

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Інститут соціальної та економічної освіти
Факультет соціальної та психологічної освіти
Кафедра психології

Н. Л. Шеленкова

**РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ГОТОВНОСТІ
ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ**

Монографія

Умань

2015

УДК 159.9(07)
ББК 88p30
Ш 42

*Рекомендовано до друку Вченою радою університету
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
(протокол №10 від 10 квітня 2015 року)*

Рецензенти:

д. психол. н., професор Сафін О. Д.

д. психол. н., с.н.с. Алещенко В. І.

Ш 42 Шеленкова, Н. Л. Розвиток у майбутніх психологів готовності до здійснення професійної кар'єри : монографія / Н. Л. Шеленкова. – Умань :, 2015. – ... с.

В монографії розглянуто основні наукові джерела з проблеми психологічної готовності майбутніх фахівців до здійснення професійної кар'єри, здійснено аналіз існуючої системи підготовки студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності у ВНЗ у контексті їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри, обґрунтовано структурно-функціональну модель готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри, представлено програму розвитку у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри.

УДК 159.9(07)
ББК 88p30
© Шеленкова Н. Л., 2015

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| ПЕРЕДМОВА | 5 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ | 7 |
| 1.1. Сутність психологічної готовності особистості до професійної діяльності | 7 |
| 1.2. Основні підходи до вивчення професійної кар'єри як психологічного феномену | 18 |
| 1.3. Аналіз стану сформованості компонентів психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри у ВНЗ | 29 |
| РОЗДІЛ 2. ОБГРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ. ЗАДУМ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ | 57 |
| 2.1. Структурно-функціональна модель психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри під час їхнього навчання у ВНЗ | 57 |
| 2.2. Мета, завдання, методика, організація та результати констатувального етапу емпіричного дослідження | 70 |
| РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ | 120 |
| 3.1. Зміст, структура та дидактична технологія апробації програми розвитку у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри | 120 |
| 3.2. Аналіз ефективності впровадження програми розвитку у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри | 155 |
| ПІСЛЯМОВА | 170 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 174 |

ПЕРЕДМОВА

Однією з актуальних проблем сучасної освіти є професійна підготовка фахівця-психолога, професійні вміння якого відповідали б нагальним потребам суспільства. Спеціальність практичного психолога є особливою, яка вимагає від людини високого рівня вихованості, внутрішньої та зовнішньої культури, зразкового володіння собою. Сучасна система вищої освіти покликана створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень конкурентоспроможності, професійної мобільності, продуктивності професійної діяльності і, як наслідок, кар'єрне зростання та самореалізацію. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливою є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями та практичними навичками, що є однією з умов ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійної кар'єри.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що проблема професійної кар'єри знайшла широке відображення у працях зарубіжних та українських дослідників, у яких розкрито сутність професійної кар'єри, її функції, види, етапи здійснення, умови, що її зумовлюють, критерії успішності професійної кар'єри, особливості її здійснення представниками різних професійних груп тощо.

Забезпечення психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри є важливим напрямком професійної підготовки майбутніх фахівців, розробці якого присвячено чимало наукових праць вітчизняних (Г. Балл, Е. Зеєр, Р. Каламаж, В. Татенко, Т. Титаренко, К. Чарнецкі, В.Осьодло, Є.Татарінов та ін.) та зарубіжних дослідників (Є. Клімов, Н. Кузьміна, А. Маркова, Ю. Поварьонков, Ш. Дені, С. Елліот, С. МакКларк, Е. МакКей, Д. Мерфі, Дж. Фраверз та ін.), де, зокрема, останніми робиться акцент на формуванні ефективних педагогічних зразків і ролей на основі багатofакторних моделей професійно значущих особистісних якостей.

Але, незважаючи на багатогранність і багатоаспектність підходів до вивчення проблеми готовності особистості до майбутньої професійної діяльності, здійснення нею професійної кар'єри, на те, що питання фахової підготовки психологів у різних аспектах досліджувалися Л. Долинською, Ж. Вірною, Н. Пов'якель, Н. Пророк, О. Санніковою, В. Семиченко, І. Сингаївською, Н. Чепелєвою, Н. Шевченко та іншими вітчизняними психологами, саме професійна підготовка студентів-психологів у системі освіти як складне, комплексне явище у сучасній психологічній науці розглянуто ще не достатньо повно.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

1.1. Сутність психологічної готовності особистості до професійної діяльності

Вимоги сучасного суспільства, спрямовані на духовне оздоровлення та особистісне зростання молодого покоління, формування у нього системного мислення, професійної культури, творчої активності, самостійності та високої відповідальності за результати праці, виховання потреби у постійному оновленні отриманих знань вступають у суперечність із реальним станом справ у вищій професійній освіті, у тому числі й педагогічній. Ці проблеми зачіпають і студентів-психологів. Незважаючи на багатогранність і багатоаспектність підходів до вивчення готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців, саме явище – психологічна готовність студентів-психологів до професійної діяльності як складне, комплексне психічне утворення, сплав компонентів, між якими є функціональні залежності у сучасній науці розглянуто не повно.

Готовність розглядається як первинна, фундаментальна вихідна умова успішного виконання діяльності будь-якої складності. За своєю суттю готовність являє ступінь мобілізації внутрішніх ресурсів людини з метою найбільш ефективного вирішення конкретних завдань [12; 112; 116; 146; 184]. Необхідно підкреслити багатоаспектність поняття «готовність до професійної діяльності» та неоднозначність його тлумачення. Проблема психологічної готовності особистості до діяльності у психологічній науці і практиці розглядається з різних точок зору: логіко-гносеологічної, змістовної, генетичної, соціально-функціональної і структурно-психологічної.

Психологічну готовність людини до діяльності необхідно розуміти як складне, комплексне психічне утворення, як сплав функціональних, операційних та особистісних компонентів. Вона має динамічну структуру, між компонентами

якої є функціональні залежності.

Проблема готовності до діяльності стала предметом досліджень фізіологів, психологів і педагогів з початку XX століття, коли питання готовності почали розробляти з позиції теорії рефлексів І. Павлова і з позиції теорії установки Д. Узнадзе. До початку 60-х років XX століття були виявлені фізіологічні, нейрофізіологічні і психологічні механізми регуляції та саморегуляції поведінки (П. Анохін, М. Бернштейн, М. Левітов, О. Лурія, Р. Мегун, Р. Уолтер, О. Ухтомський та ін), і з усією очевидністю постала проблема готовності до діяльності взагалі і до професійної діяльності зокрема.

У 60-х роках XX століття проблема готовності до діяльності стала предметом досліджень у зв'язку з підвищенням вимог до психологічних характеристик здійснюваної людиною діяльності, пошуком умов оптимізації, підвищення її успішності з боку спортивних (Ф. Генон, О. Козлов, Б. Новіков, А. Пуні та ін.) і військових психологів (О. Барабанщиків, М. Дьяченко, Л. Кандибович, С. Кандибович, П. Корчемний, О. Столяренко та ін), а також учених, які займалися вивченням взаємодії людини і складних технічних систем у межах психології праці та інженерної психології (М. Філатова, В. Пушкин, Л. Нерсисян та ін). Однак незабаром необхідність вивчення феномена готовності до діяльності була усвідомлена і представниками соціальної і педагогічної психології, а також психології розвитку (Б. Ананьєв, В. Асєєв, М. Афанасьєв, Ю. Бабанський, О. Бодалєв, А. Деркач, Є. Клімов, О. Ковальов, В. Крутецький, Н. Кузьміна, В. Мерлін, К. Платонов, В. Сластьонін та ін).

Розглядаючи феномен готовності, дослідники співвідносять його з діяльністю у самому широкому її значенні. Це не лише професійна діяльність (А. Маркова, М. Павлова, С. Толстов), але й спілкування (В. Желанова), навчання (О. Іноземцева, О. Ситніков), саморозвиток (Є. Селезньова). Крім того, у межах досліджень готовності до професійної діяльності об'єктом вивчення стає готовність не лише до окремих видів професійної діяльності, але й готовність до діяльності в особливих ситуаціях (В. Зазикін, В. Кузнецов та ін.). Нарешті, розробляються питання психодіагностичного забезпечення формування

психологічної готовності особистості до професійної діяльності (В. Виноградов), а також психотехнології формування і розвитку готовності до діяльності (О. Жданов, М. Секач, Л. Степнова та ін.).

З поглибленням вивчення психологічної готовності у психології сформувалося три підходи до її розуміння. Основними підходами, на які спираються у своїх дослідженнях готовності до діяльності психологи, є функціональний, особистісний та особистісно-діяльнісний.

У межах функціонального підходу готовність розглядається як короткочасний або тривалий стан, у якому активізуються психічні функції, як уміння мобілізувати фізичні та психічні ресурси, необхідні для ефективного здійснення діяльності (Ф. Генон, О. Ільїн, М. Левітов, К. Нерсисян, В. Пушкін та ін.).

У межах особистісного підходу готовність розглядається як прояв індивідуально-особистісних якостей, що зумовлено характером діяльності (К. Абульханова, Б. Ананьєв, Л. Божович, К. Виготський, І. Кон, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Мерлін, В. Столін, О. Шорохова та ін.). При цьому одні дослідники розглядають готовність як комплекс різноманітних властивостей і відносин особистості, інші – як інтегральне, цілісне утворення.

У межах особистісно-діяльнісного підходу готовність до діяльності розглядається як прояв індивідуальних, особистісних і суб'єктних особливостей, властивостей та якостей людини в їхній цілісності, що забезпечує людині можливість ефективного виконання своїх функцій (А. Деркач, М. Дьяченко, Л. Кандибович та ін.).

Психологічна готовність має складну динамічну структуру, яка містить сукупність мотиваційного (потреба успішно виконати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення домогтися успіху і показати себе з кращого боку); пізнавального (розуміння обов'язків, завдання, оцінки її значущості, знання засобів досягнення мети, уявлення імовірнісних змін обстановки); емоційного (почуття відповідальності, впевненість в успіху, насага); вольового (управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, подолання сумнівів, страху) та

операційного компонентів, а також властивостей, станів психіки людини в їхньому співвідношенні із зовнішніми ситуаційними умовами і майбутніми завданнями.

У функціонально-системному відношенні психологічна готовність визначає, насамперед, цільові, часові, ресурсні, операційно-інструментальні, продуктивні, точнісні параметри діяльності фахівця. У межах ситуації психологічна готовність як інтегральний системний параметр психіки спеціаліста характеризує функціональні особливості активації, доцільності та спрямованості професійної діяльності, ефективності її реалізації, регульованості та стійкості до чинників впливу, а також відновлюваності системи професійно важливих якостей фахівця для його подальших дій.

Таким чином, готовність до діяльності потрібно розуміти як:

- багатовимірне і багатокомпонентне системне утворення, що має складну динамічну структуру;
- інтегральну характеристику людини як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності, що забезпечує взаємозв'язок внутрішнього стану людини із зовнішніми ситуаційними умовами, а також з майбутніми завданнями та цілями діяльності;
- активний стан, у якому концентруються можливості людини і який залежно від її індивідуальних, особистісних і суб'єктних особливостей та умов діяльності проявляється як послідовне усвідомлення цілей, оцінка наявних умов, визначення найбільш імовірних способів дії, прогнозування ймовірності досягнення результату, а також мотиваційних, вольових та інтелектуальних зусиль, які необхідні для його досягнення;
- стійкий стан, що визначає здатність до діяльності (на особистісному рівні); сукупність знань, навичок, вмінь і компетенцій, що забезпечують продуктивність діяльності (на функціональному рівні); передналаштування до діяльності (на психофізіологічному рівні).

Загальною функцією готовності до діяльності є адаптаційна, що забезпечує пристосування людини до навколишнього середовища з метою оптимізації та

досягнення найвищої продуктивності діяльності. Загальна функція готовності розкривається через такі часткові, як:

- спонукальна, що забезпечує формування мотивів, що спонукають до подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод, цілеспрямованого вирішення виникаючих завдань;
- виконавча, яка передбачає, що оптимальне вирішення виникаючих завдань забезпечується, з одного боку, сформованою системою знань, умінь, навичок, компетенцій, а з іншого, – до певного рівня розвиненими індивідними, особистісними і суб'єктними якостями і властивостями людини;
- регулююча, що забезпечує свідоме регулювання людиною своєї поведінки та діяльності, пов'язаних з подоланням зовнішніх і внутрішніх перешкод, оптимізацію процесу вирішення виникаючих завдань і досягнення найкращого результату за рахунок найменших витрат.

Реалізація зазначених функцій готовності до діяльності визначається сформованістю компонентів цього психологічного феномену як системно-структурного утворення.

Значну увагу у психологічній літературі приділено видам психологічної готовності. Так, В. Рибалка, ґрунтуючись на розробленій ним тривимірній структурі особистості, виокремлює такі види психологічної готовності особистості до праці, як:

- за психологічним змістом особистості – комунікативну, мотиваційно-сміслову, характерологічну, рефлексивну, едукативну, інтелектуальну та психофізіологічну готовність;
- за здатністю до виконання повноцінної діяльності – суб'єктну або діяльнісну готовність до оволодіння усіма компонентами професійної діяльності, що утворюється наступними компонентами: потребово-мотиваційним, інформаційно-пізнавальним, цілеутворюючо-програмуєчим, операційно-результативним та емоційно-почуттєвим;
- за часовими, онтогенетичними ознаками – вікову готовність [141].

М. Дьяченко, Л. Кандилович виокремили загальну (довготривалу) та

ситуативну (короткотривалу) види готовності [37]; М. Корольчук – спеціальну (довготривалу) та ситуативну (короткотривалу) [72]; Б. Ананьєв, О. Асмолов, Ш. Надірашвілі, К. Платонов, Д. Узнадзе та ін. – психологічну та практичну [3; 7; 113; 124; 168 та ін.]; Б. Ананьєв, В. Сластьонін та ін. – загальну та спеціальну [3; 156 та ін.]; Б. Ананьєв, Б. Теплов та ін. – розумову та фізичну [3; 162 та ін.].

Механізмом психологічної готовності є функціональна система, яка забезпечує відповідну поведінку особистості згідно умов професійної діяльності. Психологічний зміст рівнів готовності визначається тим, яке місце у структурі діяльності вони посідають і яку регулюючу функцію вони виконують стосовно її компонентів.

Термін «психологічна готовність» використовується у різних трактуваннях – від готовності, до професійного досвіду та до по'єднання необхідних знань, умінь, навичок з потребою у праці, з виділенням її видів і рівнів. Дослідники визначають її структуру, види та рівні. Не розкритими залишаються закономірності та психологічні механізми її формування, поєднання окремих компонентів у єдине ціле. К. Платонов зазначав, що професійна готовність – це суб'єктивний стан особистості, що вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної діяльності, що прагне її виконувати [125]. Психологічну готовність він розглядав як стійкий або тимчасовий психічний стан, зумовлений наявністю потреби у праці. Вважаємо, що психологічний аспект професійної готовності ширший за мотиваційний. Б. Ф. Ломов наголошував на системоутворюючій ролі вектора «мотив-ціль», що розширює трактування психологічної готовності включенням у неї цільового компонента [87]. Положення О. Конопкіна про саморегуляцію як діяльність роблять необхідним виявлення місця, ролі та психологічних механізмів довільної регуляції у структурі готовності [69]. Реалізація операційного компонента діяльності має свої психологічні механізми і місце у загальній структурі готовності. Особливу проблему становить співвідношення об'єктивного і суб'єктивного у стані готовності.

Новий етап у розробці психологічних основ підготовки, орієнтованої

на досягнення інтегративного результату у вигляді психологічної готовності професіонала, відкривається дослідженнями психічних станів [191], розгляду психологічної готовності до професійної діяльності як рефлексивного акту тощо [22; 63].

Готовність до діяльності виступає як системна характеристика конкурентоспроможного фахівця і може бути використана як інтегральний критерій оцінки прогнозування конкурентоспроможності майбутнього фахівця. Організація цілеспрямованого, комплексного процесу поетапного формування і розвитку готовності до діяльності у межах освітнього середовища забезпечує актуалізацію потреби студентів у підвищенні рівня своєї готовності до майбутньої професійної кар'єри, оптимізацію процесу розвитку цього психологічного феномену і передбачає розробку моделі фахівця як орієнтир у професійній підготовці студентів, виявлення змісту готовності випускника ВНЗ до професійної діяльності як пріоритетного напрямку та об'єктивного критерію ефективності освітнього процесу, розроблення та впровадження алгоритму оптимізації процесу розвитку готовності до діяльності, розроблення і впровадження технологій оптимізації процесу розвитку готовності до діяльності, розроблення і впровадження системи формування та розвитку готовності студентів до майбутньої професійної діяльності взагалі і здійснення професійної кар'єри зокрема.

При побудові теоретичної моделі готовності до діяльності як феномену, здобувач виходив із положення про те, що сформованість компонентів готовності до діяльності забезпечує реалізацію її функцій і при цьому може бути виражена у певних «дієсловах управління» [38]. У результаті теоретична модель цього феномена як системно-структурного утворення на найвищому рівні узагальнення набула такого вигляду (табл. 1.1).

Теоретична модель готовності до діяльності як психологічного феномену

| Функція | Компонент | Характеристика | Дієслово управління |
|----------------|------------------------|--|----------------------------|
| Спонукальна | Мотиваційно-ціннісний | Позитивне ставлення до конкретного виду діяльності, потреба успішно вирішувати виникаючі завдання, інтерес до процесу їхнього вирішення, прагнення домогтися успіху і показати себе з кращого боку тощо | «Хочу», «повинен» |
| Виконавча | Когнітивний | Необхідні теоретичні знання, розуміння завдань діяльності, оцінка їхньої значущості, знання способів вирішення, уявлення про ймовірні зміни умов діяльності, а також необхідні для конкретного виду діяльності інтелектуальні якості | «Знаю», «можу» |
| | Операційно-діяльнісний | Необхідні для вирішення задач конкретного виду діяльності вміння, навички, компетенції, а також адекватні вимогам діяльності особистісні якості | «Вмію» |
| Регулююча | Емоційно-вольовий | Регулювання та оптимізація діяльності на свідомому і несвідомому рівнях, подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод у досягненні мети | «Добиваюся» |

Теоретична модель розкриває сутність і структурно-функціональний склад готовності до діяльності. Будь-який компонент органічно взаємопов'язаний з іншими, має своє місце у загальній структурі, яка певним чином координується метою моделі. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає відповідність особистісного сенсу об'єктивному значенню діяльності; когнітивний компонент виражається у теоретичній підготовці до конкретного виду діяльності; операційно-діяльнісний компонент передбачає практичну підготовку до конкретного виду діяльності; емоційно-вольовий компонент виявляється у здатності до самоуправління.

Психологічна готовність, як інтегральний системний параметр психіки, характеризує особливості активації, доцільності та спрямованості професійної діяльності, ефективності її реалізації, регульованості та стійкості до чинників, що детермінують цю діяльність, а також успішної відновлюваності системи професійно-важливих якостей особистості для її подальших дій (табл. 1.2).

**Функціональний зміст поняття «психологічна готовність»
до професійної діяльності**

| Професійна спрямованість | Інструментальна і ресурсна адекватність |
|---|--|
| Психологічна готовність фахівця | Відновлюваність функцій |
| Психологічна лабільність і мобілізація дії, адаптивність | Врегульованість і рефлексивний самоконтроль, ситуативна пластичність, ініціативність і самостійність |
| Поведінкова, професійна активність (професійна ергічність) | Прогностична активність і ситуативна антиципація |
| Емоційно-вольова стійкість, доцільність дій, організованість, безпомилковість і скоординованість моторно-рухового апарату | Швидке й адекватне орієнтування (інтелектуальна продуктивність), професійна та психологічна сумісність |

Психологічна готовність у конкретному виді діяльності розуміється як інтенсивна перебудова конкретного рівня професіоналізму у напрямку його вдосконалення, це характеристика психологічних можливостей людини, що розвиваються, характеристика певного етапу її психічного розвитку, його різноманітності, широти, масштабу і діапазону. Незалежно від виду діяльності, готовність формується на усіх етапах професійної підготовки у ВНЗ. Розвиваючись, вона стає умовою і засобом організації резерву активності особистості, її властивістю, створеною професійною діяльністю чи підготовкою до неї. Різноманітні аспекти готовності майбутнього психолога розглянуто у дослідженнях вітчизняних вчених – Н. Берегова (формування професійної готовності майбутніх психологів до роботи з проблемними клієнтами), Є. Варлакова (формування готовності майбутніх практичних психологів до розв'язання міжособистісних конфліктів), В. В. Вишньовського (формування особистісної готовності майбутніх психологів до діагностико-корекційної роботи з підлітками), І. Волеваха (формування готовності майбутніх практичних психологів до забезпечення конкурентноздатності організації), Х. Дмитерко-Карабина (вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів), Н. Середи

(технологія моделювання готовності до професійної діяльності у майбутніх психологів), Я. Чаплака (формування готовності майбутніх практичних психологів до консультативної роботи із старшокласниками) та ін. [16; 20; 23; 32; 153; 171; 177 та ін.].

Основна кар'єра психолога здійснюється не в аспекті просування службовими сходами, а в аспекті кваліфікаційного росту. Психолог увесь час робить свою справу, але рівень його підопічних або установ, у яких він працює, за ступенем зростання кваліфікації змінюється. Від цього залежать його престиж, заробіток та ін. Психологам без досвіду роботи досить складно, навіть практично неможливо влаштуватися на престижну високооплачувану роботу. Але сьогодні у багатьох школах та інших освітніх установах є ставки психолога. У багатьох кар'єра психолога починається саме там, де можна починати одержувати первинний досвід.

Черговий «стартовий» варіант – робота у державній структурі, наприклад, у місцевій адміністрації у структурному підрозділі, що опікується справами сім'ї та молоді, соціальна робота. Тут навчать працювати за правилами, чітко вибудовуючи алгоритм власної діяльності. Що ж стосується якнайшвидшого працевлаштування до консультаційного центру або кадрової агенції, то подібні установи мають напрацьований імідж, який потрібно гідно підтримувати.

Добре зарекомендувавши себе серед учнів, їхніх батьків і педагогічного складу у школі – від цього буде залежати кількість консультацій, можна поступово буде переходити до сімейного консультування і розпочинати приватну практику. Гарна практика – на телефоні довіри. Тим, хто планує відкривати власну приватну практику, варто запропонувати клієнтам додаткові послуги і сервіс:

- психологічне консультування – консультування родини, особистісних проблем, психотравм, робота бізнес-тренером і т.д.;
- бізнес в інтернеті – онлайн-консультації, інтернет-тренінги, створення своїх інформаційних товарів і продаж їх в інтернеті через свій сайт чи блог;
- свій психологічний кабінет (центр).

