

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**Патруль Марія Вікторівна**

УДК 159.922.7:159.923:378

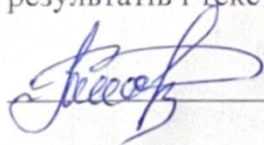
**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ «Я-ПРОФЕСІЙНОГО»  
У СТУДЕНТІВ АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

053 Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



М.В. Патруль

**Науковий керівник:** Долинська Любов Василівна,  
кандидат психологічних наук, професор, Український державний університет  
імені Михайла Драгоманова

Київ - 2026

## АНОТАЦІЯ

**Патруль М.В. “Формування образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей”. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

*Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія у галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2026.*

Дисертація присвячена вивченню формування образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей. У дисертаційному дослідженні здійснено науково-теоретичний аналіз та емпіричне дослідження формування образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей та психологічних чинників, що зумовлюють його розвиток.

Висвітлено організаційно-методичні засади проведення емпіричного дослідження, описано результати констатувального та формувального експериментів, виявлено психологічні чинники, які впливають на рівень формування образу “Я-професійного” у майбутніх авіафахівців, обґрунтовано та апробовано програму формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей.

Розглянуто ключові поняття дисертаційного дослідження такі, як “образ Я”, “образ “Я-професійний””, “компетентність”, “професійне становлення”, “професійна підготовка”, “професійна відповідальність” та ін.

Визначено поняття “образ “Я-професійний”” як комплексне відображення особистісного ставлення індивіда до себе, як професіонала в галузі авіації, який є відносно динамічним в межах свідомості людини протягом тривалого періоду, а також зумовлює стратегії поведінки та самореалізації у професійній сфері.

Здійснено психологічний аналіз особливостей професійної діяльності авіаційних фахівців (пілотів, авіаційних інженерів, диспетчерів тощо). Теоретично визначено, що їх діяльність належить до високовідповідальних, ризикових і технологічно складних професій, що потребують розвиненої саморегуляції,

емоційної стійкості, усвідомлення власних компетентностей, адаптивності особистості в складних умовах та готовності до прийняття рішень.

Проведений теоретичний аналіз наукових робіт та специфіки авіаційної галузі дозволив нам окреслити структурні компоненти образу “Я-професійного”: когнітивний, емоційно-оцінний, поведінковий та виділити змістовні критерії та показники:

- критерієм когнітивного компоненту є самосвідомість, особистісна рефлексивність із показниками – професійна самоідентифікація, “діяльне Я”, “рефлексивне Я”, “соціальне Я”, “комунікативне Я”, рефлексивність, ретроспективна рефлексія діяльності, ситуативна і перспективна рефлексії, рефлексія спілкування;
- критерієм емоційно-оцінного компоненту є самооцінка та рівень домагань, самоставлення, емоційна врівноваженість із показниками – рівень самооцінки, рівень домагань, різниця між рівнем самооцінки та рівнем домагань, самоповага, аутосимпатія, самоприпониження, рівень прояву емоційної врівноваженості;
- критерієм поведінкового компоненту є саморегуляція, готовність до дій із показниками - загальний рівень саморегуляції, планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість, самостійність, готовність до ризику, раціональність.

За допомогою комплексу психодіагностичних методик емпірично досліджено особливості розвитку структурних компонентів образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей та виявлено їх динаміку. Встановлено, що зазначений феномен перебуває на етапі активного становлення та загалом характеризується середнім рівнем прояву його структурних компонентів. Виявлено неоднорідність формування когнітивного компонента, зокрема обмежену вираженість професійної самоідентифікації у частини респондентів. Уявлення студентів про власну професійну роль поступово ускладнюється впродовж навчання, втім для здобувачів бакалаврського рівня, воно залишається недостатньо конкретизованим. Також зафіксовано недостатній рівень сформованості особистісної рефлексивності.

Проаналізовано емоційно-оцінний компонент образу “Я-професійного”, який виявляє суперечливі тенденції розвитку. Виявлено, позитивну динаміку самоповаги та позитивного ставлення до себе, разом з тим – посилюються прояви завищеної самооцінки, нереалістичних домагань і емоційної нестійкості на старших курсах навчання. Такі особливості можуть ускладнювати процес професійного становлення в умовах підвищеної психоемоційної напруженості авіаційної діяльності.

Охарактеризовано поведінковий компонент образу “Я-професійного”, який загалом відповідає середньому рівню розвитку та демонструє позитивні зміни у сформованості саморегуляції. Водночас готовність до ризику та раціональність поведінкових рішень мають переважно помірний характер прояву.

Зроблено висновок, що образ “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей загалом знаходиться на середньому рівні розвитку, проте відзначається нерівномірністю та фрагментарністю формування його структурних компонентів у значної частки студентів авіаційних спеціальностей.

Теоретично обґрунтовано та емпірично визначено психологічні чинники формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей: інтернальний локус контролю, досягнута позитивна ідентичність, хороша нервово-психічна стійкість, внутрішня мотивація, дисциплінарна відповідальність і раціональність. Водночас, зовнішня негативна мотивація, незадовільна нервово-психічна стійкість, висока схильність до ризику, передчасна ідентичність та самоприпинення – виявлено предикторами, які носять негативний вплив на становлення образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей.

Виявлено, що традиційний освітній процес недостатньо сприяє формуванню цілісного образу “Я-професійного” у майбутніх авіафахівців, що зумовило розробку авторської програми його розвитку із використанням активних методів навчання.

Реалізація авторської програми була спрямована на розвиток структурних компонентів образу “Я-професійного” та активізацію психологічних чинників його становлення. В основу розробленої програми покладено авторська модель

формування образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей. Програма була поділена на змістовні блоки та включала тренінгові вправи, рольові ігри, дискусії тощо та складалася з 10 занять.

Експериментально перевірено та доведено ефективність авторської програми, складено психолого-педагогічні рекомендації викладачам закладів вищої освіти та здобувачам щодо розвитку образу “Я-професійного” у освітньому процесі.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що: вперше: визначено поняття “образу “Я-професійного”” у студентів авіаційних спеціальностей; виявлено та структуровано змістові характеристики образу “Я-професійного” майбутніх авіафахівців, визначено його компонентну складову (когнітивний, емоційно-оцінний, поведінковий компоненти); визначено критерії (самосвідомість, особистісна рефлексивність, самооцінка та рівень домагань, самоставлення, емоційна врівноваженість, саморегуляція, готовність до дій), показники (професійна самоідентифікація, “діяльне Я”, “рефлексивне Я”, “соціальне Я”, “комунікативне Я”, рефлексивність, ретроспективна рефлексія діяльності, ситуативна і перспективна рефлексії, рефлексія спілкування, рівень самооцінки, рівень домагань, різниця між рівнем самооцінки та рівнем домагань, самоповага, аутосимпатія, самоприпониження, рівень прояву емоційної врівноваженості, загальний рівень саморегуляції, планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість, самостійність, готовність до ризику, раціональність), рівні (високий, середній, низький) та недостатню динаміку розвитку образу “Я-професійний” впродовж професійної підготовки у закладі вищої освіти; визначено та доведено психологічні чинники, що зумовлюють формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей (інтеральний локус контролю, досягнута позитивна ідентичність, хороша нервово-психічна стійкість, внутрішня мотивація, дисциплінарна відповідальність і раціональність); теоретично обгрунтовано модель, створено, апробовано та доведено ефективність програми формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей в процесі їх професійної підготовки;

поглиблено, розширено та доповнено: методичне забезпечення психодіагностичного вивчення образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей; засоби та техніки формування образу “Я-професійний” у майбутніх авіафахівців; набули подальшого розвитку: поняття образ “Я-професійний” у майбутніх авіафахівців із врахуванням специфіки психологічних чинників розвитку; наукові уявлення про процес становлення професійної самосвідомості студентів у галузі авіації, зростання вимог до безпеки польотів і модернізації авіаційної освіти.

Практичне значення наукових результатів полягає у тому, що матеріали дисертації можуть бути використані у подальших наукових розробках, у вдосконаленні професійної підготовки студентів авіаційних спеціальностей, у роботі викладачів закладів вищої освіти, практичних психологів, тренерів.

Мету дослідження досягнуто, гіпотезу - підтверджено.

*Ключові слова:* особистість, розвиток особистості, професійна підготовка, авіаційні спеціальності, професійне самовизначення, Я-образ, образ “Я-професійний”, професійне становлення, професійні цінності, розвиток майбутнього фахівця, професійна мотивація, самореалізація, самооцінка, відповідальність, саморегуляція, адаптивність особистості в складних умовах, самодостатність особистості.

## SUMMARY

**Patrul M. V. “*Formation of the Professional Self-Image in Students of Aviation Specialties*”. – Manuscript copyright.**

Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy in Specialty 053 Psychology within the Field of Knowledge 05 Social and Behavioral Sciences – Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, 2026.

The dissertation is devoted to the study of the formation of the “professional self-image” in students of aviation specialties. The research includes a scientific and theoretical analysis as well as an empirical investigation of the formation of the

“professional self-image” in students of aviation specialties and the psychological factors that determine its development.

The organizational and methodological principles of conducting the empirical research are presented; the results of the ascertaining and formative experiments are described; psychological factors influencing the level of formation of the “professional self-image” in future aviation specialists are identified; and a programme for the formation of the “professional self-image” in students of aviation specialties is substantiated and tested.

The key concepts of the dissertation research are examined, including “self-image”, “professional self-image”, “competence”, “professional development”, “professional training”, “professional responsibility”, and others.

The concept of the “professional self-image” is defined as a complex reflection of an individual’s personal attitude toward oneself as a professional in the field of aviation, which is relatively dynamic within human consciousness over a prolonged period of time and determines behavioural strategies and self-realization in the professional sphere.

A psychological analysis of the professional activities of aviation specialists (pilots, aviation engineers, air traffic controllers, etc.) was conducted. It has been theoretically established that these activities are highly responsible, risky, and technologically complex, requiring well-developed self-regulation, emotional stability, awareness of one’s professional competencies, adaptability in challenging conditions, and decision-making readiness.

A theoretical analysis of scientific literature and the specifics of the aviation industry allowed us to outline the structural components of the “professional self” image: cognitive, emotional-evaluative, and behavioural, and to identify relevant criteria and indicators:

- The cognitive component criterion is self-awareness and personal reflectivity, with indicators including professional self-identification, the “active self,” “reflective self,” “social self,” “communicative self,” general reflectivity, retrospective, situational, and prospective reflection on activities, as well as reflection on communication.

- The criterion of the emotional-evaluative component is self-esteem and the level of aspirations, self-attitude, and emotional stability, with indicators including overall level of self-esteem, level of aspirations, the discrepancy between self-esteem and aspirations, self-respect, self-sympathy, self-deprecation, and the degree of emotional balance.
- The criterion of the behavioural component is self-regulation and readiness for action, with indicators including overall level of self-regulation, planning, modeling, programming, evaluation of outcomes, flexibility, independence, risk readiness, and rationality of actions.

Using a set of psychodiagnostic methods, the features of the development of the structural components of the “professional self” image in students of aviation specialties were empirically investigated, and their dynamics were identified. It was established that this phenomenon is at the stage of active formation and is generally characterized by a moderate level of manifestation of its structural components. The cognitive component was found to be unevenly developed, with limited expression of professional self-identification in a portion of respondents. Students’ understanding of their professional role gradually becomes more complex throughout their studies; however, for undergraduate students, this understanding remains insufficiently concretized. Additionally, an insufficient level of personal reflectivity was observed.

The emotional-evaluative component of the “professional self” image was analyzed, revealing contradictory trends in its development. A positive dynamic in self-respect and a favorable attitude toward oneself was observed; however, manifestations of inflated self-esteem, unrealistic aspirations, and emotional instability increased in students at advanced stages of their studies. Such characteristics may complicate the process of professional formation under the conditions of heightened psycho-emotional stress in aviation activities.

The behavioural component of the “professional self” image was characterized as generally corresponding to a moderate level of development and demonstrated positive changes in the formation of self-regulation. At the same time, risk readiness and the rationality of behavioural decisions remained predominantly moderate.

It was concluded that the “professional self” image in students of aviation specialties is generally at an average level of development, but its structural components are formed unevenly and fragmentarily in a significant portion of students.

The psychological factors contributing to the formation of the “professional self” image in students of aviation specialties were theoretically substantiated and empirically identified. Positive factors include an internal locus of control, achieved positive identity, good neuropsychological stability, intrinsic motivation, disciplinary responsibility, and rationality. Conversely, negative predictors include external negative motivation, insufficient neuropsychological stability, high risk propensity, premature identity formation, and self-deprecation, which adversely affect the development of the “professional self” image.

It was revealed that the traditional educational process does not sufficiently promote the formation of an integral “professional self” image in future aviation specialists, which necessitated the development of an original program for its formation using active learning methods.

The implementation of the author’s program was aimed at developing the structural components of the “professional self” image and activating the psychological factors contributing to its formation. The program was based on the author’s model of the formation of the “professional self” image in students of aviation specialties. It was divided into content blocks and included training exercises, role-playing games, discussions, and other activities, comprising a total of ten sessions.

The effectiveness of the author’s program was experimentally tested and confirmed. Psychological and pedagogical recommendations were developed for higher education instructors and students regarding the development of the “professional self” image within the educational process.

The scientific novelty of the obtained results lies in the following: For the first time, the concept of the “professional self” image in students of aviation specialties was defined; the content characteristics of the “professional self” image of future aviation specialists were identified and structured; its component structure was determined, including cognitive, emotional-evaluative, and behavioural components. The

criteria (self-awareness, personal reflectivity, self-esteem and level of aspirations, self-attitude, emotional stability, self-regulation, readiness for action), indicators (professional self-identification, “active self,” “reflective self,” “social self,” “communicative self,” reflectivity, retrospective reflection on activities, situational and prospective reflection, communication reflection, self-esteem level, level of aspirations, the difference between self-esteem and aspirations, self-respect, auto-sympathy, self-deprecation, level of emotional stability, overall self-regulation, planning, modeling, programming, evaluation of results, flexibility, independence, risk readiness, rationality), and levels (high, medium, low) were determined, and the insufficient dynamics of the “professional self” image development during professional training at a higher education institution were revealed.

Furthermore, the psychological factors influencing the formation of the “professional self” image in students of aviation specialties were identified and confirmed, including internal locus of control, achieved positive identity, good neuropsychological stability, intrinsic motivation, disciplinary responsibility, and rationality. The model of the formation of the “professional self” image was theoretically substantiated, and the program for its development was designed, tested, and its effectiveness in the process of professional training of aviation students was empirically confirmed; deepened, expanded and supplemented: methodological support for psychodiagnostic study of the ‘professional self’ image in aviation students; means and techniques for forming the ‘professional self’ image in future aviation specialists; further developed: the concept of the ‘professional self’ image in future aviation specialists, taking into account the specifics of psychological factors of development; scientific ideas about the process of forming professional self-awareness of students in the field of aviation, increasing flight safety requirements and modernisation of aviation education.

The practical significance of the scientific results lies in the fact that the materials of the dissertation can be used in further scientific developments, in improving the professional training of students of aviation specialties, in the work of teachers of higher education institutions, practical psychologists, and trainers.

The aim of the study has been achieved, and the hypothesis has been confirmed.

*Key words:* personality, personality development, professional training, aviation specialties, professional self-determination, self-image, professional self-image, professional development, professional values, development of future specialists, professional motivation, self-realization, self-esteem, responsibility, self-regulation, personal adaptability under challenging conditions, personal self-sufficiency.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### Наукові праці, в яких опублікований основний зміст дисертації

#### *Статті у вітчизняних фахових виданнях:*

1. Патруль М. В. Образ «Я-професійний» як складова професійної ідентичності майбутнього фахівця. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія.* 2022. Вип. 1 (20). С. 111–118. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.20.16923>
2. Патруль М.В. Методичний інструментарій для дослідження образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія:* 2024. Вип. 1 (24). С. 73–79. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.25.19359>
3. Патруль М. В. Психологічні особливості прояву та динаміки емоційно-оцінного компонента образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей. *Журнал сучасної психології.* 2025. № 4. С. 86–93. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-4-10>
4. Патруль М., Долинська Л. Психологічний супровід розвитку образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей. *Вісник КАІ. Серія: Педагогіка. Психологія.* 2025. № 2 (27). С. 75–81. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.27.20725>
5. Патруль М.В., Долинська Л.В. Психологічні особливості прояву та динаміки когнітивного структурного компоненту образу “Я-професійний” студентів авіаційних спеціальностей. *Вісник Національного університету оборони України.* 2026. № 1 (21).

#### *Статті в інших наукових виданнях та матеріали наукових конференцій:*

6. Патруль М. В. Особливості образу «Я-професійного» у студентів різних спеціальностей. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету* : матеріали звітної наук.-практ. конф. (13–17 трав. 2019 р.) / за ред. І. І. Дробота. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 121–125.

7. Патруль М. В. Теоретичні аспекти дослідження образу «Я-професійного» у психологічній науці. *ПОЛІТ. Сучасні проблеми науки. Гуманітарні науки* : тези доп. XIX Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених і студентів (1–5 квіт. 2019 р., м. Київ). Київ : НАУ, 2019. Т. 1. С. 310–311.

8. Патруль М. В. Специфіка образу «Я-професійного» в психологічних дослідженнях. *Освіта і наука – 2023* : зб. наук. пр. звіт.-наук. конф. студентів та аспірантів (3–7 квіт. 2023 р., м. Київ). Київ, 2023. С. 213–215. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/40085>

9. Патруль М. В. Психологічні аспекти образу «Я-професійний» у становленні майбутнього фахівця. *ПОЛІТ. Сучасні проблеми науки. Гуманітарні науки* : тези доп. XXIII Міжнар. наук.-практ. конф. (4–7 квіт. 2023 р., м. Київ). Київ, 2023. Т. 1. С. 335–336.

10. Патруль М. В. Проблема особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців авіаційних спеціальностей у психологічній науці. *ПОЛІТ. Сучасні проблеми науки. Гуманітарні науки* : тези доп. XXIV Міжнар. наук.-практ. конф. (2–5 квіт. 2024 р., м. Київ). Київ, 2024. Т. 1. С. 360–364.

11. Патруль М., Бондар М. Психологічні особливості образу «Я-професійного». *Сучасна наука та освіта: новітня соціокультурна проєкція* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2024. С. 163–169.

12. Патруль М. В. Самосвідомість як показник когнітивного компонента образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти* : тези доп. XIII Міжнар. наук.-практ. конф. (24 квіт. 2025 р., м. Київ). Київ : ДУ КАІ, 2025. С. 143–147.

13. Патруль М. В. Професійна відповідальність як чинник формування образу «Я-професійний». *ПОЛІТ. Сучасні проблеми науки. Соціально-гуманітарні науки* : тези доп. XXV Міжнар. наук.-практ. конф. (1–4 квіт. 2025 р., м. Київ). Київ : КАІ, 2025. Т. 1. С. 400–401.

14. Патруль М. В., Долинська Л. В. Компетентнісний підхід до розвитку образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей. *Збереження психічного здоров'я особистості: турбуємось про сьогодні – плачемо майбутнє* : зб. наук.

пр. III міжвуз. круглого столу (30 жовт. 2025 р., м. Київ). Київ, 2025. С. 110–113.  
URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/49970>

15. Патруль М. В., Долинська Л.В. Психологічний супровід професійного самовизначення студентів авіаційних спеціальностей. *Актуальні проблеми підготовки психологів до врегулювання конфліктів: збірник матеріалів учасників II науково-практичного круглого столу ( 11 грудня 2025 року, м. Київ) [Електронне видання] / ред.колегія: Матяш-Заяц Л.П., Темрук О.В. Київ, 2025. С. 47-50 с.* URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/50676>

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| АНОТАЦІЯ .....                                                                                                                      | 2   |
| SUMMARY.....                                                                                                                        | 6   |
| СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА .....                                                                                                   | 12  |
| ЗМІСТ.....                                                                                                                          | 15  |
| ВСТУП.....                                                                                                                          | 17  |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ<br>ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ «Я-ПРОФЕСІЙНОГО» У СТУДЕНТІВ<br>АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....      | 24  |
| 1.1. Теоретичні аспекти «Я-образу» особистості як психологічного<br>утворення.....                                                  | 24  |
| 1.2. Психологічні дослідження образу «Я-професійного», його<br>структура та чинники формування .....                                | 41  |
| 1.3. Компетенції особистості фахівця авіаційних спеціальностей.....                                                                 | 56  |
| Висновки до розділу .....                                                                                                           | 71  |
| РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ<br>ОСОБЛИВОСТЕЙ ОБРАЗУ «Я-ПРОФЕСІЙНОГО» У СТУДЕНТІВ<br>АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... | 75  |
| 2.1. Методичні підходи до вивчення психологічних особливостей<br>образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей..... | 75  |
| 2.2. Психологічні особливості прояву та динаміка образу «Я-<br>професійного» у студентів авіаційних спеціальностей.....             | 93  |
| 2.3. Психологічні чинники функціонування образу «Я-професійного» у<br>студентів авіаційних спеціальностей.....                      | 128 |
| Висновки до 2 розділу .....                                                                                                         | 146 |
| РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ<br>«Я-ПРОФЕСІЙНОГО» У СТУДЕНТІВ АВІАЦІЙНИХ<br>СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....                | 149 |

|                                                                                                                                                                      |                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 3.1. Теоретичне обґрунтування та модель формування образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей.....                                                | 149              |
| 3.2. Процесуальні та змістові аспекти програми психологічного супроводу формування образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей.....                | 158              |
| 3.3. Результати апробації програми формування образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей та рекомендації щодо використання даних результатів..... | 172              |
| Висновки до 3 розділу .....                                                                                                                                          | 187              |
| ВИСНОВКИ .....                                                                                                                                                       | 190              |
| .                                                                                                                                                                    | 194              |
| СПИСОК                                                                                                                                                               | ВИКОРИСТАНИХ 222 |
| ДЖЕРЕЛ .....                                                                                                                                                         |                  |
| ДОДАТКИ.....                                                                                                                                                         |                  |

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Сучасні трансформації соціально-економічного простору України актуалізують проблеми якісної підготовки конкурентоспроможних і висококваліфікованих фахівців у системі вищої освіти. Попри модернізаційні процеси, впровадження AI-технологій, чинна модель професійної підготовки у вищій технічній школі не в повному обсязі забезпечує психологічні умови розвитку особистості майбутнього фахівця. Зокрема, це стосується особистісно-професійного розвитку особистості, критичного мислення, внутрішньої мотивації, прагнення до успішної професійної самореалізації та здатності до рефлексії усвідомленого професійного самовизначення. У цих умовах особливої значущості набуває проблема становлення цілісної особистості майбутнього фахівця, не лише як носія професійних знань, а й насамперед, як особистості, яка здатна усвідомлено будувати власний професійний шлях та брати на себе відповідальність за його реалізацію. Така здатність індивіда безпосередньо пов'язана з розвитком самосвідомості, центральним елементом, якої виступає Я-образ, який відображає уявлення студента про себе як майбутнього професіонала, свої можливості, цілі і професійну роль.

У науковому дискурсі феномен Я-образу розглядається в більш широкому контексті: в контексті самосвідомості (У. Джемс, Ш. Самюель, П. Чамата, Л. Долинська та ін.), в складі Я-концепції (Р. Бернс, А. Налчаджян, С. Кузікова, Г. Чайка та ін.), як комплекс відображення системи особистісних ставлень (І. Бех, О. Скрипченко, Ю. Козелецький, І. Булах та ін.), як когнітивну складову (М. Боришевський, П. Чамата та ін.), в контексті ідентичності (Дж. Марсія, А. Лукіяничук, І. Кузьміна та ін.) Н. Тавровецька визначає поняття Я-образу, як складну, структуровану та цілісну систему уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує свої стосунки з навколишніми та середовищем [188].

Проблеми взаємозв'язку Я-образу та “професії” в контексті дослідження професійної самосвідомості майбутнього фахівця зумовлюють науковий інтерес багатьох сучасних дослідників. Водночас, зазначене питання здебільшого

розглядають в межах більш ширших теоретичних конструкцій, таких як: професійний розвиток (Г. Балл, О. Бондарчук, П. Горностай, Л. Долинська, М. Заушнікова, О. Нежинська, Т. Ханецька, Н. Шевченко та ін.), професійне становлення (О. Кокун, С. Максименко, О. Нежинська, Н. Пов'якель, О. Скрипченко, Н. Шевченко та ін.) професійна діяльність ( Н. Бігун, О. Керницький, В. Семиченко та ін.), професійній кар'єрі (О. Бондарчук, Т. Карамушка, В. Лозовецька, Т. Ханецька, О. Шатілова та ін.), професійній підготовці (В. Волошина, О. Нежинська, Т. Плачинда, В. Фотинюк, І. Хомюк та ін.).

Вивчення особливостей образу “Я-професійний” в аспекті його взаємозв'язку зі змістом та вимогами майбутньої професії вже знайшло відображення у низці наукових досліджень. Так, особливості становлення образу “Я-професійний” розглядалися у: психологів (С. Ренке, О. Дмишко, З. Становських, Т. Щербак), менеджерів (Л. Афанасьєва), педагогів (Л. Долинська, І. Донченко), юристів (Р. Каламаж), офіцерів оперативно-розшукових підрозділів ДПСУ (Ю. Ковальчук). Водночас, поза увагою дослідників залишається одна з провідних і технологічно динамічних галузей - авіація. Формування адекватного, гармонійного образу “Я-професійний” у майбутніх фахівців авіації не тільки забезпечить успішність функціонування галузі, а й дозволить сформувати когнітивно-діяльнісну складову їхньої професійної компетентності, особистісно-професійні важливі якості та забезпечить їх готовність до професійної діяльності (Л. Барановська, Н. Шевченко, Т. Лаврухіна).

Соціальна значущість та недостатня теоретична й прикладна розробленість аспектів становлення образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження - **“Формування образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей”**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертації входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Українського державного університету імені Михайла Драгоманова за напрямом “Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки”, плану дисертаційних досліджень відділу аспірантури,

плану кафедри соціальної психології за темою “Соціально-психологічні основи підготовки фахівця” і затверджено Вченою радою Українського державного університету імені Михайла Драгоманова ( протокол № 3 від 28 листопада 2018 року) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології ( протокол № 01 від 29 січня 2019 року).

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати, емпірично вивчити особливості становлення образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей та розробити й апробувати програму формування образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей.

**Об’єкт дослідження** – образ “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей.

**Предмет дослідження** – формування образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей.

**Гіпотеза дослідження.** В основу дисертаційного дослідження покладено припущення про те, що образ “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей у звичайних умовах формується фрагментарно та недостатньо для успішного професійного становлення. Підвищення рівня формування образу “Я-професійного” можливе за умови цілеспрямованого впливу на його структурні компоненти (когнітивний, емоційно-оцінний, поведінковий) та опосередковано через психологічні чинники його формування за допомогою активних соціально-психологічних методів навчання.

**Завдання дослідження:**

1) Проаналізувати теоретичні підходи до проблеми формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей.

2) Визначити критерії, показники, рівні та динаміку розвитку образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей.

3) Експериментально дослідити психологічні особливості прояву структурних компонентів образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей, рівні його розвитку та динаміку в процесі навчання.

4) Визначити та емпірично перевірити психологічні чинники розвитку образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей.

5) Розробити й апробувати програму формування образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей та сформулювати психолого-педагогічні рекомендації викладачам закладів вищої освіти та здобувачам щодо розвитку образу “Я-професійного”.

**Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження** стали: положення психолого-педагогічних теорій особистості (Г. Костюк, С. Максименко, І. Бех, В. Семиченко та ін), наукові положення про професійне становлення особистості (Г. Балл, Л. Долинська, В. Лугова, Р. Каламаж, О. Кокун, О. Скрипченко, З. Становських, Н. Шевченко та ін.); наукові положення щодо психологічної готовності особистості до професійної діяльності (Д. Войтюк, П. Горностай, Л. Карамушка, С. Максименко, О. Радзімовська, В. Рибалка, Т. Ханецька та ін.), компетентнісний підхід (Н. Бібік, М. Вачевський, О. Ковтун, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, В. Радкевич, О. Савченко та ін.), положення гуманістичного підходу (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Балл, Г. Олпорт та ін.), особистісно-орієнтований підхід (І. Бех, І. Булах, О. Кремінь, Г. Олпорт, В. Рибалка та ін), положення про активні соціально-психологічні методи впливу (Н. Гончарук, Л. Долинська, С. Кузікова, В. Федорчук та ін).

Для розв'язання поставлених завдань було застосовано комплекс різноманітних **методів дослідження**: *теоретичні* - аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення, систематизація наукових джерел, методи теоретичного моделювання при визначенні гіпотези, мети та завдань дослідження; *емпіричні* - спостереження, тестування, анкетування, констатувальний та формувальний експерименти, активні соціально-психологічні методи навчання; *математичні методи* - кореляційний аналіз (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена) для виявлення ймовірного зв'язку між досліджуваними показниками, порівняльний аналіз вибірок за t-критерій Стюдента для виявлення достовірності відмінностей у досліджуваних психологічних параметрах. Результати емпіричних досліджень

було оброблено за допомогою статистичного аналізу в програмах Exell та SPSS Statistics 21 for Windows.

У процесі дослідження було застосовано два комплекси взаємодоповнювальних психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення специфіки сформованості структурних компонентів образу “Я-професійний” та визначення психологічних чинників, що обумовлюють особливості його розвитку.

**Експериментальні база дослідження.** Дослідження було здійснено на базі Національного авіаційного університету, а саме аерокосмічного факультету, факультету аеронавігації, електроніки та телекомунікацій, факультету наземних споруд і аеродромів. Загальна вибірка становила 180 здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня навчання. Констатувальний експеримент тривав упродовж 2022-2023 рр.. До формульованого експерименту було залучено 60 осіб, він тривав упродовж 2023-2024 рр. Досліджування виконувалося у три етапи (пошуковий, дослідницько-експериментальний, узагальнюючий) впродовж 2018 - 2019, 2022-2025 років.

#### **Наукова новизна й теоретична значущість результатів дослідження:**

- *вперше:* визначено поняття “образу “Я-професійного ”” у студентів авіаційних спеціальностей - це комплексне відображення особистісного ставлення індивіда до себе як професіонала в галузі авіації, який є відносно динамічним в межах свідомості людини протягом тривалого періоду (професійне самовизначення, професійні підготовка, становлення та зростання), а також зумовлює стратегії поведінки та самореалізації у професійній сфері; виявлено та структуровано змістові характеристики образу “Я-професійний” майбутніх авіафахівців, визначено його компонентну складову (когнітивний, емоційно-оцінний, поведінковий компоненти); визначено критерії (самосвідомість, особистісна рефлексивність, самооцінка та рівень домагань, самоставлення, емоційна врівноваженість, саморегуляція, готовність до дій), показники (професійна самоідентифікація, “діяльне Я”, “рефлексивне Я”, “соціальне Я”, “комунікативне Я”, рефлексивність, ретроспективна рефлексія діяльності, ситуативна і перспективна рефлексії, рефлексія спілкування, рівень самооцінки,

рівень домагань, різниця між рівнем самооцінки та рівнем домагань, самоповага, аутосимпатія, самоприниження, рівень прояву емоційної врівноваженості, загальний рівень саморегуляції, планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість, самостійність, готовність до ризику, раціональність), *рівні* ( високий, середній, низький) та недостатню динаміку розвитку образу “Я-професійний” впродовж професійної підготовки у закладі вищої освіти; визначено та доведено психологічні чинники, що зумовлюють формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей (інтервальний локус контролю, досягнута позитивна ідентичність, хороша нервово-психічна стійкість, внутрішня мотивація, дисциплінарна відповідальність і раціональність); теоретично *обґрунтовано модель* та створено, апробовано і доведено ефективність *програми супроводу* формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей в процесі їх професійної підготовки;

- *поглиблено, розширено та доповнено:* методичне забезпечення психодіагностичного вивчення образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей; засоби та техніки формування образу “Я-професійний” у майбутніх авіафахівців;
- *набули подальшого розвитку:* поняття образ “Я-професійний” у майбутніх авіафахівців із врахуванням специфіки психологічних чинників розвитку; наукові уявлення про процес становлення професійної самосвідомості студентів у галузі авіації, зростання вимог до безпеки польотів і модернізації авіаційної освіти.

**Практичне значення наукових результатів** полягає у тому, що адаптований комплекс психодіагностичних методик для вивчення структурних компонентів образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей; розроблена, апробована та впровадженна програма формування образу “Я-професійний” у майбутніх авіафахівців та психолого-педагогічні рекомендації викладачам закладів вищої освіти та здобувачам щодо розвитку образу “Я-професійного”, що можуть бути використані практичними психологами,

викладачами закладів вищої освіти, як окремі розділи спецкурсів професійно-орієнтованих дисциплін чи тренінгових програм спрямованих на професійне зростання майбутніх авіафахівців, використовуватися в консультаційній роботі зі студентами та у процесі професійного самовизначення.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Результати дисертаційного дослідження обговорювалися та отримали схвалення на 7 Міжнародних науково-практичних конференціях, 1 Міжнародному науково-методологічному Інтернет-семінарі, 2 університетських звітно-наукових конференціях, 2 міжвузівських круглих столах та засіданнях кафедри соціальної психології факультету психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (2019-2025рр.).

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес Державного некомерційного підприємства “Державний університет “Київський авіаційний інститут” м. Київ, а саме навчального центру фахівців авіаційної галузі (акт про впровадження від 29.12.2025 р.); факультету наук про здоров’я (акт про впровадження від 28.11.2025 р.).

**Публікації.** Теоретичні та емпіричні результати дослідження відображено у 15 публікаціях, з них: 5 статей у фахових вітчизняних наукових виданнях, 10 – в інших наукових виданнях, матеріалах науково-практичних конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Структура дисертації складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (281 найменування, з яких 50 іноземними мовами) та додатків ( на 13 сторінках). Основний текст дисертації викладено на 192 сторінках. Текст дисертації містить 22 таблиці та 22 рисунки (на 40 сторінках). Загальний обсяг дисертації становить 234 сторінки.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ «Я-ПРОФЕСІЙНОГО» У СТУДЕНТІВ АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

#### 1.1 Теоретичні аспекти «Я-образу» особистості як психологічного утворення

У сучасній психологічній науці до сьогодні немає загальноприйнятого трактування сутності феномену «Я-образ». Досліджуючи цей феномен, вчені розглядали його з різних позицій і теорій. Аналізуючи вітчизняну та зарубіжну літературу, ми можемо дійти висновку, що «Я-образ» - це складне психологічне утворення, до розгляду якого звертались багато науковців (Р. Бернс [240], І. Бех [10; 14], М. Боришевський [18], І. Булах [20; 23], І. Бушай [24], У. Джемс [253], Ч. Кулі [243], П. Макаренко [102], Дж. Марсія [258], Я. Мацегора [111], Дж. Мід [261], В. Пушкар [158], С. Ренке [165; 167], К. Роджерс [268], М. Розенберг [260], В. Семиченко [176], К.Хорні [251], Т. Щербак [223; 224] та ін).

У роботах У. Джемса (1892) феномен «Я-образу» виступає як структурний компонент свідомості. Автор зазначав, що єдність образу «Я» (Self) починається з дослідження його двох складових «Я-усвідомлююче» («І» - суб'єкт пізнання) та «Я-пізнавальне» («Ме» - об'єкт пізнання). На думку автора, «Я-пізнавальне» («Ме») охоплює все, що можна вважати своїм. Відповідно до цього науковець виокремлює наступні складові: соціальне Я, духовне Я, фізичне Я та матеріальне Я [253].

На початку ХХ століття в рамках символічного інтеракціоналізму «Я-образ» вивчали Ч. Кулі та Дж. Мід [261], які запропонували теорію «дзеркального Я». Науковці брали за основу своєї позиції тезу, що суспільство саме формує та визначає зміст «Я-образу». Розвиток «Я-образу» відбувається на основі двох сенсорних сигналів: безпосереднього сприйняття та відповідних реакцій людей, з якими особа себе ідентифікує. Так, Ч. Кулі стверджував, що уявлення індивіда про те, як його оцінюють інші, суттєво впливає на формування «Я-образу», в якому він

відображав два компоненти «Я - яким мене бачать інші» та «Я - яким сам себе бачу» [243].

Дж. Мід підтримував ідею У. Джемса в поділі цілісного образу Я на складові, де «Me» є певним набором відносин значущих інших, який індивід приймає на себе, а «I» - відповіддю індивіда на ставлення значущих інших. Сукупність цих складових (Me та I) утворює інтегральне «Я» (Self) [261]. Вчений зазначав, що самосвідомість функціонує в рефлексивному режимі, тобто людина може усвідомлювати свою свідомість, спостерігати за нею, думати про неї тощо. Завдяки рефлексивності самосвідомості, «Я» може відділяти себе від самого себе, тобто бути одночасно суб'єктом і об'єктом пізнання [261].

Послідовник символічного інтеракціоналізму Т. Шибутані описував «Я-образ» як динамічне та ситуативне утворення, тобто кожна ситуація формує відповідний «Я-образ» і особистість реагує на нього згідно із вимогами до тої ситуації [273].

Психоаналітична школа та її представник З. Фройд розглядав «Я-образ» в тісній взаємодії з тілесними переживаннями та вказував на значущість соціальних зв'язків. Психоаналітик зазначав важливість взаємодії з іншими людьми у психічному розвитку людини, при цьому відокремлюючи всі психічні акти від біологічної природи тіла людини, позаяк узгодження вимог соціального оточення та своїх бажань буде сприяти психологічній рівновазі (відображення боротьби «Воно», «Я», «Над Я») [248].

Спираючись на думку З. Фрейда, Е. Еріксон також розглядав «Я-образ» через призму «Его-ідентичності»: особливостями взаємодії навколишнього соціального оточення індивіда та його можливостями. У своїй теорії автор зазначав вісім стадій розвитку особистості, що безпосередньо пов'язані зі змінами в структурі «Его-ідентичності». Е. Еріксон, на відміну від представників символічного інтеракціоналізму, зазначив, що процес формування «Я-образу» є несвідомим механізмом [245].

Продовжив емпірично досліджувати феномен ідентичності (образу Я) Дж. Марсія [258], який зазначав, що його модель розвитку ідентичності базується

на аспекті розв'язання проблем, тобто рішення будь-якої життєвої проблеми є певним шляхом до досягненої ідентичності. На думку вченого процес формування ідентичності (образу Я) поділяється на чотири стадії залежно від ступеня самопізнання індивіда:

- досягнута ідентичність (найвищий рівень самопізнання, який відбувається після процесу пошуку та вивчення себе, сформована певна сукупність знань про себе, свої цілі, цінності, переконання);
- ідентифікаційний мораторій (криза ідентичності, яка зазвичай передуює ступеню здобутої ідентичності);
- передчасна ідентичність ( прийняття ідентичності іншого без процесу самопізнання, нав'язаний вибір ідентичності оточенням);
- розмита ідентичність ( позбавлена будь-якої ідентичності, що призводить до розмитості та невизначеності образу «Я») [258].

К. Хорні в своїх дослідженнях дійшла висновку, що «Я-образ» включає: знання про себе та ставлення до себе, позаяк адекватність «Я-образу» повинна відображати його реальні здібності та прагнення, а ставлення одночасно має бути позитивним [251]. Дослідниця виділяла кілька «Я-образів» - «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я-актуальне», які повинні між собою співпасти задля нормального розвитку особистості та її стійкості до неврозів [251].

Продовжив розвивати ідеї про зв'язок психічної організації та біологічного розвитку Д. Ліхтенберг, який включав образ тіла у концепцію «тілесного Я», яка виступає як динамічна структура, що складається з переживань тілесної чутливості та тілесного функціонування. У процесі онтогенезу розвивається уявлення про тіло, що і закладає основу відчуття «Я» [256].

В рамках гештальтпсихології Ф. Перлз описував поняття «Self» як не просто буття людини, а її буття в мінливому світі. Тобто, вчений вбачає в цьому феномені безупинний процес адаптації особистості до свого внутрішнього та зовнішнього світів. Цей процес є індивідуальним для кожної людини і характеризується її власними способами реагування у даний момент, у даному полі, її особистим стилем. Представники гештальттерапії виділяли також поняття «Personality» як

одну із функцій «Self», вони характеризували її як уявлення суб'єкта про себе самого, його власний образ, що дозволяє індивіду визнати свою відповідальність за свої відчуття та діяльність [267].

Гуманістична психологія та її представники описують «Я-образ» як систему самосприймання, а розвиток уявлень про себе - з безпосереднім досвідом індивіда. Наявність конфлікту між цими складовими особистості лежить в основі дезадаптації. Слід відмітити, що гуманісти виступали проти поділу особистості і поелементарного її розгляду. Відтак, вони відходили від аналізу поодиноких «Я-образів», а вивчали систематизовану «Я-концепцію». Саме в гуманістичній психології вперше було запропоновано поняття «Я-концепції» - К. Роджерс [268] зробив вагомий внесок у вивчення даного феномену. Вчений зазначав, що процес становлення системи «Я» є досить динамічним, що є основним чинником прагнення людини до самоактуалізації та особистісного зростання [268].

Автор запропонував розрізняти поняття «Я» та «Я-концепція». Відтак, «Я» - виступає як результат безпосереднього переживання індивідуального досвіду, а «Я-концепція» - це стійке утворення, яке формується впродовж життя людини, враховуючи вплив соціальних норм та реакцій інших людей на поведінку індивіда. К. Роджерс виділив наступні складові «Я-концепції»: «Я-реальне» (real self-concept) - уявлення людини про себе в теперішньому часі; «Я-ідеальне» (ideal self-concept) - уявлення індивіда про власні бажання і плани у майбутньому; «Я-соціальне» (social self-concept) - уявлення людини про її роль в соціумі; «Я-фізичне» (physical self-concept) - уявлення людини про свій фізичний стан, здоров'я, організм [268]. Отже, вчений трактував феномен Я-концепції як розуміння особистістю самої себе, акцентуючи на змінності і гнучкості даного поняття.

Американський психолог Г. Олпорт підходячи системно до вивчення особистості та досліджуючи прагнення людини до самоактуалізації, вважав, що образ «Я-ідеальне» є відображенням цілей, які індивід пов'язує з власним майбутнім. Автор вбачав в «Я-ідеальному» образ особистості, яким індивід хоче або прагне стати, тобто певний набір рис особистості, які необхідні, з суб'єктивної точки зору, для досягнення адекватності, а іноді й досконалості. Тобто, це певний

«ідеальний образ», який виконує регулюючу функцію і відповідає за відбір вчинків [233].

Схожі погляди на образ «Я-ідеальний» розробляли Д. Сніг та А. Комбс, акцентуючи увагу на певному наборі рис особистості, до якого вона прагне. Багато авторів пов'язують «Я-ідеальне» із засвоєнням культурних ідеалів, уявлень і норм поведінки, які стають особистими ідеалами, завдяки механізмам соціального підкріплення, такого роду ідеали притаманні кожному індивідові [241].

Зазначимо, що саме гуманістичний підхід робить акцент на зв'язку між поведінкою людини, характером самосприймання та різними компонентами «Я-концепції» [241].

На думку засновника психосинтезу Р. Ассаджолі, самоактуалізація особистості передбачає певне нове відкриття себе, відкриття того, що раніше було приховане. Вчений робить установку на духовний розвиток людини, психологічне зростання та пробудження прихованих можливостей людини [234].

Р. Ассаджолі зазначає, що велика кількість психологічного болю, дисбалансу та нестачі сенсів в житті виявляється, коли є протилежні та суперечливі елементи всередині нас самих, без можливості досягнення єдності. Ці елементи вчений позначав, як певні «Субособистості», які є динамічними та відносно незалежними (Я-образи, що утворюються в результаті ідентифікації себе з тими ролями, які індивід грає у житті). Метою є звільнити своє «Я», та досягти «Я-свідомого», яке є певним центром чистого самоусвідомлення, фокусом свідомості. В цьому особистості може допомогти «деідентифікація» - процес, за допомогою якого ми відкриваємо для себе, ким ми є насправді – своє «Я» [234].

У рамках когнітивної психології «Я-образ» відноситься до «Я-процесів», що характеризує самопізнання і механізми регуляції поведінки особистості. На відміну від гуманістичного підходу, цілісність «Я-концепції» - заперечується, оскільки когнітивісти вважають, що людина має численні концепції «Я» і процеси самоконтролю, які можуть змінюватися в залежності від ситуацій та часу. Це призвело до існування складного набору схем для розуміння особистістю самої себе та сприйняття навколишнього світу. Зокрема, Х. Маркус виділяє у структурі

«Я» такого роду «Я-схеми» (self-schema), які містять у собі узагальнення щодо себе на основі минулого досвіду, які спрямовують та впорядковують процес переробки інформації пов'язаної з «Я» [244].

Х. Маркус і П. Нуріус виділяють категорію «Я-можливе», яка має мотивуючу функцію. Автори включали в неї уявлення людини про те, ким вона стане у майбутньому, в ній відображаються як позитивні, так і негативні сподівання [259].

М. Розенберг в своїх працях розширив чисельність форм уявлень про себе та виокремлював наступні образи «Я»:

- «Я-теперішнє» - відображає уявлення особистості про себе в теперішньому часі, в цей момент;
- «Я-динамічне» - відображає уявлення людини про те, якою вона прагне чи поставила за мету стати;
- «Я-ідеальне» - відображає уявлення особистості про те, якою їй потрібно бути, згідно із засвоєними нею моральними нормами;
- «Я-зображувальне» - ряд образів та масок, якими людина користується задля приховування негативних чи неприємних особистісних рис, слабкостей свого «Я-теперішнього» тощо;
- «Я-ідеалізоване» - відображає уявлення особистості про те, якою приємно себе бачити;
- «Я-фантастичне» - відображає уявлення людини про те, якою вона бажає стати, якщо б це було можливим [260].

В роботі В. Мішеля та К. Морфа [262] запропоновано розглядати «Я» як пристрій, який здійснює динамічну переробку інформації. Вчені розглядають «Я» як систему, що базується на ідеї подібності функціонування «Я-системи» та інших когнітивних процесів. Концепція «Я-системи» В. Мішеля та К. Морфа ґрунтується на моделях зв'язків, де переробка інформації розглядається як паралельний, одночасний та множинний процес. Основною увагою є не об'єднуючі характеристики «Я», а безліч пов'язаних одиниць, які забезпечують потік активації та модифікацію репрезентаційної системи. В такому режимі обробки інформації втрачається потреба у центральній контролюючій інстанції.

В. Мішель та К. Морф виділяють дві основні підсистеми у концепції «Я-системи»:

- Перша підсистема описує «Я» як динамічно організовану когнітивно-афективно-виконавчу систему, де «Я» не розглядається як сукупність атрибутів, а як зв'язна ментально-емоційна структура. У цій підсистемі «Я» формується з думок і почуттів та є джерелом мотивації та дій, які взаємодіють у складній системі, що складається з різних рівнів, таких як думки, почуття, мотиви та дії.
- Друга підсистема досліджує «Я» у соціальному контексті міжособистісної взаємодії. У цій підсистемі «Я» функціонує як мотивована та саморегульована система, яка взаємодіє з соціальним середовищем. Вона здатна до планування, інтерпретації та контролю поведінки, а також обробки інформації про себе в соціальному контексті. «Я» виявляє активну та ініціативну реакцію на соціальні впливи, а його головною здатністю є рефлексія, яка дозволяє виконувати ці функції як вербально, так і невербально в різних ситуаціях [262].

«Я-система» організована у вигляді ієрархічної структури, що розпадається на різні підсистеми, розміщені на різних рівнях. Ці підсистеми функціонують, обробляючи інформацію у паралельних, додаткових та інтерактивних режимах. Особливу увагу автори звертають на дві основні підсистеми: «гарячу» (імпліцитну) та «холодну» (експліцитну). «Гаряча» підсистема базується на емоціях, автоматизмах, імпульсивності та реактивності, в той час як «холодна» підсистема відповідає за логіку, розум, цілі, цінності, очікування, плани, контроль уваги та інші аспекти, що стосуються Я. Взаємодія між «холодною» та «гарячою» підсистемами визначає поведінку, пов'язану з Я, і є результатом їхньої взаємодії [263].

Розвиваючи та вдосконалюючи ідеї попередників, Р. Бернс вбачав в образі «Я» уявлення індивіда про себе. Автор визначав цим феноменом лише когнітивний компонент самосвідомості (описовий), оскільки він недостатньо передає динамічний, емоційний і оцінний характер уявлень індивіда про себе. Загалом, за Р. Бернсом, образ «Я» є одним із компонентів структури моделі Я-концепції, в яку він ще включав самооцінку (емоційно-оцінний компонент) та поведінкову

складову (ті дії, які викликаються образом «Я» та самооцінкою). Однак, образ «Я» та самооцінка підлягають лише умовному концептуальному розрізненню, оскільки а психологічному плані вони взаємопов'язані.

Також автор представляв когнітивну складову - образ «Я» в трьох модальностях: «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я-дзеркальне». «Я-реальне» відображає установки індивіда, пов'язані із здатностями, ролями статусами сьогодення, ці установки можуть бути істинними або хибними. «Я-ідеальне» - відображає уявлення людини про те, якою вона хоче стати. «Я-дзеркальне» - відображає уявлення індивіда щодо думок про нього з боку значущих інших [240].

Ш. Самюель у своїх працях також описує чотири виміри самосвідомості (або Я-концепції): «Я-когнітивне», «Я-соціальне», «образ тіла» та сомооцінку. Більшість Я-образів мають складну структуру, що важко однозначно пояснити її походження [271].

В теорії соціально-психологічної адаптації особистості, А. Налчаджян також звертався до феномену «Я-концепції», але пояснював її як множину уявлень про себе («Я-актуальне», «Я-фактичне», «Я-ідеалізоване», «Я-динамічне», «Я-уявне», «Я-тілесне», «Я-соціальне») та самооцінку особистості. Також, автор акцентував увагу на процесі самоідентифікації як основного психологічного механізму розвитку «Я-ідеалізованого» [120].

Психолог Г. Германс розглядав «Я» через уявлення про психологічний суб'єкт як динамічну систему, що складається з різних «ядер» або суб'єктних позицій, які взаємодіють між собою у формі внутрішнього діалогу. Г. Германс є автором так званої діалогічної теорії «Я», яка має на меті сприяти дослідженню та розвитку діалогічних відносин не лише між індивідами, групами та культурами, але й між різними Я-позиціями всередині діалогічного «Я» окремої людини. Вчений акцентує увагу на тому, що діалогічні стосунки між людьми, групами та культурами не можуть існувати окремо від продуктивних діалогічних стосунків, які люди розвивають із самими собою [250].

Дж. Бакнер та Р. Фівуш визначають «Я-образ» як соціальну конструкцію, результат взаємодій людей, що, виникаючи з міжособистісних взаємодій,

зумовлюється іншими людьми, а також, як характером взаємодій, що їх ініціює сама людина [239].

Структура Я-образу, запропонована польським психологом Ю. Козелецьким, визначається як сукупність особистісних суджень, і включає виділяються кілька основних елементарних складових: описові судження, оцінні судження, судження про особистісні стандарти, судження про правила формування та розвитку Я-образу, а також судження про правила взаємодії та самопрезентації [79].

За висновками когнітивного психолога У. Найссера, «Я-образ» являє собою ментальну репрезентацію того, як людина сприймає себе, оцінює, захищає, підносить, принижує або має бажання поліпшити. Розглядаючи сфери існування «Я-образу», можна зазначити класифікацію, запропоновану автором, яка включає в себе «Я-приватне» (особистий внутрішній досвід і переживання), «Я-екологічне» (особистість у фізичному оточенні), «Я-інтерперсональне» (взаємодія особистості в соціальному контексті), «Я-концептуальне» (особистість у мові та культурі) та «Я-повсякденне (швидкоплинне)» (особистий досвід як персональна пам'ять). Також, У. Найссер визначив чотири фундаментальні особливості «Я». По-перше, концептуалізація «Я» відрізняється в різних культурах. По-друге, спостерігається значна феноменологічна варіативність у способах, якими люди відчують своє «Я». По-третє, існує суттєва розбіжність між «Я» та «Я-концепцією»: думки особистостей про себе (їхні Я-концепції) можуть відрізнятися від їхнього справжнього «Я» [265].

Дж. Кілстром, представник імпліцитного напрямку в психології, визначає «Я-образ» як ментальну репрезентацію людиною собі власної особистості, її рис, мотивів, вірувань, установок, цінностей. Крім того, на «Я-образ» впливають також соціальний, культурний і ситуаційний контексти [254].

Отже, ми бачимо різні підходи, позиції, модальності та інтерпретації «Я-образу» у класичних зарубіжних працях, кожен учений виділяв окремі змістові «Я-образи», відповідно до завдань власних досліджень. Аналіз досліджень вітчизняних науковців засвідчує, що вони також не мають спільного погляду на феномен «Я-образу». В різних дослідженнях пропонуються власні моделі

структури свідомості, самосвідомості, «Я-образу» або «Я-концепції», різні модальності та уявлення. Вчені подекуди ототожнювали чи розволили ці поняття, що потребує детального огляду та аналізу цих праць з метою визначення власного теоретичного підходу до вивчення заявленої теми дослідження.

Вітчизняний психолог П. Чамата у своїй праці розглядав феномен «Я-концепція» через вимір самосвідомості. Він вивчав зміст самосвідомості особистості через етапи її діяльності, поведінки (мотиви, дії, вчинки) та пізнавальні процеси (мислення, пам'ять, увага, сприймання, уява). Також автор зазначав важливість усвідомлення людиною своїх ставлень до навколишнього світу, до інших, до себе та власного місця в соціумі тощо. Про високий рівень самосвідомості особистості можуть свідчити прояви здатності до самопізнання (самоаналіз, самооцінка, самокритичність), здатність до регуляції дій та поведінки (самовладання, самовиховання, самоконтроль), ставлення до себе, інших та довкілля (самоповага, честолюбство, почуття власної гідності).

Відтак, сутність феномена «Я-концепція» та його структуру вчений вбачав в уявленні особистістю процесу власного розвитку, зокрема когнітивних процесів, станів і властивостей, уявлення людини про своє тіло, свої дії, цілі, мотиви особистісної діяльності, власного місця у житті, ставлення інших до неї і т.д. [207].

Академік І. Бех, при розкритті проблеми виховання морально-духовної особистості, основну увагу приділяє процесу формування внутрішньої сутності самосвідомості, яке відображає ядро особистості, що залишається сталим впродовж усього життя – «Я-образу». Вчений наголошує на значному впливі процесу виховання та особистості вихователя на формування позитивного чи негативного «Я-образу» вихованця. «Підростаюча особистість, яка в процесі виховної взаємодії з педагогом, набуває готовності до творення власного Я-духовного не зупиняється на цьому: у неї виникає прагнення – по мірі набуття Я-духовним стійкості – до подальшого його вдосконалення. Однак тепер цей процес може здійснюватися самостійно, тобто підростаюча особистість демонструє сповна духовний саморозвиток.» - зазначає автор [13, с. 19; 10].

При розгляді «Я-образу» як суттєвого фактора саморегуляції людської поведінки, М. Боришевський акцентує увагу на його ролі у формуванні фундаментального відчуття самототожності особистості. Лише необхідне відчуття, що впливає з особистих уявлень, дозволяє особистості усвідомити межу між «Я» та «не-Я» протягом різних етапів життєдіяльності. «Наголошуючи на неповторності, індивідуальності людини як суб'єкта духовності, варто водночас підкреслити руйнівний вплив на духовність усвідомлення свого «Я» у відриві від «не-Я». Деструктивність такого самоусвідомлення виявляється у протиставленні себе іншим, у переконаності у своїй «вищості» порівняно з іншими.» - за словами М. Боришевського [19, с. 9]. Це має важливе значення, оскільки з цим пов'язані різноманітні фактори саморегуляції особистості, такі як почуття власної відповідальності, обов'язку, соціальної приналежності, а також уміння співставляти свої інтереси з бажаннями інших. Більше того, «Я-образ» неявно сприяє усвідомленню особою змін, що відбуваються з нею, відображаючи взаємодію протилежних станів, таких як мінливість та стійкість [18]. Також автор підкреслює важливість саморефлексії, яка забезпечує особистості можливість залучати в собі водночас дві функції: функцію суб'єкта поведінки та об'єкта управління [19].

В. Семиченко, досліджуючи «Я-образ» через призму професійно надійної особистості, стверджувала, що варіації «Я-образів» зазнають змін відповідно до різноманітних ситуацій. У кожній конкретній обстановці особа сприймає саму себе, тлумачить і оцінює свою поведінку, виходячи з усвідомлення того, що відбувається. Однак для такого аналізу необхідно мати певну еталонну модель, яка служить основою для визначення характеру змін у ситуаціях. За словами вченої: «У кожному Я-образі є стабільний інваріант, що переходить від ситуації до ситуації і завдяки якому людина зберігає свою наскрізну ідентичність, розглядає себе як певну визначеність, з відзначальним набором якостей.» [176, с. 30].

В. Семиченко зазначає, що «Я» є певною настановою особистості відносно себе, тому відповідно, має структуру, аналогічну будь-якій іншій психологічній настанові. Вона складається з трьох основних компонентів: когнітивного,

емоційно-оцінного та поведінкового, що відображаються в пізнавальних, емоційних та вольових аспектах ставлення особистості до себе. Когнітивний компонент відображає уявлення та знання людини про власні здібності, зовнішній вигляд, соціальний статус та важливість для оточення, а також особисті мотиви, у тому числі цілі та наміри. Емоційно-оцінний компонент включає в себе набір критеріїв, що визначають цінності, і результатів порівняння індивідуальних якостей з цими критеріями. Це зумовлює формування позитивних або негативних висновків і почуттів, таких як самоповага, самокритичність, самолюбство або самозневажання. Поведінковий (вольовий) компонент включає в себе стратегії самореалізації, прагнення зберегти базові якості незалежно від обставин, дотримання особистої життєвої стратегії, прагнення бути зрозумілим і завоювати симпатії оточуючих, а також зміцнення їхньої позитивної думки про себе [177].

Г. Чайка вивчаючи «Я-концепцію», дійшла висновку, що саме «Я-образи» є компонентами цілісної «Я-концепції», що розкривають особистості знання про себе, менше з тим, вони володіють узагальненою інформацією про емоційну і когнітивну складову «Я». «Я-образи дозволяють розкрити Я-концепцію не тільки як певний зріз уявлень особистості про саму себе на поточний момент (Я-реальне), але й простежити можливу динаміку змін через уявлення про себе у майбутньому, про себе ідеальну (Я-ідеальне), а також розкрити певні поведінкові аспекти» - за словами ученої [206, с. 27].

Сучасна дослідниця С. Кузікова [87], працюючи над питаннями психокорекції «Я-концепції» як провідного фактора подолання конфліктності у підлітків, підтримує позицію зарубіжних психологів стосовно визначення даного феномену, як відносно стійкої, до певної міри усвідомленої системи уявлень і ставлень особистості до самої себе і наголошує, що ця система впливає на встановлення взаємин з іншими людьми. Вона застосовує традиційний, трикомпонентний підхід до опису структури «Я-концепції». Конкретно, перший компонент визначається як когнітивний, що включає в себе самопізнання; другий - емоційний, який включає в себе самоповагу; третій - оцінно-вольовий, з орієнтацією на підвищення власної самооцінки і самоповаги. Відповідно до цих

положень, у своєму дослідженні вона зосереджується на тому, що гармонізація «Я-концепції» у напрямку позитивного самосприйняття та адекватної самооцінки позитивно впливає на установки та поведінку особистості [87; 88].

