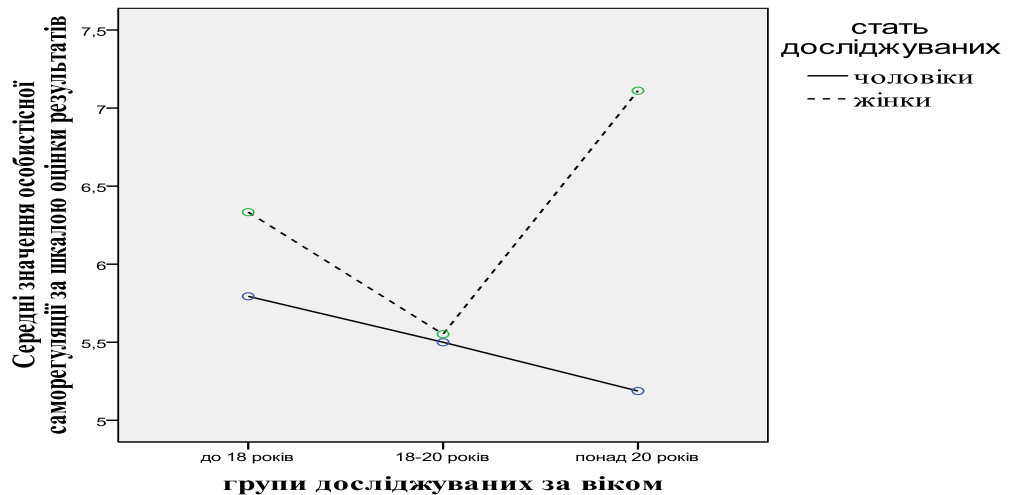


Рис. 2.17. Гендерно-вікові особливості особистісної саморегуляції за шкалою оцінки результатів майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Отже, можливо зробити висновок, що майбутні фахівці з інформаційних технологій жіночої статі краще володіють навичками особистісної саморегуляції, адекватно оцінюють результати своєї діяльності, гнучко адаптуючись до зміни умов життєдіяльності.

Досліджуючи рефлексивний компонент автопсихологічної компетентності відносно гендерно-вікових особливостей, було виявлено (рис. 2.18.), що рівень рефлексивності майбутніх фахівців з інформаційних технологій жіночої статі вищий за рівень рефлексивності чоловіків ($p < 0,01$). Особливо велика різниця спостерігається у віковому періоді 18-20 років. В той же час, можливо зауважити, що у віковому періоді понад 20 років підвищується рівень рефлексивності як у дівчат так і у юнаків.

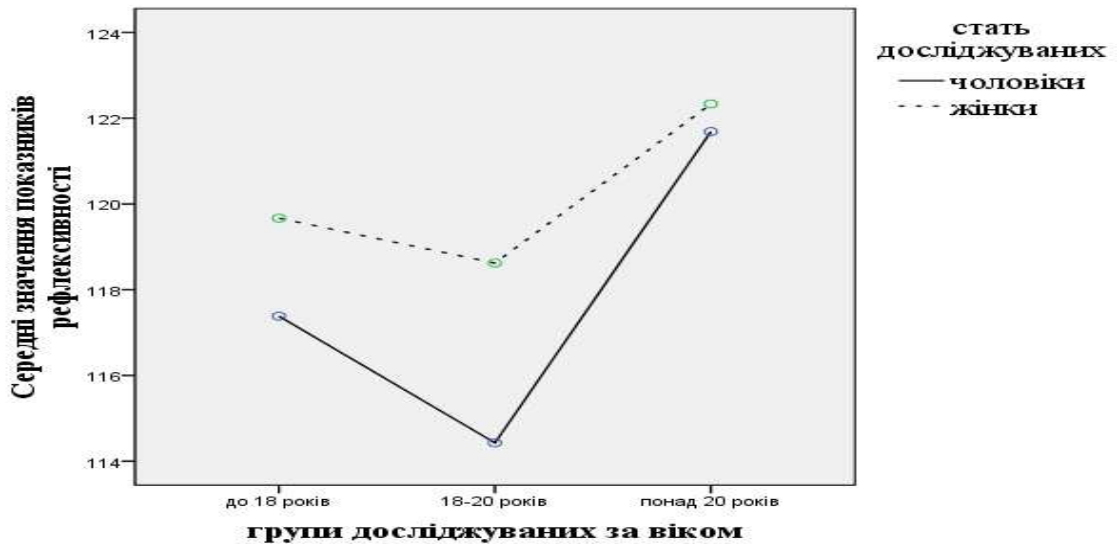


Рис. 2.18. Гендерно-вікові особливості рефлексивності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Аналізуючи рівні рефлексивного компоненту (табл. 2.31) було визначено, що переважної більшості дівчат – 54,0% визначено високий рівень розвитку рефлексивного компоненту проти 29,6% у юнаків. Більшість юнаків – 43,8% мають середній рівень розвитку, в той же час, низький рівень виявлено у 26,5% майбутніх фахівців чоловічої статі та у 18,0% відповідно жіночої статі.

Таблиця 2.31

**Рівні рефлексивного компоненту автопсихологічної компетентності
майбутніх фахівців з інформаційних технологій
в залежності від статі**

Стать	Рівні рефлексивного компоненту автопсихологічної компетентності, у %		
	низький	середній	високий
чоловіча	26,5	43,8	29,6
жіноча	18,0	28,0	54,0

Отже, більшість студентів жіночої статі характеризується адекватною самооцінкою, середнім рівнем рефлексивності, високим рівнем самопрезентації.

Привертають увагу дані щодо рівнів розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежно від віку (табл. 2.32, Додаток В. 1.6).

Таблиця 2.32

Рівні автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в залежності від віку

Рівні автопсихологічної компетентності (кількість, у %)	Групи досліджуваних за віком		
	до 18 років	18-20 років	понад 20 років
Високий	7,3	3,7	6,0
Вище за середній	20,0	24,3	36,0
Середній	25,5	18,7	18,0
Нижче за середній	38,2	40,2	32,0
Низький	9,1	13,1	8,0

Опираючись на данні таблиці 2.32, можливо зробити висновок, що рівень автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій з віком зростає, хоч і залишається в цілому недостатнім.

Отримані дані, на наш погляд, можна пояснити тим, що у процесі навчання під впливом нових умов середовища починають змінюватися життєві пріоритети майбутніх фахівців, які характеризуються усвідомленням особистісних цінностей, самовизначенням, початком формування особистісних та професійних вимог до себе оточення, що і позначається на рівні автопсихологічної компетентності.

Проводячи аналіз показників рівнів автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців в залежності від факультету було виявлено (табл. 2.33, Додаток В. 2.1.), що студенти інституту інформаційно-діагностичних систем, що навчалися за спеціальністю 125 «Кібербезпека» мають більш високі результати

розвитку автопсихологічної компетентності. В той же час студенти факультету комп'ютерних наук що навчалися за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки та інформаційні технології» показали найнижчі результати розвитку автопсихологічної компетентності за всіма рівнями.

Таблиця 2.33

Рівні автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в залежності від факультету

Рівні автопсихологічної компетентності (кількість, у %)	Факультет		
	ФКС	ФКН	ПДС
Високий	7,3	3,7	6,0
Вище за середній	20,0	24,3	36,0
Середній	25,5	18,7	18,0
Нижче за середній	38,2	40,2	32,0
Низький	9,1	13,1	8,0

На нашу думку це пов'язано із специфікою вимог до вивчення дисциплін для майбутньої професійної діяльності, а саме суто розробкою програмного забезпечення.

Показники автопсихологічної компетентності є вищими у студентів факультету комп'ютерних систем спеціальностей 123 «Комп'ютерна інженерія»; 121 «Інженерія програмного забезпечення» у порівнянні з іншими факультетами за рівнями розвитку автопсихологічної компетентності, що пояснюється специфікою підготовки, а саме: створення, використання та обслуговування складних комп'ютерних систем та мереж.

Порівнюючи результати розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в залежності від факультету за кожним із компонентів, було визначено, що рівні мотиваційного (Додаток В. 2.4) операційно-регулятивного (Додаток В. 2.5) та рефлексивного (Додаток В. 2.6) компонентів мають незначущі відмінності.

В той же час, виявлені відмінності у розвитку автопсихологічної компетентності залежно від факультету у рівнях розвитку когнітивного (табл. 2.34) та ціннісно-сислового (табл. 2.35) компонентів автопсихологічної компетентності при статистичному значенні ($p < 0,05$) (Додаток В. 2.3.).

Таблиця 2.34

**Рівні когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності
майбутніх фахівців з інформаційних технологій в залежності
від факультету**

Факультет	Рівні когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності, у %		
	низький	середній	високий
ФКС	50,9	47,3	1,8
ФКН	57,9	38,3	3,7
ПДС	36,0	64,0	0,0

Таблиця 2.35

**Рівні ціннісно-сислового компоненту автопсихологічної
компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в залежності
від факультету**

Факультет	Рівні ціннісно-сислового компоненту автопсихологічної компетентності, у %		
	низький	середній	високий
ФКС	47,3	43,6	9,1
ФКН	44,9	49,5	5,6
ПДС	28,0	50,0	22,0

На наступному етапі нашого дослідження було проаналізовано залежність рівнів розвитку автопсихологічної компетентності від курсу навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Таблиця 2.36

**Рівні автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з
інформаційних технологій в залежності від курсу**

Рівні автопсихологічної компетентності (кількість, у %)	Курс		
	Другий	Третій	П'ятий
Високий	6,0	2,8	23,5
Вище за середній	36,0	19,3	52,9
Середній	18,0	22,8	5,9
Нижче за середній	32,0	42,8	11,8
Низький	8,0	12,4	5,9

Як видно в таблиці 2.36 (Додаток В. 2.7.), в результаті було констатовано значущу відмінність ($p < 0,01$) показників рівнів автопсихологічної компетентності у студентів п'ятого курсу навчання. Високий рівень розвитку було визначено у 23,5% студентів 5 курсу в порівнянні з 6,0% – другого та 2,8% третього відповідно курсів. Рівень вище за середній було визначено у 52,9% студентів п'ятого курсу та 36,0% - другого і 19,3% третього курсу навчання.

Відмінності в рівнях автопсихологічної компетентності в залежності від курсу було констатовано за рахунок мотиваційного ($p < 0,05$) (Додаток В. 2.12), когнітивного ($p < 0,01$) (Додаток В. 2.8) та ціннісно-сислового ($p < 0,01$) (Додаток В. 2.9) компонентів автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Отже, у результаті емпіричного досліджено з'ясовано, що розвиток автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежить від статево-вікових (стать, вік) та навчально-професійних (курс, факультет) особливостей.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

1. За результатами емпіричного дослідження констатовано недостатній рівень розвитку як автопсихологічної компетентності, так і окремих її складових для досить значної кількості майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Так, виявлено проблеми у розвитку *ціннісно-смыслового компоненту* автопсихологічної компетентності. Зокрема, констатовано високий рівень його розвитку лише у 10,4% студентів, середній – у 48,1%, а низький – у 41,5% досліджуваних. Це свідчить що студенти живуть переважно сьогодишнім днем, мають переконаність у тому, що життя людини непідвладне свідомому контролю, не переймаються розв'язанням проблеми особистісного самовдосконалення та саморозвитку.

Щодо *когнітивного компоненту* автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій встановлено, що більше половини студентів (50,9%) мають низький рівень сформованості когнітивної складової автопсихологічної компетентності; 46,7% - середній рівень, та тільки 2,4% мають високий рівень сформованості когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності. Отже, переважна більшість студентів мають низький рівень знань про сутність, умови, засоби та прийоми саморозвитку, саморегуляції, самопізнання та самовдосконалення.

2. Констатовано недостатній рівень розвитку *рефлексивного компоненту* автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Переважна більшість (77,8%) майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають низький рівень самопрезентації, недостатнє усвідомлення своїх професійних ролей та себе в міжособистісних стосунках; недостатній рівень розвитку рефлексивності; небажання отримувати зворотній зв'язок від інших та реальну інформацію про себе. 19,8 % - мають середній рівень розвитку рефлексивного компоненту, і тільки у 2,4% констатовано високий рівень, тобто

такі студенти мають адекватну самооцінку, здатність до самоаналізу, самопізнання, самовиховання.

Щодо *операційно-регулятивного компоненту* низький рівень її розвитку встановлений у 19,8%, середній рівень – у 62,7%, а високий – у 17,5% досліджуваних. Зокрема, чверть студентів мають низький рівень самомоніторингу, тобто не вміють чекати і стримувати себе, а також проявляють недостатньо гнучку поведінку. Третина студентів мають труднощі в соціальних стосунках та недостатньо вірять в свої можливості, що виявляється в низькому рівні соціальної та загальної самоефективності. У процесі вирішення конфліктної ситуації у більшості студентів переважають емоційні спонтанні реакції, вони не використовують рефлексію, з метою аналізу та відпрацювання конструктивних стратегій поведінки. Третина майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають низький рівень саморегуляції, не сформованість здатності до визначення особистісних цілей та прогнозування наслідків своїх дій, що призводить до неадекватних дій та невдач.

Щодо *мотиваційного компоненту* виявлено, що переважна частина досліджуваних знаходиться на середньому рівні її розвитку (64,6%), низький рівень показали 21,2%, а високий рівень розвитку виявлений лише у 14,2% майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

3. За узагальненням результатів рівнів розвитку окремих компонентів визначено *загальний рівень автопсихологічної компетентності*. Констатовано, що високий рівень автопсихологічної компетентності визначено тільки у 5,2% майбутніх фахівців з інформаційних технологій. В той же час, майже половина майбутніх фахівців з інформаційних технологій виявили недостатній рівень розвитку автопсихологічної компетентності, що визначились в показниках низького рівня (10,8%) та рівня нижче за середній (37,7%); середній рівень розвитку було виявлено у 20,3% та вище за середній рівень у 25,9% майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

4. Встановлено відмінності у рівнях розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежно від гендерно-вікових (стать, вік) та навчально-професійних (курс, факультет) чинників.

Зокрема, майбутні фахівці з інформаційних технологій жіночої статі мають дещо вищий рівень розвитку автопсихологічної компетентності, ніж майбутні фахівці з інформаційних технологій чоловічої статі, особливо за рефлексивним ($p < 0,01$), мотиваційним ($p < 0,05$) та ціннісно-смысловим компонентами ($p < 0,01$).

Щодо рівня розвитку автопсихологічної компетентності залежно від *факультету* констатовано, що цей показник вищий у студентів інституту інформаційно-діагностичних систем, ці відмінності встановлено за рахунок значно вищого рівня розвитку ціннісно-смыслового та когнітивного компонентів автопсихологічної компетентності ($p < 0,05$).

За допомогою методу поперечних зрізів виявлено, що з *віком* рівень автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій зростає, хоч і залишається в цілому недостатнім. Подібний результат встановлено й щодо розподілу рівнів розвитку автопсихологічної компетентності залежно від *курсу*. Констатовано відмінності у вираженості автопсихологічної компетентності досліджуваних залежно від *курсу*, насамперед, за рахунок мотиваційного ($p < 0,05$), когнітивного ($p < 0,01$) та ціннісно-смыслового ($p < 0,01$) компонентів.

Результати проведеного дослідження свідчать про необхідність розробки та впровадження у навчально-виховний процес вищих закладів освіти програми розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

**Основні результати другого розділу дисертації знайшли своє
відображення у таких публікаціях**

Статті у фахових виданнях, затверджених МОН України

1. Проскурка, Н. М. (2014). Особливості мотивації особистісного розвитку майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, (40), 160–165.

2. Проскурка, Н. М. (2014). Автопсихологічна компетентність майбутніх фахівців з інформаційних технологій: ціннісно-смысловий аспект. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*, №2 (34), 267–274.

3. Проскурка, Н. М. (2014). Особливості особистісного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету: Серія: Психологічні науки*, (121), 124–128.

4. Проскурка, Н. М. (2014). Операційно-регулятивний компонент автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*, №3 (35), 275–282.

5. Проскурка, Н. М. (2015). Зміст і складові автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*, №2 (37), 152–158.

Матеріали та тези конференцій

6. Проскурка, Н. М. 2013. Структура автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 22 березня (с. 83–84)*. К.: НАУ.

7. Проскурка, Н. М. (2014). Діагностика ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 20 березня (с. 120–121)*. К.: НАУ.

8. Проскурка, Н. М. (2015). Дослідження когнітивної складової автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 19 березня (с. 75)*. К.: НАУ.

9. Проскурка, Н. М. (2019). Рефлексивність як складова автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 21 листопада (с. 186-188)*. URL:<http://kpppo.nau.edu.ua/files/Konfer22019.pdf>

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК АВТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У даному розділі викладено мету та завдання формувального експерименту, визначено психологічні умови формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Головну увагу приділено висвітленню програми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Наведено аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності впровадження розробленої програми в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців.

3.1. Мета, завдання та етапи формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у процесі розвитку її компонентів

За результатами констатувального етапу дослідження було виявлено недостатній рівень розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій та її компонентів. Наявність проблемної ситуації й обумовило напрямок наших подальших розробок.

Мета формувального експерименту полягала у визначенні психологічних умов формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Формувальний експеримент передбачав розробку та апробацію експериментальної програми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, яка була реалізована у Національному авіаційному університеті.

Під формуванням автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, ми розуміємо розвиток усіх її компонентів, як надання цілісної завершеної форми досліджуваному феномену.

На основі отриманих в емпіричному дослідженні результатів ми конкретизували основну мету в наступних завданнях *формувального експерименту*:

- 1) визначити психологічні умови формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій;
- 2) розробити програму формування автопсихологічної компетентності у майбутніх фахівців з інформаційних технологій;
- 3) експериментально апробувати розроблену програму формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Для актуалізації процесів розвитку автопсихологічної компетентності необхідним є створення психологічних умов. Серед психологічних умов ми виділяємо умови, що відносяться до організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, та умови щодо готовності, здатності особистості до саморозвитку та самоактуалізації [42].

Оскільки психологічними особливостями юнацького віку є філософське осмислення дійсності, що відображається у світосприйнятті, а також у внутрішній роботі спрямованій на самовизначення, самовиховання, саморозвиток, самоорганізацію, то формування автопсихологічної компетентності саме у цьому віці є актуальним для подальшої успішної професійної самореалізації майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Як зазначає С. Кузікова [86], «актуалізований і керований саморозвиток людина здійснює тільки тоді, коли свідомо ставить цілі щодо самопізнання, самовдосконалення, самореалізації, визначає перспективи того, чого домагається, тобто усвідомлює і перетворює власні особистісні характеристики і способи взаємодії зі світом» [86, с. 213].

Розглядаючи особливості формування автопсихологічної компетентності в процесі професійного становлення Т. Єгорова та В. Беляшов [59], висувають положення щодо психологічного супроводу розвитку автопсихологічної компетентності, які на нашу думку, є актуальними :

1) автопсихологічна компетентність є базовим утворенням в системі інших компетенцій (професійній, комунікативній, соціальній, психологічній);

2) формування автопсихологічної компетентності відбувається в результаті розвитку автопсихологічних здібностей, які допомагають формувати нові якості особистості;

3) розвиток автопсихологічної компетентності відбувається в процесі розвитку діяльності яку виконує особистість (навчальну, професійну, інтелектуальну тощо);

4) розвиток автопсихологічної компетентності підкоряється алгоритму розвитку та можливий тільки за умови бажання особистості саморозвиватися;

5) формування автопсихологічної компетентності повинно бути в контексті підвищення психологічної культури особистості, а також особистість повинна розуміти цінність та смисл процесу розвитку та своїх зусиль;

6) цілеспрямований процес формування автопсихологічної компетентності включає в себе не тільки знання, поведінкову діяльність, компетенції, але і проходять визначені етапи розвитку в процесі формування системного особистісного утворення.

О. Шевцова [228] розглядала психолого-акмеологічні умови розвитку автопсихологічної компетентності фахівців соціономічної сфери. На думку автора психологічними умовами розвитку автопсихологічної компетентності є:

- застосування в освітньому процесі технологій з психорозвивальним потенціалом (співробітницької, проектної, інформаційно освітньої, проблемно-пошукової, психолого-розвивальної, тренінгової тощо);

- включення в прикладні програми розвитку автопсихологічної компетентності змістовно-функціональні блоки: діагностичний, інформаційно-смысловий; розвивальний; проєктивний; прогностичний;

- широке використання механізмів рефлексії та саморефлексії в технологіях та прийомах розвитку автопсихологічної компетентності;

- підвищення рівня професійної самосвідомості через самоусвідомлення професійних прагнень та перспектив, набуття навичок самоаналізу і саморозуміння, розвиток умінь і навичок саморегуляції та самоконтролю.

Поділяючи погляди фахівців, викладених вище, та враховуючи результати констатувального експерименту, визначимо *психологічні умови* формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій на рівні організації процесу навчання:

1) створення середовища емоційного комфорту, яке сприяє активізації процесу самопізнання та саморозвитку;

2) актуалізація у процесі навчання мотивів самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення;

3) активізація адекватного сприйняття себе шляхом саморефлексивного аналізу, спрямованого на самопізнання та усвідомлення способів самовдосконалення;

4) забезпечення розвитку ціннісно-смыслових ставлень майбутніх фахівців з інформаційних технологій до саморозвитку та самопізнання;

5) активізація усвідомлення та прийняття на себе відповідальності за результати особистісного, професійного саморозвитку та самореалізації.

Визначені психологічні умови опираються на розкриття потенційних можливостей кожного студента. Як зазначає, В. Барська [13], «зміст сучасної освіти має бути орієнтованим на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації».

Оскільки формування автопсихологічної компетентності спрямоване на пізнання майбутніми фахівцями з інформаційних технологій своїх

індивідуальних психологічних характеристик, можна виділити чотири зони «Я» (Вікно Джохарі): відкрите «Я» (я знаю, інші знають); закрите «Я» (я знаю, інші не знають); сліпе «Я» (я не знаю, інші знають) та невідоме «Я» (ніхто не знає) [186]. Програма формування автопсихологічної компетентності спрямована на розкриття сліпого та невідомого «Я».

У процесі дослідження особливостей підготовки фахівців з інформаційних технологій, було виявлено, що зміст існуючих навчальних планів підготовки, показує відсутність дисциплін спрямованих на усвідомлення, аналіз особистісних характеристик які б спонукали до самопізнання та саморозвитку. Отже, нами пропонується введення в процес професійної підготовки програми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

При впровадженні програми формування автопсихологічної компетентності слід враховувати ряд принципів міжособистісної взаємодії. Опираючись на загальноприйняті правила проведення тренінгових програм ми використали клієнт-центрований підхід І. Слободянюка [191].

Отже, до принципів партнерської взаємодії відносяться:

- *Принцип активності.* Кожний із учасників програми активно включається в процес виконання запропонованих завдань, оскільки людина засвоює 10% від того, що вона чує, 79 % – від того, що вона проговорює і 90% – від того, що робить сама.

- *Принцип дослідницької творчої позиції.* Суть цього принципу полягає в тому, що учасники програми відшукують, відкривають та усвідомлюють свої особистісні ресурси, можуть відкрити, апробувати і тренувати нові способи поведінки, експериментувати з ними.

- *Принцип об'єктивації поведінки.* У процесі роботи поведінка учасників переводиться з імпульсивного на об'єктивований рівень, який дає можливість змінитися. Універсальним засобом об'єктивації поведінки є зворотній зв'язок, який дає змогу побачити власну поведінку наче збоку, з позиції спостерігача.

• *Принцип партнерського спілкування.* Партнерським, або суб'єкт-суб'єктним, спілкуванням є таке, при якому враховуються інтереси інших учасників взаємодії, а також їхні почуття, емоції, переживання. Реалізація цього принципу створює у групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості, що у своє чергу дає учасникам змогу експериментувати зі своєю поведінкою, не соромлячись помилок.

У нашій роботі запропоновані методи групової роботи, оскільки, як зазначає В. Столін [200], отримана інформація в процесі групової роботи є важливою для кожної особистості, тому що:

- велика значимість для кожної людини є прояв в її адресу як симпатій так і антипатій;
- значення думки більшості;
- значимість емоційної підтримки в умовах неприйняття більшістю або будь-ким;
- емоційне задоволення від сміливості ризикувати (саморозкриття);
- новизна, можливо неочікуваність висловлених думок про себе від інших в основі правила «тут і тепер»;
- гордість за себе, якщо вдається добитися визнання, особливо якщо перше враження було негативним;
- радість від пізнання нового – нових людей, самого себе в нових обставинах.

У процесі нашої роботи були визначені методи формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, а саме: робота в малих групах, групові дискусії, міні-лекції, «мозкові штурми», аналіз ситуацій, індивідуальні творчі завдання тощо.

У таблиці 3.1, запропоновані основні напрями формування автопсихологічної компетентності за компонентами та відповідні психологічні умови.

Таблиця 3.1

Основні напрями формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Проблеми за компонентами	Психологічні умови, засоби корекції, механізми розвитку
<p><i>Мотиваційний компонент.</i> Невисокий рівень мотивації до самопізнання та саморозвитку, переважання мотивів престижу; недостатній рівень вираженості соціальних мотивів професійної діяльності</p>	<p><i>Психологічні умови:</i> актуалізація мотивів самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення; створення позитивного клімату в групі. <i>Механізми розвитку</i> – участь у групі, емоційна підтримка, рефлексія, зворотній зв'язок. <i>Засоби:</i> міні-лекція, групова дискусія, «мозковий штурм», рольова гра, проєктивні вправи. <i>Мозковий штурм:</i> «Саморозвиток це...» <i>Вправи:</i> «Ти та твоє ім'я», «Бінго», «Хто Я?»; «Спільний пульс», «Карта внутрішньої країни»; «Дерево життя»; «Мої можливості». <i>Самостійна робота:</i> есе «Моя професія – фахівець із ІТ». <i>Метафора</i> про метелика.</p>
<p><i>Рефлексивний та операційно-регулятивний компоненти.</i> Недостатній рівень рефлексивності; низький рівень самопрезентації, недостатнє усвідомлення своїх професійних ролей та себе в міжособистісних стосунках; завищені показники самооцінки, низький рівень самокритичності.</p>	<p><i>Психологічні умови:</i> активізація адекватного сприйняття себе шляхом саморефлексивного аналізу, спрямованого на самопізнання та усвідомлення способів самовдосконалення; створення умов для усвідомлення та прийняття особистісної відповідальності за результати професійного саморозвитку та самореалізації. <i>Механізми розвитку</i> – участь у груповій роботі, рефлексія, емоційна підтримка, зворотній зв'язок. <i>Засоби:</i> міні-лекція, групова дискусія, «мозковий штурм», рольова гра.</p>

Продовження табл. 3.1

	<p><i>Групова дискусія:</i> «Індивідуальні якості успішного фахівця з інформаційних технологій».</p> <p><i>Вправи:</i> «Я радий тебе бачити»; «Два олівці»; «Вавилонська вежа» (авторська модифікація, Додаток Г); «Аеропорт» (авторська модифікація, Додаток Г); «Аварія корабля»; «Комісійний магазин»; «Відгадай почуття»; «Головна якість»;</p> <p><i>Самостійна робота:</i> «Самопрезентація»</p> <p><i>Казка про сніжинку.</i></p>
<p><i>Когнітивний та ціннісно-смісловий компоненти.</i></p> <p>Недостатній рівень усвідомлення особистісної відповідальності за результати індивідуального та професійного розвитку; низький рівень знань про сутність, умови, засоби та прийоми саморозвитку, саморегуляції, самопізнання та самовдосконалення.</p>	<p><i>Психологічні умови:</i> усвідомлення способів саморозвитку, саморегуляції та самовдосконалення; забезпечення розвитку ціннісно-сміслових ставлень до саморозвитку та самовдосконалення; усвідомлення особистісної відповідальності за результати професійного саморозвитку та самореалізації.</p> <p><i>Механізм розвитку</i> – участь у групі, емоційна підтримка, рефлексія, зворотній зв'язок.</p> <p><i>Засоби:</i> міні-лекція, «мозковий штурм», групова дискусія, рольова гра.</p> <p><i>Групова дискусія:</i> «Я та мої цілі в житті»</p> <p><i>Вправи:</i> «Шукаю друга»; «Внутрішній спостерігач. Зони усвідомлення»; «Чарівний магазин»; «Прийняття відповідальності»; «Розуміння цілей»; «Лист до себе» (авторська модифікація, Додаток Г); «Я успішний фахівець з інформаційних технологій» (авторська модифікація, Додаток Г).</p> <p><i>Притча</i> «Мудрець та метелик».</p> <p><i>Самостійна робота:</i> Складання «Портфоліо».</p>

Аналізуючи наукову літератури з даної проблематики, нами було виділено, що І. Вачков [28], описуючи змістовні аспекти тренінгової програми розвитку професійної самосвідомості, пропонує три змістовних блоки. Перший блок спрямований на усвідомлення особистісних характеристик, оптимізації відношення до себе до своєї особистості. Другий блок спрямований на усвідомлення себе в системі міжособистісного та професійного спілкування та оптимізацію міжособистісних стосунків з колегами, адміністрацією та членами сім'ї. Третій блок спрямований на усвідомлення себе в системі професійної діяльності і оптимізації відношень до цієї системи [28].