Перспективними також є нові приватні медичні центри.

Один із найбільш перспективних напрямків, де може відбутися гарна кар'єра психолога, це спорт. Професія спортивного психолога є достатньо рідкою, але у цьому випадку можна знайти цікаву, престижну і достатньо добре оплачувану роботу не лише у будь-якій ДЮСШ, але й у цілком професійних командах.

Ще одним напрямком кар'єрного зростання психолога можна вважати навчання в аспірантурі, захист кандидатської дисертації і подальшу викладацьку роботу в освітніх закладах.

Таким чином, у процесі теоретичного дослідження проблеми психологічної готовності особистості до професійної діяльності у сучасній науці були виявлені перелічені вище трактування поняття «психологічна готовність», які зумовлені як розбіжністю теоретичних підходів дослідників, так і специфікою структури професійної діяльності, що вивчалася у кожному конкретному випадку.

Враховуючи сутність та психологічні особливості професійної діяльності психолога, ми дійшли висновку, що його психологічна готовність є комплексним, динамічним психічним утворенням, сплавом мотиваційного, орієнтаційного, емоційно-вольового, особистісно-операційного та оціночно-рефлексивного компонентів.

Виходячи із зазначеного вище, автором визначено та обґрунтовано структуру психологічної готовності майбутнього психолога до здійснення професійної кар'єри, яка складається із сукупності таких взаємопов'язаних компонентів, як:

а) мотиваційно-ціннісного, який розглядається нами як складна система мотивів і ціннісних орієнтацій та установок, що активізує та скеровує діяльність майбутнього психолога на досягнення значних результатів у навчанні;

б) когнітивного, що містить необхідні теоретичні знання, їхнє розуміння, оцінку їхньої значущості, знання способів їхнього вирішення, уявлення про ймовірні зміни умов діяльності, а також необхідні для конкретного виду

діяльності інтелектуальні якості;

в) особистісно-операційного, який містить необхідні для ефективності майбутньої професійної діяльності індивідуально-психологічні якості (самоконтроль, сильний тип нервової системи, дисциплінованість, емоційна гнучкість, відповідальність, рефлексивність, емпатійність, сензитивність, альтруїзм, фасилітативність, комунікабельність, тактовність, дипломатичність тощо) та який характеризується рівнем розвитку професійних знань, вмінь та навичок;

г) емоційно-вольового, який характеризується емоційним фоном і вольовими якостями майбутнього психолога.

З іншого боку, структура психологічної готовності майбутнього психолога до професійної діяльності може бути представлена як співвідношення двох суб'єктивних компонентів, двох особистісних психологічних утворень – образу «професійної діяльності» та образу «Я». Співвідношення і взаємодія цих образів зумовлюють індивідуальну специфіку та рівень розвитку психологічної готовності майбутнього психолога до професійної діяльності взагалі і здійснення професійної кар'єри зокрема.

1.2. Основні підходи до вивчення професійної кар'єри як психологічного феномену

Як показав аналіз психологічної літератури, феномен «кар'єра» використовується у двох основних значеннях [18; 29; 33; 57; 61 та ін.]. У широкому значенні – як «життєва» кар'єра особистості, що може стосуватися різних соціальних сфер життєдіяльності особистості (сімейної, побутової тощо). Так, на думку Д. Іванцевича і О. Лобанова, поняття кар'єри можна застосовувати не лише до професійної діяльності, а й до інших життєвих ситуацій, наприклад, кар'єри домогосподарок, матерів тощо, оскільки вони також просуваються вперед тому, що їхні таланти зростають разом із збільшенням досвіду та відповідальності [48]. У вузькому значенні феномен «кар'єра» застосовується як поняття

«професійна кар'єра», яке стосується лише професійної діяльності людини.

Розуміння феномену «кар'єра» у широкому значенні є менш розповсюдженим, але при цьому висловлюються думка, що використання такого підходу дозволяє значно розширити межі досліджень з проблеми «кар'єри» [106], так і побоювання, що при цьому відбувається суттєве розмивання терміну «кар'єра» як наукового поняття [26].

Щодо змісту поняття професійної кар'єри особистості, то автори знову ж таки виділяють два їхні значення [58]. У першому випадку воно розглядається як професійне просування, професійне зростання особистості, її перехід від одних ступенів професіоналізму до інших. При цьому зазначається, що при такому підході кар'єра близька до траєкторії руху людини до вершини («акме») професіоналізму [30; 95]. У другому випадку під професійною кар'єрою особистості розуміється посадове просування, де провідним є досягнення особистістю певного соціального статусу, певної посади. При цьому А. Маркова підкреслює, що людина може свідомо обирати та будувати свою кар'єру, як у професійному, так і в посадовому аспектах [95]. Суттєвим при аналізі сутності професійної кар'єри є те, що ці два види кар'єри, як зазначає вона, можуть не співпадати в однієї людини: справжній професіонал може не «зробити» службової кар'єри, і, навпаки, людина на високих посадах може не досягнути такого ж високого рівня професіоналізму.

Між тим найбільш ідеальним, на думку Т. Карамушки, є поєднання цих двох типів кар'єри, тобто забезпечення того, коли людина, просуваючись в аспекті підвищення рівня професіоналізму, разом з тим досягає і певного посадового зростання [59].

Вивчення проблеми професійної кар'єри здійснювалося зарубіжними психологами (К. Крамом, Д. Сьюпером, Е. Шейном, Д. Халлом, Т. Демідовою, С. Кутняк, О. Молл, Л. Почебут, А. Толстою та ін. [29; 79; 105; 107; 132; 167; 195–197; 199–202 та ін.]. Вітчизняні психологи останнім часом значно активізували дослідження цієї проблеми, особливо це пов'язано з виокремленням у межах психологічної науки окремої спеціальності – організаційної психології

(О. Бондарчук, Б. Візіров, Т. Канівець, Л. Карамушка, Н. Ковальчишина, О. Мірошніченко, Л. Онуфрієва, А. Поплавська, М. Сурякова, В. Чернявська, О. Чуйко, Н. Шевченко, О. Щотка та ін. [14; 18; 57; 58; 68; 101 та ін.]).

Як зазначає Н. Проскурка, у вітчизняній психології до недавнього часу поняття «кар'єра» практично не використовувалося [134]. В основному використовувалися такі терміни, як «професійний життєвий шлях», «професійна діяльність», «професійне самовизначення». Разом з тим, вказується, що останніми роками у пострадянській ментальності співвітчизників та працях науковців став зникати негативний відтінок поняття «кар'єра»; говориться про те, що зараз людина, яка «робить кар'єру», розглядається, швидше, як та, що має орієнтацію на реалізацію особистісного і професійного потенціалу [21; 84; 91; 93; 104; 134; 185; 203 та ін.].

У науковій літературі існують різні підходи до розуміння сутності професійної кар'єри. Як зазначає А. Поплавська, проблема вивчення професійної кар'єри є міждисциплінарною [129]. Зокрема, нею виділено три основні підходи до вивчення професійної кар'єри у сучасній психології: соціально-економічний, управлінський та організаційно-психологічний.

Соціально-економічний підхід розглядає професійну кар'єру як динаміку розвитку економічних показників (рівня освіти, кваліфікації працівника протягом трудового життя та посадових пересувань) та як індивідуально визначену позицію та поведінку, пов'язану з накопиченням та використанням людського капіталу протягом трудового життя. Професійна кар'єра при цьому є показником економічного потенціалу особистості, просування за кар'єрними «сходами» і тому розглядається як можливість економічної стимуляції та економічного благополуччя особистості. В управлінському підході кар'єра розуміється як визначення життєвих цілей за допомогою двох рівнів досягнень – просування за рівнями ієрархії системи управління (розширення впливу) та особистісного управлінського розвитку.

В організаційно-психологічному підході професійна кар'єра визначається як просування людини в організаційній ієрархії, послідовність професійних

занять протягом життя та як один з показників індивідуального професійного життя людини, досягнення бажаного статусу в організації та відповідного рівня життя, а також досягнення визнання та слави. Створення можливостей для здійснення професійної кар'єри персоналу, відповідно до основних положень цього підходу, є одним з показників ефективного розвитку організаційної структури.

Як зазначає І. Маноха, на відміну від соціально-економічного підходу, який за основний критерій успішності професійної кар'єри визначає економічне стимулювання, та управлінського підходу, який акцентує увагу на реалізації її управлінських функцій, організаційно-психологічний підхід розглядає професійну кар'єру з точки зору можливостей для реалізації психологічного ресурсу у діяльності організації. Цей підхід дозволяє визначити «психологічне наповнення» професійної кар'єри особистості, тобто ті психологічні чинники та умови, які формують особистісний потенціал професійної кар'єри [93]. Разом з тим, такий підхід є одним із важливих напрямків у визначенні психологічних резервів ефективності організації.

З огляду на викладене вище зазначимо, що наше дослідження буде базуватися на ідеях саме організаційно-психологічного підходу, який дає можливість в процесі аналізу професійної кар'єри поєднати ресурси як самої особистості (індивідуально-психологічні якості), так і організації, з метою задоволення потреб обох учасників професійної діяльності та забезпечення ефективності їхнього функціонування. Так, у межах обраного нами підходу здійснено аналіз відмінностей між поняттями «професійне становлення», «професійне самовизначення» і «професійна кар'єра» [13; 16; 36; 46; 50 та ін.].

Зокрема, зазначається, що обидва поняття характеризують різні сторони одного явища – процесу зміни людини у просторі професійної діяльності [90; 99]. Поняття «професійне становлення» відбиває власне психологічний аспект цього процесу, а поняття «професійна кар'єра» – його соціальні ознаки, соціально-конкретне втілення відповідних психологічних змін. При цьому професійна

кар'єра розуміється як послідовність етапів розвитку людини у професійній сфері, результат її усвідомленої позиції і поведінки, з постійною динамікою особистісних характеристик, спрямованих на досягнення цілей професійної діяльності, як реалізація професійного потенціалу фахівця, яка приводить до суб'єктивного та об'єктивного успіху у професійній сфері, передбачає просування у професійному просторі, забезпечує його особистісний розвиток. Кар'єра являє собою один з показників індивідуального професійного життя людини, тобто, підкреслюється індивідуальність та унікальність професійної кар'єри [134]. Професійна кар'єра розуміється, як форма реалізації професійного потенціалу, а планування професійної кар'єри розглядається як динамічна характеристика процесу, який приводить людину до успіху у своїй професійній сфері [158]. Професійна кар'єра також визначається як успішне просування особистості у певній сфері професійної діяльності, як свідомо обраний і реалізований людиною шлях досягнення професіоналізму та посадового зростання [61]. Тобто, йдеться про поєднання двох важливих аспектів професійної діяльності – професіоналізму та зростання у посаді [30; 95]. У цілому, спираючись на ідеї організаційно-психологічного підходу, ми розуміємо професійну кар'єру особистості як успішне проходження нею основних етапів професійної діяльності в організації, яке сприяє досягненню високих показників у професійній та соціальній сферах її життєдіяльності, її самореалізації, а також забезпечує ефективну діяльність самої організації.

У науковій літературі виділено типи кар'єри за різними критеріями: за рівнем стабільності (стабільна; звичайна; нестабільна; з множинними проблемами); за спрямуванням (вертикальна і горизонтальна); за успішністю (успішна, проблемна, неуспішна) [48]. Д.Сьюпер на основі такого показника, як «стабільність кар'єри», виділив чотири типи кар'єри, які залежать від особливостей особистості, способу життя, відносин і цінностей людини: «стабільна кар'єра» – просування, навчання, тренування у постійній професійній діяльності; «звичайна кар'єра» – найбільш поширена – співпадає з нормативними стадіями життєвого шляху людини та його кризами; «нестабільна кар'єра»

характеризується двома або кількома спробами здійснення кар'єри; «кар'єра з чисельними спробами» – зміна професійних орієнтацій відбувається протягом цілого життя [201].

За критерієм «середовище здійснення» С. Сотнікова виділяє три типи внутрішньоорганізаційної кар'єри: «вертикальну» (поетапні зміни статусу працівника); «горизонтальну» (зміна статусу працівника на одному ієрархічному рівні); «центрострімку» (зміна соціального статусу працівника, яка тягне за собою зміну його ціннісних орієнтацій, оцінювання працівником власної ролі в організації). Окрім того, автор виділяє ще шість типів внутрішньоорганізаційної кар'єри – «цільову», «монотонну», «спіральну», «миттєву», «стабілізаційну» та «кар'єру, що згасає» [157].

За критерієм «характер здійснення» виділяють такі типи професійної кар'єри: «типову» – досягнення верхівок професіоналізму, визнання у професійному товаристві, зайняття вищого посадового статусу в організаційній структурі; «стійку» – відносну постійність у професійній діяльності та посадовому просуванні, але з припущенням певних відхилень; «перервану» – нестійкість посадового просування, неодноразова зміна профілю та форми діяльності, робота у багатьох організаціях, які не сприяють набуттю професійного досвіду. Крім цього, аналізуючи типи професійної кар'єри характеризується, з одного боку, – у який спосіб здійснюється професійна кар'єра і чи відповідає цей спосіб моральним принципам людського співіснування, а з іншого боку – чи є «кар'єрний простір», необхідний для того, щоб особистість могла реалізувати власні плани [129].

Окремо виділена класифікація типів управлінської кар'єри, розроблена О. Молл, яка виділяє такі типи управлінської кар'єри: «суперавантюрна» (передбачає високу швидкість посадового просування з пропусканням значної кількості посадових сходинок); «авантюрна» (допускає наявність двох посадових рівнів при достатній швидкості просування або характеризується значною зміною сфери діяльності); «традиційна/лінійна» (характеризується поступовим просуванням «вгору», іноді з пропусканням однієї сходинки, а іноді з

короткочасним пониженням посади); «послідовно-кризова» (характерна для періодів революційних перетворень, які вимагають постійної адаптації працівників до змін); «прагматична» (перевага віддається простим засобам вирішення кар'єрних завдань – зміна сфери діяльності, організації); «кар'єра, що завершується» (проявляється у тому, що «вниз» просування маловірогідне, а «вгору» – неможливе); «перетворююча кар'єра» (характеризується «завоюванням світу», високою швидкістю просування за посадами, зростанням впливу, здійснюється завжди з одночасним зростанням організаційної структури) [107].

Д. Мак-Клеланд виділив три основні мотиви управлінців в виборі особистої кар'єри. Перш за все – це прагнення до влади. Ті, хто прагне влади, є енергійними, відвертими у виявленні своїх думок і почуттів, не бояться конфронтації і відстоюють свої позиції. Вони вимагають до себе уваги, прагнуть лідерства. Люди, що досягли вищого рівня управління, часто мають таку орієнтацію. Другий основний мотив побудови кар'єри – це прагнення до успіху. Частіше за усе, такий мотив задовольняється не проголошенням успіху, а процесом доведення роботи до успішного завершення, певного її закінчення. У побудові своєї кар'єри ці люди ризикують помірно. Третій основний мотив – це мотив причетності. Він формується під впливом бажання бути включеним до певного соціального і професійного оточення, потреби у спілкуванні, допомоги іншим, суспільній роботі [89].

За часом реалізації вертикальну (посадову) кар'єру можна поділити на нормальну, швидкоплинну та повільну [134]. Нормальна кар'єра – це поступове просування людини до вершини посадової ієрархії з постійно розвиваючими її професійними здібностями. Тривалість цієї кар'єри, як правило дорівнює тривалості активної трудової діяльності людини. У середньому це вік біля 40 років. За цей час людина, якщо для цього є організаційно-структурні передумови, може пройти службовими сходами від 8 до 12 посадових позицій.

У 50–60 роках минулого століття у США з'явився такий різновид побудови кар'єри, як «швидкоплинна» кар'єра. Причина появи цього типу кар'єри – велике

зростання американських корпорацій та потреба у менеджерах середньої ланки. Організації створили «швидкоплинні» навчаючі програми з метою заповнення вакансій. Майбутнім менеджерам було забезпечено швидкий перехід на нове місце та підвищення у посаді. Таким чином, просування по службі схвалювалось як ознака кар'єрного успіху. Однак «швидкоплинні» програми схвалювали таке ставлення до роботи, яке у майбутньому стало не вигідним як для особистості, так і для організації. Замість того, щоб сконцентруватись на створенні технічної бази, «швидкоплинні» особистості зосереджували увагу на техніці керівництва. В результаті, багато з них виявили неготовність до керівництва тим персоналом, який вивчав функціонування організації на момент технічних змін. Крім цього, велика кількість учасників «швидкоплинних» програм зіткнулись з сімейними проблемами через нескінченні переходи на нову роботу до інших міст.

Повільна кар'єра характеризується перебуванням на одній посаді у 1,5–2 рази довше, чим при нормальній кар'єрі. Причини такої кар'єри можуть бути найрізноманітнішими. Частіше за усе вони пов'язані з професійними та особистими характеристиками особистості, її відношеннями з співробітниками та керівництвом.

У контексті проблеми, яка досліджується, важливо, на наш погляд, враховувати значущість таких типів професійної кар'єри. По-перше, розподіл професійної кар'єри за критерієм «можливості здійснення». Згідно з цим критерієм вирізняють такі типи «посадової» кар'єри: «потенційну» (індивідуально сплановану, коли особистість вибудовує трудовий та життєвий шлях за власними планами, потребами, здібностями та цілями, це кар'єра-«мрія», кар'єра-«бажання», яка певним чином впливає на вчинки людини); «реальну» (реалізовану, досягнуту у певному виді діяльності протягом конкретного часу і в конкретній організації) [92]. Потенційна (індивідуально спланована, реальна) кар'єра – це особисто побудований людиною професійний та життєвий шлях на основі її планів, потреб, здібностей, цілей. Це кар'єра-бажання, кар'єра-мрія. Вона може суттєвим чином впливати на вчинки, поведінку людини, може бути

реалізована повністю, частково або зовсім не реалізована. Реальна (реалізована, досягнута) кар'єра – це те, що людині вдалося реалізувати протягом певного часу, у певному виді діяльності, у конкретній організації. Зазначимо при цьому, що у нашому випадку мова буде йти про аналіз майбутніми психологами, насамперед, потенційної професійної кар'єри.

По-друге, важливою є класифікація типів професійної кар'єри за активністю працівника в процесі здійснення кар'єри та змін, що відбуваються з ним [103]. На думку авторів, поряд із «ситуаційною», «залежною» кар'єрою, в яких акцент робиться на зовнішні чинники, значущими для особистісного та професійного розвитку особистості є такі типи кар'єри, як «власноручна» та «системна», які базуються на власній активності людини в процесі здійснення професійної кар'єри, її цілеспрямованому системному управлінні цим процесом (на основі врахування основних його складових). У нашому дослідженні йдеться, насамперед, про підготовку майбутніх психологів до професійної кар'єри, яка базується, насамперед, на власній активності особистості.

По-третє, важливою є класифікація типів професійної кар'єри з точки зору особистісної професіоналізації, яка являє собою ступінь оволодіння особистістю професійним досвідом у конкретному виді діяльності та кар'єрному просторі. Так, виділяють «професійну» та «посадову» типи кар'єри [92]. Для «професійної» кар'єри характерним є те, що робота здійснюється переважно в одній предметній професійній сфері, відбувається схвалення професійною громадою результатів праці особистості, отримання нею авторитету у конкретному виді професійної діяльності. Як правило, професійна кар'єра відбувається в одній організації і професійні досягнення створюють засади для формування «внутрішньо-організаційної» або «посадової» кар'єри у ній. «Посадова» кар'єра відображає зміни переважно посадового статусу особистості, її соціальної ролі, ступеню та простору посадового авторитету в організації. Це своєрідна траєкторія переміщення особистості як по «вертикалі», так і по «горизонталі» посадової структури в організації. «Посадову» кар'єру можна класифікувати за можливостями, часом, способом та характером здійснення та за «кар'єрним

простором» [92]. У нашому дослідженні буде йтися про підготовку майбутніх психологів до гармонійного поєднання як професійної кар'єри, так і посадової кар'єри.

Переходячи до аналізу ролі професійної кар'єри у життєдіяльності людини, розглянемо функції професійної кар'єри на прикладі кар'єрних домагань, які, на думку деяких авторів, є важливими складовими професійної кар'єри [33; 159]. Так, Л. Долгих, базуючись на підходах, розроблених К. Абульхановою-Славською до стратегії життя особистості [2] та підходах В. Татенко та Т. Титаренко, розроблених щодо життєвих домагань особистості [160; 164], виділяє такі функції кар'єрних домагань: стимулюючу (оскільки саме кар'єрні домагання як очікування бажаних досягнень мотивують та активізують особистість до дій, необхідних для задоволення її домагань – від оволодіння необхідними знаннями і вміннями до постійного підвищення професійної майстерності); породжувальну (або футуристичну) (яка полягає у просторово-часовій організації та впорядкуванні майбутніх дій, адже саме наявність кар'єрних домагань запускає і, по суті, детермінує механізм побудови перспективи професійної самореалізації, адже майбутні професійні вчинки обиратимуться саме відповідно до кар'єрних домагань особистості); оцінну (оскільки, моделюючи своє професійне майбутнє, особистість завжди співвідносить, зважає усі «за» і «проти», оцінює як свої теперішні здібності і статус, так і професійні можливості та кар'єрні пропозиції з точки зору майбутніх досягнень); самоконтролю (оцінюючи свої професійні вибори та дії, особистість, тим самим, контролює їх правильність і корегує сама себе на шляху до реалізації своїх кар'єрних домагань); самоусвідомлення (самоусвідомлення людиною її професійного призначення, місця у суспільстві, як теперішнього, так і майбутнього, переживання своїх можливостей впливати на перебіг життя, його спрямування, якість) [33].