В результаті аналізу особливостей формування «Я-концепції» особистості під впливом модульно-розвивальних інновацій відображено в науковому дослідженні О. Гуменюк [42]. Дослідниця акцентує увагу на ролі зовнішніх факторів, зокрема соціокультурних впливів, у розвитку «Я-концепції» особистості, зокрема в контексті інноваційного підходу до організації освітнього процесу, який охоплює всі вікові групи від дошкільного віку до закладу вищої освіти; відображенням в соціумі; адаптації до нових життєвих умов та інших аспектів. Вона доводить, що урахування цих чинників сприяє не лише активізації самопізнання у дитинстві, підлітковому чи студентському віці, а також удосконаленню розвитку структурних складових їхньої «Я-концепції» - когнітивної («Я-образ»), емоційно-оцінної («Я-ставлення»), поведінкового («Я-вчинок») та спонтанно-креативного («Я-духовне»). Наголошується, що значний вплив на цей процес має організаційний клімат, а також сформована в особистості «Я-схема» [42].

Я. Гошовський у своєму дослідженні Я-образу підлітків в умовах депривації висуває нове уявлення про сутність понять «Я-образ» та «Я-концепція», відмінне від попередніх трактувань. Він розглядає феномен «Я-образу» як продукт суб'єктивного відображення особистістю власного «Я». Основну структуру цього феномену Я. Гошовський також розкриває через три традиційні компоненти: когнітивний, що включає систему уявлень та знань індивіда про себе; емоційно-оцінний, що охоплює емоційну оцінку особистістю власних уявлень та знань про себе, а також поведінковий (регулятивний), який визначає поведінкову реакцію. «Я-концепція» ж розглядається як складова частина «Я», що відображає єдність і цілісність особистості з її суб'єктивного внутрішнього погляду. Я. Гошовський вбачає в «Я-концепції» уявлення особистості про себе як об'єкт спостереження [40].

І. Зубкова аналізує систему «Я-образів», орієнтуючись на способи, якими особистість уявляє себе та як вона оцінює саму себе. Згідно з її концепцією, ця

система включає наступні показники: «Я-для інших», який включає в себе «Я-ідеальне», «Я-моральне», «Я-функціонально-рольове», «Я-фантастичне», «Я-професійне», «Я-соціальне»; та «Я-для себе», що охоплює «Я-реальне», «Я-інтимно-рефлексивне», «Я-активне», «Я-майбутнє» (бажане), «Я-прагматичне», «Я-уявне», «Я-духовне» [63].

У рамках проведеного фундаментального дослідження у вітчизняній психології, І. Булах розглянула психологічний зміст феномена «Я-образу». Згідно з позицією вченої, в контексті особистісно орієнтованого підходу, цей образ є особливою установкою, оскільки його розвиток зумовлюється рядом зовнішніх та внутрішніх чинників. У рамках цього підходу він виступає не лише як інтегральне утворення різних образів особистості про себе (з акцентом на когнітивному компоненті самосвідомості), але й як соціальна установка, нерозривно пов'язана з системою ціннісних орієнтацій та методів досягнення цих орієнтацій (на рівні поведінкових проявів). За словами ученої: «в понятті Я будемо виділяти уявлення особистості про себе, що засновані як на власних реальних, так і на бажаних (ідеальних та нормативно-ціннісних) якостях, що дозволяють персоніфікувати й ототожнювати себе зі значущими іншими.» [20, с. 108].

Т. Щербак стверджує, що «Я-образ» є результатом індивідуального досвіду та взаємодії зі світом, відображається через активність та стає продуктом соціальної співпраці. «Я-образ», на її думку функціонує як чинник і наслідок соціальної взаємодії та діяльності, відіграючи важливу роль у процесі осмислення навколишнього середовища. Вчена досліджує розвиток «Я-образу» у період репрезентації інтелекту особистості і доводить, що він обумовлений акумуляцією різноманітної інформації про себе і здійснюється за допомогою когнітивного формату, що включає в себе використання інтелектуальних дій асиміляції та акомодатії під час розв'язання проблемних ситуацій. Такий процес розвитку відбувається нерівномірно, оскільки він включає в себе відкриття нових аспектів, трансформацію самого себе, творчість, власні дії та відповідальність за них, активну актуалізацію самосвідомості, а також соціальне та особистісне самореалізацію [224].

Т. Щербак виділяє чотири компоненти «Я-образу»: соціально-перцептивний, когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий. Соціально-перцептивний аспект включає показники, що визначають рівень неспівмірності між уявленням особистості про себе та сприйняттям іншими, відображаючи особливості взаємин у системі «Я-інший» з урахуванням сприйняття очікуваного ставлення оточуючих; когнітивний аспект охоплює уявлення про себе індивідом, де ключовими критеріями є розвиненість уявлень та здатність ідентифікуватися з найближчим оточенням; емоційно-оцінний аспект представлений загальною самооцінкою та самосвідомістю; поведінковий аспект формується під впливом попередніх компонентів і проявляється у різноманітних аспектах, таких як успішність, рівень амбіцій, особистісна тривожність та соціальна орієнтованість [224; 222].

Досліджуючи феномен «Я-образу» молодших школярів та його взаємозв'язок із їх «Я-концепцією» Л. Співак диференціює ці поняття, розглядаючи «Я-образ» як когнітивну складову «Я-концепції». За словами вченої: «поняття «Я-концепція» є ширшим і фундаментальнішим від поняття «Я-образу», що трактується нами як один із структурних компонентів «Я-концепції», який характеризується уявленнями індивіда про себе» [182].

Також подібної позиції про розрізнення понять «Я-концепції» та «Я-образу» дотримується у своєму дослідженні етносоціальної складової в структурі «Я-концепції» студентської молоді О. Васильченко. Результати аналізу її наукових позицій свідчать про те, що психологиня розглядає «Я-концепцію» як складну систему особистісних уявлень та самооцінок, пов'язаних з соціальними взаємодіями у різний період часу. Основними компонентами цього концепту вчена виділяє особистісну та соціальну ідентичності, які сприяють формуванню позитивної «Я-концепції» у особистості в контексті її групової приналежності. Ствердження, що прагнення до позитивної «Я-концепції» є типовим для кожної людини і проявляється через такі показники, як внутрішня упевненість, здатність до самоприйняття та толерантне ставлення до інших, адекватна самооцінка, помірний рівень внутрішніх конфліктів, а також здатність до саморефлексії та самооцінки. Доведено, що однією з основних функцій «Я-концепції» є регуляція

власної поведінки, що робить цей конструкт важливим для саморегуляції особистості [26].

«Я-образ» О. Васильченко визначає як комплексне інтегративне утворення особистості, головною функцією якого є фіксація системи уявлень про себе та формування на їх основі самоставлення особистості до себе. Цей концепт включає три ключові виміри: «Я-актуальне» - образ, який особистість має про себе у даний момент; «Я-бажане» - образ, який особистість хотіла б мати про себе; «Я-публічне» - образ, який особистість показує іншим. Усі ці виміри співіснують у особистості, сприяючи її цілісності та розвитку. «Я-образ» включає в себе усі знання і уявлення про себе, від «Я-хорошого» до «Я-поганого», через яких надії на досягнення певних образів, образи, яких людина уникатиме, і той образ, яким вона має стати [26].

А. Супригіна досліджуючи трансформацію «Я-образу» особистості в складних життєвих обставинах, визначає даний феномен як найбільш динамічну частину самосвідомості, що піддається зміні під впливом таких факторів як соціальне середовище, зміна соціального становища та способу життя. Вона розглядає «Я-образ» як інтегративну конструкцію, що містить когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий компоненти, які є динамічними та можуть піддаватися змінам під впливом обставин. Кожна модальність «Я-образу» може зазнавати змін під впливом різноманітних чинників [187].

Л. Вереїна розробила концепцію формування позитивної емоційної орієнтації індивідуального «Я-образу» у підростаючої особистості, що включає змістовно-інформаційні, цільові, мотиваційно-потребові, емоційні, когнітивні, комунікативні, поведінкові, результативні, оцінні та психокорекційні компоненти. Вивчаючи роль емоційного аспекту у структурі «Я-образу», вчена визначає, що ключовим елементом є інтерес, що виступає як особистісна основа емоційного сприйняття навколишнього світу та себе. Утворення позитивної емоційної компоненти «Я-образу» зумовлене розвитком самолюбіві. Відхилення від цього почуття може призвести до деформацій у формуванні гармонійної особистості, перекручень у емоційному статусі «Я-образу» та виникнення явища егоїзму. Л. Вереїна ідентифікує такі ключові складові негативного емоційного статусу:

неприйняття себе, залежність від оцінки інших, потреба у підтримці, фрустрація, страждання та страх відкидання [28].

І. Бушай, досліджуючи особливості «Я-образу» акцентуйованих підлітків визначав феномен «Я-образу» як комплексне відображення особистісного ставлення індивіда до себе. Процес формування «Я-образу» у акцентуйованих підлітків є складною структурою з взаємопов'язаними компонентами, важливість яких визначає якість не лише самого процесу самосвідомості, а й результату цього розвитку, який є «Я-образом». За словами І. Бушай: «Зовнішні (дії оточуючих людей, життєві обставини і т.д.) і внутрішні (риси характеру і т.д.) чинники здійснюють вплив на утворення «Я-образу» підлітка не безпосередньо, а через структурні компоненти процесу становлення «Я-образу»» [ 24, с. 11].

На основі узагальнення теоретичних та методологічних досягнень вітчизняних психологів І. Бушай розробив модель становлення «Я-образу» у підростаючої особистості, яка включає в себе різноманітні компоненти, такі як змістовно-інформаційні, цільові, мотиваційно-потребові, емоційні, когнітивні, комунікативні, поведінкові, результативні, оцінні та психокорекційні аспекти. [ 24, с. 12].

В. Осьодло, вивчаючи розвиток «Я-образу» офіцерів на різних етапах професійного становлення, визначив ряд ключових показників у структурі професійної самосвідомості військовослужбовців: осмислення професійних цінностей, розуміння професійної моралі, самосвідомість як суб'єкта професійної діяльності, відношення до себе та внутрішнє самовизначення, а також усвідомлення і оцінка власного професійного розвитку. Компонентний склад змістовної категорії «Я-образу» загалом представлений традиційно через єдність когнітивного (знання про себе), афективного (ставлення до себе, самооцінка) та поведінкового (саморегуляція) компонентів, що у змістовному плані характеризують професійне «Я» [130; 131].

В результаті теоретичного аналізу різноманітних праць учених, що представляють різні концепції та напрями, виявили підтвердження відсутності універсального наукового підходу до визначення змісту та структури феномена «Я-

образу». Одночасно, докладний теоретичний аналіз наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних психологів сприяв уточненню розуміння цієї сутності та структури даного феномену в рамках нашого дослідження. Таким чином, сприйняття та розуміння понять «Я-концепція» та «Я-образ» в наукових дослідженнях часто відрізняються їхньою структурною організованістю та динамічністю в часі. «Я-концепція» відображає складну систему свідомості, самосвідомості та несвідомого на високому рівні стійкості (К. Роджерс, П. Чамата, О. Гуменюк, С. Кузікова, Г. Чайка та ін.). З іншого боку, «Я-образ» характеризується більш динамічним підходом, що включає цілісне уявлення про суб'єкта, але залишається менш повноцінним за змістом у порівнянні з «Я-концепцією» (Р. Бернс, К. Хорні, М. Розенберг, І. Бех, І. Бушай, В. Семиченко, І. Булах, М. Боришевський, Л. Вереїна, А. Супригіна та ін.).

Ми схилиємося до узагальненого розуміння «Я-образу» як комплексного відображення особистісного ставлення індивіда до себе, яке відбувається відносно динамічно в межах свідомості людини протягом тривалого періоду, і його зміни обумовлені переосмисленням життєвих цілей та орієнтацій. Узагальнюючи, підходи вчених до визначення структури даного феномену, ми зупиняємося на його універсальному трьохкомпонентному змісті: когнітивний компонент (включає систему уявлень та знань індивіда про себе), емоційно-оцінний компонент (охоплює емоційну оцінку особистістю власних уявлень та знань про себе), поведінковий компонент (визначає поведінкову реакцію).

Виходячи з предмету нашого дослідження особливу зацікавленість викликає вивчення розвитку класифікацій «Я - образу» особистості та зокрема образу «Я-професійного» у фаховому становленні особистості.

## **1.2. Психологічні дослідження образу «Я-професійного», його структура та чинники формування**

У цьому підрозділі представлено теоретичний аналіз та синтез основних наукових концепцій і висновків із численних наукових досліджень вітчизняних та

зарубіжних психологів, які розглядали різні аспекти проблеми формування образу «Я-професійний» для різних професійних спеціалізацій та вікових груп.

У сфері наукових досліджень сучасності відзначається великий спектр термінів та концепцій, які охоплюють професійну діяльність людини. Серед них виокремлюються такі як професійний розвиток (становлення) (Г. Балл [7; 184], Н. Бігун [255], Л. Долинська [50; 52], Р. Каламаж [67], О. Кокун [80], В. Семиченко [177], О. Скрипченко [51], З. Становських [185] та ін.), професіоналізація - професіоналізм (Н. Жигайло [58], Л. Цибулько [205], Н. Шевченко [215] та ін.), професійна кар'єра (О. Бондарчук [17], В. Вінтоняк [29], Т. Карамушка [68], Т. Ханецька [199; 97], О. Шатілова [211] та ін.), професіогенез (Ю. Бойко-Бузиль [57], Н. Пов'якель [150], О. Євдокімова [57], І. Рудяк [171] та інші). До цього сукупного поняттєвого ряду також входять детермінанти, які належать до широкого спектру психічних явищ, які можуть поєднуватися у різних комбінаціях. Крім того, розвиток професійної діяльності супроводжується різноманітними процесами та критеріями, які виникають і розгортаються внаслідок цього процесу, і які, у свою чергу, виявляються досить різноманітними та складними для класифікації.

Образ «Я-професійний» (чи професійну Я-концепцію) розглядали у ряді досліджень, які зосереджувалися на розвитку особистості (Н. Жигайло [58], С. Максименко [107; 128], М. Савчин [175], М. Томчук [194] та інші), становленні студента вищого навчального закладу як професіонала (І. Андрійчук [2], Р. Каламаж [67], П. Макаренко [102], В. Осьодло [130], О. Радзімовська [159], С. Ренке [165], О. Стельмах [186], К. Ушакова [195], В. Швидкий [212] та ін.), як складову професійної самосвідомості (Л. Долинська [51], О. Дробот [55], Є. Якушева [228] та ін.), як аспект професійної ідентичності (І. Дружиніна [56], А. Лукіяничук [100], І. Кузьміна [90], О. Макарова [105] та ін.). У наукових дослідженнях ретельно аналізується проблема рівнів сформованості образу «Я-професійний» (чи професійної Я-концепції) та проявів цього феномену. Різноманітні підходи до вирішення даної проблеми включають визначення рівня сформованості образу «Я-професійний» через аналіз окремих структурних

компонентів, як запропоновано, наприклад, Р. Бернсом [240], О. Стельмах [186], К. Ушаковою [195]. Також зазначається, що ступінь розвитку особистісних якостей, таких як самооцінка, рівень домагань, самоповага, визначає сформованість образу «Я-професійний» особистості, згідно з дослідженнями Л. Долинської [51], Н. Чепелевої [208]. Хоча образ «Я-професійний» був детально вивчений у представників різних професій, таких як вчителі, юристи, державні службовці, педагоги, психологи та інші, проте системний аналіз формування образу «Я-професійний» майбутніх фахівців авіаційної сфери під час їхнього навчання в закладах вищої освіти залишається поза увагою науковців до цього часу. Тому для подальших наукових пошуків нашого дослідження проаналізуємо дані роботи вітчизняних та зарубіжних учених.

У більшості досліджень образ «Я-професійний» розглядається як динамічна система уявлень професіонала про себе як про суб'єкта професійної діяльності, як складне особистісне утворення, що утворюється під впливом професійного середовища та активної участі суб'єкта в професійній діяльності. (Я. Айхштедт [276], В. Осьодло [130], П. Сільвія [274; 275], Т. Щербак [223]).

Відомий вітчизняний дослідник І. Бех розглядає «Я-концепцію» та «Я-образ» як центральний елемент людської особистості, функціонуючи як регулятор її поведінки та діяльності. За словами І. Беха: «психологічним об'єктом дослідження й виховання має виступати формування «Я-образу», «Я-концепції» особистості. Розвиток цього утворення відбувається на основі розгортання процесу морально-духовної самосвідомості» [10, с.17].

Феномен образу «Я – майбутній професіонал» І. Бех розглядає як важливу складову системи професійної ідентичності особистості, що дозволяє відтворити адекватне враження професійного середовища та самого себе в ньому, утверджуючи себе як суб'єкта професійної діяльності з власною системою цінностей та смислів. Автор акцентує увагу на потребі перебудови образу «Я – професіонал» у напрямку точного відтворення специфіки професії та формування відповідного ставлення до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності [12].

В руслі концепції І. Беґа виконано ряд прикладних досліджень феномену «Я-концепції» та «Я-образу».

С. Ренке, досліджуючи становлення професійного образу «Я» у студентів психологів, на підставі емпіричних даних встановив, що цей процес залежить від різноманітних психологічних та ситуаційних факторів. Він виділив такі ключові впливові аспекти як характер самоставлення, змістові та динамічні особливості мотиваційної сфери, професійні здібності, рівень професійної самосвідомості, а також форма здобуття освіти. В рамках своїх досліджень автор визначив основні структурні компоненти процесу формування професійного образу «Я» у майбутніх психологів. Ці компоненти включають усвідомлення студентами образу та вимог до своєї майбутньої професійної діяльності, прийняття професійних цінностей і норм поведінки, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до обраної професії та до себе, а також мотивацію до саморозвитку [165].

Шляхом проведення емпіричних досліджень С. Ренке була розроблена типологія професійних образів «Я» і визначено п'ять типів формування професійного образу «Я»: гармонійний, конвенціональний, узагальнений, розмитий і квазіобраз, кожен з яких включає можливості виявлення самоідентифікації (завершеної, автономної, передчасної, конформної, дифузної ідентичності). Було підтверджено взаємозв'язок між рівнем сформованості професійного образу «Я» та характеристиками мотиваційної сфери, зокрема між: гармонійним і конвенціональним професійними образами «Я» та внутрішньо-особистісно значущими мотивами, внутрішньо-соціально значущими мотивами, зовнішньо-позитивними мотивами, мотивацією до успіху та страхом невдачі, локусом контролю життя, а також між узагальненим і розмитим професійним образами «Я», квазіобразом і зовнішньою негативною мотивацією. Поміж цього, дослідником було встановлено гендерні відмінності в процесі формування професійного образу «Я» у майбутніх психологів під час їхньої професійної підготовки. Зокрема, були виявлені статистично значущі різниці в самоприйнятті, самоповазі, врівноваженості, самоприхильності, зальній інтеральності, емоційній стабільності тощо. Важливим є також висновок вченого, що зміст та структура

професійного образу «Я» майбутнього психолога у сфері психології перетворюються під впливом його самовизначення як професіонала, самоорганізації та персоналізації [165].

Т. Щербак зазначає: «професійний образ Я – динамічна система уявлень професіонала про себе як про суб'єкта професійної діяльності.» [224, с.17]. Авторка зазначає, що образ «Я-професійний» є складним особистісним конструктом, який виникає внаслідок взаємодії з професійним оточенням та активної участі суб'єкта у професійній сфері. Образ «Я-професійний» базується на професійній самооцінці, яка включає потенційний аспект («Я як професіонал завтра»), ретроспективний аспект («Я як професіонал в минулому»), актуальний аспект («Я як професіонал сьогодні») і ідеальний аспект («Я як професіонал у віддаленому майбутньому»). Процес професіоналізації сприяє усвідомленню особистістю довгострокової перспективи. Порівняння ретроспективного «Я» з актуальним дозволяє суб'єкту оцінити власні досягнення. Порівняння актуального «Я» з майбутнім допомагає визначити перспективи професійного самовдосконалення [223, с.307].

Т. Щербак акцентує увагу на тому, що у свідомості спершу виникає ідеальний образ («Я як професіонал у віддаленому майбутньому»), що послідовно порівнюється з реальним образом («Я як професіонал сьогодні»), викликаючи суперечність між ними. Розв'язання цієї суперечності сприяє формуванню та розвитку образу («Я як професіонал завтра»), як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Під час процесу розвитку як суб'єкта професійної діяльності та формування свого внутрішнього ставлення до себе в якості «Я-професіонала», людина здатна сформулювати свою особистісну сутність.

Окрім того, дослідниця вивчала формування образу «Я-професійного» у практичних психологів, який обумовлений впливом на кожен компонент його структури: свідоме сприйняття особливостей власної професійної ідентичності; усвідомлення важливості своїх професійних якостей та їх відповідності вимогам фаху; позитивне емоційно-ціннісне ставлення до себе як до психолога-професіонала та до своїх професійних якостей; відчуття відповідальності за свою

професійну діяльність та задоволення нею; та активне розкриття власних можливостей у сфері професійної діяльності [224; 222].

І. Дружиніна розглядала «Я-образ» через призму професійної ідентичності. Особливу увагу у її дослідженні приділено аналізу структури ідентичності та вивченню факторів, які впливають на її формування у майбутніх психологів. Виявлено, що динаміка розвитку професійного компонента під час навчання у закладах вищої освіти характеризується поступовим формуванням структурних компонентів «Я-образу», зокрема його професійної складової [56].

Теоретико-методологічним аналізом проблеми образу «Я-професійний» займалася Л. Онуфрієва. І вона також розглядала даний феномен як складову «Я-концепції» особистості і визначає його як сукупність уявлень суб'єкта про свою життєву позицію, перспективу та цінність в контексті реалізації обраної професійної діяльності. Формування образу «Я-професіонал» відбувається в процесі зростання та самоідентифікації у професійній сфері. Вчена окреслила наступну структуру образу «Я-професіонал»: ідеальний образ «Я-професіонал», реальний образ «Я-професіонал», дзеркальний образ «Я-професіонал» та професійну самооцінку. Саме професійна самооцінка, на її думку є основним компонентом професійної самосвідомості особистості, що пов'язаний з особистісним ставленням до власного «Я», професійними якостями та досягненнями у професійній діяльності. Тобто цей процес протікає під впливом професійної діяльності, досягнень у ній, а також індивідуальних рис особистості. Основними характеристиками професійної самооцінки дослідниця виділяє: адекватність, критичність та стійкість [127; 266].

О. Дробот, досліджуючи проблему становлення професійної свідомості та самосвідомості керівника як суб'єкта діяльності, вказує на різноманітність форм даного феномену, що відображаються в різних аспектах пізнавальної, емоційної та вольової сфер психічної діяльності фахівця. Інтегральним елементом професійної самосвідомості є в її концепції образ «Я-професійне», який включає такі складові, як «Я-минуле», «Я-реальне», «Я-майбутнє», «Я-ідеальне». У структурі професійної самосвідомості, яка є об'єктивним особистісним досвідом, вона виділяє такі

компоненти як професійні цінності, ідеали, цілі, рівень амбіцій, уявлення про способи самооцінювання та створення особистісних смислів. Доведено, що саме ці аспекти самосвідомості відіграють регулятивну роль у взаємодії образу «Я-професійне» з вищезгаданими компонентами [54; 55].

О. Євдокімова та Ю. Бойко-Бузиль у своїх дослідженнях, також присвячених питанням професіогенезу керівників, акцентують увагу на тому, що професійна самосвідомість включає в себе різні аспекти «Я-образів» («Я-професіонал у теперішньому часі», «Я-професіонал у минулому», «Я-професіонал у майбутньому»), які визначають орієнтацію, контроль та регулювання професійної діяльності керівника. Доведено, що це, в свою чергу, впливає на його професійний розвиток, самовиховання та формування особистості. Саме за допомогою розвинутої професійної самосвідомості керівник виявляє самого себе, формує власну ідентичність, розуміє свої здібності, оцінює свою здатність до вирішення управлінських завдань та готовність до самовдосконалення у професійній сфері [57].

Р. Каламаж акцентувала увагу на доцільності використання системи «особистість майбутнього фахівця – професійна діяльність – умови юридичної практики» у дослідження професійної Я-концепції майбутніх юристів, де професійна Я-концепція є інтеграційною ланкою. У контексті цієї системи відбувається процес самоідентифікації студента щодо обраного шляху професійної самореалізації, встановлення стандартів та критеріїв самооцінки як суб'єкта професійної діяльності, а також формування фундаментальних принципів майстерності та індивідуального стилю виконання завдань [67; 66].

На нашу думку, використання подібного підходу є можливим й у розумінні професійного образу «Я» у майбутніх фахівців у різних сферах діяльності, враховуючи специфіку кожної професії, зокрема, і авіаційних спеціальностей.

Ми погоджуємось з думкою, Р. Каламаж про те, що оскільки студенти в основному ще не мають практичного досвіду в певній професійній сфері за межами організованої вузівської практики, їхнє самопізнання та самовдосконалення в першу чергу буде визначатися уявленнями про зміст, вимоги, особливості та

психологічну структуру обраної професії, а також відмінністю між ідеальним образом професіонала та власним образом «Я-професійний» [67].

Образ «Я-професійний» вважає ядром професійної ідентичності майбутніх вчителів А. Лукіячук. До структури професійної ідентичності педагога учена включає такі компоненти, як комунікативний, емоційно-вольовий та емпатійний. Ці елементи, взаємодіючи між собою, і формують ядро професійної ідентичності - образ «Я-професійний», який охоплює, окрім згаданих вище, також навчально-професійну діяльність, вивчення передового педагогічного досвіду студентами, академічні компетенції, що сприяють формуванню майбутніх індивідуальних якостей особистості та властивостей педагогічної діяльності. Зазначене, за результатами дослідження, сприяє розвитку в майбутніх фахівців педагогічного профілю ряду важливих якостей та властивостей (дотримання моральних принципів і загальнолюдських ідеалів; розуміння сучасних проблем суспільства, людського буття та духовної культури; загальну ерудицію; широкий спектр інтересів тощо) [100].

Вивченням професійного образу «Я» педагога також займалася І. Зубкова, зокрема вона виявила ті деструктивні явища, які впливають на образ «Я» педагога, зазначається, що вони можуть проявлятися на двох рівнях: соціально-нормативному і особистісно-психологічному. Для молодих і досвідчених вчителів факторами деструкції реального образу «Я» є складні життєві обставини, обмежені матеріальні ресурси, нестача часу і відсутність об'єктивної інформації про себе. Ці аспекти значною мірою обумовлені соціально-економічною ситуацією в суспільстві загалом, і, зокрема, в освітній системі. На рівні особистісно-психологічному, деструктивні тенденції у образі «Я» вчителя виникають з таких факторів: песимістичні емоційно-вольові переживання, спрямованість на минуле у професійному зростанні, низька стійкість у стресових ситуаціях, наявність негативних особистісних рис (наприклад, авторитарність, домінантність), проблеми зі здоров'ям, розчарування внаслідок невдач, неспроможність взаємодіяти з колективом на адекватному рівні, відсутність задоволення від спілкування тощо [63].

З. Становських вивчала зміну уявлень про себе та образу «Я-професіонал» психологів протягом їхнього професійного розвитку. Вона виявила, що протягом навчання у закладі вищої освіти образ професіонала стає менш ідеалізованим, але більш диференційованим та структурованим. Згідно з її припущенням, кожний етап професійного навчання має потенціал активувати кризу ідентичності [185].

К. Ушакова, досліджуючи психологічні чинники становлення професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів, виокремила її трикомпонентну структуру (когнітивний, емоційно-оцінний, поведінковий). Емпірично підтвердила, що провідним чинником становлення професійної «Я-концепції» є рефлексія, ідентифікація, самоконтроль та взаємодія із значущими іншими [195].

В. Швидкий досліджував особливості професійної складової «Я-концепції» студентів факультетів фізичного виховання і спорту закладів вищої освіти і визначив основні умови для її ефективного розвитку. Встановлено також, що професійна складова «Я-концепції» у майбутніх фахівців у галузі спорту виявляється у зв'язку їх ідеального «Я-образу» з усвідомленням та прийняттям образу фахівця у цій сфері, який визначений у соціумі. Особливо важливим, на нашу думку, є емпірично встановлений взаємозв'язок між становленням професійної складової «Я-концепції» серед студентів та їх прийняттям соціального еталону майбутньої професійної діяльності, що визначається особистісною, предметною та соціальною рефлексією. У дослідженні доведено, що особистісна рефлексія охоплює такі складники, як саморозуміння, самоуправління та саморозвиток. Предметна рефлексія відноситься до використання студентом певного досвіду, що пов'язаний з екзистенційним та екологічно доцільним ставленням до навколишнього середовища. Соціальна рефлексія проявляється у формуванні та розвитку інтегрованого образу «Я - майбутнього фахівця», в подоланні соціальних стереотипів, що пов'язані з важливістю обраної професії. З погляду психолога, основні умови ефективного розвитку професійної складової «Я-концепції» майбутнього фахівця у спортивній галузі неможливо уявити без трансформації його основних аспектів самосвідомості, саморозуміння та самоконтролю [212].

Особливий науковий інтерес викликають дослідження зі специфічною вибіркою (фахівці правоохоронної діяльності, ОВС, рятувальники тощо), адже їх професійна діяльність розглядається в контексті впливу екстремальних умов праці, що однозначно зумовлює певні особливості формування образу «Я-професійного» та професійного становлення загалом. Так, як фахівці авіаційних спеціальностей належать до представників ризикових професій, вважаємо за доцільне проаналізувати наявні дослідження.

Так Я. Мацегора досліджувала формування «образу Я» працівників ОВС у процесі професійного становлення. Вчена дійшла висновку, що «Образ Я» представників органів внутрішніх справ є комплексною системою, що характеризується складною та взаємозв'язаною структурою і залежить від функцій, які стоять перед працівниками ОВС та умов виконання їх службових обов'язків. Емпірично, за допомогою факторного аналізу, дослідниця виявила структуру «образу Я» у працівників органів внутрішніх справ, яка включає такі компоненти як самоставлення, локус контролю та мотиваційний аспект, але має свої відмінності. Особливості структури самосвідомості у працівників органів внутрішніх справ включають: 1) присутність безумовного позитивного сприйняття себе та орієнтацію на цінності; 2) перевагу цінностей перед потребами як основного рушія розвитку самосвідомості; 3) внутрішній контроль у сфері професійних та міжособистісних відносин (спілкування виступає значущою функцією працівників органів внутрішніх справ). Самоставлення, у якості складової «образу Я», є, за результатами дослідження, індикатором професійної ідентифікації у працівників органів внутрішніх справ. Загальна тенденція полягає в тому, що збільшення тривалості перебування працівника органів внутрішніх справ у професії корелює з більш позитивним сприйманням себе (як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях) та зближенням загального «образу Я» з професійним [110; 111].

Внутрішня та зовнішня мотивації формування «образу Я» працівників правоохоронних органів направляють його процес становлення поза межами зовнішнього впливу, зміщуючи акценти на децентрацію, що виступає основою для формування громадянської позиції. У розглянутому періоді професійного розвитку

Я. Мацегора зазначає, що зовнішня мотивація формування «образу Я» проходить через такі стадії: каузальна, рефлексивна, інтеріоризація ідеального «образу Я», перевірка інтеріоризованого ідеалу практикою та децентрація. Внутрішня мотивація розвитку проходить через такі етапи: самоактуалізація у самопрезентації, самоактуалізація усвідомленого сприйняття, самоактуалізація безумовного прийняття себе, самоактуалізація здобуття істини та самоактуалізація з огляду на контекст.

Окрім того, учена зазначила, що компоненти «образу Я» у представників правоохоронних органів тісно взаємопов'язані з сенсожиттєвою орієнтацією, що вказує на зовнішню націленість мотивації у формуванні власного «образу Я», спрямування його на інтеріоризовані цінності суспільства [110].

П. Макаренко, вивчаючи професійну Я-концепцію майбутніх фахівців правоохоронної діяльності, виявив, що ключовим чинником формування професійної «Я-концепції» та визначальним індикатором внутрішньої гармонії або дисгармонії в професійній самосвідомості майбутніх правоохоронних працівників є усвідомлення особистістю своєї ідентифікації з обраною професією. Вчений розглядав професійну «Я-концепцію» особистості як складний конструкт, що має традиційну трикомпонентну структуру: когнітивний компонент (охоплює уявлення особистості про власні професійні здібності та можливості, а також її ідентифікацію з представниками відповідної професійної групи та їх діяльністю); емоційно-оцінний компонент (включає в себе внутрішнє ставлення особистості до себе як до професіонала, а також емоційне ототожнення з професійним оточенням); поведінковий (реалізаційний) компонент (він відображає прагнення особистості бути зрозумілою для оточення, встановлення власного стилю діяльності, підвищення професійного статусу та налагодження професійних взаємин з різними партнерами у сфері професійного спілкування) [102].

В. Осьодло, при вивченні розвитку Я-образу офіцера на різних етапах професійного становлення, виявив, що професійний «Я-образ» являє собою значущий аспект саме когнітивної структури професійної ідентичності особистості, оскільки визначає усвідомлення особистістю своєї приналежності до

конкретної професії та впливає на формування професійної самосвідомості. Саме професійний «Я-образ», включаючи суб'єктивне сприйняття себе як фахівця та особистісні уподобання щодо вибору професії, є важливим аспектом професійного розвитку. Узгодження між професійними орієнтаціями «реального Я» та «ідеального Я» визначає напрямок самореалізації особистості в професійному середовищі [130; 131].

Дослідник спираючись на попередників, які переважно зазначали змістовну категорію «Я-образу» через взаємозв'язок когнітивного (усвідомлення про себе), афективного (емоційне ставлення до себе, самооцінка) та поведінкового (саморегуляція) компонентів, запропонував взаємопов'язану чотирьохкомпонентну структуру професійного «Я-образу», яка сприяє формуванню та розвитку професійної ідентичності. Вона містить:

1. Соціально-перцептивний компонент, що відповідає за структуру та професійний розвиток і визначається взаємодією з навколишнім середовищем.
2. Когнітивний компонент, який включає уявлення особистості про себе як професіонала і містить фізичний, соціальний та духовний аспекти.
3. Емоційно-ціннісний компонент, представлений самосвідомістю та самооцінкою особистості щодо її професійної компетентності.
4. Поведінковий компонент, що розкривається через мотиваційний, експресивний та регулятивний аспекти, які взаємодіють між собою для виявлення поведінкових реакцій в професійній діяльності.

Доведено, що стійкий позитивний професійний «Я-образ» є ключовим аспектом в професійному самовизначенні особистості, оскільки він втілює у собі інформацію щодо суб'єктивного сприйняття професії, необхідних якостей, орієнтацій відносно професійного шляху та самоідентифікації як фахівця. Цей позитивний образ виступає не лише як комплексний набір уявлень, але й як основний механізм регуляції трудової активності [130].

Є. Якушева, вивчаючи особливості структури професійної самосвідомості працівників пожежно-рятувальних підрозділів ДСНС України, виділила образ «Я-професійний» як складову когнітивного компоненту професійної самосвідомості.

Професійна самосвідомість вказує на зміст образу «Я-професіонал» та виступає важливою складовою професійної свідомості та зрілості професіонала. Авторка зазначає, що, професійна самосвідомість проявляється усвідомленням професійних вимог, мотивів, цілей та завдань, а також умов та зв'язків, які виникають під час виконання професійних обов'язків. Дослідження професійної самосвідомості передбачає аналіз уявлень образу «Я-професійного», взаємин індивіда із собою у контексті професійного становлення та постійного вдосконалення власних професійних навичок. Учена емпірично довела, що когнітивний компонент професійної самосвідомості у випадку конструктивного типу подолаючої поведінки може бути визначений трьома ключовими факторами: «Благородність професії», «Позитивне ставлення до професії» і «Просоціальна спрямованість». Ця організація характеризується однобічністю факторів, що може свідчити про взаємодію та взаємне посилення компонентів структури самосвідомості, відображаючи їхню внутрішню взаємозалежність [229; 228].

І. Рудяк, досліджуючи Я-концепцію жінок працівниць ОВС на різних етапах професіоналізації, встановила певні відмінності у їх структурі. Відтак у курсанток-жінок спостерігається розходження між реальним та ідеальним професійними образами «Я», що призводить до труднощів у розумінні майбутньої професійної траєкторії. Курсантки, які перебувають у новому середовищі, що визначається специфічними нормами служби (такими як обов'язкова підпорядкованість молодшим за званням старшим, принцип єдиноначальності, виконання статутних вимог, обмежене спілкування під час навчання тощо), спричиняє порушення цілісності та визначеності особистості, що впливає на формування образу «Я». Дослідниця емпірично підтвердила, що професійне становлення жінок-працівниць правоохоронних органів відбувається у взаємодії з їхньою особистістю, тому образ «Я» у жінок-працівниць ОВС другої групи хоч і має певні протиріччя, проте поступово вирівнюється, у той час як образ «Я» у жінок-працівниць ОВС третьої групи (з досвідом професійної діяльності понад десять років) є цілісним і згуртованим.

Окрім того, вчена виявила, що структура самоставлення та самооцінки особистості жінок, що є працівницями органів внутрішніх справ, різняться за ступенем вираження окремих її компонентів на різних етапах професійного розвитку, що обумовлено зовнішніми та внутрішніми факторами професійної діяльності у складі правоохоронних органів [171; 172].

За результатами теоретико-методологічного аналізу проблеми формування професійної концепції «Я» у майбутніх рятівників О. Стельмах виявила, що ця концепція виникає в процесі соціальної взаємодії як необхідний та завжди індивідуальний результат психічного розвитку, що є відносно стійким, але водночас піддається впливу внутрішніх змін та коливань. «Становлення фахівця розпочинається від здобуття освіти у навчальному закладі та залежить від об'єктивних (соціальних, організаційних та інших) і суб'єктивних (індивідуальних характеристик людини, професійних здібностей, самоактуалізації) чинників. Лише поєднання цих взаємозалежних чинників забезпечує ефективну професійну діяльність.» , як зазначає авторка [186, с. 69].

Вчена обґрунтувала та розробила модель структурно-змістових компонентів професійної концепції «Я» у рятівників, в рамках якої виокремила когнітивний, емоційно-оцінний, мотиваційний, поведінковий та духовно-ціннісний складові. Когнітивний компонент включає в себе професійні знання, ідеали та уявлення про важливі професійні якості. До мотиваційного компоненту віднесені мотивація вибору професії та професійна мотивація на службу. Поведінковий аспект включає стратегії подолання стресових ситуацій, почуття обов'язку, готовність до ризику та нервово-психічну стійкість. Емоційно-оцінний компонент проявляється в самооцінці та самоставленні, а духовно-ціннісний об'єднує моральність, духовні цінності, емпатію, альтруїзм та віру в Бога [186].

Психологічними умовами формування професійної концепції «Я» у майбутніх рятівників обґрунтовано: активізація механізмів формування самосвідомості; забезпечення комплексного розвитку всіх компонентів професійної концепції «Я»; врахування індивідуальних особливостей курсантів; сприяння формуванню позитивного внутрішнього образу професіонала у

свідомості курсантів; урахування вікових та соціальних особливостей курсантів під час навчання у військовому навчальному закладі [186].

Отже, як бачимо, наші наукові розвідки не фіксують єдиного загальноприйнятого підходу до вивчення феномену образу «Я-професійний» та його структурно-змістовних компонентів. Образ «Я-професійний» є компонентом в структурі професійної Я-концепції особистості [127; 166; 167; 266], професійної свідомості [55; 167; 228; 229], складовою професійної ідентичності [10; 12; 100; 130], формується в процесі професіоналізації і є результатом відображення, усвідомлення та оцінювання самого себе як суб'єкта професійної діяльності та професійних відносин [56; 102; 122; 185; 223; 224]. Образ «Я-професійний» є динамічним утворенням, здатним до постійного розвитку, трансформації та розширення. Зміст компонентів образу «Я-професійний» має свою специфіку відповідно до сфери професійної діяльності особистості та на основі узагальнення психологічної літератури ми можемо виділити традиційну трьохкомпонентну структуру образу «Я-професійного», яка включає когнітивний (знання про себе як фахівця), емоційно-оцінний (професійна самооцінка) та поведінковий (саморегуляція у професійній сфері) компоненти [39; 87; 130; 176; 177; 187; 195].

Узагальнюючи теоретичний огляд психологічної літератури, ми зазначаємо, що формування образу «Я-професійного» зумовлюється рядом зовнішніх та внутрішніх чинників, які зазначали науковці. До зовнішніх чинників вчені віднесли: престижність професії у суспільстві, форму здобуття та професійну освіту, соціальне середовище, професійне самовизначення, усвідомленням професійних вимог, функцій, мотивів, цілей та завдань, взаємодія із наставниками, фахівцями, соціально-економічна ситуацію, конкурентоспроможність професії [63; 97; 165; 167; 186; 187; 195; 196; 199; 216; 223]. До внутрішніх чинників науковці відносять: розвиненість професійної самосвідомості [130; 131; 165; 166; 186; 195]; ідентифікацію у обраній професії та самоідентифікацію [66; 67; 102; 127; 129; 195]; мотиваційну сферу [111; 164; 165; 185; 191; 195; 255]; локус контролю [24; 71; 110; 111]; рефлексію [65; 195; 204; 212]; систему цінностей особистості [22; 32; 111;

195; 229]; самовідношення [165, 111 ]; необхідні професійні якості та здібності [66; 67; 127; 130; 165; 215; 216; 272].

З метою обґрунтування та визначення підходу до структури і емпіричного вивчення образу «Я-професійного» майбутніх працівників авіаційних спеціальностей, вважаємо доцільним зупинитися на характеристиці специфіки та основних компетенцій фахівців авіаційних спеціальностей.

### **1. 3. Компетенції особистості фахівця авіаційних спеціальностей**

Згідно з даними Aviation Safety Network, галузь цивільної авіації є найбільш надійною і безпечною серед усіх видів транспорту, що призводить до щорічного зростання обсягів авіаційних перевезень. Цей тренд, у свою чергу, призводить до збільшення потреб у фахівцях авіаційної сфери та підвищення попиту на спеціалізовану технічну освіту [236].

Відповідно, одним з актуальних завдань вищої освіти є формування нової категорії фахівців з високим рівнем компетентності, здатних конкурувати на ринку праці, виявляти соціальну мобільність, володіти духовною культурою та нести відповідальність за прийняті професійні рішення. Професійна діяльність авіаційних фахівців вимагає високого рівня уваги та зосередженості через підвищений ризик, що пов'язаний із забезпеченням безпеки польотів. Становлення авіафахівця як професіонала починається з усвідомлення своєї відповідальності, яка ляже на його плечі в процесі його роботи. Відповідно, такі умови професійної діяльності висувають значні вимоги до фізичних, психологічних та психофізіологічних важливих якостей сучасного авіафахівця та до його компетентності.

Останніми роками систематичний науковий аналіз проблем професійної підготовки авіаційного персоналу все частіше звертає увагу на ряд аспектів, пов'язаних із впливом людського фактору на безпеку польотів у цивільній авіації. Особливу увагу приділяють питанням формування професійної надійності

майбутніх фахівців, збереження їхнього динамічного здоров'я та професійного довголіття, а також розвитку особистості майбутнього фахівця через підвищення рівня їхньої професійної, комунікативної та соціально-психологічної компетентності [16; 163 ].

Втім, ефективність формування необхідних компетентностей значною мірою визначається тим, наскільки усвідомленим є вибір авіаційної професії та готовність особистості прийняти її цінності, вимоги та відповідальність. У цьому контексті важливим психологічним чинником професійного становлення виступає професійне самовизначення, яке відображає внутрішнє прийняття професійної ролі, мотивацію до професійного розвитку та прагнення реалізувати свій потенціал. Т. Ханецька зазначає, що професійне самовизначення є складним та тривалим процесом, що забезпечує формування професійної зрілості і здатності до самореалізації в обраній сфері діяльності [198; 196].

Вважаємо за доцільне зупинитися на компетентнісному підході у дослідженні становлення образу «Я-професійного» майбутніх фахівців авіаційних спеціальностей, адже він не обмежується простою передачею інформації від викладача до здобувача, він орієнтований на формування в майбутніх фахівцях не лише знань, умінь і навичок, але й професійної компетентності.

Відомі вітчизняні та зарубіжні вчені, такі як Т. Андрющенко [4], І. Бех [11], Н. Бібік [16], Ф. Вайнерт [278], М. Вачевський [27], Е. Кліме [242], О. Лозова [81], Е. Лузік [99], О. Овчарук [124], О. Пошетун [151] та інші, проводили дослідження основних аспектів компетентнісного підходу в освітньому просторі. Реалізація цього підходу вимагає застосування відповідних освітніх технологій, стимулювання рефлексії серед студентів і навчання їх самостійному використанню професійних умінь і навичок у практичній діяльності.

Ключовими термінами у компетентнісному підході є поняття компетенції та компетентності. Вони є предметом систематичних досліджень у психолого-педагогічній науці і практиці вивчаються з різних аспектів, проте їхнє визначення і зміст досі залишаються предметом обговорень і не мають чіткого узгодженого

тлумачення. Тому, звернемося до словників для визначення етимології даних термінів.

У Новому тлумачному словнику української мови (ред. В. Русанівський, О. Тараненко та ін.) компетенція визначається як: «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [193, с.264], термін компетентність - властивість, що прирівнюється за значенням до «компетентний» такий «який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. Який має певні повноваження; повноправний, повновладний.»[193]. Сучасний тлумачний психологічний словник (ред. В. Шапар) надає визначення компетентності як: «(від лат. *competens* - відповідний, здатний) - психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням.» [210, с.203].

У словнику іншомовних слів (ред. О. Меньничук) компетенція: «коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід», компетентність: «поінформованість, обізнаність, авторитетність.» [112, с.402]. Вважаємо за доцільне звернутися до оригіналу, а саме до англійського слова «*competence*», яке вживається для позначення результатів навчання у документах Болонського процесу та проєкті TUNING, де це слово було перекладено дослідниками на українську мову як два терміни - «компетентність» і «компетенція». У Комплексі нормативних документів Міністерства освіти і науки (2007 рік) слово «*competences*» було перекладено як «компетенції». У законі «Про вищу освіту» (2014 рік), для визначення результатів навчання використовується термін «компетентності». Отже, в англomовній версії проєкту TUNING ми знаходимо: «In the Tuning Project, the concept of competences tries to follow an integrated approach, looking at capacities via a dynamic combination of attributes that together permit a competent performance or as a part of a final product of an educational process» [59; 180] та запропонований дослідницею С. Сисоєвою переклад: «У проєкті TUNING у концепції (понятті) компетенцій намагаються використовувати інтегрований підхід, який дозволяє розглядати компетенції (їх наповнення) через динамічну

сукупність якостей, які разом забезпечують компетентну діяльність (дію) або є складовою кінцевого продукту освітнього процесу» [180, с.263]. Як можна зрозуміти з перекладу, компетенції розглядаються як витoki, результати освітнього процесу (навчання), що призводять до розвитку компетентної діяльності (дії). Отже, у контексті нашого дослідження будемо спиратися на цю тезу.

Багато українських вчених, зокрема Л. Барановська [8], Н. Глушаниця [36], О. Керницький [69], Н. Коваленко [76], Н. Ладогубець [94], Т. Михеєва [115], Т. Плачинда [148], О. Редозубов [163], В. Харченко [200] та інші, досліджували особливості професійної діяльності фахівців у галузі авіації та підготовку студентів і курсантів до неї. Щодо дослідження психологічних особливостей майбутніх авіафахівців існують фрагментарні дослідження (С. Луппо [101], І. Цибулько [204], Т. Лаврухіна [92]). Виявлено, що рівень професійної підготовки має значний вплив на результативність професійної діяльності в авіаційній сфері та в цілому на успішність функціонування всієї галузі. Варто відзначити, що підготовка авіафахівців в Україні відповідає стандартам вищої освіти, що враховують вимоги міжнародних та галузевих стандартів з підготовки та сертифікації фахівців, які займаються цивільною авіацією (Міжнародної організації цивільної авіації (ICAO Annex 1. Personnel Licensing), JAR-FCL, NATO Standard ATP-3.3.7, Правила видачі свідоцтв авіаційному персоналу в Україні та інші) [183].

Слід зазначити, що в Україні також затверджено «Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників (Випуск 68 «Авіаційний транспорт)», де зазначаються характеристики професій керівників, професіоналів, фахівців, технічних службовців та робітників авіаційної галузі. Так до кваліфікаційних вимог авіадиспетчерів управління повітряним рухом включаються наступні критерії:

- Отримання повної або базової вищої освіти у відповідному напрямі підготовки (спеціаліст або бакалавр).
- Отримання свідоцтва диспетчера управління повітряним рухом.
- Мінімум 3 роки стажу роботи в галузі обслуговування повітряного руху.
- Знання англійської мови на рівні, визначеному встановленими вимогами [119].

Ефективність роботи в авіаційній сфері залежить від результативності професійної діяльності фахівців, що визначається якістю та ретельністю їхньої професійної підготовки. Одним із перших етапів здобуття авіаційного фаху є отримання вищої освіти авіаційного профілю освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр». Підготовка майбутніх фахівців у галузі авіаційного профілю в українських закладах вищої освіти здійснюється через різноманітні галузі знань та спеціальності. Ці галузі включають: 27 «Транспорт» із спеціальністю 272 «Авіаційний транспорт», 6.070102 «Аеронавігація» із спеціальністю 7/8.07010202 «Обслуговування повітряного руху», 26 «Цивільна безпека» із спеціальністю 263 «Цивільна безпека», 17 «Електроніка та телекомунікації» із спеціальністю 173 «Авіоніка» і 171 «Електроніка», разом з відповідними спеціалізаціями, такими як «Системи аеронавігаційного обслуговування», «Безпілотні авіаційні комплекси», «Льотна експлуатація повітряних суден», «Система управління безпекою авіації», «Цивільний захист», «Комплекси пілотажно-навігаційного обслуговування», «Електронні прилади та пристрої» та інші [120].

Авіафахівці належать до категорії представників ризикових професій через специфіку їхньої діяльності у складних, стресових та непередбачуваних умовах. Їх вміння швидко та обґрунтовано реагувати на ситуації, що виникають у короткі терміни, має вирішальне значення для безпеки життя інших людей та стабільності повітряного простору загалом. Ці фактори часто спричиняють кризові стани, стресові реакції та порушення адаптації до нових умов роботи. Це може призводити до професійних проблем, включаючи професійне вигорання та вплив на людський фактор у сфері авіації [8; 101; 103].

Вищезазначені фактори є вкрай важливі, оскільки виконання професійних обов'язків в ускладнених і навіть екстремальних умовах вимагає від фахівців повної мобілізації нервово-психічних та особистісних ресурсів. Неспроможність мобілізувати власні ресурси може мати трагічні наслідки, особливо в тих професіях, де фахівці відповідають за життя або здоров'я інших людей, зокрема і в авіаційній сфері.

«Знання, навички та вміння, сформовані для нормальних умов діяльності, в

екстремальних умовах не забезпечують професійну діяльність в рамках продуктивності, ефективності, безпеки.» - зазначає дослідник Р. Макаров [103, с. 83].

Формування психологічної безпеки особистості стає важливим фактором готовності до ефективної діяльності в екстремальних ситуаціях. Н. Бігун, О. Лазорко та інші окреслюють психологічну безпеку як сукупність психічних процесів і станів, що забезпечують здатність особистості адаптуватися до впливу стресових і ризикових чинників професійної діяльності та зберігати якісне функціонування і реагування на непередбачувані обставини [255].

Психологиня С. Луппо розглядала умови екстремальної професійної діяльності через призму двох видів джерел напруження - первинних і вторинних. Первинні джерела визначають граничні умови ситуації, що створюють оптимальні умови для діяльності, але водночас перевищують адаптивні можливості особистості. Вони можуть викликати дискомфорт через свої параметри. Натомість вторинні джерела напруження пов'язані з індивідуальними особливостями організму та особистості. Вони впливають на сприйняття та оцінку ситуації, визначаючи її суб'єктивну значущість. Вони можуть бути поділені на індивідуальні та особистісні характеристики. Вчена зазначала, що екстремальними умовами професійної діяльності можна вважати такі, які, внаслідок взаємодії об'єктивних і суб'єктивних факторів, мають великий потенціал для розвитку психічної напруженості та стресу. Ці умови вона характеризувала наступним чином:

1. Складністю та небезпекою робочих завдань, які ставлять під загрозу життя та здоров'я фахівця при їх виконанні.
2. Великою відповідальністю за інших, особливо у ситуаціях, коли життя чи здоров'я інших осіб залежить від якості виконання професійних обов'язків.
3. Нестабільним ритмом діяльності, де нестача часу для прийняття рішень та виконання завдань є нормою.
4. Об'єктивними труднощами, що ускладнюють виконання роботи та досягнення цілей.
5. Недостатком необхідної інформації для ефективного виконання завдань.

6. Невизначеністю можливих варіантів діяльності в умовах високого ризику.
7. Впливом фізичних, гігієнічних, мікрокліматичних та інших екологічних факторів, які ускладнюють діяльність [101].

Враховуючи вищезазначені фактори та специфіку діяльності фахівців авіаційної сфери, формування ключових професійних якостей у студентів авіаційних спеціальностей є найважливішим завданням як для закладу вищої освіти, так і для самого майбутнього фахівця. Це вимагає усвідомлення майбутнім спеціалістом всієї відповідальності своєї майбутньої професії, постійного прагнення до вдосконалення професійних навичок та формування власної професійної ідентичності та образу «Я-професіонал». Та, як зазначає О. Нежинська: «...роль вищої освіти є ключовою, оскільки під час здобуття відповідних знань, умінь і навичок майбутніми фахівцями у них формується уявлення й усвідомлення важливості у подальшому вмотивованості, професійності, розуміння своїх потреб і задач...» [122, с.500].

В міжнародному довіднику авіаційного інструктора (Aviation Instructor's Handbook (FAA-H-8083-9)) зазначено, що Я-образ (Я-концепція) є потужним визначальним фактором у навчанні. Уявлення про себе студента, яке описується такими термінами як «впевнений» або «невпевнений», має великий вплив на загальний процес сприйняття. Якщо досвід студента, як правило, підтримує сприятливий Я-образ, студент, зазвичай, залишається сприйнятливим до подальшого досвіду. Якщо студент має негативний досвід, який, як правило, суперечить самооцінці, виникає тенденція відмовлятися від додаткового навчання [235].

Зазначається, що негативний Я-образ гальмує процеси сприйняття, вводячи психологічні бар'єри, які, як правило, заважають студентові сприймати. Вони також можуть перешкоджати здатності правильно реалізувати те, що сприймається. Тобто, самооцінка впливає на здатність виконувати поставлені завдання, натомість, студенти, які сприймають себе позитивно є більш сприйнятливі до нового досвіду, інструкцій і демонстрацій [235].

Задля кращого розуміння особливостей позитивного образу «Я-

авіафахівець» звернемося до наявних наукових праць та спробуємо виділити основні компетенції особистості фахівця авіаційних спеціальностей. Цікавою та змістовною у педагогічній та віковій психології є праця І. Цибулько щодо вивчення психологічних чинників розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців авіаційної сфери. Психологиня визначила поняття професійної рефлексії майбутніх фахівців авіаційної сфери як інтегроване утворення, що складається з прогностичності мислення, рефлексивності, професійної ідентичності та суб'єктивності. Вона зазначила, що позитивна професійна ідентичність сприяє усвідомленню та прийняттю образу «Я - майбутній фахівець», забезпечуючи готовність до виконання обов'язків у складних умовах. Суб'єктивність, як результат інтеграції образів «Я рефлексивне» - «Я професійне» - «Я соціальне», забезпечує стійкість до негативних емоційних впливів, психологічну міцність, самоконтроль, рішучість та сміливість у складних ситуаціях професійної діяльності. Дослідниця виділила внутрішні психологічні чинники професійної рефлексії майбутніх фахівців авіаційної сфери, які охоплюють когнітивний, особистісний, мотиваційний та емоційно-вольовий аспекти. Виходячи з предмету нашого дослідження привертає увагу саме емоційно-вольовий фактор, який включає в себе такі важливі характеристики як інтернальний локус контролю особистості та її позитивне ставлення до свого «Я-образу», чітке визначення власної позиції в умовах високого ризику, надання пріоритету важливим аспектам, високий рівень самоповаги та самосприйняття, відчуття внутрішньої відповідальності за результати своєї діяльності, а також задоволеність досягнутими результатами у сфері професійних обов'язків [204 ].

Т. Лаврухіна, досліджуючи формування комунікативної компетентності майбутніх авіаційних диспетчерів у вищих навчальних закладах авіаційного профілю, розробила професіограму авіаційного диспетчера, в якій визначила наступні важливі компоненти: *знання*, які включають правила управління повітряним рухом, повітряну навігацію, авіаційну англійську мову, технічні характеристики повітряних судів, авіаційну метеорологію, радіотехнічні засоби управління повітряним рухом, аеродинаміку та інші; *важливі професійні якості*,

такі як відповідальність, передбачливість, пунктуальність, педантичність, вибірковість уваги, розвинений об'єм уваги, перешкодостійкість уваги, аналітичне мислення, стратегічне мислення; *фізичні здібності*, такі як витривалість, координованість, сила, відсутність дефектів мовлення, хороша дикція, здатність мовного апарату до інтенсивної і тривалої роботи, уміння чітко і коротко формулювати інформацію, збереження працездатності при стомленні, швидкість реакції, витривалість до емоційних навантажень, здатність діяти чітко в екстремальних ситуаціях, здатність працювати в команді, уміння правильно і ефективно розподіляти час, здатність організовувати свою діяльність в умовах великого потоку інформації та різноманітності поставлених завдань. Учена акцентувала увагу на важливості розвитку комунікативної компетентності, адже вона є важливою професійною характеристикою авіаційного диспетчера, яка сприяє ефективній міжособистісній взаємодії при вирішенні комунікаційних проблем з пілотами чи колективом [92; 93].

Комунікативна компетентність авіадиспетчера, як визначає Є. Кміта, є комплексним структурним явищем, яке включає в себе цінності, мотиви, настанови, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння та навички, необхідні для успішного та ефективного взаємодії з пілотами та іншими працівниками авіаційного сектору [75].

Комунікативна компетентність стала предметом дослідження також Г. Пухальської. У своєму дисертаційному дослідженні вчена приділила увагу розробці педагогічних умов формування комунікативної компетентності у майбутніх пілотів цивільної авіації. Вона запропонувала модель системи формування даної компетентності в закладах вищої освіти, яка включає блоки управління, умов, процесуальний та результативний блоки. Дослідниця виокремила такі складові комунікативної компетентності: когнітивний, операційний, ціннісно-мотиваційний та креативний компоненти [157].

Що стосується професійної компетентності, то дослідник В. Ягупов, запропонував розглядати такі компоненти в її структурі: загальнолюдська (включаючи загальнокультурну, моральну, політичну, соціальну, інформаційну,

комунікативну, етичну, екологічну, валеологічну), загальнонаукова (методологічну, теоретичну, методичну, дослідницьку), загальнопрофесійна (загальнофахову, економічну, технічну, правову, психологічну, педагогічну), фахова (технологічну), функційна (стратегічну, менеджерську, управління суб'єктами та об'єктами діяльності, виконавську) та особистісну (мотиваційну, аутопсихологічну, регулятивну, адаптивну, навчальну) компетентності [227].