Як зазначає Л. Степнова [199], зміст навчання в процесі розвиваючих тренінгів повинен охоплювати наступні напрямки:

1) формування суб'єкта саморозвитку, налагодження процесу мотивації та цілепокладання; актуалізація процесів самоідентифікації, досягнення позитивного самосприйняття (мотиваційний компонент);

2) підвищення уваги до пізнання особистісних характеристик, усвідомленню особистих смисложиттєвих цінностей (когнітивний компонент);

3) підвищення поведінкової гнучкості, зміна стереотипних сценаріїв поведінки, розширення діапазону ідей і доступних засобів саморозвитку (рефлексивний компонент);

4) навчання засобам управління психічними станами, формування навичок довільного керування проявами емоційних станів та процесів з подальшою інтеріоризацією (операційно-регулятивний компонент);

5) підвищення загального особистісного потенціалу Я-концепції, як центру управління саморозвитком та самоактуалізацією (ціннісно-смысловий).

В процесі розробки програми формування автопсихологічної компетентності було використано концептуальну модель особистісного розвитку фахівців О. Бондарчук [20], в основі якої формування автопсихологічної

компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій здійснюється у чотири етапи:

- *підготовчий*, на якому актуалізується прагнення майбутніх фахівців з інформаційних технологій до розуміння компонентів автопсихологічної компетентності, а саме: самопізнання, саморозвитку, саморефлексії; самоефективності тощо;
- *діагностичний*, спрямований на усвідомлення майбутніми фахівцями з інформаційних технологій індивідуальних характеристик, особистісного рівня розвитку автопсихологічної компетентності;
- *розвивальний*, у рамках якого здійснюється розвиток та корекція компонентів автопсихологічної компетентності;
- *прогностичний*, спрямований на визначення способів подальшого розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в процесі професійної діяльності.

Враховуючи результати аналізу наукової літератури ми розробили програму формування автопсихологічної компетентності, яка складається із трьох змістовних модулів. Цілі кожного із модулів реалізуються за допомогою методів активного навчання.

На початку тренінгової програми ми визначили правила спілкування в тренінговій групі, які сприятимуть формуванню автопсихологічної компетентності, а саме:

- правило вимкненого мобільного телефону;
- правило конфіденційності;
- правило пунктуальності;
- правило говорити по черзі;
- правило доброзичливої атмосфери;
- правило щирості;
- правило «тут і тепер»;
- правило «стоп»;

- правило загальної активності.

В ході проведення програми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій ми використовували інтерактивні методи навчання. Одним із застосованих нами методів є групова дискусія.

Отже, розглянемо особливості групової дискусії [28; 167]. Групова дискусія – це метод обговорення проблемного питання, при якому кожний із учасників групи має можливість висловити власну думку, а також в процесі дискусії можливо змінити свою думку або вплинути на думку інших в процесі безпосереднього спілкування. В нашій роботі ми використовували структуровані тематичні дискусії.

Перевагами методу групової дискусії є демонстрація розуміння, активна передача знань, активна взаємодія всіх учасників тренінгового процесу. Проблемою даного методам може бути можливість відійти від теми дискусії, можливість прийти до невірної думки, якщо члени групи побачать загрозу для особистих поглядів та цінностей [102].

Одним із методів групової дискусії ж «мозковий штурм». «Мозковий штурм» як спосіб колективного продукування нових ідей виник у 30-ті роки попереднього століття, та є актуальним і на сьогоднішній день. Головною функцією мозкового штурму – є забезпечення генерації ідей спрямованих на вирішення проблемного питання. В основі методу лежить думка, що при спільній роботі група може продукувати більшу кількість ідей, ніж за індивідуальної. В той же час, даний метод спонукає групу до обговорення ідеї, яка сама по собі може не була б прийнята в силу своєї непрактичності, але в процесі обговорення в групі, учасники обдумують, розвивають, покращують дану ідею і вона може бути реалізована. У цей час група знаходиться в стані генерації ідей, отже, групове креативне мислення проходить три стадії: генерації ідеї, оцінка та аналіз ідеї, використання ідеї у обраній ситуації. Мозковий штурм можливий за умови виконання шести правил: відсутність будь-якої критики; заохочення ідей; рівноправність всіх учасників; свобода асоціацій; запис всіх ідей; час для

обговорення та доопрацювання. Переваги мозкового штурму – це заохочення креативного мислення, відхід від стандартного мислення, простота у використанні [28; 29; 102].

У процесі тренінгової роботи, для розширення знань із зазначеного питання ми використовували тематичні міні-лекції. Міні-лекція допомагає за 10 - 15 хвилин, надати інформацію про особливості розвитку та функціонування визначеного психологічного явища, а також способів самодіагностики даного процесу.

Великого значення в роботі з формування автопсихологічної компетентності займають ігрові методи. До ігрових методів відносяться, ділові ігри, ситуаційно-рольові ігри, творчі, дидактичні, імітаційні, організаційно-діяльнісні ігри [28; 29].

Гра допомагає зняти напругу на початку тренінгової роботи, може використовуватися для діагностики та самодіагностики труднощів і проблем. За допомогою гри активізується процес навчання, закріплюються нові поведінкові навички, з'являються нові способи взаємодії з іншими людьми, закріплюються вербальні та невербальні комунікативні вміння, розкриваються творчі здібності учасників.

Рольова гра – це спосіб розширення досвіду учасників тренінгу за допомогою входження в неочікувану ситуацію, в якій пропонується прийняти роль, а потім винайти свій спосіб вирішення проблемної ситуації. Перевагою використання рольових ігор є те, що досвід отриманий в результаті гри зберігається на довго, учасник отримує задоволення від гри, з'являється розуміння того як поведуть себе інші люди в таких ситуаціях, а також безпечність прояву себе в процесі гри.

Ціль використання рольових ігор в тренінговій програмі спрямована на спонукання майбутніх фахівців з інформаційних технологій до саморозкриття, самопізнання, самовизначення, тощо. Гра надає можливість кожному учаснику

розвинути творчі здібності, проявити ініціативність, спонтанність. В той же час, цінним є осмисленість та рефлексія ситуації після гри.

В процесі проведення тренінгу з формування автопсихологічної компетентності були використані метафори. Метафора – це художній засіб, що полягає в переносному розумінні змісту, опираючись на схожість або контраст асоціативного ряду. Досвід людини, пов'язаний з пізнанням свого внутрішнього світу є основою для великої кількості метафор, в яких психічні процеси і стани, переживання і ідеї можуть тлумачитися як предмети та живі істоти. Метафора не тільки полегшує процес розуміння свого внутрішнього світу, через усвідомлення своїх емоцій та переживань, вона допомагає учасникам зрозуміти їх зміст і важливість кожного із них. Інтерпретація метафори, як зазначає І. Вачков [28], стимулює особистість до розуміння, особистісного відношення до запропонованого змісту, а також згуртувати тренінгову групу через пізнання себе та інших учасників групового процесу.

У програмі формування автопсихологічної компетентності ми використовували вправи проєктивного характеру: малюнок. Запропоновані методики спонукали майбутніх фахівців з інформаційних технологій до дослідження власних внутрішніх ресурсів, задавали енергію до самопізнання та саморозвитку. В той же час, проєктивні вправи стимулювали учасників програми до розвитку творчої самореалізації та спонтанної активності, стимулювали зацікавленість до прояву та аналізу особистісних якостей.

Прикладом такого методу є вправа запропонована Т. Зінкевич-Євстігнєєвою [56] «Карта внутрішньої країни» та вправа «Дерево життя» В. Федорчук [213]. Вправа «Карта внутрішньої країни» спрямована на пізнання скритих (несвідомих) мотивів та потреб особистості, а також дослідження емоційного стану «тут і тепер», сталих способів поведінки та несвідомих засобів досягнення цілей. Дана методика надає можливість більш глибоко дослідити несвідомі мотиви та індивідуальні особливості вирішення завдань в процесі життєдіяльності. Вправа

«Дерево життя» [213] спрямована на пізнання себе через образ-дерево, а також усвідомлення та проектування особистісної програми розвитку.

Для поглиблення рефлексивного аналізу та посилення усвідомлення особистісного досвіду отриманого в процесі тренінгової роботи до програми були включені завдання для самостійної роботи. Одним із таких завдань є складання портфолію. Даний метод стимулює розвиток рефлексії, допомагає покращити самооцінку, активізує самоаналіз особистості, а також спонукає до саморозвитку та самовдосконалення.

Наприклад, студентам було запропоновано проаналізувати та описати характерні для них типи поведінки в процесі взаємодії з позиції транзактного аналізу Е. Берна (Батько – Дорослий – Дитина). Визначити доречність використаного Его стану в даній ситуації, надати рекомендації до змін. Охарактеризувати свій тип темпераменту та надати рекомендації до саморегуляції та самовдосконалення. Описати риси та особливості свого характеру та розробити рекомендації до саморозвитку. Написати похвальну промову собі («Я хвалю себе за ...) тощо.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що опираючись на результати констатувального експерименту та аналізу наукової літератури, було визначено психологічні умови, що спонукають до формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, а саме: створення позитивного клімату в групі, для активізації процесу самопізнання через актуалізацію мотивів самовдосконалення та прийняття особистісної відповідальності за результати професійного та особистісного розвитку, адекватного сприйняття себе шляхом саморефлексивного аналізу, а також, формування ціннісно-сміслових ставлень до саморозвитку та самореалізації.

3.2 Програма формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Метою програми є допомога майбутнім фахівцям з інформаційних технологій в актуалізації процесів самопізнання, саморефлексії, саморегуляції, самовдосконалення, самоефективності, самоактуалізації.

Програма розрахована на 45 годин (із них 30 годин аудиторних занять у формі тренінгу та 15 годин на самостійну роботу) і реалізувалася у формі спецкурсу «Розвиток автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій» (Додаток Г).

Показником ефективності запропонованої програми спецкурсу слугує психодіагностика, проведення якої передбачено на першому та останньому заняттях.

Програма формування автопсихологічної компетентності складалась з трьох тематичних модулів, які лише в цілісності забезпечують досягнення в цілому поставленої мети програми. Хоча кожний модуль має чітку тематичну направленість, але його наповненість матеріалом, вправами і прийомами роботи дає змогу забезпечити розвиток всіх складових автопсихологічної компетентності. Модулі виконані в єдиному стилі, які забезпечують їх концептуальну цілісність. Такий підхід сприяє кращому сприйняттю, засвоєнню матеріалу і активізації учасників.

Вправи, що забезпечували формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій це вправи різних авторів (І. Авідон, О. Гончукова [4]; І. Вачков [28], Т. Зінкевич-Євстігнєєва [56], Ж. Зав'ялова та ін. [51], О. Євтіхов [57], Є. Кірейчева, А. Кірейчев [69], В. Федорчук [213] та ін.), а також їх модифікації.

На *підготовчому етапі* тренінгової роботи були обговорені правила роботи в групі, налаштування на активну роботу, створення атмосфери довіри та зняття емоційної напруги.

Модуль 1. «Мотивація до саморозвитку та самопізнання професіонала з інформаційних технологій» спрямований на активізацію мотивації до самопізнання майбутніх фахівців із інформаційних технологій, на усвідомлення значущості мотивації саморозвитку та професійної самореалізації.

Основана частина модулю спрямована на активізацію мотивації до самопізнання та саморозвитку майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Мета модулю реалізувалась за допомогою використання наступних тренінгових методів: міні-лекція, групова дискусія, «мозковий штурм», проєктивний малюнок, застосування метафори, вправи, що спонукають до самоаналізу, рефлексії тощо.

Для формування робочого настрою групи та стану розкнутості були задіяні вправи-криголами. Оскільки нашу групу складають студенти, то на першому етапі програми ми вважаємо доцільним використовувати психогімнастичні вправи. Наприклад, вправа «Снігова куля» [51] (спрямована на знайомство та згуртованість групи). Вправа «Привітання» [69] де учасникам пропонується утворити коло та розділитися на три рівні частини: «європейців», «японців» та «африканців». Потім кожен з учасників іде по колу і вітається з усіма «своїм способом»: «європейці» потискають руку, «японці» кланяються, «африканці» труться носами. Вправа «Не зіб'юсь» спрямована на зосередження уваги на рахунку по колу. Якщо учаснику припадає назвати число з цифрою три або число яке ділиться на три, замість зазначеного числа потрібно сказати «не зіб'юсь» [51] тощо.

Для згуртованості групи та покращення міжособистісної комунікації були запропоновані вправи «Спільний пульс» [28], «Бінго» [4], «Хто я?» [69].

Вправа «Спільний пульс» [28] (розвиток міжособистісної взаємодії та відчуття групи). Дана вправа виконується в колі, завдання студентів зробити рахунок не домовляючись про черговість, нічого не говорячи один одному. Якщо двоє учасників одночасно назвали одну й ту ж цифру, лічба починається знову. Дана вправа стимулює уважність студентів один до одного, надає можливість

відчутти групову динаміку та усвідомити, що тільки спільними зусиллями можливо досягнути результату.

Вправа «Бінго» [4] (сприяння згуртованості групи, самоаналіз) спрямована на виявлення спільних інтересів учасників групи. Студентам пропонується із аркушу паперу складеного вертикально навпіл, без ножиць, тільки руками, витнути фігурку людини «Бінго». Потім кожний із учасників на ній пише своє ім'я, свою мрію, хобі, улюблену страву, музичний стиль, місце відпочинку. У результаті обговорення учасники ділилися отриманими результатами. В завершення роботи на ватман наклеюються всі фігурки утворюючи своєрідний танок. Аналіз проведеної вправи допомагає відчутти згуртованість групи та підвищити довіру до учасників тренінгового процесу.

Вправа «Хто я?» [69] (сприяння згуртованості групи, самоаналіз) де учасникам пропонується написати 10 характеристик про себе, індивідуальні риси, інтереси, хобі. Перемішані, не підписані листочки збираються та потім озвучуються в групі. Учасники повинні відгадати кому належать озвучені риси.

У процесі завершення кожної вправи обов'язково проводився рефлексивний аналіз: обмін емоційними реакціями, проговорюються очікування та результати виконання завдання.

Для активації мотивації саморозвитку та самореалізації було проведена міні-лекція спрямована на усвідомлення значення потреб та мотивів в навчальній, професійній діяльності, а також вплив мотивації на задоволення процесами життєдіяльності та самореалізації майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

У процесі тренінгової роботи студенти були включені в групові дискусії, наприклад, мозковий штурм на тему «Саморозвиток – це ...». В обговоренні даної теми нами було загострено увагу на важливості сформованості внутрішньої мотивації до саморозвитку, та складових саморозвитку (особистісна, інтелектуальна, професійна, фізична тощо).

Для актуалізації внутрішніх ресурсів до самопізнання та саморозвитку майбутнім фахівцям з інформаційних технологій була запропонована проєктивна методика «Карта внутрішньої країни» [56]. Дана методика спрямована на пізнання глибинних (несвідомих) цілей особистості та неусвідомлених способів їх досягнення. Студентам пропонується взяти кольорові олівці, папір А-4 та намалювати карту на якій позначений ландшафт. Кожна частина ландшафту асоціюється з психологічним явищем або емоційним станом особистості, що виконує методичку. У процесі виконання завдання майбутні фахівці з інформаційних технологій мали можливість усвідомити свої глибинні цілі та виокремити найбільш важливі для саморозвитку.

Сім ключів аналізу даної вправи надають можливість кожному дослідити індивідуальні особливості та зрозуміти образи своїх цілей, шляхів їх досягнення. Особистісні характеристики можна визначити через визначення місця знаходження прапорця цілі, а також прапорців входу та виходу.

Аналізуючи обраний шлях до досягнення цілі, в процесі уявної мандрівки, підводячи підсумки роботи, студенти описують результат через завершення речення «Ця подорож навчила мене...». Цей етап роботи спонукає до самопізнання та самоаналізу. Закінчене речення пропонується переписати у формі девізу та розмістити на робочому столі для актуалізації позитивного емоційного стану та самомотивації до саморозвитку. На наступному етапі аналізу методички студентам пропонується позначити на карті точку актуального стану яка може знаходитися як на шляху до досягнення цілі так і зовсім на іншій «території». По завершенню методички проводиться групова дискусія та рефлексія результатів проведеної роботи.

Виконуючи наступну вправу «Дерево життя» [213] учасники тренінгової програми мали можливість через візуальні образи усвідомити свої індивідуальні якості, цілі, емоційні стани, що допомагають в особистісному зростанні. Малювання образу-дерева актуалізує мотиви до саморозвитку та самопізнання.

Вправа-медитація «Мої можливості» [213] спрямована на мотивацію до самоаналізу, усвідомлення потенціалу кожного учасника тренінгової програми. З одного боку вправа дає можливість зняти втому, відновити сили, з іншого дає можливість заглибитись у свій внутрішній світ та краще пізнати себе. Перша частина вправи концентрує увагу на фізичному стані тіла учасника програми (релаксація, правильне дихання) на другому етапі – зосереджена на процесі уявлення себе зернятком якоїсь рослини. Як це зернятко виражає себе, починає рости та розвиватися, як відчуває сонячне тепло, комфорт, свої сили, свої можливості. В результаті виконання даної вправи обговорюються почуття кожного із учасників тренінгової групи.

На наступному етапі тренінгової роботи для активізації процесів самоусвідомлення, нами було запропоновано метафору про метелика (Додаток Г). Дана метафора спонукає до усвідомлення важливості особистісного саморозвитку яка можлива за рахунок трансформації власних здібностей та використання професійних можливостей.

В програмі формування автопсихологічної компетентності для закріплення результатів роботи майбутнім фахівцям із інформаційних технологій пропонувалось виконати домашнє завдання. Одним із таких завдань було написати есе на тему: «Моя професія – фахівець з інформаційних технологій». Завдання спрямоване на актуалізацію мотивації до професійної самореалізації та спонукання до усвідомлення успішного образу (ідеального-Я) фахівця з інформаційних технологій.

Діагностичний етап програми формування автопсихологічної компетентності реалізовувався у рамках виконання завдань другого модулю.

Модуль 2. «Особистісні характеристики успішного фахівця з інформаційних технологій» спрямований на самопізнання індивідуальних психологічних особливостей, покращення міжособистісної взаємодії та напрацювання навички роботи в команді.

Для опанування завдань другого модуля ми застосували наступні форми та методи: міні-лекції, групові дискусії, вправи спрямовані на самопізнання та саморегуляцію, рефлексію поведінки в міжособистісній взаємодії, самопрезентацію.

У процесі роботи, для пізнання індивідуально-психологічних характеристик майбутніх фахівців з інформаційних технологій було запропоновано завдання на визначення типу темпераменту за методикою Айзенка. Після проходження методики було запропоновано групову дискусію «Вплив темпераменту на професійну діяльність фахівця з інформаційних технологій» під час якої було обговорено особливості формування індивідуального стилю діяльності у відповідність із визначеним типом темпераменту.

Для визначення характерологічних особливостей було запропоновано вправу «Ти та твоє ім'я» [69]. Кожному учаснику потрібно написати своє ім'я в стовпчик, а потім на кожну літеру свого імені – відповідну рису характеру. Ця вправа допомагає визначити та проаналізувати особисті риси характеру, сприяє самоусвідомленню та підвищенню самооцінки.

Для покращення процесу самопізнання ми запропонували вправу «Я радий тебе бачити...» [69]. Дана вправа спрямована на самопізнання, рефлексію, отримання зворотнього зв'язку, а також спонукає до визначення позитивних сторін учасників тренінгового процесу, оскільки умовою є продовжити цей вислів не за зовнішніми описами людини, а за особистісними якостями. Кожний із учасників надавав характеристику всім учасникам групи по черзі. У процесі обговорення результатів виконання вправи було акцентовано увагу на складність (легкість) виконання завдання, на емоційні реакції як свої так і партнерів по вправі, чи часто доводиться говорити людям компліменти тощо. Отже, описані завдання спонукають майбутніх фахівців з інформаційних технологій до самоаналізу та саморефлексії.

Вправа «Головна якість» [213] дає можливість учасникам тренінгової роботи усвідомити сильні сторони своєї особистості. Особливість виконання

даної вправи є в тому, що кожний із учасників пише свою позитивну якість на листочку. Якщо група згодна з такою самооцінкою, то підіймається. Якщо хоча б один член групи не згоден, то учасник намагається його переконати в тому, що володіє названою якістю. У процесі виконання вправи актуалізуються навички ефективної міжособистісної взаємодії. На наступному етапі проведення даної вправи, учасники усвідомлюють та озвучують свої негативні якості, оскільки учасникам пропонується закінчити фрази: «Я найчастіше дію неправильно, тому що... (навести як приклад особливості свого характеру)». «Щоб не робити помилок в поведінці, мені слід спиратися на таку рису свого характеру, як ...».

Вправа «Комісійний магазин» [69] спрямована на формування навичок самоаналізу, саморозуміння та самокритики. Учасникам пропонується визначити які риси свого характеру є позитивними, які негативними. В процесі гри пропонується здійснити торг, в якому кожен з учасників може позбутися від якоїсь непотрібної якості, або її частини, і придбати що-небудь необхідне. Наприклад, комусь не вистачає для ефективного життя красномовства, і він може запропонувати за нього якусь частину свого спокою і врівноваженості. По закінченні завдання підводяться підсумки та обговорюються враження.

Для дослідження особливостей поведінки майбутніх фахівців з інформаційних технологій в процесі групової роботи, ми провели вправу «Вавилонська вежа» [39] (модифікована автором Додаток Г). На початку роботи студентам коротко розказується легенда про Вавилонську вежу. Учасникам групи (10 осіб) необхідно побудувати Вавилонську вежу (для роботи пропонується дитячий кольоровий пластмасовий конструктор). Оскільки за умовою гри учасники не розуміють мови один одного, розмовляти та використовувати голос під час роботи забороняється. У процесі виконання вправи учасники отримують на окремих картках індивідуальні завдання, які потрібно реалізувати в процесі побудови вежі. А також, озвучується загальне завдання групі – побудувати Вавилонську вежу із запропонованого конструктора. На виконання вправи дається 10 хвилин. Дане завдання дає можливість, кожному із учасників гри,

проявити лідерські якості, розвинути невербальні засоби спілкування, проаналізувати способи поведінки в процесі гри та при появі конфліктних ситуацій (суперечливі індивідуальні завдання), проаналізувати особливості досягнення особистих цілей та групової, які цілі виходять на перший план; яких якостей не вистачило для досягнення своєї цілі?

Для активізації групової роботи (роботи в команді) та усвідомлення результативності групового мислення ми запропонували рольову гру «Корабельна аварія» (К. Рудестам) [57; 111]. Учасників тренінгу розділили на групи по 4-5 осіб. Кожна група отримала кейс завдання в якому були описані умови вправи та зазначені 15 предметів які залишились цілими після пожегу на кораблі. Задача кожної групи проранжувати всі предмети від 1 до 15 за ступенем важливості для виживання перебуваючи на плоту в Тихому океані. Групове рішення приймається тільки у випадку якщо більшість членів групи з ним погодилася. Час роботи 20-25 хвилин. Далі представники кожної групи озвучували результати своєї групової роботи. У процесі обговорення результатів виконання даного завдання зверталась увага на те, як відбувалось обговорення в групі, хто з учасників мав правильну відповідь, чи прислухалась група до запропонованого методу використання предметів, чи вдалось учаснику з правильною думкою переконати інших учасників групи, тощо. Дана вправа розвиває комунікативні здібності у міжособистісній взаємодії, спонукає до саморефлексії та саморозвитку.

Для успішної міжособистісної взаємодії потрібно розширити уявлення про роль «мови тіла» у спілкуванні. Формування вмінь передавати різноманітні почуття невербальним способом та розшифровувати їх можливо виконуючи вправу «Відгадай почуття» [171]. В процесі гри кожен із учасників тренінгової програми витягує картку на яких написані фрази на позначення почуттів та намагаються продемонструвати їх без слів, тобто як виглядає людина, що переживає дане почуття. На картках були запропоновані фрази, наприклад: «я розхвилювався», «я рішучий», «я маю сумніви», «я тривожний» тощо.

У процесі аналізу результатів проведення даної гри обговорювались питання: відносно важливості розуміння «мови тіла», як вчиняти коли слова означають одне, а вчинки – зовсім інше, які почуття прийнято в суспільстві краще приховувати, а які ні, тощо.

Для дослідження стилів поведінки в конфлікті учасникам тренінгової роботи було запропоновано рольову гру «Аеропорт» (авторська модифікація Додаток Г). Для проведення рольової гри обираємо три пари учасників. Перша пара залишається в аудиторії, інші дві виходять. Учасникам пропонується вступити в діалог виходячи із інформації заданої в інструкції (інструкція для керівника, інструкція для підлеглого). В процесі проведення рольової гри кожна пара демонструє свої стереотипні реакції на конфліктну ситуацію, та знаходить свій шлях вирішення. Решта групи не маючи інформації про надані інструкції, сприймають ситуацію відповідно до того, як її представляють учасники рольової гри. Після завершення всіх діалогів, групі озвучуються інструкції керівника та підлеглого, та починається групове обговорення, в руслі аналізу, а не критики. Спочатку виступають учасники рольової гри, описуючи свої емоційні стани у процесі виконання ролі, особливо звертається увага на їх стиль поведінки в конфліктній ситуації, на невербальні прояви поведінки, на здатність учасників чути один одного, на вміння бути корисним один одному в процесі вирішення конфліктної ситуації. Потім проводиться обговорення із усіма учасниками тренінгової групи акцентуючи увагу на те, що часто в конфліктних ситуаціях ми діємо та думаємо опираючись не на реальні події, а виходячи із особистих уявлень про ситуацію.