Під основними етапами здійснення особистістю професійної кар'єри розуміються періоди, які відзначені різними задачами розвитку, кар'єрними інтересами. З цього приводу проведені вченими дослідження із зазначеної

проблематики можна розподілити на дві групи. Першу групу складають класифікації етапів здійснення професійної кар'єри, які стосуються безпосередньо її проходження в організації, вона представлена переважно дослідженнями зарубіжних вчених К. Крам, Е. Шейн, Д. Халл, Д. Сьюпер, Л. Почебут, К. Чарнецькі, В. Чикер, О. П. Щотка [132; 178; 188; 195–197; 199–202]. До другої групи належать дослідження, у яких поряд з етапами професійної кар'єри в організації аналізуються і більш ранні, «доорганізаційні» етапи професійної кар'єри. Зокрема у А. Толстої це міркування з приводу майбутньої роботи, уявлення про кар'єру розмиті, особистість тільки готується до процесу навчання майбутній професії; освіта та тренування (цей етап залежить від вимог щодо майбутньої професії); входження особистості у світ професії, адаптація, виникнення професійного «Я-концепту»; етап професійного навчання та подальшої спеціалізації в умовах конкретної організації і т.д. [167].

1.3. Аналіз стану сформованості компонентів психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри у ВНЗ

Професійна кар'єра тісно пов'язана з професійним самовизначенням та професійним становленням особистості. Серед дослідників, які вказують на цей взаємозв'язок, слід, насамперед, назвати засновницю теорії «стадій професійного життя» Ш. Бюлер. Серед виокремлених нею п'яти фаз життєвого циклу людини першою (16–20 років) вона визначає фазу, що передує самовизначенню, коли професії як роду занять ще немає; другою (від 16–20 до 25–30 років) – фазу, змістом якої є пошук молодою людиною покликання, тієї сфери діяльності, яка найбільш відповідає здібностям і прагненням людини. Близьким до попередньої класифікації є підхід, запропонований Д. Сьюпером, який виокремлює, зокрема, такі періоди: період зростання (від народження до 14 років), період «розвідки» або «дослідження» (15–24 роки); період закріплення (25–44 роки) і т.д. [201].

Інтенсивний підхід до проблеми виділення стадій кар'єри зустрічається у роботах С. Паркінсона. Запропонована ним шкала починається з числового позначення віку (Г), в якому конкретна особистість вступає на свій професійний шлях після навчання. Кожна подальша «пора» визначається значенням попередньої з додаванням відповідного чисельного коефіцієнта. Так, приблизно з 21 року (пора готовності) до 24 років людина перебуває у порі розсудливості, з 24 років до 31 року вступає у пору висунення, далі до 36 років – пора відповідальності, потім приходить авторитет, до 39 років настає пора досягнень і т.д.

У контексті проблеми, яка аналізується, важливим є виділення двох перших етапів професійної кар'єри, які передують власне професійній кар'єрі в організації: міркування з приводу майбутньої роботи, уявлення про кар'єру, освіта і тренування (за А. Толстою); фаза, що передує самовизначенню та фаза пошуку покликання (за Ш. Бюлер), період росту та період «розвідки» (за Д. Сьюпером), фаза готовності та розсудливості (за С. Паркінсоном). Зазначені етапи

професійної кар'єри відповідають певною мірою періоду навчання у загальноосвітній школі і головним чином у ВНЗ і є власне обов'язковими, на наш погляд, етапами підготовки до професійної кар'єри.

Важливу роль у розумінні юнацького віку у здійсненні професійної кар'єри відіграють роботи, які стосуються професійної реалізації особистості, адже, як уже зазначалось вище, у багатьох роботах професійна реалізація розглядається, як психологічна складова професійної кар'єри. Професійна самореалізація особистості, яка є необхідним атрибутом життєдіяльності здорової, зрілої особистості, розуміється як процес найбільш можливого втілення людиною свого внутрішнього буттєвого потенціалу у зовнішнє суспільне середовище завдяки залученню до професійних відносин, який характеризується розвитком професійних здібностей та навичок і результатом якого є відчуття задоволення від зробленого внеску у суспільні справи [33]. У професійній самореалізації пріоритет віддається початковій цієї важливої у житті людини лінії розвитку – вибору професії, важливості «правильного» вибору на противагу «неправильному». І цей етап, на наш погляд, має пряме відношення до студентського віку. При цьому автори також підкреслюють, що питання подальшої побудови перспективи професійного шляху та психологічні механізми професійного зростання й успішності (на подальших вікових етапах) теж заслуговують на увагу дослідників [33].

Дослідження проблем життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Анан'єв, Є. Головаха, С. Максименко, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.) вказують на те, що найважливішою умовою розвитку і самореалізації особистості є її життєва перспектива як образ бажаного та усвідомлюваного, можливого майбутнього життя. На думку К. Абульханової-Славської, така перспектива дає людині можливість організовувати власне життя, планувати та реалізувати його [2]. Б. Анан'єв вважає, що саме у суб'єктивній картині життєвого шляху віддзеркалюються етапи соціального та індивідуального розвитку особистості [3]. На думку О. Кроніка специфічною рисою детермінації людського життя є те, що разом із зумовленістю наступних подій минулими

(тобто, детермінація минулим) існує також і детермінація майбутнім, тобто цілями і передбачуваними результатами життєдіяльності [76]. Тому закономірно припустити, що й професійна реалізація потенціалу можлива лише за умови уявлення особистості про себе такою, якою вона хотіла би бути. Професійне майбутнє, яке людина уявляє як потенційно можливе, виконує функції суб'єктивної регуляції і, будучи метою професійного шляху, впливає на життєві вибори, вчинки та діяльність людини, на вектор її професійного розвитку і реалізацію професійного потенціалу [93]. Зазначається, що змістовною характеристикою професійної перспективи стають кар'єрні домагання, які висуває перед собою молода людина [33]. Саме у професійних домаганнях втілюється той рівень кар'єрних досягнень та перебування у соціумі, якого людина прагне досягти у майбутньому. Як зазначає К. Абульханова-Славська, домагання особистості спонукають її до здійснення саме тієї діяльності, яка відповідає цим домаганням [2]. У свою чергу у дослідженнях зарубіжних вчених основна увага приділяється закономірностям розвитку Я-концепції, а саме процесу набуття професійної ідентичності та формування професійного «Я», які активно формуються в студентському віці. У цих теоріях підкреслюється роль так званої «юнацької мрії», яка передбачає плани щодо здійснення кар'єри та професійного розвитку, працевлаштування та ін.

Суттєву роль у розумінні ролі студентського віку у підготовці до професійної кар'єри відіграють ідеї, які розробляються в межах аналізу професійного розвитку особистості. У психології під професійним становленням розуміється «формоутворення» особистості, адекватної вимогам професійної діяльності; цілісний безперервний системний процес, форма індивідуалізації і соціалізації, частина життєвого шляху особистості, специфічна форма розвитку, одна із провідних форм прояву активності особистості [35; 46; 126 та ін.].

Розглядаючи підготовку майбутніх практичних психологів як період їхнього професійного становлення, можна припустити, що цей процес розвитку професійно значущих якостей та здібностей, професійних знань і вмінь супроводжується активним якісним перетворенням особистістю свого

внутрішнього світу, що призводить до принципово нового способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії та здійснення професійної кар'єри.

Сучасні дослідники розглядають професійну підготовку із різних позицій та підходів. Так, на думку О. Бондаренка, проблема професійно-особистісної підготовки психолога-практика містить чотири взаємопов'язані аспекти: побудову теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачає розробку стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості та діяльності практичного психолога; первинний відбір професійно придатних кандидатів; розробку змісту навчання і розвитку психологів-практиків; розв'язання проблем власне професійного самовизначення спеціалістів, провідною з яких є проблема професійної ідентифікації [13, с. 105]. В. Панок вказує на значущість процесу професійної підготовки у межах навчання у ВНЗ та пропонує трирівневу структуру отримання професійних психологічних знань [115, с. 235]. Основу першого, загальнонаукового рівня мають становити теорії, гіпотези та факти, що встановлені у дослідженнях. Другий рівень – це практична психологія, третій – прийоми і досвід роботи у конкретній техніці (техніках), або так званий індивідуально-типологічний рівень, покликаний враховувати особливості кожної особистості, що навчається. На думку Н. Чепелевої, система організації підготовки практичного психолога повинна містити світоглядний, професійний та особистісний рівні, спрямовані як на формування професійної свідомості, психологічної культури та професійно значущих особистісних якостей, так і на оволодіння відповідною системою знань, технологією майбутньої практичної діяльності [115, с. 115]. Новий рівень осмислення зазначеної проблеми і шляхи її розв'язання запропонувала Н. Пророк, взявши участь у розробці психологічних основ професійного розвитку практичного психолога [133].

Процес професійної підготовки – це процес, у якому перетинаються професійний та індивідуальний розвиток особистості. Саме у точці цього перетину психологічна готовність особистості до професійної діяльності взагалі і до здійснення професійної кар'єри зокрема може бути розглянута як внутрішній

психологічний механізм регуляції професійної придатності людини. Таким чином, професійна підготовка майбутнього фахівця в процесі вузівського навчання і його готовність до здійснення професійної кар'єри є невід'ємною складовою процесу його професіоналізації й зумовлена сукупністю його індивідуально-психологічних якостей.

На сьогодні можна виокремити два різні підходи до визначення сутності процесу професіоналізації. Перший підхід пов'язаний з розвитком та саморозвитком особистості, а другий – із «вписуванням» людини в ту або іншу систему професійної діяльності або, іншими словами, «оволодінням», «привласненням» цієї системи діяльності. Проте, об'єднуючим різні підходи до дослідження професіоналізації є положення про взаємний вплив індивідуально-психологічних якостей людини і соціокультурного середовища, про етапність процесу, про залежність особистісного розвитку і професійного становлення. По суті індивідуально-особистісні якості фахівця, функціональна структура діяльності та об'єкт професійної діяльності є провідними в процесі генезису професіоналізації суб'єкта діяльності, і в принципі можуть бути використані щодо будь-якої професії. Отже, генеза професіоналізації психолога як суб'єкта діяльності не зводиться до розвитку її предметно-операційної, когнітивної і комунікативної сфер у вигляді накопичення знань, навичок та вмінь, а припускає формування складних психічних систем регуляції її соціальної поведінки. Розгляд професіоналізації, як двостороннього процесу, з одного боку, входження людини у професійне середовище, засвоєння нею професійного досвіду, оволодіння стандартами і цінностями професійного співтовариства, а з іншого, як процесу активної реалізації себе, безперервного професійного саморозвитку, дозволили виділити три напрями його дослідження, а саме: змістовний, динамічний та інституціональний.

Змістовний напрямок містить дослідження двох галузей розвитку професіонала – діяльності та її суб'єкта, і тісно пов'язаний з динамічним, який описує стадіальність процесу, його протяжність і місце у системі координат життєвого шляху. Динамічний і змістовний аспекти взаємодіють у певному

соціальному полі, яке представлене соціальними інститутами та групами, що послідовно включаються у професійний розвиток.

У межах інституціонального напрямку досліджень професіоналізація, як психологічна категорія, відображає процес саморозвитку людини впродовж життя у результаті не лише зовнішніх, а й внутрішніх впливів, через що відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку і структуризації сукупності професійно орієнтованих її характеристик (зокрема інтенцій), що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування і регуляції у конкретних видах діяльності і на етапах професійного шляху.

Процес професіоналізації особистості – системний процес. Одиницями його аналізу є етапи різної тривалості і ступеня інтегрованості: стадії, періоди, фази. Незалежно від рівня узагальненості одиниць аналізу кожна з них характеризується конкретною ситуацією професійного розвитку; конкретними новоутвореннями особистості, які є результатом професійної активності, адекватною змісту ситуації розвитку; конкретною системою професійно важливих якостей, які необхідні для реалізації цієї активності. Етапи професіоналізації відображають різні особливості діяльності, супроводжуються різними вимогами до суб'єкта. Для виконання професійних завдань на кожному з цих етапів активність особистості пов'язана з реалізацією функцій певних сукупностей особистісних властивостей, які можуть різнитися між собою за складом, ступенем значущості й інтенсивності «завантаження».

Професіоналізація особистості у широкому аспекті передбачає два взаємопов'язаних компоненти: становлення професійної самосвідомості, розвиток внутрішніх особистісних структур індивіда – психологічний аспект професіоналізації, відображений у понятті «професійний розвиток»; формування професійних знань, вмінь, навичок, засвоєння соціально професійних норм, становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності – соціальний аспект, відображений у понятті «професійна соціалізація». Професіоналізація особистості у вузькому аспекті – це професійна соціалізація індивіда, тобто засвоєння ним професійних норм, цінностей, знань, набуття вмінь і навичок, необхідних для

успішної професійної діяльності, становлення професійної моралі та формування загального світогляду особистості, що містить у собі необхідний компонент уявлення про «світ професії».

Ототожнюючи професійне становлення особистості і професіоналізацію, багато дослідників виділяють стадії, рівні, етапи, які проходить фахівець у своєму професійному просуванні. Насьогодні у науці немає загальноприйнятого поділу життєвого шляху професіонала на етапи або фази. У класифікації стадій розвитку професіонала Є. Клімов виокремлює поряд з іншими й такі, як:

- стадію оптації – це стадія підготовки до життя й праці, свідомого і відповідального планування і вибору професійного шляху; відповідно, людина, що перебуває у ситуації професійного самовизначення, називається оптантом;
- стадію професійної підготовки, коли освоюються основні ціннісні та операційні характеристики обраної діяльності;
- стадію розвитку професіонала, що характеризується подальшим входженням людини у систему міжлюдських відносин конкретної професійної спільноти і подальшим розвитком усіх елементів структури суб'єкта діяльності [67].

Скористаємося ще одним із варіантів, запропонованих Є. Клімовим: оптант – фаза вибору професії; адепт – людина, що вже стала на шлях прихильності до професії й освоює її; адаптант – звикання молодого фахівця до роботи, входження у роботу; інтернал – досвідчений працівник, який вже може самостійно і успішно виконувати основні професійні функції; майстер, авторитет, наставник [66].

К. Левітан виділяє три основні стадії: підготовча (довузівська) стадія, пов'язана з вибором професії; початкова (вузівська) стадія, під час якої формуються основи професійно важливих вмінь і властивостей особистості майбутнього фахівця; основна (післявузівська) стадія [81]. Це період розвитку усіх сутнісних сил особистості з метою її повної самореалізації у професійній діяльності та здійснення професійної кар'єри. Саме на цьому етапі відбувається становлення особистості професіонала. Між тим Т. Кудрявцев і Е. Зеєр виділяють

чотири стадії професійного становлення особистості:

- **оптація** (лат. *optatio* – бажання, вибір) – вибір професії з врахуванням індивідуально-психологічних і ситуативних особливостей. Містить формування професійних намірів: усвідомлений вибір особистістю професії на основі врахування своїх індивідуально-психологічних особливостей. Професійне становлення починається з формування професійних намірів, які є рівнодіючою багатьох чинників: престижу професії, потреби суспільства, впливу сім'ї, засобів інформації тощо. Важливу роль у виборі професії відіграє спрямованість особистості на певний предмет праці, яка виявляється в інтересах та захопленні;

- **професійна підготовка** - освоєння системи професійних знань, вмінь і навичок, формування професійно важливих якостей особистості, схильності та інтереси до майбутньої професії. Ця стадія – це насамперед навчання у ВНЗ. Основними психологічними новоутвореннями на цьому етапі є професійна спрямованість, професійні вміння і здібності, професійно-етичні ціннісні орієнтації, духовна зрілість, готовність до професійної діяльності;

- **професіоналізація** - входження (адаптація) і освоєння професії, професійне самовизначення, набуття професійного досвіду, розвиток властивостей і якостей особистості, необхідних для кваліфікованого виконання професійної діяльності;

- **майстерність** - якісне, творче виконання професійної діяльності, інтеграція сформованих професійно важливих якостей особистості на індивідуальний стиль діяльності. По мірі оволодіння професійною майстерністю усе більшу привабливість набуває сама діяльність. Задоволення приносить сам процес виконання такої діяльності. Професійна діяльність стає потребою особистості. Майстерність означає, що професійне становлення особистості відбулося [46; 78].

Таким чином, професійне становлення особистості – це цілісний процес, що динамічно розвивається у часі, від формування професійних намірів до повної реалізації себе у професійній діяльності та здійснення професійної кар'єри.

Основною суперечністю професійного становлення є суперечність між сформованими якостями особистості та об'єктивними вимогами провідної діяльності, значення якої полягає у тому, що вона зумовлює подальший розвиток особистості. Реалізуючи себе у провідній діяльності, особистість поступово змінюється, що призводить до перебудови мотивів провідної діяльності, формування нових якостей особистості.

Професійне становлення передбачає використання сукупності прийомів соціального впливу на особистість, її включення у різні види діяльності і має на меті сформувати систему професійно важливих якостей. Таким чином, професійне становлення – це «формування» особистості, адекватної вимогам професійної діяльності. Джерелом професійного становлення є суперечності між досягнутим рівнем розвитку особистості і вимогами, які висувають колектив, суспільство, навчальна діяльність до системи вже сформованих знань, навичок, а також до індивідуально-психологічних якостей особистості. Тому професійне становлення особистості має власну як освітню траєкторію, так і траєкторію особистісного зростання. У зв'язку з цим викликає інтерес розроблена Н. Повякель концептуальна модель професіогенезу регулятивних компонентів мислення фахівця, що містить п'ять стадій: професійного орієнтування і накопичення, професійної адаптації, професійного становлення, професійної універсалізації і стереотипізації, професійної конструктивності, творчої самореалізації і саморозвитку [127;128].

Для проблеми генези професіоналізації суб'єкта діяльності важливим є положення про внутрішню суперечливість процесу індивідуального розвитку людини. Б. Ананьєв вважав, що нерівномірність змін і гетерохронність фаз розвитку характерні не лише для процесів зростання і дозрівання, але й для пізніших періодів життя. Він показав важливість законів гетерохронності не лише для розвитку індивідуально-психологічних якостей, але й для формування особистості протягом усього життєвого шляху [3].

Принцип суб'єкта діяльності реалізує гіпотезу Б. Ломова про те, що забезпечення будь-яких вимог здійснюється не шляхом локальної відповідності та

порівняння окремих психічних процесів, індивідуально-психологічних якостей та операційних вимог діяльності, а цілісним способом організації на будь-якому рівні активності [87]. Структури діяльності переломлюються суб'єктом через свої можливості, здібності, особистісні риси та якості з врахуванням індивідуально-психологічних властивостей. Розуміння особистості як активного діяча, який цілісно включається у спосіб свого діяльнісного існування, дозволяє поставити проблему вивчення того, як здійснюється функціональний взаємозв'язок різних типів діяльності психологічної організації особистості і що являє собою психологічні механізми її інтеграції. Іншими словами, питання полягає у тому, яким чином співвідносяться і пов'язуються один з одним різні способи динамічного існування особистості у просторі різних форм діяльності. Включення у діяльність суб'єкта супроводжується співвіднесенням індивідуальних можливостей, здібностей людини з тими вимогами, які висувуються змістом та умовами самої діяльності з точки зору успішного її виконання. В процесі освоєння конкретної діяльності, зіткнення суб'єкта з новими завданнями, професійними ситуаціями, нестандартними умовами постійно виникають суперечності між вимогами діяльності і рівнем розвитку окремих особистісних утворень, так і професійно орієнтованими структурами психіки. Ці суперечності і є основною рушійною силою розвитку суб'єкта професійної діяльності.

Розглядаючи проблеми професійної підготовки, важливо зрозуміти, яким чином відбувається формування різних психологічних систем особистості суб'єкта. В. Шадріков виокремлює такі лінії розвитку складових особистості у професійній підготовці, як:

1. Формування мотивів діяльності, припускає зрушення мотиву на мету діяльності (за О. Леонтьєвим), у результаті чого особистість знаходить свій предмет діяльності; прийняття людиною професії і знаходження особистісної суті діяльності, що є важливим для формування професійної мотивації; цілісну професійну поведінку особистості, що утворюється у результаті формування професійної мотивації.

2. Формування мети діяльності припускає виділення і врахування таких

моментів, як діяльність (людська діяльність – це доцільна діяльність, мета свідомо обирається людиною). Мета розглядається як ідеальний образ результату, рівень досягнення, до якого треба прагнути. Мета професійної діяльності виступає як: образ результату; завдання, поставлене у певних умовах. Основними етапами формування мети є значення поля припустимих результатів, уточнення конкретної мети (як оптимальної).

3. Формування програми діяльності припускає: формування уявлення про компоненти діяльності; формування уявлення про способи виконання діяльності; формування уявлення про програму діяльності (як послідовність адекватних дій і способів).

4. Формування інформаційної основи діяльності, що передбачає виділення і розгляд таких моментів, як: рівень формування інформаційної основи діяльності; сенсорно-перцептивний рівень (сприйняття інформації); когнітивний рівень (оцінка значущості інформації); образно-оперативний рівень (переробка інформації і побудова інформаційних образів).

5. Формування блоку прийняття рішень засноване на тому, що саме рішення розглядається як вибір однієї альтернативи з декількох. Загальна схема прийняття рішень складається з усвідомлення проблеми, розв'язання проблеми та перевірки рішення. Формування блоку ухвалення рішення припускає освоєння (вироблення) вирішального правила, способу рішення; формування критерію досягнення мети і переваги вибору способу рішення. Існує два типи рішень, а саме: детерміновані (засновані на суворій логіці) та ймовірнісні (засновані на прорахунку найбільш сприятливої ймовірності досягнення мети).

6. Формування підсистеми професійно важливих якостей опирається на те, що: у людини вже є певні якості і при освоєнні професій відбувається їхня перебудова відповідно до особливостей конкретної професійної діяльності. Загальна логіка такої перебудови діяльності ґрунтується на: переналаштуванні якостей відповідно до професійної діяльності; появі і розвитку нових якостей і здібностей; формуванні індивідуального стилю діяльності, що є фокусом розвитку професіонала.

7. Формування психологічної структури професійної діяльності припускає освоєння діяльності як процесу індивідуалізації нормативно-заданого (схвалюваного) способу діяльності, що також пов'язане із формуванням індивідуального способу діяльності.

Виходячи із зазначеного вище, основними етапами освоєння професії є когнітивний (пізнання, освоєння нормативно заданого способу діяльності) і практичний, як центральний момент формування психологічної структури діяльності, при цьому спочатку освоюються окремі дії, а потім освоюється діяльність у цілому [183, с. 34–130].