Слід зазначити, що в галузі педагогічної науки за спеціальністю «Теорія та методика професійної освіти» ми бачимо ряд наукових праць, присвячених вивченню: проблем професійної підготовки майбутніх авіаційних спеціалістів (Т. Плачинда [148]); формуванню готовності курсантів льотних навчальних закладів до професійної діяльності (О. Керницький [69] ); розвитку якостей, які необхідні сучасному інженерові в авіаційній галузі, а також формуванню основних вимог, що визначені в професіограмах та міжнародних організаціях з цивільної авіації для професії інженера авіаційної галузі ( І. Хом'юк [202]); особливостей формування психофізіологічної стійкості до професійної діяльності операторів складних систем управління (Є. Зюрін [64]); питань іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з авіоніки ( Н. Глушаниця [36]) та ін. Вважаємо за доцільне більш детально звернутися до даних робіт на етапі формувального експерименту нашої наукової роботи задля комплексного підходу до розуміння питання підготовки та побудови психологічного супроводу формування образу «Я-професійного» студентів авіаційних спеціальностей.

Вчений Є. Зюрін визначив, що у роботі операторів льотного складу виявляється значний обсяг та складність діяльності, яка залежить від тривалості, швидкості та висоти польоту, метеорологічних умов, а також фізичних умов, таких як перевантаження, вібрація, шум, прискорення, перепади атмосферного тиску та гіпоксія, обмеження рухової активності, та інші фактори. Ці умови призводять до швидкої втоми, зниження працездатності та можуть призвести до професійних захворювань. Дослідник виділив ключові професійні якості, які необхідні для успішного освоєння професії льотчика, зокрема вестибулярна стійкість, стійкість до перевантажень, просторове орієнтування, дихання під надлишковим тиском,

стійкість до кисневого голодування та обмеженої рухової активності, сприйняття, увага, пам'ять, емоційна стійкість [64].

В. Харченко та Ю. Чинченко у своїх наукових дослідженнях розрізняють ключові професійні якості та ризиковані характеристики авіадиспетчерів. Особливу увагу приділяють важливим професійним якостям, які включають високий рівень когнітивних процесів, гнучкість мислення в умовах стресу, здатність до ефективного розподілу та концентрації уваги, швидкість у реакції та ухваленні рішень, здатність опрацьовувати великий потік інформації, емоційна стійкість, а також внутрішню мотивацію до професійної діяльності. Серед професійно небезпечних якостей відмічаються слабкі професійні здібності, нестабільність у виконанні обов'язків, безвідповідальність, недостатня організованість та надмірна самовпевненість, що можуть призвести до серйозних негативних наслідків в авіаційній сфері [200].

Нам імпонує думка Р. Макарова, який розробив структуру цільової моделі пілота, яка включає професійно психологічний відбір (зокрема пролонгований), систематичне медичне обстеження, реабілітаційні заходи і цілеспрямований процес теоретичної тренажерної, фізичної, психологічної, спеціальної та безпосередньо льотної підготовки. Відповідно, сучасний пілот повинен мати:

- Високий рівень мотивації до професійної діяльності, професійних знань, умінь і навичок;
- Стійкість фахових знань, умінь, навичок, розумових компонентів, сенсорно-перцептивних якостей у екстремальних умовах діяльності та психологічну готовність до дій в екстремальних умовах;
- Високу професійну надійність;
- Стійкість психологічних функцій організму до негативних чинників польоту;
- Соціальну активність, організаторські та командирсько-лідерські здібності;
- Етичність поведінки й мовлення та комунікативні навички;
- Відповідальне ставлення до професійного обов'язку;
- Прагнення до професійного вдосконалення;

- Загальну ерудицію та розвинені евристичні здібності;
- Інженерно-технічну компетентність;
- Оперативну пам'ять і мислення;
- Спроможність розв'язувати проблемні завдання;
- Здатність обробляти додаткову інформацію в умовах обмеженого часу;
- Аналітичність і правильне оцінювання ситуацій у стресових умовах;
- Грамотне та надійне реалізація рішень в особливих ситуаціях;
- Високий рівень фізичного розвитку та працездатності та ін. [103; 104].

Т. Плачинда у своєму дослідженні присвяченому професійній підготовці майбутніх авіаційних фахівців, запропонувала професіограму авіаційного фахівця, яка включає в себе наступні аспекти:

- 1) особистісні якості (загальні риси: принциповість, дисциплінованість, самостійність, послідовність, самовідданість справі, винахідливість, рішучість і цілеспрямованість, витримка та самовладання; ставлення до колективу; ставлення до праці; ставлення до себе);
- 2) професійні знання, вміння та навички (теоретична, практична, професійна, спеціальна, психологічна та медична підготовленість);
- 3) фізична та психофізіологічна підготовка (сила, швидкість, витривалість, здатність діяти в ліміті часу, здатність працювати швидко, стійкість до психологічного стресу тощо);
- 4) моральні й морально-правові якості (почуття обов'язку, порядність, усвідомлення своїх прав та обов'язків тощо );
- 5) індивідуально-психологічні особливості (емоційна стійкість, швидкість реакції, просторові й часові уявлення, рішучість, сміливість, вольові якості; увагу, пам'ять, мислення, здатність реалізувати рішення, пов'язані з ризиком тощо);
- 6) евристичний компонент (уміння прогнозувати, моделювати, аналізувати нештатні ситуації тощо);
- 7) самовдосконалення в позааудиторний час (навички самоаналізу, рефлексії, саморегуляції тощо.).

Узагальнюючи, Т. Плачинда відзначила, що всі складові професійної

підготовки майбутніх авіаційних спеціалістів не можуть функціонувати відокремлено одна від одної, оскільки тільки через їх взаємодію досягається головна мета авіаційного навчального закладу у процесі підготовки студентів до професійної діяльності [116; 148].

Т. Михеєва, вивчаючи формування готовності до професійної діяльності іноземних студентів-майбутніх інженерів в технічних університетах, акцентувала увагу на необхідності підготовки нового покоління авіаційних фахівців, які, крім професійних навичок (Hard Skills), повинні мати розвинені соціальні, «м'які» якості (Soft Skills). Це включає вміння креативно мислити, використовувати творчі навички у вирішенні завдань, працювати в команді, ефективно керувати часом (тайм-менеджмент), вирішувати конфліктні ситуації, адаптуватися до нових умов та проявляти стресостійкість [115].

Якщо звернутися до Європейської організації з безпеки повітряної навігації, то ми можемо виділити низку вимог до професійних знань, умінь і навичок майбутніх авіафахівців:

- 1) ситуаційна поінформованість і компетентність під час ухвалення рішень (швидкість сприйняття, здатність до ефективного моніторингу повітряної ситуації, осмислення поточної ситуації, ухвалення рішення тощо);
- 2) особистісні характеристики авіаційного фахівця й тенденції поведінки (мотивація до досягнення мети; самоконтроль; взаємодія в малій групі операторів; емоційна стабільність; гнучкість; урівноваженість; сумлінність; емоційна стійкість; рішучість) [246].

Державне підприємство обслуговування повітряного руху України також зазначає необхідність наявності особливих професійно-важливих якостей авіадиспетчера у професійній діяльності :

- Висока уважність до деталей і динамічних змін у середовищі;
- Швидке переключення уваги між різними завданнями та ситуаціями;
- Добре розвинена зорова та слухова пам'ять для ефективного сприйняття інформації;
- Стійкість до стресових ситуацій і втоми, здатність зберігати концентрацію у

тривожних моментах;

- Ефективне прийняття адекватних рішень навіть у складних та непередбачуваних умовах;
- Вміння маневрувати об'єктами у тривимірному просторі в уяві, що допомагає в плануванні оптимальних маршрутів;
- Навички планування дій заздалегідь для ефективного керування повітряним рухом;
- Швидкість та точність у виконанні математичних операцій для розрахунків та аналізу даних [47].

В результаті теоретичного аналізу наукових джерел, стандартів вищої освіти, міжнародних вимог та класифікацій спробуємо узагальнити та виділити основні компетенції фахівця авіаційних спеціальностей. Окрім фізичної придатності до професійної діяльності в сфері авіації (вестибулярна стійкість, стійкість до перевантажень, стійкість до факторів польоту, загальний фізичний розвиток, включаючи силу, швидкість та витривалість, а також фізичну підготовку до негативних факторів льотної діяльності), ми виділяємо наступні компетенції, категоризуючи їх:

1. *професійні компетенції*: професійні знання, вміння та навички, розуміння принципів роботи авіаційного обладнання, пілотажних систем, аеродинаміки, авіоніки та інших технічних аспектів авіації; навички польоту; знання стандартів безпеки польотів, екстреної реакції на аварійні ситуації; здатність приймати обґрунтовані рішення в умовах високої відповідальності за безпеку пасажирів, екіпажу та обладнання; готовність до професійного ризику; знання іноземної мови; ефективне спілкування з екіпажем, диспетчерами повітряного руху, пасажирями та іншими учасниками авіаційного процесу тощо;
2. *індивідуально-психологічні*: швидкість сприйняття, оперативна пам'ять і мислення; нервово-емоційна стійкість, стійкість до льотної втоми та здатність працювати у вимушеному темпі; самоконтроль; здатність швидко переключати увагу та діяти в умовах обмеженого часу; психічна адаптованість до різноманітних умов; схильність до ризику; здатність ефективно працювати в

умовах великого психологічного навантаження та стресу, зберігаючи високу концентрацію та відповідальність тощо;

3. *особистісні компетенції*: формування об'єктивної самооцінки; самопізнання; саморозвиток; самореалізація; саморефлексія; мотивація до професійної діяльності; ціннісні орієнтації; прагнення до професійного вдосконалення; моральні якості, включаючи почуття обов'язку, чесність та порядність; вольові якості (цілеспрямованість, наполегливість, рішучість) сміливість, витримка та самовладання; стресостійкість;
4. *соціальні компетенції*: схильність до лідерства; організаторські та командирські здібності; комунікабельність; товариськість; взаємодія в малій групі; етичність мовлення та комунікативні навички.

Таким чином, професійні компетенції, які охоплюють систему важливих якостей авіаційного фахівця, безпосередньо пов'язані з процесом формування образу «Я-професійного». Вони виступають передумовою для становлення зрілого та гармонійного образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей, що у свою чергу, підвищує їхню готовність до діяльності в умовах підвищеної відповідальності, ризику та часових обмежень.

Відтак, ми зазначаємо, що образ «Я-професійний» авіафахівців є інтегральним психічним утворенням, що відображає усвідомлення особистістю себе як суб'єкта професійної діяльності у сфері авіації, включає систему уявлень про власні професійні якості, компетентності та відповідальність вимогам професії. До структури образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей ми відносимо три ключові компоненти:

- 1) когнітивний, який відображає уявлення особистості про себе як професіонала у авіаційній сфері (образ «Я – фахівець у галузі авіації»), осмислення власних ключових професійних якостей;

- 2) емоційно-оцінний, який описує професійну самооцінку, позитивне ставлення до себе як авіаційного фахівця, емоційну врівноваженість, а також позитивне сприйняття професії, що виражається у формуванні професійного самоставлення.

3) поведінковий, який включає в себе саморегуляцію, самоконтроль та готовність до дій у професійній сфері часто в умовах ризику. Формування образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей є важливою основою для їхнього професійного зростання та розвитку.

Аналіз основних компетентностей авіаційних фахівців та на основі загальновизначених, вченими, чинників образу «Я-професійний», ми робимо припущення, що провідними психологічними чинниками розвитку образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей можуть бути: самоідентифікація, мотивація професійної діяльності, локус-контролю, нервово-психічна стійкість, схильність до ризику, професійна відповідальність, що і буде предметом нашого емпіричного дослідження.

## **Висновки до розділу 1**

1. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема вивчення психологічних особливостей формування образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей набуває особливої актуальності. Розвиток авіаційної галузі є важливим чинником національної безпеки, міжнародної співпраці та технологічного прогресу. Підготовки висококваліфікованих авіаційних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах зростаючої відповідальності та ризику, стає ключовим завданням для освітніх закладів, що зумовлює потребу у розумінні та формуванні образу «Я-професійного» студентів авіаційних спеціальностей.

2. Теоретичний аналіз дослідження проблематики, що розглядається дозволяє констатувати відсутність єдиного універсального наукового підходу до визначення сутності та структури феномену «Я-образ». Водночас, опрацювання вітчизняних і зарубіжних досліджень дало змогу уточнити розуміння природи та внутрішньої організації даного феномена у межах нашого дослідження. Аналіз показав, що тлумачення понять «Я-концепція» та «Я-образ» у психологічній науці відрізняються рівнем структурної впорядкованості та динамічністю. Зокрема, «Я-

концепція» розглядається як відносно стійка система самосвідомості, що інтегрує свідомі й несвідомі уявлення про себе, тоді як «Я-образ» має більш гнучкий та динамічний характер і відображає цілісне, але менш структуроване у порівнянні з «Я-концепцією» уявлення про себе.

У межах нашого дослідження «Я-образ» розглядається як інтегративне психологічне утворення, що відображає особистісне ставлення індивіда до себе та змінюється в процесі переосмислення життєвих цілей і професійних орієнтацій. Узагальнюючи теоретичні підходи, можна стверджувати, що структура цього феномена охоплює три взаємопов'язані компоненти: когнітивний (система уявлень про себе), емоційно-оцінний (емоційне ставлення до власного Я) і поведінковий (способи самореалізації та прояви у взаємодії з оточенням).

3. Образ «Я-професійний» розглядається як складова професійної «Я-концепції», що відображає інтегроване уявлення індивіда про себе як суб'єкта професійної діяльності. Його становлення відбувається у процесі професіоналізації та відображає рівень усвідомлення, оцінювання й прийняття себе у професійній ролі. Даний феномен має динамічний характер, проявляючи здатність до розвитку, модифікації та розширення змісту відповідно до професійного досвіду та особистісного зростання. Змістові характеристики образу «Я-професійний» визначаються специфікою професійної сфери, у межах якої здійснюється діяльність фахівця. Також, на основі узагальнення наукових підходів можна стверджувати, що формування образу «Я-професійний» зумовлюється сукупністю зовнішніх та внутрішніх чинників. До зовнішніх належать соціально-економічні умови, престижність професії, особливості професійної підготовки, вплив освітнього середовища, взаємодія з наставниками та фахівцями. Внутрішні чинники охоплюють рівень розвитку професійної свідомості, сформованості професійної та особистісної ідентичності, мотиваційну сферу, тип локус контролю, рефлексивні здібності, систему цінностей, самоставлення, а також наявність ключових професійно значущих якостей і здібностей.

4. Структура образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей співпадає із традиційною структурою визнаною провідними

науковцями і представляє собою трьохкомпонентну складову: когнітивну, емоційно-оцінну і поведінкову. Когнітивний компонент відображає усвідомлення особистістю себе як професіонала в авіаційній галузі, включає уявлення про власну компетентність, професійні здібності та ключові якості, необхідні для фахівця авіаційної галузі. Емоційно-оцінний компонент характеризує рівень професійної самооцінки, емоційне ставлення до себе як до фахівця, почуття впевненості, емоційну врівноваженість, необхідну для прийняття рішень у екстремальних та обмежених у часі ситуаціях, позитивне емоційне сприйняття авіаційної діяльності. Поведінковий компонент охоплює систему навичок саморегуляції, самоконтролю, готовності до відповідальних дій у професійній сфері, зокрема в умовах підвищеного ризику та стресу, характерних для авіаційної діяльності.

5. На основі аналізу наукової літератури, враховуючи вимоги до фахівців авіаційної сфери, нами було зроблено припущення про те, що психологічними чинниками формування образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей є самоідентифікація, мотивація професійної діяльності, тип локусу-контролю, рівень нервово-психічної стійкості, схильність до ризику, професійна відповідальність. Перевірка наведеного припущення здійснюватиметься під час констатувального експерименту, результати якого буде представлено у другому розділі даного дослідження.

### **Зміст 1 розділу представлений в наступних публікаціях:**

1. Патруль М.В. «Особливості образу «Я-професійного» у студентів різних спеціальностей»// Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів, докторантів та аспірантів факультету філософії та суспільствознавства 13-17 травня 2019 року / Ред. рада І.І.Дробот (голова) та ін. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2019. – С.121 – 125.

2. Патруль М.В. «Теоретичні аспекти дослідження образу «Я-

професійного» у психологічній науці» ПОЛІТ. Сучасні проблеми науки. Гуманітарні науки: тези доповідей XIX Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених і студентів: [у 2-х т.]. – Т. 1 (м. Київ, 1-5 квітня 2019 р.) / [ред. кол.: В.М. Ісаєнко та ін.]; Національний авіаційний університет. – К.: НАУ, 2019. – С. 310-311.

3. Патруль М.В. «Образ «Я-професійний» як складова професійної ідентичності майбутнього фахівця» Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. – К. : Національний авіаційний університет, 2022. – Вип. 1(20) DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.20.16923>

4. Патруль М.В. «Специфіка образу «Я-професійного» в психологічних дослідженнях» // Освіта і наука - 2023 : збірник наукових праць учасників звітної наукової конференції студентів та аспірантів Факультету психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (м. Київ, 3-7 квітня 2023 р.). Київ, 2023. С. 213-215. [Електронне видання]. Режим доступу: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/40085>

5. Патруль М.В. «Психологічні аспекти образу «Я-професійний» у становленні майбутнього фахівця» // ПОЛІТ. Сучасні проблеми науки. Гуманітарні науки: тези доповідей XXIII Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених: [у 2-х т.]. (м. Київ, 04-07 квітня 2023 р.). Т.1. К., 2023. С. 335-336.

6. Патруль М.В. «Проблема особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців авіаційних спеціальностей у психологічній науці» // ПОЛІТ. Сучасні проблеми науки. Гуманітарні науки: тези доповідей XXIV Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених: [у 2-х т.]. (м. Київ, 02-05 квітня 2024 р.). Т.1. К., 2024. С. 360-364

7. Патруль М., Бондар М. «Психологічні особливості образу «Я-професійного»» // Збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна наука та освіта: новітня соціокультурна проекція». – К., 2024. С.163-169

## РОЗДІЛ 2.

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОБРАЗУ «Я-ПРОФЕСІЙНОГО» У СТУДЕНТІВ АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У другому розділі представлено організаційно-методичні засади дослідження, результати констатувального експерименту щодо виявлення психологічних особливостей образу «Я-професійного» та його чинників у студентів авіаційних спеціальностей. Презентовано одержані показники динаміки становлення компонентів образу «Я-професійного» студентів 1-4 курсів авіаційних спеціальностей.

#### **2.1. Методичні підходи до вивчення психологічних особливостей образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей**

У сучасній психологічній літературі представлені різні методи дослідження образу «Я-професійний» [ 24; 28; 63; 110; 111; 127; 129; 165; 167; 187; 223; 224].

Зазначимо, що за результатами проведеного теоретичного аналізу та його узагальненнями, поданими в першому розділі дисертації, було уточнено зміст феномену «образу «Я-професійного»» у студентів авіаційних спеціальностей в межах нашого дослідження. За нашим визначенням, цей феномен є *комплексним відображенням особистісного ставлення індивіда до себе як професіонала в галузі авіації, який є відносно динамічним в межах свідомості людини впродовж тривалого періоду (самовизначення, професійні підготовка, становлення та зростання), а також зумовлює стратегії поведінки та саморозвитку у професійній сфері.*

Образ «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей містить наступні ключові компоненти: когнітивний, емоційно-оцінний, поведінковий.

Так, *когнітивний* компонент включає уявлення особистості про себе як

професіонала в авіаційній сфері (образ «Я – фахівець у галузі авіації»). Він відображає розуміння та усвідомлення власних ключових професійних якостей, осмислення своєї ролі як фахівця у галузі авіації та необхідності постійного вдосконалення, навчання та адаптації до швидко змінюваних технологій і вимог професії.

*Емоційно-оцінний* компонент образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей відображає професійну самооцінку та позитивне ставлення до себе як авіаційного фахівця, що сприяє формуванню впевненості у власних силах і здатності ефективно та відповідально виконувати професійні обов'язки. Також він включає позитивне сприйняття професії, що виражається у формуванні професійного самоставлення. Для авіафахівців критично важливо вміти контролювати свої емоції в умовах стресу, оскільки їх професійна діяльність нерідко пов'язана з високим рівнем відповідальності, непередбачуваними обставинами та ризиками. Тому уміння зберігати спокій і концентрацію в екстремальних ситуаціях є важливим для прийняття обґрунтованих та ефективних рішень.

*Поведінковий* компонент характеризується саморегуляцією (вмінням організовувати свою роботу, планувати та ефективно розподіляти свій час, визначати пріоритети та адаптуватися до змінних умов праці та викликів професії), самоконтролем (здатністю контролювати свої емоції та поведінку, зберігати спокій у стресових ситуаціях, приймати обґрунтовані рішення), готовністю до дій (готовністю до ризику, оперативною реакцією, швидким прийняттям обґрунтованих рішень в умовах невизначеності та несенням відповідальності за їх наслідки, вміння діяти впевнено та рішуче в екстремальних ситуаціях, зберігаючи при цьому високий рівень професійної ефективності).

Відтак, у кожному структурному компоненті нами було виділено *критерії* та *змістовні показники*, обумовлені специфікою професійної діяльності фахівців авіаційних спеціальностей:

1) критеріями когнітивного компоненту є самосвідомість (знання себе) із різними змістовими показниками (соціальне Я, діяльне Я, перспективне Я,

матеріальне Я тощо) та особистісна рефлексивність із показником рівня рефлексивності та інтегруючою і диференціюючою складністю «Я-образу»;

2) емоційно-оцінний компонент відображає: позитивну самооцінку та рівень домагань; самоповагу і самоставлення (показниками, яких є самовпевненість, самокерівництво, дзеркальне Я, самоцінність, самоприйняття, аутосимпатія, прояви самоприниження) та рівень емоційної врівноваженості.

3) критеріями поведінкового компоненту виділено: саморегуляцію із змістовими показниками: планування, моделювання, оцінювання результатів, гнучкість, самостійність; готовність до дій із показниками готовності до ризику та раціональністю.

Проведений аналіз наукової літератури щодо особливостей формування образу «Я-професійного» різних спеціальностей, дозволив нам зробити припущення, щодо провідних психологічних чинників розвитку образу «Я-професійний» (самоідентифікація, мотивація професійної діяльності, переважаючий тип локус-контролю, стійкість нервової системи, прийнятна схильність до ризику, відповідальність) та сформувати, **гіпотезу** про те, що образ «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей, як комплекс відображення особистісного ставлення індивіда до себе як професіонала в галузі авіації, має свою специфіку та зумовлюється такими психологічними чинниками, як нервово психічною врівноваженістю, переважаючим типом локус-контролю, нормальним проявом схильності до ризику, мотивацією професійної діяльності, відповідальністю та самоідентифікацією. На основі вищевикладених теоретичних положень щодо змісту, структури та чинників образу «Я-професійного» майбутніх фахівців авіаційних спеціальностей нами підібрано пакет психодіагностичних методик з метою емпіричного вивчення психологічних особливостей прояву досліджуваного феномену (див. табл. 2.1 та 2.2).

**Діагностичні методики вивчення образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей та гіпотетичних чинників його формування**

| <b>Дослідження особливостей образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей</b> |                                      |                                                                                                                                                                                                                     |                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| <b>Структурний компонент образу «Я-професійного»</b>                                          | <b>Критерій</b>                      | <b>Показники</b>                                                                                                                                                                                                    | <b>Психодіагностичний інструментарій</b>                             |
| Когнітивний                                                                                   | <b>Самосвідомість</b>                | самоідентифікація (соціальне Я, комунікативне Я, діяльне Я, перспективне Я, рефлексивне Я, професійна самоідентифікація)                                                                                            | Методика «Хто Я?» [21; 113]                                          |
|                                                                                               | <b>особистісна рефлексивність</b>    | ретроспективна рефлексія діяльності; ситуативна рефлексія діяльності; рефлексія майбутньої діяльності; рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми; рівень рефлексивності                                     | Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності [65; 82]          |
| Емоційно-оцінний                                                                              | <b>самооцінка та рівень домагань</b> | Рівень самооцінки<br>Рівень домагань<br>Різниця між рівнем самооцінки та рівнем домагань                                                                                                                            | Методика діагностики самооцінки [21]                                 |
|                                                                                               | <b>Самоставлення</b>                 | Самоповага (внутрішня чесність, самовпевненість, самокерівництво, дзеркальне «Я»);<br>Аутосимпатія (самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність);<br>Самоприниження (внутрішня конфліктність, самозвинувачення). | Тест-опитувальник для визначення самоставлення особистості [21; 74]  |
|                                                                                               | <b>емоційна врівноваженість</b>      | Рівень врівноваженості                                                                                                                                                                                              | Методика «Емоційна збудливість – врівноваженість» [219]              |
| Поведінковий                                                                                  | <b>Саморегуляція</b>                 | Планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість, самостійність, загальний рівень саморегуляції                                                                                            | Методика «Стиль саморегуляції поведінки» [21; 41]                    |
|                                                                                               | <b>Готовність до дій</b>             | Рівень прояву готовності до ризику; рівень прояву раціональності                                                                                                                                                    | Методика визначення особистісних факторів прийняття рішень [33; 147] |

**Діагностичні методики дослідження гіпотетичних чинників образу  
«Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей**

| <b>Гіпотетичні чинники розвитку образу «Я-професійного»</b> | <b>Наповненість складових, що об'єднують чинники образу «Я-професійного»</b>                                           | <b>Психодіагностичний інструментарій</b>            |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <b>Стійкість нервової системи</b>                           | Хороша нервово-психічна стійкість<br>Задовільна нервово-психічна стійкість<br>Незадовільна нервово-психічна стійкість  | Оцінка рівня нервово-психічної стійкості [96]       |
| <b>Локус- контролю</b>                                      | Інтернальний тип суб'єктивного локусу контролю поведінки;<br>Екстернальний тип суб'єктивного локусу контролю поведінки | Методика дослідження локусу контролю [41]           |
| <b>Схильність до ризику</b>                                 | Рівень схильності до ризику                                                                                            | Опитувальник схильності до ризику [96]              |
| <b>Мотивація професійної діяльності</b>                     | Внутрішня мотивації (ВМ);<br>Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ);<br>Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ).                | Мотивація професійної діяльності [73]               |
| <b>Професійна відповідальність</b>                          | Дисциплінарна відповідальність;<br>Відповідальність за себе;<br>Відповідальність за іншого.                            | Методика визначення відповідальності [84]           |
| <b>Професійна ідентичність</b>                              | Передчасна ідентичність;<br>дифузна ідентичність; мораторій;<br>досягнута ідентичність;<br>псевдоідентичність.         | Методика дослідження професійної ідентичності [113] |

Емпіричне дослідження проводилося у 2022-2023 рр. на базі Національно авіаційного університету (м.Київ), а саме аерокосмічного факультету, факультету аеронавігації, електроніки та телекомунікацій, факультету наземних споруд і аеродромів. Для розв'язання поставлених у дисертаційному дослідженні завдань і перевірки висунутої нами гіпотези був проведений констатувальний експеримент до якого було залучено 180 здобувачів вищої освіти (бакалаври 1-4 курсів), віком від 17 до 23 років, респондентів жіночої статі 78 осіб, чоловічої - 102 особи, які навчаються за такими спеціальностями:

- 272 «Авіаційний транспорт» освітньо-професійними програмами (далі ОПП):
  - льотна експлуатація повітряних суден;
  - технічне обслуговування та ремонт повітряних суден і авіадвигунів;
  - технології робіт та технологічне обладнання аеропортів;

- обслуговування повітряного руху;
- системи аеронавігаційного обслуговування;
- безпілотні авіаційні комплекси;
- управління авіаційними транспортними системами та комплексами;
- 134 «Авіаційна та ракетно-космічна техніка» ОПП:
  - літаки і вертольоти;
  - обладнання повітряних суден;
- 174 «Автоматизація, комп'ютерно-інтегровані технології та робототехніка» ОПП:
  - інформаційні технології та інженерія авіаційних комп'ютерних систем;
  - комп'ютерно-інтегровані технології та системи керування на авіаційному транспорті;
- 142 «Енергетичне машинобудування» ОПП:
  - авіаційні двигуни та енергетичні установки;
- 192 «Будівництво та цивільна інженерія»
  - автомобільні дороги і аеродроми.

**Мета** констатувального експерименту полягала у вивченні особливостей прояву образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей та його психологічних чинників.

**Основними завданнями констатувального експерименту були:**

- 1) визначити пакет психодіагностичних методик для виявлення рівнів розвитку структурних компонентів образу «Я-професійного» та його психологічних чинників;
- 2) експериментально дослідити та порівняти особливості прояву та динаміки складових компонентів образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей в процесі професійної підготовки бакалаврів;
- 3) емпірично визначити психологічні чинники формування образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей на різних курсах навчання;

Розглянемо детальніше та обґрунтуємо доцільність обраних нами психодіагностичних методик для вивчення конкретних феноменів.

Для дослідження особливостей розвитку *когнітивного компонента* образу «Я-професійного» студентів авіаційних спеціальностей було використано психодіагностичні методики згідно критеріальних показників даної складової. Для визначення самоідентифікації у студентів авіаційних спеціальностей було застосовано *методику «Хто Я?»* (авт. М. Кун, Т. Макпартленд) [21; 113]. Дана методика застосовується для вивчення змістовних характеристик ідентичності особистості. Питання «Хто Я?» спонукає респондента до аналізу змістовного простору свого «Я-образу» (когнітивного компоненту). Теоретична база створення тесту базується на підході, розробленому М. Куном, згідно з яким особистість можна описати через відповіді на запитання «Хто Я?», звернені до самого себе або від іншої особи: «Хто Ви?». Цей особистісний опитувальник є варіантом нестандартизованого самозвіту, який передбачає подальший контент-аналіз, і наближається до проєктивних методів дослідження особистості. Згідно з інструкцією, респондентам пропонується впродовж 12 хвилин написати двадцять різних відповідей на запитання «Хто Я?». Респонденти не отримують жодних обмежень щодо змісту відповідей, що дозволить виявити різні аспекти самоідентичності – професійну, сімейну, соціальну тощо. Значущість професійної ідентичності підтверджувалася наявністю відповіді на зразок «Я – майбутній авіафахівець (пілот, авіаінженер тощо)». Оцінка значущості професійного аспекту самоідентичності проводилася за рангами: високий (від 1 до 6), середній (від 7 до 13), низький (від 14 до 20) [113].

Рефлексивність є значущим показником когнітивного компонента образу «Я-професійного» студентів авіаційних спеціальностей, оскільки високий рівень прояву рефлексивності надає можливість авіафахівцю постійно аналізувати та коригувати свою діяльність, що є необхідним для забезпечення безпеки польотів та готовності до виконання обов'язків у складних умовах [204]. С. Іллющенко зазначає, що багато психологів розглядають рефлексію саме як свідомий, переважно когнітивний процес: «Рефлексія - як здатність, спроможність людини осмислювати способи, методи, засоби оперування одержаною інформацією.» стверджував вчений [65, с. 44]. З цієї точки зору рефлексивність виступає як

внутрішнє самопізнання свідомості, що відображає уявлення суб'єкта про те, що відбувається в його психічному стані.

Для визначення рівня особистісної рефлексивності майбутніх авіафахівців ми використали *методику діагностики рівня розвитку рефлексивності* [65]. Цією методикою досліджуються дві основні сфери реалізації рефлексивних процесів: з одного боку, це розвиток власного мислення, свідомості, їх прояв у діяльності та розвитку особистості, з іншого - розуміння свідомості іншої людини, аналіз її позиції та мотивів. В даній методиці виділено чотири шкали: «ретроспективна рефлексія діяльності», «ситуативна рефлексія», «рефлексія майбутньої діяльності» та «рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми». Підсумкові бали обчислюються і переводяться у стени, за якими оцінюється рівень сформованості рефлексивних здібностей особистості.

Для дослідження особливостей розвитку *емоційно-оцінного компоненту* були використані психодіагностичні методики згідно критеріальних показників даної складової. Емоційно-оцінний компонент образу «Я-професійного» студентів авіаційних спеціальностей відображає позитивне сприйняття себе як фахівця в авіаційній галузі, самооцінку у професійній діяльності, а також емоційну врівноваженість, яка дозволяє оперативно реагувати на складні ситуації, що виникають в умовах постійних змін, при цьому зберігаючи внутрішній спокій та контроль над емоціями [145].

Як зазначає В. Сіткар, рівень домагань є важливим психологічним показником, тісно пов'язаним зі самооцінкою особистості та формується внаслідок протиріччя між двома тенденціями: прагненням досягти успіху та бажанням уникнути невдач [181].

Рівень домагань може бути як адекватним, так і неадекватним (заниженим або завищеним). У разі адекватного рівня домагань особистість об'єктивно оцінює свої здібності та ефективно їх використовує для розв'язання завдань і досягнення цілей. Занижений рівень домагань обмежує розвиток особистості, оскільки людина недооцінює свої можливості, виявляє байдужість до власних досягнень і, зокрема у студентів авіаційних спеціальностей, це може проявлятися у слабкій

зацікавленості та низькій мотивації до навчання, що, в свою чергу, буде негативно впливати на формування образу «Я-майбутній авіафахівець». Натомість завищений рівень домагань може провокувати неадекватні емоційні реакції та конфлікти в міжособистісних стосунках. Для визначення самооцінки та рівня домагань майбутніх фахівців авіаційної сфери було застосовано *методику діагностики самооцінки* [21].

Дана методика базується на процесі прямого оцінювання (шкалювання) респондентами різних особистісних характеристик. Учасникам дослідження пропонується позначити на вертикальних шкалах рівень розвитку зазначених якостей, який вони спостерігають у себе (що відображає їхню самооцінку), а також бажаний рівень розвитку цих самих характеристик, який вони вважають ідеальним для себе (рівень домагань). Обробка результатів проводиться по шести шкалах, де кожна відповідь представлена у балах та дозволяє визначити рівень домагань, висоту самооцінки та значення розбіжностей між рівнем домагань та самооцінкою. Також розраховується середня величина кожного показника по всіх шкалах. Самоставлення особистості тісно пов'язане з її особистісною та соціальною позицією, а також із значущістю завдань, за які вона бере відповідальність.

Для майбутніх фахівців авіаційної сфери позитивне самоставлення відіграє одну з ключових ролей у формуванні професійної відповідальності, впевненості у власних можливостях та здатності приймати рішення в критичних ситуаціях. Для дослідження самоставлення, як критеріального показника емоційно-оцінного компоненту образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей, був використаний «Тест-опитувальник для визначення самоставлення особистості». Автори методики трактують природу самоставлення через призму особистісного сенсу та розглядають самоставлення як складну ієрархічну систему, яка включає такі ключові компоненти: аутосимпатія, самоповага, самоінтерес та очікуване позитивне ставлення з боку інших [21; 74].

Даний опитувальник включає дев'ять шкал: «відкритість», «самовпевненість», «самокерівництво», «дзеркальне Я», «самоцінність», «самоприйняття», «самоприв'язаність», «внутрішня конфліктність», «самозвинувачення». Ці шкали

об'єднані у наступні фактори: «самоповага» - відображає внутрішню гармонійність, здатність до самоусвідомлення та впевненість у власних силах; «аутосимпатія» - характеризує ставлення людини до самої себе (позитивне чи негативне) та демонструє особливості її самооцінки; «самоприпинення» - відображає негативне ставлення до себе, яке проявляється у схильності звинувачувати себе та переживати негативні емоції щодо власної особистості. Для інтерпретації результатів дослідження підраховуються «сирі» бали по кожній шкалі та переводяться у стени [21; 74].

Емоційна врівноваженість є важливою складовою емоційно-оцінного компоненту образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей, оскільки впливає на їхню здатність до ефективного прийняття рішень у стресових ситуаціях. Вміння свідомо регулювати свій емоційний стан дозволяє майбутнім фахівцям авіаційної галузі зберігати концентрацію, ухвалювати виважені рішення та швидко адаптуватися до непередбачуваних обставин. Згідно з дослідженнями С. Мадді, розвиток стресостійкості є індивідуальним процесом, що ґрунтується на здатності контролювати власні емоції, уникати руйнівної самокритики та долати труднощі [257]. Водночас, надмірна емоційна збудливість може негативно позначатися на професійній діяльності фахівців авіаційної сфери. Емоційно збудлива особистість швидко реагує навіть на незначні зовнішні подразники, що може призводити до імпульсивних рішень, підвищеної тривожності та зниження здатності до об'єктивного оцінювання ситуації. Такі люди відчують сильні емоційні сплески, що супроводжуються зниженим рівнем самоконтролю та афективною поведінкою [70].

В той час коли, емоційно врівноважені особи реагують лише на суттєві подразники, краще контролюють власні емоції та можуть ефективно регулювати свою поведінку у процесі професійної діяльності, особливо, в екстремальних умовах. Для дослідження емоційної врівноваженості та збудливості студентів авіаційних спеціальностей ми обрали методику *«Емоційна збудливість – врівноваженість»*, яка дозволяє оцінити здатність до стримування негативних емоційних проявів у разі незадоволення певних потреб, що є особливо важливим

для професій, пов'язаних із високою відповідальністю та необхідністю швидкого ухвалення рішень [219].

Методика містить 15 питань та є адаптованою скороченою версією опитувальника «Дослідження психологічної структури темпераменту» Б. Смірнова. Обробка результатів відбувається за допомогою ключа та дає змогу інтерпретувати рівень емоційної збудливості респондентів, визначити наскільки вони вміють контролювати власні емоції у процесі діяльності та стримувати, у випадку незадоволення тих чи інших потреб, свої негативні емоційні прояви.

Для дослідження особливостей розвитку *поведінкового компоненту* образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей були використані психодіагностичні методики згідно критеріальних показників даної складової (саморегуляцію та готовність до дій). Поведінковий компонент образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей охоплює вивчення саморегуляції, що виявляється у вмінні ефективно організовувати професійну діяльність, раціонально розподіляти час, встановлювати пріоритети та адаптуватися до динамічних умов роботи та нових професійних викликів. Вміння прогнозувати та планувати свою діяльність підвищує ефективність операцій та знижує професійні ризики. Важливим критерієм є також готовність до активних дій, що включає здатність приймати раціональні рішення в умовах невизначеності, брати відповідальність за їхні наслідки, а також вміння діяти в ситуаціях, що потребують оперативних і обґрунтованих рішень. У професійній діяльності авіафахівців готовність до ризику реалізується через здатність швидко та точно реагувати на технічні несправності чи інші аварійні ситуації, які потребують негайного втручання в умовах дефіциту часу та обмеженої інформації. Прийняття рішень у таких обставинах вимагає високого рівня професійної компетентності, миттєвого аналізу можливих наслідків та вміння знаходити оптимальний баланс між забезпеченням безпеки та ефективністю виконання завдань [145].

Також існує гіпотеза, що підвищення готовності до ризику зростає з накопиченням особистісного досвіду з часом, який підвищує ймовірність ухвалення ризикованих рішень [249].

Для дослідження саморегуляції, як критеріального показника поведінкового компоненту образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей, була використана методика «*Стиль саморегуляції поведінки*» (ССП-98), яка спрямована на визначення загального рівня саморегуляції, а також таких її компонентів: «планування», «моделювання», «програмування», «оцінювання результатів», «гнучкості», «самостійності». Авторка методики виділяє три рівні саморегуляції - низький, середній і високий, а також два можливі профілі, які їх характеризують (згладжений профіль регуляції та пікоподібний профіль). Гармонійний тип саморегуляції передбачає відносно рівномірний розвиток усіх основних компонентів, що формує згладжений профіль. Натомість акцентований тип характеризується нерівномірністю розвитку окремих ланок, що призводить до формування пікоподібного профілю [41].

Опитувальник містить 46 тверджень розподілених між шістьма шкалами (по 9 тверджень у кожній), що відповідають основним шести регуляторним показникам. Методика розроблена на основі типових життєвих ситуацій і не прив'язана до специфіки жодної професійної чи навчальної діяльності. Аналіз результатів здійснюється з урахуванням як позитивних відповідей («Вірно», «Мабуть, вірно»), так і негативних («Мабуть, невірно», «Невірно»), яким, у разі відповідності ключу, присвоюється 1 бал. Підсумкові показники за кожною шкалою можуть варіюватися від 9 до 46 балів, що відповідає одному з трьох рівнів: низькому, середньому або високому [219; 231].

Наступними показниками поведінкового компоненту є готовність до ризику та раціональність, які характеризують особливості регуляції особистих виборів, загалом прийняття рішень в різних життєвих ситуаціях. Для дослідження даних показників ми використали *методику визначення особистісних факторів прийняття рішень* (ОФР-25) [147].

Структура опитувальника складається із трирівневої шкали відповідей: значення «1» означає, що твердження повністю відповідає характеристиці респондента, «-1» вказує на його неприйнятність, а «0» свідчить про часткову відповідність. Методика базується на припущенні, що особистість здатна

усвідомлювати міру своєї схильності до ефективних стратегій розв'язання ситуацій невизначеності. Таким чином, представлені твердження відображають суб'єктивні уявлення індивіда щодо особистісного ризику в структурі самосвідомості. Шкала «готовності до ризику» спрямована на вимірювання особистісної готовності до ризику в умовах невизначеності. Вона враховує оцінку індивідом власного минулого досвіду з позиції усвідомлення ризикованості своїх дій, їх результативності в ситуаціях випадковості, а також здатності покладатися на власні рішення за відсутності достатньої інформації. Шкала «раціональності» оцінює рівень схильності до рефлексивного аналізу власних рішень і до дій за умов максимально можливої поінформованості. При цьому раціональність може стосуватися як поміркованих, так і ризикованих стратегій поведінки [33].

Для визначення гіпотетичних чинників образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей було застосовано другий блок психодіагностичних методик. Для дослідження особливостей нервово-психічної стійкості майбутніх авіафахівців ми використали *методику оцінки рівня нервово-психічної стійкості*. Дана методика спрямована на попереднє виявлення осіб, які мають ознаки нервово-психічної нестійкості. Опитувальник включає 84 запитання, на які респондент відповідає у форматі «так» або «ні». Отримані результати виражаються у кількісних показниках (балах), що слугують основою для визначення рівня нервово-психічної стійкості (далі НПС): висока, хороша, задовільна чи незадовільна НПС.

Для високого рівня НПС характерно належність до групи високої адаптації. Особи з таким рівнем легко пристосовуються до нових умов діяльності, швидко інтегруються в колектив, адекватно орієнтуються у ситуаціях та ефективно формують стратегію поведінки. Вони відзначаються високою емоційною стійкістю, неконфліктністю, розвиненою поведінковою регуляцією, адекватною самооцінкою та реалістичним сприйняттям дійсності. Відповідно - прогноз сприятливий.

Нормальний рівень НПС - відповідає групі нормальної адаптації. Такі особи демонструють достатню здатність до адаптації, швидко включаються в нові

соціальні та професійні умови, адекватно орієнтуються у ситуаціях та зазвичай не виявляють конфліктності. Для них характерні стабільний рівень НПС, добре розвинена поведінкова регуляція, адекватна самооцінка та реалістичне сприйняття дійсності. Прогноз також сприятливий.

Задовільний рівень НПС - притаманний особам із задовільною адаптацією. У звичайних умовах ознаки акцентуації частково компенсовані, проте вони можуть проявлятися під час зміни діяльності. Емоційна стійкість знижена, що підвищує ймовірність проявів агресії, конфліктності та асоціальних реакцій. Особи з таким рівнем нервово-психічної стійкості потребують індивідуального підходу, спостереження та корекційних заходів. У неконфліктних ситуаціях їхнє сприйняття дійсності залишається реалістичним, проте у стресових умовах можливе його порушення. Загалом прогноз є відносно сприятливим.

Низький рівень НПС - відповідає групі низької адаптації. Характеризується наявністю виражених ознак акцентуації та можливих проявів психопатичних рис. Психічні стани нестабільні, існує ймовірність нервово-психічних зривів, асоціальних дій та високої конфліктності. Особи з таким рівнем стійкості потребують постійного спостереження, оскільки у них відсутня адекватна самооцінка та реалістичне сприйняття дійсності. Прогноз несприятливий.

Аналіз відповідей дає можливість уточнити певні біографічні аспекти, а також особливості поведінки та психічного стану особистості в різних життєвих ситуаціях [83; 186].

Для дослідження локус-контролю студентів авіаційних спеціальностей ми обрали *методику дослідження локусу контролю* [41; 269]. Дане поняття було введене Дж. Роттером та характеризує локалізацію причин, якими особистість трактує власну поведінку та поведінку інших в умовах значущих для нього подій. Локус контролю є індивідуальною характеристикою, що визначає схильність особистості приписувати відповідальність за результати власної діяльності, а також інтерпретувати причини власного життєвого шляху та соціальних процесів. Цей показник відзначається відносною стабільністю, оскільки тісно пов'язаний із соціальною орієнтацією особистості, зокрема з домінуванням екстернального або

інтернального контролю. Формування локусу контролю відбувається під впливом минулого досвіду, отриманого в сім'ї, освітньому середовищі, міжособистісних взаємодіях та подібних життєвих ситуаціях. Внаслідок цього виробляється стійке ставлення до подій і явищ, що включає очікування щодо можливих позитивних чи негативних наслідків взаємодії з певними об'єктами або ситуаціями. Таким чином, локус контролю формується як генералізоване когнітивне очікування, яке зумовлює типові моделі поведінки особистості, незалежні від конкретного контексту чи часових змін.

Опитувальник містить 29 твердження, що стосуються різних сфер життя та ставлення до них. Респонденту потрібно обрати твердження, яке відповідає його очікуванню щодо внутрішнього та зовнішнього контролю підкріплення. Інтерпретація результатів відбувається за ключем.

Екстернальний тип суб'єктивного локусу контролю поведінки характеризується схильністю особистості приписувати відповідальність за результати власної діяльності зовнішнім обставинам або іншим людям. Особи з таким типом контролю, зокрема студенти, пояснюють труднощі у професійному зростанні, невдачі в особистісному розвитку, а також соціально-економічну ситуацію в країні діями оточення чи представників владних структур. У міжособистісному спілкуванні зовнішній локус контролю може проявлятися підвищеною тривожністю, підозрілістю, схильністю до конформізму та агресивними реакціями. Щодо професійної діяльності, він асоціюється з низькою впевненістю у власних можливостях, емоційною нестабільністю, а також тенденцією до прокрастинації та відкладання реалізації намічених цілей.

Інтернальний тип суб'єктивного локусу контролю поведінки часто асоціюється з образом «Я-ідеальне» та є соціально схваленою цінністю. Коли відповідальність за власну поведінку приписується внутрішнім факторам, таким як власні здібності та зусилля, особистість прагне знайти причини своїх вчинків у самому собі. Люди з таким типом локусу контролю зазвичай мають високу самооцінку, схильні до самоаналізу та свідомого планування своїх цілей. Вони відзначаються послідовністю, наполегливістю в досягненні намічених завдань,

емоційною стабільністю і прагненням до доброзичливих відносин у спілкуванні [226; 269; 270].

Для майбутніх авіафахівців внутрішній локус контролю є особливо важливим, оскільки ці особи рідше зазнають невинуватених переживань, таких як тривога, почуття провини чи страх. Вони здатні постояти за себе, впевнено рухатись до виконання поставлених завдань і працювати в команді, що є важливим для ефективного виконання професійних обов'язків.

Для дослідження схильності до ризику студентів авіаційних спеціальностей ми обрали *опитувальник схильності до ризику* [96]. Цей опитувальник орієнтований на вивчення схильності до ризику та виявлення основних характерологічних тенденцій цієї риси, яку автор розглядає як важливий аспект особистості для психологічного прогнозування процесу прийняття рішень в умовах невизначеності.

Під час аналізу результатів слід враховувати, що показник схильності до ризику може варіювати від 0 до 40 балів. Збільшення цього показника вказує на більшу схильність до ризику. Якщо показник складає 30 або більше одиниць, рівень схильності до ризику є високим, і таку особу можна характеризувати як «ризикуючу». Показник в межах від 11 до 29 свідчить про середній рівень схильності до ризику, тоді як значення менше за 11 вказує на низьку схильність до ризику, що характеризує особу як «обачну». Дана інтерпретація є актуальною за умови, що відповіді респондента були достатньо щирими. Під час інтерпретації результатів важливо враховувати, що високий рівень схильності до ризику може бути як індикатором рішучості, так і схильності до авантюризму [15; 48; 96].

Аналіз мотивації професійної діяльності студентів авіаційних спеціальностей було здійснено за допомогою *методики «Мотивація професійної діяльності»*, яка розроблена для оцінювання ключових аспектів професійної мотивації, зокрема внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ). Методика містить перелік із семи мотивів, серед яких два відповідають внутрішній мотивації, два – зовнішньої позитивної мотивації і три

– зовнішньої негативної мотивації. Респонденти оцінюють ступінь значущості кожного з мотивів за п'ятибальною шкалою.

Оптимальним вважається такий мотиваційний профіль:  $BM > ЗПМ > ЗНМ$  або  $BM = ЗПМ > ЗНМ$ .

Найменш сприятливим є варіант, у якому ЗНМ переважає над іншими складовими мотивації ( $ЗНМ > ЗПМ > BM$ ). Дослідження А. Реана свідчать, що оптимальна структура мотивації, яка передбачає високий рівень внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації при низькому рівні зовнішньої негативної мотивації, має пряму кореляцію із задоволеністю професійною діяльністю ( $r = 0,409$ ) та обернену – з показниками емоційної нестабільності ( $r = -0,585$ ) [73].

За словами Н. Чіжової: «Ставлення студента до навчально-професійної діяльності є полімотивованим, тобто визначається багатьма стимулами, серед яких, безумовно, деякі є домінантними» [208, с.275].

Відповідно до концепції В. Тернопільської, мотивація навчальної діяльності студентів не є сталою, а змінюється залежно від внутрішніх і зовнішніх чинників. З огляду на реальність прояву мотивів, авторка виокремила потенційні та актуальні мотиви, які перебувають у динамічному зв'язку: у процесі навчальної діяльності потенційні мотиви переходять в актуальні, що відображається у трансформації потреб в установки, намірів – у дії, ставлення – у вчинки, а планів – у діяльність [191].

З огляду на специфіку підготовки студентів авіаційних спеціальностей, формування оптимального мотиваційного профілю є важливим фактором у забезпеченні їхньої професійної компетентності та готовності до відповідальної діяльності в умовах авіаційної галузі.

Професійна відповідальність є одним із ключових чинників успішної діяльності майбутніх фахівців авіаційної сфери, оскільки авіація висуває високі вимоги до точності, дисциплінованості та прийняття рішень у критичних ситуаціях. Розвинене почуття відповідальності сприяє не лише підвищенню якості виконання професійних обов'язків, але й забезпеченню безпеки польотів та ефективності роботи авіаційної галузі загалом.

Вітчизняні вчені І. Бех, М. Савчин, О. Кульчицька Н. Крошка, Н. Шевченко та ін. підкреслюють, що в процесі прийняття рішень ключову роль відіграє почуття відповідальності. Прийняття рішень та розв'язання різноманітних професійних і життєвих завдань вимагає від особистості усвідомленої відповідальності. Для оцінювання рівня цього почуття у студентів авіаційних спеціальностей було використано *методику «Визначення відповідальності»*. Її метою є встановлення ступеня сформованості відповідальності як важливої моральної характеристики з можливістю її подальшого розвитку за потреби.

Даний інструментарій дозволяє визначити рівень відповідальності студентів авіаційних спеціальностей за наступними шкалами: дисциплінарна відповідальність, відповідальність за себе та відповідальність за іншого. Опитувальник містить 30 питань та варіанти відповіді від +4 до -4 (безумовно так - безумовно ні). Максимальний показник по шкалам - 40 балів [1; 84].

У сучасній науковій літературі професійну ідентичність розглядають як ключовий індикатор професійного становлення особистості та одну з провідних характеристик суб'єкта трудової діяльності. Як зазначає у своїй праці О. Макарова, актуалізація цього поняття стала можливою завдяки його розмежуванню з іншими спорідненими поняттями, такими як «професійна Я-концепція», професійні настанови та переконання, «професійна роль» і «професійне самовизначення». У цьому контексті професійну ідентичність трактують як форму інтеграції особистісної та соціальної ідентичності в межах професійної діяльності, яка виступає результатом процесу професійного самовизначення та реалізується через систему уявлень особистості про себе як професіонала [105; 106]. Нам імпонує дана думка, адже дослідження професійної ідентичності студентів авіаційних спеціальностей дасть нам змогу перевірити гіпотетичний зв'язок із становленням образу «Я-професійний». Уміння ідентифікувати себе з майбутньою професією визначає не лише рівень внутрішньої мотивації до професійного розвитку, але й готовність до виконання відповідальних завдань в умовах підвищеного ризику, що є невід'ємною складовою професій авіаційного профілю.

Для визначення професійної ідентичності студентів авіаційних спеціальностей ми обрали *методику дослідження професійної ідентичності*. Ця методика спрямована на визначення одного з п'яти можливих статусів (типів) професійної ідентичності: передчасної, дифузної, досягнутої позитивної, псевдопозитивної або мораторію. Діагностична процедура базується на принципах асоціативного тестування. Досліджуваному пропонується перелік із 76 слів, серед яких необхідно обрати ті, що, на його думку, мають зв'язок із його особистістю або професійною діяльністю. Відповідно до ключа, підраховується кількість вибраних слів, які належать до професійної та непрофесійної категорій. Отримане співвідношення кількості професійно орієнтованих самохарактеристик до кількості непрофесійних визначає статус професійної ідентичності. Зокрема, коефіцієнт 0-1,0 свідчить про передчасну ідентичність; 1,0-2,0 - про дифузну; 2,0-3,0 - про стан мораторію; 3,0-4,0 - про досягнуту позитивну ідентичність; показник понад 4,0 вказує на наявність псевдопозитивної ідентичності або псевдоідентичності, що може супроводжуватися ригідністю Я-образу, стереотипізацією, зниженням рефлексивності та надмірною чутливістю до критики [113].

Отримані дані опрацьовувалися за допомогою програм Microsoft Excel та за допомогою методів математичної статистики, представлених в програмі SPSS Statistics [252]. Кореляційний аналіз використовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена з метою виявлення ймовірного зв'язку між показниками у досліджуваних параметрах та критерій Хі-квадрат Пірсона [72].

## **2.2. Психологічні особливості прояву та динаміка образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей**

При дослідженні особливостей прояву та динаміки образу «Я - професійного» у студентів авіаційних спеціальностей респонденти були поділені на дві групи відповідно до курсу навчання: студенти 1-2 курсів (n=89) та студенти 3-4 курсів (n=91). Такий поділ обумовлений необхідністю простежити динаміку

формування професійного «Я-образу» на різних етапах навчання, що становить важливий аспект нашого дослідження. Водночас слід зауважити, що навчальні плани для 1 - 2 курсів передбачають переважно вивчення загальноосвітніх та базових дисциплін, тоді як на 3 - 4 курсах домінують фахово-орієнтовані дисципліни та передбачено проходження виробничої практики. На нашу думку, ці чинники суттєво впливають на процес становлення особистості як майбутнього фахівця в авіаційній галузі.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Національно авіаційного університету (м.Київ, 2023-2024 рр.), а саме аерокосмічного факультету, факультету аеронавігації, електроніки та телекомунікацій, факультету наземних споруд і аеродромів.

Професійна самосвідомість, як усвідомлення своїх основних професійних якостей і розуміння значущості своєї ролі в сфері авіації, є критерієм когнітивного компоненту у структурі образу «Я-професійного» студентів авіаційних спеціальностей, що включає в себе такий показник, як самоідентифікація себе із своєю майбутньою професією. Для визначення особливостей розвитку когнітивного компонента образу «Я-професійного» нами було застосовано, методику «Хто Я?» (авт. М. Кун, Т. Макпартленд) [21; 46; 113]. Цю методику ми використали з метою дослідження змістових аспектів особистісної ідентичності. Запитання «Хто Я?» стимулює респондента до осмислення та аналізу когнітивного наповнення власного образу «Я».

Актуальність формування професійної самоідентичності виявляється через характер відповідей респондентів на запитання «Хто Я?», серед яких фіксувалися твердження на кшталт: «Я - майбутній авіаційний фахівець», «Я - майбутній пілот», «Я - майбутній авіаінженер» тощо, що свідчить про наявність усвідомлення себе в межах обраної професійної ролі.

В результаті аналізу відповідей респондентів на питання «Хто Я?», було зафіксовано, що найбільш поширені категорії серед даної вибірки це: «рефлексивне Я» (ідентичність) - 84,3% для студентів 1-2 курсів та 69,2 % для студентів 3-4 курсів, «діяльне Я» (характер діяльності) - 49,4% (1-2 курс) та 87,9% ( 3-4 курс) та

«соціальне Я» (соціальна ідентифікація) - 50,5% та 67% відповідно. Кількісний розподіл показників значущих самоідентифікаційних характеристик студентів авіаційних спеціальностей презентовано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Кількісні показники (%) самоідентифікації студентів авіаційних спеціальностей (n=180)**

| Показник          | 1-2 курс, n=89 | 3-4 курс, n=91 |
|-------------------|----------------|----------------|
| «Рефлексивне Я»   | 84,3           | 69,2           |
| «Діяльне Я»       | 49,4           | 87,9           |
| «Соціальне Я»     | 50,5           | 67             |
| «Комунікативне Я» | 22,4           | 32,9           |

Згідно даних таблиці 2.3, респонденти 1-2 курсів та 3-4 курсів мають досить високий показник «рефлексивного Я». Цей показник охоплює характеристики, що відображають особистісні риси та самооцінні судження індивіда, які можуть мати як позитивне, так і негативне забарвлення.

З метою визначення наявності статистично значущих відмінностей у частоті згадування різних показників когнітивного компоненту образу «Я-професійного» серед студентів молодших (1-2 курси, n = 89) та старших курсів (3-4 курси, n = 91), було проведено аналіз за допомогою критерію Хі-квадрат Пірсона ( $\chi^2$ ). Результати аналізу виявили наявність статистично значущих відмінностей між групами ( $\chi^2 = 10,07$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,018$ ), що свідчить про значущу відмінність у частоті згадування різних показників. Оскільки значення  $p < 0,05$ , можна стверджувати, що існує статистично значуща залежність між курсом навчання та характером самоідентифікації студентів. Отримані дані свідчать, що студенти старших курсів частіше ототожнюють себе з «Діяльним Я» та «Соціальним Я», тоді як студенти молодших курсів демонструють вищу орієнтацію на «Рефлексивне Я».

Зокрема, студенти 1-2 курсів частіше згадують «Рефлексивне Я» (75 студентів проти 63 у групі старших курсів). Цей показник охоплює характеристики, що відображають особистісні риси та самооцінні судження індивіда, які можуть мати як позитивне, так і негативне забарвлення, фрази на кшталт: *«Я креативний/щирий/ прагматичний», «Я масштабний, цікавий, різносторонній, інтелектуальний», «Я впертий, але справедливий»* тощо.