Вправа «Два олівці» спрямована на формування групової взаємодії, саморефлексії, самоаналізу. Для проведення вправи потрібні незагострені олівці. Спочатку ми пропонуємо групі встати у коло так, щоб відстань між сусідами була близько півметра. Олівці затискаються між подушечками вказівних пальців сусідів. Група, не відпускаючи олівців, синхронно виконує завдання – підняти руки, опустити їх, повернути у вихідне положення, витягнути руки вперед,

відвести назад, звузити коло, розширити коло, нахилитися вперед – назад, випрямитися, присісти, встати і т. д. Після цього учасники об'єднуються в пари і розміщують два олівці між долонями (або один олівець між подушечками вказівних пальців). Довжина олівця визначає відстань між долонями. Усім пропонується загадати бажання, яке можна задовольнити «тут і зараз». Наприклад, хтось з пари хоче дійти до вікна, а інший – сісти на стілець. А тепер кожен з вас протягом двох хвилин повинен досягти мовчки своєї мети, не випускаючи олівців з рук. В процесі обговорення результатів виконання вправи звертається увага: чи є пари, де обом вдалося досягнути мети; чи є пари, в яких тільки одному з вас вдалося задовольнити своє бажання; як відбувався процес досягнення бажаного; що відбувалося у парах, де нікому не вдалося дійти мети; який досвід здобули, виконуючи цю вправу; як потрібно узгоджувати спільні дії, особливо коли в приміщенні багато учасників.

Вправа «Мій портрет у проміння сонця» спрямована на підвищення самооцінки, налаштування на успіх. Учасникам роздають аркуші паперу, на яких вони малюють сонце з багатьма промінчиками. На промінчиках потрібно написати свої позитивні якості.

Для активізації самоусвідомлення та самоактуалізації, для корекції самооцінки, а також уміння презентувати себе, свої здібності та здобутки, ми запропонували домашнє завдання – «Самопрезентація». Учасники тренінгу мали можливість використовувати будь які способи самопрезентації. Були представлені самопрезентації у різних формах, які демонстрували творчі здібності учасників, а саме: малюнки на ватмані, опис своїх думок про себе, виконувались пісні під живий акомпанемент, готували страви та пригощали один одного, пропонували біографічні презентації та відео (на комп'ютері), тощо. Дане завдання завжди супроводжувалось емоційним обговоренням та аплодисментами один одному, підтримуючи та налаштовуючи кожного із учасників до креативної самореалізації.

На завершення тренінгового модулю учасникам пропонується надихаюча казка про сніжинку. В якій описується важливість голосу (діяльності) кожної людини в світі, що навіть сніжинка (яка важить – «не більше ніж нічого») може своєю вагою зламати гілку ялинки, якщо до неї на цю гілку впали більш ніж три мільйони сніжинок.

Розвивальний етап тренінгової програми реалізовувався в рамках виконання завдань третього модулю.

Модуль 3. «Професійна самореалізація фахівця з інформаційних технологій» спрямований на актуалізацію позитивного ставлення до процесу самопізнання як можливості досягнення певного рівня професійного та особистісного розвитку; усвідомлення особистісної відповідальності за наслідки професійної самореалізації.

На початку модулю учасникам пропонується міні-лекція на тему: «Роль цінностей в самоактуалізації та самореалізації особистості». Епіграфом до міні-лекції є слова Конфуція «Вибери собі роботу до душі, і тобі не доведеться працювати жодного дня у своєму житті».

Для активізації роботи в групі пропонується групова дискусія «Я успішний фахівець з інформаційних технологій». В процесі роботи учасникам пропонується написати 20 якостей успішного фахівця з інформаційних технологій. Проводиться обговорення та на дошці випишуються 10 самих важливих якостей які допомагають стати успішним фахівцем із інформаційних технологій. Кожний із учасників групи записує ці якості та оцінює їх прояв у себе за 10 бальною шкалою. Слід звернути увагу на якості які мають найбільший бал та якості які мають найменший бал. В процесі роботи пропонується мозковий штурм на тему що допомагає, а що заважає стати успішним фахівцем із інформаційних технологій.

Вправа «Чарівний магазин» [220] спрямована на усвідомлення особистих цінностей, своїх життєвих цілей. Учасникам тренінгової групи пропонується написати 5 найбільш значимих для них цінностей, а потім уявити, що вони

знаходяться в чарівному магазині, в якому товаром є цінності. Кожний учасник може купити все що забажає у чарівному магазині (кар'єру, здоров'я, успіх, щастя, кохання тощо), але в якості оплати повинно бути те, що ви цінуєте в своєму житті. В процесі гри кожний учасник розмірковує що б він хотів придбати, та що натомість втратити. В процесі обговорення звертається увага на те, які цінності переважають в учасників групи (матеріальні, духовні, сімейні, професійні).

Вправа «Шукаю друга» [29] спрямована на усвідомлення людських цінностей, на важливість дружніх стосунків у житті кожної людини. Учасникам пропонується взяти фломастери та папір А-4, та написати об'яву у газету, у рубрику безкоштовних оголошень яка називається «Шукаю друга». Кожне оголошення може бути в тому вигляді як забажає автор. Час роботи – 10 хвилин. Після виготовлення оголошень учасникам пропонується розвісити їх на стінах класу. Учасники мають можливість ознайомитися із кожним оголошенням та обрати (помітивши червоною точкою) ті оголошення які привернули найбільш його увагу (обмежено кількість виборів до 5). Після всіх виборів, учасникам запропонували зняти своє оголошення та визначити кількість виборів. В процесі обговорення результатів вправи звертається увага на оголошення які набрали більшість голосів та ті які не мали виборів. Проводиться аналіз змісту успішних оголошень, визначаються які якості особистості важливі для справжньої дружби.

Вправа «Внутрішній спостерігач. Зони усвідомлення» спрямована на розвиток самопізнання, саморозуміння, зосередженості на процесі «тут і тепер», самоспостереження за перебігом емоцій, тілесних відчуттів, думок. Як зазначає автор вправи І. Матійків [116], «елементарні навички самоспостереження, самоусвідомлення тілесних відчуттів, думок, емоцій можуть слугувати дієвим способом управління емоціями». Людина – це єдина істота на землі, яке має здатність спостерігати, розмірковувати і робити висновки зі своїх спостережень. Внутрішній спостерігач – це той, хто слідкує за вашими відчуттями, почуттями, бажаннями і думками. Це – ваше «Я». Досвід усвідомлення може бути поділений

на кілька зон: зовнішній світ; внутрішній світ: тілесні відчуття; думки і фантазії; емоції і почуття. Метою вправи є досягнення стану безпосереднього переживання, усвідомлення власного потоку свідомості і можливостей управління ними. Ця вправа сприяє розвитку самопізнання: бути присутніми «тут і тепер», відчувати й об'єктивно сприймати реальність. На першому етапі вправи відбувається усвідомлення зовнішнього світу. Учасникам пропонується протягом однієї хвилини складати фрази, які виражають те, що вони усвідомлюють із зовнішнього світу (помічають, чують, відчувають запахи). При цьому кожна фраза починається зі слів: «Я бачу...», «Я чую...», або «Я відчуваю...» з описом зорової, слухової чи кінестетичної інформації, яка привертає увагу (наприклад, гудіння кондиціонера, запах косметики тощо). На другому етапі концентрується увага на усвідомленні тілесних відчуттів. Учасникам пропонується звернути увагу на стимули всередині їх тіла – внутрішні відчуття, такі, наприклад, як напруженість в животі, сухість у роті, свербіння в руці, контакт з одягом тощо. Потрібно починати речення словами: «Зараз я відчуваю в тілі... ». На третьому етапі проведення вправи відбувається усвідомлення думок (думки, спогади, фантазії, інтерпретації, оцінки тощо). Учасникам дається інструкція: «Тепер зосереджуйте увагу на своїх думках, продовжуючи речення: «Зараз я думаю, припускаю...». Можна до описаного раніше формату висловлювань стосовно чуттєвого усвідомлення додавати продовження фрази: «... і це викликає в мене думку про те, що...». Четвертий етап: внутрішній потік. Студентам пропонується впродовж хвилини говорити все, що спадає їм на думку, без зосередження на конкретній зоні. Партнер уважно слухає і визначає, яка зона є домінуючою. У процесі обговорення результатів вправи звертається увага на емоції, що виникали в процесі виконання вправи; в якій зоні було перебувати легше/важче; яка зона усвідомлення є домінуючою; а також які якості розвиває дана вправа.

Групові дискусії на теми «Моє життєве кредо – це ...»; «В людях я більше ціную те...» спрямовані на дослідження соціальних та особистих цінностей та

настановлень. В процесі обговорення звертається увага наскільки цінності є соціально бажаними та актуальними на даному етапі соціального розвитку.

В продовження тренінгової роботи, для усвідомлення власних цілей життя та способів їх досягнення, пропонується вправа «Розуміння цілей» [112]. Учасникам пропонується взяти чотири аркуші паперу та написати відповіді на наступні питання «Які мої життєві цілі?» (перший аркуш), «Як би я хотів провести наступні три роки?» (другий аркуш); «Якщо б я знав, що мені залишилося жити пів року починаючи з сьогоднішнього дня, як би я їх прожив?» (третій аркуш), На четвертому аркуші написати три найвагоміші свої мети. У процесі аналізу та обговорення акцентується увага на цілях які є на всіх аркушах, або схожі між собою, а також належність професійних цілей, чим відрізняються «найвагоміші» цілі від всіх інших?

Вправа «Я успішний фахівець з інформаційних технологій» (авторська модифікація, Додаток Г) спрямована на самоаналіз, усвідомлення важливості саморозвитку в процесі професійної самореалізації. В процесі роботи учасникам пропонується написати 20 якостей успішного фахівця з інформаційних технологій. Проводиться групова дискусія та на дошці виписуються 10 самих важливих якостей які допомагають стати успішним фахівцем із інформаційних технологій. Кожний із учасників групи записує ці якості та оцінює їх прояв у себе за 10 бальною шкалою. Слід звернути увагу на якості які мають найбільший бал та якості які мають найменший бал. В процесі роботи пропонується групове обговорення, що допомагає, а що заважає стати успішним фахівцем із інформаційних технологій.

Для актуалізації цінності саморозвитку в процесі професійної діяльності було запропоновану вправу «Лист до себе» [37] (авторська модифікація, Додаток Г). Ця вправа спрямована на формування успішного майбутнього. Учасникам пропонується написати листа самому собі, яким вони бачать себе через 10 років. Уявити, що вони живуть ідеальним життям та описати які люди їх оточують, чим

вони займаються в процесі робочого дня? Описати свої очікування, власні цілі, наскільки, у чому, вони змінилися? В результаті яких подій відбулися ці зміни?

На заключному етапі роботи учасникам пропонувалось підвести підсумки тренінгової роботи виконавши вправи «Дякую тобі» [57], «Побажання» [215] та «Діаграма» [167].

Вправа «Побажання» спрямована на підтримку позитивної самооцінки кожного учасника тренінгової групи та закріплення позитивних результатів роботи. Унизу аркуша паперу кожний учасник пише своє ім'я. Після цього передає аркуш сусідові ліворуч. Той зверху пише побажання його «власнику», загинає аркуш так, щоб інші не могли бачити написане, і передає наступному учасникові зліва.

Вправа «Дякую тобі» спрямована на позитивне завершення тренінгової роботи, спрямованості на підведення підсумків та отримання зворотнього зв'язку від учасників групи. В процесі виконання вправи студенти стоячи утворюють коло. Потім кожний із учасників, по черзі, простягає руку і каже учаснику, що стоїть праворуч, наприклад: «Дякую, Галина, мені було приємно з тобою виконувати вправи». Той чиє ім'я було названо звертається зі словами вдячності до сусіда: «Дякую, Катя, за підтримку», – бере сусіда за руку, і так до завершення кола.

Вправа «Діаграма» надає можливість отримати зворотній зв'язок від учасників програми формування автопсихологічної компетентності про задоволеність результатами тренінгової роботи. На фліпчарті малюється діаграма задоволеність результатами роботи (оцінюється за 10 бальними шкалами). Вектор Х – характеризує задоволення емоційним станом (атмосферою в групі) та вектор Y – пізнавальна результативність (самопізнання, саморозуміння, саморефлексія). Кожен із учасників підходить до діаграми та визначає свою точку на графіку.

На завершення тренінгового модулю учасникам пропонується метафора «Мудрець та метелик» [57]. В метафорі представлений діалог мудреця та чоловіка, який хотів перехитрити мудреця, та прийшов до нього тримаючи

метелика в своїх долонях. На питання «Який метелик у мене в руках, живий чи мертвий?», мудрець відповів «Все в твоїх долонях». Дана метафора стимулює майбутніх фахівців з інформаційних технологій до усвідомлення результатів своїх вчинків, індивідуальну відповідальність за реалізацію своїх життєвих намірів та цілей.

Четвертий *прогностичний етап* програми спрямований на закріплення умінь та здатностей до самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації.

На даному етапі учасникам пропонувалось виконати домашнє завдання у вигляді портфоліо. В даній роботі потрібно було проаналізувати індивідуально-психологічні характеристики та описати рекомендації до самокорекції та саморозвитку.

Завершальний етап програми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій був спрямований на узагальнення та осмислення нового особистісного досвіду, дослідження тенденцій розвитку автопсихологічної компетентності в експериментальній і контрольній групах.

Таким чином, розроблена програма формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій спрямована на актуалізацію мотивів самопізнання, ціннісного ставлення до особистісного та професійного саморозвитку через рефлексію особистих можливостей та поведінки в процесі виконання завдань тренінгової програми.

3.3 Аналіз ефективності впровадження програми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в процесі професійної підготовки

Для вивчення ефективності впровадження програми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних

технологій в процесі професійної підготовки були визначені показники сформованості.

Показниками сформованості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, на наш погляд, можна вважати:

- ціннісне ставлення до самопізнання та саморозвитку, прагнення до самоактуалізації;
- достатній рівень знань про особливості, умови, засоби та прийоми саморозвитку, саморегуляції, самовдосконалення;
- здатність спонукати себе до саморозвитку та самовдосконалення;
- здатність до рефлексії та самопізнання;
- здатність до саморегуляції, самовдосконалення та самоефективності.

З метою оцінки ефективності розробленої програми був проведений порівняльний аналіз результатів дослідження до та після проведення формульованого експерименту в експериментальній і контрольній групах.

Для апробації експериментальної програми розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій були сформовані дві групи із студентів Національного авіаційного університету. Всього в апробації взяли участь 44 особи, з яких 23 особи утворили експериментальну групу, і 21 – контрольну групу. Досліджувані з експериментальної та контрольної груп не відрізнялися за віком, статтю та факультетом навчання та рівнем розвитку автопсихологічної компетентності.

В експериментальній групі програма формування автопсихологічної компетентності реалізовувався з урахуванням психологічних умов, системно, з дотриманням всіх етапів проведення тренінгової роботи які забезпечувалися відповідними прийомами та методами.

У контрольній групі навчальний процес мав виключно традиційний характер, тобто в процесі навчання не було передбачено проведення додаткових занять, які могли б посприяти формуванню або розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Статистичне опрацювання результатів апробації програми «Розвиток автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій» здійснювалося за допомогою програмного пакета SPSS 17.0 for Windows.

Аналіз результатів впровадження програми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій довів її ефективність.

Таблиця 3.2

Кількісні показники рівнів сформованості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій до початку та після проведення формувального експерименту

Групи	Рівні сформованості автопсихологічної компетентності (кількість досліджуваних, у %)									
	До формувального експерименту					Після формувального експерименту				
	Низький	Нижче за середній	Середній	Вище за середній	Високий	Низький	Нижче за середній	Середній	Вище за середній	Високий
Контрольна	23,8	23,8	33,3	19,0	0	9,5	23,8	47,6	19,0	0
Експериментальна	8,7*	30,4*	43,5*	17,4*	0	0	13,3*	39,1*	34,8*	13,0*

*– відмінності статистично значущі на рівні $p < 0,01$

Це підтверджується тим, що в експериментальній групі (табл. 3.2) між результатами першого та другого зрізів були зафіксовані статистично значущі відмінності, за G-критерієм знаків, у рівнях сформованості автопсихологічної компетентності: зростання високого рівня розвитку з 0% до 13,0%; рівня вище за середній – з 17,4% до 34,8%, та зменшення рівня нижчий за середній – з 30,4% до

13,3%, а низький рівень після проходження програми формування автопсихологічної компетентності взагалі є відсутнім.

Натомість, у *контрольній* групі за результатами першого та другого зрізів констатовано незначну розбіжність, яка не є статично значущою і в цілому не може впливати на рівні сформованості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Отже, як видно з табл. 3.1 показники високого рівня (0%), рівня вище за середній (19,0%) та нижче за середній (23,8%) залишилися незмінними до та після формувального експерименту в контрольній групі. Дещо збільшились показники середнього рівня з 33,3% до 47,7% та зменшилися показники низького рівня з 23,8% до 9,5%. (Додаток Д. 1).

Подальший порівняльний аналіз результатів дослідження першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів в *експериментальній та контрольній* групах був спрямований на вивчення змін в рівнях сформованості компонентів автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій (Додаток Д).

Результати порівняльного аналізу рівнів сформованості мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в експериментальній і контрольній групах першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів подано в табл. 3.3 у відсотковому відношенні до чисельності кожної групи.

Як видно з табл. 3.3, в *експериментальній* групі між результатами першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів зафіксовані значущі відмінності ($p < 0,05$) у рівнях сформованості мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій: значне зростання високого рівня розвитку мотиваційного компоненту автопсихологічної

компетентності з 21,7% до 56,5%; зменшення розвитку середнього рівня – з 65,2% до 39,1% та низького рівня з 13,0% до 4,3%.

Таблиця 3.3

Кількісні показники рівнів сформованості мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій до та після формульовального експерименту

Групи	Рівні та показники сформованості (кількість досліджуваних, у %)					
	До формульовального експерименту			Після формульовального експерименту		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Контрольна	19,1	61,9	19,0	28,6	33,3	38,1
Експериментальна	13,0	65,2	21,7	4,3	39,1	56,5

В той же час в *контрольній* групі теж змінилися показники за результатами другого зрізу. А саме високий рівень сформованості мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій змінився з 19,0% до 38,1%, але за рахунок зменшення показників середнього рівня з 61,9% до 33,3%, а показник низького рівня сформованості мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності взагалі збільшився з 19,1% до 28,6%. За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

Проведений порівняльний аналіз результатів формульовального експерименту першого та другого зрізів в *експериментальній* групі виявив значні зміни в рівнях сформованості ціннісно-сислового компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій (Додаток Д. 3).

Як ми бачимо (табл. 3.4), в *експериментальній* групі спостерігається значне зростання високого рівня розвитку ціннісно-сислового компоненту у досліджуваних з 8,7 % до 52,2 %, та зменшення середнього рівня з 56,5% до 47,8%. В той же час показники низького рівня не було виявлено після проведення

формування експерименту (0%), але були визначені з у 34,8% студентів експериментальної групи до початку експерименту.

Таблиця 3.4

Кількісні показники рівнів сформованості ціннісно-сміслового компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій до та після формування експерименту

Групи	Рівні та показники сформованості (кількість досліджуваних, у %)					
	До формування експерименту			Після формування експерименту		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Контрольна	33,3	52,4	14,3	9,5	66,7	23,8
Експериментальна	34,8	56,5	8,7	-	47,8	52,2

Результати дослідження *контрольної* групи показали динаміку збільшення результатів за ціннісно-смісловим компонентом автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, а саме: збільшилися показники високого рівня з 14,3% до 23,8%, середнього рівня – з 52,4% до 66,7%, та зменшилися показники низького рівня ціннісно-сміслового компоненту з 33,3% до 9,5%. В той же час ці відмінності за критерієм знаків не є статистично значущими ($p < 0,1$).

Порівняльний аналіз результатів експерименту першого та другого зрізів в експериментальній групі показав значні зміни в рівнях сформованості когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій ($p < 0,1$).

Як видно з таблиці 3.5, в *експериментальній* групі визначено значне збільшення результатів високого рівня сформованості когнітивного компоненту після формування експерименту з 4,3% до 30,4; та зменшення показників

низького рівня з 30,4% до 4,3% , в той же час результати середнього рівня когнітивного компонента не зазнали змін (65,2%).

Таблиця 3.5

**Кількісні показники рівнів сформованості когнітивного компонента
автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних
технологій до та після формувального експерименту**

Групи	Рівні та показники сформованості (кількість досліджуваних, у %)					
	До формувального експерименту			Після формувального експерименту		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Контрольна	42,9	52,3	4,8	23,8	61,9	14,3
Експериментальна	30,4	65,2	4,3	4,3	65,2	30,4

У *контрольній* групі за результатами аналізу експерименту першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів виявлено, що рівні розвитку когнітивного компонента автопсихологічної компетентності змінилися: високий рівень збільшився з 4,8% до 14,3%, середній з 52,3% до 61,9%, а низький зменшився з 42,9% до 23,8%. В той же час, визначені результати когнітивного компонента у *контрольній* групі не мають значущих відмінностей за критерієм знаків.

Досліджуючи операційно-регулятивний компонент автопсихологічної компетентності (табл. 3.6) у *експериментальній* групі (до початку формувального експерименту та після експерименту) було виявлено суттєві зміни в результатах, а саме: високий рівень підвищився з 13,0% до 47,8%, середній рівень змінився з 69,6% до 52,2%, а низький рівень до початку експерименту визначався на рівні 17,4%, а після формувального експерименту взагалі не було виявлено (Додаток Д. 5).

У *контрольній* групі (табл. 3.5) було виявлено зміни тільки в показниках високого рівня з 9,5% збільшилися результати до 23,8% та середнього рівня - показник зменшився з 71,5% до 57,2 відсотків, а результати низького рівня сформованості операційно-регулятивного компоненту автопсихологічної компетентності не змінилися та залишилися сталими на рівні 19,0%.

Таблиця 3.6

Кількісні показники рівнів сформованості операційно-регулятивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій до та після формульовального експерименту

Групи	Рівні та показники сформованості (кількість досліджуваних, у %)					
	До формульовального експерименту			Після формульовального експерименту		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Контрольна	19,0	71,5	9,5	19,0	57,2	23,8
Експериментальна	17,4	69,6	13,0	-	52,2	47,8

Аналізуючи результати сформованості рефлексивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних (табл. 3.7) було визначено, що в *експериментальній* групі порівнюючи дані (до початку формульовального експерименту та після закінчення формульовального експерименту) високий рівень збільшився з 8,7% до 26,1%, середній рівень з 60,9% до 69,6%, а низький рівень – суттєво зменшився з 30,4% до 4,3%.

Як видно з таблиці 3.7, у *контрольній* групі визначено, що показники не мають статистично значущих відмінностей (Додаток Д. 6). Низький рівень сформованості рефлексивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій збільшився з 19,0% до 28,6%, середній рівень зменшився з 66,7% до 57,1%, в той же час результати високого

рівня сформованості особистісного компоненту залишилися на тому ж рівні 14,3% .

Таблиця 3.7

Кількісні показники рівнів сформованості рефлексивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій до та після формульовального експерименту

Групи	Рівні та показники сформованості (кількість досліджуваних, у %)					
	До формульовального експерименту			Після формульовального експерименту		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Контрольна	19,0	66,7	14,3	28,6	57,1	14,3
Експериментальна	30,4	60,9	8,7	4,3	69,6	26,1

В цілому можна констатувати, що проведений порівняльний аналіз результатів дослідження розробленого курсу спрямованого на формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій показав позитивні зміни, серед яких, на наш погляд, можна вважати:

1. Підвищення ціннісно-сислового рівня, який проявляється в:
 - розумінні своїх цілей та шляхів їх досягнення;
 - здатності усвідомлювати важливість саморозвитку в процесі професійної життєдіяльності;
 - прагнення до саморозвитку та самоактуалізації.
2. Підвищення рівня мотиваційного компоненту, який проявляється в актуалізації мотивів до самопізнання, саморегуляції, самовдосконалення.
3. Підвищення когнітивного рівня виражено в розвитку знань про особливості розвитку та формування автопсихологічної компетентності.
4. Підвищення рівня рефлексивного компоненту, який проявляється в розвитку:

- усвідомлення своїх позитивних та негативних рис характеру;
 - вміння аналізувати свої здібності та можливості;
 - вміння використовувати рефлексію при особистісному спілкуванні та в процесі професійної діяльності;
 - вміння в процесі спілкування впливати на партнерів по спілкуванню;
 - вміння презентувати себе та результати своєї діяльності.
5. Підвищення операційно-регулятивного рівня, який проявляється в розвитку:
6. вміння розпізнавати свої емоції та емоції інших людей в процесі взаємодії;
- вміння контролювати свою поведінку в процесі спілкування та діяльності;
 - вміння працювати в команді;
 - вміння знаходити оптимальні шляхи вирішення конфліктних ситуацій;
 - вміння обирати шляхи для самовиховання.

Про ефективність програми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій можна говорити і по результатам проведення тренінгової програми. По завершенню тренінгу виконувалась вправа «Діаграма», яка давала можливість кожному із учасників відмітити рівень задоволеності від тренінгової роботи та актуальності, корисності засвоєних знань та вмінь для майбутнього професійного розвитку. 91,3% учасників тренінгової роботи оцінили програму формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій на високому рівні та 8,7% на середньому рівні. Учасники особливо відмітили позитивний вплив створених психологічних умов навчання, а також форм та методів роботи.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Відповідно до поставлених завдань наукового пізнання була поставлена мета формувального експерименту та визначені завдання. Обґрунтовано психологічні умови, що спонукають до формування автопсихологічної компетентності, а саме: створення середовища емоційного комфорту, яке сприяє активізації процесу самопізнання та саморозвитку; актуалізація у процесі навчання мотивів самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення; активізація адекватного сприйняття себе шляхом саморефлексивного аналізу, спрямованого на самопізнання та усвідомлення способів самовдосконалення; забезпечення розвитку ціннісно-смилових ставлень майбутніх фахівців з інформаційних технологій до саморозвитку та самопізнання; активізація усвідомлення та прийняття на себе відповідальності за результати особистісного, професійного саморозвитку та самореалізації.

На основі констатувального експерименту визначені проблеми сформованості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Показано, що розв'язання даних проблем можливо в умовах професійного навчання за рахунок впровадження відповідних умов навчання які активізують здатність особистості до самопізнання, саморефлексії, саморозвитку та самоактуалізації. Реалізація технології навчання здійснюється через низку етапів (підготовчий, діагностичний, розвивальний, прогностичний) тощо.

Обґрунтовано ряд принципів (активності, дослідницької творчої позиції, об'єктивації поведінки, партнерського спілкування) та методів (групова дискусія, міні-лекція, рольові вправи, метафори) запропонованих для роботи в тренінговій групі.

На основі дослідження проблем розвитку автопсихологічної компетентності розроблено програму формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Визначено показники сформованості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій (ціннісне ставлення до

самопізнання та саморозвитку, прагнення до самоактуалізації; достатній рівень знань про особливості, умови, засоби та прийоми саморозвитку, саморегуляції, самовдосконалення; здатність спонукати себе до саморозвитку та самовдосконалення; здатність до рефлексії та самопізнання; здатність до саморегуляції, самовдосконалення та самоефективності).

Результати формувального етапу дослідження підтвердили ефективність програми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій статистично значущими відмінностями в показниках експериментальної групи (до та після формувального експерименту) за G-критерієм знаків ($p < 0,01$) на відміну від майбутніх фахівців з інформаційних технологій що входили до контрольної групи.

Так зокрема, можна відмітити позитивні зміни складових автопсихологічної компетентності у експериментальній групі. Підвищення мотиваційного рівня автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій відбулося за рахунок актуалізації мотивів самопізнання, саморегуляції та саморозвитку.

Констатовано позитивну динаміку і щодо розвитку ціннісно-смислового компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій через усвідомлення цінності саморозвитку в процесі професійної життєдіяльності, а також важливості визначення та розумінні своїх цілей та шляхів їх досягнення.

Відбулося зростання і когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності через отримання знань та вмінь про шляхи та методи саморозвитку, самомотивації, самореалізації та самоактуалізації.

Визначено підвищення рівня рефлексивного компоненту, який проявляється в усвідомленні своїх рис характеру, пізнанні своїх особливостей у процесі міжособистісної взаємодії, здатності до продуктивної групової діяльності тощо.