У зарубіжних дослідженнях також запропонована низка класифікацій особистості, пов'язаних із процесом самовизначення і професійного розвитку. Зокрема, Е. Фромм виділив два основних типи характеру (типи орієнтацій) людини, а саме: плідну орієнтацію і неплідну. При цьому сам характер – це відносно стійка форма, що служить провідником людської енергії в процесі асиміляції і дисиміляції; орієнтації, за допомогою яких індивід вступає у відносини зі світом, становлять сутність її характеру [176, с. 63]. Неплідні орієнтації поділяються на такі види, як:

- рецептивна орієнтація, де джерело усіх благ людини – це отримання подарунків, любові тощо, і, відповідно, усе життя перетворюється на суцільне очікування; на роботі з важливих питань людина проявляє пасивність;
- експлуаторська орієнтація – це джерело благ, а головне для такої людини – забрати ці блага силою або хитрістю, навіть коли сама людина забезпечена та у таких благах не має потреби; для експлуаторської людини важливий девіз: «крадений плід – самий солодкий»;
- стяжательна орієнтація, де благо – у собі, і головне для «користолюбця» – це зберегти своє благо від інших, заощадити;
- ринкова орієнтація, де важливо не саме благо, а його мінова вартість на ринку особистісних цінностей; матеріальний успіх людини у житті залежить не від її реальних здібностей і майстерності, а від визнання її особистості тими, хто платить за її послуги або наймає на роботу за жалування; людина піклується не

про своє життя і щастя, а про те, щоб стати “ходовим товаром”;

- сутність ринкової особистості – це порожнеча, яку якнайшвидшим чином можна наповнити бажаною властивістю і у підсумку – цінність праці втрачає силу, а першорядною стає цінність продажу.

Плідні орієнтації представлені Е. Фроммом не настільки чітко, як орієнтації неплідні. На його думку, плідність (плідна орієнтація) розглядається не як активність, що призводить до практичних результатів, і не як орієнтація на успіх, а саме як установка, спосіб реакції та орієнтації відносно світу і самої людини в процесі життя. У підсумку, головна орієнтація – це орієнтація на саму людину, на саму себе. При цьому сама плідна орієнтація поділяється на діяльну, люблячу і розумну. Наприклад, автор зазначає, що людина любить те, заради чого вона трудиться, і людина трудиться заради того, що вона любить [176, с. 66–111].

З погляду самовизначення Г. Сельє виділяє такі типи особистості, як:

1. «Ті, що роблять», які поділяються на «збирачів фактів» (звичайно вони повністю позбавлені уяви, але їхня праця корисна для інших вчених), «ті, що удосконалюють» (постійно намагаються покращити апаратуру і методи дослідження; вони достатньо оригінальні і захоплені своєю роботою).

2. «Мислителі» поділяються на «книжкових хробаків» (чиста форма теоретика, власника енциклопедичних пізнань; звичайно безжалісні на іспитах, які використовують в основному для демонстрації своїх пізнань), «класифікаторів» (на відміну від «збирача фактів» намагається вибудувати із цих фактів систему) й «аналітиків» (намагаються докопатися до першооснови), але часто забувають, як знову зібрати речі та досліджувані об’єкти щойно розібрані на складі).

3. «Ті, що відчують», поділяються на «великих босів» (головна мета – успіх заради успіху, у тому числі, й у науці; люблять працювати у співтворстві, уміють натискати на важелі і перекладати свою роботу на інших, «клопотунів» (хочуть зробити усе швидше); людей типу «риб’яча кров» (демонстративно незворушні скептики, епітафією кінця їхнього професійного шляху міг би служити напис: «Ні досягнень, ні спроб, ні помилок»); «висушених лабораторних

дам» (різкі, недружелюбні, владні і позбавлені уяви жіночі двійники «риб'ячої крові»), «самолюбівателів» (утілення чистого егоцентризму, що перебувають у постійному захваті від своїх талантів і готові на будь-які жертви для їхньої реалізації; самі підрозділяються на «мімозоподібних самолюбівателів» і «сварливих тореодороподібних самолюбівателів»), «агресивних сперечальників» (у школі вони були розумними усезнайками, а у науці – це небезпечний різновид «самолюбівателя»); «першорядних акул» (головна їхня мета – вставити своє прізвище у якомога більшу кількість публікацій), «святих» (це воістину “лицарі добра і справедливості”, але нерідко їхній самозневажливий альтруїзм перешкоджає успіхам у науці, хоча на практиці вони могли б виявитися достатньо корисними працівниками), «святош» (це мистецька святенницька імітація насправді «святого» типу), «добрячків» (у школі це звичайно «мазунчики» вчителя, але їхня «прісна безвинність, повна відсутність уяви та ініціативи роблять їх непридатними для творчого наукового дослідження».

4. «Ідеальні типи»: «Фаусти – ідеальні вчителі і керівники»; «Фамулуси» – ідеальні учні і співробітники (на відміну від «Фаустів» у них усе ще попереду). При цьому сам Г. Сельє відзначає, що ідеали створюються не для того, щоб їх досягати, а для того, щоб вказувати шлях [151, с. 45].

Представлені варіанти «просторів» самовизначення дозволяють оцінити те, якою людиною хотіла би стати в процесі свого навчання, професійної підготовки і у професії, заради чого взагалі варто вчитися і працювати. Вважаємо, що і при вирішенні завдань професійної підготовки майбутнього психолога інформація про ці простори повинна використовуватися у навчальній роботі зі студентами, наприклад впродовж когнітивної і ціннісно-сміслової підготовки.

В. Франкл запропонував три тріади смислів. Перша тріада – це свобода волі, воля до змісту і сенсу життя. Зміст представлений другою тріадою – цінностями творчості, переживання і ставлення. А цінності ставлення поділяються на третю тріаду – осмислення ставлення до болю, провини і смерті. При цьому цінностям ставлення приділяється більша увага, ніж цінностям творчості і переживання. Науковець як би протиставляє людині, орієнтованій на успіх, людину

страждаючи, а значення самого страждання – це найглибше із усіх можливих, і саме таке страждання може мати сенс, якщо воно міняє до кращого саму людину [174, с. 302–306].

Більшість людей, зауважує М. Пряжников, обирають не стільки професію, скільки спосіб життя, де професія виступає як один із засобів, один зі шляхів до кращого способу життя. При цьому сам спосіб життя часто пов'язується з рівнем життя, а також із місцем людини у суспільній ієрархії. У повсякденній свідомості існує думка, що усе-таки головним сенсом людського життя є заробити гроші, які часто й визначають життєвий успіх і сам сенс людського існування. Але і тут виникає питання: а самі гроші для чого? Гроші, як і різні посади, привілеї, нагороди та інше – це також лише конкретні засоби (символи), що показують особливий статус людини, це засоби довести собі та іншим значущість власного існування. Причому, власну значущість можна підтвердити не лише за допомогою грошей (наприклад, відомо чимало випадків, коли навіть мільйонери раптом починають займатися щирою добродійністю, а то і зовсім віддають свої капітали якому-небудь монастирю або притулку) [135]. Таким чином, можна виділити щось більш важливе, ніж гроші. Це – відчуття власної значущості. Проблема багатьох людей полягає у тому, як знайти своє місце у суспільній системі (у суспільній ієрархії), як зайняти більш гідне місце, що врешті-решт і забезпечить повноцінне відчуття власної значущості. Ця проблема часто визначає життя дуже багатьох людей і особливо проявляється при плануванні кар'єри, професійних, життєвих та особистісних планів і перспектив, особливе місце серед яких посідає професійне формування під час навчання у вищому навчальному закладі.

Таким чином, успіх професіоналізації залежить від ступеня відповідності індивідуально-психологічних якостей особистості вимогам професії. Професіоналізація особистості, її операційних і психологічних якостей і структур відбувається нерівномірно і гетерохронно. Суперечність методологічних позицій, теоретичних конструктів, підходів до визначення рушійних сил, періодичності, цілей, форм професіоналізації взагалі і процесу формування готовності майбутнього фахівця до здійснення професійної кар'єри зокрема актуалізує

необхідність дослідження психологічного змісту цього процесу.

Як зазначає С. Дружилов, професійна підготовка, яка розуміється як процес «вбудовування» нових знань та вмінь і «перебудови» старих, не обмежується періодом «передпрофесійної» (чи навчальної) діяльності, а триває в процесі усього професійного шляху людини [36]. Таким чином, професійна підготовка не зводиться до процесу придбання професійних знань, вмінь і навичок в учбовому закладі відповідно до вимог державних стандартів освіти, за результатами якої видається документ про освіту встановленого зразка.

У цілому, аналізуючи підходи до професійної підготовки у ВНЗ, необхідно відзначити розбіжності в її розумінні. Аналізуючи підходи за психологічними цілями, можна розглянути професійну підготовку у таких її основних функціях, як:

- накопичення знань, вмінь і навичок; тут професійна підготовка як основну має інформаційну, предметно-змістовну мету (Г. Мюнстерберг, Є. Верещагін, Е. Стоунс);
- професійне формування як виховання; до основної мети професійної підготовки включено особистість та її формування через предметний зміст навчання (А. Мудрик, Ш. Амонашвілі, Г. Лозанов, У. Риверс);
- професійна підготовка як розвиток і покращення здібностей тих, кого навчають (пізнавальних, комунікативних, спеціальних) (М. Каспарова, Дж. Брунер, Е. Мелібруда);
- професійна підготовка як піднесення духовно-морального начала і відродження особистості того, кого навчають (М. Семенов, В. Пономаренко, В. Шадріков, В. Зінченко, І. Ільїн, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.).

Таким чином, в аналізі професійної підготовки за параметром цілей психологія розглядає широку палітру її функцій – від суто предметно-змістовних до духовно-моральних. Подібним чином розглядається процес професійної підготовки з погляду основних компонентів її психологічної структури. Тут можна відзначити два види класифікацій. Першу (Л. Гримак, В. Ларичев, А. Хараш, О. Леонтьєв) розглядають як єдину структуру поведінки, спілкування і

розвитку. У другій класифікації розрізняються такі компоненти, як: конструктивно-плануючий (В. Фляков, В. Горяніна); орієнтаційний (В. Бойко, В. Давидов); гностичний (А. Петровський); мотиваційний (А. Леонт'єв, Л. Петровська); організаційний (І. Зимняя, О. Ільїнська); комунікативний (А. Іванова, І. Джидар'ян, Є. Пасов; Т. Флоренська). При цьому можна помітити, що мотиваційний компонент розглядається вітчизняними психологами як системоутворюючий [19; 44; 83; 111; 139 та ін.]. В іншому випадку професійна підготовка перетворюється у навчання формі заради форми. Позбавлена внутрішньої мотивації, професійна підготовка втрачає свою розвивальну функцію.

Розглядаючи процес професійної підготовки з погляду основних її планів (рівнів реалізації), виділяють предметний план (Г. Китайгородська, М. Бородуліна, Н. Мініна), мотиваційно-цільовий (М. Лапкіна, Н. Яковлева, А. Маркова, Г. Мюнстерберг), комунікативний (І. Кузьмичева, Д. Шейлз, О. Маслико), власне професійний (Є. Ільїн, О. Лісс, Н. Язикова), ціннісний (Ц. Йотов, М. Каган, Н. Шумакова), особистісний (Б. Ломов, І. Якиманська). Особливістю розгляду професійної підготовки з погляду її основних планів є аналіз навчання як багатопланового процесу. При цьому виділені плани єдиного процесу розглядаються з методичної точки зору.

Разом з тим, професійній підготовці майбутнього фахівця у ВНЗ властива ціла низка специфічних характеристик, а саме:

- процес професійної підготовки у ВНЗ будується таким чином, що у ньому недостатньо враховуються індивідуально-психологічні якості студентів, що утруднює побудову цілісної системи професійної підготовки, повноцінного розвитку здібностей і потенціалів кожного зі студентів, становлення їхнього індивідуального стилю, адекватного сприйняття студентом себе як майбутнього професіонала;
- слабка узгодженість навчання, практики, професійної підготовки, які виступають у багатьох аспектах як незалежні процеси, у результаті чого придбані знання, вміння і навички виявляються або непотрібними, або далеко не повністю

втілюються у практичній діяльності;

- недостатнє врахування психологічних особливостей адаптаційного періоду. Стан напруженості, властивий цьому періоду, специфічним чином впливає на діяльність, зумовлюючи можливість закріплення неоптимальних форм діяльності і поведінки;

- недооцінка потреби у цілеспрямованому розвитку внутрішніх засобів самостійної організації студентом життєвої і професійної діяльності, адже саме вони могли б забезпечувати його самостійність як суб'єкта навчальної діяльності і подальше особистісне та професійне зростання;

- перевага традиційних форм навчання, перевірених досвідом, але не повністю адекватних новим реаліям роботи сучасного фахівця. Нові форми навчання засновані скоріше на емпіриці, ніж на теорії, що пов'язує мету, зміст, процес і результат;

- перевага орієнтацій на підготовку фахівців, здатних вирішувати певне коло вже сформульованих завдань, між тим як суспільство має потребу у професіоналах, здатних до самостійного пошуку, визначення та вирішення професійних завдань у контексті більш широкому, ніж власне професійна діяльність.

У професійній підготовці необхідно визначити та врахувати вплив психічних станів суб'єкта на освоєння і реалізацію ним професійної діяльності. Потрібно виявити роль і можливості самого суб'єкта у формуванні і розвитку свого особистісного і професійного потенціалів при реалізації рефлексивного способу існування. Підійти до вирішення проблеми формування психологічної готовності можна вивчаючи матеріали про процеси оволодіння суб'єктом такою конкретною діяльністю, що поєднує у собі комплекс характеристик, що роблять ці процеси репрезентативними, що дозволяють перенести отримані результати на процеси освоєння інших діяльностей, розділивши загальне і специфічне, інваріантне та варіативне. Ці характеристики повністю властиві професійній діяльності психолога як представника соціономічної професії [118; 140; 147; 172]. До них належать: залежність результату від особистісної позиції суб'єкта, від

стилю взаємодії її суб'єктів; можливість і необхідність самостійних рішень і особистої відповідальності за них, у т.ч. у динамічних умовах і в умовах вибору; сполучення предметної діяльності і спілкування; творчий характер діяльності; управління собою та іншими людьми.

Розробка науково обгрунтованої системи підготовки, що базується на адекватній моделі психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри може сприяти вирішенню проблем підвищення результативності вузівської освіти. Означене тут розуміння результату психологічної підготовки припускає нове вирішення проблеми психологічної готовності. Ця проблема, як відомо, має свою історію. Розроблено мотиваційний та операційно-технічний аспекти психологічної готовності до професійної діяльності взагалі і до конкретних видів трудової діяльності, перспективне уявлення про психологічну готовність як ієрархізовану систему професійно значущих якостей і властивостей особистості, стержнем якої є мотиваційна готовність. К. Платонов вказував на те, що елемент суб'єктивності у готовності як стані людини дуже високий і що рушійні сили особистісного і діяльнісного розвитку кореняться у суб'єктивному [125].

Практичний психолог – дуже відповідальна професія вже тим, що вона передбачає втручання у життя іншої людини. Психологи досліджують фізичні, емоційні та соціальні аспекти поведінки людини, застосовують наукові принципи і теорії, психологічні методи у розв'язанні практичних питань, проводять консультації, приймають участь у складанні навчальних програм, проводять лабораторні експерименти і т.п. Професійна діяльність психолога-практика, як і будь-яка інша, має кількісну міру та якісні характеристики. Зміст та організацію праці практичного психолога можна правильно оцінити, лише визначивши рівень професійної майстерності спеціаліста цієї галузі практичної психології, який відображає ступінь реалізації нею своїх можливостей під час досягнення поставленої мети. Майбутній професіонал має бути компетентним на високому рівні в усіх сферах застосування психоконсультації: шкільне консультавання, консультавання студентів у системі вищої освіти, консультавання при зловживанні психоактивними речовинами, реабілітаційне консультавання,

консультування у сфері психічного здоров'я, консультування у сфері соматичного здоров'я та загального оздоровлення, професійне та управлінське консультування, сімейне консультування.

Крім цього, спеціаліст має досконало володіти усіма сферами діяльності практичного психолога взагалі. Іншими словами, роль психолога-практика на сучасному етапі розвитку нашого суспільства стає унікальною тому, що професіонал має вміти використати у своїй діяльності індивідуальний підхід до кожного клієнта та оцінити мету консультування за такими критеріями, як: цілі консультування повинні визначатися для кожного клієнта окремо; дані цілі клієнта повинні бути сумісними із цінностями конкретного психолога-консультанта, хоча можуть і не співпадати з ними; ступінь досягнень мети консультування повинна бути для кожного клієнта відчутною.

Отже, практична психологія – це мистецтво, де за різною практикою стоїть теорія або, можливо, ще не сформульована теорія. Комплексну сукупність вимог ВНЗ зможе виконати, якщо проблема професійної підготовки психолога-практика буде розглядатися як усебічна цілеспрямована організація життєдіяльності студента протягом усього терміну навчання, яка програмно забезпечувала б формування його відповідної професійної підготовки. За критерієм творчості стилю життя майбутній психолог – це людина індивідуально-творчого стилю життя, який властивий особистостям з виразними особистісними якостями, адекватною, іноді навіть високою самооцінкою, людям цілеспрямованим, з розвиненими і різноманітними потребами й інтересами, що здатні приймати нетривіальні рішення, добре адаптуються у новому середовищі, не втрачаючи своєї самотності.

На сучасному етапі становлення практичної психології відбувається бум у формуванні особистісного стилю діяльності, а особливо у сферах психодіагностики, психокорекційної та психорозвивальної роботи, психологічного консультування та психотерапії. Ефективність надання психологічної допомоги залежить від конструктивного особистісного стилю діяльності, який, у свою чергу, формується на основі розвитку особистісних та

професійних якостей майбутнього психолога-практика. Особистісний стиль діяльності психолога можна вважати успішним щодо надання психологічної допомоги особистості, якщо психолог як особистість володіє мотивацією досягнення успіху, позитивним уявленням про образ «Я», когнітивною позицією по відношенню до успіху (невдачі). Задача прогнозу успішності підготовки майбутніх психологів-практиків до трудової діяльності залежить від удосконалення процесу формування особистісного стилю професійної діяльності.

Між тим, існуюча ситуація у системі вищої професійної освіти загострює суперечності між: вимогами суспільства у кваліфікованих практичних психологах та ступенем готовності молодих спеціалістів, випускників психологічних факультетів педагогічних ВНЗ активно включатися у професійну діяльність, швидко адаптуватися до вимог професійної діяльності; необхідністю і значущістю формування готовності до професійної діяльності студентів-психологів і відсутністю у реальній практиці дієвих способів, засобів і технологій формування цього явища в процесі навчання у ВНЗ; визнанням важливості ефективних методів інтерактивного навчання, спрямованих на розвиток творчих вмінь майбутніх фахівців та орієнтацією професійної підготовки більшою мірою на репродуктивні способи навчання.

У зв'язку з цим сучасна система вищої освіти покликана створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень конкурентоспроможності, професійної мобільності, продуктивності професійної діяльності і, як наслідок, кар'єрне зростання та самореалізацію. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями та практичними навичками, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення особистості. Тому однією з актуальних проблем сучасної освіти є професійна підготовка фахівця, професійні вміння якого відповідали б потребам суспільства [1].

Первинний аналіз літературних джерел засвідчив, що у сучасній вітчизняній психології є чимало досліджень, присвячених різноманітним психологічним аспектам професійної діяльності і професіоналізації особистості взагалі (Е. Зеєр, Т. Ільїна, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, М. Пряжніков, В. Рибалка, Д. Сьюпер, Т. Титаренко, В. Шадриков та ін.) і професійного становлення майбутніх психологів зокрема (О. Бондаренко, Ж. Вірна, Л. Долинська, Л. Карамушка, О. Киричук, В. Панок, Н. Пов'якель, Е. Помиткін, Н. Пророк, В. Рибалка, В. Семиченко, Н. Чепелева, Н. Шевченко та ін.). У їхніх працях питання професійної підготовки ставляться не з вузькокорпоративних або фахових позицій, а особистісних. Підкреслюється, що професійна підготовка майбутніх психологів повинна здійснюватися у новій особистісно орієнтованій парадигмі, передбачати актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, орієнтуватися на формування професійної компетентності психолога, а також створення системи професійних навичок, які дозволяють досягати професійного успіху, самореалізації, набуття професійної культури спілкування, професійної інтуїції, рефлексії.

Так, у дослідженні А. Борисюк комплексно вирішується завдання розвитку особистісної сфери психолога у сукупності мотиваційних, комунікативних, духовно-моральних характеристик [15]. У цьому дослідженні пропонується принципово новий підхід до самої структури здібностей, включення до неї особистісних, індивідуально-смыслових і духовних характеристик. Орієнтація процесу професійного навчання на цю структуру здібностей, як показало дослідження, робить його не лише надзвичайно ефективним, але й глибоко особистісним процесом. Суттєвим кроком у подальшій розробці цього напрямку можна вважати дисертаційне дослідження Н. Пророк [133].

За результатами аналізу існуючої системи підготовки майбутніх фахівців-психологів до професійної діяльності у системі вищої школи виявлено низку її особливостей, а саме: психологічна освіта найчастіше вибудовується за парадигмою засвоєння студентами об'єктно-орієнтованих знань з різних розділів фундаментальної психологічної науки, що не дозволяє їм сформувати цілісне і

синергетичне уявлення про виникаючі психологічні проблеми і способи їхнього вирішення; спостерігається відірваність від реальної практики; найважливішим компонентом усієї сучасної освітньої практики є репродуктивно-пасивний характер засвоєння знань у готовому вигляді; дисципліни психолого-педагогічного циклу не забезпечують формування професійних вмінь з організації самоосвітньої та науково-творчої діяльності студентів на належному рівні, у майбутніх психологів відсутній досвід творчого застосування отриманих у ВНЗ знань в умовах реального професійного середовища.

У сучасних умовах психологи залучені до різних видів діяльності, спрямованих на полегшення усебічного зростання та розвитку індивідуальності. Соціальні психологи зосереджені на соціальних аспектах індивідуального життя, клінічні психологи займаються в основному діагностикою та лікуванням людей з різними емоційними й психологічними проблемами. Практичні психологи ж мають справу з усім життям особистості, куди входять сім'я, робота, відпочинок, інтелектуальний розвиток, духовність та емоційне благополуччя. Роль психолога-практика за останні роки змінилася у багатьох відношеннях.