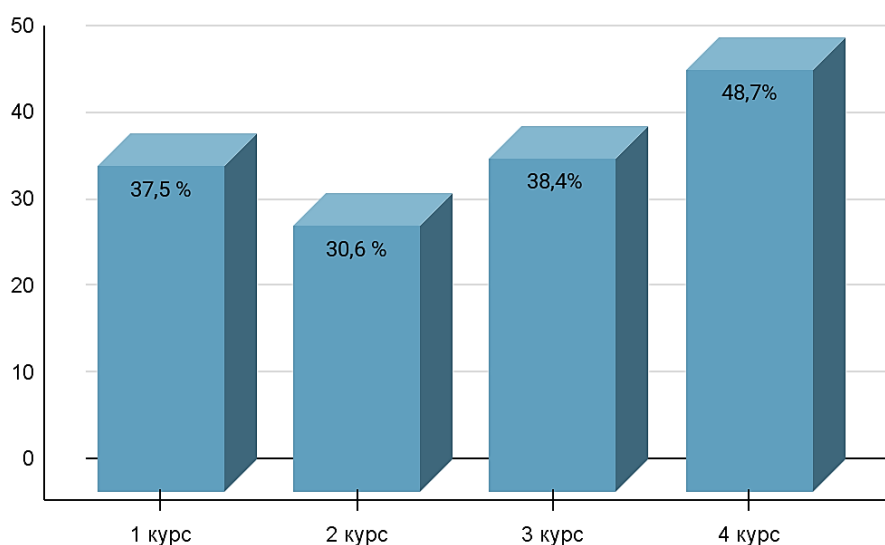
Значуща різниця в частоті згадування показника «Діяльне Я» (80 студентів проти 44 на молодших курсах) може вказувати на поступове формування професійної ідентичності у студентів у процесі навчання, на професійні інтереси та захоплення, заняття та діяльність. Показник самоідентифікації себе в професії характеризується в контексті майбутньої або вже частково реалізованої професійної ролі.

У висловлюваннях респондентів старших курсів значно частіше фіксуються твердження, що прямо вказують на професійну приналежність або діяльнісні наміри, наприклад: *«Я - майбутній пілот», «Я авіаінженер», «Я вчуся на пілота», «Я льотчик»*. Ці самовизначення супроводжуються й більш конкретними орієнтаціями на професійну діяльність: *«Я буду підкорювати небо», «Я буду управляти БЛПА»*. Характерною рисою таких висловлювань є переважання стверджувальної форми, що свідчить про впевненість у професійному виборі та інтеграцію професійної ролі у структуру особистості. Таким чином, «Діяльне Я» на старших курсах виявляється не лише частіше, але й більш структуровано, із чіткими уявленнями про образ «Я-професійний», що дозволяє трактувати цей показник як маркер професійної самоідентифікації в процесі професійного становлення студентської молоді. З метою унаочнення показників динаміки професійної самоідентифікації у студентів авіаційних спеціальностей подано на рис. 2.1.

Із рисунку 2.1 можна прослідкувати динаміку становлення професійної самоідентифікації упродовж усього періоду навчання на бакалаврській програмі.

Загалом помітно, що студенти 2 курсу мають найнижчий показник професійної самоідентифікації (30,6%), що на нашу думку, не є випадковістю, а

зумовлюється різними факторами.



**Рис. 2.1 Кількісні показники (%) динаміки прояву професійної самоідентифікації студентів авіаційних спеціальностей 1-4 курсів (n = 180)**

Зокрема, другий рік навчання часто характеризується активним процесом адаптації студентів до вимог освітнього середовища, «романтичні думки» про професію стикаються із конкретними вимогами освітньої програми та професійними компетенціями. На 2 курсі також освітні програми включають в себе вивчення загальноосвітніх та базових дисциплін, які відповідно, можуть не мати безпосереднього зв'язку з майбутньою професійною діяльністю. У цей період ще не відбувається повноцінне занурення у професійну специфіку, що частково пояснює зниження рівня професійної самоідентифікації в порівнянні з першим курсом.

Натомість, на першому курсі професійну приналежність зазначили 37,5% здобувачів, що, на нашу думку, може бути пов'язано з новизною навчання у авіаційному закладі, романтизацією авіаційної сфери та професії безпосередньо, престижність майбутньої професії тощо. Про це свідчить зміст відповідей, які надавали першокурсники: «Я люблю авіацію», «Я буду підкорювати небо», «У мене вся сім'я в авіації», «Я мрію бути бортпровідницею» тощо. На третьому курсі ми спостерігаємо, як видно з таблиці 2.2, незначне зростання показника

професійної самоідентичності у студентів в порівнянні з другим курсом - 38,4%, що може бути пов'язано із збільшенням спеціалізованих дисциплін у освітніх програмах, виробничою практикою та першими професійними взаємодіями з наставниками. Найвищий показник зафіксовано серед студентів четвертого курсу - 48,7%, що підтверджує поступове формування професійної ідентичності впродовж освітнього процесу. У відповідях студентів старших курсів значно частіше виявляються висловлювання, що засвідчують їхню професійну самоідентифікацію та цілеспрямованість щодо майбутньої фахової реалізації. Зокрема, респонденти ототожнюють себе з майбутньою професією через такі формулювання, як: «Я - майбутній пілот», «Я авіаінженер», «Я льотчик». Окрім загальних самохарактеристик, спостерігається наявність конкретизованих намірів щодо професійної діяльності, що проявляється у висловах типу: «Я буду управляти БЛПА», «Я буду літати», «Я буду відбудовувати авіаційну галузь нашої країни» тощо.

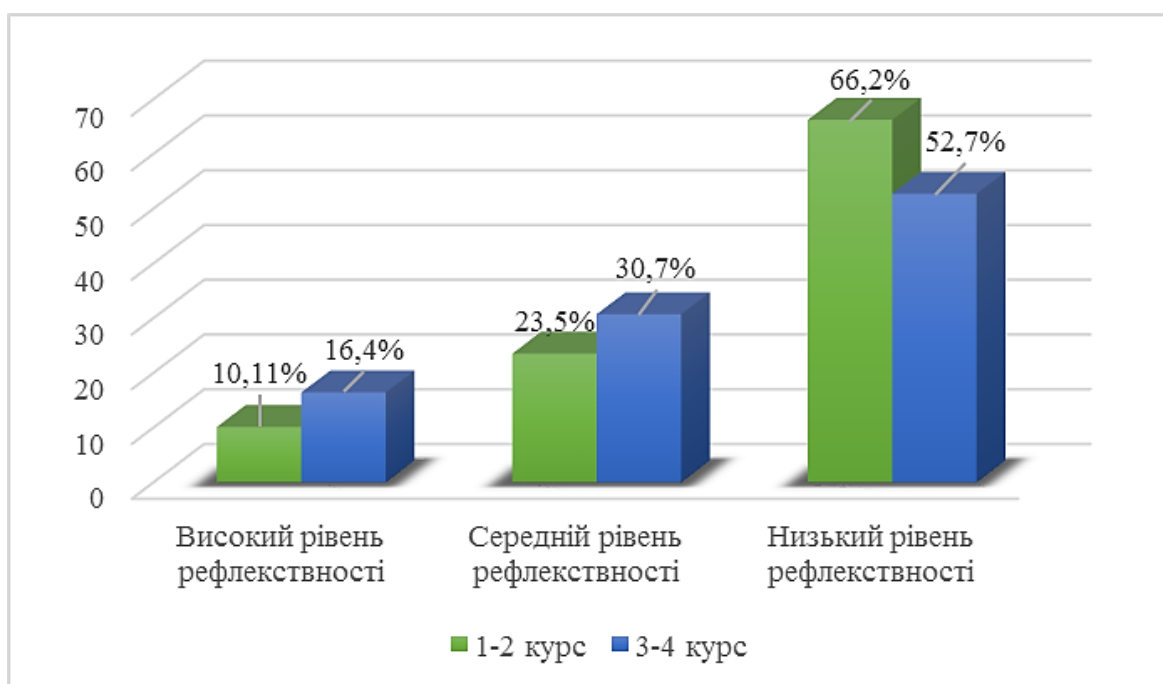
Втім, попри позитивну динаміку, яку ми прослідкуємо до четвертого курсу, професійна самоідентичність є актуальною не для всіх респондентів: більша половина вибірки не має чіткої професійної самоідентифікації навіть на четвертому курсі бакалаврату. На випускному курсі професійна самоідентифікація не досягає високих показників, що може свідчити про потребу в цілеспрямованій підтримці цього процесу з боку освітнього середовища. Можна припустити, що навіть на завершальному етапі навчання частина студентів усе ще перебуває на стадії пошуку або сумніву щодо своєї професійної ролі, що вимагає педагогічного супроводу й психологічної підтримки.

Наступним критерієм когнітивного компонента образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей є особистісна рефлексивність, показником, якої є рівень прояву рефлексивності. Для дослідження даного показника ми обрали методику *діагностики рівня розвитку рефлексивності* [65]. Високий рівень рефлексивності забезпечує здатність авіафахівця до усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності, постійного самопостереження, аналізу та корекції власної професійної діяльності, що є критично важливим для підтримання безпеки польотів

і ефективного виконання обов'язків у складних та нестабільних умовах. Аналіз результатів за даною методикою показує, що високий рівень рефлексивності виявлено у 10,11% респондентів 1-2 курсів та 16,4% у респондентів 3-4 курсів, що на 6,3% більше, ніж на молодших курсах. Найбільший відсоток опитуваних мають середній рівень рефлексивності: 23,5% студентів 1-2 курсу та 30,7% студентів 3-4 курсів. Тут також ми прослідковуємо тенденцію до збільшення рівня рефлексивності на старших курсах на 7,2% в порівнянні з молодшими курсами. Натомість кількість респондентів із низьким рівнем рефлексивності зменшується з 66,2% на молодших курсах до 52,7% на старших, тобто з різницею у 13,5% (див.рис. 2.2).

Аналізуючи отримані результати, ми можемо зазначити, поступове зростання рівня рефлексивності відповідно до курсу навчання, що може бути пов'язане з професійною самоідентифікацією, більшою залученістю до фахової підготовки та детальнішим знайомством з професією. Це може проявлятися активізацією критичного аналізу власних дій, співвіднесення їх із певними ситуаціями, усвідомленням необхідності внесення певних коректив у свою діяльність тощо.

Втім, переважання низького рівня рефлексивності серед студентів молодших курсів (66,2%), може вказувати на недостатнє критичне осмислення респондентами власної діяльності. На даному етапі навчання майбутні авіафахівці лише опановують основи професійної діяльності, тому рефлексивні процеси ще не набули системного характеру. Їхня здатність до аналізу поточних дій, самооцінки чи ініціювання змін у діяльності є фрагментарною. Це вказує на те, що інтегративна функція рефлексії, яка забезпечує осмислення та регуляцію діяльності, ще не сформована повною мірою.



**Рис. 2.2. Відмінності динаміки прояву рівня рефлексивності студентів авіаційних спеціальностей 1-2 та 3-4 курсів (n = 180)**

Даний психодіагностичний інструментарій дозволяє розглядати прояв рівня рефлексивності у трьох формах, відповідно до часових критеріїв: ситуативна, ретроспективна та проспективна. Також автори виділили окрему шкалу «Рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми», для більш детального аналізу розглянемо показники даної вибірки за вказаними шкалами. Середні показники по шкалам за інструкцією переводяться у стени (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Середні показники по шкалам діагностики рівня розвитку рефлексивності студентів авіаційних спеціальностей (n=180)**

| Шкали                               | 1-2 курс, n=89 | 3-4 курс, n=91 |
|-------------------------------------|----------------|----------------|
| ретроспективна рефлексія діяльності | 32,5           | 37,32          |
| ситуативна рефлексія                | 39,3           | 35,12          |
| проспективна рефлексія              | 33,28          | 36,5           |
| рефлексія спілкування               | 30,14          | 32,8           |

Згідно даних таблиці, фіксуємо найвищий показник ретроспективної рефлексії у студентів 3-4 курсів (37,32 бали), це може свідчити про те, що студенти авіаційних спеціальностей старших курсів мають більше досвіду (навчального, практичного), що створює основу для осмислення минулих дій, аналізу помилок, роздумів над власним професійним розвитком. Також слід відмітити зростаючий показник, у порівнянні з молодшими курсами, проспективної рефлексії (36,5 бали), це свідчить про формування професійного самовизначення, актуалізацію кар'єрних планів, оцінку власної готовності до майбутньої діяльності, прогнозування майбутніх професійних викликів, певне занепокоєння щодо майбутнього тощо.

Натомість, у студентів 1-2 курсів найвищий показник фіксуємо по шкалі ситуативна рефлексія (39,3 бали), що характеризується безпосередньою включеністю суб'єкта в ситуацію, осмисленням її елементів, умов, аналізом того, що відбувається (наприклад, вирішення навчальних завдань, практичних вправ тощо). Ситуативна рефлексія дозволяє студентам молодших курсів орієнтуватися у новому середовищі, контролювати свої дії та адаптуватися до нових вимог освітнього процесу, що є нормальним процесом на початкових етапах навчання, коли студенти лише починають ознайомлюватися із майбутньою професійною діяльністю. Ретроспективна та проспективна рефлексії на молодших курсах мають досить низький рівень (32,5 та 33,28 бали відповідно), що може свідчити про низьку здатність респондентів вибудовувати зв'язки між минулим досвідом, теперішньою діяльністю та очікуваним майбутнім. Також студенти молодших курсів більш залежні від зовнішніх обставин та недостатньо зосереджені на формуванні свого майбутнього, у тому числі - професійного.

Отже, ми можемо відмітити загальну позитивну динаміку розвитку рефлексивності у студентів авіаційних спеціальностей від молодших до старших курсів. На 1-2 курсах переважає ситуативна рефлексія, яка забезпечує орієнтацію на поточну діяльність, тоді як ретроспективна та перспективна рефлексія залишаються на низькому рівні. Це вказує на недостатню сформованість умінь критичного осмислення власного професійного досвіду та низький рівень стратегічного планування. На старших курсах відбувається активізація

ретроспективної та перспективної рефлексії як когнітивних механізмів, що забезпечують здатність аналізувати минулі дії, прогнозувати результати майбутньої професійної діяльності, а також формувати цілісний професійний образ. Однак, слід зазначити, що досить великий відсоток респондентів (52,7%) старших курсів все ж мають низький рівень рефлексивності, що вказує на потребу в цілеспрямованому психолого-педагогічному супроводі при підготовці авіаційних фахівців.

Узагальнюючи аналіз когнітивного компоненту образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей ми можемо відмітити помірний рівень його сформованості з тенденцією до поступового зростання впродовж навчання. Фіксуємо динаміку показника професійної самоідентифікації, що може вказувати на активізацію процесу осмислення образу «Я-професійний» на старших курсах. Втім, диференційований аналіз змістовної структури самоідентифікації свідчить про неоднорідність її складових. Зокрема, високий рівень «Я-рефлексивного» на молодших курсах знижується на старших, на нашу думку, це може бути свідченням поступової трансформації внутрішнього сприйняття себе у бік більшої конкретизації та активізації складових «Я-діяльне» та «Я-соціальне». Критерій особистісної рефлексивності у студентів авіаційних спеціальностей знаходиться на низькому рівні, попри позитивну динаміку щодо зростання частки респондентів з середнім рівнем. Можемо зробити висновок, що когнітивний компонент образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей формується в процесі бакалаврської підготовки нерівномірно, що потребує посилення цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу на різних етапах навчання з врахуванням виявлених особливостей прояву.

Для визначення особливостей розвитку *емоційно-оцінного* компонента образу «Я-професійного» було визначено наступні критерії: позитивна самооцінка, реалістичний рівень домагань, самоставлення, емоційна врівноваженість та запропоновано наступні показники: рівні самооцінки та домагань, самоповага, аутосимпатія, самоприниження та рівень прояву емоційної врівноваженості.

Дослідження першого критерію емоційно-оцінного компоненту «самооцінка

та рівень домагань», і відповідно першого показника було проведено за допомогою *методики діагностики самооцінки* [21]. Результати дослідження показали, що у студентів 1-2 курсів переважає адекватно висока самооцінка (44% респондентів) та завищений рівень самооцінки (24% респондентів), у 21 % студентів діагностовано адекватну (середню) самооцінку, у 11% досліджуваних - низьку самооцінку (див. табл 2.5).

Таблиця 2.5

**Показники самооцінки та рівня домагань студентів авіаційних спеціальностей (1-2 курс, n = 89)**

| Показники              | Рівень           |       |                                  |       |                           |       |                       |       |
|------------------------|------------------|-------|----------------------------------|-------|---------------------------|-------|-----------------------|-------|
|                        | Занижений рівень |       | Адекватний середній рівень       |       | Адекватний високий рівень |       | Завищений рівень      |       |
|                        | Абс. к-сть       | %     | Абс. к-сть                       | %     | Абс. к-сть                | %     | Абс. к-сть            | %     |
| <b>Самооцінка</b>      | 10               | 11,23 | 19                               | 21,35 | 39                        | 43,82 | 21                    | 23,6  |
| <b>Рівень домагань</b> | 2                | 2,24  | 9                                | 10,11 | 29                        | 32,59 | 49                    | 55,06 |
|                        | Занижений рівень |       | Реалістичний (нормальний) рівень |       | Оптимально високий рівень |       | Нереалістичний рівень |       |

Допускаємо, що значній кількості студентів молодших курсів притаманна адекватно висока самооцінка (43,83%), що може вказувати на особистісну незрілість, яка може проявлятися у неадекватному оцінюванні власної діяльності, відсутністю відкритості до нового досвіду, нездатністю визнавати власні помилки та адекватно сприймати зворотній зв'язок від оточуючих. У 23,6% респондентів молодших курсів виявлено завищену самооцінку - це може свідчити про нереалістичність у сприйнятті себе, відсутність критичності та особистісну незрілість. Така самооцінка може перешкоджати конструктивному саморозвитку та ускладнювати процес професійного становлення. 21,35% студентів молодших курсів мають адекватну (середню) самооцінку, що може вказувати на реалістичне

сприйняття себе, відносну емоційну стабільність, здатність до самокритики та визнання своїх сильних та слабких сторін. У 11% досліджуваних виявили занижену самооцінку, яка вказує на внутрішню невпевненість або наявність психологічного захисту, який проявляється у недооцінюванні себе. Крім того, 55,06% студентів 1-2 курсів мають нереалістичний рівень домагань, що може вказувати на некритичність ставлення до власних можливостей. Такий результат дозволяє зробити висновки, що студенти 1-2 курсів авіаційних спеціальностей мають тенденцію до перебільшення власних можливостей, що у свою чергу, може призводити до фрустрації, емоційної нестабільності та відчуття невдач у разі зіткнення з труднощами. 32,59 % респондентів демонструють оптимально високий рівень домагань, 2,24% мають занижений рівень домагань, що свідчить про низьку мотивацію до досягнень і відсутність віри у власні перспективи. Реалістичний рівень домагань мають лише 10,11% респондентів молодших курсів, що є показником здатності адекватно співвідносити свої можливості з поставленими цілями.

Аналіз розбіжностей між рівнем домагань та самооцінкою студентів 1-2 курсів авіаційних спеціальностей показав, що у 11,24 % респондентів виявлено слабку різницю між показниками, у 42,7 % досліджуваних - помірну різницю та у 46,06% - високу різницю між рівнем домагань та самооцінкою ( див.табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Показники різниці між самооцінкою та рівнем домагань студентів авіаційних спеціальностей (1-2 курс, n = 89)**

| Показник                                          | Рівень                             |       |                                       |      |                                     |       |
|---------------------------------------------------|------------------------------------|-------|---------------------------------------|------|-------------------------------------|-------|
|                                                   | Низький рівень<br>(слабка різниця) |       | Середній рівень<br>( помірна різниця) |      | Високий рівень<br>( сильна різниця) |       |
|                                                   | Абс.<br>к-сть                      | %     | Абс.<br>к-сть                         | %    | Абс.<br>к-сть                       | %     |
| <b>Різниця між самооцінкою та рівнем домагань</b> | 10                                 | 11,23 | 38                                    | 42,7 | 41                                  | 46,06 |

Отже, більшість респондентів демонструють виражену та помірну різницю між самооцінкою власних можливостей та поставленими цілями. Такі результати можуть вказувати на тенденцію до формування завищених домагань на фоні нестабільної високої та завищеної самооцінки. Зокрема, високий відсоток досліджуваних із сильною розбіжністю між показниками (46,06%) може вказувати на наявність внутрішньоособистісного конфлікту між уявленнями про бажаний рівень досягнень та реальним прийняттям себе. Такий дисбаланс може призводити до фрустрації, особливо в умовах професійного навчання, яке вимагає високої саморегуляції та відповідальності. Втім, у 42,7% респондентів прослідковується помірна різниця між показниками, що свідчить про реалістичне усвідомлення власного потенціалу та може бути основою для продуктивного особистісного та професійного зростання. 11,23% досліджуваних мають слабку різницю між показниками, що може вказувати на відсутність достатнього внутрішнього стимулу до розвитку, мотиваційну інертність та може ускладнювати становлення професійної ідентичності.

Отже, констатуємо, що у респондентів 1-2 курсів авіаційних спеціальностей виявлено переважання адекватно високої та завищеної самооцінки, що свідчить про наявність реалістичного та дещо оптимістичного сприйняття власних можливостей. Втім, значна частка студентів демонструє нереалістично високий рівень домагань, що вказує на тенденцію до переоцінки очікувань щодо майбутніх досягнень. Аналіз розбіжностей між рівнем домагань та самооцінкою засвідчив, що майже половина респондентів мають суттєву різницю у даних показниках, що може призвести до внутрішньоособистісного конфлікту та фрустрації у майбутньому.

Показники самооцінки та рівня домагань у студентів 3-4 курсів авіаційних спеціальностей мають наступні результати: 35,16% респондентів мають адекватний середній рівень самооцінки, 32,97% - завищений рівень самооцінки, 16,49% мають - адекватно високу самооцінку та у 15,38% вибірки діагностовано низьку самооцінку (див. табл 2.7).

**Кількісні показники самооцінки та рівня домагань студентів авіаційних спеціальностей (3-4 курс, n = 91)**

| Показники              | Рівень           |       |                                  |       |                           |       |                       |       |
|------------------------|------------------|-------|----------------------------------|-------|---------------------------|-------|-----------------------|-------|
|                        | Занижений рівень |       | Адекватний середній рівень       |       | Адекватний високий рівень |       | Завищений рівень      |       |
|                        | Абс. к-сть       | %     | Абс. к-сть                       | %     | Абс. к-сть                | %     | Абс. к-сть            | %     |
| <b>Самооцінка</b>      | 14               | 15,38 | 32                               | 35,16 | 15                        | 16,49 | 30                    | 32,97 |
| <b>Рівень домагань</b> | 14               | 15,38 | 9                                | 9,9   | 23                        | 25,27 | 45                    | 49,45 |
|                        | Занижений рівень |       | Реалістичний (нормальний) рівень |       | Оптимально високий рівень |       | Нереалістичний рівень |       |

Констатуємо, що у 35,16 % студентів старших курсів бакалаврського рівня підготовки сформовано адекватно середню самооцінку, що вказує на реалістичне сприйняття себе, розуміння власних можливостей як у особистісний, так і професійній сфері. 16,49% досліджуваних демонструють адекватно високий рівень самооцінки, що може свідчити про впевненість у собі, сформовану на основі реального досвіду, навчання та професійної підготовки. Втім, у 32,97% респондентів спостерігається завищена самооцінка, що є тривожним сигналом, оскільки може свідчити про недостатнє критичне ставлення до власної діяльності, схильність до переоцінки власного потенціалу та можливі труднощі в об'єктивному оцінюванні результатів власної діяльності. Для майбутніх фахівців авіаційної сфери це вкрай небезпечні фактори, адже діяльність в даній сфері вимагає високого самоконтролю, реалістичності в оцінюванні ситуацій та здатності визнавати помилки. У 15,38% респондентів зафіксовано занижену самооцінку, що може свідчити про ознаки невпевненості, тривожності, сумнівів у професійній придатності або труднощів в адаптації до вимог спеціальності, що також не сприяє формуванню висококваліфікованого фахівця.

Аналіз результатів показника рівня домагань засвідчив значну варіативність

у професійному цілепокладанні та уявленнях про власні перспективи студентів 3-4 курсів. Зокрема, 25,27% респондентів мають оптимально високий рівень домагань, що свідчить про сформоване уявлення про свої можливості, готовність до професійного розвитку та прагнення до досягнення цілей. 9,9% досліджуваних продемонстрували реалістичний рівень домагань, який відповідає усвідомленню власних ресурсів та потенціалу, що є сприятливим фактором особистісного та професійного зростання. Втім, 49,45% респондентів мають нереалістичний рівень домагань, що може вказувати про гіперболізоване, не адекватне уявлення про свої професійні можливості, недостатню критичність у самооцінюванні та можливу схильність до переоцінки майбутніх досягнень. В умовах професійної підготовки майбутніх авіафахівців нереалістичний рівень домагань може бути чинником ризику, оскільки діяльність в авіаційній сфері потребує об'єктивності у прийнятті рішень та вмінні реалістично оцінювати свої дії в умовах підвищеної відповідальності та часовому обмеженні [246]. Крім того, 15,38% респондентів мають занижений рівень домагань, що може вказувати на невпевненість, низький рівень мотивації або переживання внутрішніх труднощів, які перешкоджають формуванню амбітних, але досяжних професійних цілей.

Аналіз розбіжностей між рівнем домагань та самооцінкою студентів 3-4 курсів авіаційних спеціальностей показав, що у 35,16 % респондентів виявлено слабку різницю між показниками, у 19,78 % досліджуваних - помірну різницю та у 45,06 % - високу різницю між рівнем домагань та самооцінкою ( див.табл. 2.8).

Таблиця 2.8

**Кількісні показники різниці між самооцінкою та рівнем домагань студентів авіаційних спеціальностей (3-4 курс, n = 91)**

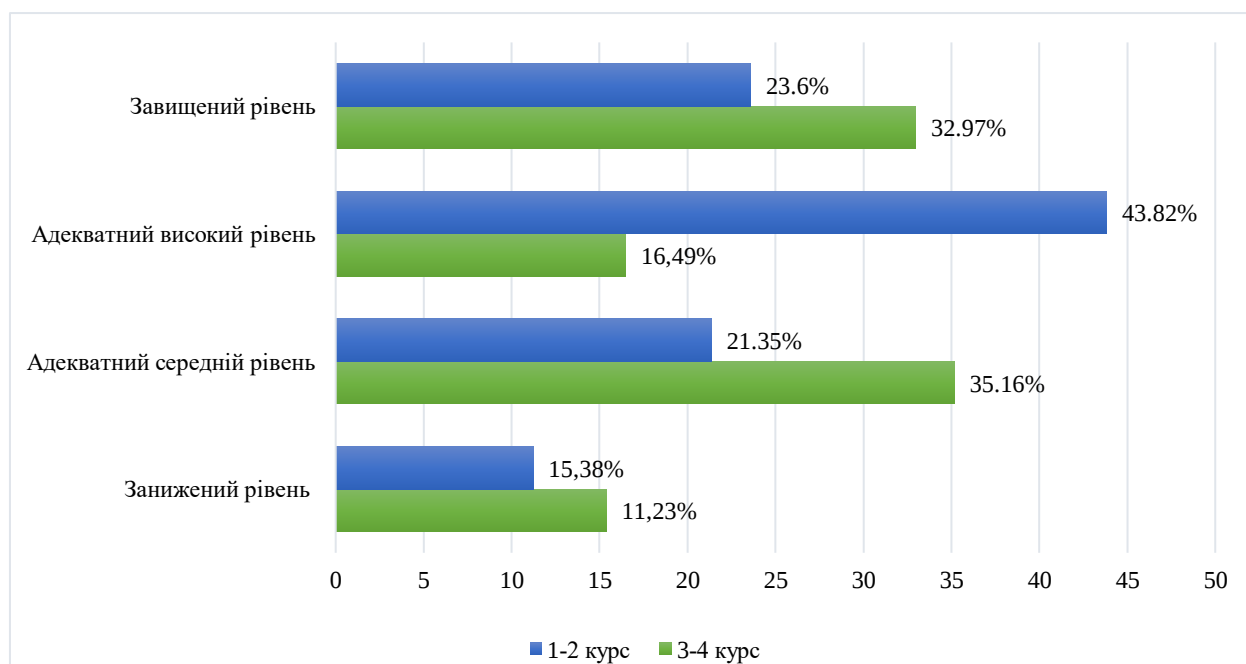
| Показник                                                  | Рівень                             |       |                                       |       |                                     |       |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------|-------|---------------------------------------|-------|-------------------------------------|-------|
|                                                           | Низький рівень<br>(слабка різниця) |       | Середній рівень<br>( помірна різниця) |       | Високий рівень<br>( сильна різниця) |       |
|                                                           | Абс.<br>к-сть                      | %     | Абс.<br>к-сть                         | %     | Абс.<br>к-сть                       | %     |
| <b>Різниця між<br/>самооцінкою та<br/>рівнем домагань</b> | 32                                 | 35,16 | 18                                    | 19,78 | 41                                  | 45,06 |

Лише 20% респондентів мають помірну різницю між рівнем домагань та самооцінкою, що вказує на реалістичне співвідношення власних можливостей із досяжними цілями. Середній рівень даного показника є оптимальним, оскільки він стимулює особистісне та професійне зростання, самовдосконалення без надмірної внутрішньої напруги. 35% респондентів мають слабку різницю між показниками рівня домагань та самооцінкою, що може свідчити про відсутність внутрішнього стимулу до особистісного чи професійного розвитку, недостатньо сформоване прагнення до самореалізації та цілепокладання. Відповідно, це може негативно впливати на процес професійного становлення та розвитку. У 45% досліджуваних виявлено високу різницю між рівнем домагань та самооцінкою, що може призводити до внутрішньоособистісних конфліктів, фрустрації та зниження мотивації.

Отже, переважна частина респондентів 3-4 курсів авіаційних спеціальностей продемонстрували адекватну та завищену самооцінку. Водночас половина вибірки 3-4 курсу мають нереалістично високий рівень домагань, що може вказувати на схильність до переоцінки власних можливостей та недостатньо критичний рівень самосприйняття. Аналіз розбіжності між рівнем домагань та самооцінкою показав, що майже половина респондентів мають велику різницю між цими показниками. Для студентів 3 - 4 курсів, це є тривожним результатом, оскільки може вказувати на протиріччя між реальним самосприйняттям і очікуваними професійними цілями, а це в свою чергу, вплине на подальший вибір цілей особистісно-професійного зростання та рівень задоволеності досягненням.

Підсумовуючи, за результатом аналізу показників критерію самооцінки та рівня домагань емоційно-оцінного компоненту образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей, можемо констатувати певні відмінності у структурі в залежності від курсу навчання. У студентів молодших курсів переважає тенденція до завищеної самооцінки та нереалістичного рівня домагань, що свідчить про особистісну незрілість та переоцінку власних можливостей. Серед студентів старших курсів спостерігається більш стаке уявлення про себе - ми допускаємо, що

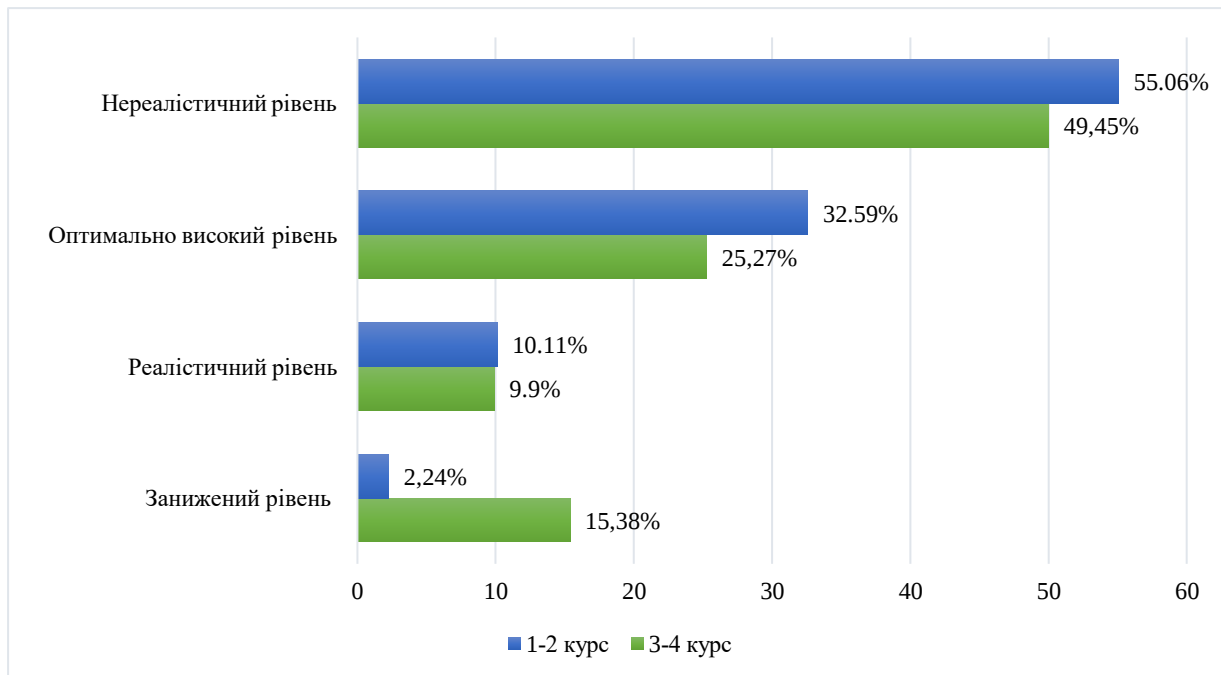
це може бути результатом поступового професійного становлення та набуття практичного професійного досвіду, що дає можливість глибшого усвідомлення себе у майбутній професії. Однак, існує значна частка респондентів з великою різницею між самооцінкою та рівнем домагань, що може призводити до внутрішньоособистісного конфлікту між уявленням про себе та професійними очікуваннями.



**Рис. 2.3. Відмінності динаміки показника самооцінки студентів авіаційних спеціальностей 1-2 та 3-4 курсів (n = 180)**

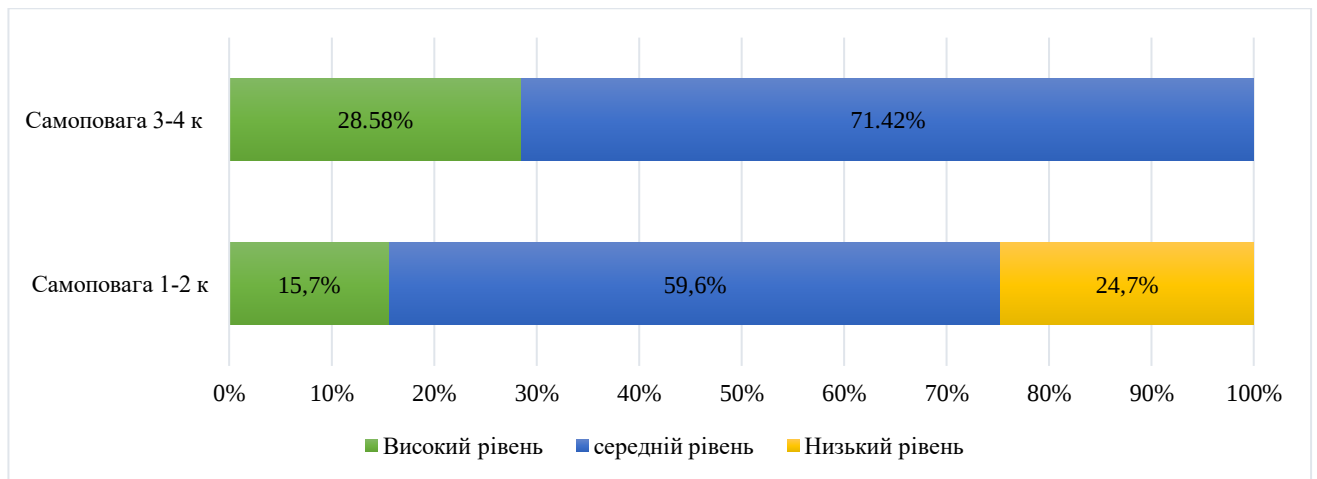
Для наочності динаміка результатів показників самооцінки та рівня домагань студентів авіаційних спеціальностей представлена на рис. 2.3 та 2.4.

Наступним критерієм емоційно-оцінного компоненту образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей є самоставлення. Показниками даного критерію ми виділили: самоповагу, яка відображає оцінку власного образу «Я» щодо соціально-нормативних критеріїв модальності; аутосимпатію, яка відображає ставлення суб'єкта до свого «Я»; самоприниження, яке відображає негативне ставлення до себе.



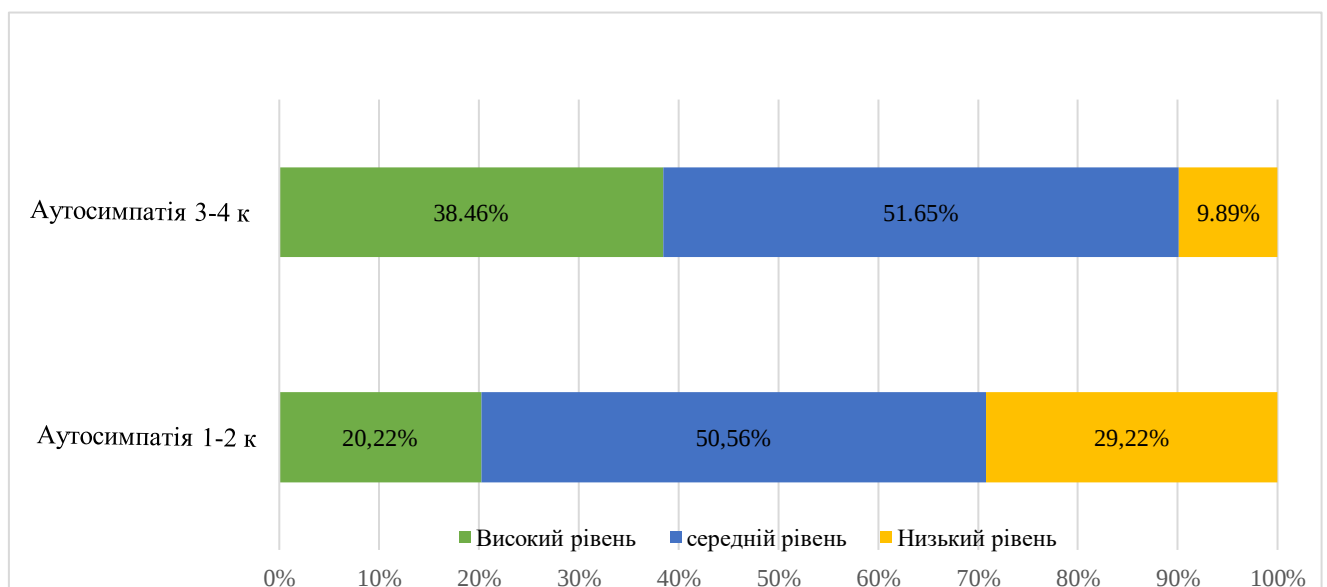
**Рис.2.4. Відмінності динаміки показника рівня домагань студентів авіаційних спеціальностей 1-2 та 3-4 курсів (n = 180)**

Для дослідження самоставлення, як критеріального показника емоційно-оцінного компоненту образу «Я-професійного» студентів авіаційних спеціальностей, був використаний «Тест-опитувальник для визначення самоставлення особистості». Самоповага, як показник, який відображає оцінку власного образу «Я» у 15,7% студентів 1-2 курсів перебуває на високому рівні, 59,6% мають середній рівень та 24,7% - низький рівень. Натомість серед респондентів 3-4 курсів високий рівень виявлено у 28,58%, а у 71,42% респондентів - середній рівень, низького рівня не було виявлено у даній вибірці, це може свідчити про зростання впевненості у собі та визнання власної професійної гідності впродовж періоду навчання. Позитивна динаміка на старших курсах може бути обумовлена поступовим накопиченням досвіду навчальної та виробничої діяльності, що сприяє формування суб'єктної позиції та формування позитивного самоставлення (див.рис. 2.5).



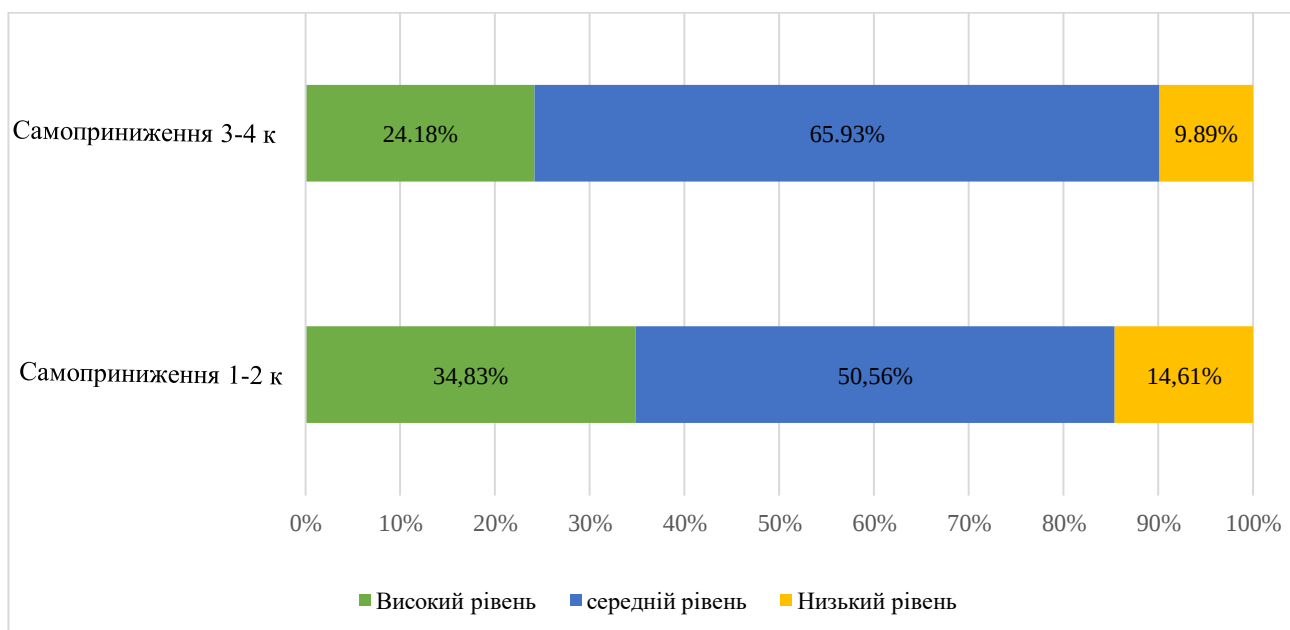
**Рис.2.5. Відмінності динаміки показника самоповаги студентів авіаційних спеціальностей 1-2 та 3-4 курсів (n = 180)**

За показником аутосимпатії у студентів молодших курсів маємо наступні результати: 20,22% респондентів - високий рівень, 50,56% - середній та 29,22% низький рівень, що може вказувати на недостатнє самоприйняття та нестабільність у ставленні до власного «Я». Втім, на старших курсах високий рівень аутосимпатії притаманний 38,46% респондентів, 51,65% - середній рівень та 9,89% - низький рівень. Такі показники можуть свідчити про зростання емоційної стабільності впродовж навчання, безумовне прийняття себе, навіть з деякими недоліками, та самоприйняття в межах сформованої професійної ідентичності (див.рис. 2.6).



**Рис.2.6. Відмінності динаміки показника аутосимпатії студентів авіаційних спеціальностей 1-2 та 3-4 курсів (n = 180)**

Водночас, показник самоприпинення, який відображає негативне ставлення до себе, домінує у 34,83% респондентів 1-2 курсів, тоді як у студентів 3-4 курсів високий рівень даного показника виявився у 24,18% вибірки. Зменшення даного показника на старших курсах може свідчити про зниження рівня внутрішньої конфліктності та негативної самокритики, що позитивно впливатиме на готовність до майбутньої професійної діяльності. Однак, слід зазначити, що лише 9,89% респондентів старших курсів мають низький рівень самоприпинення, це досить тривожний показник, адже майбутня професія вимагає особистісної відповідальності, впевненості у своїх діях та рішучості. Водночас, високий рівень самоприпинення у частини респондентів 3-4 курсів може вказувати на внутрішню невпевненість, почуття провини, схильність до самозвинувачення, що відповідно гальмує формування позитивного образу «Я-професіонал». Для наочності отримані дані представлені на рис. 2.7.



**Рис. 2.7. Відмінності динаміки показника самоприпинення студентів авіаційних спеціальностей 1-2 та 3-4 курсів, n = 180**

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що студенти авіаційних спеціальностей загалом демонструють позитивне самоставлення, достатній рівень самоповаги та внутрішню узгодженість. Втім, студенти молодших курсів мають більш емоційно забарвлене самоставлення (високий рівень самоприпинення,

низький рівень аутосимпатії), тоді як респонденти старших курсів є більш критичними та реалістичними у ставленні до себе щодо своїх можливостей та обмежень. Динаміка даного показника може свідчити про поступове особистісне зростання та формування професійної ідентичності та образу «Я - професійного», проте слід звернути увагу на групи ризику.

Емоційна врівноваженість, як критерій емоційно-оцінного компоненту образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей досліджувався за допомогою методики «Емоційна збудливість – врівноваженість», описаної у параграфі 2.1. Емоційна врівноваженість дозволяє майбутнім авіафахівцям ефективно адаптуватися до професійних вимог, зберігати самоконтроль у стресових ситуаціях і забезпечувати стабільну професійну діяльність в умовах підвищеної відповідальності. За допомогою аналізу даних, вдалося встановити, що майже половина респондентів мають середній рівень емоційної врівноваженості - 48,3%, 32,2% респондентів мають низький рівень та лише 19, 5% респондентів мають високий рівень емоційної врівноваженості ( див. табл. 2.9).

Таблиця 2.9

**Показники емоційної врівноваженості студентів авіаційних спеціальностей ( n = 180)**

| Показник                        | Високий рівень |      | Середній рівень |      | Низький рівень |      |
|---------------------------------|----------------|------|-----------------|------|----------------|------|
|                                 | Абс. к-сть     | %    | Абс. к-сть      | %    | Абс. к-сть     | %    |
| <b>Емоційна врівноваженість</b> | 35             | 19,5 | 87              | 48,3 | 58             | 32,2 |

Середній рівень емоційної врівноваженості, який виявлено у 48,3% студентів авіаційних спеціальностей вказує на те, що респонденти загалом здатні контролювати свої емоції та адаптуватися до змін, однак у ситуаціях підвищеної стресогенності вони можуть потребувати більше часу, ніж зазвичай, для саморегуляції та можуть мати необхідність у зовнішній емоційній підтримці. Ці студенти не схильні до різких змін настрою та можуть проявляти нерішучість, невпевненість в умовах невизначеності чи високого ризику, що відповідно, може

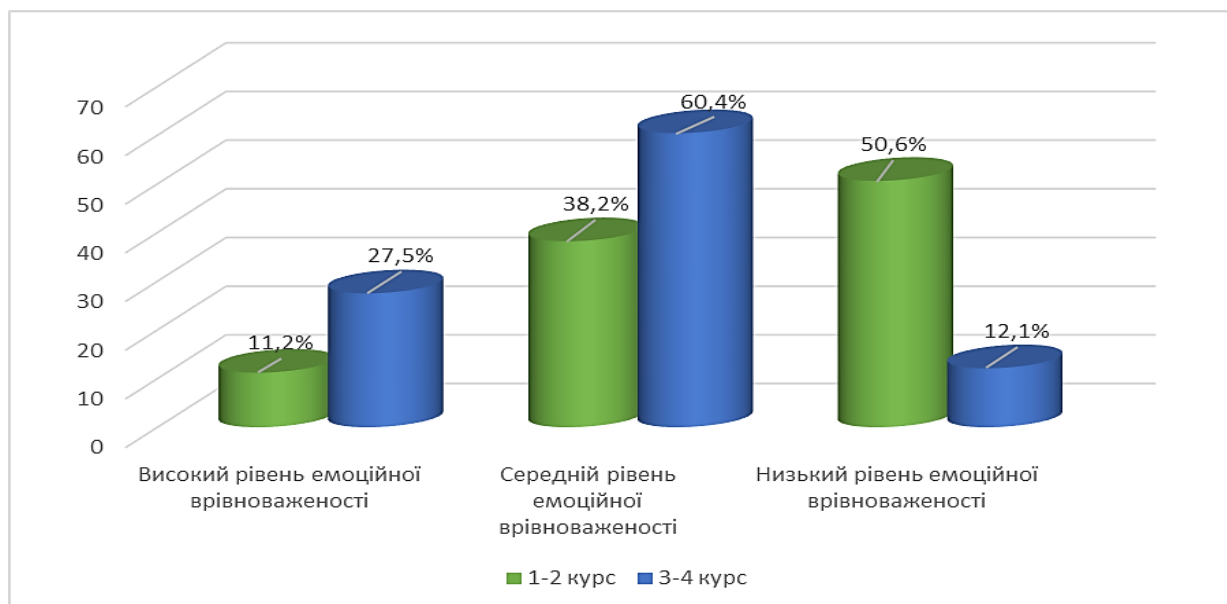
впливати на зниження якості прийняття рішень у майбутній професійній діяльності.

У 32,2% студентів зафіксовано низький рівень емоційної врівноваженості, вони характеризуються нестійкістю емоційної сфери, схильністю до імпульсивних або неадекватних реакцій на критику або професійні труднощі, підвищеною вразливістю та невпевненістю. Це зумовлено, на нашу думку, комплексом зовнішніх (особливо пов'язаних з війною особистих та суспільних обставин) та внутрішніх (тип нервової системи, темперамент, вікові особливості) чинників. Враховуючи специфіку діяльності фахівців в авіаційній сфері це може мати негативні наслідки, адже стресогенні ситуації у авіаційній сфері можуть виникати досить часто, та потребувати від авіафахівців швидкої мобілізації психофізіологічних ресурсів та збереження емоційної рівноваги.

Високий рівень емоційної врівноваженості мають, на жаль, лише 19,5% респондентів. Ці студенти здатні підтримувати стабільний емоційний стан навіть у складних та стресогенних ситуаціях. Вони як правило, демонструють емоційну стійкість, самоконтроль, адекватну реакцію на різні можливі професійні ситуації, що є вкрай важливим у авіаційній сфері для забезпечення безпеки польотів та ефективного функціонування в умовах високої відповідальності та емоційного навантаження.

Результати динаміки показника емоційної врівноваженості за методикою «Емоційна збудливість – врівноваженість» предсталені на рис.2.8.

Зокрема, за результатами дослідження ми можемо прослідкувати помітну динаміку розвитку емоційної врівноваженості залежно від курсу навчання. Відтак, серед молодших студентів лише 11,2% респондентів продемонстрували високий рівень емоційної врівноваженості, який вказує на достатню здатність до емоційного контролю, саморегуляції в стресових ситуаціях, збереження внутрішньої рівноваги та зниження емоційної імпульсивності. У групі старших студентів показник емоційної врівноваженості є вдвічі більшим - 27,5%, що вказує на позитивну динаміку розвитку даного показника та формування особистісної емоційної та професійної зрілості.



**Рис. 2.8. Відмінності динаміки прояву рівня емоційної рівноваженості студентів авіаційних спеціальностей 1-2 та 3-4 курсів (n = 180)**

Середній рівень емоційної рівноваженості мають 38,2% студентів 1-2 курсів та 60,4% студентів 3-4 курсів, що характеризує дану групу респондентів як тих, хто має помірну здатність до емоційного самоконтролю та адаптивність до незначних змін середовища. Вони не схильні до різких змін настрою без очевидних на те причин, рідко виявляють прояви внутрішньої напруги чи дезадаптації. Втім, у ситуаціях високої емоційної напруги або при впливі різних стресових факторів вони можуть потребувати більше часу для відновлення внутрішньої рівноваги, ніж зазвичай. Переважання середнього рівня серед студентів старших курсів може свідчити про тенденцію до стабілізації емоційної сфери з досвідом навчання, включенням у професійне середовище та дорослішанням.

Натомість, низький рівень емоційної рівноваженості виявлено у 50,6% студентів 1-2 курсів, що може вказувати на наявність підвищеної емоційної збудливості, імпульсивності, труднощів у стримуванні емоцій, що може негативно впливати на сприйняття себе у обраній професії. Серед студентів 3-4 курсів цей показник значно нижчий - 12,1%, що вказує на позитивну динаміку та підтверджує зниження рівня емоційної збудливості в процесі навчання та професійного становлення.

Загалом, отримані результати демонструють динаміку зростання рівня емоційної врівноваженості студентів авіаційних спеціальностей з набуттям досвіду навчання та професійної підготовки, що є важливим критерієм для становлення позитивного емоційно-оцінного компоненту образу «Я-професійний».

Узагальнюючи результати дослідження емоційно-оцінного компоненту образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей можемо відзначити, що загалом даний компонент сформований на середньому рівні та має змістові відмінності за окремими критеріями. Зокрема, зростання частки студентів на старших курсах з завищеною самооцінкою та нереалістичним рівнем домагань, може свідчити про неадекватне професійне самосприйняття та неузгодженість між оцінкою власних можливостей та професійними очікуваннями. Також відмічаємо позитивну тенденцію по показниках самоповаги та аутосимпатії, однак присутність певної частини студентів із високим рівнем самоприниження вказує на внутрішні суперечності у ставленні до себе як майбутнього професіонала. Емоційна врівноваженість знаходиться на середньому рівні у майбутніх авіафахівців, однак частка студентів продемонструвала низький рівень даного показника. Ми припускаємо, що емоційна нестійкість може ускладнювати професійне становлення в умовах високої відповідальності та стресогенних ситуаціях, характерних для авіаційної сфери.

У дослідженні *поведінкового* компоненту образу «Я-професійний» нами було зафіксовано наступні критерії: саморегуляцію з показником загального рівня саморегуляції та готовність до дій з показниками готовності до ризику та рівнем раціональності.

У своєму дослідженні ми опирались на позицію академіка І. Беха, який зазначає, що розвиток механізмів саморегуляції у суб'єкта зумовлений його здатністю розмежовувати у часі спонукально-операційну і виконавчу частини поведінкового акту [13]. Для студентів авіаційних спеціальностей здатність розмежовувати у часі дані частини поведінкового акту є критично важливим, оскільки це забезпечує ефективну саморегуляцію в умовах підвищеного психоемоційного навантаження та сприяє точності дій, зниженню ймовірності

помилки та збереженню стійкості у стресогенних ситуаціях.

Загальний рівень саморегуляції досліджений нами за допомогою методики «Стиль саморегуляції поведінки», а результати представлені у табл. 2.10.

Таблиця 2.10

**Кількісні показники рівнів саморегуляції поведінки студентів авіаційних спеціальностей ( n = 180)**

| Складові саморегуляції поведінки | Високий рівень |      | Середній рівень |      | Низький рівень |      |
|----------------------------------|----------------|------|-----------------|------|----------------|------|
|                                  | Абс. к-сть     | %    | Абс. к-сть      | %    | Абс. к-сть     | %    |
| Планування                       | 87             | 48,3 | 75              | 41,7 | 18             | 10   |
| Моделювання                      | 35             | 19,4 | 92              | 51,2 | 53             | 29,4 |
| Програмування                    | 41             | 22,7 | 94              | 52,3 | 45             | 25   |
| Оцінювання результатів           | 80             | 44,4 | 68              | 37,8 | 32             | 17,8 |
| Гнучкість                        | 63             | 35   | 79              | 43,9 | 38             | 21,1 |
| Самостійність                    | 83             | 46,1 | 57              | 31,7 | 40             | 22,2 |
| Загальний рівень саморегуляції   | 48             | 26,5 | 93              | 51,8 | 39             | 21,7 |

Аналізуючи отримані дані, ми можемо зазначити, що майже половина респондентів загальної вибірки (48,3%) продемонстрували високий рівень сформованості здатності до планування власної діяльності. Це може свідчити про наявність у них сталих, реалістично-організованих цілей та здатність до самостійного продюкування завдань і утримання їх в полі уваги. Для майбутніх авіафахівців вміння ефективно планувати є необхідною умовою виконання польотних і технічних завдань, що передбачає чітку координацію, дотримання протоколів і своєчасне прийняття рішень у динамічно змінюваному середовищі. Середній рівень даного показника мають 41,7% респондентів, що вказує на

часткову сформованість планувальної діяльності. Та у 10% студентів виявлено низький рівень планування, що може вказувати на ситуативний характер постановки цілей, недостатню схильність до осмислення власного, у тому числі професійного, майбутнього та труднощі у досягненні запланованого результату. Це потенційно може ускладнювати реалізацію складних професійних завдань.

Високий рівень сформованості процесів моделювання виявлено лише у 19,4% респондентів. Такі студенти, ймовірно, здатні до чіткого уявлення внутрішніх і зовнішніх умов досягнення мети, що забезпечує відповідність між діями та запланованим результатом. Більшість студентів ( 51,2%) мають середній рівень даного показника, що свідчить про часткову здатність до адекватної оцінки ситуації та, відповідно, побудові програми дій. Водночас, 29,4% респондентів мають низький рівень сформованості процесів моделювання, що може вказувати на неадекватність уявлень про умови виконання завдань, труднощі у розумінні контексту діяльності та неусвідомлені або імпульсивні реакції. У професійній сфері це може створювати ризики щодо прийняття неадекватних рішень в умовах стресогенної ситуації.

На високому рівні показник «програмування» знаходиться у 22,7% респондентів, що вказує на здатність до детального і гнучкого планування, послідовності дій та вміння адаптуватися до нових умов або перешкод, що є важливим аспектом професійної діяльності авіафахівців. У більшості респондентів (52,3%) виявлено середній рівень, що може вказувати на наявність базових навичок програмування дій, які потребують удосконалення. 25% досліджуваних мають низький рівень програмування дій, що може свідчити про схильність до імпульсивної поведінки, труднощі у структуруванні логічної послідовності кроків та низьку ефективність регуляції поведінки.

44,4 % респондентів демонструють високий рівень розвитку здатності до оцінювання результатів власної діяльності. Це може свідчити про наявність стійких критеріїв оцінки, гнучке ставлення до помилок та адекватну реакцію на відхилення від мети. 37,8% опитуваних мають середній рівень сформованості даного показника, що може проявлятися у непослідовності оцінюванні результатів

та необхідності зовнішньої підтримки для аналізу власної ефективності, для студентів у період навчання це є адекватним показником, так як підтримка, схвалення та конструктивна критика викладачами та інструкторами є процесом здобуття професійного досвіду. Втім, 17,8% респондентів мають низький рівень даного показника, що свідчить про недостатню рефлексивність, некритичність до власних дій та знижену здатність до корекції поведінки, що становить суттєвий ризик для майбутньої діяльності.

За шкалою «гнучкість» 35% респондентів продемонстрували високий рівень, що може свідчити про їхню здатність швидко адаптуватися до нових умов, оцінювати нові обставини та своєчасно коригувати дії відповідно до зміненої ситуації. Ця характеристика сприяє ефективному функціонуванню авіафахівців в умовах невизначеності та ризику та забезпечує успішне виконання професійних завдань. Середній рівень сформованості даного показника мають 43,9% респондентів, що може вказувати на їх адаптивність у типових умовах, проте у складних та нестандартних ситуаціях ці респонденти можуть зіткнутися з складнощами в швидкій корекції своєї діяльності. 21,1% студентів характеризуються низьким рівнем гнучкості, що може бути чинником труднощів у перебудові поведінки в умовах стресогенної ситуації, який є критичним для даної професії.