Також було виявлено покращення рівня операційно-регулятивного компоненту автопсихологічної компетентності за рахунок розвитку вміння

контролювати свої емоції в процесі взаємодії, знаходити ефективні шляхи вирішення конфліктних ситуацій та здійснювати самоконтроль в процесі міжособистісної взаємодії.

Крім того, підтвердженням результативності розробленої тренінгової програми з формування автопсихологічної компетентності є бажання учасників тренінгу використовувати набуті знання та вміння у процесі професійного становлення та самореалізації.

Отже, авторська програма сприяє формуванню автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій і допомагає у професійному становленні майбутніх фахівців.

Основні результати третього розділу дисертації знайшли своє відображення у таких публікаціях

Статті у наукових виданнях, включених до наукометричних баз

1. Проскурка, Н. М. (2016). Програма формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій: зміст і аналіз ефективності. *Журнал «ScienceRise», №1/1(18), 37 – 41.*

Матеріали та тези конференцій

2. Проскурка, Н. М. (2015). Програма розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця в освітньому просторі вишу: проблеми та перспективи. Збірник матеріалів регіонального науково-практичного семінару, Кам'янець-Подільський, 25 вересня (с. 69–71).* Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006».

3. Проскурка, Н. М. (2016). Психологічні умови формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 17 березня.*
URL: <http://kppo.nau.edu.ua/Konfer.php>

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування й експериментально вивчено психологічні умови формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, запропоновано програму розвитку її в умовах професійного навчання з урахуванням виявлених особливостей.

1. За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено основні підходи до дослідження автопсихологічної компетентності (компетентністний, особистісно-діяльнісний, поведінковий, суб'єктний, суб'єктно-діяльнісний, системно-діяльнісний, особистісно-орієнтований, акмеологічний) і запропоновано комплексний підхід, що містить основні положення суб'єктного, діяльнісного та акмеологічного підходів, відповідно до яких автопсихологічна компетентність визначає здатність майбутнього фахівця з інформаційних технологій до професійного та особистісного розвитку за рахунок активізації особистісних ресурсів, рефлексії власних можливостей на основі самодіагностики, особистісної саморегуляції та самоконтролю, створення індивідуальної системи способів і прийомів психологічної самопідтримки у процесі самовдосконалення.

2. Обґрунтовані зміст і компоненти, визначено критерії та показники автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. В структурі автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, виокремлено: ціннісно-смысловий (ціннісне ставлення особистості до самопізнання та саморозвитку, прагнення до самоактуалізації); мотиваційний (сукупність мотивів, які спрямовують на усвідомлене, активне самопізнання, самовдосконалення та саморозвиток); операційно-регулятивний (набір умінь і навичок, що забезпечують особистісний розвиток і професійне вдосконалення на основі самодіагностики, особистісної саморегуляції та самовдосконалення); когнітивний (сукупність знань про зміст, вплив, шляхи та засоби особистісного та професійного розвитку) та рефлексивний (здатність особистості до саморозуміння та самопізнання) компоненти.

Критеріями успішного розвитку зазначених компонентів автопсихологічної компетентності відповідно виступають: ціннісне ставлення, умотивованість, дієвість, обізнаність, здатність до самоаналізу та самопізнання в процесі саморозвитку та самовдосконалення.

Висвітлено особливості професійної діяльності фахівців з інформаційних технологій, а саме: різновекторність (великий спектр програмних продуктів), багатоплановість (вміння здійснювати технологію розробки, впровадження та експлуатації об'єктів професійної діяльності), складність (швидка зміна та поява нових ідей, технологій і напрямів діяльності).

Виокремлено та проаналізовано соціально-психологічні та психолого-педагогічні проблеми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій до професійної діяльності на трьох рівнях: 1) на рівні професійної спільноти: відсутність у професійному середовищі норм і цінностей розвитку автопсихологічної компетентності; 2) на рівні професійної підготовки: відсутність навчальних програм, що заохочують до самопізнання та мотивують майбутніх фахівців з інформаційних технологій до рефлексії та саморозвитку; 3) на рівні особистості: у контексті готовності викладачів вищої школи до формування автопсихологічної компетентності в процесі професійної діяльності з одного боку та недостатньою вмотивованістю майбутніх фахівців до розвитку автопсихологічної компетентності з іншого.

3. За результатами емпіричного дослідження виявлено особливості формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, а саме: встановлено недостатній рівень як складових, так і загального рівня автопсихологічної компетентності в цілому.

Щодо ціннісно-сислового компоненту автопсихологічної компетентності визначено, що студенти живуть переважно сьогоднішнім днем, маючи переконаність у тому, що життя людини непідвладне свідомому контролю, не переймаються розв'язанням проблеми особистісного самовдосконалення та саморозвитку.

Щодо мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій виявлено недостатньо розвинені прагнення до самопізнання та саморозвитку.

Щодо когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності встановлено, що більшість студентів не мають знань про сутність, умови, засоби та прийоми саморозвитку, саморегуляції, самопізнання та самовдосконалення.

Щодо операційно-регулятивного компоненту визначено недостатній рівень самомоніторингу, саморегуляції, соціальної та загальної самоефективності, що проявляються труднощами в соціальних стосунках, недостатньою вірою в свої можливості, емоційно-спонтанними реакціями, не конструктивною поведінкою.

Щодо рефлексивного компоненту автопсихологічної компетентності визначено низький рівень самопрезентації, недостатнє усвідомлення своїх професійних ролей та себе в міжособистісних стосунках; недостатній рівень розвитку рефлексивності; небажання отримувати зворотній зв'язок від інших та реальну інформацію про себе.

Одночасно встановлено відмінності у рівнях розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежно від гендерно-вікових (стать, вік) та навчально-професійних (курс, факультет) особливостей. Зокрема, майбутні фахівці з інформаційних технологій жіночої статі мають дещо вищий рівень розвитку автопсихологічної компетентності, ніж майбутні фахівці з інформаційних технологій чоловічої статі, особливо за рефлексивним ($p < 0,01$), мотиваційним ($p < 0,05$) та ціннісно-смісловим ($p < 0,01$) компонентами. За допомогою методу поперечних зрізів виявлено, що з віком рівень автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій зростає, хоч і залишається в цілому недостатнім.

Щодо рівня розвитку автопсихологічної компетентності залежно від факультету констатовано, що цей показник вищий у студентів інституту інформаційно-діагностичних систем за рахунок ціннісно-сміслового та когнітивного компонентів автопсихологічної компетентності ($p < 0,05$).

Подібний результат встановлено й щодо розподілу рівнів розвитку автопсихологічної компетентності залежно від курсу, насамперед, за рахунок мотиваційного, когнітивного та ціннісно-сислового компонентів ($p < 0,01$).

4. Виокремлено ряд психологічних умов, що спонукають до формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, а саме: створення середовища емоційного комфорту, яке сприяє активізації процесу самопізнання та саморозвитку; актуалізація у процесі навчання мотивів самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення; активізація адекватного сприйняття себе шляхом саморефлексивного аналізу, спрямованого на самопізнання та усвідомлення способів самовдосконалення; забезпечення розвитку ціннісно-сислових ставлень майбутніх фахівців з інформаційних технологій до саморозвитку та самопізнання; активізація усвідомлення та прийняття на себе відповідальності за результати особистісного, професійного саморозвитку та самореалізації.

5. Розроблено та апробовано програму «Розвиток автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій», що складалась з трьох тематичних модулів. У результаті проведеного формувального експерименту доведено ефективність авторської програми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Про це, зокрема, свідчить статистично значуще (за критерієм χ^2 та G-знаків) підвищення рівнів автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, а також позитивна динаміка її розвитку за всіма складовими в учасників експериментальної групи на відміну від контрольної, де статистично значущих відмінностей до і після формувального експерименту зафіксовано не було.

Здійснене дисертаційне дослідження не висвітлює всіх аспектів формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Подальшими перспективними напрямками дослідження є поглиблене дослідження чинників розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Важливим уявляється вивчення готовності викладачів ЗВО та практичних психологів до розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамов, М. Г. (2000). Человек и комп'ютер : от homo faber к homo informaticus. *Человек. 4*. URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/MEN/COMPUMEN.HTM>
2. Аболина, Н. С. (2005). *Формирование аутокомпетентности студентов в процессе интенсивной групповой подготовки*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург.
3. Абульханова-Славская, К. А. (1991). *Стратегия жизни*. М.: Мысль.
4. Авидон, И., Гончукова О. (2008). Тренинги формирования команды. Материалы для подготовки та проведения. СПб.: Речь.
5. Анциферова, Л. И. (1991). Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни. *Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала*. М. : Институт психологии АН СССР.
6. Анциферова, Л. И. (1994). Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал. (1), (Т. 15)*.
7. Асмолов, А. Г. (2001). *Психология личности. Принципы общепсихологического анализа*. М. : Смысл.
8. Арестова, О. Н., Бабанин, О. Н., Войскунский, А. Е. (1996). Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия. *Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. (4), (14 – 20)*.
9. Бабаева, Ю. Д., Войскунский А. Е. (1998). Психологические последствия информатизации. *Психологический журнал. (1)*. URL: <http://www.relarn.ru/human/ps-zh.html>
10. Бабин, І. І., Балуобаш, Я. Я., Грубінко, В. В., Степко, М. Ф., Шинкарук, В. Д. & Кремень, В. Г. (Ред.). (2004). *Вища освіта України і Болонський процес*. К.: Освіта.

11. Бабин, І. І., Балюбаш, Я. Я., Гармаш, А. А. & В. Г. Кремень (Ред.) та ін. (2011). *Національний освітній глосарій: вища освіта*. ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
12. Бандура, А. (2000). *Теорія соціального навчання*. СПб: Евразія.
13. Барська, В. О. (2015). Психологічні умови розвитку «Я-концепції» особистості студента. *Вісник Донецького національного університету. Серія: Гуманітарні науки*. 1-2, 16–21.
14. Белл Д. (1986). Соціальні рамки інформаційного суспільства. *Нова технократическа волна на Западі*. П. С. Гуревич (Ред.). М.: Прогресс.
15. Бех, І. Д. (2017). Самореалізація особистості як визначальний чинник її життєдіяльності. *Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція*. Полтава, 31–36. URL: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54204282/>
16. Болотов, В. А. & Сериков, В. В. (2003). Компетентностна модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 10, 8–14.
17. Бондарчук, О. І. (2005). Особливості психологічної готовності керівників освітніх організацій до планування професійної кар'єри. *Актуальні проблеми психології*. 1 (15), 13–16.
18. Бондарчук, О. І. (2012). Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського*. 8 (1), 30–36.
19. Бондарчук, О. І. (2008). *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія*. К. : Наук. світ.
20. Бондарчук, О. І. (Ред.), Карамушка, Л. М. & Брюховецька, О. В. (2012). *Формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти*. К.: Наук. Світ.
21. Бондарчук, О. І. (2013). *Особливості особистісного розвитку менеджерів освіти та його взаємозв'язок з організаційним розвитком освітніх*

організацій. *Психологічні засади організаційного розвитку: монографія*. Л. М. Карамушки (Ред.). Кіровоград: Імекс-ЛТД.

22. Бондарчук, О. І. & Пінчук, Н. І. (2014). Особливості та чинники автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій. *Післядипломна освіта в Україні*. 1. 30–35.

23. Бондарева, В. Б. (2007). *Аутопсихологическая компетентность как психологическая детерминанта карьеры государственных служащих*. (Автореф. дисс. канд. психол. наук). Южный Федеральный университет, Ростов на Дону.

24. Брушлинский, А. В. (1970). *Психология мышления и кибернетика*. М.

25. Бурлачук, Л. Ф., Морозов, С. М. (2006). *Словарь-справочник по психодиагностике*. СПб. : Питер.

26. Бутусевич, А. (2016). Управління персоналом. Пошук і мотивація ІТ-персоналу. *Консультант кадровика*. 20 (128). URL: <https://kadrhelp.com.ua/poshuk-i-motyvaciya-it-personalu>.

27. Бююль, А. & Цефель, П. (2005). *SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей*. М.: ДиаСофт.

28. Вачков, И. В. (2001). *Основы технологии группового тренинга. Психотехники*. Учебное пособие. М.: «Ось-89».

29. Вачков, И. В. (2007). *Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы*. М.: Эксмо.

30. Вербицкий, А. А. (1991). *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Метод. пособие*. М.: Высшая школа.

31. Винославська, О. В. & Ковальчук, О. С. (2012). Розвиток соціальної відповідальності майбутніх інженерів у процесі професійної підготовки в технічному університеті. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. 2 (35), 87-94.

32. Глуханюк, Н. С. (2001). Психологические основы развития педагога как

субъекта профессионализации. (Дисс. доктора психол. наук). Екатеринбург: Рос. гос. проф-пед. ун-т.

33. Глуханюк, Н. С. (2005). Психология профессионализации педагога. Екатеринбург: Рос. гос. проф-пед. ун-т.

34. Гневашева, В. А. (2014). Профессиональные компетенции: особенности формирования современной рабочей силы. *Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Сила»*. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2014/1/Gnevasheva_Professional-Competences/

35. Голицына, О. Л., Максимов, Н. В., Партыка, Т. Л., Попов, И. И. (2006). *Информационные технологии*. М.: Форум Инфра.

36. Голубева, И.В. Аутопсихологическая компетентность как элемент профессиональной компетентности. *Center for Scientific Cooperation «Interactive plus»*. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/261/Action261-112106.pdf>

37. Гоулман, Д., Баяцис, Р. & Макки, Э. (2008). *Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта*. Москва: Альпина Бизнес Бук.

38. Грановская, Р. М. (1997). *Элементы практической психологии*. СПб.: Свет.

39. Грецов, А.Г. (2006). *Лучшие упражнения для сплочения команды*. СПб.: СПб НИИ физической культуры.

40. Давыдов, В. В. (1996). *Теория развивающего обучения*. М.: Педагогика.

41. Деркач, А. А., Москаленко, О. В., Пятин, В. А., Селезнева, Е. В. (2000). *Акмеологические основы профессионального самосознания личности*. Астрахань: Из-во Астраханского гос. пед. ун-та.

42. Деркач, А. А., Степнова, Л. А. (2003). *Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих*. М.: РАГС.

43. Деркач, А. А., Зазыкин, В. Г. (2003). *Акмеология: учебное пособие*. СПб.: Питер.

44. Добровська, Л. М. (2010). Інваріантна складова професійної компетентності з інформаційних технологій майбутніх інженерів. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 1, 155–161.
45. Добротвор, О. В. (2011). *Формування комунікативної компетентності старшокласників засобами організаційно-діяльнісної гри*: (Дис. канд. пед. наук.). Інститут педагогіки НАПН України, Київ.
46. Долинська, Л. В. Огороднійчук, З. В. & Скрипченко, О. В. (2001). *Вікова та педагогічна психологія*. К.: Просвіта.
47. Долинська, Л. В., Кузьменко, А. О. (Ред.) & Черевко, В. П. (2001). *Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів*. К.: Логос.
48. Дружилов, С. А. (2010). *Основы психологии профессиональной деятельности инженеров-электриков: монография*. М.: Академия Естествознания.
49. Дятлов, С. А. (2000). Принципы информационного общества. *Информационное общество: информационно-аналитический журнал*. 2, 77–85.
50. *Жизненный путь и профессиональная карьера специалиста*. (1997). Иконников, В. Ю., Подшивалкина, В. И. (Ред.). Кишенев: ИПФ «Центральная типография».
51. Завьялова, Ж. В., Фарба, Е. О., Каденильяс-Нечаева, Е. К. & Авдюнина, М. Н. (2008). *Энергия бизнес-тренинга. Путеводитель по разминкам: Пособие для практикующего бизнес-тренера*. СПб.: Речь.
52. Занюк, С. С. (2002). *Психологія мотивації*. К.: Либідь.
53. Зеер, Э. Ф. (2002). Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования. *Образование и наука*. 2(14), 31–50.
54. Зеленецкий, В. С. (2006). *Компьютерная этика. Морально-этические и правовые нормы для пользователей компьютерных сетей: Учеб. пособие*. Харьков: «Кроссроуд».
55. Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. М.:

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. URL: http://old.vvsu.ru/dap/development_program/files/zimnyaya.pdf.

56. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д., Фролов, Д. Ф. & Грабенко, Т. М. (2004). *Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд*. СПб.: Речь.

57. Евтихов, О. В. (2007). *Практика психологического тренинга*. СПб.: Речь.

58. Егорова, Т. Е. (1997). *Формирование аутопсихологической компетентности в условиях групповой интенсивной подготовки*. (Автореферат дисс. канд. психолог. наук.). М.

59. Егорова, Т. Е. & Беляшов, В.А. (2018). Аутопсихологическая компетентность в контексте профессионального развития специалиста. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 1(22), Т.7, 257 – 260.

60. Егорова, Е. В. (2002). Феномен профессиональной идентичности: психологический анализ. *Вестник Черкасского университета*, 43, 70 – 73.

61. Ермаков, И. Е. (2007). *Проблема подготовки ИТ профессионалов*. URL: http://oberoncore.ru/library/ermakov_problema_podgotovki_it-professionalov

62. Єрмакова, І. Г., Сохань, Л. В. & Несен, Г. М. (2003). *Життєва компетентність особистості*. К.: Богдана.

63. Иванов, Д. (2007). Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. *Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика» 6 (12)*. М.: Чистые пруды.

64. Ильин, Е. П. (2002). *Мотивация и мотивы*. СПб.: Питер.

65. Карамушка, Л. М. (2002). *Психологія управління закладами середньої освіти: монографія*. Київ.: Ніка-Центр.

66. Карнозова, Л. М. (1990). Самоопределение профессионала в проблемной ситуации. *Вопросы психологи*, 6, 75–82.

67. Карпов, А. В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, 5, Т. 24, 45–57.

68. Кашлев, Ю. Б. (2002). *Информация. Дипломатия. Психология*. М.: Известия.
69. Кірейчева, Є.В. & Кірейчев, А. В. (2006). *Психологічний тренінг розвитку Я-концепції*. Ялта.
70. Климов, Е. А. (2004). *Психология профессионального самоопределения*. М.: Издательский центр «Академия».
71. Когут, О. О. (2014). *Психологічні особливості розвитку професійної спрямованості студентів-програмістів*. (Дис. канд. психол. наук). Київський ун-т ім. Бориса Грінченка, Київ.
72. Кокун, О. М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця*. URL: http://lib.iitta.gov.ua/1651/1/Кокун_Моногр_12.pdf
73. Колесніченко, Л. А. (2004). *Психологічні особливості саморегуляції у професійній діяльності менеджерів*. (Автореф. канд. психол. наук). ЦППО АПН України, Київ.
74. Коломинский, Я. Л. (1981). *Познай самого себя*. Минск: Мин. нар. асвета.
75. Коляда, М. Г. (2009). Сутність і специфіка діяльності майбутнього фахівця із захисту інформації та управління інформаційною безпекою. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного-наукового центру НАПН України*, 1-2, 158–162.
76. Комар, Т. В. (2016). Методологічна рефлексія концепції та моделі професійної зрілості фахівця. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Психологічні науки*, 2(4), 139–151.
77. Комар, Т. В. (2017). Психологічні основи становлення професійної зрілості спеціаліста. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 3(2). 75–87. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2017_3\(2\)_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2017_3(2)_11).
78. Кон, И. А. (1978). *Открытие «Я»*. М.: Политиздат.

79. Кон, И. С. (1984). *В поисках себя: Личность и ее самосознание*. М.: Политиздат.
80. Корнев, М. Н. & Коваленко, А. Б. (1995). *Соціальна психологія*. К.: АТ «Київська книжкова фабрика».
81. *Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у Вищій школі* (2007). Н. В. Кічук. (Ред.). Південний науковий центр АПН України; Ізмаїльський держ. гум. інст. Ізмаїл: ІДГУ.
82. Краевский, В. В. & Хуторской, А. В. (2003). Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*, 3, 3–10.
83. Кроник, А. А. & Ахмеров, Р. А. (2003). *Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии жизненного пути*. М.: Смысл.
84. Круглик, С. В. (2011). *Формирование аутопсихологической компетентности будущих специалистов помогающих профессий социономического типа*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук.) Балтийский федеральный университет им. И.Канта, Калининград.
85. Круглик, В. & Осадчий, В. (2016). Структура професійної компетентності майбутнього інженера-програміста. *Педагогічний дискурс*, 21, 69–74.
86. Кругликов, В. Н., Платонов, Е. В. & Шаранов, Ю. А. (2006). *Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности*. СПб.: Изд-во Питер.
87. Крупенко, О. В. (2013). Психолого-педагогічний аспект проведення занять з ІТ студентами. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 3, 157–161.
88. Крюкова, Т. Б. (2011). *Психологическая готовность студентов инженерных специальностей электроэнергетической отрасли к деятельности*. (Автореф. дисс. канд. психол. наук). Современная гуманитарная академия, Москва.

89. Кузікова, С. Б. (2020). *Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці*. Монографія. Суми. С. 83. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9285/1/%2bКузікова>
90. Кузікова, С. Б. & Федорова, Є. В. (2015). Психологічні умови та технології формування суб'єкта саморозвитку в онтогенезі: концептуалізація проблеми. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 1(36). 212–220.
91. Кузнецов, Н. А. (2006). Фундаментальное значение информатики в современной научной картине мира. *Информационные процессы*, 2, Т.6, 81–109.
92. Кузнецов, Н. А. (2001). Информационное взаимодействие в технических и живых системах. *Информационные процессы*, Т. 1, 1–9.
93. Кузьмина, Н. В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. М.: Высш. школа.
94. Кулагина, И. Ю. & Колюцкий, В. Н. (2005). *Возрастная психология, : Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие*. М.: Сфера.
95. Кушнир, Н. А. (2011). *Профессиональная идентичность в структуре аутопсихологической компетентности госслужащего*. (Автореф. дисс. на канд. психол. наук). Российская академия государственной службы, Москва.
96. Лабынцева, И. С. (2012). Особенности субъективных качеств будущих инженеров. *Развитие психологии в системе комплексного человекознания*. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова (Ред.). Ч. 2. М.: Изд-во «Институт психологии РАН».
97. Лебедева, Т. Н. (2010). Особенности применения компетентностного подхода в обучении студентов квалификации «Инженер-программист». *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*, 16(2), 232 – 237.
98. Леонтьев, Д. А. (2000). *Тест смысловых ориентаций*. Москва.
99. Лешин, В. В. (2000). Развитие аутопсихологических способностей государственных служащих. (Автореф. дисс. канд. психол. наук). Российская академия государственной службы, Москва.

100. Леушкина, Н. А. (2011). Организация процесса развития аутопсихологической компетентности подростков в системе воспитывающей деятельности классного руководителя. *Фундаментальные исследования*, 8, 289 – 292.
101. Леушкина, Н. А. (2011). *Формирование аутопсихологической компетентности подростков в системе воспитывающей деятельности классного руководителя*. (Дисс. канд. пед. наук). Ульяновський державний університет, Ульяновск.
102. Ли Девид (2002). Практика группового тренинга. СПб.: Питер.
103. Литовченко, Н. Ф. (2002). *Професійно орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції: навч.-метод. матеріали тренінгових занять студ. пед. вузів*. Ніжин : НДПУ.
104. Ліщина В. О. & Ліщина Н. М. (2013). Особливості підготовки студентів-програмістів у вищих навчальних закладах та розвиток їх професійної культури. *Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*, 7(50), 60 – 64.
105. Ложкин, Г. В. & Повякель, Н. П. (2003). *Практическая психология в аспектах «человек-техника»*. К.: МАУП.
106. Ложкін, Г., Глуханюк, Н. & Волянюк, Н. (2003). Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості. *Психологія і суспільство*, 2 (12), 97–103.
107. Луман, Н. (2011). *Поняття цілі і системна раціональність: щодо функції цілей у соціальних системах*. К.: Дух і літера.
108. Лунтовський, А. О., Климаш, М. М. & Семенко, А. І. (2012). *Розподілені сервіси телекомунікаційних мереж та повсюдний комп'ютинг і Cloud-технології*. Львів: Львівська політехніка.
109. Лушин, П. В. (2002). *Личностные изменения как процесс: теория и практика*. Одесса: Аспект.

110. Лушин, П. В. (2002). *Психология личностного изменения*. Кировоград : ООО «Имэкс ЛТД».
111. Максименко, С. Д., Прокоф'єва, О. О., Царькова, О. В. & Кочкурова, О. В. (2015). *Практикум із групової психокорекції*. Мелітополь: Люкс.
112. Малкина-Пых, И. Г. (2005). *Психологическая помощь в кризисных ситуациях*. М.: Эксмо.
113. Маралов, В. Г. (2002). *Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособ. для студ.* М.: Изд. центр «Академия».
114. Маркова, А. К. (1990). Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*, 8, 82–88.
115. Марусинець, М. М. (2012). *Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів: монографія*. Черкаси.
116. Матійків, І. М. (2012). *Тренінг емоційної компетентності*. К. Педагогічна думка.
117. Машарова, Т. В. (2001). *Использование личностно-ориентированных технологий в образовании*. Киров: ВГПУ.
118. Міляєва, В. Р. & Бреус, Ю. В. (2011). Формування компетентності саморозвитку особистості як основа підготовки майбутнього фахівця. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, Т.ХІІІ, Ч. 7, 120 – 128.
119. Мілютіна, К. Л. (2004). *Теорія та практика психологічного тренінгу: Навч. посіб.* К.: МАУП.
120. Митина, Л. М. (2002). *Психология конкурентоспособной личности*. М.: МПСИ.
121. Метельский, Г. И. (1979). *Психологические особенности гностической деятельности учителя*. Л.: ЛГУ.
122. Морозова, Т., Мендзєбровський, І. & Пероганич, Ю. Вища комп'ютерна освіта та ІТ індустрія (деякі аспекти взаємодії). (2008). *Вища школа*, 3, 40-48.

123. Моросанова, В. И. & Коноз, Е. М. (2000). Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии*, 2, 118 – 127.

124. Мязина, М. Б. (2003). *Особенности психологического барьера, возникающего в процессе профессиональной подготовки у студентов технического вуза.* (Автореферат дисс. канд. психол. наук). СПб.: СПб гос. ун-т.

125. Нарушак, В. Б. (2001). Оптимизация развития аутопсихологической компетентности государственных служащих. (Автореф. дисс. канд. психол. наук). Российская академия государственной службы, Москва.

126. *Національна доктрина розвитку освіти.* URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

127. Никулина, И. В. (2010). Аутопсихологическая компетентность преподавателя высшей школы. *Вестник СамГУ, №1(75)*, 186–191.

128. Ожегов, С. И. (1985). *Словарь русского языка.* М.: Сов. Энциклопедия.

129. Орбан, Л. Е. (1994). Психология становления личности профессионала: акмеологический подход. *Сучасна психологія у ціннісному вимірі: Матеріали третіх Костюківських читань, Т.1*, 210 –211.

130. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2003). *Психологія управління: навч. посіб.* К.: Академвидав.

131. Осницкий, А. К., Бякова, Н. В., Истомина, С. В. (2009). Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления. *Вопросы психологии*, 1, 3–12.

132. Павлик, Н. В. (2019). Духовна самоактуалізація особистості в юнацькому віці. *Горизонт духовності виховання: колективна монографія.* Вільнюс : Zuvedra. 407–427.

133. Павлик, Н. В. (2020). *Психологічний супровід особистісного розвитку в період ранньої дорослості.* URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722815>

134. Паевская, Н. Е. (2009). *Социально-психологические механизмы развития аутопсихологической компетентности государственных служащих.*

(Автореф. дисс. канд. психол. наук). Российская академия государственной службы, Москва.