На сьогоднішньому етапі розвитку нашого суспільства гуманність є основною характеристикою професійної спрямованості, тобто, ефективним елементом психологічної готовності до професійної діяльності. Тому в процесі підготовки майбутніх практичних психологів ВНЗ мають впроваджувати основні принципи гуманістичної парадигми. Основною умовою формування гуманістичної спрямованості майбутніх психологів є особистісно-професійне навчання. Професійне становлення майбутніх психологів-практиків потрібно розглядати як індивідуальний розвиток особистості майбутнього спеціаліста під час якого відбувається усвідомлення професійно значущих утворень, формується «Я концепція» та виробляється стратегія професійної діяльності у гуманістичній парадигмі. В процесі вузівської підготовки воно вимагає від майбутнього психолога складної напруженої творчої роботи над розвитком власної особистості, подолання себе, вибір одних можливостей і відмову від інших. Як майбутній спеціаліст він має досягнути, у першу чергу, найвищого рівня розвитку

мистецтва жити – особливого вміння і високої майстерності у творчій побудові свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості й оволодінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту [133].

Тому майбутні психологи-практики ще у ВНЗ повинні вивчати практичний передовий досвід консультативного процесу, формувати свою професійну майстерність та здійснювати роботу щодо самовдосконалення (В. Рибалка, І. Цушко). Підготовку психолога-практика сучасні дослідники розглядають через розвиток у майбутніх фахівців професійного мислення (С. Максименко, В. Панок), соціальної активності (О. Бондаренко та ін.), професійної креативності (В. Клименко), професійної компетентності (В. Панок, В. Рибалка), критичності мислення, прогностичних здібностей, імпровізації, інноваційності (Л. Карамушка, В. Бочелюк), формування творчого потенціалу особистості майбутнього практика (Ж. Вірна, О. Киричук), формування пізнавальної активності (Т. Алексєєнко), розвиток загальної та психологічної культури (В. Рибалка), як підготовку до науково-дослідницької діяльності (П. Горностай, Л. Карамушка, С. Максименко).

Таким чином, роки навчання у ВНЗ повинні бути осмислені та системно представлені як цілеспрямований процес формування професійної готовності до здійснення професійної кар'єри. Цей процес повинен бути розкритий як становлення особистості практичного психолога, який під час підготовки оволодіває професією, її багатосторонніми особливостями, цілями та вимогами, аж до необхідного рівня розвитку своєї мови й вміння володіти собою. Кожний навчальний рік має бути спрямованим на реалізацію різних і при цьому достатньо автономних цілей. Сукупність цілей, які поставлені перед ВНЗ щодо підготовки психологів-практиків, дозволить створити необхідний рівень формуючої цілісності навчально-виховного процесу, використовуючи потенціал кожного навчального предмету.

Наступний етап підготовки психологів-практиків – це формування навичок практичної роботи. Тут необхідно передбачати стажування, можливо й

ординатуру безпосередньо на робочому місці [119]. Повинен бути збережений пріоритет фундаментальних наукових знань і ґрунтовної науково-експериментальної підготовки студентів-психологів [186]. В удосконаленні професійної підготовки психолога-практика у ВНЗ особливе значення має пошук таких можливостей і методів навчання, які здатні стимулювати самостійну діяльність студентів. Для того, щоб студент вмів самостійно не лише здобувати знання, але й найбільш ефективно використовувати їх, необхідні умови, які сприяють активізації навчальної діяльності. Однією із найважливіших умов є організація викладачем процесу навчально-творчої діяльності та управління ним через самоорганізацію та самоуправління кожного окремого студента.

Сучасна підготовка до професійної діяльності має психологічні основи в руслі вітчизняної традиції формування професійної спрямованості та особистісних якостей, спеціальних здібностей і конкретних вмінь [40; 145; 193]. У зарубіжних дослідженнях акцент робиться на формування ефективних педагогічних зразків і ролей на основі багатфакторних моделей професійно значущих особистісних якостей (Sh. Deny, D. Marphy, S. Elliot, J. Fravers, S. McClark, A. McCay та ін.). І в тому, і в іншому випадках підготовка професіонала ґрунтується на засвоєнні знань, конкретних вмінь, засвоєнні конкретних поведінкових зразків, незважаючи на те, що разом з розробкою базової психологічної моделі людини її автори обґрунтовують актуальність формування цілісного психологічного образу професіонала. Очевидна необхідність цілісного результату у вигляді розвинутої здатності суб'єкта до самостійної організації ефективної діяльності. Тому закономірно, що, як системний підсумок підготовки багато авторів визначають професійну готовність фахівця і, як один з найважливіших її аспектів - психологічну готовність, у тому числі до здійснення професійної кар'єри.

Професійний розвиток практичного психолога нероздільний від особистісного – в основі й того та іншого знаходиться принцип саморозвитку, який детермінується у здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення, що призводить до вищої

форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації [65; 108].

Серед великої кількості професійно значущих якостей в процесі підготовки майбутніх практичних психологів у ВНЗ перевага має бути надана, у першу чергу, системі професійно необхідних якостей [28; 34; 35; 42; 49; 54; 92 та ін.]. До них можна відносити систему основоположних особистісних якостей, гармонійне поєднання яких зумовлює ефективність діяльності майбутніх спеціалістів у різних видах психологічної допомоги: психодіагностичної, психокорекційної, психоконсультативної та психотерапевтичної. Саме тому за час навчання у вищому навчальному закладі студенти повинні не тільки набути необхідні знання з фахових дисциплін, а й розвинути відповідні психологічні якості, сформувати позитивне ставлення до майбутньої професії, від чого у повній мірі буде залежати успішність творчої реалізації у практичній діяльності і здійсненні професійної кар'єри.

Спираючись на дані досліджень і власний досвід, П. Горностай вказує на те, що бажано, аби практичний психолог, незалежно від спеціалізації, мав такі якості, як: доброзичливість і низька агресивність; спрямованість на проблему, тобто на допомогу клієнту (мотивація психологічної допомоги в поєднанні з певною мірою альтруїзму); емпатія; гнучкість мислення; творча інтуїція [27]. С. Васьківська виокремлює такі індивідуально-особистісні якості, які визначають неабиякий вплив на ефективність проходження психоконсультативного процесу: вміння співпереживати та співчувати; викликати довіру щирістю та відкритістю; аутентичність (самодостатність); сила «Я»; відкритість власному досвіду (як не парадоксально звучить, потрібно вміти вчитись навіть у клієнта); толерантність до невизначеності; вміння нести особистісну відповідальність; ставити реалістичні цілі; емпатія та сміливість щодо побудови глибоких стосунків з іншими людьми; особиста зрілість консультанта. На думку автора, консультант має мати такі професійні якості, як: непересічні інтелектуальні здібності та розсудливість; оригінальність, винахідливість і різнобічність; вічно юна і невичерпна цікавість; здатність до самостійного навчання; інтерес до людей як особистостей, а не як до матеріалу, яким можна маніпулювати; повага до чужої особистості; розуміння

власних особистісних особливостей; почуття гумору; чутливість; терплячість, відсутність зарозумілості; здатність засвоювати терапевтичні позиції, вміння підтримувати добрі й ефективні стосунки з людьми; продуктивність; навички методичної праці; здатність витримувати тиск; усвідомленість і відповідальність; готовність до співробітництва; чесність, самоконтроль, стійкість; прогресивні уявлення про етичні цінності; широкий культурний світогляд; глибокий інтерес до психології, особливо до клінічних аспектів [17, с. 36–37].

Ж. Вірна вказує на те, що професійну діяльність психолога можна вважати успішною, якщо психолог як особистість володіє: мотивацією досягнення успіху; позитивним уявленням про образ «Я»; когнітивною позицією по відношенню до успіху (неуспіху) [19]. Ефективно працюючі психологи – це ті люди, які в процесі свого життя успішно інтегрували у собі наукові знання і навички [82; 138].

Таким чином, можна виділити такі якості, що характеризують сучасного ефективного психолога-консультанта, як: надійність, чесність, щирість, компетентність, розкутість, дисциплінованість, зосередженість на меті, ентузіазм, терпимість до незрозумілого, толерантність, об'єктивність, готовність до нових ситуацій, ініціативність, високий рівень особистісної зрілості, терплячість, витримка, відкритість, кмітливість, винахідливість, комунікативність, творча гнучкість, здатність подавати теорію мовою практики, здатність успішно працювати з різними стилями управління, етичність, вміння виділити важливу проблему, розширення можливостей самовираження кожної особистості. Вміла, усвідомлена та цілеспрямована діяльність може бути забезпечена лише достатньою сформованістю системи вмінь регуляції та саморегуляції, які використані для координації арсеналу психічних можливостей у діяльності.

На думку Л. Захарової, результати психологічної підготовки доцільно вивчати на двох рівнях, а саме: рівень психологічного забезпечення професійної діяльності. На цьому рівні результати психологічної підготовки представлені у вигляді внутрішніх умов і засобів її ефективної організації та реалізації. У сукупності ці умови і засоби є індивідуальним психологічним механізмом здійснення професійної діяльності її суб'єктом; рівень психологічної готовності

суб'єкта до професійної діяльності. На цьому рівні результатом психологічної підготовки є ступінь сформованості психологічного забезпечення, відображений у психічному стані суб'єкта. Разом з тим, професійна підготовка дорослої людини припускає знаходження таких психологічних основ, які забезпечать свободу особистісного вибору, можливості особистісного контролю суб'єктом процесів підготовки, врахування його цінностей [45].

Таким чином, можна говорити про те, що студентський вік відіграє важливу роль у професійному розвитку особистості майбутніх психологів, в їхній підготовці до здійснення професійної кар'єри, оскільки саме у цьому віці відбувається продовження процесів професійного самовизначення. І ефективність цього процесу залежить, насамперед, від активності самих студентів, від розвитку їхніх індивідуально-психологічних якостей як одного з чинників їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри. У контексті аналізу нашої проблеми, важливу роль у підготовці майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри відіграє стадії оптації (на якій відбувається професійне самовизначення) та стадія професійної освіти, на якій має відбуватися перебудова навчально-пізнавальної діяльності у професійно орієнтовану.

Теоретичне дослідження основних підходів до процесу професіоналізації майбутнього фахівця та узагальнення результатів аналізу професійної підготовки студентів-психологів у ВНЗ дозволяють припустити, що у моделі розвитку їхніх індивідуально-психологічних якостей найбільш суттєвими є три компоненти, а саме: предметний зміст навчання, педагогічне спілкування, особистість того, кого навчають. При цьому педагогічне спілкування є сполучною ланкою між першим і третім компонентами. Предметний зміст навчання визначається державним стандартом освіти. Однак, для сучасної психології є очевидним той факт, що навчання немає сенсу, якщо його предметний зміст не став особистісним утворенням того, кого навчають, тобто чинником його професійної підготовки, результатом якої має стати психологічна готовність до здійснення професійної кар'єри.

РОЗДІЛ 2

ОБГРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ. ЗАДУМ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Структурно-функціональна модель психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри під час їхнього навчання у ВНЗ

Аналіз літератури з проблеми дослідження дає можливість об'єднати чинники професійної кар'єри особистості у три групи, а саме: чинники макрорівня, чинники мезорівня та чинники мікрорівня [14; 57 та ін.]. До чинників макрорівня належать ті, що стосуються діяльності суспільства. Сюди належать узагальнені інституціональні впливи: рівень економічного розвитку суспільства, законодавче регулювання, кар'єри; забезпечення рівних можливостей щодо професійно спрямованої зайнятості; специфіка національної культури; вплив приналежності до певної субкультури [129]. Також суттєвими чинниками, які належать до цієї групи, є престиж професії у суспільстві, сучасна кон'юнктура на ринку праці та ін.

До чинників мезорівня належать чинники, які стосуються діяльності соціальних груп (сім'я, неформальні групи) та організації. Що стосується сім'ї, то до чинників цієї групи належать: соціально-економічний статус сім'ї; наявність та вплив досвіду (позитивний або негативний) реалізації професійної кар'єри членів сім'ї; батьківські установки тощо [106]. Щодо впливу організації, то до них, насамперед, належать: загальна стратегія організації відповідно до забезпечення підготовки або безпосередньо здійснення особистістю професійної кар'єри. На ранніх етапах професійного становлення це може бути діяльність школи щодо проведення інформаційно-роз'яснювальної роботи серед старшокласників про важливість професійного становлення особистості, сутності професійної кар'єри

та основних етапів її здійснення, змісту та особливостей різних видів професій, а також необхідних вимог до оволодіння ними [61].

Основними формами роботи при цьому можуть бути такі: проведення спеціальних занять зі старшокласниками (під час класних годин та факультативів); організація зустрічей із представниками різних професій; проведення батьками бесід у сім'ї; знайомство батьків із «власними» видами професійної діяльності та у випадку позитивної їх оцінки, залучення до виконання нескладних завдань. У зрілому віці особистості (у «дорослих» організаціях) до чинників професійної кар'єри, які реалізуються на рівні організації (організаційних чинників), слід, насамперед, віднести потреби організації в спеціалістах певного профілю, стиль керівництва, орієнтацію керівництва на сприяння професійному зростанню працівників, тип організаційної культури, особливості соціально-психологічного клімату тощо [106]. Важливу роль у розвитку професійної кар'єри відіграють також чинники взаємодії особистості та організації (очікування референтних осіб; збіг власних професійних цілей і цілей організації; відданість організації тощо). Можуть позначитися на кар'єрі і ситуативні чинники (випадок, неочікувані зміни в організації, у складі працівників тощо) [106].

У низці зарубіжних досліджень вивчено вплив деяких психологічних чинників, які належать до мезорівня, на особливості здійснення професійної кар'єри персоналу організації. Так, зокрема встановлено, що важливу роль у забезпеченні професійної кар'єри відіграє професійна соціалізація в організації (опанування того, як необхідно поводитись в організації, як працювати) [198 та ін.]. Процес професійної соціалізації як суттєвий чинник здійснення професійної кар'єри в організації має на меті вирішення таких завдань: прийняття реальної ситуації в організації; подолання перешкод; розуміння сутності професійної діяльності згідно з вимогами організації; оволодіння певними принципами взаємодії з керівництвом; засвоєння системи заохочень та покарань; здійснення вибору власного місця в організації; формування професійної та організаційної ідентичності та ін. При цьому аналіз практики професійної діяльності організацій

у контексті зазначеної теми дозволяє припустити наявність специфічних бар'єрів гендерної природи щодо реалізації професійної кар'єри [14; 165]. Так, наприклад, для професійної кар'єри чоловіків в освітніх організаціях велике значення має суперечливий характер норм «мужності» і вимог до особистості педагога як чинник професійного стресу чоловіків-освітян. Для жіночої кар'єри – це необхідність встановлення балансу між сім'єю і роботою, підвищена відповідальність жінок при прийнятті кар'єрних рішень, ефект «скляної стелі», коли перевага у посадовому зростанні надається насамперед чоловікам.

До чинників мікрорівня належать чинники, які мають відношення до самої особистості, яка здійснює професійну кар'єру. До таких чинників можна віднести: фізіологічні (стан здоров'я, рівень працездатності та ін.); соціально-демографічні (стать, вік); освітні (рівень та профіль освіти); психологічні (психологічні характеристики особистості) [106]. До психологічних чинників мікрорівня належать, насамперед, такі індивідуально-психологічні якості особистості: інтелектуальні, вольові, організаційно-ділові, комунікативні, емоційні (психотизм, нейротизм тощо). Також важливу роль відіграють характеристики самосвідомості: самоефективність у сферах діяльності та спілкування, мотивація до кар'єри, локус поведінкового контролю та ін. [106].

Як показує аналіз літератури, чинники мікрорівня досліджувались, насамперед, у контексті кар'єрного успіху. Так, на думку Л. Почебут та В. Чикер, особистісними чинниками, що заважають досягненню кар'єрного успіху є, перш за усе, недостатність «особистісного потенціалу» – відсутність необхідних індивідуально-психологічних якостей (низька мотивація, екстернальний локус контролю, нерішучість, тривожність, емоційна нестабільність), неконструктивні установки стосовно досягнень («страх успіху», невдач, нереалістичність цілей, уникнення ризику, перфекціонізм, перевага у структурі особистості спрямованості на себе, а не на справу) [132]. Іншими авторами також виділено індивідуально-психологічні якості, що впливають на кар'єрний успіх: освіченість; системність та аналітичність мислення, вміння прогнозувати розвиток ситуації, передбачати результати прийнятих рішень, вміння мислити масштабно та

водночас реалістично; комунікативні вміння, навички ефективної міжособистісної взаємодії, проникливість, вміння за допомогою психологічних властивостей впливати на інших людей; високий рівень саморегуляції, вміння керувати власним станом, розвиток самоконтролю, стресостійкість; ділова спрямованість, активність, настирливість, цілеспрямованість, спрямованість на прийняття рішень, вміння вирішувати нестандартні проблеми та завдання, прагнення до постійного підвищення професіоналізму; чітка «Я-концепція», реалістичне сприйняття власних здібностей та можливостей, висока (адекватна) самоповага [57; 131 та ін.].

С. О'Доннелл, що вивчала професійну кар'єру керівників, також вказує на певні причини кар'єрних невдач, які мають відношення до індивідуально-психологічного потенціалу особистості: бажання отримувати високу платню, мати особистісний комфорт, а не турбуватись про результат роботи підрозділів; надмірне хвилювання з приводу символів положення (дім, квартира, кабінет, машини); хвилювання з приводу власної персони; схильність присвоювати собі всілякі лаври; схильність до самоізоляції та, як наслідок, поступова втрата зв'язку з оточуючими; бажання приховати власні думки та почуття, перш за усе свій гнів і страх.

Слід зазначити, що на рівні названих вище трьох рівнів аналізу чинників, що впливають на професійну кар'єру особистості, спостерігається вплив, як соціальних (соціально-економічних, соціально-демографічних, організаційно-професійних та ін.), так і психологічних чинників. Найбільш виражено вплив психологічних чинників простежується, на наш погляд, на мікрорівні.

Одним із важливих чинників, які діють на мікрорівні, є психологічна готовність студентів до здійснення професійної кар'єри. З точки зору особистісного підходу психологічну готовність розглядають як результат підготовки (підготовленості) до певної діяльності. У відповідності з цим підходом, готовність розуміється як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке містить низку компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватних вимогам, змісту та умовам

діяльності, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність.

Аналіз літературних джерел та врахування специфіки завдань нашого дослідження дали можливість на етапі теоретичного аналізу проблеми зробити попередні висновки щодо доцільності використання основних теоретико-методологічних підходів до аналізу означеної проблеми. По-перше, дослідження психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри доцільно здійснювати у межах особистісного підходу до розуміння сутності психологічної готовності. Таку готовність слід розглядати як результат спеціальної цілеспрямованої підготовки студентів. По-друге, психологічну готовність студентів до здійснення професійної кар'єри необхідно розуміти як довготривалу готовність, яка значною мірою визначає успішність здійснення навчально-професійної діяльності студентів. На основі зазначених праць, які відображають зміст психологічної готовності особистості до здійснення професійної діяльності, та досліджень, що розкривають психологічні аспекти професійної кар'єри, а також власного теоретичного аналізу проблеми можемо зробити висновок про те, що психологічна готовність студентів до здійснення професійної кар'єри може містити такі основні компоненти:

мотиваційний компонент – мотиви, необхідні для успішної професійної кар'єри. У структурі мотиваційного компоненту було виділено дві групи мотивів: мотиви навчання та мотиви роботи. До мотивів навчальної діяльності студентів було віднесено дві основні групи: а) «базові» («набуття знань», «оволодіння професією» та «отримання диплома»); б) «додаткові» (фінансові мотиви та мотиви визнання). Мотиви професійної діяльності роботи включали: фінансові мотиви; мотиви просування в посаді; мотиви змісту роботи; мотиви взаємовідносин з керівниками та працівниками; мотиви досягнення та визнання.

когнітивний компонент – знання, необхідні для успішного здійснення професійної кар'єри. У структурі когнітивного компоненту було виділено такі складові: знання про «сутність кар'єри», «співвідношення професійної кар'єри і

сім'ї», «успішність чоловіків і жінок в професійній кар'єрі», «вікові показники здійснення професійної кар'єри», «складові психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри».

операційний компонент – вміння та навички, необхідні для успішного здійснення професійної кар'єри. До структури операційного компоненту було включено рівень активності студентів і стратегії поведінкової активності студентів.

особистісний компонент – особистісні характеристики, необхідні для успішного здійснення професійної кар'єри. До структури особистісного компоненту було включено такі складові: рівень суб'єктивного контролю (інтернальності) у таких основних сферах життєдіяльності особистості: виробничих стосунків; міжособистісних стосунків; сімейних стосунків; досягнень та невдач; хвороби та здоров'я; лідерські якості.

Слід зазначити, що при аналізі змісту усіх компонентів психологічної готовності, особливо, операційного та особистісного було враховано підхід Л. Мітіної щодо двох моделей професійної праці: моделі адаптивної поведінки, в основі якої лежить перший спосіб існування людини, і моделі професійного розвитку, заснованої на другому способі життєдіяльності [102]. При адаптивній поведінці, зазначає дослідник, домінує тенденція до підпорядкування професійної діяльності зовнішнім обставинам у вигляді виконання запропонованих вимог, правил, норм. Маються на увазі процеси самопристосування, а також процеси підпорядкування середовища вихідним інтересам людини. У діяльності фахівця, як правило, керується постулатом економії сил і користується головним чином напрацьованими алгоритмами рішення професійних завдань, проблем, ситуацій, перетвореними у штампи, шаблони, стереотипи. Професійне функціонування фахівця у межах першої моделі детермінується головним чином суперечністю між вимогами професійної діяльності і професійного співтовариства, з одного боку, і можливостями і здібностями особистості, індивідуальним стилем діяльності і спілкування, досвідом роботи, з іншого. Професійний розвиток людини детермінується суперечностями різного роду, у тому числі і суперечностями,

виділеними у моделі адаптивної поведінки. Але основною рушійною силою розвитку професіонала є внутрішньоособистісна суперечність між Я-діючим і Я-відображеним. Переживання цієї суперечності спонукує людину до пошуку альтернативних можливостей самоздійснення, до усвідомлення тих характеристик власної особистості, діяльності, спілкування, розвиток яких буде сприяти наближенню Я-діючого до Я-відображеного. Однак розбіжність між ними може приводити

як до спроб зміни свого внутрішнього світу, так і до спроб зміни зовнішнього середовища, свого оточення. За даними автора, типовою для нашого суспільства на усіх стадіях професійного функціонування є модель адаптивної поведінки.