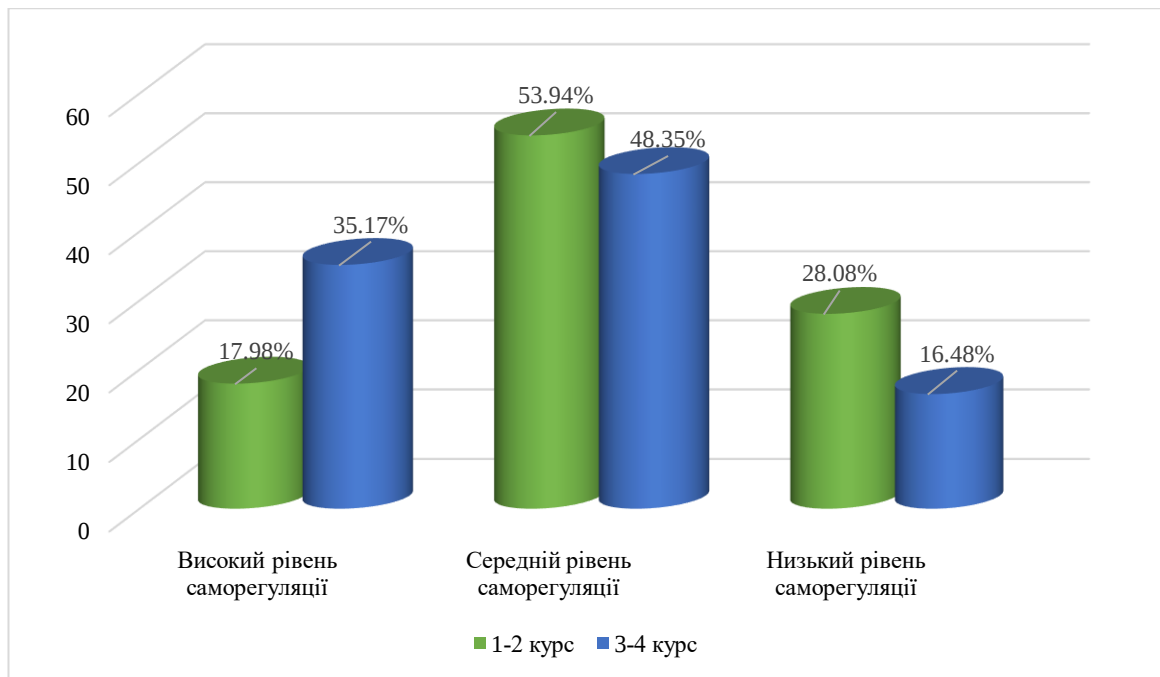
Високий рівень самостійності мають 46% респондентів, що вказує на їх розвинену здатність до автономного планування, прийняття рішень та оцінювання результатів без зовнішньої підтримки. 31,7% студентів мають середній рівень самостійності, що передбачає наявність основ самостійної регуляції поведінки з можливою потребою у періодичному зовнішньому контролі та/або схваленні. У 22,2% респондентів зафіксовано низький рівень даного показника, що може вказувати на їхню залежність від думки інших, схильність до несамостійного прийняття рішень. Для майбутніх авіафахівців дана характеристика є критичною, оскільки самостійність у прийнятті рішення і вміння брати на себе відповідальність за ці рішення є запорукою ефективності та безпеки.

У 26,5 % студентів виявлено високий рівень загальної саморегуляції, такі респонденти характеризуються самостійністю, здатністю гнучко та адекватно

реагувати на зміну зовнішніх умов, усвідомленим процесом постановки і досягнення цілей. За умов наявної мотивації досягнення такі респонденти можуть формувати такий стиль саморегуляції, який компенсує вплив особистісних рис характеру, які можуть ускладнювати досягнення бажаного результату. 51,8% респондентів мають середній рівень розвитку загальної саморегуляції. Такі студенти мають потенціал до саморозвитку, однак за наявності складних або стресогенних умов можуть виникати труднощі в управлінні власною поведінкою. У 21,7% досліджуваних зафіксовано низький рівень загальної саморегуляції, що може вказувати на несформованість усвідомленого управління власною діяльністю, імпульсивність у поведінці та занижену можливість компенсації індивідуальних особливостей. В умовах високої відповідальності та швидкоплинності подій в авіаційній сфері такі особливості можуть негативно впливати на ефективність виконання професійних завдань.

Динаміка розвитку загального рівня саморегуляції впродовж бакалаврського рівня професійної підготовки відображена на рис. 2.9.

Аналізуючи динаміку відмінностей прояву рівня загальної саморегуляції студентів авіаційних спеціальностей, ми констатуємо, що на молодших курсах переважає середній рівень даного показника - більша половина вибірки (53,94%), втім 28,08% респондентів мають низький рівень загальної саморегуляції, це може свідчити про те, що у молодших студентів ще не сформоване усвідомлення управління власною діяльністю та вони тільки адаптуються до вимог професійної підготовки. У порівнянні з молодшими курсами, студенти 3-4 курсів демонструють вищий рівень саморегуляції. Це зумовлено як зростанням професійної мотивації, так і з розширенням досвіду самостійної діяльності, більш практичним знайомством з майбутньою професією та адаптацією до вимог авіаційного середовища. Втім високий рівень даного показника мають лише 35,17% випускників.

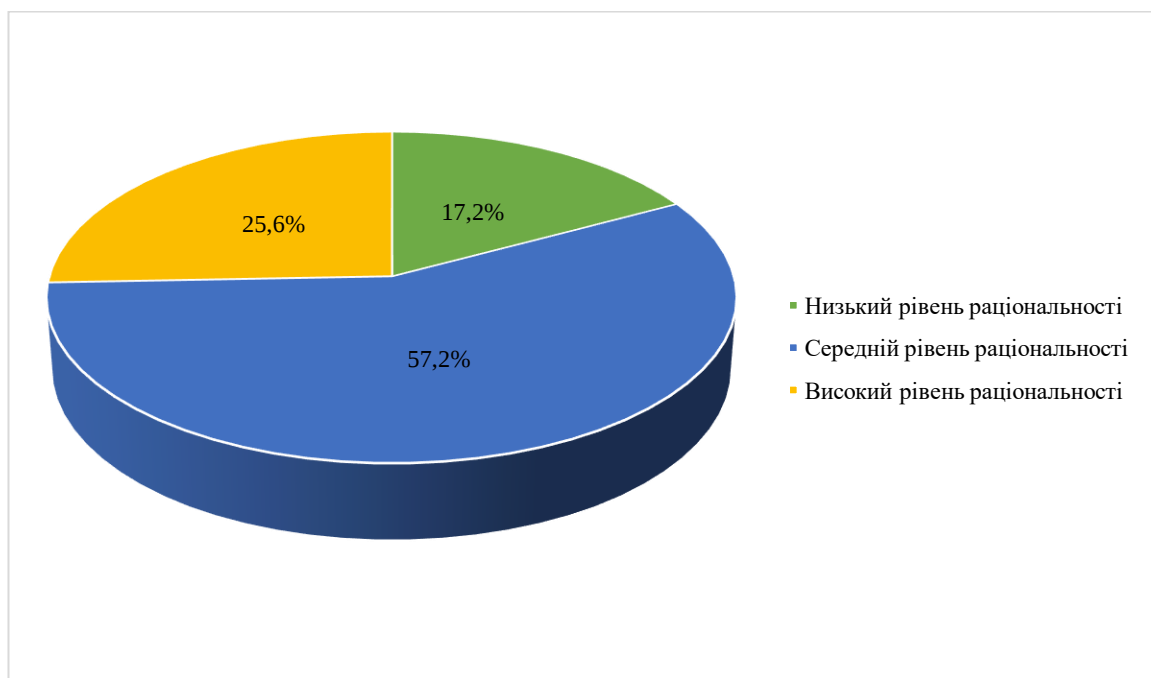


**Рис. 2.9. Відмінності динаміки прояву рівня загальної саморегуляції студентів авіаційних спеціальностей 1-2 та 3-4 курсів (n = 180)**

Готовність до дії, як критерій поведінкового компоненту образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей був досліджений за допомогою методики визначення особистісних факторів прийняття рішень. Результати по шкалам представлені на рис. 2.10 та 2.11.

Як бачимо на діаграмі у більшості половини (57,2%) студентів авіаційних спеціальностей зафіксовано середній рівень розвитку раціональності, що свідчить про помірну здатність до аналізу ситуацій, обґрунтованого прийняття рішень та зваженого підходу до можливих ризиків. Цей рівень характеризується достатньою здатністю до критичного мислення, наявністю об'єктивності у сприйнятті подій та орієнтацією на логічність у процесі саморегуляції поведінки. Водночас, лише у 25,6% респондентів зафіксовано високий рівень раціональності, що вказує на їх схильність до продуманого аналізу, зважування всіх можливих наслідків перед прийняттям рішення. Такі респонденти характеризуються проникливістю, самостійністю, розважливістю та внутрішньою організованістю, вони здатні приймати рішення навіть за умов неповної інформації, демонструючи стійкість та передбачливість. З огляду на специфіку майбутньої професійної діяльності даний

показник на рівні 25,6%, на нашу думку, є недостатнім, адже діяльність в авіаційній галузі вимагає здатності до зваженого прийняття рішень, аналітичного мислення та вміння діяти у складних та відповідальних ситуаціях [47].



**Рис. 2.10. Показники прояву рівня раціональності студентів авіаційних спеціальностей (n = 180)**

17,2% студентів мають низький рівень показника раціональності, що може свідчити про імпульсивність, недостатню схильність до самоаналізу та можливу залежність від зовнішніх обставин або думки інших у процесі прийняття рішень. Такий рівень раціональності може ускладнювати ефективну саморегуляцію поведінки в стресогенних ситуаціях або в умовах невизначеності. Важливим є простеження динаміки розвитку раціональності за курсами, результати представлені у таблиці 2.11.

Порівняльний аналіз рівня раціональності різних курсів свідчить про позитивну динаміку її розвитку, втім частка студентів старших курсів з високим рівнем раціональності зафіксована лише на рівні 35%.

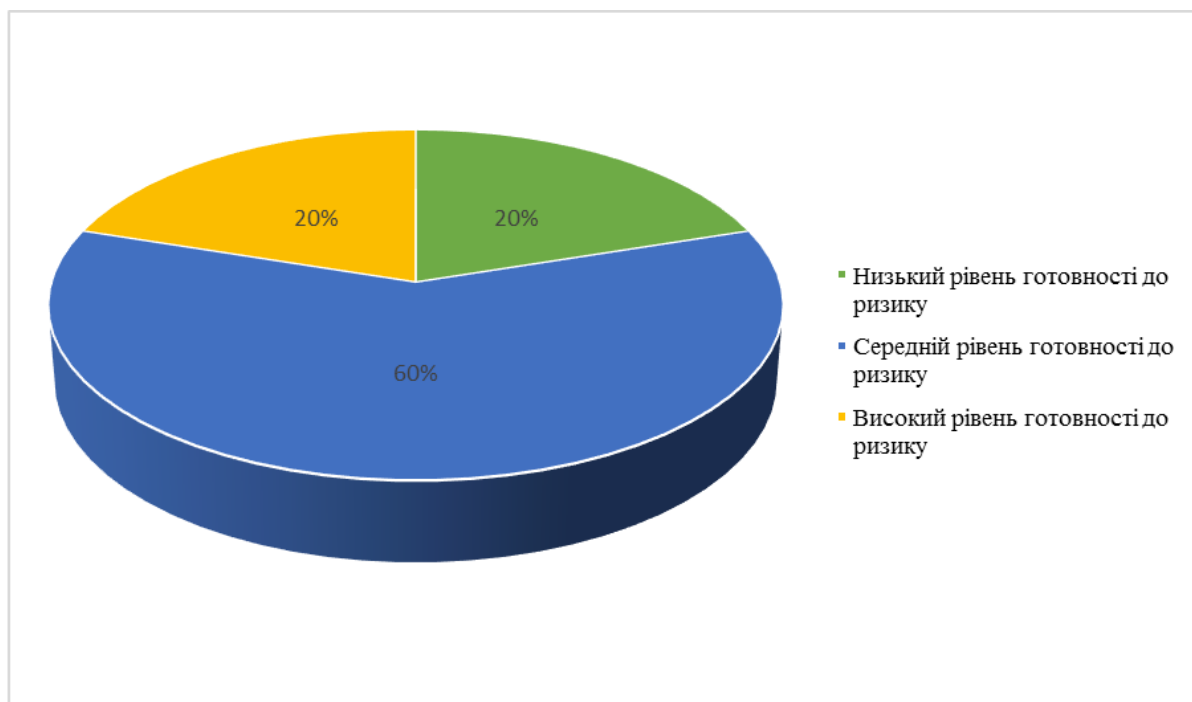
**Динаміка прояву рівня раціональності у  
студентів авіаційних спеціальностей (n = 180)**

| Показник        | Високий рівень раціональності |      | Середній рівень раціональності |      | Низький рівень раціональності |      |
|-----------------|-------------------------------|------|--------------------------------|------|-------------------------------|------|
|                 | Абс. к-сть                    | %    | Абс. к-сть                     | %    | Абс. к-сть                    | %    |
| <b>1-2 курс</b> | 14                            | 15,7 | 53                             | 59,6 | 22                            | 24,7 |
| <b>3-4 курс</b> | 32                            | 35,2 | 50                             | 55   | 9                             | 9,8  |

Також ми можемо спостерігати зниження частки респондентів із низьким рівнем раціональності з 24,7% на молодших курсах до майже 10% на старших, що може підтверджувати ефективність освітнього впливу впродовж навчання. Але попри позитивну динаміку, слід звернути увагу, що все ж досить мала частка студентів на старших курсах мають високий рівень даного показника, що може свідчити про наявність певних обмежень у сформованості здатності до зваженого та обґрунтованого прийняття рішень, що є важливим для майбутніх фахівців авіаційної галузі. Враховуючи критичну роль раціональності у забезпеченні безпеки польотів та ефективному вирішенні нештатних ситуацій, необхідно приділяти особливу увагу розвитку цієї якості у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі.

Показник готовності до ризику у студентів авіаційних спеціальностей зафіксований у 20% на високому рівні, 60% мають середній рівень та 20% респондентів - низький (рис.2.11).

У 60% респондентів авіаційних спеціальностей зафіксовано середній рівень готовності до ризику, що свідчить про збалансоване поєднання обережності та рішучості у поведінці.



**Рис. 2.11. Показники прояву рівня готовності до ризику студентів авіаційних спеціальностей (n = 180)**

Такий рівень є оптимальним для майбутньої професії, адже авіафахівцям часто необхідно приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності. Водночас по 20% студентів виявили низький та високий рівні готовності до ризику, що може свідчити про надмірну обережність та уникнення ризикових ситуацій або навпаки, про схильність до імпульсивних дій без достатнього аналізу наслідків цих дій. Динаміки розвитку готовності до ризику за курсами представлена у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

**Динаміка прояву рівня готовності до ризику у студентів авіаційних спеціальностей (n = 180)**

| Показник | Високий рівень готовності до ризику |      | Середній рівень готовності до ризику |      | Низький рівень готовності до ризику |      |
|----------|-------------------------------------|------|--------------------------------------|------|-------------------------------------|------|
|          | Абс. к-сть                          | %    | Абс. к-сть                           | %    | Абс. к-сть                          | %    |
| 1-2 курс | 13                                  | 14,6 | 50                                   | 56,2 | 26                                  | 29,2 |
| 3-4 курс | 23                                  | 25,3 | 55                                   | 60,4 | 13                                  | 14,3 |

Порівняльний аналіз рівня готовності до ризику серед респондентів різних курсів авіаційних спеціальностей свідчить про наявність суттєвих відмінностей цього показника. Зокрема, серед студентів старших курсів спостерігається вищий відсоток осіб із високим рівнем готовності до ризику - 25,3% проти 14,6% на 1-2 курсах. Низький рівень готовності до ризику на молодших курсах сягає 29,2% респондентів, це може свідчити про недостатній розвиток психологічної стійкості на початковому етапі опанування авіаційною професією та впевненості в ухваленні рішень у невизначених умовах. Втім, цей показник зменшується на старших курсах до 14,3%. Частка студентів із середнім рівнем готовності до ризику дещо зростає на старших курсах: 60,4% порівняно з 56,2% молодших курсів. Це може свідчити про поступове формування психологічної зрілості, впевненості у власних силах, розвиток професійно значущих якостей, зокрема відповідальності та здатності до прийняття виважених рішень в умовах ризику, що є важливим для майбутніх авіафахівців.

Узагальнюючи показники поведінкового компоненту образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей, можемо стверджувати про помірний рівень його розвитку. Зокрема, ми прослідковуємо позитивну динаміку зростання високого рівня саморегуляції впродовж навчання. Це може свідчити про поступове формування умінь планування, програмування, оцінки результатів своєї діяльності, адаптації до умов діяльності, самостійності. Готовність до дій, включаючи готовність до ризику та раціональність своїх дій, знаходиться на середньому рівні у майбутніх авіафахівців. Це може свідчити про недостатню сформованість навичок логічного мислення, стратегічного планування, ефективного аналізу ситуацій та обережну готовність до діяльності в умовах невизначеності. Втім ці респонденти мають потенціал для подальшого розвитку навичок обґрунтованого прийняття рішень у професійній діяльності. Для майбутніх авіафахівців ці показники є важливими, адже оперативне реагування та ухвалення рішень в умовах невизначеності є критичним показником.

Відповідно до завдань констатувального експерименту, ми провели узагальнення результатів емпіричного дослідження щодо особливостей

формування рівнів та динаміки когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового структурних компонентів образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей ( див. табл. 2.13).

Отже, аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, що образ «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей знаходиться на стадії активного формування та загалом характеризується середнім рівнем прояву структурних компонентів даного феномену. Зафіксовано, що когнітивний компонент образу «Я-професійний» має неоднорідність у його складових показниках, лише у 38,8% респондентів зафіксовано професійну самоідентифікацію. Уявлення про власну професійну роль зростає відповідно до курсу навчання ( з найнижчим показником на 2 курсі у 30,6%), однак для студентів-бакалаврів конкретизація уявлення про свою професійну самоідентифікацію лишається на середньому рівні. Також зафіксовано недостатню сформованість особистісної рефлексивності.

Емоційно-оцінний компонент образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей також має суперечливі тенденції. Аналізуючи отримані результати, ми спостерігаємо позитивну динаміку самоповаги та аутосимпатії у студентів авіаційних спеціальностей та разом з тим зростає частка студентів із завищеною самооцінкою, нереалістичним рівнем домагань та емоційною нестійкістю на старших курсах. Відповідно, це може ускладнювати процес професійного становлення в умовах стресогенних факторів авіаційної діяльності та перешкоджати позитивному формуванню образу «Я-професійний» в цілому. Поведінковий компонент образу «Я-професійний» також зафіксований на середньому рівні, демонструючи позитивну динаміку у розвитку загального рівня саморегуляції, проте готовність до ризику та раціональність дій зберігають переважно помірні показники прояву.

Таким чином, образ «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей має позитивну динаміку розвитку, однак характеризується низкою суперечностей та нерівномірністю сформованості його компонентів.

Таблиця 2.13

**Розвиток структурних компонентів (%) образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей (n = 180)**

| Рівень структурних компонентів образу «Я-професійний» | Критерій                      | Показники                                        | Рівень прояву показників, (%) |                         |                        |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------|------------------------|
| Когнітивний                                           | самосвідомість                | професійна самоідентифікація                     | 38,8                          |                         |                        |
|                                                       |                               | діяльне Я                                        | 68,65                         |                         |                        |
|                                                       |                               | рефлексивне Я                                    | 76,75                         |                         |                        |
|                                                       |                               | соціальне Я                                      | 58,75                         |                         |                        |
|                                                       |                               | комунікативне Я                                  | 27,65                         |                         |                        |
|                                                       | особистісна рефлексивність    | рівень прояву рефлексивності                     | Високий рівень<br>13,3        | Середній рівень<br>27,2 | Низький рівень<br>59,5 |
| Емоційно-оцінний                                      | самооцінка та рівень домагань | Рівень самооцінки                                | 28,5                          | 58,5                    | 13                     |
|                                                       |                               | Рівень домагань                                  | 52,5                          | 39                      | 8,5                    |
|                                                       |                               | різниця між рівнем самооцінки та рівнем домагань | 45,5                          | 31,5                    | 23                     |
|                                                       | самоставлення                 | самоповага                                       | 22                            | 65,5                    | 12,5                   |
|                                                       |                               | аутосимпатія                                     | 26,5                          | 56                      | 17,5                   |
|                                                       |                               | самоприниження                                   | 29,5                          | 58                      | 12,5                   |
|                                                       | емоційна врівноваженість      | рівень врівноваженості                           | 19,5                          | 48,3                    | 32,2                   |
| Поведінковий                                          | саморегуляція                 | загальний рівень саморегуляції                   | 26,5                          | 51,8                    | 21,7                   |
|                                                       | готовність до дій             | Рівень прояву готовності до ризику               | 20                            | 60                      | 20                     |
|                                                       |                               | рівень прояву раціональності                     | 25,6                          | 57,2                    | 17,2                   |

Однак, розвиток структурних компонентів, і загалом, образу «Я-професійний» є динамічним процесом, що протікає під впливом сукупності як зовнішніх ( соціальних) так і внутрішніх (психологічних) чинників, виявлення яких відкриває шляхи, методи і засоби впливу на оптимізацію процесу формування образу «Я-професійний». Виявлення психологічних чинників

формування досліджуваного феномену стало наступним завданням констатувального експерименту нашого дослідження.

### **2.3. Психологічні чинники функціонування образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей**

На основі аналізу психологічної літератури та специфіки діяльності майбутніх авіафахівців теоретично у першому розділі нами було визначено гіпотетичні психофізіологічні та індивідуально-психологічні чинники формування образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей: 1) стійкість нервової системи майбутніх авіафахівців; 2) локус-контролю; 3) схильність до ризику; 4) мотивація професійної діяльності; 5) професійна відповідальність; 6) професійна ідентичність.

Для емпіричного визначення психологічних чинників формування образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей в процесі професійної підготовки ми використали низку психодіагностичних методик, які представлені у таблиці 2.1. Виявлення особливостей прояву кожної якості і наявність відповідних кореляційних зв'язків з структурними компонентами образу «Я-професійного» можуть свідчити про вплив даної індивідуально-психологічної особливості на формування образу «Я-професійного». Розглянемо особливості прояву теоретично обґрунтованих характеристик особистості як чинників формування образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей з подальшим виявленням сили кореляційних зв'язків даних утворень з досліджуваним феноменом.

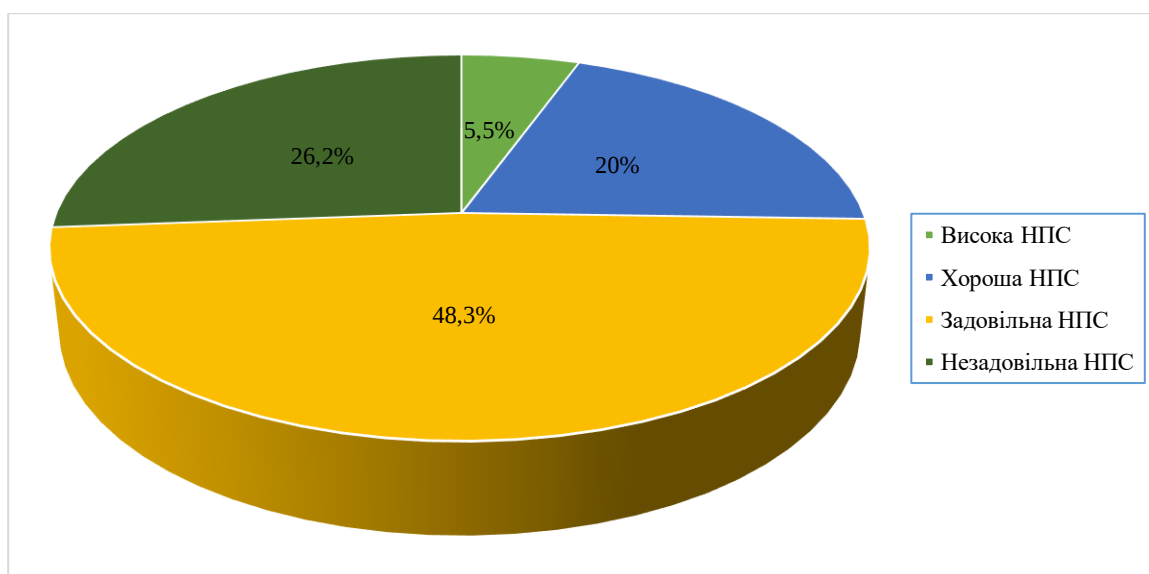
Для емпіричного дослідження стійкості нервової системи майбутніх авіафахівців нами був використаний психологічний інструментарій - методика «Оцінка рівня нервово-психічної стійкості». За результатами дослідження встановлено, що 48,3 % респондентів мають задовільний рівень нервово-психічної стійкості (далі НПС), що свідчить про їх задовільну адаптацію. Такі студенти здатні підтримувати ефективну діяльність в умовах помірного стресу, проте можуть

проявити емоційну нестійкість у випадках інтенсивних стресогенних ситуацій або тривалих психофізичних навантаженнях. Прогноз малосприятливий.

Хороший рівень НПС мають лише 20% студентів авіаційних спеціальностей. Такі респонденти зазвичай достатньо швидко пристосовуються до нових умов діяльності, без труднощів входять у колектив та орієнтуються у ситуаціях. Вони реалістично сприймають дійсність та себе, мають збалансовану саморегуляцію та зазвичай неконфліктні, тож мають сприятливий прогноз. Високий рівень НПС продемонстрували лише 5,5% студентів, це досить низький показник, враховуючи особливості майбутньої діяльності даних досліджуваних. Ці респонденти здатні ефективно протистояти стресогенним факторам, при цьому зберігаючи емоційну стабільність та високий рівень працездатності в умовах психофізичного напруження. Прогноз сприятливий.

Незадовільний рівень НПС зафіксовано у 26,2% респондентів, це є потенційним ризиком для їх успішного професійного становлення в обраній професійній сфері. Дані респонденти мають підвищену вразливість до стресових впливів, схильність до емоційного виснаження, порушення концентрації уваги та труднощі у прийнятті рішень в умовах невизначеності. Враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності авіаційних фахівців, яка передбачає роботу в умовах високої відповідальності та потенційної небезпеки, наявність частки студентів із незадовільною НПС потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу під час навчання. Результати представлені на рис.2.12.

Прослідковуючи динаміку показників НПС студентів авіаційних спеціальностей відповідно до курсів навчання (табл. 2.14), ми відмітили, що сприятливий прогноз (хорошу НПС) мають на 15,2% більше респондентів старших курсів у порівнянні з молодшими, на 4,3% зросла частка респондентів з високою НПС, також на 15,1% зменшився показник незадовільної НПС та на 4,4% задовільної НПС.



**Рис. 2.12. Показники нервово-психічної стійкості студентів авіаційних спеціальностей (n = 180)**

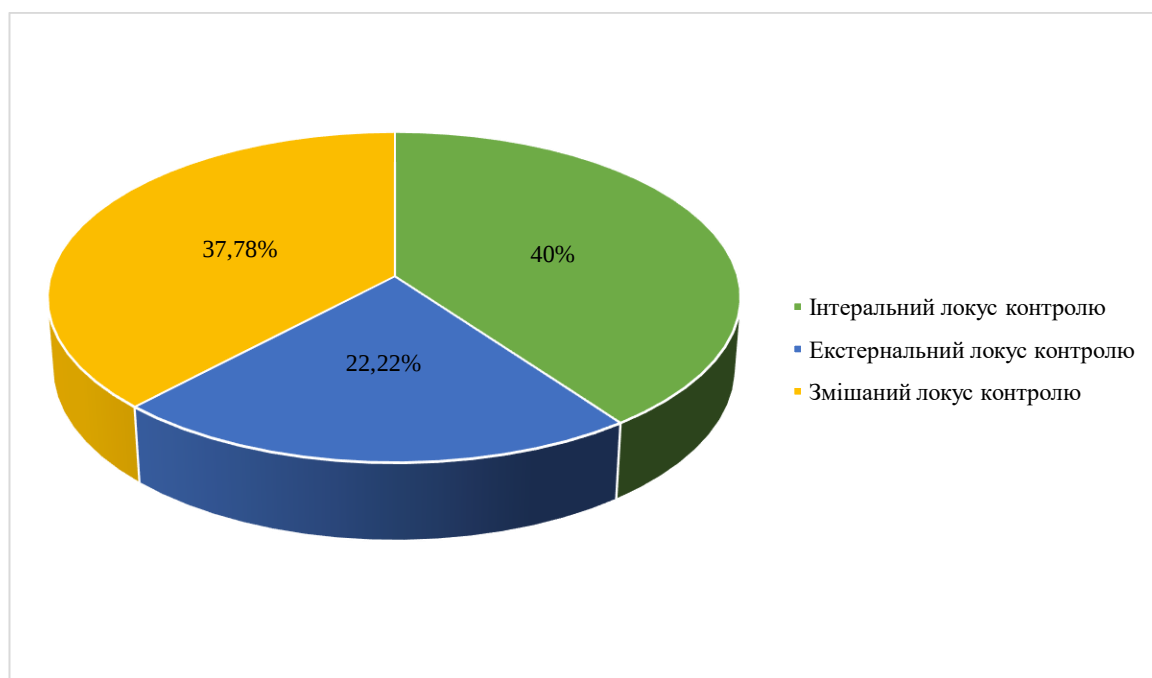
Тобто, ми прослідковуємо позитивну динаміку відповідно до курсу навчання, але слід зазначити, що дані показники все ж, мають відповідати вимогам майбутньої професії та мати сприятливий (і вище) прогноз. Тому майбутнім авіафахівцям важливо опанувати навички поведінкової регуляції та саморегуляції психічних станів, що дасть змогу легше адаптовуватися до нових умов діяльності та долати стресогенні ситуації.

Таблиця 2.14

**Динаміка показників нервово-психічної стійкості (НПС) студентів авіаційних спеціальностей ( n = 180)**

| Характеристика рівня НПС групи | Прогноз          | 1-2 курс   |      | 3-4 курс   |      |
|--------------------------------|------------------|------------|------|------------|------|
|                                |                  | Абс. к-сть | %    | Абс. к-сть | %    |
| Висока НПС                     | Дуже сприятливий | 3          | 3,4  | 7          | 7,7  |
| Хороша НПС                     | Сприятливий      | 11         | 12,3 | 25         | 27,5 |
| Задовільна НПС                 | Малосприятливий  | 45         | 50,6 | 42         | 46,2 |
| Незадовільна НПС               | Несприятливий    | 30         | 33,7 | 17         | 18,6 |

Для дослідження локус-контролю студентів авіаційних спеціальностей ми обрали *методику дослідження локусу контролю* [41; 269]. Результати діагностики локус-контролю представлені на рис.2.13.



**Рис. 2.13. Показники локус-контролю студентів авіаційних спеціальностей (n = 180)**

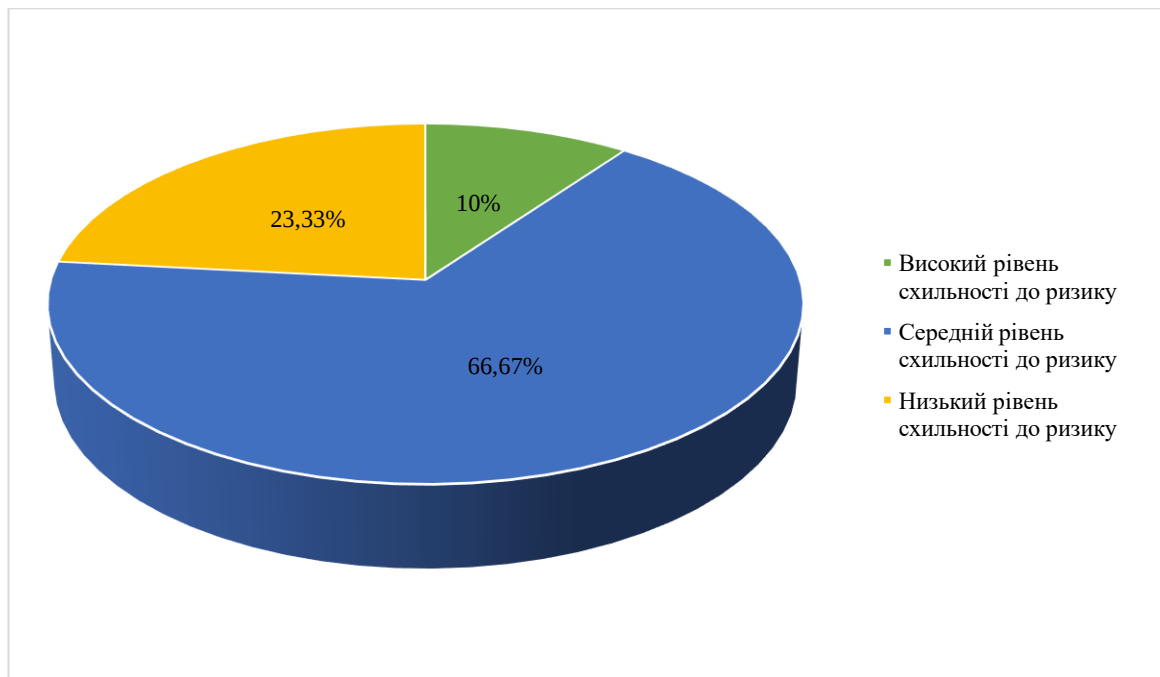
Як видно з рисунку, найбільша частка майбутніх авіафахівців (40%) відносяться до інтерналів. Характеристикою даних респондентів є суб'єктивний контроль над будь-якими значними ситуаціями, притаманне відчуття особистої відповідальності за власні дії та результати спільної роботи, що надзвичайно важливо у авіаційній сфері. Такі студенти мають розвинений механізм саморегуляції, який дозволяє їм ефективно керувати власним емоційним станом. Інтернали зазвичай схильні до думки, що лише власні зусилля, рівень професійної компетентності та наполегливість може привести особистість до успіху. Тому, це формує стійку орієнтацію на розвиток навичок, вдосконалення своєї професійної майстерності та усвідомлене стратегічне планування, що є важливим у процесі формування образу «Я-професійного».

22,22% респондентів мають екстернальний локус-контролю, вони схильні інтерпретувати власні досягнення або труднощі крізь призму зовнішніх обставин.

Тобто такі студенти орієнтуються на зовнішні стимули та соціальне підкріплення, у разі невдачі екстернали пояснюють це несприятливими умовами, випадковістю чи впливом оточення. Вони мають потребу у схваленні та підтримці з боку значущих осіб, позаяк відсутність позитивного зворотного зв'язку може призводити до невпевненості у власних силах, зниження працездатності та мотивації. Частина респондентів (37,78%) не може бути віднесена до одного з наявних типів локус-контролю, так як за кількістю набраних балів вони потрапляли у проміжне положення (крайня права межа по екстернальності і крайня ліва межа по інтернальності), тому даних респондентів ми віднесли до умовно «змішаного» типу. За нашим припущенням тип локус-контролю безпосередньо пов'язаний з певними структурними показниками образу «Я-професійного» і впливає на характеристики даного образу в цілому.

Наступною досліджуваною характеристикою є схильність до ризику, вона має важливе значення для психологічного прогнозування ухвалення рішень у невизначених ситуаціях. Як зазначав Ю. Козелецький, ситуації ризику здебільшого зумовлюють типовий набір поведінкових реакцій, спрямованих на їх подолання. Вчений зазначав, що існує певна категорія осіб, які в умовах ризику діють подібним чином, незалежно від умов ситуації, вони обирають однаковий рівень ризику. Для таких осіб властива постійна готовність діяти ризиково, тому автор трактує схильність до ризику як інтегральну особистісну рису. В залежності від інтенсивності прояву схильності до ризику, вчені виокремлюють дві групи осіб: «перестраховальників», які уникають ризику у будь-яких умовах прийняття рішень та «сміливців», для яких ризик має позитивну цінність і виступає бажаним чинником діяльності [79; 244 ].

Для дослідження схильності до ризику студентів авіаційних спеціальностей ми обрали опитувальник схильності до ризику. За результатами діагностики маємо наступні результати: 10% респондентів мають високий рівень схильності до ризику, 23,33% мають низький рівень та 66,67% студентів мають середній рівень схильності до ризику (рис. 2.14).



**Рис. 2.14. Показники схильності до ризику студентів авіаційних спеціальностей (n = 180)**

Більшість респондентів (66,67%) мають середній рівень схильності до ризику. такий показник свідчить про готовність брати участь у ризикових ситуаціях вибірково, з урахуванням їх доцільності та реалістичності. Ці студенти схильні діяти обережно й обдуманно, беручи на себе ризик лише тоді, коли існує висока ймовірність позитивного результату. Для них характерна впевненість у власних силах, здатність долати труднощі та почуття внутрішнього захисту. Враховуючи специфіку майбутньої діяльності даних респондентів така характеристика є значущою, адже робота авіафахівця вимагає поєднання виваженого ставлення до ризику з готовністю оперативно приймати рішення у складних та непередбачуваних ситуаціях.

Низький рівень схильності до ризику мають 23,33% респондентів, для них притаманна підвищена обережність та прагнення уникати ситуацій, що передбачають можливі ризики. Необхідність прийняття ризикових рішень часто супроводжується відчуттям тривожності, дискомфорту та внутрішньої невпевненості у власних силах і здібностях. Такі респонденти зазвичай схильні очікувати несприятливі наслідки або ймовірні невдачі.

Лише 10% вибірки мають високий рівень схильності до ризику. В авіаційній сфері це може проявлятися у прагненні до прийняття рішень в умовах невизначеності, готовності діяти за відсутності повної інформації та схильності до випробування нових підходів у професійних ситуаціях, відповідно, такі дії можуть призвести до серйозних наслідків та порушення стандартів безпеки. Підвищена готовність брати на себе відповідальність у критичних ситуаціях, може мати як позитивні, так і негативні наслідки. Оперативність, швидкість та впевненість у власних діях є важливими критеріями професійної діяльності, втім надмірний ризик може призводити до ігнорування стандартів безпеки та недооцінки потенційних небезпек.

Для дослідження мотивації професійної діяльності студентів авіаційних спеціальностей ми застосували методику «Мотивації професійної діяльності». Автор методики у своїй концепції мотивації професійної діяльності виділяє три основних компоненти, які формуються під впливом внутрішніх та зовнішніх потреб особистості. Внутрішня мотивація ґрунтується на особистісних потребах і безпосередньо пов'язана з процесом та результатом діяльності. Домінування цього типу мотивації професійної діяльності сприяє позитивному ставленню до роботи, підвищенню задоволеності від виконання професійних завдань та здатності до прогнозування професійного майбутнього. Зовнішня позитивна мотивація має стимули, що мають опосередкований зв'язок із професійною діяльністю. До них належать матеріальні винагороди, кар'єрне зростання, соціальне схвалення з боку колег та керівництва, престижність професії тощо. Ці фактори спонукають особистість до активного включення у професійну діяльність. Особистість, яка прагне уникнути негативних наслідків та оцінок, керується страхом покарання, осуду, критики чи штрафних санкцій у професійній діяльності, має зовнішню негативну мотивацію професійної діяльності [164].

Тож, аналізуючи результати дослідження мотивації професійної діяльності у студентів авіаційних спеціальностей, ми отримали наступні результати: високий рівень внутрішньої мотивації мають 46,12% респондентів, середній – 43,88%, це досить позитивний показник, адже він свідчить про інтерес до своєї майбутньої

професії, прагнення до розвитку та професійної самореалізації. Втім, варто зазначити, що прояв зовнішньої позитивної мотивації у 62,78% респондентів знаходиться на середньому рівні та у 15% на високому, це може вказувати на те, що даним респондентам важливе соціальне визнання та статус своєї майбутньої професії, престиж авіаційної галузі, гарна заробітна плата є стимулом для розвитку у обраній професії. У 15% досліджуваних виявлено високий рівень зовнішньої негативної мотивації, це може свідчити про переважання мотиву уникнення невдач, покарань, помилок та страхів у професійній діяльності. Отримані результати представлені у таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

**Показники мотивації професійної діяльності у студентів авіаційних спеціальностей ( n = 180)**

| Показник мотивації професійної діяльності | Рівні прояву мотивації професійної діяльності |       |                 |       |                |       |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------|-----------------|-------|----------------|-------|
|                                           | Високий рівень                                |       | Середній рівень |       | Низький рівень |       |
|                                           | Абс. к-сть                                    | %     | Абс. к-сть      | %     | Абс. к-сть     | %     |
| <b>Внутрішня мотивація</b>                | 83                                            | 46,12 | 79              | 43,88 | 18             | 10    |
| <b>Зовнішня позитивна мотивація</b>       | 27                                            | 15    | 113             | 62,78 | 40             | 22,22 |
| <b>Зовнішня негативна мотивація</b>       | 27                                            | 15    | 59              | 32,78 | 94             | 52,22 |

Згідно з результатами дослідження професійної відповідальності студентів авіаційних спеціальностей маємо наступні показники, представлені у таблиці 2.16. Середній рівень дисциплінарної відповідальності мають 47,78% вибірки, 37,22% мають високий рівень та у 15% зафіксовано низький рівень. Дисциплінарна відповідальність є важливою складовою у професійній підготовці майбутніх авіафахівців, адже авіаційна діяльність належить до категорії високого ризику та вимагає безумовного дотримання регламентів, стандартів безпеки, протоколів та професійної етики [148]. Будь-які відхилення від інструкції чи порушення

службової дисципліни в умовах авіаційної практики можуть призвести до критичних наслідків як для самого фахівця, так і для пасажирів та екіпажу. Тому високий рівень дисциплінарної відповідальності критично важливий для майбутніх авіафахівців та передбачає усвідомлену готовність до регуляції власної поведінки відповідно до професійних норм та вимог авіаційної галузі.

Таблиця 2.16

**Показники професійної відповідальності у студентів авіаційних спеціальностей ( n = 180)**

| Показник професійної відповідальності               | Рівні прояву професійної відповідальності |       |                 |       |                |       |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------|-------|-----------------|-------|----------------|-------|
|                                                     | Високий рівень                            |       | Середній рівень |       | Низький рівень |       |
|                                                     | Абс. к-сть                                | %     | Абс. к-сть      | %     | Абс. к-сть     | %     |
| <b>Дисциплінарна відповідальність</b>               | 67                                        | 37,22 | 86              | 47,78 | 27             | 15    |
| <b>Відповідальність за себе</b>                     | 63                                        | 35    | 97              | 53,88 | 20             | 11,12 |
| <b>Відповідальність за інших у загальній справі</b> | 31                                        | 17,22 | 81              | 45    | 68             | 37,78 |

У більшості половини вибірки (53,88%) виявлено середній рівень відповідальності за себе. Це свідчить про середню готовність даної вибірки брати на себе відповідальність стосовно своїх дій, приймати обґрунтовані рішення та прогнозувати їхні можливі наслідки. 35% респондентів мають високий рівень відповідальності за себе, що може вказувати на високий рівень їх самодисципліни, умінням регулювати власний психоемоційний стан, що відповідно, забезпечує надійність та стійкість у стресових ситуацій під час професійної діяльності. У 11,12% респондентів цей показник знаходиться на низькому рівні.

Діяльність у авіаційній галузі у більшості випадків пов'язана з командною взаємодією, тому показник «відповідальності за інших у загальній справі» є важливою складовою професійної відповідальності. 45% респондентів мають середній рівень зазначеного показника, 17,22% мають високий рівень, який

передбачає уміння працювати в команді, дбати про безпеку та добробут інших, альтруїстичну налаштованість. 37,78% респондентів мають низький рівень відповідальності за інших у загальній справі. Тому розробка та реалізація розвивально-корекційних заходів, спрямованих на формування вищого рівня професійної відповідальності як чинника розвитку адекватного образу «Я-професійний» набуває актуальності.

Методика дослідження професійної ідентичності показала наступні результати: 22,78% респондентів мають досягнуту позитивну ідентичність - ці студенти демонструють найвищий рівень професійної зрілості та готовності інтегруватися у професійну діяльність. Для цієї групи респондентів є характерне поєднання усвідомленого вибору професії та сформованої системи цінностей, вони реалістично розуміють вимоги авіаційної спеціальності та готовність приймати відповідальні рішення щодо свого майбутнього. Скоріш за все, більшість даних респондентів подолали кризові чи пошукові етапи самоідентифікації себе в професії, що сприяло формуванню зрілих професійних орієнтирів. Втім, значна частка студентів мають мораторій ідентичності – 27,78%. Для них характерний активний пошук професійного шляху, що супроводжується невизначеністю та суперечливістю у власних прагненнях та цінностях. На нашу думку, це може бути зумовлено специфікою вікового розкитку та особливостями обраної професії. Адже висока складність та відповідальність авіаційної діяльності, недостатня практична включеність на молодших курсах навчання та юнацький вік, який характеризується активним пошуком власного «Я» можуть спричиняти невизначеність і коливання у професійному самовизначенні студентів.

22,22% респондентів продемонстрували передчасну ідентичність - такий статус часто може формуватися під впливом зовнішніх чинників, таких як престиж професії, соціальні очікування, сімейна традиція тощо, внаслідок чого може відображатися запозичена система цінностей та установок. Тому у кризових чи змінних умовах професійна позиція даної групи вибірки може виявитися недостатньо стійкою, оскільки внутрішні переконання ще не набули зрілості та індивідуальності. Дифузна ідентичність виражена у 15% вибірки та 12,22% - мають

псевдопозитивну ідентичність. Результати представлені у табл. 2.17.

Таблиця 2.17

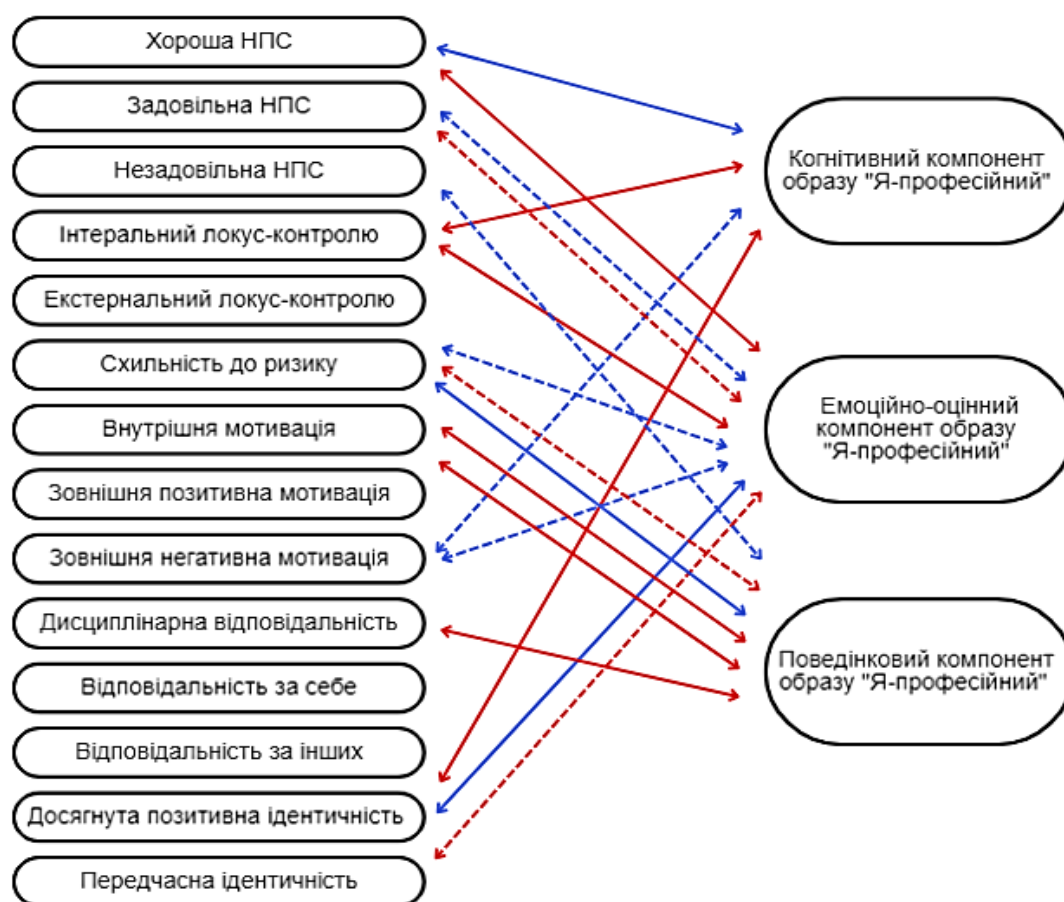
**Показники професійної ідентичності у студентів авіаційних спеціальностей  
( n = 180)**

| Статус професійної ідентичності  | Абс.<br>к-сть | %     |
|----------------------------------|---------------|-------|
| Передчасна ідентичність          | 40            | 22,22 |
| Дифузна ідентичність             | 27            | 15    |
| Мораторій ідентичності           | 50            | 27,78 |
| Досягнута позитивна ідентичність | 41            | 22,78 |
| Псевдопозитивна ідентичність     | 22            | 12,22 |

Для виявлення та підтвердження специфічних зв'язків між структурними компонентами образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей та можливими гіпотетичними чинниками, був проведений кореляційний аналіз за допомогою методів параметричної статистики, зокрема, коефіцієнту рангової кореляції Спірмена

Результати кореляційного аналізу представлені на рис. 2.15 (*примітка: статистично значущий прямий зв'язок на рівні  $p < 0,01$  - позначений червоною лінією, статистично значущий прямий зв'язок на рівні  $p < 0,05$  - позначений червоною пунктирною лінією, статистично значущий обернений зв'язок на рівні  $p < 0,01$  - позначений блакитною лінією, статистично значущий обернений зв'язок на рівні  $p < 0,05$  - позначений блакитною пунктирною лінією.*)

Виявлено статистично значущий прямий зв'язок когнітивного компоненту, а саме показників професійної самоідентифікації з інтернальним локус контролю ( $r=0,599$ ,  $p < 0,01$ ); «діяльного Я» з досягнутою позитивною ідентичністю ( $r=0,327$ ,  $p < 0,01$ ); рефлексивності з хорошою нервово-психічною стійкістю ( $r=0,163$ ,  $p < 0,05$ ) та зафіксовані статистично значущі обернені зв'язки: рефлексивності із зовнішньою негативною мотивацією ( $r=-0,137$ ,  $p < 0,05$ ).



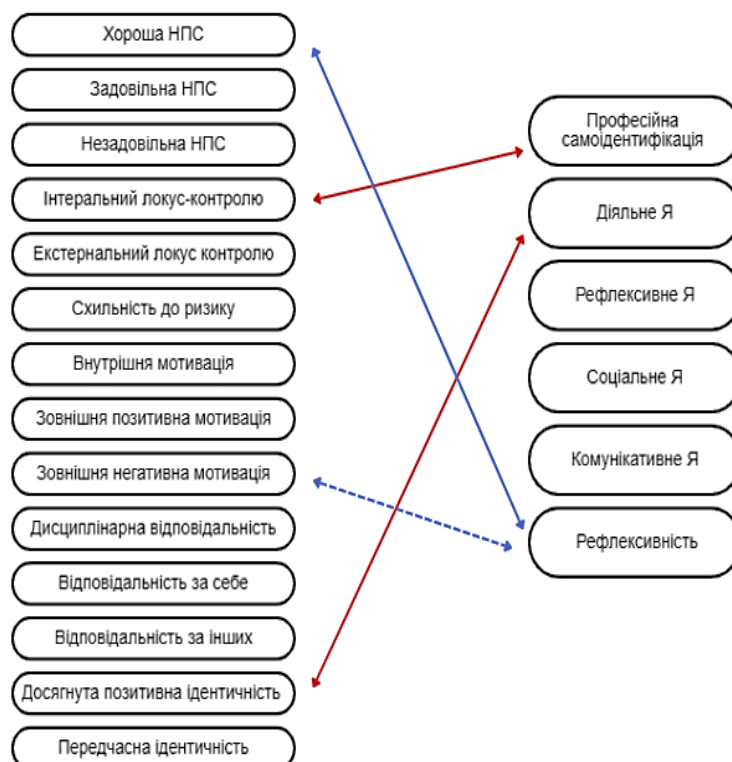
**Рис. 2.15. Кореляційна плеяда зв'язків психологічних чинників образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей**

Статистично значущі прямі кореляційні зв'язки виявлено між емоційно-оцінним структурним компонентом, а саме показниками: емоційною врівноваженістю та хорошою нервово-психічною стійкістю ( $r=0,327$ ,  $p<0,01$ ), досягнутою ідентичністю ( $r=0,288$  при  $p=0,05$ ); рівнем домагань та інтеральним локус контролю ( $r=0,322$ ,  $p<0,01$ ), також зафіксовані статистично значущі обернені зв'язки між показниками: незадовільною нервово-психічною стійкістю та самоприпущенням ( $r=-0,134$ ,  $p<0,05$ ), емоційною врівноваженістю ( $r=-0,245$ ,  $p<0,01$ ); передчасною ідентичністю та рівнем домагань ( $r=-0,532$ ,  $p<0,01$ ); зовнішньою негативною мотивацією та самоповагою ( $r=-0,156$ ,  $p<0,05$ ); схильністю до ризику та емоційною врівноваженістю ( $r=-0,134$ ,  $p<0,05$ ). Виявлено

статистично значущі прямі кореляційні зв'язки поведінкового компоненту, а саме показників саморегуляції з дисциплінарною відповідальністю ( $r=0,467$ ,  $p<0,01$ ) та внутрішньою мотивацією ( $r=0,228$ ,  $p<0,01$ ); готовністю до ризику з схильністю до ризику ( $r=0,163$ ,  $p<0,05$ ); раціональністю з внутрішньою мотивацією ( $r=0,437$  при  $p<0,01$ ) та зафіксовані статистично значущі обернені кореляційні зв'язки: раціональності із схильністю до ризику ( $r=-0,335$  при  $p<0,01$ ); саморегуляції з незадовільною нервово-психічною стійкістю ( $r= - 0,329$  при  $p<0,05$ ).

Для детальнішого аналізу матриці кореляційних зв'язків структурних компонентів образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей, пропонуємо розглянути рис. 2.16 - 2.18.

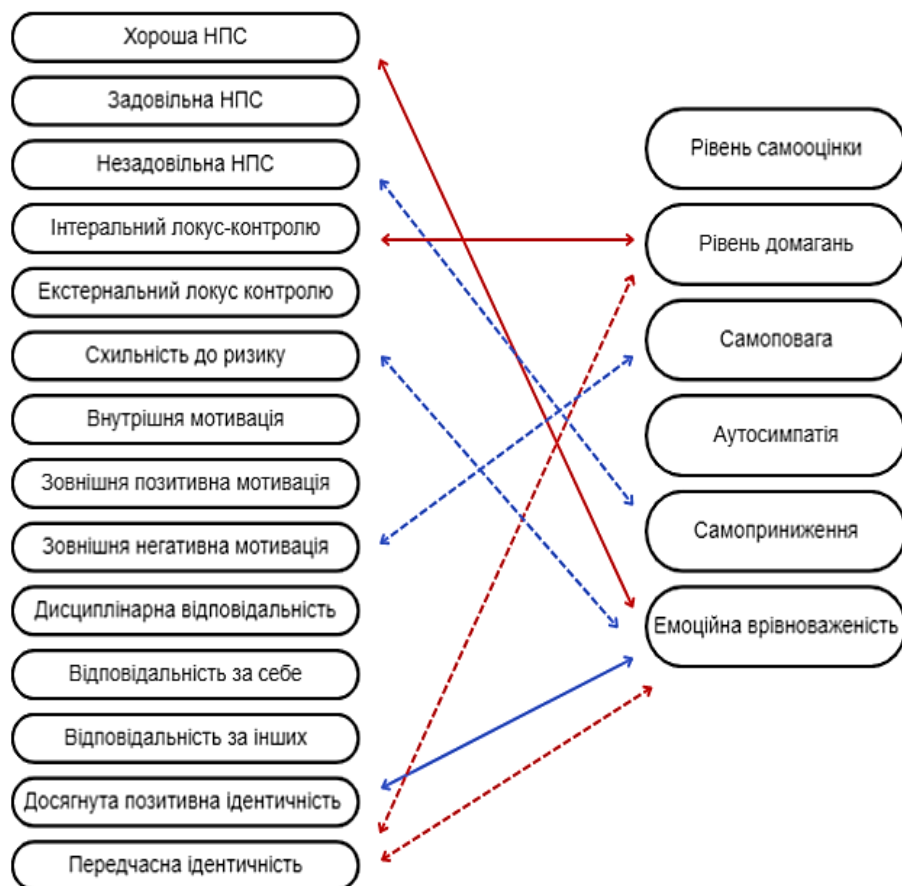
Отже, у плеяді зв'язків психологічних чинників та показників когнітивного компоненту образу «Я-професійний» виявлено прямий кореляційний зв'язок між показниками професійної самоідентифікації та інтернальним локусом контролю ( $r=0,599$ ,  $p<0,01$ ), що може свідчити про те, що чим вищий рівень професійної ідентифікації, тим більш вираженим є прагнення суб'єкта брати на себе відповідальність за результати власної діяльності. Позитивний кореляційний зв'язок між показниками «діяльне Я» та досягнутою позитивною ідентичністю ( $r=0,327$ ,  $p<0,01$ ), може вказувати на узгодженість уявлень респондентів про себе як професіонала із сформованою та стабільною системою цінностей і професійних орієнтирів. Також, зафіксовано прямий кореляційний зв'язок між рівнем рефлексивності та показником хорошої нервово-психічної стійкості ( $r=0,163$ ,  $p<0,05$ ), що дозволяє стверджувати, що здатність до аналізу власних дій і прогнозування результатів діяльності пов'язана із високою емоційною стійкістю, стресостійкістю та неконфліктністю. Водночас виявлено обернений кореляційний зв'язок між рефлексивністю та зовнішньою негативною мотивацією ( $r=-0,137$ ,  $p<0,05$ ), що свідчить про те, що підвищена орієнтація на уникнення покарання, критики та осуду з боку оточення гальмує розвиток здатності до самоспостереження, конструктивного самоконтролю у професійній сфері (рис.2.16).