135. Панасюк, А. Ю. (1991). *Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров*. М.: Высшая школа.

136. Папакиця, О. К. (2012). Психологічні особливості інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України* ; 18, 634 – 645.

137. Папакиця, О. К. (2012). Програма формування інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності. *Вісник Чернігівського національного університету імені Т. Г. Шевченко, Серія: Психологічні науки, 105, Т. 2, 61 – 65.*

138. Пінчук, Н. І. (2009). Проблеми мотивації керівників освітніх організацій до вдосконалення психологічної компетентності. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць УМО АПН України, 13, Ч. 2, 270 – 275.*

139. Петровская, Л. А. (1989). *Компетентность в общении*. М.: МГУ.

140. Пометун, О. І. (2005). Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа, 1, 65–69.*

141. Помиткін, Е., Дмитренко, Г.& Головач, Н. (2020). *Формування здатних до самореалізації здобувачів освіти в умовах глобалізованого світу*. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/195709>

142. *Практикум по гендерной психологии* (2003). И. С. Клецина (Ред.). СПб.: Питер.

143. Пряжников, Н. С. (1996). *Профессиональное и личностное самоопределение*. М.: Изд-во «Институт практической психологии».

144. Пряжников, Н. С. (2003). *Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб. метод. пособие*. М.: Издательство МПСИ.

145. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие.* (2000). Д. Я. Райгородский (Ред.). Самара: Бахрах-М.

146. Проскурка, Н. М. (2012). Автопсихологічна компетентність майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України, Київ, 22-23 березня, (с. 55–56).* Київ: НАУ.

147. Проскурка, Н. М. (2012). Проблеми розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у процесі їхньої професійної підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, 103, 86 – 89.*

148. Проскурка, Н. М. (2013). Структура автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 22 березня (с. 83– 84).* К.: НАУ.

149. Проскурка, Н. М. (2013). Методика дослідження автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *зб. наук. пр. Університету менеджменту освіти НАПН України, 9 (22), 196–205.*

150. Проскурка, Н. М. (2014). Особливості мотивації особистісного розвитку майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України; за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, 40, 160–165.*

151. Проскурка, Н. М. (2014). Автопсихологічна компетентність майбутніх фахівців з інформаційних технологій: ціннісно-смысловий аспект. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, 2 (34), 267–274.*

152. Проскурка, Н. М. (2014). Діагностика ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 20 березня (с. 120– 121).* К.: НАУ.

153. Проскурка, Н. М. (2014). Особливості особистісного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 121, 124–128.

154. Проскурка, Н. М. (2014). Операційно-регулятивний компонент автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*, 3 (35), 275 – 282.

155. Проскурка, Н. М. (2015). Зміст і складові автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*, 2(37), 152–158.

156. Проскурка, Н. М. (2015). Дослідження когнітивної складової автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 19 березня (с. 75)*. К.: НАУ.

157. Проскурка, Н. М. (2015). Програма розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця в освітньому просторі вишу: проблеми та перспективи. Збірник матеріалів регіонального науково-практичного семінару, Кам'янець-Подільський, 25 вересня (с. 69–71)*. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006».

158. Проскурка, Н. М. (2016). Програма формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій: зміст і аналіз ефективності. *Журнал «ScienceRise»*, 1/1(18), 37 – 41.

159. Проскурка, Н. М. (2016). Психологічні умови формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: Матеріали IV*

Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 17 березня. URL: <http://kpppo.nau.edu.ua/files/Konfer.pdf>

160. Проскурка, Н. М. (2019). Автопсихологічна компетентність майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Львів, 25-26 січня (Ч.1), (с.58-61). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота».*

161. Проскурка, Н. М. (2019). Рефлексивність як складова автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 21 листопада (с.186-188). URL:<http://kpppo.nau.edu.ua/files/Konfer22019.pdf>*

162. *Професійна педагогічна освіта: компетентністний підхід: монографія.* (2011). О. А. Дубасенюк (Ред.). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

163. *Професійний стандарт. Фахівець із розробки програмного забезпечення.* URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/IT-prof-standarty/6-ps-rozrobnik-pz-13.12.2014.pdf>

164. *Психологія праці та професійної підготовки особистості* (2001). Перепелиця, П. С.& Рибалка, В. В. (Ред.). Хмельницький: ТУП.

165. *Психогимнастика в тренінге.* (2000). Н. Ю. Хрящева (Ред.). СПб.: Речь.

166. *Психология саморазвития человека в системе «образование – профессия – общество»: подходы и результаты исследований: коллективная монография* (2015). URL: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/6922/1/978-5-8050-0565-8_2015.pdf

167. П'ятакова, Г.П. & Заячківська, Н.М. (2003). *Сучасні педагогічні технології та методика застосування у вищій школі.* Львів: Видавничий цент ЛНУ ім. І.Франка.

168. Равен, Дж. (2002). *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. М.: Когито-Центр.
169. Рововой, В. В. (2011). *Аутопсихологические механизмы развития субъектности кадров управления*. (Дисс. канд. психол. наук). Российская академия государственной службы, Москва.
170. Роджерс, К. (2001). *Становление личности. Взгляд на психотерапию*. М., Эксмо-Прес.
171. Ромек, В. Г. (2005). *Тренинг уверенности в межличностных отношениях*. СПб.: Речь.
172. Роцин, В. А. (2005). *Оптимизация процесса развития аутопсихологической компетентности суворовцев*. (Дисс. канд. психол. наук). Российская академия государственной службы, Москва.
173. Рубинштейн, С. Л. (2002). *Основы общей психологии*. СПб.: Питер.
174. Рубинштейн, С. Л. (1997). *Человек и мир*. М.: Наука.
175. Рудестам, К. (1993). *Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика*. М.: Прогресс.
176. Савчин, М. В. (2007). *Педагогічна психологія*. К.: Академвидав.
177. Савчин, М. В. & Василенко, Л. П. (2011). *Вікова психологія*. К.: Академвидав.
178. Семиченко, В. А. & Заслуженюк, В. С. (1998). *Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування*. К.: Веселка.
179. Семиченко, В. А. (2001). *Психологія особистості*. К.: Видавець Ешке О. М.
180. Семиченко, В. А. (2004). *Психологія педагогічної діяльності*. К.: Вища школа.
181. Сидоренко, Е. В. (2001). *Методы математической обработки в психологии*. СПб.: Речь.
182. Сидоренко, Е. В. (2007). *Тренинг влияния и противодействия влиянию*. СПб.: Речь.

183. Сидорова, Н. М. (2012). *Формування готовності бакалаврів з інженерії програмного забезпечення до професійної комунікації*. Вісник НАУ, 3, 94 – 100.
184. Ситников, А. П., Деркач, А. А. & Елшина И. В. (1994). *Аутопсихологическая компетентность руководителей: прикладные технологии*. М.: Луч.
185. *Современный словарь иностранных слов*. (1993). М.: Иностранная литература.
186. Соколова, И. Ю. (2009). Психолого-педагогические технологии формирования аутопсихологической компетентности педагогов. *Психологическая наука и образование, 1. Электронный журнал*. URL: <http://psyedu.ru/journal/2009/1/Sokolova.phtml>
187. Соколов, И. Ю. & Кабанов, Г. П. (2003). *Качество подготовки специалистов в техническом вузе и технологии обучения*. Томск: Изд-во ТПУ.
188. Сорокина, И. О. (2007). *Развитие профессиональной креативности в структуре аутопсихологической компетентности государственных служащих* (Автореф. дисс. канд. психол. наук). Российская академия государственной службы, Москва.
189. Скок, А. Г. (2007). *Соціально-психологічні умови формування комунікативної толерантності у викладача вищого навчального закладу*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України.
190. Слободчиков, В. И. & Исаев, Е. И. (2013). *Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе*. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет.
191. Слободянюк, І. А. (2010). *Тренінг партнерського спілкування*. К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент освіти в Україні».
192. Слотина, Т. В. (2008). *Психология личности*. СПб.: Питер.

193. Смирнова, В. М. (2012). Формирование аутопсихологической компетентности студентов в системе высшей школы. *Вестник ПАГС*. 143–148. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-autopsihologicheskoy-kompetentnosti-studentov-v-sisteme-vysshey-shkoly>
194. Смульсон, М. Л. (2000). Психологічні аспекти підготовки молоді до інтелектуальної діяльності програміста. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, Т. 2, Ч. 1, 130–136.
195. Смульсон, М. Л. (2003). *Психологія розвитку інтелекту*. К.: Нора-друк.
196. Смыслова, О. В. *Анализ представлений о мотивации хакеров*. URL: <http://cyberpsy.ru/>
197. Становських, З. Л. *Духовно-особистісні ресурси професійного саморозвитку дорослих*. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/2/Stanovskih.pdf
198. Степанов, О. М. (2011). *Педагогічна психологія*. К.: Академвидав.
199. Степнова, Л. А. (2003). *Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих*. (Автореф. дисс. доктора психол. наук). Российская академия государственной службы, Москва.
200. Столин, В.В. (1983). *Стратегия самосознания личности*. М.: Изд-во Московского университета.
201. *Стратегия модернизации содержания общего образования*. (2001). Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. URL: <http://www.gouo.ru/pinskiy/books/strateg.pdf>.
202. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. (2003). К.: К.І.С.
203. Татенко, В. А. (1996). *Психология в субъектном измерении: монография*. К.: Видав. центр «Просвіта».

204. Теремінко, Л. Г. (2017). Особливості професійної діяльності фахівців з інженерії програмного забезпечення в контексті формування готовності до професійної мобільності. *Педагогічні науки. Вип. LXXX, Том 3*. 217–222.
205. Титаренко, Т. М. (2003). *Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності*. К.: Либідь.
206. Титаренко, Т. М. (2012). Соціально-психологічні практики особистості: варіанти життєконструювання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, Т. 1, 103*, 143–146.
207. Тихомиров, О. К., Бабаєва, Ю. Д., Войскунский А. Е. (1986). Общение, опосредствованное компьютером. *Вестник МГУ, Психология, 14(3)*, 31–42.
208. Ткачишина, О. Р. (2005). Вплив комп'ютерних технологій на розвиток особистості майбутніх програмістів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова, Психологічні науки, 7 (31)*, 150–155.
209. Ткачишина, О. Р. (2008). *Особливості соціально-психологічної адаптації майбутніх фахівців з комп'ютерних технологій*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). К.: Інститут соціальної та політичної психології АПН України.
210. Ткачишина, О. Р. (2005). Соціально-психологічні особливості студентів – майбутніх фахівців з комп'ютерних технологій. *Вісник ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, Психологічні науки, 31, Т. 3*, 118–122.
211. Фопель, К. (2003). *Создание команды. Психологические игры и упражнения*. М.: Генезис.
212. Федорчук, В. М. (2003). *Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»*. Кам'янець-Подільський: Абетка.
213. Федорчук, В. М. (2014). *Тренінг особистісного зростання*. К.: Центр учбової літератури.
214. Федосеева, А. М. (2006). Исследование процесса становления психологической компетентности студентов педвуза. *Вестник Омского государственного педагогического университета*. URL:

<http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-6.pdf>.

215. Фопель, К. (2003). *Создание команды. Психологические игры и упражнения*. М.: Генезис.

216. Фопель, К. (2005). *Технология ведения тренинга. Теория и практика*. М.: Генезис.

217. Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*: М.: Прогресс,

218. Фрейджер, Р. & Фейдимен Д. (2001). *Личность: теории, эксперименты, упражнения*. СПб.: Прайм.

219. Фурман, В. В. (2012). Проблеми розвитку особистісної рефлексії студентів технічного університету в процесі професійної підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 103, Т. 1. , 159–161.

220. Хрящева, Н. Ю. (2001). *Психогимнастика в тренинге*. СПб.: Речь.

221. Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2, 58–64.

222. Что есть компетенция? Конструктивистский поход как выход из замешательства (2004). Angela Stoof, Rob. L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer. *Open University of the Netherlands*. URL: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>.

223. Чугуєва, І. Є. (2010). Психологічна підготовка майбутніх спеціалістів з комп'ютерних технологій до сучасних тенденцій і особливостей професійної діяльності. *Гуманітарний вісник НУК*, 3, 146–148.

224. Чугуєва, І. Є. (2011). *Психологічна підготовка майбутніх спеціалістів з комп'ютерних технологій до професійної діяльності*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). ДВНЗ «УМО» АПН України, К.

225. Чудова, Н. В. (2002). Особенности образа «Я» жителя интернета. *Психологический журнал*, 1. URL: <http://psyfactor.org/lib/chudova.htm>

226. Шадриков, В. Д. (1996). *Психология деятельности и способности человека*. М.: Логос,

227. Шевцова, О. М. (2018). Розвиток аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери засобами акмеологічних технологій. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 2, Т. 2, 114-119.

228. Шевцова, О. М. (2020). Психолого-акмеологічні умови розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти, Київ, 23 березня, (с. 202 – 203)*. URL: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/42088>

229. Шиманская, Т. Л. (2006). Аутопсихологическая компетентность личности: содержательные аспекты. *Педагогика в правоохранительных органах*, 3 (27), 70-71.

230. Шиманская, Т. Л. (2007). Аутопсихологическая компетентность личности: критерии развития. *Омский научный вестник*, 3 (55), 101-103.

231. Шнайдер, О. В. Психологічні особливості емоційного вигорання працівників сфери інформаційних технологій. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. URL: https://eprints.oa.edu.ua/3096/1/Snaider_NZ_Vyp_26.pdf

232. Шнейдеров, В. С. (1988). Инженер-программист (прикладное программирование). *Мир профессий: человек – знаковая система*. М.: Молодая гвардия.

233. Шнейдерман, Б. (1984). *Психология программирования: человеческие факторы в вычислительных и информационных системах*. М.: Радио и связь.

234. Щербакова, Т. Н. (2006). Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ. (Автореф. дисс. доктора психол. наук). Сев.-Кавк. гос. техн. ун-т, Ростов-на-Дону.

235. Щербань, П. М. (2004). Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах. К.: Вища школа.

236. Якиманская, И. С. (1995). Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*, 2, 35–41.

237. Ялом, И. (2005). *Групповая психотерапия: теория и практика*. М.: Апрель Пресс, Издательство Института психотерапии.
238. Яницкий, М. С. (2000). *Ценностные ориентации личности как динамическая система*. Кемерово: Кузбассвузиздат.
239. Яницкий, М. С., Серий, А. В. & Пелех, Ю. В. (2011). *Діагностика рівня розвитку ціннісно-сислової сфери особистості*. Рівне: МЕРУ.
240. Янчук, В. А. (2005). *Введение в современную социальную психологию*. Мн.: АСАР.
241. Яценко, Т. С. (1996). *Психологічні основи групової психокорекції*. К.: Либідь.
242. Barrett, H. C. (1994). Technology-supported assessment portfolios. *The Computing Teacher, March*, 9–12.
243. Boyatzis, R. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development, 27(1)*, 5–12.
244. Castells, M. (1998). The Information Age: economy, society and culture. *N. Y.*, 60–73.
245. Competence and Competency. Part 1, Distinction. URL: <http://www.articlesbase.com/business-articles/competence-and-competency-part-1-distinction-695558.html>
246. Delamare Le Deist F. & J. Winterton (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International, 8, 1*, 27–46.
247. Greenfield D. N. (1999). *Virtual Addiction: Help for Netheads, Cyberfreaks, and Those Who Love Them*. Oakland: New Harbinger Publ.
248. McClelland, D. C. & Boyatzis R. E. (1982). The leadership motive pattern and long term success in management. *Journal of Applied Psychology, 67, 6*, 737–743.
249. McClelland, D. (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews. *Psychological Science, 9 (5)*, 331–339.
250. McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist, 28, 1*, 1–40.

251. Poster, M. (1990). The mode of information: poststructuralism and social context. *Cambridge*, 93–116.
252. Sherer M. The self-efficacy scale: construction and validation. *Psychological reports*. 1982. № 51. P. 663–671.
253. Shon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.
254. Sparrow, P. R. & Bognanno, M. (1993). Competency requirement forecasting : issues of international selection and assessment. *International journal of selection and assessment*, 1, 50–58.
255. Steve A. Competence and Competency. Defining the difference. URL: <https://writingexplained.org/competence-vs-competency-difference>
256. Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York : John Wiley.
257. Winterton, J., Delamare Le Deist, F., Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences : clarification of the concept and prototype*. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf
258. Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 3 (1), 37–46.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Авторські методики дослідження рівнів та особливостей автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Додаток А. 1

Методика незавершених речень (модифікація О. Бондарчук та автора)

1. Самопізнання особистісних якостей майбутнього фахівця з ІТ...
2. Використання психології в роботі майбутнього фахівця з ІТ ...
3. У стресовій ситуації майбутній фахівець з ІТ...
4. Зв'язок між особистісним зростанням і професійним вдосконаленням майбутнього фахівця з ІТ ...
5. Знання майбутнього фахівця з ІТ з психології...
6. Ефективне спілкування майбутнього фахівця з ІТ залежить ...
7. Особистісному вдосконаленню майбутнього фахівця з ІТ сприятиме...
8. Удосконалення психологічної компетентності майбутнього фахівця з ІТ
9. Під час негараздів у професійному житті майбутній фахівець з ІТ...
10. Особистісному вдосконаленню майбутнього фахівця з ІТ стає на заваді...
11. Порівнюючи психологічну компетентність майбутнього фахівця з ІТ із фаховою компетентністю...
12. Аутотренінг для майбутнього фахівця з ІТ...

Опрацювання результатів

Опрацювання отриманих даних проводилася як у кількісному, так і в якісному плані. Кожне виявлене ставлення оцінювалося наступним чином: позитивне ставлення – 1 бал, нейтральне ставлення – 0 балів, негативне ставлення – (-1) бал.

Додаток А. 2

Авторська модифікація методики О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушки для вивчення мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності

Інструкція. Будь ласка, проранжуйте наведені нижче мотиви, які спонукають Вас займатися пошуком інформації, зазначивши 1 – найбільш значимий для Вас мотив, 2 – менш значимий, 3 – ще менш значущий і т. д. ... до 16 – самий незначущий мотив.

Здобуття професії фахівця з інформаційних технологій означає для мене можливість:

1. зробити кар'єру в галузі інформаційних технологій;
2. виконувати обов'язок перед суспільством, захищаючи інформаційні права українців;
3. здобути більше матеріальних можливостей та пільг;
4. пізнавати свої особистісні якості та усвідомлювати їх вплив на процеси професійної діяльності;
5. розширювати коло спілкування з професіоналами в галузі інформаційних технологій;
6. більш плідно реалізовувати власні ідеї щодо розроблення та впровадження інформаційних технологій;
7. добитися визнання за рахунок розроблення та впровадження нових інформаційних технологій;
8. самоактуалізуватися в професійній діяльності;
9. планувати професійну діяльність відповідно до сучасних вимог до фахівця з інформаційних технологій;
10. використовувати технології, процедури зв'язків із громадськістю для запровадження прозорості в діяльності органів влади;
11. організувати професійну діяльність відповідно до сучасних вимог до фахівця з інформаційних технологій;
12. забезпечити особистісне зростання, самовдосконалення, самоосвіту, духовне збагачення;
13. підвищити ефективність функціонування інформаційної безпеки держави;
14. уникнути неприємностей з боку керівництва у разі невідповідності якості професійної діяльності сучасним вимогам до фахівця з інформаційних технологій;
15. здійснювати саморегуляцію та самоконтроль у процесі професійної діяльності;
16. мати можливість вносити пропозиції до нормативно-правової бази, управлінських рішень і програм діяльності державних організацій.

Ключ.

Алгоритм присвоювання балів згідно ступеня значущості мотиву. Мотив, який посідає перше місце в ієрархії мотивів набирає 16 балів, мотив, який посідає друге місце – 15 балів, мотив, який зайняв останнє місце – 1 бал.

Далі ведеться підрахунок балів за групами мотивів, кожен з яких характеризується групою тверджень:

соціальні мотиви: №№ 2,10,13; престижні мотиви: №№ 1,7,16; прагматичні мотиви: №№ 3,5,14; власне професійні мотиви: №№ 6,9,11; мотиви особистісного та професійного самовдосконалення: №№ 4,8,12,15.

Додаток А. 3

Авторська модифікація методики самооцінки А. Будасі

Інструкція. 1. Будь ласка, оберіть з указаних 20 якостей ті, які, на Ваш погляд, мають мати гарний фахівець з інформаційних технологій, і запишіть їх у таблицю, подану нижче:

відповідальність, професіоналізм, толерантність, впертість, чесність, відкритість, щирість, чемність, відлюдкуватість, самостійність, комунікабельність, пунктуальність, врівноваженість, скритність, наполегливість, цілеспрямованість, хитрість, жадібність, зарозумілість, справність, уважність, гордість, емпатійність, рефлексивність, навіюваність, критичність, гнучкість, справедливість, доброзичливість, грубість, іронічність, ввічливість, замкнутість, безтактність, скромність, дисциплінованість, принциповість, мужність, працьовитість, сумлінність, ощадливість, хвастливість, сміливість, витримка, адаптованість, креативність, незалежність.

№	Якості	Значущість для успішного фахівця	Розвиненість у Вас особисто
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			

2. Проранжуйте їх з огляду на значущість для діяльності успішного фахівця з інформаційних технологій (максимально значуща якість отримує 1 місце, мінімально значуща – 20 місце), поставивши № місця праворуч від якості).

3. Проранжуйте ці якості з огляду на їх розвиненість у Вас особисто (максимально розвинена якість отримує 1 місце, мінімально розвинена – 20 місце).

Додаток А. 4

Опитувальник дослідження рівня знань автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Інструкція. Як Ви розумієте сутність наведених нижче понять? Дайте, будь-ласка, відповідь.

Компетентність – _____

Психологічна компетентність – _____

Автопсихологічна компетентність – _____

Самооцінка – _____

Самопізнання – _____

Саморегуляція – _____

Саморозвиток – _____

Опрацювання результатів.

Правильність кожної з відповідей оцінювалася за п'ятибальною шкалою: 1 бал – відсутні знання; 2- бали - неправильні знання, 3 бали - частково правильні, 4 бали - правильні, але неповні, 5- балів – правильні й повні відповіді. Підраховувався сумарний бал. Рівні сформованості когнітивного компоненту визначалися наступним чином: низький рівень – до 25 балів, середній – 25–29 балів, високий – 30–35 балів.

Додаток А. 5

Аналіз конфліктної ситуації

«На загальних зборах групи було запропоновано Вашу кандидатуру на посаду старости групи. Більшість учасників зборів підтримали та затвердили Вашу кандидатуру. Але коли Ви на наступний день прийшли на заняття декілька членів групи відверто висловили Вам неповагу та дозволили в Ваш адрес неприємні висловлювання. Ваша реакція?»

Опрацювання результатів.

При аналізі результатів методики визначено 3 рівні конструктивності вирішення ситуації:

- низький рівень – особистість не усвідомлює свою позицію в вирішенні даної ситуації, переважають емоційні реакції негативного характеру.
- середній рівень – особистість частково усвідомлює особливості ситуації. застосовуються стратегії зняття емоційної напруженості, але не усвідомлюються конструктивні стратегії вирішення ситуації.
- високий рівень усвідомлення даної ситуації, конструктивне вирішення ситуації з застосуванням рефлексії та пропонується співробітництво у вирішенні даної ситуації.

ДОДАТОК Б
Результати констатувального етапу емпіричного дослідження

Додаток Б. 1

**Результати дослідження мотиваційного компоненту
автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних
технологій**

Додаток Б. 1.1

Місце мотивів особистісного розвитку у мотивації професійної діяльності

Середні значення показників за групами мотивів

	соціальні мотиви	престижні мотиви	прагматичні мотиви	професійні мотиви	особистісні мотиви
N Валідні	212	212	212	212	212
Пропущені	0	0	0	0	0
Середні значення	4,7123	8,1456	6,3947	6,7500	8,0366

Середні значення вираженості мотивів особистісного розвитку

	забезпечити особистісне зростання	самоактуалізуватися в професійній діяльності	пізнавати свої якості	здійснювати саморегуляцію та самоконтроль
Валідні	212	212	212	212
Пропущені	0	0	0	0
Середні значення	9,73	8,70	8,23	5,49

Додаток Б. 1.2

Рівні дослідження мотиваційного компоненту

Рівні мотиваційного компоненту

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні низький рівень	45	21,2	21,2	21,2
середній рівень	137	64,6	64,6	85,8
високий рівень	30	14,2	14,2	100,0
Всього	212	100,0	100,0	

ДОДАТОК Б. 2

Результати дослідження ціннісно-сислового компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Додаток Б. 2.1.