У другій моделі професійного розвитку людина характеризується здатністю вийти за межі безперервного потоку повсякденної практики, побачити свою працю у цілому і перетворити її у предмет практичного перетворення. Цей прорив дає їй можливість стати господарем становища, повноправним автором, що конструює своє сьогодення і майбутнє. Це дозволяє внутрішньо приймати, усвідомлювати та оцінювати труднощі і суперечності різних сторін професійної праці, самостійно і конструктивно вирішувати їх у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями, розглядати труднощі як стимул подальшого розвитку, як подолання власних меж. Усвідомлення людиною своїх потенційних можливостей, перспективи особистісного і професійного росту спонукає її до постійного експериментування, яке розуміється як пошук, творчість, можливість вибору. Вирішальним елементом цієї ситуації професійного розвитку є можливість і необхідність робити вибір, відчувати свою свободу, з одного боку, і свою відповідальність за все, що відбувається і відбудеться, з іншого. Ми вважаємо, що для здійснення успішної майбутньої професійної кар'єри важливою є друга модель, в основі реалізації якої важливу роль відіграє, на наш погляд, високий рівень інтернальності.

Аналогічні дані про існування двох форм професійного розвитку – пасивної (адаптивної) та активної (творчої, надситуативної) – отримані Ю. Поварьонковим

[126]. Сутність «пасивної» моделі професійного становлення, на думку автора, полягає у тому, що індивід в основному орієнтований на задані нормативні вимоги, на виконання заданих професійних приписів. У межах цієї моделі індивід піднімається над ситуацією професійного розвитку і перетворює свою працю в об'єкт практичного перетворення. Разом з тим, на відміну від Л. Мітіної, Ю. Поварьонков розглядає реалізацію пасивної моделі як перший етап професійного розвитку, коли головна роль відводиться професійним вимогам. Це відзначається на стадії професійного навчання і на початкових етапах самостійної діяльності, аж до завершення професійної адаптації. Після завершення адаптації, тривалість якої залежить від типу професії, провідну роль починають грати внутрішні, психологічні чинники. Перехід на активну модель професійного становлення здійснюється у фахівців на 4–5-му році самостійної професійної діяльності, разом з тим, перехід спостерігається далеко не у кожного фахівця і не у кожній професії. Зазначені теоретико-методологічні підходи і було покладено в основу побудови теоретичної моделі розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів як умови їхньої готовності до здійснення професійної кар'єри.

Як з'ясувала Н. Канівець, за своєю структурою готовність студента до здійснення майбутньої професійної кар'єри містить такі основні компоненти, як: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний [56]. Мотиваційний компонент – це сукупність мотивів, необхідних для успішної майбутньої професійної кар'єри («базові» мотиви навчання – «набуття знань», «оволодіння професією» та «отримання диплома»; «додаткові» мотиви навчання – фінансові мотиви та мотиви визнання; мотиви роботи – фінансові мотиви, мотиви просування в посаді, мотиви змісту роботи, мотиви взаємовідносин з керівниками та працівниками, мотиви досягнення та визнання та ін.).

Когнітивний компонент – це сукупність знань, необхідних для успішного здійснення майбутньої професійної кар'єри (знання про сутність професійної кар'єри, можливості співвідношення професійної кар'єри і сім'ї, успішність чоловіків і жінок у професійній кар'єрі, вікові показники здійснення професійної

кар'єри, складові психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри та ін.). Операційний компонент — це сукупність вмінь та навичок, необхідних для успішного здійснення майбутньої професійної кар'єри, які стосуються поведінкової активності студентів загалом та активності стосовно реалізації професійної кар'єри. Особистісний компонент — сукупність особистісних характеристик, необхідних для успішного здійснення майбутньої професійної кар'єри в основних сферах життєдіяльності особистості, в основі яких перебувають її індивідуально-психологічні якості.

З огляду на потенційний характер здійснення кар'єри студентами-психологами ці якості можна розглядати складовою їхнього особистісного потенціалу, оскільки цей потенціал визначається, на думку Д. Леонтьєва, як система якостей і можливостей, що становлять основу особистісного розвитку, які забезпечують відповідний рівень досягнень у професійній підготовці, у подальшій професійній діяльності й у розвитку відповідних якостей особистості [84]. Таким чином, мотиваційний, когнітивний та операційний компоненти можна віднести до тих, що забезпечують зазначені можливості.

Розгляд особистості з погляду її основних підструктур як потенціалів розпочався у психології з роботи М. Кагана [52]. Розробляючи системний підхід до особистості та її діяльності і приймаючи тезу С. Рубінштейна про те, що «особистість і формується, і проявляється у діяльності» [142], М. Каган запропонував розглядати особистість як персоніфіковану діяльність. Свою структуру особистість отримує з видової будови людської діяльності і характеризується, на його думку, декількома потенціалами. Гносеологічний потенціал визначається обсягом та якістю інформації, якою володіє особистість і яка складається зі знань про зовнішній світ, природне і соціальне та самопізнання. Її отримання залежить від природного розуму, освіченості і практичного досвіду.

Із цим потенціалом пов'язана переважно пізнавальна діяльність людини (у нашому випадку це — когнітивний компонент готовності). Творчий потенціал особистості визначається отриманими нею і самостійно виробленими вміннями,

навичками і здібностями до творчої і продуктивної дії, творчості (у нашому випадку це – операційний компонент готовності) [203]. Аксіологічний потенціал особистості визначається знайденою нею в процесі соціалізації системою ціннісних орієнтацій, ідеалів і життєвих цілей (у нашому випадку це – мотиваційно-ціннісний компонент готовності). Комунікативний потенціал особистості визначається ступенем і формами її товариськості, характером і міцністю її контактів з іншими людьми (власне кажучи, це й складає у нашому випадку особистісно-професійний потенціал готовності).

У нашому дослідженні взаємодія властивостей і можливостей особистості, що становлять особистісний потенціал людини, розглядається як вихідна умова її підготовки до здійснення професійної кар'єри. В основі розуміння сутності і структури особистісного потенціалу лежать ідеї про системну будову людської діяльності й особистості (І. Блауберг, М. Каган, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, Є. Юдін), а також численні дослідження у таких галузях, як:

- психології пізнавальної діяльності й інтелектуального потенціалу особистості (Д. Брунер, П. Гальперин, В. Давидов, В. Дружинін, О. Матюшкін, М. Смульсон, Н. Тализіна та ін.);
- психології творчості і творчого потенціалу (Д. Богоявленська, В. Клименко, А. Коваленко, В. Моляко, Я. Пономарьов, Дж. Гілфорд, Е. Торренс та ін);
- психології спілкування і комунікативного потенціалу особистості (О. Бодальов, Ю. Ємельянов, В. Лабунська, Б. Паригин, Л. Петровська, К. Роджерс, Т. Щербан, Т. Яценко та ін.);
- психології мотиваційно-ціннісної, ціннісно-смислової і ціннісно-орієнтаційної діяльності та аксіологічного потенціалу особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, О. Асмолов, В. Зінченко, З. Карпенко, Д. Олпорт, С. Рубінштейн, В. Франкл та ін.).

Таким чином, особистісний потенціал – це комплекс індивідуально-психологічних якостей, що дає людині можливість приймати рішення і регулювати свою поведінку, не тільки враховуючи та оцінюючи ситуацію, але й

виходячи насамперед зі своїх внутрішніх уявлень і критеріїв. При цьому індивідуально-психологічні якості особистості автор розуміє як своєрідність проявів психіки людини у різних сферах – зокрема пізнавальній, мотиваційній, аксіологічній, комунікативній, рефлексивній, система яких становить основу його професійної підготовки і забезпечує відповідний рівень психологічної готовності до здійснення кар'єри. Особистісний потенціал необхідно не тільки мати, але також розвивати і реалізовувати. Тому процес розвитку повинен стати складовою частиною професійної підготовки майбутнього психолога. Ефективний розвиток особистісного потенціалу студента-психолога можна забезпечити в процесі його навчання у ВНЗ. Зазначені теоретико-методологічні підходи і було покладено в основу побудови структурно-функціональної моделі розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів як умови їхньої готовності до здійснення професійної кар'єри (рис. 2.1), яка містить п'ять взаємозалежних і складаючих єдине ціле модулів:

- цільовий, що полягає у визначенні ступеня актуальності розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів;
- діагностичний, що припускає визначення реального стану розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів;
- змістовно-проектувальний, який полягає у розробці проекту ідеальної моделі розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів;
- організаційно-технологічний, що полягає у практичному розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів за допомогою спеціально відібраних для цієї мети методів, форм і засобів;
- контрольно-оцінний, що припускає визначення ступеня досягнення цілей розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів як умови їхньої готовності до здійснення професійної кар'єри.

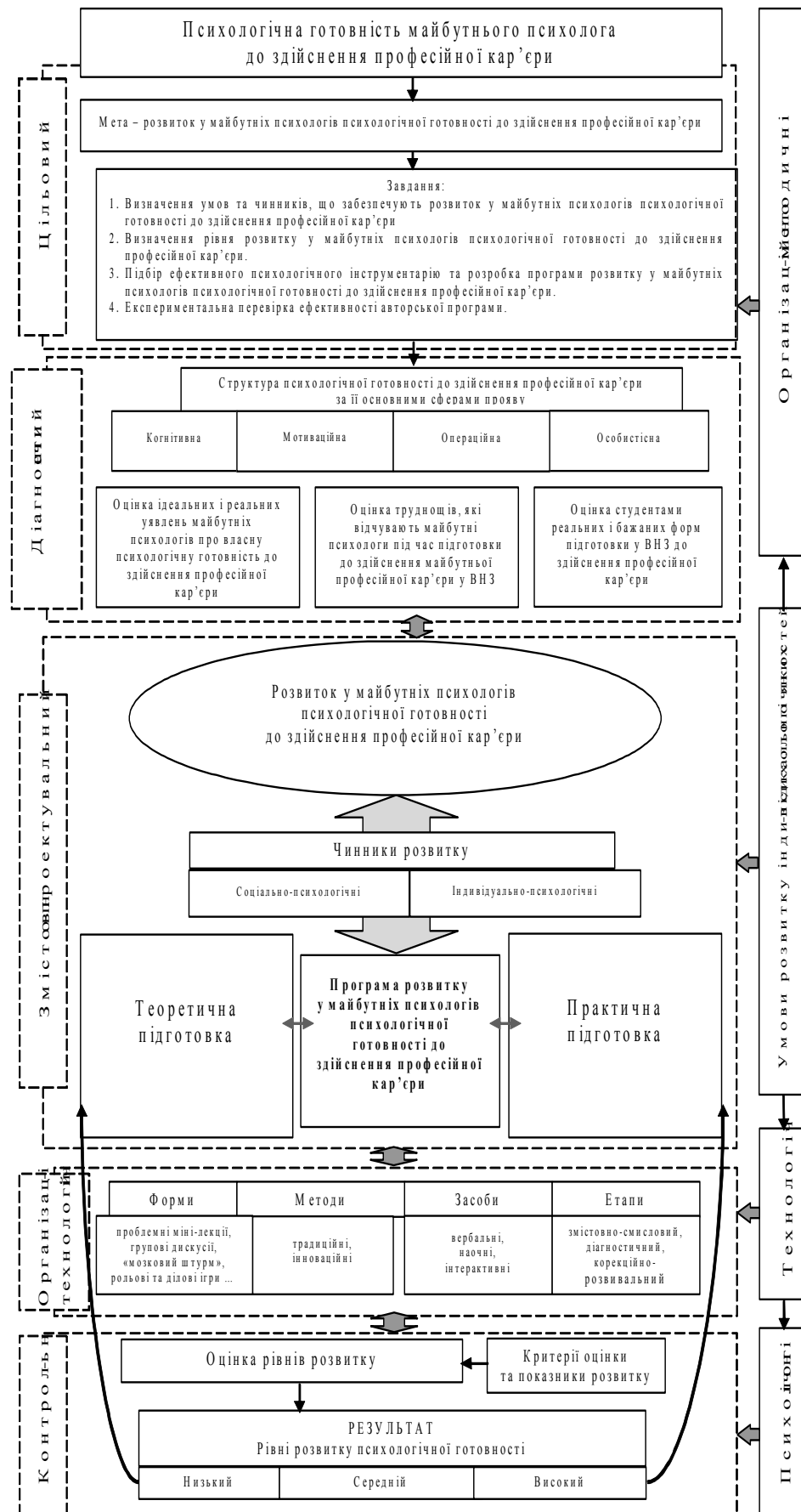


Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри та її розвитку

Психологічними чинниками розвитку є соціально-психологічні (наявність емоційно-сприятливого психологічного клімату у навчальній групі, залучення студентів як асистентів до роботи практичних психологів, особливості організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, позитивне ставлення значущого оточення до майбутньої професійної діяльності, використання системи критеріїв якісного оцінювання психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри взагалі та індивідуально-психологічних якостей зокрема) та індивідуально-психологічні (характер особистісних суперечностей між наявними та бажаними уявленнями про власну психологічну готовність до здійснення професійної кар'єри, мотиваційна спрямованість на професійну кар'єру, рефлексія готовності до її здійснення, ставлення до навчання у ВНЗ, наявність потреби у саморозвитку, ідентифікація зі зразками професійно успішних фахівців).

Аналіз отриманих у межах проведеного дослідження результатів дозволив визначити критерії оцінки і показники розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів за основними сферами їхнього прояву у психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри:

- когнітивний (показники – знання студентами феноменів: «сутність кар'єри»; «співвідношення професійної кар'єри і сім'ї»; «успішність чоловіків і жінок у професійній кар'єрі»; «вікові показники здійснення професійної кар'єри»; «складові психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри»),
- мотиваційний (показники – «базові» » та «додаткові» мотиви навчання у ВНЗ, мотиви до роботи студентів-психологів),
- операційний (показники – рівень розвитку активності щодо підготовки до здійснення професійної кар'єри, рівень розвитку поведінкової активності),
- особистісний (показники – рівень розвитку суб'єктивного контролю, рівень розвитку лідерських здібностей).

2.2. Мета, завдання, методика, організація та результати констатувального етапу емпіричного дослідження

За результатами, отриманими на першому етапі дослідження, протягом якого здійснено теоретичний аналіз проблеми, та на другому розроблено та обґрунтовано структурно-функціональну модель психологічної готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри, її розвитку в процесі навчання у ВНЗ, а також проведено констатувальний експеримент, упродовж якого проаналізовано рівень та чинники розвитку психологічної готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри, здійснено порівняльний аналіз реальних та бажаних форм їхньої професійної підготовки. На третьому етапі проведено формувальний експеримент, спрямований на апробацію програми розвитку у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри, під час якого було використано систему проблемно-пошукових методів і активних форм навчання (проблемні лекції, групові дискусії, психологічні практикуми, рольові та ділові ігри, аналіз професійних ситуацій, метод проектів, метод домашніх творчих завдань та ін.).

Емпіричне дослідження проводилося на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. У дослідженні взяли участь студенти 4–5 курсів, які навчаються за напрямом підготовки (спеціальністю) «Практична психологія», кваліфікація «практичний психолог». Вибірка формувалася таким чином, щоб до неї потрапила рівна кількість студентів з кожного курсу. Одна з груп була експериментальною (25 осіб), а інша – контрольною (50 осіб). Вік обстежуваних склав 20–22 роки, гендерний аспект при цьому до уваги не брався.

Завдання дослідження — проаналізувати труднощі, з якими зустрічаються студенти-психологи під час їхньої професійної підготовки до здійснення професійної кар'єри, дослідити рівень розвитку психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри, проаналізувати чинники, що впливають на формування цієї готовності, виявити оцінку студентами реальних та бажаних форм навчальної та позанавчальної роботи у ВНЗ для

розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів з метою формування у них психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри.

Відповідно до визначених основних завдань, констатувальний етап виконувався у чотири кроки, на кожному з яких було застосовано відповідні методи та методики дослідження. Загальне співвідношення етапів, підетапів, показників та методик дослідження подано у таблиці 2.1. На першому кроці для вивчення труднощів, з якими зустрічаються майбутні психологи під час їхньої підготовки до здійснення професійної кар'єри, використано комплекс методик «Моя професійна кар'єра», що містив анкету «Професійна кар'єра студентів» та кілька тестових методик. На другому кроці вивчався рівень розвитку психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри. Він передбачав визначення рівня розвитку структурних компонентів та загального показника психологічної готовності.

Таблиця 2.1

**Структура та методики констатувального етапу
емпіричного дослідження**

| Показники, що досліджувались | Методики |
|---|--|
| 1. Визначення труднощів, з якими зустрічаються студенти у процесі їх підготовки до здійснення майбутньої професійної кар'єри | |
| Труднощі, з якими зустрічаються студенти-психологи в процесі їхньої підготовки до здійснення професійної кар'єри | а) анкета «Професійна кар'єра студентів» (Л. Карамушка, Т. Канівець) [57]; б) методика контент-аналізу [55; 166] |
| 2. Визначення рівня розвитку психологічної готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри | |
| Дослідження когнітивного компонента психологічної готовності | |
| а) «сутність кар'єри»; | а) анкета «Професійна кар'єра студентів» (автори – Л. Карамушка, Т. Канівець) [57]; б) методика контент-аналізу [55; 166] |
| б) «співвідношення професійної кар'єри і сім'ї»; | |
| в) «успішність чоловіків і жінок у професійній кар'єрі»; | |
| г) «вікові показники здійснення професійної кар'єри»; | |
| д) «складові психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри»; | |

| | |
|---|---|
| Дослідження мотиваційного компонента психологічної готовності | |
| а) «базові» мотиви навчання студентів у ВНЗ; | а) методика «Мотивація навчання у вузі» Т. Ільїної [51]; |
| б) «базові» та «додаткові» мотиви навчання студентів у ВНЗ; | б) методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. Реана, В. Якуніна) [51]; |
| в) мотиви роботи студентів-психологів; | в) методика «Визначення мотивації до роботи» [137] |
| Дослідження операційного компонента психологічної готовності | |
| а) рівень розвитку активності студентів-психологів щодо підготовки до здійснення професійної кар'єри; | а) анкета «Професійна кар'єра студентів» (Л. Карамушка, Т. Канівець) [57]; |
| б) рівень розвитку поведінкової активності студентів-психологів; | б) методика «Діагностика стратегій поведінкової активності Л. Вассермана, М. Гуменюка [190]; |
| Дослідження особистісного компонента психологічної готовності | |
| а) рівень розвитку суб'єктивного контролю студентів-психологів; | а) методика «Діагностика рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера (адаптація Є. Бажина, С. Голинкіної, О. Еткіна) [190]; |
| б) рівень розвитку лідерських здібностей студентів-психологів | б) методика «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова, Є. Крушельницького [173]; |
| Дослідження загального показника психологічної готовності | |
| Загальний показник психологічної готовності | Опитувальники, які використовувались для вивчення кожного із компонентів психологічної готовності (див. вище) |
| 3. Визначення чинників розвитку психологічної готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри | |
| а) чинники макро-, мезо- та мікрорівня | а) анкета «Професійна кар'єра студентів» (Л. Карамушка, Т. Канівець) [57]; |
| б) чинники мікрорівня: організаційно-професійні чинники (факультет, курс та форма навчання студентів); соціально-демографічні чинники (вік, стать, сімейний стан та місце народження студентів); | б) авторська «анкета-паспортичка» |
| 4. Оцінка студентами «бажаних» та «реальних» форм професійної підготовки для формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри та вивчення їх потреби у психологічній підготовці | |
| а) «бажані» та «реальні» форми роботи для формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри | а) анкета «Професійна кар'єра студентів» (Л. Карамушка, Т. Канівець) [57]; б) методика контент-аналізу [55; 166]; |
| б) потреба студентів у психологічній допомозі у процесі їх підготовки до здійснення майбутньої професійної кар'єри та її основних формах | а) анкета «Професійна кар'єра студентів» (Л. Карамушка, Т. Канівець) [57] |

Щодо мотиваційного компонента готовності, то відповідно до його структури, в процесі дослідження вивчалися мотиви навчання («базові» та «додаткові») та мотиви роботи. Для вивчення «базових» мотивів навчання студентів використовувалася методика «Мотивація навчання у вузі» Т. Ільїної, яка дає можливість виявити три групи мотивів: мотиви отримання диплому, мотиви оволодіння професією, мотиви здобуття знань. Дослідження «базових» та «додаткових» мотивів навчання здійснювалося за допомогою методики «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. Реана, В. Якуніна. Згадана методика дає можливість дослідити значущість 16 різних мотивів навчальної діяльності студентів. За своїм змістом ці мотиви були нами класифіковані та об'єднані у дві основні групи: «базові» («набуття знань», «оволодіння професією» та «отримання диплома»); «додаткові» (фінансові мотиви та мотиви визнання).

Аналіз мотивів роботи здійснювався на основі методики «Визначення мотивації до роботи» Д. Райгородського [137], яка давала можливість дослідити такі основні групи мотивів роботи, як: фінансові мотиви, мотиви просування в посаді, мотиви змісту роботи, мотиви взаємовідносин з керівниками та працівниками, мотиви досягнення та визнання.

На основі аналізу таких показників, як представленість (наявність трьох (п'яти) груп мотивів та рівень розвитку кожного із видів мотивів визначався рівень розвитку «базових» та «додаткових» мотивів навчання та мотивів роботи. Далі на основі визначення рівня розвитку окремих складових визначався загальний показник мотиваційного компоненту.

Визначення рівня розвитку когнітивного компоненту психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри передбачало визначення рівня знань студентів стосовно таких основних феноменів: «сутність кар'єри»; «співвідношення професійної кар'єри і сім'ї»; «успішність чоловіків і жінок у професійній кар'єрі»; «вікові показники здійснення професійної кар'єри»; «складові психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри». Для реалізації завдань цього підетапу також використовувався метод опитування. Була використана анкета «Професійна кар'єра студентів» [57]. Отримані відповіді

на питання анкети оброблялися за допомогою методу контент-аналізу. При визначенні рівня розвитку когнітивного компоненту психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри використовувалася така шкала:

1. «Повністю правильні» знання – коли адекватно і в повному обсязі розкриваються суттєві ознаки поняття (як правило, в понятті виділяються три-чотири такі ознаки).

2. «Частково правильні» знання: коли адекватно розкриваються лише окремі суттєві ознаки поняття (одна-дві); коли поряд із суттєвими ознаками поняттями (одна-дві), в зміст поняття включаються ознаки, які є «зайвими» (не належать до цього поняття).

3. «Неправильні» знання – коли ознаки, за допомогою яких описується поняття, абсолютно не стосуються його змісту.

4. «Відсутність знань» – коли не дається жодних відповідей на питання анкети.