**Рис. 2.16. Кореляційна плеяда зв'язків психологічних чинників та показників когнітивного компоненту образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей**

У межах емоційно-оцінного структурного компоненту образу «Я-професійний» встановлено низку статистично значущих кореляційних взаємозв'язків. Зокрема, емоційна врівноваженість корелює з хорошою нервово-психічною стійкістю ( $r=0,327$ ,  $p<0,01$ ), це може свідчити про те, що чим вищий рівень емоційної врівноваженості, тим більш вираженою є нервово-психічна стійкість студентів. Тож, здатність зберігати внутрішню рівновагу корелює з кращою адаптацією до стресових ситуацій і стійкістю до психоемоційних перенавантажень. Також виявлено прямий зв'язок емоційної врівноваженості із досягнутою ідентичністю ( $r=0,288$ ,  $p<0,05$ ), це може вказувати на те, що у студентів із вищим рівнем емоційної врівноваженості частіше виявляється сформована професійна ідентичність, яка характеризується здатністю до усвідомленого вибору спеціальності, наявності зрілої системи цінностей та готовності інтегруватися у

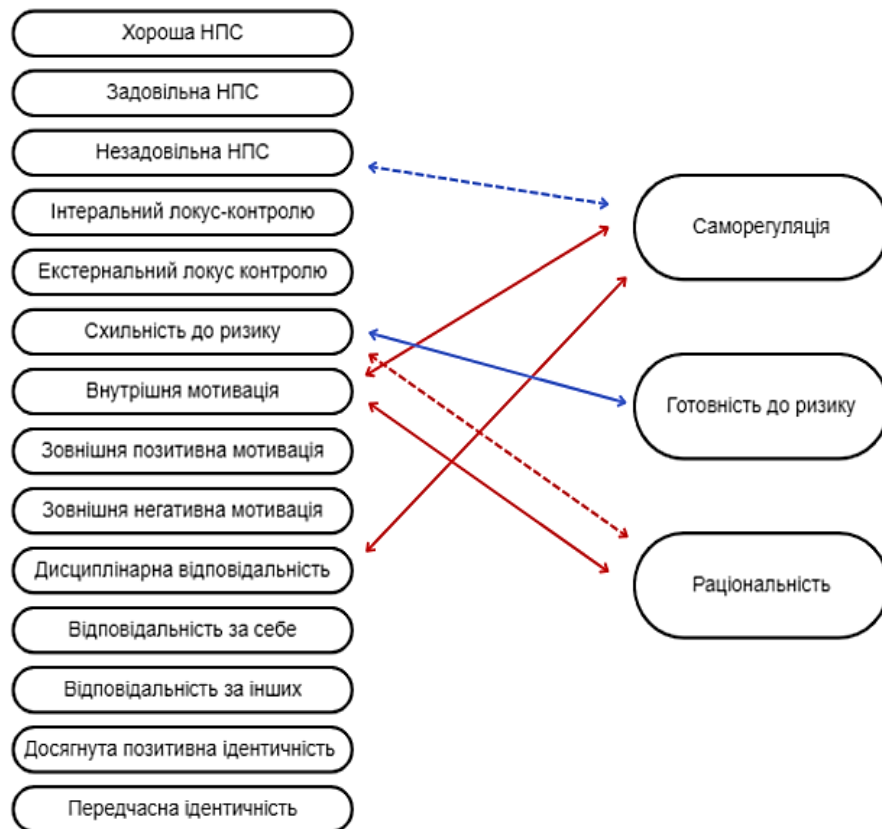
професійну діяльність. Крім того, встановлений прямий кореляційний зв'язок між рівнем домагань та інтернальним локусом контролю ( $r=0,322$ ,  $p<0,01$ ), який демонструє, що чим сильніше виражене прагнення студентів досягати високих результатів, тим більше вони схильні приписувати відповідальність за власні успіхи чи невдачі собі, а не зовнішнім обставинам. Це вказує на поєднання мотиваційної спрямованості на досягнення з установкою на автономність та особистісну відповідальність за результат професійної діяльності. Поряд з цим, виявлено обернені кореляційні зв'язки. А саме, незадовільний рівень нервово-психічної стійкості з самоприниженням ( $r=-0,134$ ,  $p<0,05$ ) та емоційною врівноваженістю ( $r=-0,245$ ,  $p<0,01$ ), що може вказувати на те, що із підвищенням дестабілізації нервово-психічного стану знижується схильність до емоційної стабільності та водночас зростає ймовірність формування самопринужуючих установок. Також зафіксовано статистично значущий обернений зв'язок між передчасною ідентичністю та рівнем домагань ( $r=-0,532$ ,  $p<0,01$ ) - це може вказувати на те, що студенти, які передчасно ототожнюють себе з професією баз глибокого осмислення власних цінностей, особистих якостей та професійних вимог, менш орієнтовані на досягнення високих результатів. Це може призводити до формального ставлення до навчання й небажання докладати додаткових зусиль для професійного зростання. Негативний кореляційний зв'язок між зовнішньою негативною мотивацією та самоповагою ( $r=-0,156$ ,  $p<0,05$ ) демонструє, що студенти, чия активність зумовлена примусовим фактором (уникнення покарання, тиск з боку оточення), схильні мати нижчий рівень позитивного ставлення індивіда до самого себе. Відповідно, це може знижувати впевненість у власних силах, що є критично важливим для авіафахівців. Також зафіксовано обернений зв'язок між схильністю до ризику та емоційною врівноваженістю ( $r=-0,134$ ,  $p<0,05$ ) - чим вищий рівень схильності до ризику респондентів, тим нижчий рівень їх емоційної стабільності. Це становить певний ризик для авіаційної діяльності, адже вона вимагає чіткого дотримання правил безпеки та здатності приймати виважені рішення у стресових умовах (рис.2.17).



**Рис. 2.17. Кореляційна плеяда зв'язків психологічних чинників та показників емоційно-оцінного компоненту образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей**

При аналізі кореляційної плеяди зв'язків поведінкового компоненти образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей, ми виявили наступні кореляції: саморегуляція має прямий кореляційний зв'язок із дисциплінарною відповідальністю ( $r=0,467$ ,  $p<0,01$ ) - чим вищий рівень здатності респондентів до свідомої організації та контролю власної діяльності, тим більш вираженою є їхня схильність дотримуватися дисциплінарних норм і правил. У майбутній професійній діяльності така особливість є надзвичайно важливою, адже дотримання всіх регламентів та правил, забезпечує безпеку діяльності для всіх учасників авіаційного простору. Крім того, саморегуляція корелює із внутрішньою мотивацією ( $r=0,228$ ,  $p<0,01$ ) - високий рівень самоконтролю та організованості супроводжується більшою орієнтацією на досягнення цілей, що мають особистісну

цінність та внутрішнє значення. Також зафіксовано прямий кореляційний зв'язок готовності до ризику із схильністю до ризику ( $r=0,163$ ,  $p<0,05$ ), що демонструє узгодженість між суб'єктивним відчуттям готовності до ризику та реальною поведінковою схильністю до ризику. Майбутні авіафахівці, які суб'єктивно вважають себе готовими до ризикованих дій, дійсно мають підвищену ймовірність реалізувати подібні стратегії в реальних ситуаціях. Адекватна готовність приймати обґрунтований ризик є необхідною умовою для ефективних дій у непередбачуваних або стресогенних ситуаціях, що часто супроводжують роботу авіаційних фахівців, однак слід пам'ятати, що надмірна схильність до ризику може підвищувати ймовірність помилкових рішень в умовах часових обмежень. Прямий кореляційний зв'язок між раціональністю та внутрішньою мотивацією ( $r=0,437$ ,  $p<0,01$ ) може свідчити про те, що більш зважене та обдумане прийняття рішень взаємопов'язане з орієнтацією на самореалізацію та прагнення досягти особистісно значущих цілей. Водночас, зафіксовано низку статистично значущих обернених кореляційних зв'язків: раціональності із схильністю до ризику ( $r=-0,335$ ,  $p<0,01$ ), що вказує на те, чим більший рівень раціональності у респондента, тим нижча ймовірність імпульсивних чи ризикових дій. Для авіаційної сфери це надзвичайно важливо, адже імпульсивність або надмірна схильність до ризику можуть становити загрозу для всіх учасників авіаційної ситуації. Також зафіксовано зворотній кореляційний зв'язок саморегуляції із незадовільною нервово-психічною стійкістю ( $r=-0,329$ ,  $p<0,05$ ) - високий рівень самоконтролю сприяє зменшенню проявів нервово-психічної нестійкості та дезадаптивних реакцій у складних ситуаціях. Зокрема, майбутні авіафахівці з розвиненими навичками саморегуляції здатні зберігати працездатність та приймати ефективні рішення навіть у критичних ситуаціях. (рис. 2.18).



**Рис. 2.18. Кореляційна плеяда зв'язків психологічних чинників та показників поведінкового компоненту образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей**

Проведений кореляційний аналіз дозволив підтвердити висунуті гіпотетичні чинники образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей. Отримані результати свідчать, що інтеральний локус контролю, досягнута позитивна ідентичність, достатня нервово-психічна стійкість, внутрішня мотивація, дисциплінарна відповідальність і раціональність виступають психологічними чинниками, які сприяють гармонійному розвитку образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей. Водночас, зовнішня негативна мотивація, незадовільна нервово-психічна стійкість, висока схильність до ризику, передчасна ідентичність та самоприниження виявилися предикторами, які носять негативний вплив на становлення образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей.

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтвердили доцільність

урахування визначених чинників у процесі організації та проведення формувального експерименту з оптимізації образу «Я-професійний».

## **Висновки до розділу 2**

1. Визначення особливостей розвитку структурних компонентів образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей та його потенційних психологічних чинників здійснено за допомогою психодіагностичного інструментарію, що презентований обґрунтованим та відповідним завданням нашого дослідження, пакетом методик, спрямованих на виявлення структурних компонентів образу «Я-професійного» (когнітивний, емоційно-оцінний, поведінковий) через загальні та специфічні критерії (самосвідомість; особистісну рефлексивність; самооцінку та рівень домагань; самоставлення; емоційна врівноваженість; саморегуляцію та готовність до дій) та змістовні показники (професійну самоідентифікацію, «діяльне Я», «рефлексивне Я», «соціальне Я», «комунікативне Я», прояв особистісної рефлексивності, адекватну самооцінку та реалістичний рівень домагань, самоповагу, аутосимпатію, низький рівень самоприпинення, хорошу емоційну врівноваженість, саморегуляцію, готовність до ризику та раціональність), передумовою для вибору яких є специфіка професійної діяльності авіафахівців. Друга частина обґрунтованих методик була спрямована на виявлення чинників образу «Я-професійного», серед яких стійкість нервової системи, локус-контроль, схильність до ризику, мотивація професійної діяльності, професійна відповідальність та професійна ідентичність майбутніх авіафахівців. Пілотажне дослідження засвідчило відповідність теоретично обґрунтованого методологічного інструментарію констатувального експерименту.

2. Реалізація емпіричного дослідження образу «Я-професійного» студентів авіаційних спеціальностей здійснена відповідно до поставлених мети та завдань роботи. Встановлено, що у студентів авіаційних спеціальностей впродовж професійного навчання відбуваються певні зміни у становленні образу «Я-професійний» залежно від курсу навчання. Для студентів 1-2 курсів характерне

початкове усвідомлення власної професійної самоідентифікації, нижчий рівень емоційної врівноваженості та недостатньо сформований механізм саморегуляції. У студентів 3-4 курсів спостерігається зростання інтегрованості структурних компонентів образу «Я-професійний», зокрема підвищення емоційної врівноваженості, професійної самоідентифікація, раціональності, поява «діяльного Я», «рефлексивного Я» та самоповаги. Показник «готовності до ризику» у процесі професійного навчання набуває більш усвідомленого та конструктивного характеру до 4 курсу навчання, що сприяє здатності до прийняття рішень у потенційно ризикових ситуація обмежених в часі.

Отже, отримані результати емпіричного дослідження вказують на поетапний розвиток образу «Я-професійний». Водночас, простежується переважання середнього рівня розвитку показників на всіх етапах навчання та незначна кількість показників високого рівня, що можна вважати фактором ризику для подальшого успішного становлення образу «Я-професійний» та відповідно ефективного виконання своїх професійних обов'язків. Втім, слід зазначити, що формування показників структурних компонентів, і загалом, образу «Я-професійний» є динамічним процесом та піддається впливу впродовж навчання у закладах вищої освіти, що відкриває перспективи формувального експерименту.

3. Проведений кореляційний аналіз підтвердив наше припущення про психологічні чинники формування образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей, а саме: інтернальний локус-контролю; сформована позитивна ідентичність; високий рівень нервово-психічної стійкості; внутрішня мотивація; професійна відповідальність; раціональність. Водночас зафіксовано, що зовнішня негативна мотивація, незадовільна нервово-психічна стійкість, надмірна схильність до ризику, передчасна ідентичність та прояви самоприпинення являються деструктивними чинниками становлення образу «Я-професійний» у майбутніх авіафахівців. Відповідно, показники сформованості образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей та емпірично визначені психологічні чинники його формування засвідчують доцільність цілеспрямованого розвитку досліджуваного феномену.

## Зміст 2 розділу представлений в наступних публікаціях:

1. Патруль М.В. Методичний інструментарій для дослідження образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*: 2024. Вип. 1 (24). С. 73–79. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.25.19359>
2. Патруль М. В. Психологічні особливості прояву та динаміки емоційно-оцінного компонента образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей. *Журнал сучасної психології*. 2025. № 4. С. 86–93. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-4-10>
3. Долинська Л.В., Патруль М.В. Психологічні особливості прояву та динаміки когнітивного структурного компонента образу “Я-професійний” студентів авіаційних спеціальностей - подана до журналу *Збірник наукових праць "Вісник Національного університету оборони України" Том 21, № 1, 2026*
4. Патруль М. В. Самосвідомість як показник когнітивного компонента образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти* : тези доп. XIII Міжнар. наук.-практ. конф. (24 квіт. 2025 р., м. Київ). Київ : ДУ КАІ, 2025. С. 143–147.
5. Патруль М. В. Професійна відповідальність як чинник формування образу «Я-професійний». *ПОЛІТ. Сучасні проблеми науки. Соціально-гуманітарні науки* : тези доп. XXV Міжнар. наук.-практ. конф. (1–4 квіт. 2025 р., м. Київ). Київ : КАІ, 2025. Т. 1. С. 400–401.

### **РОЗДІЛ 3.**

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ «Я-ПРОФЕСІЙНОГО» У СТУДЕНТІВ АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

У третьому розділі представлено обґрунтування підходів та принципів до розробки теоретичної моделі формування “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей, подано змістовні та організаційні аспекти авторської програми розвитку образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей під час навчання у закладі вищої освіти; висвітлено результати формувального експерименту, сформульовані психолого-педагогічні рекомендації викладачам закладів вищої освіти щодо розвитку образу “Я-професійний” майбутніх авіафахівців у освітньому процесі.

### **3.1. Теоретичне обґрунтування та модель формування образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей**

Аналіз результатів констатувального експерименту, представлений у попередньому розділі роботи, засвідчив недостатній рівень становлення компонентів образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей (переважання середнього рівня розвитку показників на всіх етапах навчання). Зазначене обумовило необхідність:

1. представити модель формування образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей у процесі професійної підготовки;
2. обґрунтувати та розробити програму психологічного супроводу формування образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей
3. апробувати програму психологічного супроводу шляхом її інтеграції у процес професійної підготовки майбутніх авіафахівців.

У сучасних наукових дослідженнях поняття психологічного супроводу інтерпретується в декількох взаємодоповнюючих вимірах:

1. як комплексну професійну діяльність психолога, спрямовану на виявлення, аналіз та вдосконалення соціально-психологічних умов, що забезпечують розвиток особистості у визначеному напрямі;

2. як інтегративний, міждисциплінарний підхід, який забезпечує координацію дій фахівців різних сфер задля підтримки процесів особистісного і професійного становлення та самореалізації індивіда;

3. як поняття, яке характеризує професійну позицію психолога у взаємодії з учасниками освітнього або професійного середовища, що ґрунтується на принципах участі, партнерства, співпраці та підтримки [118].

В межах даного дослідження програма психологічного супроводу розглядається як цілісна система взаємопов'язаних заходів, спрямованих на формування та підтримку психологічних чинників, які забезпечують становлення образу “Я-професійний” та розвиток професійно важливих якостей у майбутніх фахівців авіаційної сфери в процесі їх професійної підготовки.

Доцільно нагадати, що образ “Я-професійний” студентів авіаційних спеціальностей є інтегральним психічним утворенням, що відображає усвідомлення особистістю себе як суб'єкта професійної діяльності у сфері авіації, включає систему уявлень про власні професійні якості, компетентності та відповідальність вимогам професії. До структури образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей ми віднесли три основні компоненти: 1) когнітивний - відображає уявлення студента про себе як професіонала у авіаційній сфері (образ «Я – фахівець у галузі авіації»), усвідомлення власних ключових професійно-значущих якостей; 2) емоційно-оцінний - характеризує професійну самооцінку, позитивне ставлення до себе як авіаційного фахівця, емоційну стабільність, а також позитивне сприйняття професії, що сприяє формуванню професійного самоставлення; 3) поведінковий - охоплює здатність до саморегуляції, самоконтролю, прийняття відповідальних рішень і готовність до дій у професійній сфері часто в умовах ризику.

Висновки про сутність та структуру образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей, які подано в першому розділі дисертації, були зроблені

в результаті здійсненого теоретичного аналізу та узагальнення основних наукових джерел із проблеми дослідження. Водночас, у другому розділі дисертації розкрито результати емпіричного дослідження вивчення психологічних чинників формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей, що є важливим для обґрунтування і розробки програми формувального експерименту.

Основними психологічними чинниками формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей теоретично та емпірично визначено такі: інтернальний локус-контролю; сформована позитивна ідентичність; високий рівень нервово-психічної стійкості; внутрішня мотивація; професійна відповідальність; середня схильність до ризику, раціональність. Водночас зафіксовано, що зовнішня негативна мотивація, незадовільна нервово-психічна стійкість, надмірна схильність до ризику, передчасна ідентичність та прояви самоприниження являються деструктивними чинниками становлення образу “Я-професійний” у майбутніх авіафахівців.

В основу розробки психологічної моделі формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей покладені основні положення зарубіжних та вітчизняних психологів, які представляють ряд наукових напрямків та підходів, які стосуються успішного формування фахівця на етапі його професійного навчання, це:

- наукові положення про професійне становлення особистості (Г. Балл [7; 185], Л. Долинська [52; 53], Р. Каламаж [67], О. Кокун [79], В. Семиченко [177], О. Скрипченко [51], З. Становських [185], Н. Шевченко [216] та ін.);
- методологічні основи, які розкривають психологічний зміст, структурні компоненти та механізми розвитку образу Я та “Я-концепції” особистості (Р. Бернс [240], І. Бех [10], М. Боришевський [18], І. Булах [22], І. Бушай [24], О. Васильченко [26], Л. Варєїна [28], У. Джемс [253], Ч. Кулі [243], Дж. Марсія [258], Дж. Мід [261], К. Роджерс [268], М. Розенберг [260], В. Семиченко [176], К. Хорні [251], Т. Щербак [224] та ін);
- наукові положення щодо психологічної готовності особистості до професійної діяльності ( Л. Карамушка [67], О. Керницький [69],

С. Максименко [128], І. Окуленко [125], О. Радзімовська [158], В. Рибалка [168], М. Томчук [194] та ін.);

- наукові напрацювання щодо становлення професійного образу Я та професійної “Я-концепції” у студентів (різних спеціальностей) у період їх професійної підготовки ( І. Андрійчук [2], Р. Каламаж [67], П. Макаренко [102], В. Осьодло [129], С. Ренке [165], О. Стельмах [186], К. Ушакова [ 195], В. Швидкий [212] та ін.);
- наукові концепції про специфіку професійної діяльності фахівців авіаційної сфери (Л. Барановська [8], В. Волошина [277], Л. Глушаниця [36], О. Ковтун [78], Н. Крошка [85], Т. Лаврухіна [93], С. Луппо [101], Т. Плачинда [148], О. Редозубов [163], В. Харченко [200], І. Цибулько [204], Н. Шевченко [214] та ін.).

Крім того, концептуальним підґрунтям формувального етапу дослідження є *компетентнісний підхід*, оскільки він орієнтує процес підготовки фахівця не лише на засвоєння знань, умінь та навичок, а передусім - на формування здатності діяти ефективно в різноманітних професійних ситуаціях. Даний підхід відображає інтеграцію всіх складових структури особистості майбутнього фахівця та забезпечує його готовність до професійного саморозвитку і адаптивності, що вкрай важливо для діяльності в авіаційній галузі. В українському науковому дискурсі вагомий внесок у розвиток даного підходу зробили: Н. Бібік [16], М. Вачевський [27], О. Ковтун [78], О. Локшина [98], О. Овчарук [124], О. Пометун [151], В. Радкевич [161], О. Савченко [174] та ін. Вчені підкреслюють, що рівень освіченості особистості визначається її здатністю ефективно розв'язувати завдання різного ступеню складності на основі набутих знань і досвіду, акцентуючи увагу на умінні практично застосувати набуті знання. Важливо зазначити, що компетентність виступає інтегративною якісною характеристикою особистості, що відображає перехід від засвоєння нормативно визначених знань, умінь і навичок у межах певної професійної діяльності до формування здатності ефективно діяти на практиці. Здобуття компетентності відбувається не лише в процесі формального навчання чи цілеспрямованого вивчення навчальних дисциплін, а й у результаті

неформальної освіти, практичної діяльності та впливу соціального (професійного) середовища.

К. Рудніцька зазначає: “Компетентнісний підхід передбачає не лише трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до студента, а формування у майбутніх фахівців професійної компетентності. Реалізація такого підходу передбачає використання відповідних освітніх технологій у навчанні, рефлексію студентів, самостійність застосування у практичній діяльності професійних умінь і навичок.” [ 170, с. 241].

Тож, компетентнісний підхід виступає провідним методологічним орієнтиром у процесі підготовки майбутніх фахівців. Компетентність розглядається як динамічна система особистісних якостей, що включає знання, уміння, досвід, цінності, мотивацію, рефлексію, які забезпечують ефективне виконання професійних функцій.

У контексті підготовки студентів авіаційних спеціальностей цей підхід дозволяє не лише засвоїти технічні знання, а, головне, сформувати комплекс професійно важливих якостей (таких як: відповідальність, дисциплінованість, емоційну стійкість, здатність до командної взаємодії, швидкість прийняття рішень у складних умовах тощо), необхідних для якісного професійного становлення та розвитку гармонійного образу «Я-авіафахівець». Оскільки, професійна діяльність авіаційного спеціаліста пов'язана з підвищеним рівнем відповідальності та ризику, формування його як компетентного, психологічно стійкого спеціаліста має розпочинатися на етапі професійного становлення, з усвідомленням важливості та відповідальності обраної професії.

*Гуманістичний підхід*, спрямований на прагнення людини реалізувати свій потенціал у процесі професійного становлення, викликає науковий інтерес, адже ідеї А. Маслоу та К. Роджерса, тісно пов'язані зі специфікою розвитку особистості у навчальному та виховному процесі. В основі цього підходу лежить концепція, що кожен учасник освітнього процесу може стати самостійним, відповідальним і цілісним суб'єктом діяльності через самовдосконалення. К. Роджерс наголошує, що гуманістичний підхід у навчанні реалізується через педагогічну

взаємодію у вигляді діалогу. Ця взаємодія є творчою, особистісно-орієнтованою та індивідуалізованою, побудованою на принципах розуміння, прийняття та емпатії. Зокрема, така взаємодія сприяє гармонійному розвитку особистості, підвищує її самооцінку, стимулює розвиток пізнавальних здібностей і мотивує до успішності, що в свою чергу сприятиме розвитку змістовності структурних компонентів образу “Я-професійний” у студентів. Тож, ключова функція навчання полягає у створенні умов для розвитку та реалізації індивідуальних пізнавальних можливостей особистості [183; 233].

Також беремо до уваги, положення *особистісно-орієнтованого підходу*, які передбачають взаємодію викладача та студента на принципах співробітництва, толерантності, взаємоповаги та свободи вибору (І. Бех, І. Булах, О. Кремінь, Г. Олпорт, В. Рибалка та ін). Цей підхід підкреслює важливість людиноцентризму, суб'єктності, унікальності та самоактуалізації у процесі професійного становлення особистості. Як зазначає В. Ребенок: “...критеріальна база особистісно-орієнтованого навчання враховує не тільки рівень досягнутих знань, умінь, навичок, але і сформованість певного інтелекту (його властивості, якості, характер проявів)..” [162, с.152]. У межах нашого дослідження урахування та розвиток особистісних характеристик студентів авіаційних спеціальностей, які виступають чинниками формування образу “Я-професійного” є важливим підґрунтям формувального етапу дослідження.

Враховуючи, що метою нашої роботи є формування позитивного образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей, зокрема через взаємодію із психологічними чинниками також, вважаємо за доцільне, звернутися до наукових доробок вчених, які досліджували такі психологічні особливості: професійну відповідальність (Н. Крошка, Н. Шевченко), розвиток професійної ідентичності (Я. Андрушко, Д. Макух, О. Савіцька, Н. Шевченко), мотивацію професійної діяльності (Н. Бігун, С. Олексенко, Т. Павлюк, Л. Цибулько) схильності до ризику (М. Бабій, Н. Мужанова, Н. Оніщенко), локус-контроль (О. Дмишко, В. Кириченко), стійкість нервової системи (О. Андрусик, І. Зошій).

Також, вчені досліджували провідні психолого-педагогічні умови розвитку професійного становлення майбутніх фахівців. До прикладу, К. Ушакова, досліджуючи психологічні чинники становлення професійної “Я-концепції” у студентів медичних коледжів, виокремила наступні психолого-педагогічні умови розвитку: акцентування суспільної значущості медичної сфери, організація систематичної професійно спрямованої взаємодії, підтримка ініціативності та суб'єктивної позиції студентів, використання активних методів навчання та моделювання професійних ситуацій [195].

С. Ренке, працюючи над дослідженням становлення професійного образу “Я” у майбутніх психологів, стверджував, що психологічні умови розвитку професійного образу “Я” (суб'єктивна значущість професії, емоційно позитивне ставлення до обраної професії, взаємодія з трансляторами професійних стандартів, професійно-орієнтоване середовище та суб'єктивна позиція особистості відношення до соціальної реальності) є основою на якій вибудовуються всі компоненти професійного образу “Я” [165].

У дослідженнях С. Моськіна обґрунтовано, що ефективне професійне становлення учнів закладів професійно-технічної освіти забезпечується системою взаємопов'язаних психологічних умов. До них автор відніс: позитивне ставлення до себе та обраної професії, наявність внутрішньої мотивації до професійної діяльності, психічне здоров'я та стресостійкість. Особливе значення має позитивне соціально-психологічне середовище навчального закладу, яке сприяє формуванню міжособистісної підтримки, впевненості та готовності до самореалізації [117].

Тож, ми спробували теоретично виокремити психолого-педагогічні умови формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей, а саме:

- орієнтація на гуманістичний підхід у організації взаємодії між викладачами та студентами, звернення до моральних цінностей, культури, взаємоповаги, довіри, толерантності, що у свою чергу сприятиме зміцненню самоповаги студентів і формуванню мотивації до особистісного та професійного самоствердження;

- регулярне використання викладачами в освітньому процесі методів активного соціально-психологічного навчання, спрямованих на розвиток професійно-важливих якостей у студентів;

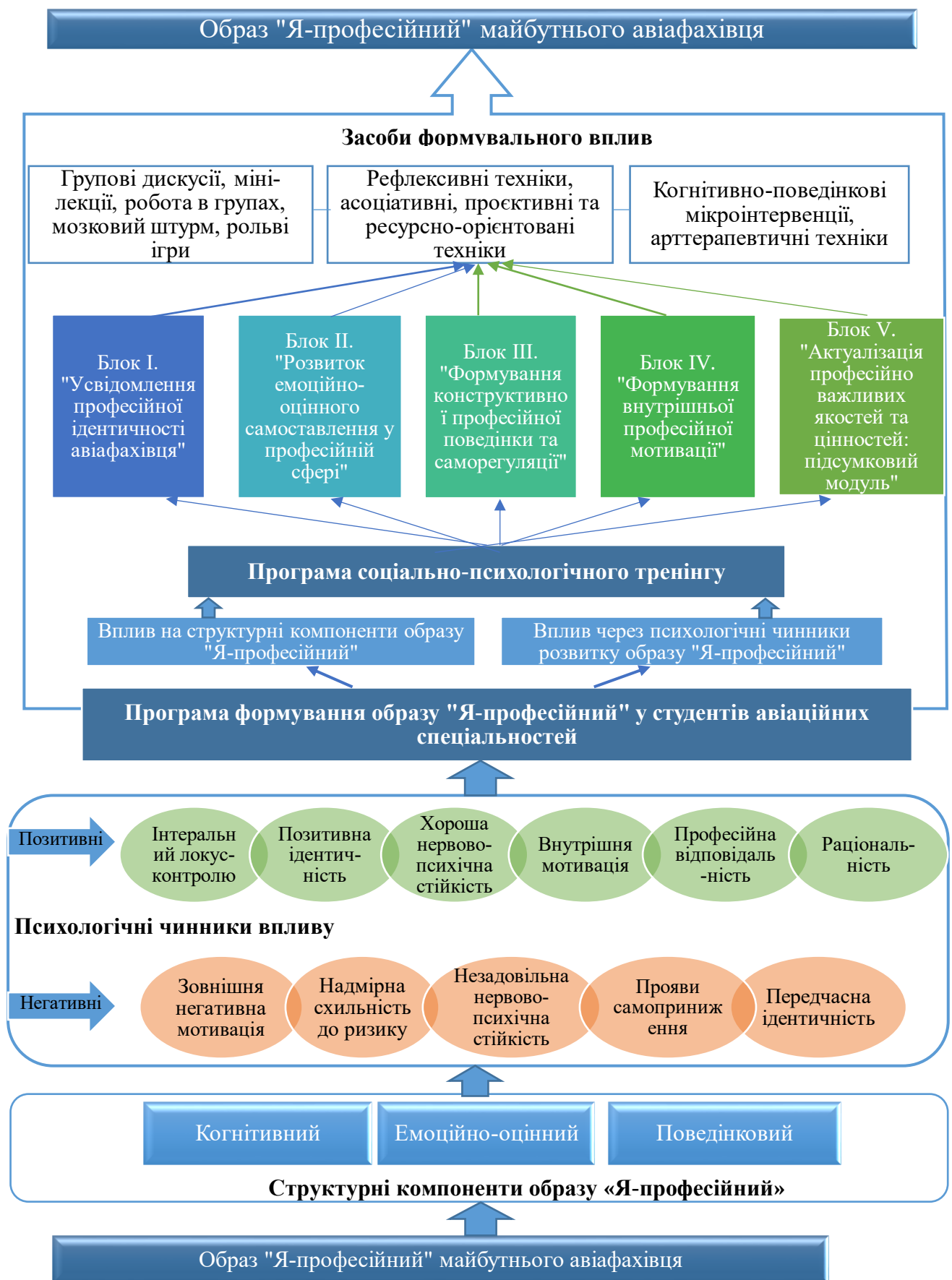
- впровадження та постійне дотримання принципів особистісно-орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі, що передбачає сприйняття студентів як активних суб'єктів власної життєдіяльності, здатних до самостійних і відповідальних дій;

- занурення студентів в активну професійно-спрямовану навчально-виховну діяльність: проведення регулярних зустрічей із авіаційними фахівцями, запрошення студентів на авіаційні підприємства, залучення майбутніх фахівців до виробничої практики та стартапів на авіапідприємствах для підвищення рівня самоідентифікації, занурення у професійну діяльність та позитивного емоційного ставлення до обраної професії;

- організація цілеспрямованих і систематичних форм взаємодій викладачів і психологів зі студентами з метою активізації процесів самоусвідомлення, рефлексії, самоідентифікації, що сприятиме розвитку когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів образу “Я-професійний”.

Припускаємо, що дотримання окреслених вище підходів та наукових положень у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти сприятиме актуалізації професійної ідентифікації, професійної мотивації і відповідальності майбутніх авіафахівців та розвитку когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового структурних компонентів образу “Я-професійний”.

Представлені результати і висновки проведеного теоретичного та емпіричного аналізу досліджуваної проблеми, представлені у попередніх розділах, а також теоретичні засади, положення та психолого-педагогічні умови формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей, подані вище, стали основою для розроблення психологічної моделі цього процесу (рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Теоретична модель формування образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей**

Представлена модель дозволяє продемонструвати реалізацію розробленої програми та наочно окреслити динамічний аспект розвитку образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей, що ґрунтується на взаємозв'язку структурних елементів моделі - напрямках впливу, засобах впливу, змістовних складових соціально-психологічного тренінгу, психологічних чинниках та структурних компонентах образу “Я-професійний”.

Центральним аспектом теоретичної моделі є розроблена програма формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей. Зміст програми ґрунтується на смислових характеристиках структурних компонентів образу “Я-професійний” та виявлених психологічних чинниках впливу, що зумовлюють динаміку розвитку даного феномену.

Розроблена модель стала концептуальною основою авторської тренінгової програми, що забезпечує цілеспрямований вплив на розвиток кожного із структурних компонентів ( когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового) та психологічних чинників їх формування. Відповідно, її ефективність потребує подальшої емпіричної перевірки у межах формувального експерименту.

### **3. 2. Процесуальні та змістові аспекти програми психологічного супроводу формування образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей**

Теоретичні розвідки та результати проведеного емпіричного дослідження дали підстави припустити, що розвиток образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей як важливої складової їхньої професійної ідентичності у процесі навчання у закладах вищої освіти відбувається недостатньо інтенсивно. Ефективність його формування може бути підвищена за умови цілеспрямованого розвитку структурних компонентів образу “Я-професійний” та активізації визначених психологічних чинників у системі професійної підготовки з використанням активних соціально-психологічних методів навчання. Тож,

здійснення цілеспрямованого психологічного впливу передбачається у двох основних вимірах:

1. на внутрішню структуру образу “Я-професійний”, що охоплює його когнітивні, емоційно-оцінні та поведінкові компоненти;
2. на систему психологічних чинників, які зумовлюють динаміку становлення образу “Я-професійний”.

Реалізація зазначених напрямів супроводу може відбуватися у форматі індивідуальної, групової та інтерактивної роботи, що забезпечує створення умов для поглибленого самопізнання, рефлексії та розвитку професійного потенціалу студентів.

Відповідно до мети дослідження були визначені основні завдання формувального експерименту:

1. Здійснити теоретичне обґрунтування, розробити теоретичну модель та зміст авторської програми, спрямованої на формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей.

2. Апробувати авторську програму психологічного супроводу формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей.

3. Проаналізувати та оцінити ефективність цілеспрямованого впливу на формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей шляхом поетапного розвитку його структурних компонентів та активізацію психологічних чинників.

4. Розробити психолого-педагогічні рекомендації для викладачів закладів вищої освіти щодо оптимізації процесу формування “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей.

Для реалізації завдань формувального експерименту доцільно розділити цей процес на умовно три основних етапи: діагностичний, корекційно-розвивальний та оціночно-аналітичний.

Діагностичний етап слугував показником результату рівня розвитку компонентів образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей та

його психологічних чинників і зумовив формування контрольної та експериментальної груп.

Корекційно-розвивальний етап передбачав упровадження та апробацію програми, спрямованої на формування образу “Я-професійний” шляхом цілеспрямованого впливу на його компоненти та виявлені психологічні чинники. Реалізація програми ґрунтувалася на розробленій моделі формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей.

Для оцінки ефективності впливу програми розвитку образу “Я-професійний” було проведено повторне психодіагностичне дослідження з метою виявлення динаміки формування структурних компонентів образу “Я-професійний” та його психологічних чинників у групах досліджуваних.

Апробацію програми здійснено на базі факультету аеронавігації, електроніки та телекомунікацій, факультету наук про здоров'я Національного авіаційного університету у першому семестрі 2023/2024 навчального року у межах позанавчальної роботи. Для реалізації формувального експерименту було сформовано контрольну та експериментальну групи кількістю 60 осіб (студенти 1-4 курсів): 30 респондентів - контрольна та 30 - експериментальна. Відповідно до принципів організації соціально-психологічного тренінгу та з метою забезпечення максимальної ефективності корекційно-розвивальної роботи, експериментальну групу було розподілено на 2 підгрупи по 14 та 16 учасників у кожній.

Відповідно до завдань формувального експерименту доцільним є детально розглянути змістові характеристики програми психологічного супроводу розвитку образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей. У сучасних дослідженнях розвиток професійної “Я-концепції”, образу “Я-професійний” розглядають крізь призму застосування методів активного соціально-психологічного навчання, центральне місце серед яких займає соціально-психологічний тренінг. О. Шломін підкреслює, що психологічний тренінг як форма активного соціально-психологічного навчання посідає важливе місце серед сучасних методів психологічної роботи, оскільки характеризується широкою сферою застосувань та динамічним розвитком. За словами автора: “тренінгова

технологія виникла як наслідок спроб інтенсифікувати процес навчання людей різним видам діяльності, як спосіб формування й удосконалення професійних знань, умінь і навичок через різні психотерапевтичні процедури (іри, моделі, вправи тощо).” [220, с.167].

У межах такого формату взаємодії створюються умови для поглибленого усвідомлення студентами авіаційних спеціальностей власних професійно значущих якостей, способів самопізнання, самореалізації та моделей поведінки, що актуалізуються у процесі опанування майбутньої діяльності. Тренінгова робота сприяє інтеграції уявлень про себе як майбутнього фахівця, узгодженню професійних очікувань із реальними можливостями та формуванню цілісного, гармонійного образу “Я-професійний”, що є необхідним підґрунтям для подальшого професійного становлення.

Актуальність використання соціально-психологічного тренінгу у підготовці майбутніх фахівців, а також значущість методів активного соціально-психологічного навчання у процесі їхнього професійного становлення висвітлена у працях багатьох науковців. Аналіз наукових праць, присвячених використанню тренінгових технологій, засвідчує, що групова взаємодія створює умови для трансформації глибинних психологічних утворень учасників - їхніх цінностей, мотивів, установок, особистісних якостей та інших детермінант професійного розвитку.

Актуальність застосування психологічного тренінгу представлено у працях Н. Афанасьєвої [5], Н. Волкової [31], Н. Гриньової [41], Л. Долинської [52], Л. Перелігіної [5], Т. Рисинець [169], В. Синишиної [179], О. Темрук [52], В. Федорчук [197] та ін., які розглядають тренінгові технології як ефективний інструмент професійного і особистісного зростання та формування ключових особистісно-професійних компетентностей.

Л. Карамушка та Т. Карамушка, презентуючи свою тренінгову програму «Професійна кар’єра та психологічне здоров’я освітнього персоналу», наголошують, що використання такої програми сприяє глибшому усвідомленню учасниками взаємозв’язку між побудовою професійної кар’єри та підтримання

власного психологічного здоров'я, яке є необхідною умовою ефективної професійної реалізації [68].

М. Заушнікова зазначає, що соціально-психологічний тренінг виступає провідною формою розвитку комунікативної компетентності та добір активних групових методів у його структурі визначається навчальною метою, характеристиками учасників та специфікою їхньої професійної діяльності. Змістове наповнення тренінгової програми має відповідати професійному контексту, у якому працює або готується працювати фахівець [60].

Як підкреслює Л. Пляка, корекційний етап соціально-психологічного тренінгу спрямований на цілеспрямоване опрацювання індивідуальних труднощів учасників та створення умов для вдосконалення їхньої психологічної компетентності. А також, формування та закріплення особистісних і професійно значущих якостей, які сприяють конструктивній взаємодії у міжособистісних стосунках, посиленню професійного становлення та розширенню спектра життєвих і психологічних компетенцій [148].

У сучасних наукових джерелах докладно окреслено можливості й сфери застосування соціально-психологічного тренінгу, наприклад, В. Синишина зазначає: “тренінг є узагальненою формою активного пізнання, в який входить групова дискусія і різного роду рольові, ділові, імітаційні та інші ігри та вправи. Тому продуктивність тренінгових занять незрівнянно цінніша” [179, с.111].

Беручи до уваги теоретичні та практичні напрацювання науковців, доцільним видається застосування соціально-психологічного тренінгу як ефективного методу цілеспрямованого впливу на розвиток і вдосконалення показників структурних компонентів образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей, а також психологічних чинників, що забезпечують його формування та стабілізацію. Тож, метою розробленого нами тренінгу є цілеспрямоване формування цілісного та гармонійного образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей шляхом поетапного розвитку ключових структурних компонентів (когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового) та через

активізацію психологічних чинників, що забезпечують професійний розвиток майбутнього авіафахівця.

Відповідно до мети, було визначено завдання соціально-психологічного тренінгу:

1. *сприяти усвідомленню студентами змістових характеристик власного образу “Я-професійний” шляхом опрацювання когнітивного компоненту, зокрема позитивного ставлення до професійного вибору, професійних цілей, очікувань, уявлень про себе в професії, необхідних компетентностей та ключових професійних ролей в авіаційній сфері. Групова взаємодія та рефлексивний простір дозволяють майбутнім авіафахівцям краще усвідомити власні професійні характеристики, ресурси та стратегії самореалізації.*

2. *Забезпечити розвиток емоційно-оцінного компоненту самоставлення у професійній сфері, зокрема сформуванню адекватну професійну самооцінку, рівень домагань, впевненість у власних можливостях та здатність до емоційної стабільності у професійній діяльності. Тренінгові вправи та моделювання ситуацій авіаційної взаємодії допомагають майбутнім фахівцям опановувати конструктивні стратегії емоційної регуляції.*

3. *Розвинути показники поведінкового компоненту образу “Я-професійний”, формуючи навички саморегуляції, відповідального прийняття рішень, раціональності, готовності до дій в обмежених часових рамках, самореалізації та тренування навичок аналізу власних дій, постановки реалістичних цілей та оцінювання власного професійного прогресу.*

4. *Забезпечити підвищення рівня професійної мотивації та відповідальності, шляхом формування стійкого внутрішнього переконання щодо важливості особистісного та професійного зростання. Зокрема, через переосмислення професійних цінностей, рефлексію мотиваційної сфери та усвідомлення значущості майбутньої фахової діяльності, активізується внутрішня потреба у розвитку професійних компетентностей.*

5. *Сприяти активізації професійно значущих якостей та професійних цінностей, забезпечивши їх інтеграцію в загальну структуру образу “Я-*

професійний” та формування на їх основі стійкої орієнтації на професійну ефективність, раціональність та безпеку діяльності [144].

Відповідно до сформульованих завдань структура тренінгу була розподілена на п'ять блоків, кожен з яких має по 2 заняття тривалістю 3 години, загальним обсягом 30 навчальних годин.

### **Блок I. “Усвідомлення професійної ідентичності авіафахівця”**

Метою першого блоку є ознайомлення студентів із особливостями групової взаємодії в межах тренінгу, формування безпечного та підтримуючого простору, що забезпечує атмосферу довіри й співпраці, що є необхідним для ефективної взаємодії. Крім цього, на початковому етапі важливо актуалізувати когнітивні уявлення студентів про зміст, структуру та вимоги до фахівця в авіаційній сфері. Важливою складовою цього етапу є стимулювання особистісної рефлексивності та актуалізація професійної самосвідомості студентів, що сприяє усвідомленню власних очікувань, цінностей, мотивів професійного розвитку та професійних ролей в авіаційній сфері [144].

Для реалізації мети першого блоку були використані наступні форми і методи роботи: вправи на взаємодію та групову динаміку, групова дискусія, мозковий штурм, рефлексивні техніки, робота в групах, міні-лекції, фасилітація, асоціативні техніки. Кожне заняття, впродовж всієї програми, розраховане на 3 години та містить обов'язкові елементи: ритуал вітання, розминка, введення у тему заняття (основний зміст), домашнє завдання або “місток” у наступне заняття, ритуал прощання. [ 38; 44; 45; 52; 89; 197].

Перше заняття першого блоку *“Вступ до тренінгу та формування безпечного групового простору”*, має ключове значення для ефективності всієї роботи, адже на цьому етапі закладаються основні психологічні умови, що забезпечуватимуть можливість безпечної взаємодії та включення учасників у процес саморозвитку та самореалізації. Формування атмосфери довіри, визначення правил групової взаємодії та окреслення структури тренінгу виступають базовими факторами створення «safe space» - простору, у якому кожен учасник відчувається психологічно захищеним, прийнятим та вільним у висловлюванні власних думок і

переживань. Відтак, на першому занятті формується первинний рівень групової згуртованості, активізуються механізми соціально-психологічної підтримки (майбутній груповий терапевтичний ефект), знижується рівень невизначеності, притаманний початку роботи у новій групі та нових форматах. Відповідно, встановлення чітких норм і правил взаємодії, створення «контракту довіри», забезпечує передбачуваність поведінки учасників і тренера, що є вкрай важливим для зниження рівня тривожності та подальшого опрацювання особистісно значущих тем, рефлексивних завдань та потенційно емоційно чутливих ситуацій. Адже, як зазначає Л. Долинська: “Найбільш цінним для учасників тренінгу є отримання емоційного досвіду, хоча зв’язок з розвивальним навчанням (в широкому його розумінні) очевидний. ”[52, с. 4].

Таким чином, перше заняття виконує функцію психологічного та організаційного фундаменту тренінгу, без якого неможливе ефективне досягнення цілей наступних блоків.

На першому занятті були встановлені групові правила та норми, які пропонували самі учасники і надали згоду їх дотримуватися. До прикладу, наведемо деякі із них:

1. правило “Я-висловлювання” - рефлексивні комунікативні дії учасників будуються через призму особистісного досвіду: “Я думаю...”, “Я відчуваю...”, “Я реагую так, бо...”;
2. принцип “Тут і зараз” - аналіз актуальних переживань, поведінкових реакцій в межах поточного заняття;
3. правило щирості і відкритості - розвиток образу “Я-професійний” потребує рефлексії та чесного аналізу власних рис, сильних і слабких сторін.

Також учасники активно долучалися до формування групових правил і надавали пропозиції, ось декілька з них:

4. “Crew resource management” - під час роботи важливо орієнтуватися на підтримку один одного, конструктивну комунікацію та увагу до групових процесів, співпрацю.

5. “Safe space” - створення безпечного простору, де думки, емоції та професійні сумніви не засуджуються іншими учасниками і тренером.

6. Правило конфіденційності - інформація, що стосується особистих висловлювань, професійних переживань чи труднощів учасників, не може виходити за межі групи.

Створенню позитивної, відкритої та продуктивної атмосфери сприяло застосування у роботі різних психогімнастичних технік, спрямованих на активізацію доброзичливості, щирості та групової єдності. Зокрема, у межах тренінгу було застосовано наступні психогімнастичні вправи: “Нитка взаємозв'язків”, “Барометр емоцій”, “Обличчя пілота”, “Погляд навігатора”, “Вільний політ” [авторська вправа], “Тренуємо емоції” [156, с.92], “Путанка” [154, с.67], “Гра в банан” [45, *модифікація*], “Олівці” [154, с.71] тощо (заняття 1-10).

Для реалізації мети першого блоку було використано наступні тренінгові вправи: “Коротка авіа-візитівка” [авторська вправа], “Хто Я?” [89, с.270], “Самопрезентація” [197, с.153] “Проективний малюнок” [89, с.270], “Ритуал” [197, с.155], “Моє професійне майбутнє” [авторська вправа], “Лист своєму “Я”” [178, с.246], “Усвідомлення основних особистісних рис у різноманітні соціальних ролей [178, с.249] тощо (заняття 1-2).

## **Блок II. “Розвиток емоційно-ціннісного самоставлення у професійній сфері”**

Зміст цього блоку полягає у сприянні гармонізації емоційно-оцінного ставлення студентів авіаційних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності шляхом розвитку адекватної самооцінки, оптимізації рівня домагань, посилення особистісної впевненості та формування аутосимпатії, зниження тенденцій до самоприниження та розвиток емоційної стійкості у ситуаціях невизначеності в авіаційній сфері [144]. Відповідно до мети і завдань вказаного блоку, було сформовано наступні заняття:

- заняття № 3: “Про самооцінку, цілі та ставлення до професії” мало на меті сприяти усвідомленню учасниками особливостей власної самооцінки, професійних

очікувань, внутрішніх бар'єрів у професійному становленні та активізувати рефлексії емоційно-оцінного ставлення до майбутньої авіаційної діяльності.

• Четверте заняття: *“Як розвивати емоційну стійкість і підтримувати себе у професії”* було спрямоване на розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування аутосимпатії та зниження деструктивної самокритики, а також формуванню індивідуальних стратегій емоційної стійкості в умовах професійної підготовки авіаційного фахівця.

Для реалізації мети другого блоку використано наступні форми і методи роботи: проєктивні та ресурсно-орієнтовані техніки, робота в групах, групова дискусія, мозковий штурм, міні-лекції, арттерапевтичні техніки, когнітивно-поведінкові мікроінтервенції. Та застосовано наступні тренінгові вправи: “Інтерв'ю” [89, с.273], “Дерево професійних ресурсів” [авторська справа], “Щоденник вдячності” [189], “Який Я” [89, с.275], “Професійне Я” [160, с.12], “Поплавок” [89, с.281, *модифікація*] “Когнітивна реструктуризація професійних емоцій” [126, *модифікація*], “Способи саморегуляції в ситуації стресу” [154, с.77], притча “Чому ми кричимо?” [197, с.218] тощо, (заняття 3-4).

### **Блок III. “Формування конструктивної професійної поведінки та саморегуляції”**

Головним завданням даного блоку є сприяння формуванню поведінкового структурного компоненту образу “Я-професійний” у майбутніх авіафахівців, шляхом розвитку навичок саморегуляції, конструктивної комунікації, здатності приймати раціональні рішення, з урахуванням професійних стандартів і безпеки, в умовах підвищеного стресового навантаження [144]. З огляду на це було запропоновані наступні заняття вказаного блоку: заняття № 5 *“Від емоцій до дій (інструкція керування собою)”* та заняття № 6 *“Конфлікт як ресурс: розвиток відповідальної професійної поведінки”*.

Для реалізації мети третього блоку використано наступні форми і методи роботи: техніки дихальної та м'язової регуляції, рольові ігри, аналіз професійних кейсів, групові обговорення, аналіз притч, міні-лекції, арттерапевтичні техніки, моделювання професійних ситуацій. Вони були здійснені наступними вправами:

“Відчуття часу” [154, с.75], “Космічний корабель” [89, с.289, *модифікація*], “Беру відповідальність за себе” [197, с.204], «Дерево мого «Я» [160, с.10], “Свідомий контроль” [154, с.76], аналіз притчи-історії «мис Канаверал» [86, с.229], Малювання з теми “Власне Я” [197, с.206], тощо ( 5-6 заняття).

Одним з ключових методів психокорекційної роботи в тренінгових програмах є рольова гра, яка розглядається як спосіб психологічного моделювання міжособистісних взаємин у спеціально організованих умовах. Застосування рольових ігор сприяє формуванню нових поведінкових стратегій, розвитку необхідних умінь та глибшому усвідомленню власних внутрішніх мотивів і потреб. У науковій літературі виокремлюють різні типи рольових ігор - ситуативно-рольові, драматичні, ігри-проживання, творчі, імпровізаційні тощо [43; 52; 61; 89].

Рольові ігри, застосовані нами у межах розробленої тренінгової програми, виконували комплексну функцію: допомагали учасникам осмислювати актуальні професійні та особистісні дилеми, моделювати потенційні професійні ситуації, приймати відповідальність за свої рішення, від яких залежить доля команди та вчитися працювати у команді (“Виживання на місяці” [264], “Рекламний ролик” [154, с.72, *модифікація*], “Повітряний міст” [*авторська розробка*]). Наприклад, на занятті № 6, III блоку “Конфлікт як ресурс: розвиток відповідальної професійної поведінки”, ми використали рольову гру “Виживання на місяці” [264], метою якої було розвинути навички роботи у команді, прийняття рішень у кризовій ситуації, розподіл ролей та досягнення консенсусу. Ведучий зачитує рольову ситуацію, де учасники стають “екіпажем” космічного корабля, який зазнав пошкоджень і здійснив аварійну посадку на місяці. Завданням команди є - “вижити” та “врятуватися” і для того є обмежений перелік речей, які можна використовувати, умови та обмеження у часі. Слідуючи інструкції, учасники намагаються врятуватися всією командою. У самозвіті учасник Артем відзначив, що участь у рольовій грі дала йому можливість по-новому подивитися на власний стиль взаємодії у групі, він зазначає, що найскладнішим моментом було переконання інших учасників у важливості тих предметів, які він вважав критично необхідними для виживання. Артем зазначає: “Під час дискусії, що нам потрібно брати із собою,

я зрозумів, що для ефективної взаємодії недостатньо просто мати раціональні аргументи - важливо уміти їх донести, щоб вони були сприйняті і почуті. У моменти, коли моя думка не збігалася з думкою більшості команди, я відчував роздратування і навіть деяку розгубленість.... Я зрозумів, що в критичних моментах важливо не тільки знати, що саме є правильним, але й вміти взаємодіяти в команді та знаходити спільні ефективні рішення.”. Також він додає: “Думаю, цей досвід буде корисним у майбутній професійній діяльності, адже авіаційна сфера часто потребує вміння швидко домовлятися, аргументувати та діяти разом, навіть якщо думки розходяться.”.

#### **Блок IV. “Формування внутрішньої професійної мотивації”**

Метою блоку є посилення внутрішньої позитивної мотивації до професійного зростання; розвиток інтернального локус контролю щодо навчальних і професійних результатів; підвищення усвідомлення власної відповідальності за професійний розвиток і формування компетентностей [144].

Однозначно, групова робота сприяє особистісним змінам завдяки активній взаємодії та комунікації учасників. Відповідно, групова дискусія, як метод групової взаємодії, слугує інструментом колективної рефлексії, оскільки дозволяє кожному учаснику озвучити та проаналізувати власні переживання. Також, за допомогою цього методу, ми можемо виявити певні проблеми групи шляхом збору та аналізу інформації, що в результаті, дає змогу змінювати погляди, спосіб аналізу проблеми та вести взаємодію в конструктивній і етично обґрунтованій формі [ 37; 43; 52; 89; 91].

Протягом реалізації програми тренінгу, ми активно впроваджували метод групової дискусії в роботу. До прикладу, були запропоновані наступні теми для дискусії: обговорення правил групи (заняття 1), “Професійна самооцінка та образ Я-професіонал” (заняття 3-4), “Професійний сенс: як знайти баланс між роботою і цінностями?” (заняття 7), “Ключові професійні цінності сучасного фахівця” (заняття 9).

#### **Блок V. “Актуалізація професійно важливих якостей та цінностей: підсумковий модуль”**

Метою блоку є поглиблення усвідомлення студентами особистісних та професійних цінностей та забезпечення їх інтеграції в цілісну структуру образу “Я-авіафахівець”, що створює підґрунтя для формування стійкої орієнтації на професійну ефективність, самореалізацію, раціональність і безпеку авіаційної діяльності. У межах цього блоку передбачається узгодження когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів образу “Я-авіафахівець”, задля формування цілісного уявлення студентів про власні професійні можливості та перспективні стратегії розвитку та самореалізації, що забезпечують узгодженість їхніх професійних цілей із внутрішніми ресурсами та вимогами авіаційної сфери [144].

В межах п'ятого блоку було запропоновано два заняття: заняття № 9 “*Я-авіафахівець: усвідомлення цінностей і професійних можливостей*” та заняття №10 “*Я в професії: підсумки, рефлексія та план дій*”.

Для реалізації мети п'ятого блоку тренінгової програми використано наступні форми і методи роботи: арттерапію, мозковий штурм, дискусію в малих групах, робота з метафорично-асоціативними картами, групові рефлексивні обговорення, самозвіт, символічні техніки завершення тощо. Для цього були застосовані наступні тренінгові вправи та техніки: “Двигуни мого «Я»” [154, ст.55], “Валіза” [154, ст.63], “Чарівний базар” [89, с.275], “Алмаз” [89, с.288], «Мотиваційна складова в професійній діяльності» [160, с.14], “Гірська вершина” [154, ст.78], «Моє професійне дерево» [авторська вправа], груповий зворотній зв'язок, та ритуал прощання тощо ( 9-10 заняття).

Наприкінці кожного заняття учасникам надавалося домашнє завдання, яке стимулювало процеси самодіагностики, самоаналізу, самореалізації та усвідомлення власного досвіду. Результати цих завдань фіксувалися у вигляді письмових самозвітів. Така практика сприяє розвитку рефлексивних умінь, дозволяє учасникам усвідомити набуті характеристики і визначити шляхи подальшого самовдосконалення та надає цінну інформацію стосовно ефективності проведених занять [43; 61]. Учасникам тренінгу надавалися рекомендації до виконання завдань у вигляді структурованих питань, що полегшувало процес

рефлексії.

Тож, наведемо декілька прикладів самозвітів учасників тренінгу після завершення роботи.

*Самозвіт Аліни Л.:* “Участь у тренінгу розвитку образу Я-професійного стала для мене новим та цікавим досвідом. Я не очікувала, що через малюнок можна так чітко побачити власні внутрішні переживання, тому вправи, де ми малювали мені сподобалися найбільше. Я почала замислюватися над своїм професійним майбутнім і зрозуміла, що я все таки хочу бути частинкою авіаційної сфери.”

*Самозвіт Дениса М.:* “Завдяки участі у цьому тренінгу, я усвідомив, що моє майбутнє в авіації залежить від щоденної праці над собою. Мені сподобалися наші дискусії, у нас була класна група, і було реально цікаво слухати аргументи інших учасників і переконувати всіх у своїй точці зору. Також запам'яталося рольові ігри, мені дісталася роль диспетчера, це моя майбутня професія, тому мені було реально цікаво і комфортно - атмосфера була максимально наближена до реальності. Я розумів, що від чіткості моїх сигналів залежить, чи евакуюють пілоти пасажирів. Це загострювало почуття відповідальності та допомогло відчувати себе в цій ролі.”

*Самозвіт Роксолани Б.:* “Після вправи, де ми прописували свої емоції і поведінкові реакції [“Когнітивна реструктуризація професійних емоцій” - авт.], я зрозуміла, що здатна простіше реагувати на різні тригери, я швидше стала заспокоюватися, та впорядковувати думки. Я тоді усвідомила, що у моїй майбутній професії дуже важливо уміти керувати своїми емоціями. Також мені сподобалися рольові ігри, де ми моделювали складні ситуації в авіаційній сфері, я тоді відчула справжню напругу і одночасно розуміння відповідальності за свої дії. І ще раз переконалася, що обрала дуже цікаву і потрібну спеціальність, тому хочу розвиватися у ній далі.

*Самозвіт Дмитра Я.:* “Тренінг був для мене корисним і зрозумілим. Сподобалося, що було багато вправ і практики і менше теорії. Найбільше запам'яталася вправа, де потрібно було описати, хто ти - через 5 років, а потім прописати конкретні кроки по рокам, як дійти до свого майбутнього Я. Я

вперше задумався про це так серйозно і про те, які кроки я вже можу зробити для досягнення того майбутнього, яке я хочу.

План авторської тренінгової програми розвитку образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей представлений у додатку Б.

Для оцінювання результативності проведених занять та застосованих методів, що становлять основу розробленої авторської програми, на завершальному етапі формувального експерименту було здійснено емпіричне дослідження. Отримані дані представлено й проаналізовано у наступному підрозділі дисертації.

### **3.3. Результати апробації програми формування образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей та рекомендації щодо використання даних результатів**

Метою даного підрозділу є аналіз результатів апробації авторської програми формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей та виявлення змін у показниках структурних компонентів і психологічних чинниках його формування в контрольній та експериментальній групах у процесі формувального експерименту. Ключовим завданням було визначити наявність і характер позитивних змін, що могли відбутися внаслідок застосування авторської програми. Для цього було використано той же набір психодіагностичних методик, що і в констатувальному експерименті.

Статистичну значущість відмінностей між показниками до та після формувального впливу було визначено за допомогою t-критерію Стьюдента для залежних вибірок.

Тож, перейдемо до аналізу результатів динаміки формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей відповідно до структурно-змістових характеристик досліджуваного феномену.