Розподіл майбутніх фахівців з інформаційних технологій за ціннісно-сисловими ставленнями

Рівні ставлення до застосування психологічних знань у життєдіяльності					
		Частота	Процент	Валідний Процент	Кумулятивний процент
Валідні	негативне	51	24,1	24,1	24,1
	невизначене	63	29,7	29,7	53,8
	позитивне	98	46,2	46,2	100,0
	Всього	212	100,0	100,0	
Рівні ставлення до шляхів самовдосконалення					
		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	негативне	38	17,9	17,9	17,9
	невизначене	80	37,7	37,7	55,7
	позитивне	94	44,3	44,3	100,0
	Всього	212	100,0	100,0	
Рівні ставлення до шляхів саморегуляції					
		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	негативне	35	16,5	16,5	16,5
	невизначене	78	36,8	36,8	53,3
	позитивне	99	46,7	46,7	100,0
	Всього	212	100,0	100,0	
Рівні ставлення до самопізнання та саморозвитку особистості					
		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	низький рівень	35	16,5	16,5	16,5
	середній рівень	86	40,6	40,6	57,1
	високий рівень	91	42,9	42,9	100,0
	Всього	212	100,0	100,0	

Додаток Б. 2.2.
Розподіл майбутніх фахівців з інформаційних технологій
за рівнями смисложиттєвих орієнтацій

Середні значення субшкал смисложиттєвих орієнтацій

	Цілі у житті	Процес життя	Результат	Локус контролю «Я»	Локус контролю «життя»	Загальний показник
Валідні	212	212	212	212	212	212
Пропущені	0	0	0	0	0	0
Середні	4,9632	4,7237	4,7344	5,1346	4,8422	16,0434

Рівні смисложиттєвих орієнтацій					
		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	низький рівень	118	55,6	55,6	55,6
	середній рівень	61	28,8	28,8	84,4
	високий рівень	33	15,6	15,6	100,0
	Всього	212	100,0		

Рівні ціннісно-сміслового компоненту

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	низький рівень	88	41,5	41,5	41,5
	середній рівень	102	48,1	48,1	89,6
	високий рівень	22	10,4	10,4	100,0
	Всього	212	100,0	100,0	

ДОДАТОК Б. 3

Результати дослідження когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Рівні когнітивного компоненту

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	низький рівень	108	50,9	50,9	50,9
	середній рівень	99	46,7	46,7	97,6
	високий рівень	5	2,4	2,4	100,0
	Всього	212	100,0	100,0	

ДОДАТОК Б. 4

Результати дослідження операційно-регулятивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Додаток Б. 4.1

Рівні самоконтролю майбутніх фахівців з інформаційних технологій (за шкалою самомоніторингу М. Снайдера)

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	низький рівень	52	24,5	24,5	24,5
	середній рівень	155	73,1	73,1	97,6
	високий рівень	5	2,4	2,4	100,0
	Всього	212	100,0	100,0	

Додаток Б. 4.2

Рівні прояву здатності до мобілізації ресурсів (самоефективності) майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Рівні діяльній самоефективності

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	низький рівень	49	23,1	23,1	23,1
	середній рівень	95	44,8	44,8	67,9
	високий рівень	68	32,1	32,1	100,0
	Всього	212	100,0	100,0	

Рівні соціальної самоефективності

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні низький рівень	57	26,9	26,9	26,9
середній рівень	88	41,5	41,5	68,4
високий рівень	67	31,6	31,6	100,0
Всього	212	100,0	100,0	

Рівні загальної самоефективності

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні низький рівень	64	30,2	30,2	30,2
середній рівень	75	35,4	35,4	65,6
високий рівень	73	34,4	34,4	100,0
Всього	212	100,0	100,0	

Додаток Б. 4.3

Рівні прояву стилю особистісної саморегуляції майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Рівні за шкалою планування

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні низький рівень	61	28,8	28,8	28,8
середній рівень	77	36,3	36,3	65,1
високий рівень	74	34,9	34,9	100,0
Всього	212	100,0	100,0	

Рівні за шкалою моделювання

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні низький рівень	68	32,1	32,1	32,1
середній рівень	72	34,0	34,0	66,0
високий рівень	72	34,0	34,0	100,0
Всього	212	100,0	100,0	

Рівні за шкалою програмування

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні низький рівень	51	24,1	24,1	24,1
середній рівень	84	39,6	39,6	63,7
високий рівень	77	36,3	36,3	100,0
Всього	212	100,0	100,0	

Рівні за шкалою оцінки результатів

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні низький рівень	50	23,6	23,6	23,6
середній рівень	90	42,5	42,5	66,0
високий рівень	72	34,0	34,0	100,0
Всього	212	100,0	100,0	

Рівні шкали гнучкості

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні низький рівень	37	17,5	17,5	17,5
середній рівень	57	26,9	26,9	44,3
високий рівень	118	55,7	55,7	100,0
Всього	212	100,0	100,0	

Рівні шкали самостійності

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні низький рівень	54	25,5	25,5	25,5
середній рівень	75	35,4	35,4	60,8
високий рівень	83	39,2	39,2	100,0
Всього	212	100,0	100,0	

Рівні загального показника саморегуляції

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні низький рівень	70	33,0	33,0	33,0
середній рівень	62	29,2	29,2	62,3
високий рівень	80	37,7	37,7	100,0
Всього	212	100,0	100,0	

Додаток Б. 4.4

Рівні самоконтролю майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Рівні самоконтролю

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні низький рівень	8	3,8	3,8	3,8
середній рівень	62	29,2	29,2	33,0
високий рівень	142	67,0	67,0	100,0
Всього	212	100,0	100,0	

Додаток Б. 4.5**Рівні конструктивності вирішення ситуації майбутніх фахівців з інформаційних технологій**

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні низький рівень	58	27,6	27,6	27,6
середній рівень	96	44,8	44,8	72,4
високий рівень	58	27,6	27,6	100,0
Всього	212	100,0	100,0	

Додаток Б. 4.6**Розподіл досліджуваних за рівнями операційно-регулятивного компоненту**

Рівні операційно-регулятивного компоненту

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні низький рівень	42	19,8	19,8	19,8
середній рівень	133	62,7	62,7	82,5
високий рівень	37	17,5	17,5	100,0
Всього	212	100,0	100,0	

ДОДАТОК Б. 5**Результати дослідження рефлексивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій****Додаток Б. 5.1****Розподіл досліджуваних за рівнями рефлексивності**

Рівні рефлексивності

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні низький рівень	89	42,0	42,0	42,0
середній рівень	122	57,5	57,5	99,5
високий рівень	1	0,5	0,5	100,0
Всього	212	100,0	100,0	

Групи характеристик майбутніх фахівців з інформаційних технологій, виявлених за контент-аналізом результатів методики «Хто я?»

	індивідуально-вікові	освітньо-професійні	сімейні	особистісно-громадянські	міжособистісні	особистісно-індивідуальні
Валідні	212	212	212	212	212	212
Пропущені	0	0	0	0	0	0
Середні	1,38	1,50	,95	,85	,45	3,19

Додаток Б. 5.2

Розподіл досліджуваних за рівнями самопрезентації

Рівні установки особистості на себе

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні низький рівень	126	59,4	59,4	59,4
середній рівень	69	32,5	32,5	92,0
високий рівень	17	8,0	8,0	100,0
Всього	212	100,0	100,0	

Додаток Б. 5.3

Розподіл досліджуваних за рівнями самооцінки

Рівні самооцінки

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні низький рівень	4	1,9	1,9	1,9
середній рівень	53	27,1	27,1	29,0
високий рівень	155	71,0	71,0	100,0
Всього	212	100,0	100,0	

Додаток Б. 5.4

Розподіл досліджуваних за рівнями розвитку рефлексивного компоненту

Рівні рефлексивного компоненту

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	низький рівень	165	77,8	77,8	77,8
	середній рівень	42	19,8	19,8	97,6
	високий рівень	5	2,4	2,4	100,0
	Всього	212	100,0	100,0	

ДОДАТОК Б. 6.

Результати дослідження загального показника автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Рівні автопсихологічної компетентності

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	низький	23	10,8	10,8	10,8
	нижче за середній	80	37,7	37,7	48,6
	середній	43	20,3	20,3	68,9
	вище за середній	55	25,9	25,9	94,8
	високий	11	5,2	5,2	100,0
	Всього	212	100,0	100,0	

ДОДАТОК В

Результати дослідження гендерно-вікових особливостей автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Додаток В. 1

Результати дослідження автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежно від статі

% в статі досліджуваних

		Рівні автопсихологічної компетентності					Всього
		низький	нижче за	середній	вище за середній	високий	
стать досліджуваних	Чоловіки 162	13,6%	39,5%	22,2%	20,4%	4,3%	100,0%
	Жінки 50	2,0%	32,0%	14,0%	44,0%	8,0%	100,0%
Всього		10,8%	37,7%	20,3%	25,9%	5,2%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость
Хи-квадрат Пирсона	15,786 ^a	4	,003
	16,659	4	,002
Линейно-линейная связь	11,801	1	,001
Кол-во валидных наблюдений	212		

Додаток В. 1.1

Результати дослідження операційно-регулятивного компоненту залежно від статі

		Рівні операційно-регулятивного компоненту			Всього
		низький	середній	високий	
стать досліджуваних	чоловіки	21,0%	60,5%	18,5%	100,0%
	жінки	16,0%	70,0%	14,0%	100,0%
Всього		19,8%	62,7%	17,5%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	1,477 ^a	2	,478
Отношение правдоподобия	1,510	2	,470
Линейно-линейная связь	,002	1	,962
Кол-во валидных наблюдений	212		

Додаток В. 1.2

Результати дослідження рефлексивного компоненту залежно від статі

% в стать досліджуваних

		Рівні рефлексивного компоненту			Всього
		низький	середній	високий	
стать досліджуваних	чоловіки	27,8%	70,4%	1,9%	100,0%
	жінки	10,0%	82,0%	8,0%	100,0%
Всього		23,6%	73,1%	3,3%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	10,201 ^a	2	,006
Отношение правдоподобия	10,444	2	,005
Линейно-линейная связь	9,559	1	,002
Кол-во валидных наблюдений	212		

Додаток В.1.3

Результати дослідження мотиваційного компоненту залежно від статі

% в стать досліджуваних

		Рівні мотиваційного компоненту			Всього
		низький	середній	високий	
стать досліджуваних	чоловіки	27,8%	36,4%	35,8%	100,0%
	жінки	18,0%	26,0%	56,0%	100,0%
Всього		25,5%	34,0%	40,6%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	6,498 ^a	2	,039
Отношение правдоподобия	6,414	2	,040
Линейно-линейная связь	5,359	1	,021
Кол-во валидных наблюдений	212		

Додаток В. 1.4

Результати дослідження ціннісно-сміслового компоненту залежно від статі

% в стать досліджуваних

		Рівні ціннісно-сміслового компоненту			Всього
		низький рівень	середній рівень	високий рівень	
стать досліджуваних	чоловіки	46,9%	46,3%	6,8%	100,0%
	жінки	24,0%	54,0%	22,0%	100,0%
Всього		41,5%	48,1%	10,4%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	13,821 ^a	2	,001
Отношение правдоподобия	13,112	2	,001
Линейно-линейная связь	13,099	1	,000
Кол-во валидных наблюдений	212		

Додаток В. 1.5

Результати дослідження когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності залежно від статі

% в статі досліджуваних

		Рівні когнітивного компоненту			Всього
		низький	середній	високий	
стать досліджуваних	чоловіки	53,7%	44,4%	1,9%	100,0%
	жінки	42,0%	54,0%	4,0%	100,0%
Всього		50,9%	46,7%	2,4%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	2,522 ^a	2	,283
Отношение правдоподобия	2,458	2	,293
Линейно-линейная связь	2,457	1	,117
Кол-во валидных наблюдений	212		

Додаток В. 1.6

Результати дослідження автопсихологічної компетентності залежно від віку

% в вік досліджуваних

		Рівні автопсихологічної компетентності					Всього
		низький	нижче за середній	середній	вище за середній	високий	
вік досліджуваних	17			50,0%	50,0%		100,0%
	18	6,8%	34,1%	20,5%	31,8%	6,8%	100,0%
	19	10,8%	36,0%	24,3%	25,2%	3,6%	100,0%
	20	16,7%	50,0%	13,3%	16,7%	3,3%	100,0%
	21	9,1%	40,9%	9,1%	27,3%	13,6%	100,0%
	22	33,3%	33,3%		33,3%		100,0%
Всього		10,8%	37,7%	20,3%	25,9%	5,2%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	16,358 ^a	20	,694
Отношение правдоподобия	16,840	20	,663
Линейно-линейная связь	1,520	1	,218
Кол-во валидных наблюдений	212		

**Результати дослідження автопсихологічної компетентності
залежно від віку (групи досліджуваних)**

	Рівні автопсихологічної компетентності					Всього
	низький	нижче за середній	середній	вище за середній	високий	
групи до 18 років	6,5%	32,6%	21,7%	32,6%	6,5%	100,0%
досліджуваних 18-20 років	12,1%	39,0%	22,0%	23,4%	3,5%	100,0%
за віком понад 20 років	12,0%	40,0%	8,0%	28,0%	12,0%	100,0%
Всього	10,8%	37,7%	20,3%	25,9%	5,2%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	7,843 ^a	8	,449
Отношение правдоподобия	7,958	8	,438
Линейно-линейная связь	,727	1	,394
Кол-во валидных наблюдений	212		

a. В 4 (26,7%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 1,30.

ДОДАТОК В. 2.

Навчально-професійні особливості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Додаток В. 2.1.

Визначення рівнів автопсихологічної компетентності залежно від факультету

	Рівні автопсихологічної компетентності					Всього
	низький	нижче за середній	середній	вище за середній	високий	
факультет комп'ютерних систем	9,1%	38,2%	25,5%	20,0%	7,3%	100,0%
факультет комп'ютерних наук	13,1%	40,2%	18,7%	24,3%	3,7%	100,0%
інститут інформаційно діагностичних систем	8,0%	32,0%	18,0%	36,0%	6,0%	100,0%
Всього	10,8%	37,7%	20,3%	25,9%	5,2%	100,0%

Додаток В. 2.2.

Результати дослідження когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності залежно від факультету

	Рівні когнітивного компоненту			Всього
	низький	середній	високий	
факультет комп'ютерних систем	28 50,9%	26 47,3%	1 1,8%	55 100,0%
факультет комп'ютерних наук	62 57,9%	41 38,3%	4 3,7%	107 100,0%
інститут інформаційно діагностичних систем	18 36,0%	32 64,0%	0 0%	50 100,0%
Всього	108 50,9%	99 46,7%	5 2,4%	212 100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	10,150 ^a	4	,038
Отношение правдоподобия	11,183	4	,025
Линейно-линейная связь	1,380	1	,240
Кол-во валидных наблюдений	212		

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	10,150 ^a	4	,038
Отношение правдоподобия	11,183	4	,025
Линейно-линейная связь	1,380	1	,240
Кол-во валидных наблюдений	212		

a. В 3 (33,3%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 1,18.

Додаток В. 2.3.

Результаты дослідження ціннісно-сислового компоненту автопсихологічної компетентності залежно від факультету

	Рівні ціннісно-сислового компоненту			Всього
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	
факультет комп'ютерних систем	26 47,3%	24 43,6%	5 9,1%	55 100,0%
факультет комп'ютерних наук	48 44,9%	53 49,5%	6 5,6%	107 100,0%
інститут інформаційно діагностичних систем	14 28,0%	25 50,0%	11 22,0%	50 100,0%
Всього	88 41,5%	102 48,1%	22 10,4%	212 100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	12,181 ^a	4	,016
Отношение правдоподобия	11,327	4	,023
Линейно-линейная связь	6,081	1	,014
Кол-во валидных наблюдений	212		

a. В 0 (,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 5,19.

Додаток В. 2. 4.

Результати дослідження мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності залежно від факультету

	Рівні мотиваційного компоненту			Всього
	низький	середній	високий	
факультет комп'ютерних систем	10 18,2%	22 40,0%	23 41,8%	55 100,0%
факультет комп'ютерних наук	26 24,3%	38 35,5%	43 40,2%	107 100,0%
інститут інформаційно діагностичних систем	18 36,0%	12 24,0%	20 40,0%	50 100,0%
Всього	54 25,5%	72 34,0%	86 40,6%	212 100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	5,537 ^a	4	,236
Отношение правдоподобия	5,552	4	,235
Линейно-линейная связь	1,562	1	,211
Кол-во валидных наблюдений	212		

а. В 0 (,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 12,74.

Додаток В. 2. 5.

Результати дослідження операційно-регулятивного компоненту автопсихологічної компетентності залежно від факультету

	Рівні операційно-регулятивного компоненту			Всього
	низький	середній	високий	
факультет комп'ютерних систем	9 16,4%	31 56,4%	15 27,3%	55 100,0%
факультет комп'ютерних наук	27 25,2%	67 62,6%	13 12,1%	107 100,0%
інститут інформаційно діагностичних систем	6 12,0%	35 70,0%	9 18,0%	50 100,0%
Всього	42 19,8%	133 62,7%	37 17,5%	212 100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	9,006 ^a	4	,061
Отношение правдоподобия	8,910	4	,063
Линейно-линейная связь	,248	1	,619
Кол-во валидных наблюдений	212		

а. В 0 (,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 8,73.

Додаток В. 2. 6.

Результаты дослідження рефлексивного компоненту автопсихологічної компетентності залежно від факультету

	Рівні рефлексивного компоненту			Всього
	низький	середній	високий	
факультет комп'ютерних систем	15 27,3%	39 70,9%	1 1,8%	55 100,0%
факультет комп'ютерних наук	26 24,3%	77 72,0%	4 3,7%	107 100,0%
інститут інформаційно діагностичних систем	9 18,0%	39 78,0%	2 4,0%	50 100,0%
Всього	50 23,6%	155 73,1%	7 3,3%	212 100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	1,723 ^a	4	,787
Отношение правдоподобия	1,829	4	,767
Линейно-линейная связь	1,493	1	,222
Кол-во валидных наблюдений	212		

Додаток В. 2.7.

Результати дослідження автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежно від курсу

		Рівні автопсихологічної компетентності					Всього
		низький	нижче за середній	середній	вище за середній	високий	
курс навчання	другий	8,0%	32,0%	18,0%	36,0%	6,0%	100,0%
	третій	12,4%	42,8%	22,8%	19,3%	2,8%	100,0%
	п'ятий	5,9%	11,8%	5,9%	52,9%	23,5%	100,0%
Всього		23 10,8%	80 37,7%	43 20,3%	55 25,9%	11 5,2%	212 100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	29,756 ^a	8	,000
Отношение правдоподобия	25,730	8	,001
Линейно-линейная связь	3,460	1	,063
Кол-во валидных наблюдений	212		

a. В 5 (33,3%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна ,88.

Додаток В. 2.8.

Результаты исследования когнитивного компонента майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежно від курсу

		Рівні когнитивного компонента			Всього
		низький	середній	високий	
курс навчання	2	36,0%	64,0%		100,0%
	3	59,3%	39,3%	1,4%	100,0%
	5	23,5%	58,8%	17,6%	100,0%
Всього		50,9%	46,7%	2,4%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	30,744 ^a	4	,000
Отношение правдоподобия	22,562	4	,000
Линейно-линейная связь	1,942	1	,163
Кол-во валидных наблюдений	212		

а. В 3 (33,3%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна ,40.

Додаток В. 2.9.

Результаты дослідження ціннісно-сміслового компоненту майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежно від курсу

		Рівні ціннісно-сміслового компоненту			Всього
		низький рівень	середній рівень	високий рівень	
курс навчання	2	28,0%	50,0%	22,0%	100,0%
	3	47,6%	47,6%	4,8%	100,0%
	5	29,4%	47,1%	23,5%	100,0%
Всього		41,5%	48,1%	10,4%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	17,783 ^a	4	,001
Отношение правдоподобия	16,800	4	,002
Линейно-линейная связь	,320	1	,572
Кол-во валидных наблюдений	212		

а. В 1 (11,1%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 1,76.

Додаток В. 2.10.

Результати дослідження рефлексивного компоненту майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежно від курсу

		Рівні рефлексивного компоненту			Всього
		низький	середній	високий	
курс навчання	2	18,0%	78,0%	4,0%	100,0%
	3	27,6%	70,3%	2,1%	100,0%
	5	5,9%	82,4%	11,8%	100,0%
Всього		23,6%	73,1%	3,3%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	8,847 ^a	4	,065
Отношение правдоподобия	8,445	4	,077
Линейно-линейная связь	1,239	1	,266
Кол-во валидных наблюдений	212		

a. В 4 (44,4%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна ,56.

Додаток В. 2.11.

Результати дослідження операційно-регулятивного компоненту майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежно від курсу

		Рівні операційно-регулятивного компоненту			Всього
		низький	середній	високий	
курс навчання	2	12,0%	70,0%	18,0%	100,0%
	3	22,8%	60,0%	17,2%	100,0%
	5	17,6%	64,7%	17,6%	100,0%
Всього		19,8%	62,7%	17,5%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	2,833 ^a	4	,586
Отношение правдоподобия	3,047	4	,550
Линейно-линейная связь	,261	1	,609
Кол-во валидных наблюдений	212		

a. В 2 (22,2%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 2,97.

Додаток В. 2.12.

Результаты дослідження мотиваційного компоненту майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежно від курсу

% в курс навчання

		Рівні мотиваційного компоненту			Всього
		низький	середній	високий	
курс навчання	2	36,0%	24,0%	40,0%	100,0%
	3	24,8%	37,9%	37,2%	100,0%
	5		29,4%	70,6%	100,0%
Всього		25,5%	34,0%	40,6%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	12,943 ^a	4	,012
Отношение правдоподобия	16,493	4	,002
Линейно-линейная связь	7,967	1	,005
Кол-во валидных наблюдений	212		

a. В 1 (11,1%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 4,33.

Додаток В. 2.13

Характеристика вибірки констатувального експерименту залежно від статі та факультету

	Факультет			Всього
	Факультет комп'ютерних систем	Факультет комп'ютерних наук	Інститут інформаційно діагностичних систем	
стать досліджуваних чоловіки	48	81	33	162
жінки	7	26	17	50
Всього	55	107	50	212

ДОДАТОК Г

Програма розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Навчально-тематичний план

Назва модулю	Кількість аудиторних годин	Кількість годин на самостійну роботу	Загальна кількість годин
<i>Модуль 1. Мотивація до саморозвитку та самопізнання професіонала з інформаційних технологій.</i>	10	5	15
<i>Модуль 2. Особистісні характеристики успішного фахівця з інформаційних технологій.</i>	10	5	15
<i>Модуль 3. Професійна самореалізація фахівця з інформаційних технологій.</i>	10	5	15
<i>Всього за курсом:</i>	30	15	45

Модуль 1. Мотивація до саморозвитку та самопізнання професіонала з інформаційних технологій

ЗАНЯТТЯ 1

Вправа «Снігова куля»

Мета: знайомство та згуртування учасників.

Перший учасник називає своє ім'я. Наступний — спочатку це ім'я, а потім своє. Третій називає два попередніх, а відтак своє. Четвертий і решта учасників називають три попередніх імені і своє.

Вправа «Привітання»

Мета: знайомство та згуртування учасників тренінгової групи

Учасникам пропонується утворити коло і розділитися на три рівні частини: «європейців», «японців» і «африканців». Потім кожен з учасників іде по колу і вітається з усіма «своїм способом»: «європейці» потискають руку, «японці» кланяються, «африканці» труться носами. Вправу можна повторити кілька разів, кожен з учасників зміг побувати в різних ролях.

Питання для обговорення:

1. Чи легко вам було виконувати дану вправу?
2. У якій ролі вам було зручніше і чому?
3. У житті відповідаєте ви взаємністю, коли з вами вітаються незвичним для вас способом?
4. Які почуття ви при цьому відчуваєте?

Вправа «Бінго»

Мета: розвиток навичок міжособистісної взаємодії, самопізнання.

Всі учасники одержують аркуші паперу. Ім. необхідно скласти цей аркуш вертикально навпіл, а потім без ножиць, тільки руками, витнути фігурку «Бінго» - силует людини. Після цього кожен учасник пише на ній про свою мрію, захоплення, улюблений стиль у музиці, кулінарну страву і місце відпочинку.

На наступному етапі учасники переміщуються по приміщенню, підходячи одне до одного, знаходять і записують ім'я тих, з ким у них збіглися одна або кілька позицій.

- Чи є такі учасники, в яких однаковими виявилися всі позиції?
- У кого збіглася тільки одна позиція?
- У кого збіглися кілька позицій?

ЗАНЯТТЯ 2

Мозковий штурм на тему: «Саморозвиток – це...»

Міні лекція. Саморозвиток - це процес усвідомленого цілеспрямованого розвитку себе як особистості, який включає самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, особистісних і функціональних якостей, компетенції в цілому, що забезпечують ефективність професійної діяльності. Даний процес являє собою єдність наступних складових:

- особистісного розвитку (особистісного зростання);
- інтелектуального розвитку;
- професійного (кваліфікаційного) розвитку;
- підтримки фізичного стану (оздоровлення).

В практичному плані про професійний розвиток людини говорять у тих випадках, коли рівень його майстерності не просто як-то змінюється, а підвищується на порядок. Чому в одних людей відбуваються такі зміни, а в інших ні?

Саморозвиток відбувається тільки в тих, хто володіє необхідними якостями, головними з яких є:

- ✓ внутрішня мотивація на професійні завдання, досягнення високих результатів у їх рішення та мотивація на себе;
- ✓ здатність до саморозвитку;
- ✓ розуміння змісту та методичних основ саморозвитку.

Оснovo здатності до саморозвитку складають уміння:

- бачити свої недоліки і обмеження;
- аналізувати їх причини у власній діяльності;
- критично оцінювати результати своєї роботи, причому не тільки невдачі, але й особливо успіхи.

Вправа «Хто я?»

Мета: самопізнання, рефлексія.

Учасникам пропонується замислитися над питанням «Хто я?», Потім написати на листочку цифри від 1 до 10, навпроти кожної цифри треба написати свої характеристики, риси, інтереси. Потім кожен здає свій листочок ведучому, листочки перемішуються в мішечку і кожен вибирає собі той листок, який він дістав з мішечка. Характеристики зачитуються вголос і учасники повинні відгадати кому належать ці риси.

Питання для обговорення:

1. Які почуття ви відчували при виконанні вправи?
2. Чи легко вам було виконувати його?
3. Важко було комусь з вас відгадати кому належать характеристики?
4. Чи часто в житті вам доводилося помилятися?
5. На ваш погляд, всі перераховані характеристики людини підходили даного учаснику?

ЗАНЯТТЯ 3

Вправа «Карта внутрішньої країни»

Мета: самопізнання, мотивація до саморозвитку.

Інструкція: Для ефективної самореалізації людині необхідно ясно і чітко уявляти свою мету. Проте образ мети - як айсберг. Вершину його ми усвідомлюємо, але велика частина залишається прихованою. І саме прихована частина айсбергу найсильніше впливає на наші мотиви, бажання, формує наші особливості. Тому для ефективної роботи в команді і самореалізації важливо дослідити приховану частину айсбергу, тобто внутрішні, неусвідомлювані процеси. І це зовсім непросто, оскільки звичайні тести тут не допоможуть.

Вам належить відправитися в подорож у власний внутрішній світ, в країну вашого внутрішнього світу.

Ви можете запитати: "Як ми відправимося туди, куди неможливо прийти, все розглянути, поторкати руками"? Ви абсолютно праві, цієї країни немає на політичній карті світу, туристичні агентства не продають путівок і не організують екскурсій туди. Правда, в казках є вказівка на те, що якісь герої там побували і в подальшому досягли успіху. Пам'ятайте завдання: «Піди туди, не знаю - куди, принеси те - не знаю що»? Ось зараз вам якраз і належить підготуватися до подібного подорожі. Отже ...

Без чого досвідчений мандрівник не відправиться в подорож? Звичайно, без карти. Але, скажіть, чи бачили ви в продажі Карту внутрішньої країни? Дійсно, такі карти не продаються. Що ж робити? Доведеться малювати карту самостійно. З чого почнемо?

Спочатку покладіть перед собою аркуш паперу. Тепер задумайтеся про контур, який визначає межі країни. Контур утворює силует країни. На що схожий силует внутрішньої країни? Одні мандрівники вважають, що контур внутрішньої країни повинен нагадувати силует людини, інші - малюють символ серця, треті - обводять свою долоню, четверті - зображують фантастичний контур ... Мудреці кажуть, що розум тут не допоможе, що тільки серце і рука мандрівника знають силует його внутрішньої країни. Будь ласка, візьміть олівець і дайте можливість своїй руці намалювати замкнутий контур країни.

Який ландшафт цієї країни? Щоб побачити її потрібно необхідно розфарбувати внутрішній простір країни, обмежений контуром. Головне - не думати довго, а просто легко вибирати олівці і розфарбовувати карту країни ... Ймовірно, там з'явиться особливий ландшафт: гори і долини, низовини і височини, річки, моря, озера, ліси, долини, галявини, пустелі, болота ...

Отже, карта внутрішньої країни готова. Це прекрасно. Але скажіть, будь ласка, чи можна користуватися цією карткою? Схоже, поки це важко. Чому? Чогось не вистачає? Для того щоб прочитати карту, потрібні умовні позначення! Звичайно таблиця умовних позначень поміщається внизу або збоку карти. Якщо ваша карта зайняла весь лист, ви можете помістити таблицю позначень на звороті аркуша.

Будь ласка, зробіть на своєму аркуші напис «Умовні позначення на карті». Тепер вам належить скласти таблицю умовних позначень. Кожен колір, використаний при розфарбовуванні карти, винесіть в таблицю умовних позначень у вигляді невеликого кольорового прямокутника. Якщо ви використовували червоний колір, в таблиці позначень з'явиться червоний прямокутник; якщо ви використовували зелений колір, в таблиці з'явиться зелений прямокутник, і так далі.

Розмістіть кольорові прямокутники один під одним, як це зазвичай роблять картографи. Якщо ви ввели спеціальні значки для позначення річок, водойм, боліт, лісів, полів, гір, їх також необхідно представити в таблиці умовних позначень. Отже, частина всього того, що можна спостерігати на карті, у вас з'явилась в таблиці умовних позначень.

Тепер необхідно присвоїти кожному кольоровому прямокутнику, кожному значку особливе значення. Оскільки це карта внутрішньої країни, то і її ландшафт буде пов'язаний з вашими внутрішніми процесами - думками, почуттями, бажаннями, станами. Можуть з'явитися галявини Роздумів, ліси Бажань, печери Страхів, моря Любові, річки Мудрості, болота Непорозуміння, піки Досягнень та інше. Який внутрішній процес, почуття, думка, бажання позначено - вирішувати тільки вам. Це ваша країна, це ваша карта. Не варто довго думати, перше, що спадає на думку, буде найправильнішим ...