Для визначення рівня розвитку окремих складових когнітивного компоненту використовувалася зазначена нижче процедура. На основі визначення середнього арифметичного значення по кожній зі складових та стандартного відхилення було виділено три рівні розвитку кожної зі складових (високий, середній та низький) за формулою:

$$X_i = M \pm \frac{1}{2}\sigma$$

де M – середнє арифметичне; σ – середнє квадратичне відхилення. Низький рівень вираженості характеристики знаходиться у межах $X_i < (M - \frac{1}{2}\sigma)$; середній рівень – у межах $(M - \frac{1}{2}\sigma) \leq X_i \leq (M + \frac{1}{2}\sigma)$ та високий рівень – відповідно у межах $X_i > (M + \frac{1}{2}\sigma)$ [81].

Далі на основі визначення рівня розвитку когнітивного компоненту по окремим складовим за такою ж процедурою визначався загальний показник когнітивного компоненту. Зазначимо, що аналогічна процедура була використана і для визначення рівнів розвитку операційного та особистісного компонентів психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної

кар'єри, а також для визначення рівня розвитку загального показника психологічної готовності.

Стосовно вивчення рівня розвитку операційного компоненту психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри, то згідно із моделлю психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри, до основних складових операційного компоненту було віднесено рівень розвитку власної активності студентів щодо підготовки до здійснення майбутньої професійної кар'єри, а також рівень поведінкової активності. Для вивчення зазначених складових операційного компоненту використовувалися методи опитування, контент-аналізу та тестування. Так, для вивчення рівня розвитку власної активності студентів щодо підготовки до здійснення майбутньої професійної кар'єри використовувалося відкрите питання анкети: «Назвіть можливі види Вашої власної активності для підготовки Вас до здійснення майбутньої професійної кар'єри. («Що Ви самі для цього можете реально зробити?»). Відповіді на дане питання піддавалися контент-аналізу та якісному аналізу (для виділення рівнів розвитку активності студентів-психологів). Окрім того, використовувалося закрите питання анкети «В якій мірі Ви використовуєте ці види Вашої власної активності для підготовки Вас до здійснення майбутньої професійної кар'єри?». Застосовувалася така шкала: «так, використовую»; «важко сказати»; «ні, не використовую».

Для вивчення поведінкової активності студентів застосовувалася методика «Діагностика стратегій поведінкової активності» Л. Вассермана і М. Гуменюка, яка діагностує стратегії поведінкової активності особистості в різних життєвих та професійних ситуаціях, насамперед, емоційно-напружених. Також на основі визначення рівня розвитку окремих складових визначався загальний показник операційного компоненту.

Стосовно рівня розвитку особистісного компоненту психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри, то необхідно зазначити, що згідно з моделлю психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри, до складу цього компоненту увійшли

рівень розвитку суб'єктивного контролю студентів, а також рівень розвитку лідерських здібностей студентів. Для вирішення цього завдання використовувався метод тестування. Так, для дослідження рівня розвитку суб'єктивного контролю студентів використовувалася методика «Діагностика рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера (адаптація Є. Бажина, С. Голинкіної, О. Еткіна). Ця методика дає можливість діагностувати рівень суб'єктивного контролю (інтернальності) в таких основних сферах життєдіяльності особистості: виробничих стосунків; міжособистісних стосунків; сімейних стосунків; досягнень та невдач; хвороби та здоров'я. Окрім того, визначається загальний показник інтернальності.

Для вивчення рівня розвитку лідерських здібностей використовувалася методика «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова, Є. Крушельницького. Далі було здійснено порівняльний аналіз розвитку всіх компонентів психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри та визначення загального рівня її розвитку.

Також на основі процедури, яка використовувалась для визначення рівня розвитку окремих компонентів психологічної готовності, було визначено загальний показник психологічної готовності, значення якого диференціювалось за рівнями (високий, середній та низький).

Поряд із виявленням показника психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри за допомогою взаємодоповнюючих тестових методик також було застосовано суб'єктивну оцінку, сутність даної оцінки полягала у тому, що студентам пропонувалося відповісти на таке питання: «Який, на Вашу думку, рівень Вашої психологічної готовності до здійснення майбутньої професійної кар'єри?». Використовувалася така шкала: високий; середній; низький.

Після цього було визначено чинники, які впливають на психологічну готовність майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри. З цією метою використовувались методи опитування та контент-аналізу. Зокрема, використовувалось «закрите» питання анкети «Хто (або що) впливає, на Ваш

погляд, на підготовку студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри?». Використовувалась така шкала відповідей: «батьки»; «родичі»; «друзі»; «освітня галузь в цілому»; «вищі навчальні заклади»; «центри зайнятості»; «засоби масової інформації»; «місце народження людини (місто, село тощо)»; «сама особистість (її активність, знання, рівень підготовки тощо)»; «випадкові обставини»; «випадкові люди»; «що ще (напишіть, будь ласка)». Учасникам дослідження пропонувалось вибрати кілька варіантів відповідей. Для виявлення чинників мікрорівня використовувались, по-перше, методи опитування, контент-аналізу та тестування і відповідні методики, які давали можливість визначити показники розвитку компонентів та загального показника психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри. По-друге, застосовувалась так звана «анкета-паспортичка», яка була складовою комплексу методик «Моя професійна кар'єра» [57] і давала можливість проаналізувати основні організаційно-професійні та соціально-демографічні чинники.

Подальший крок констатувального етапу емпіричного дослідження передбачав оцінку студентами «реальних» та «бажаних» форм навчальної та позанавчальної роботи у ВНЗ для формування психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри та вивчення їхньої потреби у психологічній підготовці. Для дослідження зазначених показників використовували метод анкетування та контент-аналізу. В процесі вивчення особливостей оцінки студентами доцільних («бажаних») форм роботи вищих навчальних закладів для підготовки до здійснення майбутньої професійної кар'єри було застосоване «закрите» питання анкети: «Які форми роботи вищих навчальних закладів Ви вважаєте доцільними («бажаними») для підготовки студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри?». Використовувалась така шкала відповідей: «спеціальні курси або факультативи (типу «Моя майбутня професійна кар'єра»)»; «спеціальні центри професійної кар'єри в вузах»; «центри для забезпечення студентів будь-якою роботою (паралельно із навчанням)»; «центри для забезпечення студентів роботою за спеціальністю (паралельно із навчанням)»; «спеціальні «студентські» веб-сайтів для пошуку майбутньої

роботи»; «спеціальні інформаційні листки, прес-релізи для студентів»; «організація практичних семінарів з представниками різних організацій (за профілем навчання)»; «стажування студентів на робочих місцях в організаціях»; «зустрічі з випускниками факультетів»; «зустрічі з студентами інших вузів України»; «зустрічі з студентами зарубіжних вузів»; «навчання та стажування за кордоном»; «що ще (напишіть)». Опитувані могли вибрати кілька варіантів відповідей. Дані форми роботи були означені нами, як доцільні («бажані»).

Також здійснювалась оцінка студентами «реальних» форм роботи, тобто таких форм, які використовуються у їхньому ВНЗ для формування психологічної готовності до здійснення майбутньої професійної кар'єри, які порівнювались із «бажаними». Для вивчення цього показника використовувалось «відкрите» питання: «Вкажіть, які із названих вище (та можливих інших) форм роботи є «реальними» у Вашому вищому навчальному закладі (тобто, дійсно використовуються для підготовки студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри)?». Окрім того, досліджувалось, в якій мірі студенти задоволені впровадженням «реальних» форм роботи ВНЗ для формування психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри. Для цього застосовувалось «закрите» питання: «В якій мірі Ви задоволені цими формами роботи?». Використовувалась шкала відповідей: «задоволений»; «скоріше задоволений, ніж не задоволений»; «важко сказати»; «скоріше не задоволений, ніж задоволений»; «не задоволений». Можна було вибрати один із варіантів відповідей.

Для визначення потреби студентів у психологічній підтримці та в її конкретних формах було використано такі «закриті» питання анкети:

«Чи хотіли б Ви, щоб процес підготовки Вас до майбутньої професійної кар'єри супроводжувався психологічною підтримкою з боку психолога?» (використовувалася шкала: «так», «важко сказати»; «ні») (можна було вибрати один із варіантів відповідей);

«Як Ви вважаєте, на якому етапі навчання у вищому навчальному закладі найбільш доцільно надавати психологічну підтримку для студентів щодо їх

підготовки до здійснення майбутньої професійної кар'єри?» Використовувалася шкала: «на початкових курсах навчання в бакалавраті (1–2 курси)»; «на старших курсах навчання в бакалавраті (3–4 курси)»; «в магістратурі (5–6 курси)»; «в аспірантурі»; «коли ще?» (допишіть). Учасниками дослідження пропонувалось вибрати кілька варіантів відповідей;

«Які форми роботи психологів Ви вважаєте найбільш доцільними для Вашої психологічної підготовки до майбутньої професійної кар'єри?». Використовувалась шкала: «забезпечення психологічною інформацією про особливості професійної кар'єри (книги, CD, видеофільми, веб-сторінки тощо); «проведення психологічних діагностичних обстежень (стосовно індивідуально-психологічних характеристик, які впливають на професійну кар'єру)»; «проведення соціально-психологічних тренінгів з проблеми професійної кар'єри»; «проведення групових консультацій з проблеми професійної кар'єри»; «проведення індивідуальних консультацій з проблеми професійної кар'єри»; «що ще (допишіть)». (Учасникам дослідження пропонувалось вибрати кілька варіантів відповідей);

«Чи хотіли б Ви пройти спеціальну підготовку для підвищення рівня Вашої психологічної готовності до здійснення Вашої майбутньої професійної кар'єри?» Використовувалася шкала: «так»; «важко сказати»; «ні» (можна було вибрати один із варіантів відповідей).

Математична обробка даних здійснювалась за допомогою описової статистики, методу крос-табів та кореляційного аналізу.

Для вивчення труднощів, які відчують майбутні психологи під час підготовки до здійснення майбутньої професійної кар'єри у ВНЗ нами використовувалось «відкрите» питання: «З якими труднощами Ви зустрічаєтесь у процесі Вашої підготовки до майбутньої професійної кар'єри?». Отримані дані подано у таблиці 2.2, з якої видно, що значна частина опитаних (16,2 %) зазначили, що їм важко відповісти на це питання. 6,7 % однозначно відповіли, що вони з такими труднощами ще не зустрічалися. Це опосередковано свідчить про те, що майже у 23 % студентів-психологів проблема підготовки до здійснення професійної кар'єри є не достатньо актуальною. На основі аналізу відповідей

студентів-психологів, які вказали, що вони відчувають труднощі під час їхнього навчання у ВНЗ та підготовки до здійснення професійної кар'єри, ці труднощі за їхнім змістовим навантаженням було розподілено на п'ять груп: труднощі, які пов'язані із діяльністю та поведінкою самих студентів-психологів; труднощі, які стосуються діяльності ВНЗ; труднощі, які стосуються взаємодії студентів-психологів із своєю сім'єю; труднощі, які стосуються діяльності організацій; труднощі, які стосуються діяльності суспільства.

Таблиця 2.2

Труднощі майбутніх психологів в процесі підготовки до здійснення професійної кар'єри у ВНЗ (у % від загальної кількості опитаних)

| Види труднощів | % |
|---|------|
| <i>Труднощі, які пов'язані із діяльністю та поведінкою самих студентів:</i> | |
| Негативний вплив індивідуально-психологічних якостей студентів | 18,2 |
| Дефіцит часу, невміння організовувати свій час | 8,5 |
| Фінансові проблеми | 7,4 |
| Нерозуміння матеріалу | 3,8 |
| Проблеми, конфлікти у спілкуванні з колективом, друзями | 2,9 |
| Неадекватний вибір професії | 1,8 |
| <i>Труднощі, які стосуються діяльності ВНЗ:</i> | |
| Недостатньо практики | 5,4 |
| Недостатньо навчальної літератури, інформації | 3,9 |
| Великий обсяг матеріалу | 3,3 |
| Мало практичних занять | 3,1 |
| Недостатня професійна підготовка викладачів | 2,9 |
| Непотрібні, нецікаві предмети | 2,1 |
| Негативне або байдуже ставлення викладачів до студентів | 1,7 |
| ВНЗ не забезпечує роботою | 1,5 |

| <i>Труднощі, які стосуються професійної діяльності після закінчення ВНЗ:</i> | |
|---|------|
| Недостатність робочих місць за обраною спеціальністю | 5,2 |
| Велика конкуренція на місцях щодо отримання посади | 4,7 |
| Корупція, необхідність дачі хабарів для працевлаштування | 2,1 |
| Вікові та гендерні проблеми при працевлаштуванні | 1,6 |
| <i>Труднощі, які стосуються взаємодії з сім'єю:</i> | |
| Розбіжності у поглядах з батьками та відсутність допомоги з боку сім'ї | 2,9 |
| <i>Труднощі, які стосуються діяльності суспільства:</i> | |
| Проблема з владою в українському суспільстві та нестабільність державної політики у цьому питанні | 2,8 |
| <i>Відсутність відповіді або відсутність труднощів:</i> | |
| Не знаю | 13,2 |
| Труднощів немає | 6,7 |

Стосовно першої групи труднощів, які стосуються діяльності та поведінки самих студентів-психологів, то до них були віднесено такі: негативний вплив індивідуально-психологічних якостей самих студентів («клінь»; «небажання підкорятися іншим»; «відсутність бажання вчитися»; «непідготовленість до вирішення проблем, подолання труднощів»; «невпевненість»; «занижена самооцінка»; «страх» та ін.) – 18,2 %; дефіцит часу, невміння організовувати свій час («не вистачає часу усе вивчити, особливо те, що не потрібно»; «хочеться багато встигнути, опрацювати багато цікавого матеріалу та не вистачає часу») – 8,5 %; фінансові проблеми («необхідна література багато коштує»; «при відсутності грошей твоя особистість нікого не цікавить») – 7,4 %; нерозуміння матеріалу («нерозуміння деяких термінів під час відвідування лекцій»; «важкість професійного напрямку»; «нерозуміння матеріалу, який викладається») – 3,8 %; проблеми, конфлікти у спілкуванні з колективом, друзями («недружні стосунки у групі»; «мене ніхто не розуміє»; «усі хочуть бути першими») – 2,9 %; неадекватний вибір професії («можливо, обрала не ту професію»; «сумніваюсь, що я адекватно обрала спеціальність») – 1,8 %. У цілому на таку групу труднощів

вказали 42,6 % опитаних студентів-психологів. Ця група труднощів є найбільш численною, тобто, посідає перше місце за питомою вагою.

Щодо другої групи труднощів, тобто тих, які стосуються діяльності ВНЗ, то до них було віднесено такі: мало практики («немає можливості проходити практику» – 5,4 %; недостатньо літератури, інформації («недостатньо літератури, стара література і її не вистачає»; «недостатньо цікавої інформації по спеціальності»; «багато старих підручників і російською мовою») – 3,9 %; великий обсяг матеріалу («багато термінів, які важко запам'ятати та розібрати») – 3,3 %; мало практичних занять («неповне розуміння теоретичної частини через недостатню кількість практичних занять»; «багато теорії та дуже мало практики»; «мала кількість практичних курсів, відсутність практичних вмінь» – 3,1 %; недостатня професійна підготовка викладачів («некваліфіковані викладачі, бо дуже молоді»; «нецікаве викладання») – 2,9 %; непотрібні, нецікаві предмети («дуже багато нецікавих, нікому не потрібних предметів»; «без третини навчальних курсів ми змогли би обійтись») – 2,1 %; негативне або «вибіркове» ставлення викладачів до студентів-психологів («багато викладачів вважають, що хлопці не вчаться і знижують оцінки»; «багато викладачів роблять «поблажки» улюбленим студентам»; «небажання викладача спілкуватися зі студентом»; «необ'єктивне оцінювання в університеті») – 1,7 %; ВНЗ не забезпечують роботою («ВНЗ не дбають про своїх випускників та не цікавляться ними»; «ми насправді нікому не потрібні, нас лише залякують тим, що ми не знайдемо роботу») – 1,5 %. Загальна кількість студентів-психологів, які вказали на цю групу труднощів, становить 23,9 %, тобто, ця група посідає друге місце за значущістю труднощів для них.

До третьої групи труднощів, які стосуються діяльності організації, було віднесено такі труднощі: недостатність робочих місць за обраною спеціальністю («сьогодні не просто знайти робоче місце у державній організації»; «багато організацій скоротили штатну чисельність працівників») – 5,2 %; велика конкуренція в організації стосовно отримання посади («на одне місце дуже багато претендентів» – 4,7 %; корупція, необхідність дачі хабарів в організації для

працевлаштування («щоб влаштуватись на роботу, потрібно мати впливові зв'язки або заплатити») – 2,1 %; вікові та гендерні проблеми при працевлаштуванні – вимагання стажу роботи у випускників, дискримінація жінок тощо («усі вимагають стаж»; «пенсіонерів не хочуть звільняти»; «молодих жінок з маленькими дітьми не хочуть брати на роботу») – 1,6 %. У цілому на зазначену групу труднощів вказало 13,6 % опитаних тобто майже одна п'ята.

Четверту групи утворили труднощі, які стосуються взаємодії зі своєю сім'єю і які відображають розбіжності у поглядах з батьками та відсутність допомоги з боку сім'ї («не завжди розуміння батьків»; «батьки не можуть мені допомогти»; «батьки не хочуть мене зрозуміти, лише наполягають на своєму»; «мої батьки не мають зв'язків, тому не можуть мені допомогти»). Як бачимо, на цю групу труднощів вказала незначна кількість опитаних, усього 2,9 %.

До п'ятої групи труднощів віднесено такі, що мають відношення до діяльності суспільства, і які стосуються проблем з владою та нестабільності державної політики у цьому питанні («політична нестабільність у суспільстві не сприяє професійному зростанню молоді»; «професійна кар'єра молоді нікого не цікавить, усі думають лише про свою політичну кар'єру»). Як і у попередній групі, кількість осіб, які вказали на ці труднощі, є незначною, лише 2,8 %.

Таким чином, у цілому можна зробити висновок про те, що дослідження виявило низку труднощів, які виникають в процесі підготовки студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри. Найбільш вираженими, на їхню думку, є ті, які стосуються діяльності та поведінки самих студентів, далі – труднощі, які стосуються діяльності ВНЗ та інших організацій. І найменш вираженими є труднощі, які стосуються взаємодії зі своєю сім'єю та діяльністю суспільства.

Те, що значна кількість студентів-психологів до основної групи труднощів віднесли ті, які мають відношення до їхньої власної діяльності та поведінки, може свідчити про те, що вони самі усвідомлюють значення їхньої власної активності у підготовці до здійснення професійної кар'єри. Таким чином, створення сприятливих умов для підвищення власної активності студентів-психологів та

підвищення відповідальності ВНЗ у цьому питанні є суттєвими резервами у їхній підготовці до здійснення професійної кар'єри.

Далі нами визначався розвиток мотиваційного компоненту психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри, який передбачав аналіз двох підгруп мотивів: «базових» мотивів навчання та «додаткових» мотивів навчання. Як свідчать дані, отримані та оброблені за алгоритмом, визначеним у методиці «Мотивація навчання у ВНЗ» (Т. Ільїна) [51], (табл. 2.3), найбільш вираженим мотивом навчання у ВНЗ є мотив «отримання диплома».

Таблиця 2.3

Розподіл студентів-психологів за рівнями розвитку у них «базових» мотивів навчання (у % від загальної кількості опитаних)

| «Базові» мотиви навчання студентів-психологів | Рівні розвитку мотивів | | |
|--|-------------------------------|-----------------|----------------|
| | <i>Високий</i> | <i>Середній</i> | <i>Низький</i> |
| Мотиви отримання диплому | 50,5 | 14,1 | 35,4 |
| Мотиви набуття знань | 32,1 | 33,6 | 34,3 |
| Мотиви оволодіння професією | 32,4 | 40,5 | 27,1 |

Високий рівень розвитку цього мотиву було виявлено у 50,5 % опитаних. Далі, приблизно на одному рівні, перебувають такі мотиви, як «набуття знань» та «оволодіння професією». Високий рівень цих мотивів виявлено відповідно у 32,1 % та 32,4 % опитаних. Отже, можна констатувати, що існує певна диспропорція між «внутрішніми» мотивами («набуття знань» та «оволодіння професією»), які стосуються безпосередньо змісту діяльності, та «зовнішнім» мотивом («отримання диплома»), який стосується результату діяльності і винагород за діяльність, яка виконується. Така диспропорція пояснюється тим, що «зовнішні» мотиви переважають над «внутрішніми». Згідно з існуючими підходами, для формування психологічної готовності студентів-психологів до

здійснення професійної кар'єри важливим є баланс «внутрішніх» та «зовнішніх» мотивів [58].

Далі на основі аналізу таких показників, як «наявність трьох груп мотивів» та «рівень розвитку кожного із видів мотивів», нами було виділено три рівні розвитку загального показника «базових» мотивів навчання у студентів (рис. 2.2).