Аналіз результатів дослідження структурних компонентів образу “Я-професійний” у контрольній та експериментальній групах дає підстави стверджувати про зміни в розподілі респондентів за показниками ( табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Кількісні зміни у рівнях структурних компонентів образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей до та після формувального експерименту**

| Показники/рівень структурних компонентів образу “Я-професійний” | Досліджувані студенти авіаційних спеціальностей (n=60) |       |             |       |                        |       |             |       |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------|-------------|-------|------------------------|-------|-------------|-------|
|                                                                 | Контрольна група                                       |       |             |       | Експериментальна група |       |             |       |
|                                                                 | до експ.                                               |       | після експ. |       | до експ.               |       | після експ. |       |
|                                                                 | Абс. к-сть                                             | %     | Абс.к-сть   | %     | Абс.к-сть              | %     | Абс.к-сть   | %     |
| <b>Когнітивний компонент</b>                                    |                                                        |       |             |       |                        |       |             |       |
| професійна самоідентиф.                                         | 16                                                     | 53,33 | 16          | 53,33 | 17                     | 56,67 | 21          | 70    |
| діяльне Я                                                       | 13                                                     | 43,33 | 15          | 50    | 14                     | 46,67 | 17          | 56,67 |
| рефлексивне Я                                                   | 10                                                     | 33,33 | 9           | 30    | 9                      | 30    | 12          | 40    |
| соціальне Я                                                     | 15                                                     | 50    | 15          | 50    | 13                     | 43,33 | 14          | 46,67 |
| комунікативне Я                                                 | 4                                                      | 13,33 | 5           | 16,67 | 3                      | 10    | 9           | 30    |
| <i>Особистісна рефлексивність</i>                               |                                                        |       |             |       |                        |       |             |       |
| Високий                                                         | 5                                                      | 16,67 | 5           | 16,67 | 5                      | 16,67 | 6           | 20    |
| Середній                                                        | 10                                                     | 33,33 | 11          | 36,67 | 10                     | 33,33 | 14          | 46,67 |
| Низький                                                         | 15                                                     | 50    | 14          | 46,67 | 15                     | 50    | 10          | 33,33 |
| <b>Емоційно-оцінний компонент</b>                               |                                                        |       |             |       |                        |       |             |       |
| <i>Самооцінка</i>                                               |                                                        |       |             |       |                        |       |             |       |
| Завищений рівень                                                | 3                                                      | 10    | 3           | 10    | 7                      | 23,33 | 5           | 16,67 |
| Адекватно високий рівень                                        | 14                                                     | 46,67 | 12          | 40    | 13                     | 43,33 | 16          | 53,33 |
| Адекватно середній рівень                                       | 10                                                     | 33,33 | 12          | 40    | 7                      | 23,33 | 7           | 23,33 |
| Занижений рівень                                                | 3                                                      | 10    | 3           | 10    | 3                      | 10    | 2           | 6,67  |
| <i>Рівень домагань</i>                                          |                                                        |       |             |       |                        |       |             |       |
| Нереалістичний рівень                                           | 14                                                     | 46,67 | 15          | 50    | 16                     | 53,33 | 8           | 26,67 |
| Оптимально високий рів.                                         | 11                                                     | 36,67 | 11          | 36,67 | 12                     | 40    | 19          | 63,33 |
| Реалістичний рівень                                             | 4                                                      | 13,33 | 3           | 10    | 2                      | 6,67  | 3           | 10    |
| Занижений рівень                                                | 1                                                      | 3,33  | 1           | 3,33  | 0                      | 0     | 0           | 0     |
| <i>Різниця між рівнем самооцінки та рівнем домагань</i>         |                                                        |       |             |       |                        |       |             |       |
| Висока                                                          | 12                                                     | 40    | 13          | 43,33 | 14                     | 46,67 | 10          | 33,33 |
| Середня                                                         | 14                                                     | 46,67 | 13          | 43,33 | 13                     | 43,33 | 18          | 60    |
| Низька                                                          | 4                                                      | 13,33 | 4           | 13,33 | 3                      | 10    | 2           | 6,67  |
| <i>Самоповага</i>                                               |                                                        |       |             |       |                        |       |             |       |
| Високий                                                         | 12                                                     | 40    | 13          | 43,33 | 11                     | 36,67 | 14          | 46,67 |
| Середній                                                        | 15                                                     | 50    | 14          | 46,67 | 15                     | 50    | 13          | 43,33 |
| Низький                                                         | 3                                                      | 10    | 3           | 10    | 4                      | 13,33 | 3           | 10    |
| <i>Аутосимпатія</i>                                             |                                                        |       |             |       |                        |       |             |       |
| Високий                                                         | 10                                                     | 33,33 | 10          | 33,33 | 9                      | 30    | 11          | 36,67 |
| Середній                                                        | 15                                                     | 50    | 15          | 50    | 14                     | 46,67 | 15          | 50    |
| Низький                                                         | 5                                                      | 16,67 | 5           | 16,67 | 7                      | 23,33 | 4           | 13,33 |
| <i>Самоприпинення</i>                                           |                                                        |       |             |       |                        |       |             |       |
| Високий                                                         | 6                                                      | 20    | 6           | 20    | 5                      | 16,67 | 3           | 10    |
| Середній                                                        | 16                                                     | 53,33 | 15          | 50    | 15                     | 50    | 17          | 56,67 |
| Низький                                                         | 8                                                      | 26,67 | 9           | 30    | 10                     | 33,33 | 10          | 33,33 |

| <i>Емоційна рівноваженість</i> |    |       |    |       |    |       |    |       |
|--------------------------------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|
| Високий                        | 5  | 16,67 | 5  | 16,67 | 6  | 20    | 6  | 20    |
| Середній                       | 15 | 50    | 14 | 46,67 | 13 | 43,33 | 17 | 56,67 |
| Низький                        | 10 | 33,33 | 9  | 30    | 11 | 36,67 | 7  | 23,33 |
| <b>Поведінковий компонент</b>  |    |       |    |       |    |       |    |       |
| <i>Саморегуляція</i>           |    |       |    |       |    |       |    |       |
| Високий                        | 8  | 26,67 | 7  | 23,33 | 7  | 23,33 | 8  | 26,67 |
| Середній                       | 13 | 43,33 | 15 | 50    | 15 | 50    | 17 | 56,67 |
| Низький                        | 9  | 30    | 8  | 26,67 | 8  | 26,67 | 5  | 16,67 |
| <i>Готовності до ризику</i>    |    |       |    |       |    |       |    |       |
| Високий                        | 6  | 20    | 6  | 20    | 7  | 23,33 | 6  | 20    |
| Середній                       | 12 | 40    | 13 | 43,33 | 16 | 53,33 | 19 | 63,33 |
| Низький                        | 12 | 40    | 11 | 36,67 | 7  | 23,33 | 5  | 16,67 |
| <i>Раціональність</i>          |    |       |    |       |    |       |    |       |
| Високий                        | 6  | 20    | 7  | 23,33 | 5  | 6,67  | 7  | 23,33 |
| Середній                       | 16 | 53,33 | 15 | 50    | 15 | 50    | 16 | 53,33 |
| Низький                        | 8  | 26,67 | 8  | 26,67 | 10 | 33,33 | 7  | 23,33 |

Після проведення формувального експерименту в експериментальній групі були зафіксовані позитивні зміни у структурних компонентах образу “Я-професійний” майбутніх авіафахівців. Так, у структурному когнітивному компоненті, ми фіксуємо збільшення частки студентів із проявами професійної самоідентифікації (з 56,67% до 70%), що може свідчити про зростання здатності студентів співвідносити себе з обраною професією та усвідомлювати її значущість. Показники діяльного “Я” також мають позитивну динаміку з 46,67% до 56,67%, це вказує на зростання особистісної активності та здатності ідентифікувати себе суб'єктом власної професійної діяльності.

Частка студентів із проявленістю рефлексивного “Я” зросла на 10% , що може вказувати на зміцнення уміння аналізувати власний досвід та усвідомлення власних дій, мотивів, цінностей. Також, зафіксовано незначні зміни на рівні 3,34% по показнику соціального “Я”, який вказує на усвідомлення студентами власних соціальних ролей та взаємодії у навчально-професійному середовищі. Також, відмічаємо збільшення частки студентів із проявом комунікативного “Я” ( з 10% до 30%), таке зростання свідчить про покращення уявлень студентів про власні

комунікативні можливості та навички, які є важливими для ефективного професійного спілкування.

Наступним показником структурного когнітивного компоненту є особистісна рефлексивність. Відмічаємо, що частка студентів із високим рівнем прояву зростає з 16,67% до 20%. Також, знизилася частка респондентів із низьким рівнем прояву 16,67% (з 50% до 33,33%). Натомість, частка студентів із середнім рівнем зростає на 13,34% (з 33,33% до 46,67%). Ці результати демонструють нам позитивну динаміку, адже вказують на формування здатності до самопізнання, розширення здатності до аналізу власного досвіду та усвідомлення внутрішніх станів.

Аналіз результатів емоційно-оцінного компоненту образу “Я-професійний” засвідчив позитивну динаміку змін (табл.3.1). На початковому зрізі рівень самооцінки у досліджуваних був високий та завищений (43,33% та 23,33% відповідно), 10% респондентів проявили занижений рівень самооцінки. Після реалізації програми розвитку в експериментальній групі, ми зафіксували наступні показники: високий рівень самооцінки сягнув 53,33%, а завищений рівень знизився на 6,66% (16,67% після впливу), частка заниженого рівня самооцінки зменшилася на 3,33%. Також, частка респондентів із високим рівнем домагань збільшилася на 23,33% (з 40% до 63,33%), за рахунок зменшення частки студентів з нереалістичним рівнем домагань - з 53,33% до 26,67%. Прослідковуємо зміни і в різниці між рівнями самооцінки та домагань: сильна різниця скоротилася з 46,67% до 33,33%, а помірною зростає з 43,33% до 60%, що вказує на зменшення нереалістичних уявлень майбутніх авіафахівців про себе, про сприйняття себе в професії та зменшення розриву між “Я-реальним” та “Я-ідеальним”.

Розподіл досліджуваних за рівнем самоповаги після реалізації формувального впливу також зазнав змін (табл. 3.1). До застосування тренінгу частка учасників з високим рівнем самоповаги фіксувалася на 36,67%, після впливу показник збільшився до 46,67%; частка студентів із низьким рівнем самоповаги зменшилася з 13,33% до 10%. Ця динаміка може вказувати на посилення позитивного ставлення до себе, зростання впевненості у власних професійних і особистісних якостях.

Показники рівня аутосимпатії мають наступні результати: частка досліджуваних з високим та середнім рівнями зросла з 30% до 36,67% та з 46,67% до 50%, відповідно. Зокрема, це відбулося за рахунок зниження низького рівня аутосимпатії з 23,33% до 13,33%. Така позитивна динаміка, може свідчити про підвищення прийняття та позитивного ставлення до себе, формування більш цілісного і доброзичливого образу “Я”.

Порівняльний аналіз рівня самоприниження до та після проведення соціально-психологічного тренінгу засвідчує позитивну динаміку. Частка учасників із високим рівнем самоприниження знизилася на 6,67% ( з 16,67% до 10%). Водночас, ми спостерігаємо зростання частки респондентів із середнім рівнем ( з 50% до 56,67%), це може відбуватися за рахунок переходу частини респондентів із високого рівня до більш адаптивної зони. Загалом, результати демонструють тенденцію до зменшення деструктивних проявів самоприниження та часткове вирівнювання показників до більш сприятливого рівня.

Аналіз динаміки емоційної врівноваженості також демонструє позитивні зміни після формувального впливу. Частка респондентів із середнім рівнем емоційної врівноваженості зросла з 43,33% до 56,67%, водночас, ми фіксуємо зниження показника низького рівня емоційної врівноваженості з 36,67% до 23,33%, що вказує на зниження емоційної нестабільності та імпульсивності. Показники високого рівня емоційної врівноваженості залишилися незмінними (20%), що може свідчити про відносну стійкість цього показника у респондентів даної групи.

Перейдемо до аналізу показників структурного поведінкового компоненту образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей (табл.3.1). Показник саморегуляції зазнав позитивного впливу після проведення соціально-психологічного тренінгу. Так, частка студентів із середнім рівнем прояву зросла з 50% до 56,67%, що свідчить про покращення здатності до планування, контролю та корекції власної поведінки. Також, відзначаємо зростання частки осіб із високим рівнем на 3,33%. Водночас, прослідковуємо зменшення частки респондентів із низьким рівнем з 26,67% до 16,67%, що є свідченням зниження імпульсивності, емоційної нестійкості та труднощів у регуляції дій.

Аналіз показників готовності до ризику демонструє помірні, але важливі зміни у рівневому відображенні, після формувального експерименту.

Частка респондентів із середнім рівнем зросла з 53,33% до 63,33 %, що може вказувати на тенденцію до зваженого прийняття рішень. Водночас, ми фіксуємо зниження частки респондентів із низьким рівнем готовності до ризику - з 23,33% до 16,67%, що може свідчити про зменшення надмірної обережності та унікальних форм поведінки. Показники високого рівня зазнали найменшого впливу, а саме 3,33% ( з 23,33 % до 20%).

Показник раціональності також засвідчує позитивні зміни: частка учасників із високим рівнем зросла на 16,67% (з 6,67% до 23.33%), що може вказувати на підвищення здатності логічного осмислення ситуації та зваженого прийняття рішень. Водночас, ми зафіксували збільшення частки респондентів із середнім рівнем на 3,33% та зменшення частки учасників із низьким рівнем раціональності на 10%.

Для статистичної перевірки значущості відмінностей у контрольній та експериментальній групах після проведення формувального експерименту було застосовано t-критерій Стюдента для залежних вибірок. Статистично значущих відмінностей у контрольній групі не виявлено. У експериментальній групі виявлені статистично значущі відмінності в рівнях структурних компонентів образу “Я-професійний”(табл.3.2).

Таблиця 3.2

**Емпіричні значення t-критерій Стюдента після проведення формувального впливу в експериментальній групі**

| Показники структурних компонентів образу “Я-професійний” | Значення t-критерію Стюдента | Рівень значущості ( p) |
|----------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------|
| професійна самоідентиф.                                  | 4,24                         | <b>0,01</b>            |
| діяльне Я                                                | 2,00                         | <b>0,05</b>            |
| рефлексивне Я                                            | 1,86                         | <b>0,05</b>            |
| соціальне Я                                              | 0,45                         | 0,35                   |
| комунікативне Я                                          | 2,18                         | <b>0,04</b>            |
| особистісна рефлексивність                               | 3,35                         | <b>0,01</b>            |
| Самооцінка                                               | 2,75                         | <b>0,01</b>            |

|                                            |       |             |
|--------------------------------------------|-------|-------------|
| Рівень домагань                            | 3,05  | <b>0,01</b> |
| Різниця між самооцінкою та рівнем домагань | -2,89 | <b>0,01</b> |
| Самоповага                                 | 1,75  | <b>0,05</b> |
| Аутосимпатія                               | 0,49  | 0,60        |
| Самоприпинення                             | 0,89  | 0,12        |
| Емоційна врівноваженість                   | 3,45  | <b>0,01</b> |
| Саморегуляція                              | -1,93 | <b>0,05</b> |
| Готовності до ризику                       | 2,02  | <b>0,05</b> |
| Раціональність                             | -3,24 | <b>0,01</b> |

- Примітка: курсивом виділені статистично значущі взаємозв'язки

Перейдемо до аналізу результатів дослідження психологічних чинників формування образу “Я-професійний”, а саме нервово-психічної стійкості (НПС) (табл. 3.3).

Як видно з таблиці 3.3, внаслідок розвивальної роботи, зафіксовані результати у експериментальній групі у вигляді зниження показників незадовільної НПС (прогноз несприятливий) на 10% та збільшення хорошої НПС (сприятливий прогноз) на 6,67% та високої НПС (дуже сприятливий) на 3,33%. У контрольній групі, зафіксовано збільшення хорошої НПС на 3,33%, за рахунок зменшення задовільної НПС на 3,33%, але це не є статистично значущими змінами. Зміни у експериментальній групі є статистично значущими на рівні  $t = -2,72$  при  $p \leq 0,05$ .

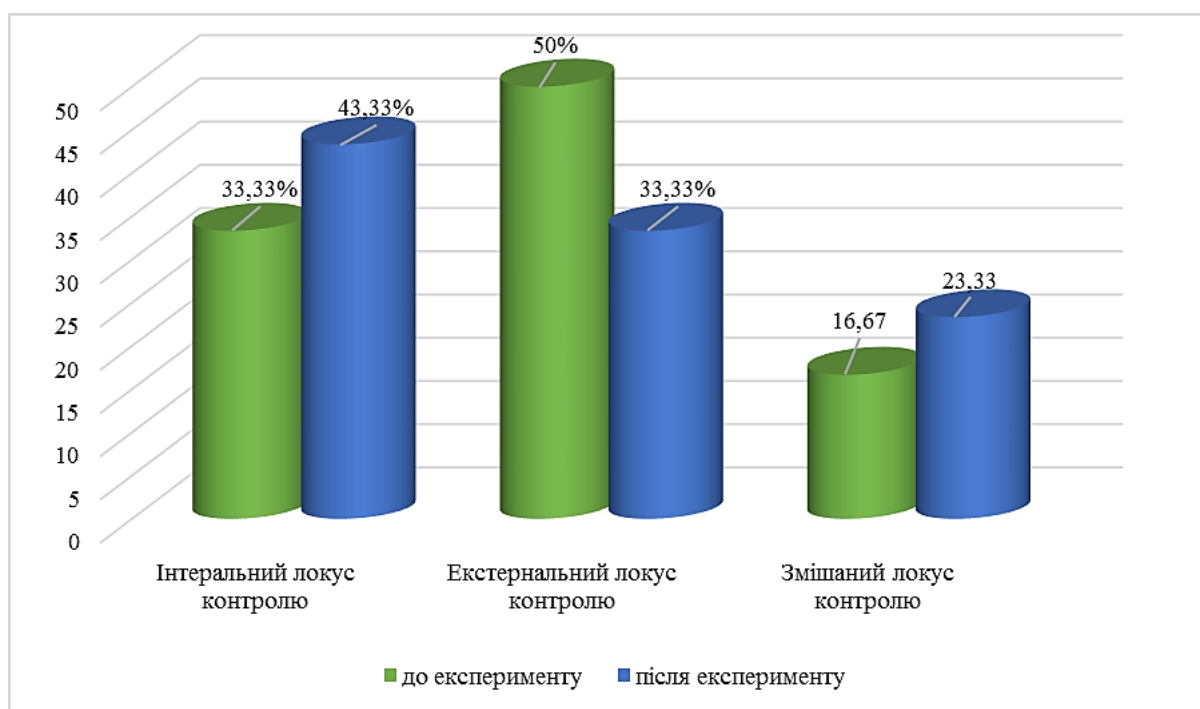
Таблиця 3.3

### Кількісні зміни в показниках нервово-психічної стійкості до та після проведення формувального експерименту

| Характеристика рівня НПС         | Досліджувані студенти авіаційних спеціальностей (n=60) |       |             |       |                               |       |             |       |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------|-------|-------------|-------|-------------------------------|-------|-------------|-------|
|                                  | Контрольна група (n=30)                                |       |             |       | Експериментальна група (n=30) |       |             |       |
|                                  | до експ.                                               |       | після експ. |       | до експ.                      |       | після експ. |       |
|                                  | Абс. к-сть                                             | %     | Абс. к-сть  | %     | Абс. к-сть                    | %     | Абс. к-сть  | %     |
| Нервово-психічна стійкість (НПС) |                                                        |       |             |       |                               |       |             |       |
| Висока                           | 1                                                      | 3,33  | 1           | 3,33  | 1                             | 3,33  | 2           | 6,67  |
| Хороша                           | 10                                                     | 33,33 | 11          | 36,67 | 10                            | 33,33 | 12          | 40    |
| Задовільна                       | 12                                                     | 40    | 11          | 36,67 | 12                            | 40    | 12          | 40    |
| Незадовільна                     | 7                                                      | 23,33 | 7           | 23,33 | 7                             | 23,33 | 4           | 13,33 |

Розглянемо результати наступного психологічного чинника, а саме прояву локус-контролю у експериментальній групі ( рис. 3.2).

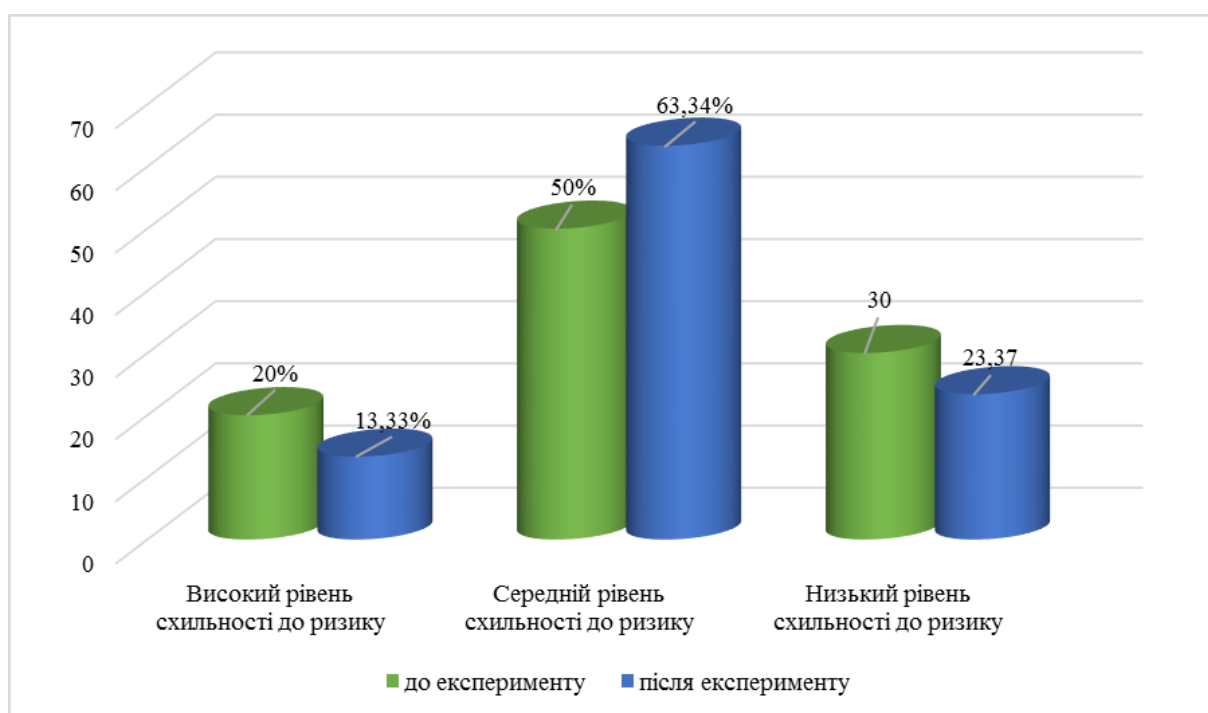
Як видно з рисунку 3.2, до експерименту 50% вибірки становили - екстернали та 33,33% - інтернали, ще 16,67% - були респонденти змішаного типу. Після експерименту ми спостерігаємо наступні зміни: рівень екстернальності знизився на 16,67%; збільшився рівень інтернального локус-контролю на 10%, та на 6,7% збільшився змішаний тип локус-контролю. Тобто, ми можемо засвідчити факт, що кількість студентів, які готові приймати відповідальність за власні дії і результат спільної роботи - збільшилась. Статистично значущі зміни зафіксовано на рівні  $t = 5,23$  при  $p \leq 0,001$ . У показниках респондентів контрольної групи значних змін не виявлено.



**Рис. 3.2. Кількісні зміни у показниках локус-контролю до та після проведення формувального експерименту у ЕГ (N =30)**

Розподіл учасників дослідження за рівнем схильності до ризику продемонстрував зміни після проведення формувального експерименту (рис.3.3). Так, високий рівень схильності до ризику було зафіксовано у 20% респондентів до впливу, після експерименту - 13,3 %, це може вказувати на зниження

імпульсивності та менш виражену готовність до прийняття ризикових рішень. Найбільш значні зміни виявлено на середньому рівні прояву даного показника: з 50% респондентів до впливу до 63,34% респондентів після. Це позитивна динаміка, адже вона свідчить про тенденцію до формування більш збалансованої поведінки та помірної готовності приймати зважені ризики. Частка респондентів з низьким рівнем схильності до ризику зменшилася з 30% до 23,37%, що може вказувати на зниження надмірного уникнення чи пасивної поведінки. Зміни у експериментальній групі є статистично значущими на рівні  $t = 4,74$  при  $p \leq 0,01$ . У показниках респондентів контрольної групи значних змін не виявлено.



**Рис. 3.3. Кількісні зміни у показниках схильності до ризику до та після проведення формувального експерименту у ЕГ (N =30)**

За результатами дослідження професійної мотивації ми бачимо, що завдяки проведенню тренінгу відбулася позитивна динаміка, а саме: показник внутрішньої мотивації зазнав наступних змін у експериментальній групі високий рівень зріс з 6,67% до 23,33%, середній з 50% до 60% та низький з 43,33% до 16,67%; у контрольній групі фіксуємо зміни в середньому рівні прояву з 50% до 53,33% та низькому з 46,67 до 43,35% (табл. 3.4.). Статистично значущі зміни в

експериментальній групі зафіксовано на рівні  $t = 3,01$  при  $p \leq 0,001$ , у контрольній групі не зафіксовано статистично значущих змін -  $t = 0,54$  при  $p \leq 0,60$ .

Аналіз динаміки зовнішньої позитивної мотивації засвідчив позитивні зміни. Зокрема, частка учасників із високим рівнем зовнішньої позитивної мотивації підвищилася з 10% до 30%, це може свідчити про зростання орієнтації на зовнішні стимули професійної діяльності. Водночас, зменшилася частка респондентів із середнім рівнем - з 70% до 60% та низьким рівнем з 20% до 10%. Це може вказувати на перехід частини студентів до вищого рівня сформованості позитивних зовнішніх мотивів. У контрольній групі показник зовнішньої позитивної мотивації зазнав не значних змін, а саме: на 3,33% зріс середній рівень прояву за рахунок низького рівня (з 23,33% до 20%). Зміни у експериментальній групі є статистично значущими на рівні  $t = 1,89$  при  $p \leq 0,05$ .

Таблиця 3.4

**Кількісні зміни в показниках мотивації професійної діяльності до та після проведення формувального експерименту**

| Рівні прояву мотивації професійної діяльності | Досліджувані студенти авіаційних спеціальностей (n=60) |       |             |       |                               |       |             |       |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------|-------------|-------|-------------------------------|-------|-------------|-------|
|                                               | Контрольна група (n=30)                                |       |             |       | Експериментальна група (n=30) |       |             |       |
|                                               | до експ.                                               |       | після експ. |       | до експ.                      |       | після експ. |       |
|                                               | Абс. к-сть                                             | %     | Абс. к-сть  | %     | Абс. к-сть                    | %     | Абс. к-сть  | %     |
| Внутрішня мотивація                           |                                                        |       |             |       |                               |       |             |       |
| Високий                                       | 1                                                      | 3,33  | 1           | 3,33  | 2                             | 6,67  | 7           | 23,33 |
| Середній                                      | 15                                                     | 50    | 16          | 53,33 | 15                            | 50    | 18          | 60    |
| Низький                                       | 14                                                     | 46,67 | 13          | 43,33 | 13                            | 43,33 | 5           | 16,67 |
| Зовнішня позитивна мотивація                  |                                                        |       |             |       |                               |       |             |       |
| Високий                                       | 3                                                      | 10    | 3           | 10    | 3                             | 10    | 9           | 30    |
| Середній                                      | 20                                                     | 66,67 | 21          | 70    | 21                            | 70    | 18          | 60    |
| Низький                                       | 7                                                      | 23,33 | 6           | 20    | 6                             | 20    | 3           | 10    |
| Зовнішня негативна мотивація                  |                                                        |       |             |       |                               |       |             |       |
| Високий                                       | 5                                                      | 16,67 | 5           | 16,67 | 6                             | 20    | 4           | 13,33 |
| Середній                                      | 15                                                     | 50    | 15          | 50    | 14                            | 46,67 | 11          | 36,67 |
| Низький                                       | 10                                                     | 33,33 | 10          | 33,33 | 10                            | 33,33 | 15          | 50    |

Також відмічаємо зміни у зовнішній негативній мотивації: частка студентів із високим рівнем знизилася з 20% до 13,33%, що може свідчити про зменшення орієнтації на уникнення покарань або негативних наслідків. Також, спостерігається зменшення респондентів із середнім рівнем з 46,67% до 36,67% та збільшення частки студентів із низьким рівнем прояву зовнішньої негативної мотивації з 33,33% до 50% . Це може вказувати на формування більш конструктивної мотиваційної позиції, орієнтованої на внутрішні цінності. У контрольній групі зміни не були зафіксовані. Проведений кількісний аналіз підтвердив статистично значущі зміни у експериментальній групі, де  $t = 1,72$  при  $p \leq 0,05$ .

Розглянемо результати показників професійної відповідальності після формувального впливу (табл. 3.5). Аналіз розподілу рівнів дисциплінарної відповідальності показав помірні позитивні зміни. Зокрема, частка учасників із високим рівнем залишилася незмінною і становила 13,33%, як до, так і після експериментального впливу. Втім, зафіксовано збільшення частки респондентів із середнім рівнем: з 56,67% до 63,33%, та зменшення учасників із низьким рівнем з 30% до 23,33%. Це може свідчити про вдосконалення здатності дотримуватися правил і норм поведінки та зменшення проявів несистемності, що є вкрай важливим у авіаційній сфері. У контрольній групі показник дисциплінарної відповідальності зазнав не значних змін, а саме: на 3,33% зріс середній рівень прояву за рахунок зниження низького рівня (з 33,33% до 30%). Виявлені зміни у контрольній та експериментальній групах не мають статистичного підтвердження значущості ( у ЕГ -  $t = 1,69$  при  $p \leq 0,07$  та КГ -  $t = -0,96$  при  $p \leq 0,35$ ).

Позитивна динаміка простежується у показнику “відповідальності за себе”, а саме: частка осіб із високим рівнем зросла з 16,67% до 23,33%, що вказує на підвищення особистісної відповідальності та здатності самостійно контролювати власну поведінку. Показник середнього рівня підвищився з 60% до 66,67%, а також зменшився показник низького рівня з 23,33% до 10%, що вказує на зміцнення загальної тенденції до особистісної відповідальності. У контрольній групі зафіксовано збільшення частки студентів із середнім рівнем на 3,33% за рахунок

зниження низького рівня на 3,33%, статистично значущих змін не зафіксовано. Проведений кількісний аналіз підтвердив статистично значущі зміни у експериментальній групі, де  $t = -2,12$  при  $p \leq 0,05$ .

Таблиця 3.5

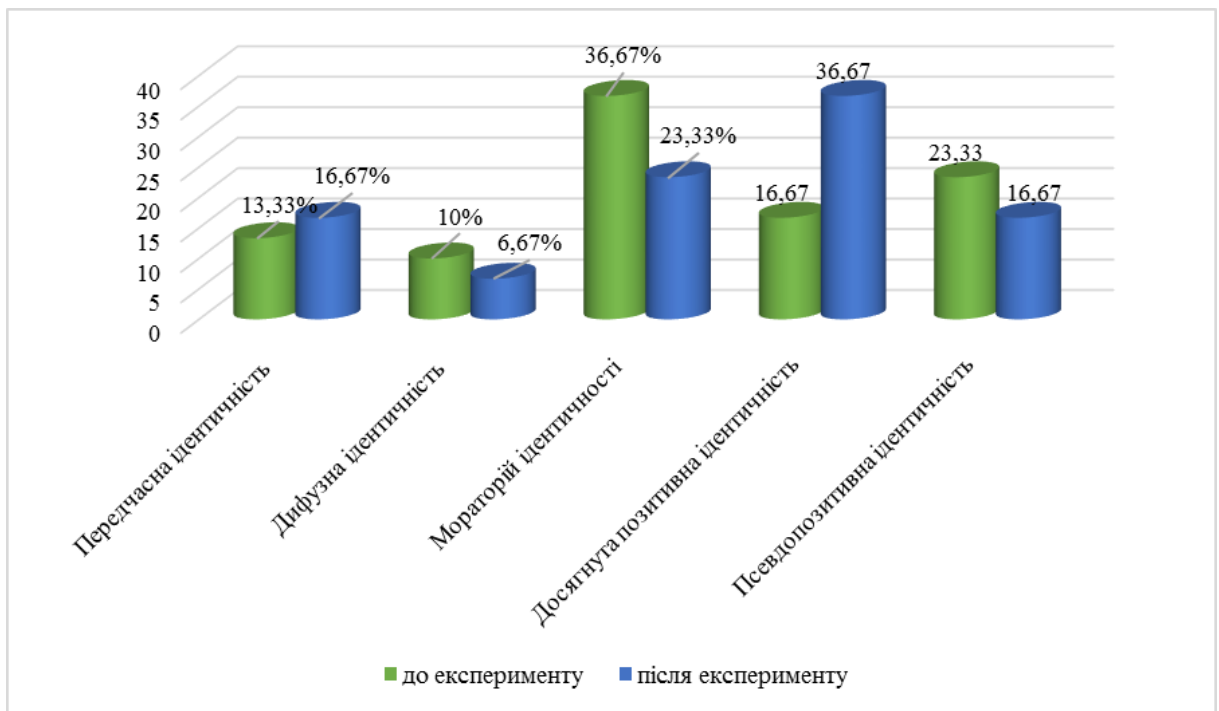
**Кількісні зміни в показниках професійної відповідальності до та після проведення формувального експерименту**

| Рівні прояву професійної відповідальності    | Досліджувані студенти авіаційних спеціальностей (n=60) |       |             |       |                               |       |             |       |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------|-------------|-------|-------------------------------|-------|-------------|-------|
|                                              | Контрольна група (n=30)                                |       |             |       | Експериментальна група (n=30) |       |             |       |
|                                              | до експ.                                               |       | після експ. |       | до експ.                      |       | після експ. |       |
|                                              | Абс. к-сть                                             | %     | Абс. к-сть  | %     | Абс. к-сть                    | %     | Абс. к-сть  | %     |
| Дисциплінарна відповідальність               |                                                        |       |             |       |                               |       |             |       |
| Високий                                      | 3                                                      | 10    | 3           | 10    | 4                             | 13,33 | 4           | 13,33 |
| Середній                                     | 17                                                     | 56,67 | 18          | 60    | 17                            | 56,67 | 19          | 63,33 |
| Низький                                      | 10                                                     | 33,33 | 9           | 30    | 9                             | 30    | 7           | 23,33 |
| Відповідальність за себе                     |                                                        |       |             |       |                               |       |             |       |
| Високий                                      | 5                                                      | 16,67 | 5           | 16,67 | 5                             | 16,67 | 7           | 23,33 |
| Середній                                     | 20                                                     | 66,67 | 21          | 70    | 18                            | 60    | 20          | 66,67 |
| Низький                                      | 5                                                      | 16,67 | 4           | 13,33 | 7                             | 23,33 | 3           | 10    |
| Відповідальність за інших у загальній справі |                                                        |       |             |       |                               |       |             |       |
| Високий                                      | -                                                      | 0     | 1           | 3,33  | 2                             | 6,67  | 6           | 20    |
| Середній                                     | 19                                                     | 63,33 | 19          | 63,33 | 17                            | 56,67 | 20          | 66,67 |
| Низький                                      | 11                                                     | 36,67 | 10          | 33,33 | 11                            | 36,67 | 4           | 13,33 |

Відповідальність за інших у загальній справі має наступні зміни у експериментальній групі після формувального впливу: частка учасників із високим рівнем збільшилася на 13,33%, що вказує на зростання готовності брати участь у спільній діяльності. Показник середнього рівня також зріс із 56,67% до 66,67%, а показник низького рівня зменшився з 36,67% до 13,33%, що відображає підвищення загальної залученості до командної роботи, зниження небажання включатися у спільні завдання. У контрольній групі зафіксовані незначні зміни, а

саме: на 3,33% збільшився високий рівень та на 3,33% зменшився низький рівень прояву даного показника, що не знайшло підтвердження у статистичній значущості. Зміни у експериментальній групі є статистично значущими на рівні  $t = 4,24$  при  $p \leq 0,01$ .

Перейдемо до аналізу змін професійної ідентичності, як психологічного чинника образу “Я-професійний”, після проведення соціально-психологічного тренінгу (рис.3.4). Так, найбільших змін зазнав показник досягнутої позитивної ідентичності в експериментальній групі - він зріс з 16,67% до 36,66% учасників. Це позитивна динаміка, яка може свідчити про суттєве посилення усвідомленості та готовності інтегруватися у професійну діяльність. Водночас, ми прослідковуємо зниження частки респондентів із мораторієм ідентичності з 36,66% до 23,33%, тобто на 13,33% зменшилася кількість студентів, у яких пошук професійного шляху супроводжується невизначеністю та суперечливістю у власних прагненнях та цінностях. Також, фіксуємо зниження прояву псевдопозитивної ідентичності на 6,67% (з 23,33% до 16,67%), що вказує на зниження тенденції до внутрішньої нестійкої позиції, яка маскується за зовнішньою впевненістю. Найменшу різницю у показниках професійної ідентичності - 3,33%, фіксуємо у осіб із передчасною та дифузною ідентичністю. Так, частка респондентів із передчасною ідентичністю зросла з 13,33% до 16,67%, що може свідчити про передчасний вибір життєвих орієнтирів без достатнього самостійного осмислення. Втім, частка студентів із дифузною ідентичністю зменшилася з 10% до 6,66%, що може вказувати на скорочення кількості учасників із невизначеністю ціннісних і професійних орієнтацій. Проведений кількісний аналіз підтвердив статистично значущі зміни у експериментальній групі, де  $t = 5,72$  при  $p \leq 0,01$ .



**Рис. 3.4. Кількісні зміни у показниках професійної ідентичності до та після проведення формувального експерименту у ЕГ (N =30)**

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стюдента підтвердив статистичну значущість отриманих результатів. Отже, розроблена програма формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей, є ефективною. Припущення про можливість формування образу “Я-професійний” у майбутніх авіафахівців шляхом впливу на чинники, що зумовлюють засобами соціально-психологічного тренінгу є доведеним. Також, отримані результати, спонукали нас сформулювати психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку образу “Я-професійний”.

#### **Психолого-педагогічні рекомендації викладачам закладів вищої освіти та здобувачам щодо розвитку образу “Я-професійний”**

1. Розвивайте рефлексивну позицію, систематично залучаючи студентів до аналізу власних професійних досягнень, труднощів і стратегій розвитку. Використовуйте щоденники рефлексивності, самооцінювальні форми тощо.

2. Намагайтеся забезпечити інтеграцію навчального матеріалу із практикою, реальними професійними кейсами, щоб студенти могли співвідносити наявні компетентності з актуальними вимогами професії.
3. Підтримуйте розвиток емоційної саморегуляції, впроваджуючи техніки управління емоційними станами, стресостійкості та самоконтролю.
4. Заохочуйте участь студентів у тренінгах, майстер-класах, інтерактивних форматах, які моделюють реальні професійні ролі та майбутню поведінку професійної діяльності.
5. Формуйте позитивну професійну мотивацію, акцентуючи увагу на можливостях кар'єрного розвитку, престижності, соціальній значущості професії та її суспільній місії.
6. Розвивайте навички професійної комунікації, впроваджуючи дискусії, групові проекти, рольві ігри, комунікативні вправи тощо.
7. Підтримуйте розвиток сильних сторін студента, його особистісних якостей і здібностей, важливих для реалізації професійної діяльності.
8. Сприяйте формуванню відповідальності та самоцінності, надаючи можливість студентам приймати рішення в обмежених часових умовах, планувати власну діяльність тощо.
9. Створюйте умови безпечного простору для конструктивного зворотного зв'язку, адже адекватне сприйняття оцінок і рекомендацій викладачів сприяє корекції професійного образу.
10. Транслюйте та заохочуйте формувати професійні цінності, професійну відповідальність, дотримання стандартів безпеки тощо.
11. Забезпечуйте розвиток критичного мислення за допомогою аналізу професійних ситуацій, виявлення ризиків та прогнозування наслідків прийнятих рішень (групові дискусії, мозкові штурми тощо).
12. Сприяйте формуванню здатності до командної взаємодії. Уміння ефективно працювати в команді є важливою складовою професійної компетентності сучасного фахівця.

13. Формуйте готовність до професійних викликів, розвиваючи адаптивність, гнучкість мислення та здатність діяти в умовах невизначеності.

14. Підтримуйте ідею безперервного професійного розвитку, заохочуючи студентів у стажуваннях, воркшопах із професіоналами у сфері авіації, дослідницьких проєктах, додаткових курсах. Така взаємодія стимулює професійну самоідентифікацію, що є показником когнітивного компоненту образу “Я-професійний”.

### **Висновки до розділу 3**

1. Теоретична модель формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей, базується на положеннях компетентнісного, гуманістичного та особистісно-орієнтованого підходів. Вона стала підґрунтям для розробки авторської програми формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей, яка спрямована на поетапний розвиток кожного структурного компоненту (когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового) образу “Я-професійний”, через активізацію психологічних чинників його розвитку (професійна відповідальність, інтернальний локус-контролю, позитивна ідентичність, високий рівень нервово-психічної стійкості, внутрішня мотивація, раціональність, прояви самоприпинення, передчасна ідентичність, надмірна схильність до ризику, зовнішня негативна мотивація тощо) за допомогою активних соціально-психологічних методів навчання.

2. Соціально-психологічний тренінг є найбільш результативною формою роботи, оскільки забезпечує цілеспрямоване формування образу “Я-професійний” у майбутніх авіафахівців і водночас активізує психологічні чинники, необхідні для цього процесу. Такий формат взаємодії сприяє розвитку та вдосконаленню показників основних структурних компонентів образу “Я-професійний” (когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового) за відносно короткий відрізок часу.

3. Завданням соціально-психологічного тренінгу є: активізувати процес усвідомлення змістових характеристик власного образу “Я-професійний” шляхом опрацювання когнітивного компоненту майбутніх авіафахівців; сприяти розвитку емоційно-оцінного компоненту, а саме самоставлення та самооцінці у професійній сфері; забезпечити розвиток показників поведінкового компоненту образу “Я-професіонал”; активізувати психологічні чинників та актуалізувати професійно значущі якості та професійні цінності. Вищезазначені психологічні чинники формування образу “Я-професійний” охоплюють кожне заняття програми.

4. Зміст апробованої авторської програми складається з відібраних технік психологів, модифікованих нами вправ та авторських розробок і завдань. Усі вправи були підібрані й розроблені з урахуванням специфіки діяльності авіафахівців. Застосування різноманітних засобів і форм активного навчання (вправи на взаємодію та групову динаміку, групова дискусія, мозковий штурм, рефлексивні техніки, робота в групах, міні-лекції, фасилітація, асоціативні техніки, арттерапевтичні техніки, когнітивно-поведінкові мікроінтервенції тощо) забезпечило розвиток показників структурних компонентів образу “Я-професійний” у майбутніх авіафахівців та психологічних чинників його формування в експериментальній групі. Це підтверджується статистично значущими позитивними змінами та самозвітами учасників, що засвідчують результативність запропонованої програми.

5. Сформульовані психолого-педагогічні рекомендації, щодо розвитку образу “Я-професійний” у студентів, відображають комплексний характер цього феномену та охоплюють ключові аспекти його становлення. Вони спрямовані на посилення рефлексивних процесів, розвиток емоційної саморегуляції, формування професійної мотивації, відповідальності, удосконалення комунікативних умінь, активізацію пізнавальної та практичної діяльності майбутніх фахівців. Реалізація запропонованих психолого-педагогічних рекомендацій у навчальному процесі сприятиме поглибленню професійного самосприйняття, гармонізації образу “Я-професійний” та забезпечить підвищення якості підготовки здобувачів вищої освіти у відповідних спеціальностях.

**Зміст розділу 3 представлений у наступних публікаціях:**

1. Патруль М., Долинська Л. Психологічний супровід розвитку образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей. *Вісник КАІ. Серія: Педагогіка. Психологія.* 2025. № 2 (27). С. 75–81. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.27.20725>
2. Патруль М. В., Долинська Л. В. Компетентнісний підхід до розвитку образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей. *Збереження психічного здоров'я особистості: турбуємось про сьогодні – плачемо майбутнє: зб. наук. пр. учасників III міжвузів. круглого столу (30 жовтня 2025 р., м. Київ) [Електронне видання] / ред. кол.: Вольнова Л. М. Київ, 2025. С. 110–113. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/49970>*
3. Патруль М. В., Долинська Л.В. Психологічний супровід професійного самовизначення студентів авіаційних спеціальностей. *Актуальні проблеми підготовки психологів до врегулювання конфліктів: збірник матеріалів учасників II науково-практичного круглого столу ( 11 грудня 2025 року, м. Київ) [Електронне видання] / ред.колегія: Матяш-Заяц Л.П., Темрук О.В. Київ, 2025. С. 47-50 с. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/50676>*

## ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретико-емпіричного дослідження проблеми формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей та психологічних чинників його формування; розкрито зміст, специфіку та структуру образу “Я-професійний” майбутнього авіаційного фахівця, як цілісного особистісного утворення, що поєднує когнітивну, емоційно-оцінну та поведінкову складову; визначено та обґрунтовано критерії, показники й рівні сформованості цього феномену та діагностовано динаміку його розвитку впродовж професійної підготовки студентів у закладі вищої освіти; визначено психологічні чинники формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей; розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено результативність моделі і програми формування образу “Я-професійний” у майбутніх авіаційних фахівців в процесі їх підготовки у закладі вищої освіти.

1. Психологічні особливості професійної підготовки студентів авіаційних спеціальностей та зростаюча потреба у висококваліфікованих фахівцях, здатних працювати в умовах підвищеного ризику та відповідальності, зумовлюють необхідність формування цілісного, зрілого та позитивного образу «Я-професійний». Майбутня діяльність авіаційних фахівців передбачає функціонування в умовах високого стресу, відповідальності та динамічності, де від особистості фахівця вимагається чітка професійна самоідентифікація, здатність до саморегуляції, швидкість прийняття рішень та відповідальність, висока мотиваційна залученість та готовність до командної взаємодії. Незважаючи на високі стандарти та постійне зростання вимог (у зв'язку із впровадженням AI-технологій, Big Data, робототехніки тощо) до авіаційних фахівців, традиційна система підготовки здебільшого орієнтується на опанування професійних знань і навичок та недостатньо враховує особистісні процеси становлення образу “Я-професійного”, який забезпечує усвідомлення власної ролі, відповідальності та професійних цінностей. Внаслідок цього студенти часто демонструють

фрагментарність професійних уявлень, нестійкість самооцінки у професійній сфері, труднощі у прийнятті рішень, саморегуляції та взаємодії у команді.

2. Образ “Я-професійний” студента авіаційних спеціальностей є інтегральним психічним утворенням, що відображає усвідомлення особистістю себе як суб’єкта професійної діяльності у сфері авіації, включає систему уявлень про власні професійні якості, компетентності та відповідальність вимогам професії. Структурними компонентами образу “Я-професійний” студентів авіаційних спеціальностей є: когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий компоненти, які включають у себе загальні та специфічні критерії та змістовні показники, які зумовлюються специфікою професійної діяльності майбутніх авіафахівців. Визначеними критеріями та їх змістовними показниками є: 1) когнітивний компонент - самосвідомість (показники: професійна самоідентифікація, “діяльне Я”, “рефлексивне Я”, “соціальне Я”, “комунікативне Я”), особистісна рефлексивність (показники: рефлексивність, ретроспективна рефлексія діяльності, ситуативна і проспективна рефлексії, рефлексія спілкування); 2) емоційно-оцінний компонент - самооцінка та рівень домагань (показники: рівень самооцінки, рівень домагань, різниця між рівнем самооцінки та рівнем домагань), самоставлення (показники: самоповага, аутосимпатія, самоприниження), емоційна врівноваженість (показники: рівень прояву емоційної врівноваженості); 3) поведінковий компонент - саморегуляція (показники: загальний рівень саморегуляції, планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість, самостійність), готовність до дій (показники: готовність до ризику, раціональність). За результатами емпіричного дослідження встановлено, що образ “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей перебуває на етапі формування та здебільшого характеризується середнім рівнем розвитку його структурних компонентів. Когнітивний компонент формується неоднорідно: професійна самоідентифікація була виявлена лише у 38,8% респондентів, особистісна рефлексивність також має недостатню сформованість. Емоційно-оцінний компонент має суперечливу динаміку: поряд із зростанням самоповаги та аутосимпатії фіксується зростання випадків завищеної самооцінки, нереалістичних

домагань та емоційної нестійкості, що потенційно ускладнює професійне становлення. Поведінковий компонент також представлений середнім рівнем розвитку: попри позитивну динаміку прояву саморегуляції, готовність до ризику та раціональність зберігають переважно помірні показники.

3. Проведений кореляційний аналіз дозволив підтвердити висунуті гіпотетичні чинники образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей. Отримані результати свідчать, що інтернальний локус контролю, досягнута позитивна ідентичність, хороша нервово-психічна стійкість, внутрішня мотивація, дисциплінарна відповідальність і раціональність виступають психологічними чинниками, які сприяють гармонійному розвитку образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей. Водночас, зовнішня негативна мотивація, незадовільна нервово-психічна стійкість, висока схильність до ризику, передчасна ідентичність та самоприниження виявилися предикторами, які носять негативний вплив на становлення образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей.

4. Теоретичні засади створення моделі та програми формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей у процесі фахової підготовки ґрунтувалася на ідеях компетентнісного, гуманістичного та особистісно орієнтованого підходів. В основу покладено положення практичної психології про те, що у відносно короткий проміжок часу, різноманітними методами активного соціально-психологічного навчання, можна досягти певних змін у особистісній характеристиці. Авторська програма зорієнтована на цілеспрямоване формування образу “Я-професійний” у майбутніх авіафахівців через удосконалення її структурних компонентів - когнітивного, емоційно-оцінного, поведінкового та через вплив на психологічні чинники формування. Реалізація програми базується на застосування соціально-психологічних методів навчання. Апробація програми підтвердила позитивну динаміку майже у всіх показниках, що характеризують структурні компоненти образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей. Тож, у когнітивному компоненті зафіксовано підвищення рівня професійної самоідентифікації, діяльного “Я”, рефлексивного “Я” та особистісної

рефлексивності; у емоційно-оцінному компоненті - зменшення рівня завищеної самооцінки та нереалістичного рівня домагань, що призвело до зменшення різниці між вказаними показниками; помірні зміни у самоповазі, аутосимпатії та зменшення негативного прояву самоприниження та емоційної нестабільності; поведінковий компонент - підвищення рівня саморегуляції, раціональності та помірні зміни у готовності до ризику. Також, була зафіксована позитивна динаміка у психологічних чинниках впливу, що опорядковано формують образ “Я-професійний” та сприяють особистісному та професійному зростанню в цілому.

5. За результатами апробації запропонованої програми було сформульовано психолого-педагогічні рекомендації викладачам закладів вищої освіти та здобувачам щодо розвитку образу “Я-професійний” під час професійної підготовки.

Дане дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми формування образу “Я-професійний” у студентів авіаційних спеціальностей. Перспективи подальшого наукового пошуку, на нашу думку, пов'язані із уточненням і дослідженням психологічних механізмів професійного розвитку майбутніх авіафахівців. Доцільним убачається подальша розробка та апробація програм психологічного супроводу, спрямованих на підтримку динаміки розвитку образу “Я-професійний” на різних етапах професійної підготовки - від початкового професійного самовизначення до входження у практичну діяльність.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва Ю. А., Артемчук О. Г., Шишова О. М. Психодіагностика дітей та підлітків : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 108 с.
2. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 20с.
3. Андрусик О. О. Емоційна стійкість особистості: теоретичний аспект. Габітус. 2020. Випуск 19. С. 76–81. URL: <http://habitus.od.ua/19-2020>
4. Андрущенко Т. К. Компетентнісний підхід як стратегічний напрям розвитку освіти в Україні: теоретичний аспект. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2013. Вип. 13. С. 8–12.
5. Афанасьєва Н. Є., Перелігіна Л. А. Теоретико-методологічні засади соціально-психологічного тренінгу : навч. посіб. Харків : ХНАДУ, 2015. 215 с.
6. Бабій М., Дучимінська Т., Коць М. Схильність до ризику та імпульсивних дій у спортсменів різного віку. *Психологічні перспективи*. 2023. № 41. С. 10–24. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2023-41-bab>
7. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). 2-ге вид., допов. Житомир : Вид-во «Волинь», 2008. 231 с.
8. Барановська Л. Авіаційний ВНЗ: освітнє середовище університету як детермінанта якості професійної підготовки студентів. *Вісник Льотної академії*. Серія: Педагогічні науки. 2017. № 1. С. 18–24.
9. Безродний А. Схильність до ризику як особистісна особливість обдарованої дитини (гендерний аспект). *Проблеми сучасної психології*. 2011. № 11. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-11>.
10. Бех І. Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3. С. 9-21.

11. Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія: вебсайт. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534\\_Bex.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534_Bex.pdf).
12. Бех І. Д. Образ «Я» як мета формування і розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 2. С. 30-40.
13. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ-Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.
14. Бех М. І. Формування образу «Я – майбутній професіонал» у старшокласників у процесі професійної орієнтації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2010. 20 с.
15. Бикова С. В. Індивідуально-типологічні особливості схильності до ризику : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2008. 204 с.
16. Бібік Н. М., Ващенко Л. С. та ін. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
17. Бондарчук О. І. Кар'єрні орієнтації керівників освітніх організацій як чинник їх суб'єктивного благополуччя. *Вісник післядипломної освіти* : НАПН України, Ун-т менедж. Освіти. К. : АТОПОЛ ГРУП, 2016. Вип. 2(31). 152 с. С. 18–28.
18. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія. Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.
19. Боришевський М. Й., Пилипенко Л. І., Пенькова О. І. та ін. Виховання духовності особистості : навчально-методичний посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 104 с.
20. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи: монографія. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2016. 340 с.
21. Булах І. С., Алексєєва Ю. А. Моральне зростання підлітків: сучасні технології консультативної діяльності : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 223 с.
22. Булах І., Зінченко Н. Особливості психологічного аналізу самооцінювання образу «Я» підлітками в сучасних умовах. *Психологічні науки* : зб. наук. праць УДУ ім. Михайла Драгоманова. 2025. Вип. 26 (71). С. 33-46.

- 23.Булах І.С., Резвих Є.І. Трансформація ціннісного компонента в професійної діяльності дорослих в умовах війни. *Слобожанський науковий вісник*. Серія: Психологія. №1. Суми, 2025. С. 12-20
24. Бушай І. М. Психологічні особливості розвитку «Я-образу» акцентуйованих підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 16 с.
25. Васильченко О. М. Етносоціальні уявлення в структурі «Я»-концепції університетської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05. Київ, 2003. 19 с.
- 26.Васильченко О., Бацман Є. Образ «Я» і уявлення про майбутнє у молоді. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2022. № 3(67). С. 147–152. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-67-147-152>
- 27.Вачевський М. В. Сутність компетенцій у навчальному процесі та компетентнісний підхід у професійній освіті : *Молодь і ринок*, 2012. № 8. С. 25–32.
- 28.Вереїна Л. В. Формування позитивної емоційної орієнтації «Я-образу» засобами психокорекції : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2003. 19 с.
- 29.[Вінтоняк В. Ф.](#) Професійний "Я-образ" як чинник визначення офіцером стратегії кар'єрного зростання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 Київ. 2014. 21с.
- 30.Войтко В. В. Діагностика особистості : путівник практичного психолога. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2015. 76 с.
- 31.Волкова Н. П., Олійник І. В. Соціально-психологічний тренінг як метод інтерактивного навчання у процесі підготовки майбутніх психологів до соціально-психологічної підтримки громадян в умовах війни. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. Вип. 16. Режим доступу: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15101894>.
- 32.Волошина В. В. Психологічні аспекти професійної самореалізації особистості юнацького віку. *Moderní aspekty vědy* : XIV. Díl mezinárodní kolektivní monografie. Česká republika : Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2021. 870 s. S. 83–95.
- 33.Воронов О. І. Методика діагностування соціально-психологічних впливів на прийняття державно-управлінських рішень в індетермінованих умовах : навч.-метод. посіб. Київ : НАДУ, 2017. 271 с.

- 34.Галімска І. І. Компетентнісний підхід до професійно-прикладної фізичної підготовки авіаційних фахівців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. № 192. С. 40-48. DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-192-40-48
- 35.Герасименко Г. В. Формування фахових компетентностей курсантів льотних навчальних закладів у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя, 2015. 20 с.
- 36.Глушаниця Н. В. Формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з авіоніки у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. К., 2013. 19с.
- 37.Гончарук Н. М. Методика проведення соціально-психологічного тренінгу. *Проблеми сучасної психології*, 2010, № 7, с. 140–159.
- 38.Готовність учня до профільного навчання / Упорядник В.Рибалка. За заг. ред. С. Максименка, О. Главник. К.: Мікрос, СВС. 2003. 112 с.
- 39.Гошовський Я. О. Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1995. 177 с.
- 40.Гоян І.М., Петранюк А.І., Толкунова І.В., Бігун Н.І., Губарєва Д.В. Особливості життєстійкості та адаптивності особистості в складних життєвих обставинах. *«Перспективи та інновації науки (Серія «Психологія»)*»: журнал. 2024. № 4(38) 2024. С. 867 – 880.
- 41.Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 2021. 384 с.
42. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навчальний посібник. Тернопіль : Економічна думка, 2004. 310 с.
- 43.Гурак Г. М. Психологічні чинники розвитку емоційної стійкості підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07; Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2024. 255с.
- 44.Гурак Г.М., Долинська Л.В. Технологія корекційно-розвивальної роботи щодо розвитку емоційної стійкості підлітків. *Габітус*. 2023. Вип. 46. С. 74-79.

45. Гурт.org.ua. Гра починається знову: GURT - громадський інтернет-портал. URL: <https://www.gurt.org.ua/articles/43009/> (дата звернення: 11.05.2025).
46. Данильченко Н. О., Вертель А. В. Психодіагностика : практикум. Суми : Вид-во ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 140 с.
47. Державне підприємство обслуговування повітряного руху України. Офіційний сайт. URL: <https://uksatse.ua/> (дата звернення: 11.05.2022).
48. Дишкант О. В. Схильність до ризику як професійно-особистісна особливість рятувальника : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Харків, 2011.
49. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 68: Авіаційний транспорт : затв. наказом від 17.07.2002 № 488.
50. Долинська Л. В. Тренінг професійного самовизначення: Навчально-методичний посібник. Вінниця: НіланЛТД, 2013. 168 с.
51. Долинська Л. В., Скрипченко О., Огороднійчук З. Самосвідомість та «Я – концепція» особистості». Київ: Знання, 2009. 360 с.
52. Долинська Л. В., Темрук О. В. Особистісне професійне зростання: психологічні тренінги : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2023. 560 с.
53. Долинська Л., Панчук Н. Динаміка оцінювання студентами життєво-професійного шляху в процесі фахової підготовки (результати дослідження за 2000 та 2020 роки). *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. Вип. 21(66). С.5-16
54. Дробот О. В. Професійна свідомість керівника : навч. посіб. Київ : Талком, 2016. 339 с.
55. Дробот О. В. Психологічна сутність професійної управлінської свідомості: постановка проблеми. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2011. № 2. С.56–68.
56. Дружиніна І. А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2009. 217 с.
57. Євдокімова О. О., Бойко-Бузиль Ю. Ю. Психологія професіогенезу керівника системи МВС України : монографія. Харків : ФОП Бровін О. В., 2023. 320 с.