Отже, карта готова. Тепер по ній легко орієнтуватися, особливо, якщо знати напрямок.

Що роблять мандрівники, збираючись у дорогу? Вивчають карту і прокладають маршрут своєї подорожі. В першу чергу вони намічають мету. Інакше, навіщо вирушати в дорогу?

Будь ласка, візьміть яскравий олівець або ручку, уважно розгляньте карту і відзначте прапорцем мету передбачуваної подорожі. Тобто, місце на карті, в якому ви хочете опинитися. Цей значок назвемо «прапорець цілі».

Тепер уважно розгляньте кордону країни. І відзначте особливим прапорцем місце, в якому ви плануєте увійти в цю країну. Цей значок назвемо «прапорець входу».

Отже, у вас є два прапорці: прапорець цілі, що позначає місце, що є метою вашого шляху; і прапорець входу, що позначає місце, з якого почнеться ваш шлях.

Тепер потрібно прокласти маршрут до цілі. Подивіться, де знаходиться прапорець цілі і як до нього краще дістатися. Як ви підете від прапорця входу до прапорця цілі? Будь ласка, позначте свій маршрут пунктиром або невеликими стрілочками.

Подорож і називається подорожжю, бо передбачає повернення додому. Проклавши маршрут до мети свого шляху, досвідчений, мандрівник розглядає варіанти повернення додому, виходу з країни. Будь ласка, розгляньте уважно свою карту і відзначте особливим прапорцем місце, де ви плануєте залишити країну. Цей значок назвемо «прапорець виходу». Іноді він збігається з прапорцем входу, іноді - ні. Прокладіть маршрут від прапорця цілі до прапорця виходу.

Отже, у вас є карта, є мета подорожі і маршрут. А значить, є готовність до подорожі по власній внутрішній країні.

Але кажуть, якщо детально розглянеш маршрут своєї подорожі, то наче б зробиш його. Уявіть собі, що ви повернулися з подорожі, поклали перед собою аркуш паперу і написали: «Це подорож навчила мене ...» Будь ласка, закінчите фразу.

А тепер уважно розгляньте свій маршрут і відзначте будь-яким значком ту точку свого шляху, в якій, як вам здається, ви перебуваєте зараз. Дякую!

Сім ключів

Це завдання належить до проєктивним тестам і дозволяє досліджувати несвідомі образи цілей, шляхи їх досягнення, а також індивідуальні особливості людини.

1. Енергія малюнка

Енергія малюнка - це особливе відчуття від малюнка; почуття, які викликає карта. За своїм відчуттям ви легко визначите, чії карти найбільш «співзвучні» особисто вам. Визначивши

«співзвучні» малюнки, ви виявите тих членів групи, хто близький вам по світосприйняттю, внутрішньому ритму, енергетиці. Іноді можна зробити дивовижні відкриття: побачити добре знайому людину зовсім інакше і відчути близькість по духу.

З іншого боку, трапляються і неприємні відкриття: малюнок людини, на яку ви розраховуєте, яку вважаєте найсильнішою, викликає неприємні, тривожні, дивні відчуття. Нехай вас це не лякає. На енергетику малюнка сильно впливає актуальний психоемоційний стан людини: якщо вона засмучена, переживає стрес, навіть якщо вона це прекрасно приховує, її стан відіб'ється в енергетиці малюнка. Тому, якщо вас насторожила енергетика малюнка людини, на яку ви «робите ставку» в команді, не поспішайте засмучуватися. Не виключено, що в даний момент їй просто необхідна дружня підтримка.

2. Місце розташування прапорця цілі

Прапорець цілі розташований на деякій території. Подивившись в таблицю умовних позначень, Ви зможете дізнатися її назву. Назва території, на якій розташований прапорець цілі - це метафора неусвідомленого, інтуїтивного прагнення автора карти. В даному випадку ваша неусвідомлена мета.

3. Розташування прапорця мети щодо центру карти

Прапорець мети може бути розташований в центрі карти або зміщений щодо центру вправо, вліво, вгору або вниз.

Якщо прапорець мети розташований в центрі карти, образ мети є інтегруючим для особистості автора. Досягнення даної мети дозволить гармонізувати його стан, світовідчуття, знайти спокій і стабільність. З іншої сторони, центральне положення прапорця мети вказує на здатність автора знаходити спільне в різних точках зору, координувати, балансувати, врівноважувати різноманітні процеси в команді. Якщо у вас прапорець мети знаходиться в центрі, значить, в команді ви будете не тільки Лідером, а й координатором. Тому для вас особливо важливо підтримувати в собі стан емоційної стабільності. Свою внутрішню впевненість і комфорт ви будете поширювати на всіх членів команди.

Всю карту ви можете умовно розділити на три рівні частини по вертикалі, і три рівні частини по горизонталі. Кожна вертикаль і горизонталь має символічне значення.

По горизонталі:

Верхня частина символізує ментальні процеси: думки, ідеї, фантазії, плани

Центральна частина символізує емоційні процеси

Нижня частина символізує сферу реальних дій, реалізацію планів, землю, ґрунт під ногами

По вертикалі:

Ліва, «жіноча частина символізує вульгарне, то, що людина вже має, на що може спиратися.

Ліва частина також може символізувати внутрішній світ людини, відобразити його глибинні особистісні процеси. Інтроверсія Центральна частина символізує сьогодення, актуальні для людини процеси, то, про що він думає, до чого прагнути, що є для нього значущим. Права, чоловіча, частина символізує майбутнє, соціальні процеси, взаємини в соціумі, спрямованість у майбутнє. Екстраверсія.

Якщо прапорець мети знаходиться у верхній частині карти, можна говорити про схильності автора малюнка до ментальних побудов. Якщо прапорець мети розташований у верхній правій частині карти, перед вами Генератор ідей, людина, налаштована на майбутнє. Їй

неважко шукати і знаходити нові, нестандартні рішення. Припустимо, така комбінація спостерігається в вашій картці. Це означає, що в команді ви займете місце «локомотива історії», будете вражати соратників нестандартними рішеннями, ідеями, комбінаціями, які вони повинні будуть довести до розуму, реалізувати. Однак, якщо всі члени вашої команди - Генератори ідей, то вам доведеться шукати гідних «реалізаторів» або в своїй команді, або в команді партнерів, суміжників і ін.

Прекрасних Реалізаторів ви знайдете відразу - в їх картах прапорець мети розташований в нижній частині. Зсув прапорця мети в праву частину властиво людям, орієнтованим в майбутнє, прагнуть до соціальних досягнень, інноваціям. Однак в команді потрібні і ті, хто буде зберігати традиції, пропонувати добре зарекомендовані методи роботи, - у цих людей прапорці мети зміщені в ліву частину.

Прекрасно, якщо у вашій команді є всі типи:

- Відтак центристи (прапорець мети розташований в центрі): вміють врівноважувати і координувати внутрішньокорпоративні процеси;
- Праві (прапорець мети зміщений вправо): вміють сміливо дивитися в майбутнє, будувати зовнішні зв'язки команди;
- Ліві (прапорець мети зміщений вліво): вміють «зберігати традиції», забезпечувати стабільність команди;
- Генератори (прапорець мети зміщений вгору): здатні продукувати нові ідеї, комбінації, підходи;

Про Реалізатори (прапорець мети зміщений вниз): здатні практично реалізовувати, здійснити задумане командою, зробити казку бувальщиною.

Отже, така команда непереможна.

4. Характер маршруту

Тепер область ваших досліджень - маршрут від прапорця входу до прапорця мети, лінія маршруту і його характер розкажуть Вам про те, яким чином і за яким сценарієм людина схильна домагатися бажаного, йти до своєї мети.

Питання для аналізу шляху до мети

- За якими територіям пролягає маршрут до мети?

Аналіз маршруту дозволить вам зрозуміти, чи схильні ви або члени вашої групи до неусвідомлених «придуманих» перешкод на шляху до досягнення мети. Найчастіше людина сама знаходить обмеження і пастки. Як говорив відомий сатирик: «Ми самі собі придумуємо труднощі, а потім мужньо їх долаємо».

Якщо на маршруті немає явних пасток і перешкод, - це означає, що Ви не схильні самі собі створювати труднощі. Розглядаючи свій маршрут, ви просто побачите, як буде змінюватися ваш стан у міру просування до мети.

- Маршрут прокладений по прямій, або петляє по всій країні?

Це спостереження дозволить вам визначити стратегію руху до мети. Є люди, які йдуть прямо, не звертаючи, не відволікаючись. Пам'ятаєте, у фільмі «Чародії» Івана вчили проходити крізь стіну? Для цього було необхідно бачити мету і вірити в себе. Обидва умови є у тих, чий шлях прокладений по прямій. Правда, у таких людей є одна особливість: вони можуть бути одержимі метою. З одної сторони, це прекрасно, але, з іншої - це може заважати їм бачити «маленькі чудеса повсякденності».

Якщо шлях петляє по країні, це означає, що автор карти людина творча, що захоплюється, допитлива. Їй хочеться скрізь побувати, все подивитися в країні. Це прекрасно. Але якщо ви доручите такій людині конкретне завдання, яке потрібно виконати слідуючи певною технологією, будьте готові до того, що вона все одно поставиться до справи творчо (тобто відійде від технічного завдання).

□ Чи є на маршруті території, де спостерігається «ходіння по колу»?

Територія, по якій доводиться «ходити по колу», або є каменем спотикання, невирішеною проблемою, або значущим для людини ресурсним станом.

5. Розташування прапорця входу і прапорця виходу

Прапорець входу і прапорець виходу задають початок і кінець шляху. Вони можуть бути розташовані в п'яти основних комбінаціях.

Розташування та інтерпретація:

1. Прапорець входу і прапорець виходу збігаються (або знаходяться в одній частині карти) Людина приходить до того, з чого почала, але на новому рівні, з новими знаннями. Символізує завершення циклу «спіралі життя» і перехід на наступний рівень. Людина вміє вчитися на власному досвіді, гармонійно доводити справу до кінця

2. Прапорець входу знаходиться в нижній частині, прапорець виходу - у верхній Людина схильна йти від практики - до теорії. Спочатку діє, пробує, потім осмислює. Дослідник, що йде емпіричним шляхом, людина справи.

3. Прапорець входу знаходиться у верхній частині, прапорець виходу в нижній. Людина схильна йти від теорії - до практики. Вона вміє спочатку все обміркувати, зважити, потім перейти до справи.

4. Прапорець входу знаходиться в лівій частині, прапорець виходу - в правій. Перш ніж прийняти рішення, почати будь-яку справу, людина може переживати, усвідомлювати стратегію, тривожитися. Але, почав рухатись, знаходить почуття перспективи. Вміє використовувати колишні напрацювання команди в нових справах.

5. Прапорець входу знаходиться в правій частині, прапорець виходу – в лівій. Людина вміє тонко відчувати різні нові віяння, має «нюх», «чуття» на щось вигідне і перспективне. Вміє поєднувати інноваційне в традиційне.

6. Урок подорожі

Тут потрібно зосередити свою увагу на продовженні фрази: «Ця подорож навчила мене перш за все ...». Вона розповість вам про те, над чим в даний момент «працює» ваш внутрішній світ, над чим ви роздумуєте, які питання неусвідомлено вирішуєте, в якому напрямку розвиваєтеся.

Як говорили мудреці: «Щоб потрапити в ціль, потрібно побачити її досягнутою». Кожна дія, рішення, подорож містить деякий урок. Якщо вам вдасться «вирахувати» його задалегідь, то він і з'явиться як та «досягнута мета».

Продовжуючи задану фразу, ви фактично відкриваєте сенс поточного життєвого уроку. Тому ваш наступний крок може бути таким: переформулюйте продовження фрази так, щоб вийшов життєстверджуючий девіз. Наприклад: «Ця подорож навчила мене перш за все вірити в свої сили і досягати успіху». В цьому випадку девіз може звучати так: «Вірячи в свої сили, досягну успіху!»

Девіз потрібно написати яскравими чорнилом і повісити в тому місці, куди найчастіше падає ваш погляд. Це свого роду афірмація, самонавіювання, яке налаштує вас на «робочу хвилю».

Коли пройде деякий час, ви змінитесь, і девіз втратить свою актуальність. Його можна замінити новим, попередньо повторивши завдання методики «Карта внутрішньої країни».

Те ж саме необхідно зробити кожному члену вашої команди.

7. Точка актуального стану

Це саме останнє завдання. Точка актуального стану покаже на якій території ви або член вашої команди перебуваєте зараз. Точка актуального стану розташовується до або після «прапорця мети».

Якщо ваша точка актуального стану знаходиться до прапорця мети і те ж саме спостерігається у членів вашої команди, значить, ваша загальна енергія досягнення велика. Мета, як маяк, освітлює шлях і додає сили.

Якщо точка актуального стану знаходиться після прапорця мети, це означає, що автор карти пережив радість досягнення і зараз йому потрібно сформулювати нову мету. Іноді цей процес займає багато часу.

Отже, маючи сім ключів ви зможете «прочитати» власну карту внутрішньої країни. Надалі вам належить запропонувати членами своєї команди зробити те ж саме, використовуючи наведені тут ключі і спільно вивчаючи і обговорюючи результати.

ЗАНЯТТЯ 4

Вправа «Дерево життя»

Мета: самопізнання, візуалізація, проектування програми особистісного зростання.

Інструкція. Заплющіть очі й уявіть дерево, яке вам подобається або дерево в образі якого ви можете себе уявити. Це дерево вашого життя. Уявіть його корені – це ваша база, ваша основа. Поміркуйте про те, що складає вашу основу, що вас «живить». Що утримує вас (це може бути ваша сім'я, традиції, а можливо якість ваші якості, знання, статус або щось інше)? Уявіть стовбур – це ваш стержень у житті. Можливо, це ваші принципи, досвід, якості, риси вдачі тощо. Поміркуйте про це. Уявіть ваші основні гілки кроти – це напрямки вашого особистісного зростання, цілі, орієнтири. Подумайте, наскільки вони виростили і повинні вирости ще. Що потрібно зробити для цього.

Намалюйте це дерево. Підпишіть, що складають ваші корені, стовбур, гілки. Намалюйте на великих гілках маленькі. Їх повинно бути стільки, скільки складових, необхідних для зростання в кожному напрямі. Підпишіть їх.

Це інструментарій, це ваші плани, це зміст вашої роботи над собою.

Заплющіть очі, уявіть листя – це ваші емоції, почуття, емоційні стани. Якими вони мають бути для особистісного зростання? Чи потрібно вам працювати зі своїми емоціями, почуттями? А тепер уявіть плоди. Які плоди мрієте виростити ви?

Питання для обговорення:

Як вам бути цим деревом? Що кожен із учасників відчуває в цій ролі? Чи глибоко в землю йдуть коріння? Чи густа крона? Чи вмиває його дощ? Чи гріє сонце? Чи дає земля опору? Чи доглядають це дерево? Чи подобається це дерево? Які плоди мрієте виростити ви?

ЗАНЯТТЯ 5

Групова дискусія на тему: «Моя професія фахівець із інформаційних технологій».

Питання до обговорення:

1. Чому ви обрали професію фахівця з інформаційних технологій?
2. Звідки ви отримали інформацію про дану професію?
3. Які вимоги є до фахівця з інформаційних технологій?
4. Як впливає розвиток інформаційних технологій в світі на вимоги до фахівців в даній галузі?

Вправа-медитація «Мої можливості»

Мета: самоаналіз, усвідомлення особистісного потенціалу.

Інструкція: захлющіть очі, зручно сядьте і розслабтеся. Дихайте глибоко. Знайдіть свій пульс, відчуйте як кров тече кровоносними судинами. Ваше серце б'ється рівно. Вам спокійно і добре. Вас оточують люди, яким ви цікаві та які цікаві вам. Ви довіряєте їм. Ви – один із групи, і від кожного з вас залежить успіх нашої роботи. Дихайте глибоко...

Уявіть себе зернятком якоїсь рослини. Вам тепло і затишно в землі, але у вас є потреба якось виразити себе, і тому ви починаєте рости... Ви відчуваєте свою силу, свої можливості. Ось ви і проросли, прорвалися на поверхню. Відчуйте сонячне тепло, комфорт... Вас оточують рослини, схожі на вас. Це квіти, ягоди, гриби, дерева... Їх зовнішній вигляд різний, але вони і ви розвиваєтесь за одними законами. Ніхто нікому не заважає, вам радісно, що ви тепер не самотні: ви можете чути, відчувати інших. Уявіть собі з усіма подробицями, яка ви рослина, у що ви виростили... Поступово повертайтеся сюди у кімнату. Розплющіть очі.

Питання до обговорення:

Хто чим виріс? Що ви відчували під час вправи? Які у вас почуття? Які враження?

Метафора про метелика

«Жила-була гусінь. Цілими днями повільно повзла вона по гілках дерева. Але одного разу зупинилася й почала сукати кокон. Поступово вона обволікала себе тонкими шовковими нитками і скоро повністю зникла всередині кокона. Там було м'яко, тепло і темно. Гусениця відчувала, що з нею щось відбувається. Минув деякий час, і в коконі гусениці стало тісно. Вона напружила всі свої сили, кокон лопнув, і її залило яскраве сонячне світло. Навколо був дивовижний світ, повний фарб, звуків і відкритого простору. Спочатку гусениці стало страшно, що вона буде робити тепер без кокона, який зігрівав і захищав її? Вона глянула вниз, і під нею стелився величезний луг, повний квітів. Чарівне відчуття свободи наповнило її. Вона розкрила великі різнокольорові крила і полетіла. Так гусінь перетворилася на метелика».

Модуль 2. Особистісні характеристики успішного фахівця з інформаційних технологій

ЗАНЯТТЯ 1

Групова дискусія: Індивідуальні якості успішного фахівця з інформаційних технологій.

Міні-лекція на тему: Вплив індивідуально-психологічних особливостей особистості на професійну діяльність фахівця з інформаційних технологій.

Вправа «Ти та твоє ім'я»

Мета: розвиток креативності, сприяє самоусвідомленню і підвищенню самооцінки.

Запишіть свої імена у стовпчик і навпроти кожної літери — слово, яке починається з неї і характеризує вас з кращого боку.

Наприклад, ВІКТОР:

В – вольовий

І – ініціативний

К – красномовний

Т – терплячий

О – оригінальний

Р – рішучий.

По черзі зачитайте написане. Під час виконання цієї вправи пам'ятайте правило «Не критикувати».

Вправа «Комісійний магазин»

Мета: формування навичок самоаналізу, саморозуміння та самокритики.

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

По закінченні завдання підводяться підсумки та обговорюються враження.

Вправа «Головна якість»

Мета: усвідомлення сильних сторін власної особистості.

Хід проведення:

Процедура 1: кожен учасник називає одним словом свою головну позитивну якість. Якщо група згодна з такою самооцінкою, то підіймається. Якщо хоча б один член групи не згоден, то учасник намагається його переконати в тому, що володіє названою якістю. У разі виникнення труднощів при переконанні йому допомагають інші члени групи.

Процедура 2: учасники обговорюють риси характеру, які найчастіше призводять до неправильних вчинків, а також якості особистості, що допомагають їх уникнути. Відповіді записуються в два стовпчики. Потім кожним учасником підкреслюються ті якості, які у нього (на його думку) є.

Процедура 3: учасникам пропонується закінчити фрази: «Я найчастіше дію неправильно, тому що... (навести як приклад особливості свого характеру)». «Щоб не робити помилок в поведінці, мені слід спиратися на таку рису свого характеру, як ...».

ЗАНЯТТЯ 2

Вправа «Я радий тебе бачити ...»

Мета: самопізнання, рефлексія, зворотній зв'язок.

Кожен з учасників звертається до свого сусіда зі словами: «Я радий тебе бачити, тому що ...». Продовжити цей вислів потрібно не зовнішніми описами людини, а особистісними якостями учасників.

Питання для обговорення:

1. Чи легко вам було виконувати вправу?
2. Які почуття ви відчували, коли до вас звертався ваш сусід?
3. Що ви відчували, коли вам потрібно було звернутися до іншої людини зі словами «Я радий тебе бачити ...»?

4. Чи легко вам було визначити, чому ви раді бачити свого сусіда?
5. Чи часто вам в житті доводиться говорити людям компліменти?

Рольова гра «Вавилонська вежа»

Мета: розвиток вмінь координувати спільні дії (робота в команді), згуртування групи, прояв лідерських якостей та вміння вирішувати конфліктні ситуації.

Учасникам групи необхідно побудувати Вавилонську вежу (для роботи пропонується дитячий кольоровий конструктор). Розмовляти, використовувати голос заборонено. Учасникам пред'являються на окремих картках індивідуальні завдання. Учасники індивідуальні завдання показувати іншим не можуть, вони зобов'язані зробити те, що в них вказано.

Питання для обговорення:

- Як пройшов процес будівництва?
- Що ви відчули, спілкуючись без слів, тобто не вербально ?
- Чи задоволені ви результатом своєї команди?
- З якими труднощами довелося зіткнутися в процесі гри?
- Хто у вас був лідером, організовував інших?
- Чи вдалося Вам виконати індивідуальне завдання, досягнути своєї цілі?
- Що заважало, якщо не вдалося досягти своєї цілі?

ЗАНЯТТЯ 3

Рольова гра «Відгадай почуття»

Мета: навчитись передавати різноманітні почуття невербальним способом та розшифровувати їх; розширити уявлення про роль «мови тіла» у спілкуванні.

Учасники по черзі з кошика витягають картки на яких написані фрази на позначення почуттів і намагаються продемонструвати без слів, як виглядає людина, що переживає певне почуття. Завдання інших членів групи – розпізнати почуття.

Фрази на позначення почуттів

Я сумний	Я дуже втомлений
Я відчуваю гордість	Я несамовитий
Я розхвилювався	Я дуже збентежений
Я занепокоєний	Я відчуваю тривожність
Я рішучий	Я маю сумніви

Питання для обговорення:

1. Що було легше – демонструвати чи відгадувати почуття?
2. Які почуття демонструвати легше – позитивні чи негативні?
3. Чому корисно розуміти «мову тіла»?
4. Коли чий-небудь слова означають одне, а вчинки зовсім інше, чому ви більше вірите?

Відповідь обґрунтуйте.

5. Які почуття для вас краще приховувати?

Рольова гра «Корабельна аварія»

Мета: робота в команді, прояв лідерських якостей та вміння вирішувати конфліктні ситуації.

Ваш корабель зазнав аварії. Ви дрейфуйте в рятувальній шлюпці в південній частині Тихого океану. Ваше точне місцезнаходження невідоме, але ви знаходитесь приблизно в тисячі миль від найближчої землі. В шлюпці є тільки 15 предметів. Кожен з вас отримує їх список. Крім цього, майно, що залишилися це кілька коробок сірників і п'ять банкнот...

Ваше завдання – проранжувати предмети у списку згідно з їх значущістю для виживання. Поставте цифру 1 у самого важливого предмету, 2 – у наступного за важливістю і т. д. Предмети що збереглися: сектант, дзеркало для гоління, каністра з 5 літрами води, протимоскітна сітка, одна коробка з армійським раціоном, карти тихого океану, надувна плавальна подушка, каністра з 10 літрами нафтогазової суміші, маленький транзисторний радіоприймач, репелент, що відлякує акул, два квадратних метри непрозорого пластику, один літр рому міцністю 80%, 5 метрів нейлонового канату, дві коробки шоколаду, рибальська снасть.

Коментар до проведення гри.

- Ця вправа дає можливість кількісно оцінити ефективність групового рішення.
- У групі виникає більшу кількість варіантів рішення і кращої якості, ніж у працюючих в поодиночці.
- Вирішення проблем в умовах групи зазвичай займає більше часу, ніж вирішення тих же проблем окремим індивідом.
- Рішення, прийняті в результаті групового обговорення, виявляються більш ризикованими, ніж індивідуальні рішення.
- Індивід, що володіє особливими вміннями (здібності, знання, інформація), пов'язаними з групою завданням, зазвичай більш активний у групі, вносить більший внесок у вироблення групового рішення.

Питання до обговорення:

- Які види поведінки допомагали чи заважали процесу досягнення згоди?
- Як виявлялися лідери?
- Хто брав участь в обговоренні, а хто ні в чому?
- Хто впливав? Чому?
- Яка була атмосфера в групі під час дискусії?
- Чи оптимально використовувалися можливості групи?
- Які дії робилися учасниками групи для «протягування» своїх думок?
- Що заважало в розробці спільного рішення?
- Як слід було проводити дискусію, щоб її результат був більш успішним?

ЗАНЯТТЯ 4

Вправа «Мій портрет у промінні сонця»

Мета: підвищення самооцінки, налаштування на успіх.

Учасникам роздають аркуші паперу, на яких вони малюють сонце з багатьма промінчиками. На проміннях треба написати свої позитивні якості (добрий, розумний).

Рольова гра «Аеропорт»

Мета: самоаналіз, рефлексія, усвідомлення стилю поведінки в конфліктній ситуації.

Інструкція керівника.

Ви керівник відділу програмування. Співробітник Н. не зробив вчасно програмне забезпечення для відомої міжнародної компанії. Вам передали, що він телефонував та сказав, що через хворобу, мабуть, довго не з'явиться. Проте коли Ви телефонували кілька разів, до телефону чомусь ніхто не підходив. Ви змушені тепер летіти у Мадрид, у термінове відрядження, на важливу нараду без потрібних даних. Ви дуже переживаєте це. В аеропорту Ви раптом – цікава річ! - стикаєтеся з «хворим» співробітником Н., який очікує черги біля пункту реєстрації з речами.

Інструкція підлеглого.

Ви працівник відділу програмування. Дуже невдало складаються Ваші справи, в саму пору задачі програмного забезпечення тяжко захворіла Ваша мама, і оскільки за нею нікому доглядати, Ви тимчасово у неї живете. Ваш знайомий відлітає у Мадрид в короткострокове відрядження і ви хочете передати йому деякі речі для вашої рідні і рецепт на рідкісні ліки, необхідні для лікування мами (без цих ліків вона може навіть померти), які Ви знаєте вільно продаються в одній з аптек Мадрида. Ви поспішаєте в аеропорт, але запізнилися: табло потрібного Вам рейсу вже не горить і Ваш знайомий, мабуть вже відлетів. Ви стоїте і не знаєте, що робити. Раптом до Вас звертається Ваш керівник.

Вправа «Два олівці»

Є лише одне життя, яка швидко минає.

Залишається тільки те, що було зроблено з любов'ю.

Б. Трейсі

Мета: розвиток вміння співпрацювати з іншими людьми, володіти способами спільної діяльності, досягати згоди.

Ресурси: незаточені олівці (або сірнички) – по одному на кожного учасника.

Опис. Для початку запропонувати групі встати у коло так, щоб відстань між сусідами була близько півметра. Олівці затискаються між подушечками вказівних пальців сусідів. Група, не відпускаючи олівців, синхронно виконує завдання – підняти руки, опустити їх, повернути у вихідне положення, витягнути руки вперед, відвести назад, звузити коло, розширити коло, нахилитися вперед – назад, випрямитися, присісти, встати і т. д. Якщо вправа виконується під повільну музику, тоді в колі можна влаштувати справжній танець. Після цього учасники об'єднуються в пари і розміщують два олівці між долонями (або один олівець між подушечками вказівних пальців). Довжина олівця визначає відстань між долонями. Усім пропонується загадати бажання, яке можна задовольнити «тут і зараз». Наприклад, хтось з пари хоче дійти до вікна, а інший – сісти на стілець. А тепер кожен з вас протягом двох хвилин повинен досягти мовчки своєї мети, не випускаючи олівців з рук.

Питання до обговорення: Чи є пари, де обом вдалося досягнути мети? Поділіться вашим досвідом співпраці. Чи є пари, в яких тільки одному з вас вдалося задовольнити своє бажання? Як відбувався процес досягнення бажаного? Що відбувалося у парах, де нікому не вдалося дійти мети? Який досвід здобули, виконуючи цю вправу? Як нам «фрухатися» з різними людьми? Як домовлятися? Як узгоджувати спільні дії, коли нас багато?

ЗАНЯТТЯ 5

Вправа «Самопрезентація».

Мета: активізація самоусвідомлення та самоактуалізації.

Кожний із учасників тренінгової групи готує самопрезентацію. Учасники тренінгу мали

можливість використовувати будь які способи самопрезентації. Це може бути презентація себе у різних формах, які демонструють творчі здібності учасників.

Дане завдання завжди супроводжувалось емоційним обговоренням та аплодисментами один одному, підтримуючи та налаштовуючи кожного із учасників до креативної самореалізації.

Метафора «Мудрець та метелик»

«Ця історія сталася давним-давно в старовинному місті, в якому жив великий мудрець. Слава про його мудрість рознеслася далеко навколо. Але був чоловік, що завидував його славі. І от вирішив він придумати таке запитання, щоб мудрець не зміг на нього відповісти. І він пішов в поле, піймав метелика, посадив його між зімкнутих долонь і подумав: «Спитаю я в мудреця: «Скажи, о наймудріший, який метелик у мене в руках – живий чи мертвий?» Якщо він скаже - живий, я зімкну долоні і метелик помре, а якщо скаже - мертвий, я розкрию долоні, і метелик полетить. Ось тоді всі зрозуміють, хто з нас розумніший». Так все і сталося. Заздрісник спіймав метелика, посадив між долонями і пішов до мудреця. І він запитав того: «Який метелик у мене в долонях, о наймудріший, – живий чи мертвий?» І тоді мудрець, який дійсно був дуже розумною людиною, сказав: «Все в твоїх долонях...».

Модуль 3. Професійна самореалізація фахівця з інформаційних технологій **ЗАНЯТТЯ 1**

Групова дискусія на тему: «Моє життєве кредо – це ...».

Міні лекція

«Вибери собі роботу до душі,
і тобі не доведеться працювати жодного дня у своєму житті».

Конфуцій.

Іншими словами, щоб не виявитися жертвою обставин, які просто необхідно навчитися вибирати свідомо. Ви берете на себе сміливість стати біля «керма» свого життя, і десь всередині відбувається своєрідне переключення - ви починаєте розуміти, що можете жити, як захочете. Ви вже живете саме так, і вибираєте те, що вибираєте. Все, що потрібно усвідомити, що ваші дії управляються вашими рішеннями. Навіть якщо здається, що на ці рішення впливають якісь правила, або чиясь авторитетна думка, все одно, слідувати чи ні цим стороннім впливам - тільки ваш вибір.

Якщо хтось Вам пудрить мозок, примушує до чогось, або маніпулює, все одно, навіть у такій ситуації, підкоряючись зовнішньому впливу ви робите вибір. Так, сторонній людина може обдурити, схилити до не вигідного рішенням, але і тут немає сторонніх винних. В кінцевому підсумку, підкорятися чужим чарам, чи ні - також тільки ваш вибір.

«Вже 33 роки я дивлюся в дзеркало щодня і запитую себе: «Якби сьогоднішній день був останнім у моєму житті, чи захотів би я робити те, що збираюся зробити сьогодні? І як тільки відповіддю було "Ні" протягом декількох днів підряд, я розумів, що треба щось міняти». Стів Джобс

Групова дискусія: «Я та мої цілі в житті»

- Чого я хочу досягти?
- Чому я хочу досягти цієї мети?
- Якими засобами я хочу її досягти?

Вправа "Чарівний магазин".

Мета: самопізнання, усвідомлення індивідуальних цінностей.

Сьогодні ми маємо можливість разом із групою поміркувати над тим, що він очікує від свого життя, які його устремління, які цінності для нього значущі. Запишіть 5 найбільш значущих для вас цінностей.

Уявіть собі, що Ви прогулюєтеся в незнайомому місті, і потрапили в чарівний магазин. Тут продають особисті якості та здібності людей. І валюта тут теж особлива. Господар лавки приймає в якості плати ті людські якості і здібності, які йому здаються цінними. Я пропоную вам прийти в "Чарівний магазин" та купити у продавця, тобто у мене, все, що можна побажати: сміливість, чутливість, силу, здоров'я, кар'єра, дружба, успіх, автомобіль, щастя, любов і т. д., але в якості оплати я вимагатиму, щоб ви заплатили за це тим, що цінуйте в житті, але готові з ним розлучитися. Ви можете торгуватися. (Під час торгівлі учасник починає активно роздумувати про справжні цілі і сенс життя).

ЗАНЯТТЯ 2

Вправа «Шукаю друга»

Мета: усвідомлення особистісних та групових ціннісних орієнтацій, саморефлексія.

Інструкція ведучого:

«Будь-яка людина, мабуть, мріє про те, щоб мати справжнього друга. Комуś з вас напевно вже пощастило, і такий друг у вас є. У когось - безліч знайомих і приятелів, але важко вибрати з них людину, яку можна було б гордо назвати другом. А хтось, можливо, в силу сором'язливості або замкнутості відчуває себе самотнім і з гіркотою зізнається собі, що друзів у нього немає. Але в будь-якому випадку справжній друг нікому не завадить.

З цього моменту я стаю редактором особливої газети безкоштовних оголошень. Вона називається "Шукаю друга". Кожен з вас може помістити в нашу газету оголошення про пошук друга. В цьому оголошенні немає обмежень на кількість слів або розмір букв. Приймається будь-яка форма. Ви можете викласти весь список вимог до кандидата в друзі, весь набір якостей, якими він повинен володіти, а можете намалювати його портрет. Можете розповісти про себе. Одним словом, робіть оголошення таким, яким забажаєте. Слід тільки пам'ятати, що оголошень про пошук друзів буде багато і вам треба подбати, щоб саме ваше привернуло увагу. Візьміть аркуші паперу, фломастери - творіть! Підписувати їх не потрібно. Час на підготовку – 10 хвилин».

Питання для обговорення:

1. Чим характеризується оголошення, що отримало найбільшу кількість зацікавлених відповідей?

2. Що завадило вам відгукнутися на інші оголошення? (Мова йде про оголошеннях, які не отримали жодного вибору - якщо такі виявляться).

Вправа «Прийняття відповідальності»

Мета: дослідження процесу прийняття відповідальності.

Хід проведення: група розбивається на пари. Учасники по черзі говорять про те, що вони усвідомлюють, відчувають, хочуть тощо. Кожна фраза закінчується словами «я беру відповідальність на себе». Наприклад, «Я усвідомлюю, що я зараз роблю... (щось) і я беру на себе відповідальність за це», «Я зараз відчуваю... (щось) і я беру на себе відповідальність за це», «Я зараз хочу (попросити допомоги) і я беру відповідальність на себе за це». Ведучий говорить

учасникам: «Що ви відчуваєте, вимовляючи ці фрази? Постарайтеся усвідомити якомога більше переживань, що відбуваються з вами, коли говорить партнер. Відстежите свої реакції на те, що говорить співрозмовник».

ЗАНЯТТЯ 3

Мозковий штурм на тему «Успішний фахівець з інформаційних технологій це...».

Вправа «Я успішний фахівець з інформаційних технологій».

В процесі роботи учасникам пропонується написати 20 якостей успішного фахівця з інформаційних технологій. Проводиться обговорення та на дошці випишуються 10 самих важливих якостей які допомагають стати успішним фахівцем із інформаційних технологій. Кожний із учасників групи записує ці якості та оцінює їх прояв у себе за 10 бальною шкалою. Слід звернути увагу на якості які мають найбільший бал та якості які мають найменший бал. У процесі роботи пропонується групове обговорення що допомагає, а що заважає стати успішним фахівцем із інформаційних технологій.

ЗАНЯТТЯ 4

Вправа: «Внутрішній спостерігач. Зони усвідомлення»

*Кожна мить життя унікальна,
усвідомлюйте її неповторність.*

Мета: розширення усвідомлення власного функціонування, розвиток навичок концентрації уваги на поточному моменті «тут і тепер», самоспостереження (за перебігом емоцій, тілесних відчуттів, думок).

Опис. Елементарні навички самоспостереження, самоусвідомлення тілесних відчуттів, думок, емоцій можуть слугувати дієвим способом управління емоціями. Людина – це єдина істота на землі, яке має здатність спостерігати, розмірковувати і робити висновки зі своїх спостережень. Внутрішній спостерігач – це той, хто слідкує за вашими відчуттями, почуттями, бажаннями і думками. Це – ваше «Я».

Досвід усвідомлення може бути поділений на кілька зон: зовнішній світ; внутрішній світ: тілесні відчуття; думки і фантазії; емоції і почуття. Метою вправи є досягнення стану безпосереднього переживання, усвідомлення власного потоку свідомості і можливостей управління ними. Ця вправа сприяє розвитку компетенції: бути присутніми «тут і тепер», відчувати й об'єктивно сприймати реальність. Виберіть партнера, сядьте обличчям один до одного, розслабтеся.

1. *Усвідомлення зовнішнього світу.* Запропонувати учасникам протягом однієї хвилини скласти фрази, які виражають те, що вони усвідомлюють із зовнішнього світу (помічають, чують, відчувають запахи). При цьому кожна фраза починається зі слів: «Я бачу...», «Я чую...», або «Я відчуваю...» з описом зорової, слухової чи кінестетичної інформації, яка привертає увагу (наприклад, гудіння кондиціонера, запах косметики тощо). Отже, говорите без пауз про все, що в цю мить бачите навколо себе, чуєте чи помічаєте на рівні тілесних відчуттів.

Уникайте інтерпретацій, оцінювання або фіксації на чомусь одному, залишайтеся у контакті виключно зі своїм усвідомленням зовнішнього світу. Завдання партнера допомогти повернутися у зовнішню зону, якщо почнете щось інтерпретувати або оцінювати.

Коли проговорення триває безперервно, виникає особливий стан простоти і природності, в якому «що на умі, те й на язиці», коли не треба грати роль перед співрозмовником, внутрішньо напружуватися, а можна насправді побути самими собою.

Запам'ятайте цей стан, щоб повертатися до нього згодом. Навичка спостереження за «потокком свідомості» і тілесними відчуттями потрібна для ідентифікації почуттів. З її допомогою людина може впливати на свій емоційний стан та самопочуття, бути менш залежною від зовнішніх обставин. Продовжуйте усвідомлення зовнішнього світу близько хвилини. Обмін ролями.

2. Усвідомлення тілесних відчуттів. Тепер зверніть увагу на стимули всередині вас – внутрішні відчуття, такі, наприклад, як напруженість в животі, сухість у роті, свербіння в руці, контакт з одягом тощо. Починайте речення словами: «Зараз я відчуваю в тілі...». Продовжуйте усвідомлення внутрішньої зони близько хвилини. Обмін ролями.

3. Усвідомлення думок (думки, спогади, фантазії, інтерпретації, оцінки тощо). Тепер зосереджуйте увагу на своїх думках, продовжуючи речення: «Зараз я думаю, припускаю...». Можна до описаного раніше формату висловлювань стосовно чуттєвого усвідомлення додавати продовження фрази: «... і це викликає в мене думку про те, що...». Продовжуйте усвідомлення думок близько хвилини. Обмін ролями.

4. Внутрішній потік. Зараз протягом хвилини говоріть все, що хочете без зосередження на конкретній зоні. Партнер уважно слухає і визначає, яка зона є домінуючою. Часто це – зона думок. Можете експериментувати: переходити з однієї зони в іншу, знаходити між ними взаємозв'язок. Наприклад, почати усвідомлювати шум в кімнаті (зовнішня зона), уявити, що хтось спостерігає за вами (зона думок) і відчувати серцебиття (тілесні відчуття). Обмін ролями.

Питання до обговорення:

- Які емоції переживали в процесі виконання вправи?
- В якій зоні було перебувати легше/важче?
- Яка зона усвідомлення є для вас домінуючою?
- Які якості розвиває ця вправа?

Вправа «Лист до себе»

Мета: модулювання учасниками власного «Я-образу» в майбутньому, самопізнання.

Інструкція: Візьміть листок паперу А-4. Напишіть листа самому собі, яким ви бачите себе через 10 років. Уявіть що ви живете ідеальним життям. Які люди вас оточують? Чим ви займаєтесь в процесі робочого дня? Опишіть свої очікування, власні цілі, наскільки, в чому, як ви змінились. Відпустіть вашу фантазію та уявіть себе в цій ситуації.

Також запишіть, як ви зараз думаєте, в результаті якої події відбулися ці зміни.

ЗАНЯТТЯ 5

Вправа «Розуміння цілей»

Мета: розвиток вміння ставити життєві цілі, розвиток самопізнання.

Хід роботи: На одному аркуші паперу учасникам необхідно написати «Які мої життєві цілі?» і за дві хвилини перерахувати все, що приходить в голову, навіть якщо це абстрактні речі. Після цього ще за дві хвилини передивитися список, доповнити його та відкласти аркуш в сторону. На наступному аркуші необхідно написати «Як би я хотів провести наступні три роки?» також дається дві хвилини на написання та дві хвилини на перевірку. На третьому аркуші паперу необхідно написати «Якщо б я знав, що мені залишилося жити пів року

починаючи з сьогоднішнього дня, як би я їх прожив?» - це запитання має виявити цілі, які досі могли бути прихованими. На це питання відводиться той же час. На четвертому аркуші потрібно написати 3 мети, які учасники вважають найвагомішими.

Обговорення: Чи є цілі, які зазначені на всіх аркушах або схожі між собою? Чи стосуються цілі однієї сфери життя чи різних? Чи відрізняють «найвагоміші» цілі від всіх інших?

Вправа «Побажання»

Мета: підтримка позитивної самооцінки, самопізнання, рефлексія

Унизу аркуша паперу кожний учасник пише своє ім'я. Після цього передає аркуш сусідові ліворуч. Той зверху пише побажання його «власнику», загинає аркуш так, щоб інші не могли бачити написане, і передає наступному учасникові зліва. Це триває доти, доки всі учасники тренінгу не напишуть побажання один одному.

Вправа «Дякую тобі»

Мета: підтримка позитивної самооцінки, завершення роботи

Всі утворюють коло. Починає ведучий. Він простягає руку і каже учаснику, що стоїть праворуч: «Дякую, Галина, мені було приємно з тобою виконувати вправи». Той чие ім'я було названо звертається зі словами вдячності до сусіда: «Дякую, Катя, за підтримку», – бере сусіда за руку, і так до завершення кола. На закінчення всі голосно аплодують один одному і кажуть: «Дякуємо! До побачення! До зустрічі!».

Казка «Сніжинка»

«Скажи, мені, скільки важить сніжинка?» - запитало мишеня у голуба. «Не більше, ніж нічого», - відповів той. «Тоді я розповім тобі одну дивовижну історію», - сказало мишеня. «Я сидів на ялиновій гілці, біля самого стовбура, коли почався сніг. Це було схоже на безтурботний сон. Щоб якось згаяти час, я рахував сніжинки, які м'яко падали на хвою моєї гілки. Я нарахував приблизно 3 741 952 сніжинки. Коли впала ще одна, то своєю вагою (не більшим, ніж ніщо) зламала гілку». Розповівши цю історію, мишеня зникло. Голуб, обдумавши її суть, сказав собі: «Напевно, для того, щоб настав мир у цьому світі, не вистачає голосу всього однієї людини».

Оцінка ефективності тренінгу «Діаграма»

Хід роботи: На заздалегідь підготовленому аркуші готуємо діаграму. Осі можуть бути будь-якими (наприклад, вісь Х - атмосфера в групі, вісь Y - задоволення від тренінгу). Фліпчарт ставимо так, щоб діаграма була видно учасникам, після чого кожен підходить і відзначає свою точку на графіку. Після того як все це зробили, демонструємо результати групі підбиваючи підсумки.

ДОДАТОК Д РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Додаток Д. 1

Порівняльний аналіз за рівнями сформованості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в експериментальній і контрольній групах на початку та після проведення експерименту

% within групи дослід	Рівні автопсихологічної компетентності (до Формувального експерименту)				Total
	низький	нижче за середній	середній	вище за середній	
групи досліджуваних експериментальна група	8,1%	30,4%	43,5%	17,4%	100,0%
контрольна група	23,8%	23,8%	33,3%	19,0%	100,0%
Total	15,9%	27,3%	38,6%	18,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,062	3	,560
Likelihood Ratio	2,104	3	,551
Linear-by-Linear Association	,559	1	,454
N of Valid Cases	44		

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,114	,150	-,744	,461
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,101	,152	-,660	,513
N of Valid Cases	44			

Crosstab

% within групи досліджуваних

% within групи досліджуваних	рівні автопсихологічної компетентності (після формування експерименту)					Total
	низький	нижче за середній	середній	вище за середній	високий	
групи досліджуваних експериментальна група		13,0%	39,1%	34,8%	13,0%	100,0%
контрольна група	9,5%	23,8%	47,6%	19,0%		100,0%
Total	4,5%	18,2%	43,2%	27,3%	6,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,809	4	,146
Likelihood Ratio	8,758	4	,067
Linear-by-Linear Association	6,182	1	,013
N of Valid Cases	44		

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,379	,117	-2,656	,011
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,360	,130	-2,502	,016
N of Valid Cases	44			

Додаток Д. 2

Порівняльний аналіз за рівнями сформованості мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в експериментальній і контрольній групах на початку та після проведення експерименту

Crosstab

% within групи досліджуваних

		рівні мотиваційного компоненту (до формувального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група	13,0%	65,2%	21,7%	100,0%
	контрольна група	19,0%	61,9%	19,0%	100,0%
Total		15,9%	63,6%	20,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,307	2	,858
Likelihood Ratio	,307	2	,858
Linear-by-Linear Association	,224	1	,636
N of Valid Cases	44		

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,072	,150	-,469	,641
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,071	,150	-,463	,646
N of Valid Cases	44			

		Рівні мотиваційного компоненту (після формульовального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група	4,3%	39,1%	56,5%	100,0%
	контрольна група	28,6%	33,3%	38,1%	100,0%
Total		15,9%	36,4%	47,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,931	2	,085
Likelihood Ratio	5,324	2	,070
Linear-by-Linear Association	3,647	1	,056
N of Valid Cases	44		

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,291	,137	-1,973	,055
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,266	,143	-1,788	,081
N of Valid Cases	44			

Додаток Д 3.

Порівняльний аналіз за рівнями сформованості ціннісно-сміслового компоненту в експериментальній і контрольній групах на початку та після проведення експерименту (за критерієм χ^2)

Рівні ціннісно-сміслового компоненту (до формульовального експерименту)

		Рівні ціннісно-сміслового компоненту (до формульовального експерименту)			Всього
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група	34,8%	56,5%	8,7%	100,0%
	контрольна група	33,3%	52,4%	14,3%	100,0%
Всього		34,1%	54,5%	11,4%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	5,162 ^a	2	,076
Отношение правдоподобия	6,012	2	,049
Линейно-линейная связь	4,880	1	,027
Кол-во валидных наблюдений	44		

Рівні ціннісно-сислового компоненту (після формувального експерименту)

		Рівні ціннісно-сислового компоненту (після формувального експерименту)			Всього
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група		47,8%	52,2%	100,0%
	контрольна група	9,5%	66,7%	23,8%	100,0%
Всього		4,5%	56,8%	38,6%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	5,162 ^a	2	,076
Отношение правдоподобия	6,012	2	,049
Линейно-линейная связь	4,880	1	,027
Кол-во валидных наблюдений	44		

Додаток Д 4.

Порівняльний аналіз за рівнями сформованості когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності в експериментальній і контрольній групах на початку та після проведення формувального експерименту

Рівні когнітивного компоненту (до формувального експерименту)

		Рівні когнітивного компоненту (до формувального експерименту)			Всього
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група	30,4%	65,2%	4,3%	100,0%
	контрольна група	42,9%	52,4%	4,8%	100,0%
Всього		36,4%	59,1%	4,5%	100,0%

Критерии хи-квадрат			
	Значение	ст.св.	Асимпт. Значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	,776 ^a	2	,678
Отношение правдоподобия	,778	2	,678
Линейно-линейная связь	,502	1	,478
Кол-во валидных наблюдений	44		

Рівні когнітивного компоненту (після формувального експерименту)

		Рівні когнітивного компоненту (після формувального експерименту)			Всього
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група	4,3%	65,2%	30,4%	100,0%
	контрольна група	23,8%	61,9%	14,3%	100,0%
Всього		13,6	63,6%	22,7%	100,0%

Критерии хи-квадрат			
	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	4,328 ^a	2	,115
Отношение правдоподобия	4,609	2	,100
Линейно-линейная связь	3,828	1	,050
Кол-во валидных наблюдений	44		

Порівняльний аналіз загальних знань в експериментальній групі до та після формувального експерименту(за критерієм G-знаків)

	N
загальна характеристика знань (після формувального експерименту) - загальна характеристика знань (до формувального експерименту)	
Negative Differences	2
Positive Differences	12
Ties	9
Total	23

	загальна характеристика знань (після формувального експерименту) - загальна характеристика знань (до формувального експерименту)
Exact Sig. (2-tailed)	,013

Порівняльний аналіз загальних знань в контрольній групі до та після формувального експерименту (за критерієм G-знаків)

		N
загальна характеристика знань (після формувального експерименту) - загальна характеристика знань (до формувального експерименту)	Negative Differences	4
	Positive Differences	9
	Ties	8
	Total	21

	загальна характеристика знань (після формувального експерименту) - загальна характеристика знань (до формувального експерименту)
Exact Sig. (2-tailed)	,267

Додаток Д 5.

Порівняльний аналіз за рівнями сформованості операційно-регулятивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в експериментальній і контрольній групах на початку та після проведення експерименту

Рівні операційно-регулятивного компоненту (до формувального експерименту)

Crosstab

% within групи досліджуваних

		рівні операційно-регулятивного компоненту (до формувального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група	17,4%	69,6%	13,0%	100,0%
	контрольна група	19,0%	71,4%	9,5%	100,0%
Total		18,2%	70,5%	11,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,142	2	,932
Likelihood Ratio	,143	2	,931
Linear-by-Linear Association	,099	1	,753
N of Valid Cases	44		

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,048	,150	-,311	,757
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,047	,150	-,304	,762
N of Valid Cases	44			

Рівні операційно-регулятивного компоненту (після формувального експерименту)

Crosstab

% within групи досліджуваних

		рівні операційно-регулятивного компоненту (після формувального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група		52,2%	47,8%	100,0%
	контрольна група	19,0%	57,1%	23,8%	100,0%
Total		9,1%	54,5%	36,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,172	2	,046
Likelihood Ratio	7,760	2	,021
Linear-by-Linear Association	5,233	1	,022
N of Valid Cases	44		

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,349	,126	-2,412	,020
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,331	,134	-2,271	,028
N of Valid Cases	44			

Додаток Д 6.

Порівняльний аналіз за рівнями сформованості рефлексивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в експериментальній і контрольній групах на початку та після проведення експерименту

Рівні рефлексивного компоненту (до формувального експерименту)

Crosstab

% within групи досліджуваних

		рівні рефлексивного компоненту (до формувального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група	30,4%	60,9%	8,7%	100,0%
	контрольна група	19,0%	66,7%	14,3%	100,0%
Total		25,0%	63,6%	11,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,929	2	,628
Likelihood Ratio	,939	2	,625
Linear-by-Linear Association	,896	1	,344
N of Valid Cases	44		

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	,144	,147	,945	,350
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,145	,147	,951	,347
N of Valid Cases	44			

Рівні рефлексивного компоненту (після формувального експерименту)

		рівні рефлексивного компоненту (після формувального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група	4,3%	69,6%	26,1%	100,0%
	контрольна група	28,6%	57,1%	14,3%	100,0%
Total		15,9%	63,6%	20,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,062	2	,080
Likelihood Ratio	5,464	2	,065
Linear-by-Linear Association	3,851	1	,050
N of Valid Cases	44		

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error	Approx. T	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,299	,135	-2,032	,048
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,296	,137	-2,006	,051
N of Valid Cases	44			

ДОДАТОК Д 7.

Порівняльний аналіз динаміки результатів сформованості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в експериментальній і контрольній групах на початку та після проведення експерименту

Порівняльний аналіз динаміки результатів (за критерієм G-знаків)
в експериментальній групі

Frequencies

	N	
рівні ціннісно-смиислового компоненту (після формувального експерименту) – рівні ціннісно-смиислового компоненту (до формувального експерименту)	Negative Differences Positive Differences Ties Total	1 16 6 23
рівні мотиваційного компоненту (після формувального експерименту) - рівні мотиваційного компоненту (до формувального експерименту)	Negative Differences Positive Differences Ties Total	3 12 8 23
рівні операційно-регулятивного компоненту (після формувального експерименту) - рівні операційно-регулятивного компоненту (до формувального експерименту)	Negative Differences Positive Differences Ties Total	0 10 13 23
рівні рефлексивного компоненту (після формувального експерименту) – рівні рефлексивного компоненту (до формувального експерименту)	Negative Differences Positive Differences Ties Total	1 11 11 23
рівні автопсихологічної компетентності (після формувального експерименту) - рівні автопсихологічної компетентності (до формувального експерименту)	Negative Differences Positive Differences Ties Total	3 15 5 23

Test Statistics

	рівні ціннісного компоненту у - рівні ціннісно-смислового компоненту (до формувального експерименту)	рівні мотиваційного компоненту (після формувального експерименту) - рівні мотиваційного компоненту (до формувального експерименту)	рівні операційно-регулятивного компоненту (після формувального експерименту) - рівні операційно-регулятивного компоненту (до формувального експерименту)	рівні рефлексивного компоненту (після формувального експерименту) - рівні рефлексивного компоненту (до формувального експерименту)	рівні автотсихологічної компетентності (після формувального експерименту) - рівні автотсихологічної компетентності (до формувального експерименту)
Exact Sig. (2-tailed)	,000	,035	,002	,006	,008

Порівняльний аналіз динаміки результатів
(за критерієм G-знаків) в контрольній групі

Frequencies

		N
рівні ціннісно-смислового компоненту (після формувального експерименту) - рівні ціннісно-смислового компоненту (до формувального експерименту)	Negative Differences	2
	Positive Differences	9
	Ties	10
	Total	21
рівні мотиваційного компоненту (після формувального експерименту) - рівні мотиваційного компоненту (до формувального експерименту)	Negative Differences	6
	Positive Differences	6
	Ties	9
	Total	21
рівні операційно-регулятивного компоненту (після формувального експерименту) - рівні операційно-регулятивного компоненту (до формувального експерименту)	Negative Differences	1
	Positive Differences	4
	Ties	16
	Total	21
рівні рефлексивного компоненту (після формувального експерименту) - рівні рефлексивного компоненту (до формувального експерименту)	Negative Differences	4
	Positive Differences	3
	Ties	14
	Total	21
рівні автотсихологічної компетентності (після формувального експерименту) - рівні автотсихологічної компетентності (до формувального експерименту)	Negative Differences	6
	Positive Differences	8
	Ties	7
	Total	21

Test Statistics

	рівні ціннісного компонента - рівні ціннісно-смиислового компонента (до формувального експерименту)	рівні мотиваційного компонента (після формувального експерименту) - рівні мотиваційного компонента (до формувального експерименту)	рівні операційно-регулятивного компонента (після формувального експерименту) - рівні оперативного компонента (до формувального експерименту)	рівні рефлексивного компонента (після формувального експерименту) - рівні рефлексивного компонента (до формувального експерименту)	рівні автопсихологічної компетентності (після формувального експерименту) - рівні автопсихологічної компетентності (до формувального експерименту)
Exact Sig. (2-tailed)	,065	1,000	,375	1,000	,791