58. Жигайло Н. І., Шибрук О. В. Проблема феномену та структури «Я-концепції» особистості в контексті поглядів вітчизняних і зарубіжних дослідників. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2014. С. 70–74.
59. Загальноєвропейський проєкт TUNING : електрон. ресурс. URL: <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm> (дата звернення: 15.02.2022).
60. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
61. Заушнікова М.Ю. Психологічні умови формування комунікативної компетентності майбутнього логопеда : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2021. 249 с.
62. Зошій І.В. Психологічна стійкість особистості в екстремальних умови життєдіяльності. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. Педагогіка і психологія . 2024. № 2 (4). С. 104–108
63. Зубкова І. Ю. Динаміка Я-образу вчителя-професіонала : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 Київ, 2001. 20 с.
64. Зюрін Є. А. Ефективність формування психофізичної стійкості до професійної діяльності операторів складних систем управління. *Актуальні проблеми професійно-прикладної фізичної підготовки*. 2011. № 1 (2). С. 33–37.
65. Іллющенко С. Ю. самовідносивна компетентність як чинник професійного розвитку офіцера Збройних Сил України : дис. ... д-ра філос. за спец. 053 «Психологія». Київ, 2023. 207 с.
66. Каламаж Р. В. Емпіричне дослідження професійної Я-концепції юристів у контексті професійного самовизначення. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2009. Вип. 31. С. 93–105.
67. Каламаж Р. В. Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Острог, 2010. 487 с.
68. Карамушка Л.М., Карамушка Т.В. Тренінгова програма «Професійна кар'єра та психологічне здоров'я освітнього персоналу». *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. № 4(18). С. 36–45.

- 69.Керницький О. М. Методика формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до льотної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Х., 2005. 19 с.
- 70.Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : підручник. Київ : Либідь, 2007. 256 с.
- 71.Кириченко В. В. [Локус контролю майбутнього в умовах гібридної війни](#). *Габітус*. № 45., 2023. С.11-15. ISSN 2663-5208.
- 72.Климчук В. О. Математичні методи у психології. Навчальний посібник для студентів психологічних спеціальностей. Київ: Освіта України, 2009. 288 с.
- 73.Климчук В.О. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 110 с.
- 74.Кльоц Л. А. Психологічний інструментарій дослідження професійної самосвідомості практичного психолога. *Психолого-педагогічні проблеми розвитку професійних компетентностей педагогічного працівника закладу освіти*. Житомир, 2021. С. 26–30.
- 75.Кміта Є. В. Комунікативний підхід до вивчення іноземних мов, поняття комунікативної компетентності. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2010. № 42. С. 66–72. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpkov\\_2010\\_42\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpkov_2010_42_19) (дата звернення: 10.01.2022).
- 76.Коваленко Н.О. Формування міжнародної правової культури у майбутніх пілотів у вищих навчальних закладах : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04; Чернігів, 2009. 20 с.
- 77.Ковальова О. С. Формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців у процесі вивчення безпілотних повітряних суден : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Льотна академія Національного авіаційного університету. 2020. 23 с.
- 78.Ковтун О. В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : дис.... д-ра пед.наук: спец. 13.00.02, Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». О., 2013. 533 с.

79. Козелецький Ю. Людина багатовимірна (психологічне есе) : пер. з польск. К. : Либідь, 1991. 288 с.
80. Коун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Герасименко М.В., Ткаченко В.В. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с.
81. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів : монографія : авт. кол.; під наук. ред. Лозової О.М. Вінниця: Віндрук, 2014. 184 с.
82. Кондратенко Л. О. Професійна рефлексія як засіб підвищення фахової компетентності педагога та саморозвитку : метод. рек. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 2022. 40 с.
83. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності : підручник. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Ельга ; Ніка-Центр, 2004. С. 285–290.
84. Крошка Н. П. Аналіз наукових підходів до визначення поняття «Відповідальність». *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Вип.3. Херсон : Гельветика, 2016. С.54–59.
85. Крошка Н. П. Ефективність впровадження програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Запоріжжя, 2019. С. 66–72.
86. Крошка Н. П. Психологічні умови розвитку професійної відповідальності у майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07; Запорізький національний університет. Київ, 2020. 232 с.
87. Кузікова С. Б. Корекція Я-концепції як умова подолання конфліктності у підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2000. 20 с.
88. Кузікова С. Б. Основи психокорекції : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 320 с.
89. Кузікова С., Зливков В., Лукомська С., Щербак Т., Котух О. Психологічний супровід особистості в умовах війни: навч. посібник. - Київ.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2024. 260 с.

90. Кузьміна І. П. Професійна ідентичність майбутніх фахівців. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2012. Вип. 1. С. 102–106.
91. Курбатова А. О. Комплексна програма психологічного супроводу професійного становлення студентів з інвалідністю у закладах вищої освіти. *Вісник післядипломної освіти: Серія “Соціальні та поведінкові науки”*, 2022, т. 20 (№ 49), С. 37–61.
92. Лаврухіна Т. В. Комунікативна компетентність як умова успішної професійної діяльності майбутнього авіаційного диспетчера. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2012. Вип. 104. С. 124–132.
93. Лаврухіна Т. В. Стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх авіаційних диспетчерів. *Вища освіта України*. 2013. Дод. 2 до вип. 3. С. 225–228.
94. Ладогубець Н. В. Особистісно-орієнтована апроксимаційна модель навчальної діяльності майбутніх фахівців авіаційного профілю. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2015. № 6. С. 125–129.
95. Левченко В. В. Психологічний супровід становлення професійної ідентичності особистості в умовах невизначеності. Психологія особистості на сучасному ринку праці : монографія. Херсон : Олді-плюс, 2020. С. 168–180.
96. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи: діагностичні методики. 2-ге вид., випр. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.
97. Лозовецька В. Т., Ханецька Т. І. Огляд чинників вибору професії випускниками. *«Перспективи та інновації науки»* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). № 2(36). 2024. С. 732–741. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-2\(36\)-732-741](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-2(36)-732-741)
98. Локшина О. І. Становлення "компетентнісної" ідеї в європейській освіті. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 19–33.
99. Лузік Е. В. Компетентнісний підхід – як основа ефективності професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Матеріали III Всеукр. наук.-прак. конф. «Українська культура та ментальність: самобутність в умовах глобалізації». Сімферополь: Кримський інститут бізнесу УЕУ, 2012. С. 85–93.

100. Лукіяничук А. М. Розвиток професійної ідентичності у майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю : автореф. дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Луцьк, 2010. 18 с.
101. Луппо С. Є. Психологія екстремальних та кризових ситуацій : навч. посіб. Київ : НАУ, 2011.
102. Макаренко П. В. Професійна «Я-концепція» майбутніх фахівців правоохоронної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2001. 19 с.
103. Макаров Р. М., Урсол О. В. Проблеми інженерів фактора в сучасній професійній педагогіці. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 2. С. 82–87.
104. Макаров Р. Н., Неделько С. Н., Бамбуркин А. П., Григорєвський В. А. *Авиационная педагогика*. Кировоград : МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005.
105. Макарова О. П. Професійна ідентичність: структура та особливості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 3 (1). С. 77–82. DOI: 10.32840/2663-6026.2019.3-1.14.
106. Макарова О.П. Вплив екстремальних умов професійної діяльності на функціональний стан поліцейських. Інтеграційний розвиток особистості та суспільства: психологічний і соціологічний виміри. Національний університет «Одеська юридична академія». Одеса. Видавничий дім «Гельветика», 2020. 316 с.
107. Максименко С. Д. Експериментальна психологія. Підручник. К. : Центр учбової літератури, 2008. 360 с.
108. Макух Д.Д. Компонентна структура професійної ідентичності курсантів військових закладів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68. Т. 1. С. 169–174.
109. Марченко О. Г. Формування професійної компетентності вертольотчиків у закладах вищої освіти авіаційного профілю із специфічними умовами навчання. *Науковий вісник Львівської академії*. Серія : Педагогічні науки. - 2023. - Вип. 13. - С. 90-100. - DOI : <https://doi.org/10.33251/2522-1477-2023-13-90-100>.

110. Мацегора Я. В. Особливості «образу Я» працівників ОВС залежно від типу професійної культури. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія «Психологія». 2005. № 662. С. 96–102.
111. Мацегора Я. В. Формування «образу Я» працівників ОВД у процесі професійного становлення. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06. Харківський національний університет внутрішніх справ, Харків, 2008. 278 с.
112. Мельничук О. С. Словник іншомовних слів. 1-ше вид. Київ : Українська радянська енциклопедія, 1974. 865 с.
113. Методики вивчення повсякденного стресу і способів розв'язання кризових життєвих ситуацій. За ред. Т. М. Титаренко. К. : Міленіум, 2009. 120 с.
114. Методологія соціально-психологічного тренінгу [Електронний ресурс] : метод. реком. до практ. завдань і самост. роботи здобувачів вищої освіти спец. «Психологія» освіт. програми «Психологія» другого (магістер.) рівня / уклад. Н. Є. Афанасьєва. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2025. 55 с.
115. Михеєва Т. О. Формування готовності до професійної діяльності іноземних студентів-майбутніх інженерів у технічних університетах : дис. ... д-ра філософії : 015.01. Київ, 2023.
116. Модернізація професійної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі: монографія : кол. авторів; за ред. Т. С. Плачинда. Кропивницький: «Поліум», 2020. 428 с.
117. Моськін С. І. Психологічні умови професійного становлення особистості учнів закладів профтехосвіти : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2011. 245 с.
118. Мушкевич М. І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2011. Т. 13, ч. 1. С. 287–294
119. Наказ про затвердження випуску 68 «Авіаційний транспорт» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників : наказ Міністерства транспорту України від 17.07.2002 № 488 // База даних «Законодавство України» /

Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0488361-02> (дата звернення: 16.10.2023)

120. Налчаджян А. А. Соціально-психічна адаптація. Єреван: Вид-во АН, 1988. 78 с.
121. Національний авіаційний університет. Спеціальності підготовки : електрон. ресурс. URL: <https://pk.nau.edu.ua/spetsialnosti/> (дата звернення: 17.11.2023).
122. Нежинська О. О. Розвиток конкурентоздатної особистості майбутнього фахівця у закладі вищої освіти методом коучингу. *Вчені записки Університету «КРОК»*. Київ, 2025. № 2(78). С. 497-504. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-78-497-504>
123. Нежинська О. О., Заушнікова М. Ю., Шевченко В. А. Психологічні особливості проявів агресивності та їхній вплив на професійний розвиток майбутнього психолога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. 2025. Вип. 2. С. 142-146. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.2.25>
124. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти/ *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. К.: К. І. С., 2004. 112 с.
125. Окуленко І.М. Психологічна готовність льотного складу до діяльності в умовах тривалих перерв між польотами: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. Хмельницький, 2007. 20 с.
126. Олійник М. Дослідження синдрому вигорання. КППТ-орієнтована модель допомоги при емоційному вигоранні : кваліфікаційна робота / М. Олійник. Львів, 2021. 51 с.
127. Оніщенко Н., Платонов В. Особливості схильності до ризику у майбутніх фахівців ДСНС України. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. № 62 (4). С. 106–113. Режим доступу: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2021-62-4-106-113>.

128. Онуфрієва Л.А. Теоретико-методологічний аналіз образу «Я-професіонал» як складової «Я-концепції» особистості майбутніх професіоналів. *Проблеми сучасної психології*. 2017. № 39. С. 195–205. DOI: 10.32626/2227-6246.2018-39.195-205.
129. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 430 с.
130. Осьодло В. І. Розвиток Я-образу офіцера на різних етапах професійного становлення. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 5. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2011\\_5\\_40.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2011_5_40.pdf) (дата звернення: 10.01.2022).
131. Осьодло В.І. Психологія професійного становлення офіцера: монографія. К.: ПП «Золоті ворота», 2012. 463 с.
132. Павлюк Т. Структурні характеристики мотивації професійної діяльності працівників органів виконавчої влади. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 17. Режим доступу: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-17.%p>.
133. Патруль М. В. Образ «Я-професійний» як складова професійної ідентичності майбутнього фахівця. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2022. Вип. 1 (20). С. 111–118. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.20.16923>
134. Патруль М. В. Особливості образу «Я-професійного» у студентів різних спеціальностей. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету* : матеріали звітної наук.-практ. конф. (13–17 трав. 2019 р.) / за ред. І. І. Дробота. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 121–125.
135. Патруль М. В. Проблема особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців авіаційних спеціальностей у психологічній науці. *ПОЛІТ. Сучасні проблеми науки. Гуманітарні науки* : тези доп. XXIV Міжнар. наук.-практ. конф. (2–5 квіт. 2024 р., м. Київ). Київ, 2024. Т. 1. С. 360–364.
136. Патруль М. В. Професійна відповідальність як чинник формування образу «Я-професійний». *ПОЛІТ. Сучасні проблеми науки. Соціально-гуманітарні науки* :

- тези доп. XXV Міжнар. наук.-практ. конф. (1–4 квіт. 2025 р., м. Київ). Київ : КАІ, 2025. Т. 1. С. 400–401.
137. Патруль М. В. Психологічні аспекти образу «Я-професійний» у становленні майбутнього фахівця. *ПОЛІТ. Сучасні проблеми науки. Гуманітарні науки* : тези доп. XXIII Міжнар. наук.-практ. конф. (4–7 квіт. 2023 р., м. Київ). Київ, 2023. Т. 1. С. 335–336.
138. Патруль М. В. Психологічні особливості прояву та динаміки емоційно-оцінного компонента образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей. *Журнал сучасної психології*. 2025. № 4. С. 86–93. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-4-10>
139. Патруль М. В. Самосвідомість як показник когнітивного компонента образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти* : тези доп. XIII Міжнар. наук.-практ. конф. (24 квіт. 2025 р., м. Київ). Київ : ДУ КАІ, 2025. С. 143–147.
140. Патруль М. В. Специфіка образу «Я-професійного» в психологічних дослідженнях. *Освіта і наука – 2023* : зб. наук. пр. звіт.-наук. конф. студентів та аспірантів (3–7 квіт. 2023 р., м. Київ). Київ, 2023. С. 213–215. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/40085>
141. Патруль М. В. Теоретичні аспекти дослідження образу «Я-професійного» у психологічній науці. *ПОЛІТ. Сучасні проблеми науки. Гуманітарні науки* : тези доп. XIX Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених і студентів (1–5 квіт. 2019 р., м. Київ). Київ : НАУ, 2019. Т. 1. С. 310–311.
142. Патруль М. В., Долинська Л. В. Компетентнісний підхід до розвитку образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей. *Збереження психічного здоров'я особистості: турбуємось про сьогодення – плачемо майбутнє* : зб. наук. пр. III міжвуз. круглого столу (30 жовт. 2025 р., м. Київ). Київ, 2025. С. 110–113. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/49970>
143. Патруль М., Бондар М. Психологічні особливості образу «Я-професійного». *Сучасна наука та освіта: новітня соціокультурна проєкція* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2024. С. 163–169.

144. Патруль М., Долинська Л. Психологічний супровід розвитку образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей. *Вісник КАІ. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2025. № 2 (27). С. 75–81. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.27.20725>
145. Патруль М.В. Методичний інструментарій для дослідження образу «Я-професійного» у студентів авіаційних спеціальностей. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*: 2024. Вип. 1 (24). С. 73–79. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.25.19359>
146. Патруль М.В., Долинська Л.В. Психологічні особливості прояву та динаміки когнітивного структурного компоненту образу “Я-професійний” студентів авіаційних спеціальностей. *Вісник Національного університету оборони України*. 2026. № 1 (21).
147. Петровська І. Р. Психологія прийняття рішень : навч.-метод. рек. Київ, 2021. 42 с.
148. Плачинда Т. С. Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців: зарубіжний і вітчизняний досвід та шляхи підвищення якості : монографія. Кропивницький, 2014. 534 с.
149. Пляка Л. В. Соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку комунікативних здібностей майбутніх провізорів. *Наукові записки Харківського університету Повітряних Сил. Соціальна філософія, психологія*. Харків: ХУПС, 2008. Вип.2(31). С.165-169
150. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. 294 с.
151. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека світової політики*. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
152. Порядок підготовки дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня «Доктор філософії» зі спеціальності 053 Психологія : метод. реком. 2-ге

- вид., випр. і доповн. / уклад. В. Волошина, І. Булах, Р. Попелюшко, Л. Долинська, Л. Ширяєва. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. 32 с.
153. Приходько Д.П. Особливості станів психічного напруження курсантів-льотчиків в період наземної підготовки: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.03; Укр. інж.-пед. акад. Х., 2008. 20 с.
154. Професійно-психологічний тренінг військовослужбовців Національної гвардії України : монографія / О. С. Колесніченко, Я. В. Мацегора, І. І. Приходько, Н. В. Юр'єва. Харків : НАНГУ, 2019. 194 с.
155. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: Колективна монографія : за редакцією Максименка С.Д. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 400 с.
156. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу : навч.-метод. посіб. / В. Л. Андрєєнкова, Т. В. Войцях, І. П. Гриців, В. О. Мельничук, Н. О. Сабліна, О. В. Флярковська, Т. А. Харківська. Київ, 2023. 149 с.
157. Пухальська Г. А. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності у майбутніх пілотів цивільної авіації : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Черкаси, 2011. 12с.
158. Пушкар В. А. “Я” образи у структурі “Я”-концепції особистості – співвідношення понять у психології [Електронний ресурс]. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*, 2011. № 94. Т. 2. Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/psy/2011\\_94/Push.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Push.pdf)
159. Радзімовська О. В. Передумови формування та розвитку професійної ідентичності учнів ПТНЗ. Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2012. С. 123–130.
160. Радзімовська О. Психологічний тренінг з розвитку професійної ідентичності як засіб професійнотворчого становлення педагога. Розвиток психологічної готовності педагогів до творчої професійної діяльності : наук.-метод. посіб. / за наук. ред. Е. О. Помиткіна. Київ ; Миколаїв, 2010. С. 167–182.

161. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти. Проф.-техн. освіта. 2012. № 3 (56). С. 8–10.
162. Ребенок В. М. Особистісно-орієнтований підхід у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 137. С. 151–154. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2016\\_137\\_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_137_38) (дата звернення: 21.05.2025).
163. Редозубов О. Здоров'язбережна компетентність курсанта льотного вищого навчального закладу: поняття, сутність, структура. *Фізична активність, здоров'я і спорт*. 2013. № 3 (13). С. 40–47. Режим доступу: [https://scholargoogle.com.ua/scholar?cluster=9342936464153392747&hl=uk&as\\_sdt=0,5&sciodt=0,5](https://scholargoogle.com.ua/scholar?cluster=9342936464153392747&hl=uk&as_sdt=0,5&sciodt=0,5)
164. Резвих Є., Булах І. Мотивація професійної діяльності дорослих. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2022. Вип. 17 (62). С. 96–108.
165. Ренке С. О. Психологічні чинники становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 20 с.
166. Ренке С. Теоретико-методологічний аспект професійного образу «Я» як предмет психології. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 34. Режим доступу: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2016-34.%p>.
167. Ренке С. О. Процес становлення професійного образу “Я” як предмет психології. *Проблеми сучасної психології*. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. Вип. 4. С. 318–331.
168. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : автореф. дис. ... д-р. психол. наук : спец. 19.00.07. К., 1998. 39 с.
169. Рисинець Т. П., Лойко Л. С., Шатайло Н. В. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування навичок конструктивного вирішення міжособистісних конфліктів у підлітковому віці. *Гуманітарний форум*. 2025. Т. 3, № 2. С. 36–44. Режим доступу: [https://doi.org/10.60022/3\(2\)-5-GF](https://doi.org/10.60022/3(2)-5-GF).

170. Рудніцька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2016. Вип. 1 (38). С. 241–244.
171. Рудяк І. В. Особливості самовідношення жінок-працівників органів внутрішніх справ на різних етапах професіогенезу. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 1 (38). С. 292–297.
172. Рудяк І. В. Я-концепція жінок – працівників ОВС на різних етапах професіоналізації : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06. Харків, 2014. 224с.
173. Савіцька О. В. Модель управління розвитком професійної ідентичності. *Габітус*. 2025. Вип. 69, т. 2. С. 111–117.
174. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник якості підготовки майбутнього вчителя : *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 17. 2010. С. 10–16.
175. Савчин М. В. Здатності особистості : монографія: Київ : ВЦ «Академія», 2016. 288 с.
176. Семиченко В. А. "Я" в структурі професійно надійної особистості. *Наука і освіта*. 2009. № 3. С. 30-33.
177. Семиченко В.А. Психологія особистості. К.: Видавець Ешке О.М., 2001.427с.
178. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закл. К.: Вища школа, 2004. 336 с.
179. Синишина В. М. Упровадження методу активного соціально-психологічного пізнання в систему підготовки майбутніх практичних психологів. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 21, ч. 3. С. 109–113
180. Сисоєва С. “Новий закон України «Про вищу освіту»: дискусійні аспекти наукового тезаурусу”. *Освітологічний дискурс*, 2015, № 3 (11) с. 261-269
181. Сіткар В. Діагностика рівня домагань і самооцінки школярів на межі дитинства та підліткового віку. *Психологія особистості*. 2019. № 1 (10). С. 110–117. URL: <http://journals.pu.if.ua/index.php/po> (дата звернення: 15.01.2022).

182. Співак Л.М. Формування "Я- концепції" молодших школярів з труднощами у навчанні : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2000. 20 с.
183. Стандарт вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 272 «Авіаційний транспорт» галузі знань 27 «Транспорт» : затв. наказом МОН України від 18.11.2020 № 1436.
184. Становлення ідентичності фахівця : монографія : Г. О. Балл, В. Л. Зливков, С. О. Копилов та ін. К. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 260 с.
185. Становських З. Л. Мотиваційно-сміслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів : метод. посіб. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2014. 168 с.
186. Стельмах О. В. Психологічні умови формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2016. 265 с.
187. Супріган А. О. Трансформація «Я-образу» особистості в складних життєвих обставинах : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2020. 255 с.
188. Тавровецька Н. І. Становлення естетичних почуттів у процесі формування Я-образу : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2009. 19 с.
189. Тал Бен-Шахар. Бути щасливіше. Сьогодні. Зараз. Завжди. *Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля»*, Харків, 2016.
190. Татаренко І. Компетентність – вимога сучасності. *Світло: науково-методичний інформаційний пізн.-освіт. часопис*. 1996. № 1. С.57
191. Тернопільська В. І. Сучасні тенденції мотивації навчально-професійної діяльності студентів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 5 (30). С. 141–144.
192. Титаренко В. П. Професійна компетентність – один із ключових принципів модернізації вищої освіти. *Наукові записки ПОІППО: моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника*. Полтава, 2011. Випуск 2. С.20–24.

193. Тлумачний словник // Українська мова : енциклопедія / НАН України, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні, Інститут української мови; редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., випр. і доп. К. : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
194. Томчук М. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4 (42). С. 41–46.
195. Ушакова К. Ю. Психологічні чинники становлення професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 223 с.
196. Федоренко А.Ф., Ханецька Т.І., Веселий К.О. Престижність як чинник професійного самовизначення підлітків в умовах карантину. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. Вип. 18 (63). С. 76-87.[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.18\(63\).08](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.18(63).08)
197. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навч. посіб. К. : «Центр учбової літератури», 2014. 250 с.
198. Ханецька Т., Федоренко А., Коваленко О. Особливості психологічного консультування клієнтів щодо вирішення конфліктів професійного самовизначення. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. Випуск 1 (66), 2025. С. 122-126.  
<https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.1.18>
199. Ханецька Т.І. Кар'єрне покликання – новий концепт психології. *«Наукові перспективи»* («Психологія»). № 3(45). 2024. С. 1307-1318.[https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-3\(45\)-1307-1318](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-3(45)-1307-1318)
200. Харченко В. П. Автоматизація процесів професійного відбору авіаційного персоналу цивільної авіації. *Вісник НАУ*. К. : «НАУ-друк», 2006. С. 30–37
201. Ходанович О. О. Особливості самоставлення підлітків із різним рівнем самооцінки. *Диференціальний підхід у дослідженні професійного самоздійснення*

*особистості* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Одеса : ФОП Бєлий А. Є., 2022. С. 128–134.

202. Хом'юк І. В. Система роботи викладача в контексті формування базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. 2012. Вип. № 6(24). С. 337–345.
203. Цешнатій О. Особливості використання методики М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?» при вивченні гендерної ідентичності. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 27. Режим доступу: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2015-27.%p>.
204. Цибулько І. О. Психологічні дослідження професійної рефлексії майбутніх фахівців авіаційної сфери. *Актуальні проблеми психології*. 2012. Т. Х. Вип. 23. С. 697–706.
205. Цибулько Л., Роганов М. Формування мотивації професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти як умови їх високого професіоналізму. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 2023, № 1(103), с. 100–109.
206. Чайка Г. В. Психологічні особливості Я-концепції комп'ютерних гравців : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 . Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2017. 211 с.
207. Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. К. : Знання, 1965. 48 с.
208. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика : Актуальні проблеми психології : наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка. Київ : Ніка-Центр, 1999. Вип. 19. С. 271–278.
209. Чіжова Н. В. Мотивація досягнення як передумова формування особистісної мобільності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5*. 2019. Вип. 70. С. 274–277.
210. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

211. Шатілова О. С. Психологія кар'єри: методи дослідження. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 4. С. 227–238. DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16563531.v1>
212. Швидкий В. О. Особливості формування Я-концепції в професійному становленні особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2007. 18 с.
213. Швидкий В.О. Сучасний стан проблеми формування самосвідомості молоді. Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб.наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Т.6., вип. 7. К.: Гнозис, 2004. С. 353 – 362.
214. Шевченко Н. Ф. Відповідальність як складова професіоналізму фахівців авіаційних спеціальностей *Габітус*. 2025. Вип.78. С. 98-107
215. Шевченко Н. Ф., Кучинова Н. М., Житник Н. В. Особистісно-професійні якості фахівця: концептуалізація та обґрунтування. *Вчені записки ТНУ імені Вернадського*. 2024. Т. 35 (74). № 6. С. 70-75. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.6/12>
216. Шевченко Н. Ф., Волобуєва О. С., Іванчук М. Г. Дослідження психолого-педагогічних умов формування особистісно-професійної ідентичності здобувачів професійно-технічної освіти. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2023. № 9. С. 148–167. <https://doi.org/10.32999/KSU2663-970X/2023-9-9>
217. Шевченко Н. Ф. Особистісні умови задоволеності образом фізичного Я у жінок раннього дорослого віку. *Проблеми сучасної психології*. 2021. № 4(23). С. 92-99. DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-4-12>
218. Шевченко О. В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. К., 2005. 20с.
219. Шерешкова І. І. Особливості психологічного самозахисту військовослужбовців Збройних Сил України від негативного впливу медіаперцептивної комунікації : дис. ... д-ра філос. наук : 053 «Психологія». Київ, 2024. 226 с.

220. Шломін О. Ю. Тренінгові технології як засіб формування професійної ідентичності працівників поліції протягом професіогенезу. *Право і безпека*. 2020. № 1 (76). С. 167-171. DOI: <https://doi.org/10.32631/pb.2020.1.24>.
221. Штефан Л. В. Гуманістичний підхід як методологічне підґрунтя формування моделі сучасного фахівця як інноваційної особистості. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 45. С. 37-43. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2014\\_45\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2014_45_7)
222. Щербак Т. І. Моделювання як засіб вивчення особливостей образу Я у період репрезентації інтелекту особистості. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2013. Вип. 24. С. 773–778.
223. Щербак Т. І. Психологічні особливості професійного аспекту образу «Я» майбутніх психологів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. 2015. Вип. 51. С. 306–315.
224. Щербак Т. І. Розвиток образу «Я» у період репрезентації інтелекту особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2013. 207 с.
225. Щербак Т. І. Системний підхід як засіб вивчення особливостей образу Я у період репрезентації інтелекту особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* [зб. наук. праць. Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля]. Луганськ : НОУЛПДЖ, 2013. № 3 (32). С. 315–320.
226. Щербакова І. М., Стадник А. Г. Психодіагностика професійного самовизначення особистості : навч.-метод. посіб. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. 324 с.
227. Ягупов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців. *Модернізація професійної освіти і навчання*. 2012. № 2. С. 45–59.
228. Якушева Є. М. Особливості поведінкового компоненту професійної самосвідомості співробітників пожежних і аварійно-рятувальних підрозділів МНС України. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*.

Серія «Психологія». 2012. № 1009, вип. 49. С. 247–249. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC\\_2012\\_1009\\_49\\_58](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2012_1009_49_58) (дата звернення: 10.01.2022).

229. Якушева Є. М. Особливості структури професійної самосвідомості особистості при різних стилях подолаючої поведінки : дис. ... канд. психол. наук. Харків, 2021. 225 с.
230. Яремко Р.Я. Соціально-психологічні особливості розвитку професійної самореалізації майбутніх фахівців з пожежної безпеки : дис. ... канд. психол. наук 19.00.05. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля МОН України. Київ, 2022. 267 с.
231. Яцюк М. В. Психологія саморегуляції особистості : психологічний практикум. Вінниця : КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти», 2023. 81 с.
232. Aliksieieva I., Bihun N., Chukhrii I., Honcharovska H., Kalishchuk S., Otych D. Formation of moral self-consciousness in adolescents in the process of psychological counselling. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Vol. 13, No. 1 (Suppl. 1). P. 207–219. DOI: 10.18662/brain/13.1Sup1/313.
233. Allport G. W. *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven : Yale University Press, 1955. 256 p.
234. Assagioli R. *Psychosynthesis: A manual of principles and techniques*. New York : Hobbs, Dorman & Co., 1965.
235. Aviation Instructor's Handbook (FAA-H-8083-9) [Electronic resource]. URL: [https://www.faa.gov/regulations\\_policies/handbooks\\_manuals/aviation/aviation\\_instructors\\_handbook](https://www.faa.gov/regulations_policies/handbooks_manuals/aviation/aviation_instructors_handbook) (accessed: 10.01.2022).
236. Aviation Safety Network. Aviation accident statistics [Electronic resource]. URL: <https://aviation-safety.net/statistics> (accessed: 10.01.2022).
237. Avramchenko S. M., Ievtushenko I. V., Kaliuzhna Y. M., Levchenko V. V., Nezhynska O. O. Professional consciousness as a subjective component of a personal professional development. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. 2021. Vol. 9, No. 5. P. 536–545. DOI: 10.6000/2292-2598.2021.09.05.12.
238. Bihun N., Chorna O., Kostyk L., Ryhel O., Hoian I., Fedyk O. Self-sufficiency of the personality as a psychological condition for the development of neuropsychological

- self-regulation in the context of practical psychology. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Vol. 13, No. 3. P. 16–29. DOI: 10.18662/brain/13.3/351.
239. Buckner J. P., Fivush R. Gender and self in children's autobiographical narratives. *Applied Cognitive Psychology*. 1998. Vol. 12. P. 407–429.
  240. Burns R. B. Self-concept development and education. London : Holt, Rinehart and Winston, 1982.
  241. Combs A. W. Individual behavior: A perceptual approach to behavior. New York : Harper, 1959.
  242. Competence Assessment in Education: Research, Models and Instruments / eds. Detlev Leutner, Jens Fleischer, Juliane Grünkorn, Eckhard Klieme. Cham : Springer, 2017. 503 p.
  243. Cooley C. H. Human nature and the social order. New York, 1964. 184 p.
  244. Cross S., Markus H. Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*. 1994. Vol. 86, No. 3. P. 423–438.
  245. Erikson E. The problem of ego-identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 1956. Vol. 4. P. 56–121.
  246. Eurocontrol Specifications for the ATCO Common Core Content Initial Training. Ed. 1.0. Brussels : EUROCONTROL, 2008. 300 p. ISBN 978-2-87497-055-9.
  247. Federal Aviation Administration. *Aviation Instructor's Handbook (FAA-H-8083-9)* [Electronic resource]. URL: [https://www.faa.gov/regulations\\_policies/handbooks\\_manuals/aviation/aviation\\_instructors\\_handbook](https://www.faa.gov/regulations_policies/handbooks_manuals/aviation/aviation_instructors_handbook) (accessed: 10.01.2022).
  248. Freud S. The ego and the id. London : The Hogarth Press Ltd., 1949.
  249. Geiger S. W., Robertson C. J., Irwin J. G. The impact of cultural values on escalation of commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*. 1998. Vol. 6, No. 2. P. 165–176.
  250. Hermans H. J. M., Kempen H. J. G., Van Loon R. J. P. The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*. 1992. P. 23–33.
  251. Horney K. Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization. New York : W. W. Norton & Company, 1950. 391 p.

252. IBM Corporation. IBM SPSS Statistics : official website [Electronic resource]. URL: <https://www.ibm.com/products/spss-statistics> (accessed: 19.06.2022).
253. James W. The principles of psychology. London : Macmillan, 1902. Vol. 1.
254. Kihlstrom J. F. Unconscious processes. In: Reisberg D. (ed.). *Oxford handbook of cognitive psychology*. Oxford : Oxford University Press, 2013. P. 176–186.
255. Lazorko O., Koval S., Hrek O., Shkrabiuk V., Kulesha-Liubinet M., Bihun N. Psychological security of the individual as a functional component of professional activity. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. Vol. 12, No. 4. P. 455–473. DOI: 10.18662/brain/12.4/259.
256. Lichtenberg J. D. Psychoanalysis and infant research. Chicago: University of Chicago Press / Routledge, 1991. 278 p.
257. Maddi S. Hardiness: The courage to grow from stress. *The Journal of Positive Psychology*. 2006. Vol. 1, No. 3. P. 160–168.
258. Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1975. Vol. 3. P. 551-558.
259. Markus H., Nurius P. Possible selves . *American Psychologist*. 1986. Vol. 41, No. 9. P. 954-969.
260. Marshall B. Rosenberg Nonviolent communication: A language of life. Encinitas : PuddleDancer Press, 2003.
261. Mead G. H. Movements of thought in the nineteenth century. Chicago: University of Chicago Press, 1936.
262. Mischel W., Morf C. C. The self as a psycho-social dynamic processing system: A meta-perspective on a century of the self in psychology. *Handbook of self and identity*. New York : The Guilford Press, 2003. P. 15-43.
263. Morf C. C., Mischel W. The self as a psycho-social dynamic processing system: Toward a converging science of selfhood. *Handbook of self and identity* (2nd ed.). New York : The Guilford Press, 2012. P. 21-49.
264. NASA Exercise: Survival on the Moon. PDF. URL: [https://www.csuchico.edu/anthmuseum/\\_assets/documents/nasa-exercise-survival-on-the-moon.pdf](https://www.csuchico.edu/anthmuseum/_assets/documents/nasa-exercise-survival-on-the-moon.pdf) (дата звернення: 16.02.2023).

265. Neisser U., Jopling D. A. The conceptual self in context: Culture, experience, self-understanding. New York : Cambridge University Press, 1997.
266. Onufriieva L. A. Theoretical and psychological analysis of the image «Me-professional» as a component of «Me-concept» of future socio-economic specialists' personality. *Problems of Modern Psychology: Collection of Research Papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine*. 2014. Issue 25. Kamianets-Podilskyi : Aksioma. P. 344–358.
267. Perls F. S. Finding self through Gestalt therapy. *Gestalt Journal*. 1978. Vol. 1. P. 54–73.
268. Rogers C. R., Stevens B. Person to person: The problem of being human. New York : Simon and Schuster, 1967. Vol. 5. P. 341–384.
269. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*. 1966. Vol. 80, No. 1. P. 1–28.
270. Rotter, J. B., Mulrrey, R. C. (1965) Internal versus external control of reinforcement and decision time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 598–604.
271. Samuels S. C. Enhancing self-concept in early childhood: Theory and practice. New York : Human Sciences Press, 1977. 312 p.
272. Shevchenko N. F., Volobuieva O. S., Ivanchuk M. H. Research of psychological and pedagogical conditions for the formation of personal and professional identity of vocational students. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2023. No. 9. P. 148–167. DOI: 10.32999/KSU2663-970X/2023-9-9.
273. Shibutani T. Improvised news: A sociological study of rumor. Indianapolis : Bobbs-Merrill, 1966.
274. Silvia P. J. Self-awareness and the regulation of emotional intensity. *Self and Identity*. 2002. Vol. 1. P. 3–10.
275. Silvia P. J., Duval T. S. Objective self-awareness theory: Recent progress and enduring problems. *Personality and Social Psychology Review*. 2001. Vol. 5. P. 230–241.

276. Silvia P. J., Eichstaedt J. A. A self-novelty manipulation of self-focused attention for internet and laboratory experiments. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*. 2004. Vol. 36, No. 2. P. 325–330.
277. Voloshyna V., Pomytkina L., Blavdzevych A. and Rykov A. Personal maturity as sanogenic potential of experiencing crisis conditions by air transport managers. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202128406003/>
278. Weinert F. E. Definition and selection of competencies: Concepts of competence. Munich : Max Planck Institute for Psychological Research, 1999. 36 p.
279. Wong E. The role of risk in making decisions under escalation situations. *Applied Psychology: An International Review*. 2005. Vol. 54, No. 4. P. 584–607.
280. Zaushnikova M., Dolynska L., Tonkopei Yu. Psychologist communicative competence as a condition for his efficiency in the realities of the information society. In: *Exploring the Digital Landscape: Interdisciplinary Perspectives*. Monograph. Katowice : University of Technology in Katowice Press, 2024. P. 252–264.
281. Zimbardo P., Boyd J. *The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life*. New York : Simon and Schuster, 2008.

Таблиця А.1

**Кореляційні зв'язки між показниками структурних компонентів образу «Я-професійного» студентів авіаційних спеціальностей та їх гіпотетичними чинниками за критерієм рангової кореляції Спірмена**

| Показники            |                                  | Показники структурних компонентів образу «Я-професійного» |                 |                |                  |                  |                |                |                |                |                  |
|----------------------|----------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------|----------------|------------------|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|
|                      |                                  | Проф. само ідентифік.                                     | Діяльність не Я | Рефлексивність | Емоц. врівнов.   | Рів. домагань    | Самоприпущення | Самоповага     | Саморегуляція  | Готовдо ризику | Рациональність   |
| Психологічні чинники | Хороша НПС                       | 0,070                                                     | 0,193           | <b>0,163*</b>  | <b>0,327**</b>   | 0,035            | -0,010         | 0,045          | 0,173          | 0,032          | 0,042            |
|                      | Незадовільн. НПС                 | -0,021                                                    | 0,017           | -0,047         | - <b>0,245**</b> | 0,018            | <b>-0,134*</b> | -0,021         | <b>-0,329*</b> | 0,019          | -0,110           |
|                      | Інтеральний локус-контр.         | <b>0,599**</b>                                            | 0,120           | 0,078          | 0,182            | <b>0,322**</b>   | -0,054         | 0,141          | 0,145          | 0,163          | 0,021            |
|                      | Схильність до ризику             | 0,118                                                     | 0,014           | -0,025         | <b>-0,134*</b>   | 0,165            | 0,012          | 0,069          | 0,115          | <b>0,163*</b>  | - <b>0,335**</b> |
|                      | Внутрішня мотивація              | 0,119                                                     | 0,121           | 0,065          | 0,113            | 0,047            | -0,054         | 0,078          | <b>0,228**</b> | 0,032          | <b>0,437**</b>   |
|                      | Зовнішня негативна мотивація     | 0,021                                                     | 0,165           | <b>-0,137*</b> | -0,014           | 0,032            | 0,017          | <b>-0,156*</b> | 0,091          | 0,036          | -0,036           |
|                      | Дисциплін. відповідальн.         | 0,032                                                     | 0,047           | 0,021          | 0,087            | 0,119            | 0,054          | 0,115          | <b>0,467**</b> | 0,103          | 0,138            |
|                      | Досягнута позитивна ідентичність | 0,019                                                     | <b>0,327**</b>  | 0,141          | <b>0,288*</b>    | 0,113            | -0,114         | 0,032          | 0,119          | 0,097          | 0,056            |
|                      | Передчасна ідентичність          | -0,163                                                    | 0,019           | -0,069         | -0,078           | - <b>0,532**</b> | -0,036         | 0,010          | 0,098          | 0,075          | -0,068           |

Примітка: рівень значущості: \* - на рівні  $p < 0,05$ ; \*\* на рівні  $p < 0,01$

**Емпіричні значення t-критерій Стьюдента після проведення  
формуального впливу в експериментальній групі**

| Показники структурних компонентів образу “Я-професійний” | Значення t-критерію Стьюдента | Рівень значущості ( p) |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------|
| професійна самоідентиф.                                  | 4,24                          | 0,01                   |
| діяльне Я                                                | 2,00                          | 0,05                   |
| рефлексивне Я                                            | 1,86                          | 0,05                   |
| соціальне Я                                              | 0,45                          | 0,35                   |
| комунікативне Я                                          | 2,18                          | 0,04                   |
| особистісна рефлексивність                               | 3,35                          | 0,01                   |
| Самооцінка                                               | 2,75                          | 0,01                   |
| Рівень домагань                                          | 3,05                          | 0,01                   |
| Різниця між самооцінкою та рівнем домагань               | -2,89                         | 0,01                   |
| Самоповага                                               | 1,75                          | 0,05                   |
| Аутосимпатія                                             | 0,49                          | 0,60                   |
| Самоприниження                                           | 0,89                          | 0,12                   |
| Емоційна врівноваженість                                 | 3,45                          | 0,01                   |
| Саморегуляція                                            | -1,93                         | 0,05                   |
| Готовності до ризику                                     | 2,02                          | 0,05                   |
| Раціональність                                           | -3,24                         | 0,01                   |

Таблиця Б.1

**Структура програми формування образу «Я-професійного»  
у студентів авіаційних спеціальностей**

| №                                                                                | Теми занять                                                      | Структура занять                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Тривалість |
|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Блок I. “Усвідомлення професійної ідентичності авіафахівця”</b>               |                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |            |
| 1.                                                                               | Вступ до тренінгу та формування безпечного групового простору    | 1. Привітання. Вступ. Організаційні деталі, правила, умови.<br>2. Вправа “Самопрезентація” [197]<br>3. Обговорення та встановлення правил групової роботи.<br>4. Обговорення очікувань/побоювань від роботи в групі.<br>5. Вправа “Нитка взаємозв'язків” (авторська).<br>6. Методика “Проективний малюнок” [89].<br>7. Вправа “Хто Я?” [89].<br>8. Вправа «Ритуал» [197].<br>9. Домашнє завдання.<br>10. Рефлексія.<br>11. Ритуал прощання.                                                                                                                                                        | 3 години   |
| 2                                                                                | Професійна ідентичність: структура та вимоги авіаційної професії | 1. Ритуал вітання.<br>2. Вправа “Вільний політ” (авторська)<br>3. Міні-лекція «Структура професійної ідентичності». Аналіз ключових професійних ролей авіафахівця (пілот, інженер, диспетчер, авіамеханік тощо)<br>4. Вправа “Моє професійне майбутнє” (авторська)<br>5. Вправа “Коротка авіа-візитівка” (авторська)<br>6. Обговорення типових викликів і невизначеностей авіаційної професії.<br>7. Методика “Усвідомлення основних особистісних рис і різноманітні соціальних ролей [178]<br>8. Вправа “Лист своєму ”Я”” [178]<br>9. Домашнє завдання.<br>10. Рефлексія.<br>11. Ритуал прощання. | 3 години   |
| <b>Блок II. “Розвиток емоційно-ціннісного самоставлення у професійній сфері”</b> |                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |            |

|                                                                              |                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |          |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 3                                                                            | Про самооцінку, цілі та ставлення до професії                     | 1. Ритуал вітання.<br>2. Вправа “Обличчя пілота” (авторська)<br>3. Дискусія. “Професійна самооцінка та образ Я-професіонал”. Виявлення індивідуальних бар’єрів та ресурсів.<br>4. Вправа “Дерево професійних ресурсів” (авторська ).<br>5. Вправа “Професійне Я” [160]<br>6. Техніка “Інтерв’ю” [89].<br>7. Вправа “Який Я” [89].<br>8. Вправа “Поплавок” [89 модифікація]<br>9. Домашнє завдання.<br>10. Рефлексія.<br>11. Ритуал прощання. | 3 години |
| 4                                                                            | Як розвивати емоційну стійкість і підтримувати себе у професії    | 1. Ритуал вітання.<br>2. Вправа “Тренуємо емоції” [156].<br>3. Арт-терапія «Малюємо емоції»<br>4. Вправа “Способи саморегуляції в ситуації стресу” [154]<br>5. Техніка “Когнітивна реструктуризація професійних емоцій” [126, модифікація]<br>6. Вправа “Щоденник вдячності” [189]<br>7. Притча “Чому ми кричимо?” [197].<br>Дискусія.<br>8. Домашнє завдання.<br>9. Рефлексія.<br>10. Ритуал прощання.                                      | 3 години |
| Блок III. “Формування конструктивної професійної поведінки та саморегуляції” |                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |          |
| 5                                                                            | Від емоцій до дій (інструкція керування собою)                    | 1. Ритуал вітання.<br>2. Вправа “Барометр емоцій” (авторська).<br>3. Вправа “Свідомий контроль” [154].<br>4. Техніки дихальної та м’язової регуляції.<br>5. Аналіз притчи-історії «мис Канаверал» [86]. Групова дискусія.<br>6. Арт-терапія “Власне Я” [197],<br>7. Вправа “Космічний корабель” [89, модифікація]<br>8. “Гра в банан” [45, модифікація]<br>9. Домашнє завдання.<br>10. Рефлексія.<br>11. Ритуал прощання.                    | 3 години |
| 6                                                                            | Конфлікт як ресурс: розвиток відповідальної професійної поведінки | 1. Ритуал вітання.<br>2. Вправа “Погляд навігатора” (авторська ).<br>3. «Дерево мого «Я» [160].                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 3 години |

|                                                                                     |                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |          |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
|                                                                                     |                                                                   | <p>4. Опрацювання ситуацій невдачі/професійної невизначеності. Мікророзігрування професійних ситуацій. Когнітивно-поведінкове переосмислення думок.</p> <p>5. Вправа “Відчуття часу” [154]</p> <p>6. Рольова гра “Виживання на місяці” [264]</p> <p>7. Вправа “Беру відповідальність за себе” [197]</p> <p>9. Домашнє завдання.</p> <p>10. Рефлексія.</p> <p>11. Ритуал прощання.</p> |          |
| Блок IV. “Формування внутрішньої професійної мотивації”                             |                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |          |
| 7                                                                                   | Мій професійний шлях: цілі, цінності та внутрішня мотивація       | <p>1. Ритуал вітання.</p> <p>2. Вправа “Путанка” [154]</p> <p>3. Групова дискусія “Професійний сенс: як знайти баланс між роботою і цінностями?”</p> <p>4. Вправа “Командний політ” (авторська)</p> <p>5. Рольова гра “Рекламний ролик” [154, модифікація].</p> <p>6. Домашнє завдання.</p> <p>7. Рефлексія.</p> <p>8. Ритуал прощання.</p>                                           | 3 години |
| 8                                                                                   | Мотиваційний резерв: внутрішні ресурси для професійного зростання | <p>1. Ритуал вітання.</p> <p>2. Вправа “Олівці” [154]</p> <p>3. Вправа “Цінності професії авіафахівця” (авторська)</p> <p>4. Мозковий штурм</p> <p>5. Вправа “Авіаційний базар” (авторська).</p> <p>6. Групова робота “Мотиваційний колаж”</p> <p>7. Домашнє завдання.</p> <p>8. Рефлексія.</p> <p>9. Ритуал прощання.</p>                                                            | 3 години |
| Блок V. “Актуалізація професійно важливих якостей та цінностей: підсумковий модуль” |                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |          |
| 9                                                                                   | Я-авіафахівець: усвідомлення цінностей і професійних можливостей  | <p>1. Ритуал вітання.</p> <p>2. Вправа “Руханка” (авторська)</p> <p>3. Арттерапевтична вправа: «Мій професійний портрет»</p> <p>4. Групова дискусія Ключові професійні цінності сучасного фахівця”</p> <p>5. Рольова гра “Повітряний міст” (авторська).</p>                                                                                                                           | 3 години |

|    |                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |          |
|----|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
|    |                                               | 6. Вправа «Професійні скарбниці».<br>7. Домашнє завдання.<br>8. Рефлексія.<br>9. Ритуал прощання.                                                                                                                                                                                                                                                                           |          |
| 10 | Я в професії: підсумки, рефлексія та план дій | 1. Ритуал вітання.<br>2. Вправа «Три факти»<br>3. Вправа «Професійна траєкторія» (авторська).<br>4. Вправа «Три головні відкриття»<br>5. Вправа «Коло професійної підтримки»<br>6. Підсумкова рефлексія: обговорення, що змінилося у власному образі «Я-авіафахівець», які професійні цінності та якості стали більш усвідомленими<br>7. Ритуал прощання.<br>8. Завершення. | 3 години |

## Приклад рольової гри із заняття №6 програми формування образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей

### Вправа NASA: Виживання на Місяці (авторський переклад)

#### Сценарій:

Ви є членом космічного екіпажу, який за планом мав здійснити стикування з материнським кораблем на освітленій поверхні Місяця. Однак через механічні несправності ваш корабель був змушений здійснити посадку на відстані приблизно 300 км від запланованої точки стикування. Під час входження в атмосферу та посадки значна частина обладнання на борту була пошкоджена, а оскільки виживання екіпажу залежить від досягнення материнського корабля, необхідно обрати найбільш критично важливі предмети для подолання дистанції в 300 км.

Нижче наведено перелік із 15 предметів, які залишилися цілими та неушкодженими після посадки. Ваше завдання - впорядкувати їх за ступенем важливості для екіпажу з погляду можливості дістатися точки стикування. Поставте цифру 1 біля найважливішого предмета, цифру 2 - біля другого за важливістю і так далі до цифри 15, яка відповідатиме найменш важливому предмету.

#### Бланк відповідей

#### Ваш рейтинг

#### Рейтинг NASA

- |                                                |  |
|------------------------------------------------|--|
| _____ Коробка сірників _____                   |  |
| _____ Концентрований харчовий продукт _____    |  |
| _____ 15 метрів нейлонової мотузки _____       |  |
| _____ Парашутна шовкова тканина _____          |  |
| _____ Портативний обігрівальний пристрій _____ |  |
| _____ Два пістолети калібру .45 _____          |  |
| _____ Одна упаковка сухого молока _____        |  |

\_\_\_\_\_ Два балони з киснем по 100 фунтів( *≈ по 45 кг*) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Зоряна карта \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Самонадувний рятувальний пліт \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Магнітний компас \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ 20 літрів води \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Сигнальні ракети (фальшфейєри) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Аптечка першої допомоги, включно з ін'єкційною голкою \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ FM-приймач-передавач на сонячному живленні \_\_\_\_\_

### Самозвіти учасників формувального експерименту після його завершення

*Приклади висловлювань учасників:*

*Самозвіт Аліни Л.:* “Участь у тренінгу розвитку образу Я-професійного стала для мене новим та цікавим досвідом. Я не очікувала, що через малюнок можна так чітко побачити власні внутрішні переживання, тому вправи, де ми малювали мені сподобалися найбільше. Я почала замислюватися над своїм професійним майбутнім і зрозуміла, що я все таки хочу бути частинкою авіаційної сфери.”

*Самозвіт Дениса М.:* “Завдяки участі у цьому тренінгу, я усвідомив, що моє майбутнє в авіації залежить від щоденної праці над собою. Мені сподобалися наші дискусії, у нас була класна група, і було реально цікаво слухати аргументи інших учасників і переконувати всіх у своїй точці зору. Також запам'яталося рольові ігри, мені дісталася роль диспетчера, це моя майбутня професія, тому мені було реально цікаво і комфортно - атмосфера була максимально наближена до реальності. Я розумів, що від чіткості моїх сигналів залежить, чи евакуюють пілоти пасажирів. Це загострювало почуття відповідальності та допомогло відчувати себе в цій ролі.”

*Самозвіт Роксолани Б.:* “Після вправи, де ми прописували свої емоції і поведінкові реакції [“Когнітивна реструктуризація професійних емоцій”- авт.], я зрозуміла, що здатна простіше реагувати на різні тригери, я швидше стала заспокоюватися, та впорядковувати думки. Я усвідомила, що у моїй майбутній професійній діяльності дуже важливо уміти керувати своїм емоційним станом. Також мені сподобалися рольові ігри, де ми моделювати складні ситуації в авіаційній сфері, я тоді відчула справжню напругу і одночасно розуміння відповідальності за свої дії. І ще раз переконалася, що обрала дуже цікаву і потрібну спеціальність, тому хочу розвиватися у ній далі.

*Самозвіт Дмитра Я.:* “Тренінг був для мене корисним і зрозумілим. Сподобалося, що було багато вправ і практики і менше теорії. Найбільше запам'яталася вправа, де потрібно було описати, хто ти - через 5 років, а потім прописати конкретні кроки по рокам, як дійти до свого майбутнього Я. Я вперше задумався про це так серйозно і про те, які кроки я вже можу зробити для досягнення того майбутнього, яке я хочу.



АКТ  
про впровадження результатів дисертаційної роботи  
ПАТРУЛЬ Марії Вікторівни  
**«ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ «Я-ПРОФЕСІЙНОГО»  
У СТУДЕНТІВ АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ»**  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
зі спеціальності 053 «Психологія»

Комісія у складі:

Голови комісії

КОКАРЄВА Анжеліка  
Миколаївна

– В.о декана факультету наук про  
здоров'я ДУ «Київський авіаційний  
інститут», к. пед. наук, професор

членів комісії:

СКИБА  
Іван Петрович

– заступника декана з навчальної  
роботи, канд. ф. наук, доцент

ХОМЕНКО-СЕМЕНОВА  
Леся Олексіївна

– заступника декана по роботі зі  
студентами, канд. пед. наук, доцент

яка діє на підставі розпорядження в.о. декана факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут» від 05.12.2025 № 62.01/роз. засвідчує, що результати дисертаційного дослідження Патруль Марії Вікторівни «Формування образу "Я-професійного" у студентів авіаційних спеціальностей» були впроваджені в освітній процес університету протягом 2022–2023 та 2023–2024 навчальних років.

Патруль Марія Вікторівна працює на посаді старшого викладача кафедри педагогіки та психології професійної освіти. Дисертаційне дослідження виконувалося на базі навчально-наукової лабораторії педагогічної майстерності та моніторингу якості вищої освіти та передбачало системну роботу зі студентами авіаційних спеціальностей. Впродовж 2022–2023 н.р. на базі факультету аеронавігації, електроніки та телекомунікацій був проведений констатувальний експеримент з метою вивчення особливостей прояву образу «Я-професійного» у студентів та його психологічних чинників впливу, а також прослідковано динаміку прояву досліджуваного феномену впродовж навчання на бакалаврському рівні підготовки.

У 2023–2024 навчальному році на базі кафедри, у співпраці з доцентом Демченко Н. І., у межах позанавчальної діяльності була апробована та впроваджена програма формування образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей.

За результатами впровадження зафіксовано позитивну динаміку показників структурних компонентів образу «Я-професійний», зокрема: професійної самоідентичності; особистісної

рефлексивності; емоційної врівноваженості; внутрішньої професійної мотивації, рівні самооцінки та рівні домагань, професійній відповідальності та командній взаємодії.

Окремі елементи програми були інтегровані в зміст таких навчальних дисциплін кафедри:

- у межах дисципліни «Основи професійної психології» було апробовано рольові ігри та окремі завдання за методикою case-study;
- у межах дисципліни «Основи психологічного тренінгу» було проведено соціально-психологічний тренінг «Хто Я? Моя професійна усвідомленість»;
- у межах дисципліни «Практикум з групової психокорекції» було апробовані авторські вправи та техніки;
- у межах дисципліни «Soft Skills» було організовано групову дискусію, опрацювання рефлексивних технік.

Досвід впровадження результатів дисертаційної праці Патруль М.В. був розглянутий та схвалений на засіданні кафедри педагогіки та психології професійної освіти Факультету наук про здоров'я (протокол № 16 від 27.11.2025), що дає підстави для висновків про ефективність його застосування в процесі підготовки майбутніх авіаційних фахівців.

Довідку (акт) видано за місцем захисту дисертаційного дослідження для підтвердження факту апробації та впровадження його результатів в освітній процес.

Голова комісії

Анжеліка КОКАРЄВА

Члени комісії

Іван СКИБА

Леся ХОМЕНКО-СЕМЕНОВА



Проректор з наукових досліджень та  
трансферу технологій ДУ «КАІ»  
Сергій ГНАТЮК  
2025 р.

АКТ  
про впровадження результатів дисертаційної роботи  
ПАТРУЛЬ Марії Вікторівни  
**«ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ «Я-ПРОФЕСІЙНОГО»  
У СТУДЕНТІВ АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ»**  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
зі спеціальності 053 «Психологія»

Комісія у складі:

Голови комісії

ДЕЙНЕГА  
Ірина Іванівна

– директор Навчально-наукового  
інституту неперервної освіти,  
канд. істор. наук, доцент

членів комісії:

ШИНКАРЧУК  
Микола Володимирович

– заступник директора Навчально-  
наукового інституту неперервної  
освіти, канд. тех. наук, доцент

ЗОСИМЕНКО  
Оксана Іванівна

– директор Навчального центру  
фахівців авіаційної галузі  
Навчально-наукового інституту  
неперервної освіти

яка діє на підставі рішення засідання науково-методично-редакційної ради Навчально-наукового інституту неперервної освіти Державного університету «Київський авіаційний інститут» від 01.10.2025 протокол № 7, засвідчує, що результати дисертаційного дослідження Патруль Марії Вікторівни

*«Формування образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей»* були впроваджені в освітній процес університету протягом 2023–2024 навчального року.

Навчальний центр фахівців авіаційної галузі засвідчує, що окремі результати дисертаційного дослідження Патруль Марії Вікторівни «Формування образу “Я-професійного” у студентів авіаційних спеціальностей», виконаного на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія», були впроваджені в освітній процес підготовки та підвищення кваліфікації фахівців суб'єктів авіатранспортної діяльності України.

У 2023–2024 роках окремі елементи розробленої авторкою програми формування образу «Я-професійний», зокрема методичні підходи до розвитку професійної самоідентичності, професійної відповідальності, вмотивованості та готовності до дій були інтегровані у:

- початкову професійну підготовку авіаційних фахівців за програмами «Людський фактор в авіації» та «Інструктор (викладач) авіаційного навчального закладу», що здійснюється

- в Центрі та включає теоретичні й практичні модулі, спрямовані на формування базових професійних компетентностей та готовності до продуктивної професійної діяльності;
- програми підвищення кваліфікації, які проводяться для діючих працівників авіаційної галузі з метою оновлення професійних знань, психологічної готовності до стресових ситуацій, удосконалення комунікативних та професійно-психологічних навичок.

Впровадження результатів дослідження сприяло посиленню психологічного компоненту підготовки авіаційних фахівців, підвищенню рівня їх професійної самоусвідомленості, розвитку навичок рефлексії та внутрішньої готовності до виконання професійних обов'язків.

Досвід впровадження результатів дисертаційної праці Патруль М.В. був розглянутий та схвалений на засіданні науково-методично-редакційної ради Навчально-наукового інституту неперервної освіти Державного університету «Київський авіаційний інститут» (протокол № 8 від 17.11.2025), що дає підстави для висновків про ефективність його застосування в процесі підготовки майбутніх авіаційних фахівців.

Довідку (акт) видано за місцем захисту дисертаційного дослідження для підтвердження факту апробації та впровадження його результатів в освітній процес.

|                |                                                                                     |                  |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Голова комісії |    | Ірина ДЕЙНЕГА    |
| Члени комісії  |  | Микола ШИНКАРЧУК |
|                |  | Оксана ЗОСИМЕНКО |