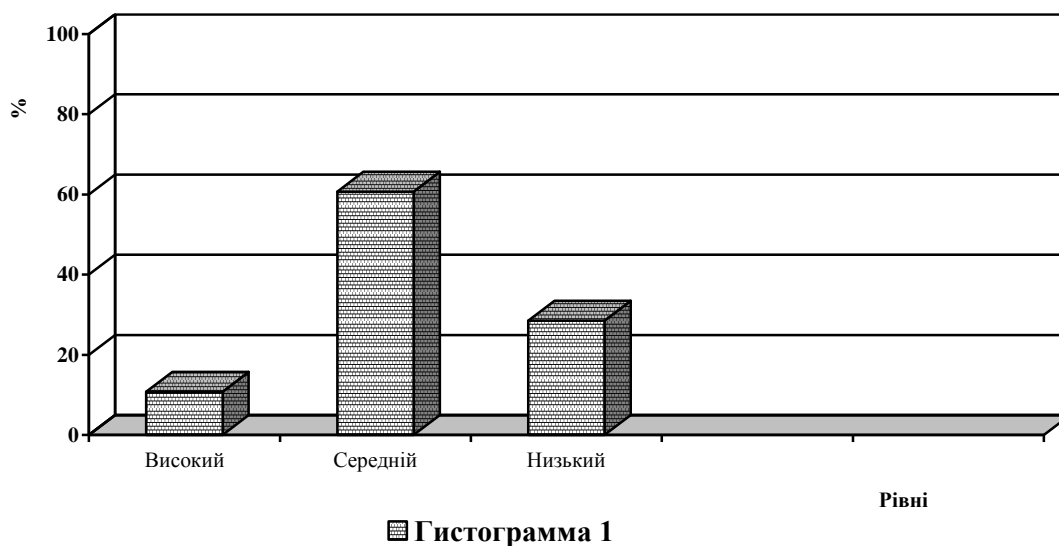


Рис. 2.2. Розподіл студентів-психологів за рівнями розвитку у них загального показника «базових» мотивів навчання (у % від загальної кількості опитаних)

Високий рівень розвитку «базових» мотивів навчання спостерігається тоді, коли всі навчальні мотиви («набуття знань», «оволодіння професією» та «отримання диплома») досягають високого рівня розвитку. Як видно із рисунку 3.1, високий рівень загального показника мотивів навчання спостерігається у дуже невеликої частини опитаних студентів (10,8 %). Середній рівень розвитку «базових» мотивів навчання спостерігається у переважної частини опитаних студентів – у 60,7 %, майже у двох третіх опитаних. Для таких студентів характерно те, що усі навчальні мотиви («набуття знань», «оволодіння професією» та «отримання диплома») досягають лише середнього рівня розвитку,

або коли у мотиваційному компоненті представлено лише дві групи мотивів, які можуть сягати як високого, так і середнього рівня. І низький рівень розвитку «базових» мотивів навчання зафіксовано у 28,5 % студентів-психологів. Їм притаманні такі характеристики: усі групи мотивів представлені на низькому рівні або окремі з них відсутні взагалі. Окрім того, можливим є такий варіант, коли одна група мотивів представлена на середньому або високому рівні, а інші дві групи мотивів виражені на низькому рівні або ж відсутні. У цілому результати дослідження показали, що існують певні резерви розвитку «базових» мотивів навчання студентів-психологів (як складової мотиваційного компонента їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри), у контексті посилення значущості для них таких мотивів навчання, як «набуття знань» та «оволодіння професією».

Що стосується аналізу особливостей розвитку «базових» та «додаткових» мотивів навчання, то зазначимо, що в процесі використання методики «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. Реана, В. Якуніна) [51] нами за окремими складовими вивчались не рівні розвитку мотивів, а визначалась кількість осіб, які обрали ті чи інші мотиви (табл. 2.4). Як видно із наведених даних, тут також спостерігається певна диспропорція між мотивами «набуття знань» та «отримання диплома», з одного боку, та «оволодіння професією», з іншого боку. На значущість таких мотивів вказали відповідно 67,7 %, 53,2 % та 44,2 % опитаних. Це частково збігається із даними, які отримані за першою методикою, де мотив «оволодіння професією» був виражений менше, ніж мотиви «отримання диплома» та «набуття знань». Отже, посилення мотиву «оволодіння професією» повинно стати, на наш погляд, одним із важливих напрямків підготовки студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри.

**Представленість «базових» та «додаткових» мотивів навчання
студентів-психологів (у % від загальної кількості опитаних)**

| «Базові» та «додаткові» мотиви навчання | % |
|--|-------------|
| <i>Мотиви отримання диплома</i> | |
| Отримати диплом | 53,2 |
| <i>Загальний показник мотивів отримання диплома</i> | 53,2 |
| <i>Мотиви набуття знань:</i> | |
| Постійно отримувати глибокі та міцні знання | 56,9 |
| Отримати інтелектуальне задоволення | 47,9 |
| Успішно навчатися, скласти іспити на «добре» та «відмінно» | 27,6 |
| Успішно продовжити навчання на наступних курсах | 18,3 |
| Не запускати вивчення предметів навчального циклу | 14,3 |
| Уникати осуду та покарання за погане навчання | 11,9 |
| Бути постійно готовим до чергових занять | 10,2 |
| Виконувати педагогічні вимоги | 9,0 |
| <i>Загальний показник мотивів набуття знань</i> | 67,7 |
| <i>Оволодіння професією</i> | |
| Стати висококваліфікованим спеціалістом | 75,0 |
| Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності | 51,2 |
| <i>Загальний показник мотивів оволодіння професією</i> | 44,2 |
| <i>Фінансові мотиви</i> | |
| Постійно отримувати стипендію | 37,6 |
| <i>Загальний показник фінансових мотивів</i> | 36,7 |
| <i>Мотиви визнання</i> | |
| Досягнути визнання батьків та оточуючих | 30,7 |
| Досягнути поваги викладачів | 25,5 |
| Не відставати від однокурсників | 18,8 |
| Бути прикладом для однокурсників | 12,1 |
| <i>Загальний показник мотивів визнання</i> | 21,1 |

У дослідженні також були отримані дані, що стосуються «фінансових» мотивів та мотивів «визнання». На значущість таких мотивів, які названі нами «додатковими» мотивами навчання, вказали відповідно 36,7 % та 21,1 %.

У контексті підготовки студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри суттєвим є те, що лише у невеликої частини з них виявлено значущість мотивів «визнання», які, згідно із існуючими в літературі підходами [64; 106], є важливими у контексті здійснення професійної кар'єри. Отже, актуалізація цього мотиву у майбутніх психологів є, на наш погляд, важливим напрямком їхньої професійної підготовки.

Наступним кроком у результаті використання таких показників, як «наявність п'яти груп мотивів» та «рівень розвитку кожного із видів мотивів», було визначення трьох рівнів розвитку загального показника «базових» та «додаткових» мотивів навчання студентів (рис. 2.3). Високий рівень розвитку «базових» та «додаткових» мотивів навчання спостерігається тоді, коли «базові» та «додаткові» мотиви навчання (мотиви «отримання диплома»; «набуття знань»; «оволодіння професією»; «визнання» та «фінансові» мотиви) виражені на високому рівні розвитку. Як свідчать дані, представлені на рис. 3.2, високий рівень загального показника «базових» та «додаткових» мотивів навчання спостерігається лише у 3,2 % опитаних студентів-психологів.

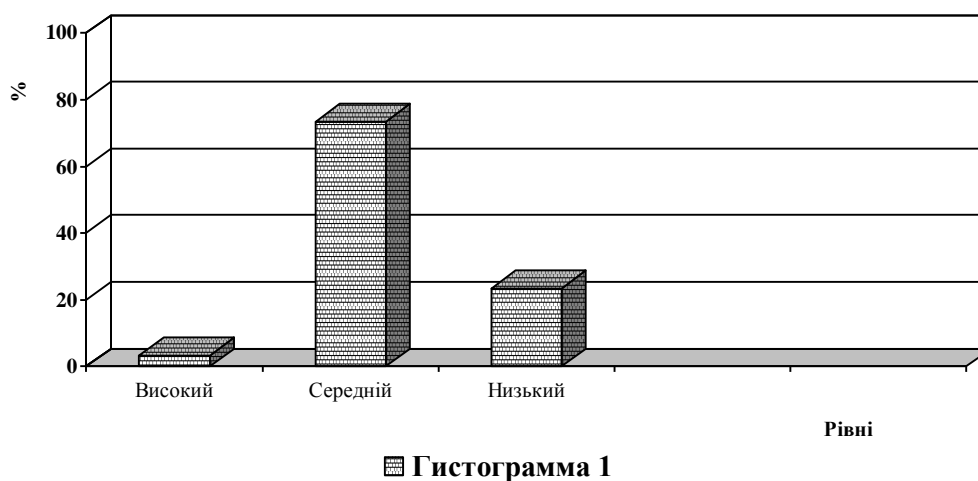


Рис. 2.3. Розподіл студентів-психологів за рівнями розвитку у них загального показника «базових» та «додаткових» мотивів навчання (у % від загальної кількості опитаних)

Середній рівень розвитку «базових» та «додаткових» мотивів навчання спостерігається у переважної частини опитаних студентів-психологів – у 73,5 %. Для таких студентів характерно те, що усі 5 «базових» та «додаткових» мотивів навчання сягають лише середнього рівня розвитку, або у мотиваційному компоненті представлено лише 2–4 групи мотивів, які можуть сягати високого або середнього рівня. І низький рівень розвитку «базових» та «додаткових» мотивів навчання виявлено майже – у 23,3 % студентів. Їм притаманні такі характеристики: усі групи мотивів навчання представлені на низькому рівні або мотиви навчання відсутні. А також можливим є такий варіант, коли одна група мотивів представлена на середньому або високому рівні, а інші дві групи мотивів виражені на низькому рівні або ж відсутні.

У цілому результати дослідження показали, що існують певні резерви розвитку мотивів навчання студентів-психологів (як складової мотиваційного компонента їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри), у контексті посилення значущості для них мотивів «оволодіння професією» та «визнання», які є важливими при підготовці до здійснення професійної кар'єри.

Аналіз даних, які стосуються мотивів роботи студентів, які досліджувалися за методикою «Визначення мотивації до роботи» [137]; показав, що вони у цілому виражені менше, ніж мотиви навчання (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Розподіл студентів-психологів за рівнями розвитку у них мотивів роботи
(у % від загальної кількості опитаних)**

| Мотиви у роботі | Рівні розвитку мотивів | | |
|---|------------------------|-----------------|----------------|
| | <i>Високий</i> | <i>Середній</i> | <i>Низький</i> |
| Фінансові мотиви | 32,6 | 33,5 | 33,9 |
| Мотиви просування у посаді | 27,1 | 42,2 | 30,7 |
| Мотиви змісту роботи | 8,5 | 57,6 | 38,9 |
| Мотиви взаємовідносин з керівниками та працівниками | 7,7 | 63,8 | 28,5 |
| Мотиви досягнення та визнання | 7,2 | 59,1 | 33,7 |

З одного боку, це можна пояснити змістом того виду діяльності, якою займаються студенти (навчаються, а не працюють). А з іншого боку, можливо, тим, що підготовка студентів-психологів до професійної діяльності у контексті підготовки до професійної кар'єри, практично не здійснюється.

Що стосується конкретних видів мотивів, то, як свідчать дані, які подано у таблиці 3.5, окремі види мотивів, такі, як «фінансові» мотиви та «просування у посаді», займають провідні місця серед мотивів роботи. Високий рівень розвитку таких мотивів виявлено у 32,6 % та 27,1 % опитаних. Такі ж мотиви, як мотиви «змісту роботи» («позитивне ставлення до змісту роботи»; «самостійність та відповідальність у прийнятті рішень»), «взаємовідносини з керівниками та працівниками» («позитивні відносини з керівництвом»; «співпраця з працівниками») і «досягнення та визнання» (мотиви досягнення; мотиви визнання і винагород) виражені у середньому у три-чотири рази менше, ніж перші дві групи мотивів. Високий рівень вираженості цих мотивів виявлено відповідно лише у 8,5 %, 7,6 % та 7,2 % опитаних. Отже, можна говорити про те, що тут також спостерігається певна диспропорція між «зовнішніми» мотивами роботи (які стосуються винагород за роботу, зокрема, фінансові винагороди та просування у посаді) та «внутрішніми» мотивами роботи (позитивне ставлення до змісту роботи та можливість вияву самостійності у роботі, досягнення та визнання у роботі, хороші взаєностосунки між керівником та працівниками). Отже, посилення значущості «внутрішніх» мотивів у роботі може становити один із важливих напрямків підготовки студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри.

Далі, на основі аналізу таких показників, як «наявність п'яти груп мотивів» та «рівень розвитку кожного із видів мотивів» нами було виділено три рівні розвитку загального показника мотивів роботи у майбутніх психологів (рис. 2.4). Високий рівень розвитку мотивів роботи спостерігається тоді, коли усі мотиви роботи (фінансові мотиви; мотиви просування у посаді; мотиви змісту роботи; мотиви взаємовідносин з керівниками та працівниками; мотиви досягнення та визнання) досягають високого рівня розвитку. Як видно із рисунку 2.4, високий рівень загального показника мотивів навчання спостерігається у дуже невеликою частини опитаних студентів-психологів (6,8 %).

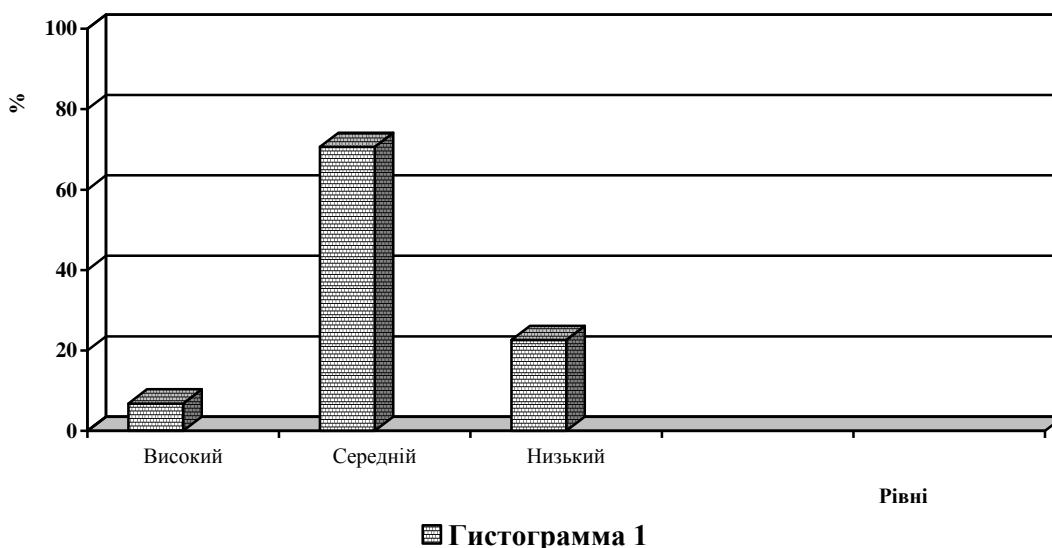


Рис. 2.4. Розподіл студентів-психологів за рівнями розвитку загального показника мотивів роботи (у % від загальної кількості опитаних)

Середній рівень розвитку мотивів роботи спостерігається у переважній частини опитаних – у 70,6 %. Для них характерним є те, що усі 5 мотивів у роботі досягають лише середнього рівня розвитку, або у мотиваційному компоненті представлено лише 2–4 групи мотивів, які можуть досягати високого або середнього рівня. І низький рівень розвитку мотивів роботи зафіксовано у 22,6 %. Цим студентам-психологам притаманні такі характеристики: усі групи мотивів представлені на низькому рівні або мотиви у роботі відсутні. Також можливим є такий варіант, коли одна група мотивів представлена на середньому або високому рівні, а інші дві групи мотивів виражені на низькому рівні або ж відсутні.

У цілому результати дослідження показали, що існують певні резерви розвитку мотивів у роботі студентів-психологів (як складової мотиваційного компонента їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри), у контексті посилення значущості для них таких мотивів у роботі, які стосуються мотивів змісту роботи, взаємовідносин з керівниками та працівниками, мотивів досягнення та визнання.

На основі аналізу рівня розвитку мотивів навчання та мотивів роботи у студентів-психологів було визначено рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри (рис. 2.5).

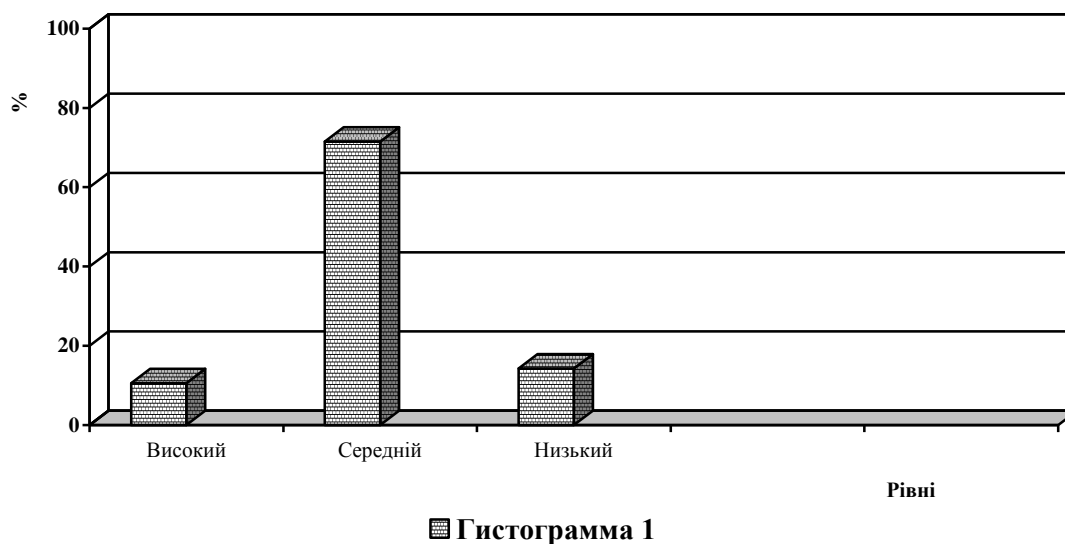


Рис. 2.5. Розподіл студентів-психологів за рівнем розвитку мотиваційного компонента їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри (у % від загальної кількості опитаних)

Про високий рівень розвитку мотиваційного компонента їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри можна говорити тоді, коли «базові» навчальні мотиви (3 мотиви), «базові» та «додаткові» навчальні мотиви (5 мотивів) та мотиви роботи (5 мотивів) виражені на високому рівні. Як видно із рисунку 3.4, високий рівень мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри спостерігається лише у 10,6 % опитаних. Середній рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності спостерігається у переважної більшості опитаних студентів-психологів (75,1 %). Для них характерним є те, що усі 13 мотивів у роботі досягають лише середнього рівня розвитку, або у мотиваційному компоненті представлено лише 2–12 групи мотивів, які можуть досягати високого або середнього рівня. Низький рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності виявлено лише у 14,3 % опитаних. Для таких студентів характерним є те, що усі мотиви мають низький рівень розвитку, або ж складові мотиваційного компонента відсутні. Окрім того, можливим є такий варіант, коли одна група мотивів представлена на середньому або високому рівні,

а інші дві групи мотивів виражені на низькому рівні або ж відсутні взагалі.

Щодо визначення рівня розвитку когнітивного компоненту психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри, то до його структури попередньо було віднесено знання студентами таких феноменів: «сутність кар'єри»; «співвідношення професійної кар'єри і сім'ї»; «успішність чоловіків і жінок у професійній кар'єрі»; «вікові показники здійснення професійної кар'єри»; «складові психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри». Для вивчення цих параметрів дослідження використовувались «відкриті» питання анкети «Професійна кар'єра студентів» [57], які оброблялися за допомогою методу контент-аналізу.

Щодо знання студентами-психологами базового поняття, яким є поняття «кар'єра», то як видно із таблиці 2.6 у більше, ніж третини опитаних студентів (36,2 %), виявлено високий рівень знання цього поняття, тобто «повністю правильні» відповіді. Це означає, що майбутні психологи вказали на основні суттєві ознаки цього поняття, такі, як «професійний розвиток та професіоналізм» та «досягнення престижної посади в організації і статусу у суспільстві».

Таблиця 2.6

Розподіл студентів-психологів за рівнями розвитку складових когнітивного компоненту їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри (у % від загальної кількості опитаних)

| Складові когнітивного компоненту | Рівні розвитку компонентів | | |
|--|----------------------------|-----------------|----------------|
| | <i>Високий</i> | <i>Середній</i> | <i>Низький</i> |
| Співвідношення професійної кар'єри і сім'ї | 44,6 | 31,4 | 24,0 |
| Сутність кар'єри | 36,2 | 57,7 | 6,1 |
| Успішність чоловіків і жінок у професійній кар'єрі | 29,7 | 14,4 | 55,9 |
| Вікові показники здійснення професійної кар'єри | 18,9 | 79,8 | 1,8 |
| Складові психологічної готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри | 4,4 | 62,2 | 33,4 |

У більше ніж половини опитаних (57,7 %) зафіксовано середній рівень знання цього поняття, тобто «частково правильні» відповіді, відповіді, в яких розкриваються окремі суттєві ознаки цього поняття або, поряд із окремими суттєвими ознаками поняття, називаються й несуттєві. До таких відповідей студентів було віднесено такі визначення кар'єри: «професійна діяльність після університету»; «високі результати та успіх у роботі»; «успішне просування по життю у цілому, не лише в професії»; «досягнення престижної посади в організації і статусу у суспільстві»; «досягнення матеріального благополуччя»; «визнання та повага серед людей»; «реалізація особистості»; «важка, терниста дорога» тощо. Низький рівень знання цього поняття зафіксовано у невеликій кількості і опитаних (6,1 %). Для таких опитаних характерно відсутність відповіді або неправильні відповіді. Таким чином, у цілому можна зробити висновок, що опитувані більш-менш орієнтуються у сутності поняття «кар'єра», що можна оцінити позитивно.

Дещо вищий рівень знань виявлено у опитаних стосовно такого феномену, як «співвідношення професійної кар'єри і сім'ї». Високий рівень розвитку знань щодо даного феномену, тобто «повністю правильні» відповіді, виявлено у 44,6 % опитаних (табл. 2.6). Студенти, у яких виявлено високий рівень знань, дали відповіді такого типу: «сім'я і професійна кар'єра співвідносяться між собою»; «між сім'єю і професійною кар'єрою має бути баланс»; «сім'я і професійна кар'єра взаємодоповнюють одна одну». Майже у третини опитаних (31,4 %) зафіксовано середній рівень знань щодо цього феномену, тобто, отримані «частково правильні» відповіді, в яких розкриваються окремі суттєві ознаки цього поняття або, поряд із окремими суттєвими ознаками поняття, називаються й несуттєві. До такого типу відповідей було віднесено такі варіанти: «сім'я знаходиться на першому місці»; «професійна кар'єра посідає перше місце»; «професійна кар'єра і сім'я не співвідносяться між собою»; «професійна кар'єра і сім'я співвідносяться частково», «професійна кар'єра і сім'я співвідносяться важко»; «співвідношення сім'ї і професійної кар'єри залежить від особистісних характеристик (світогляду, організаторських здібностей, темпераменту тощо)»;

«співвідношення сім'ї і професійної кар'єри залежить від професії, роду занять»; «співвідношення сім'ї і професійної кар'єри залежить від ситуації»; «співвідношення сім'ї і професійної кар'єри залежить від статі» та ін. Низький рівень знань цього феномену виявлено у чверті опитаних (24,0 %). Для таких опитаних характерними є неправильні відповіді або відсутність відповіді.

У цілому, рівень знань студентів щодо феномену «співвідношення професійної кар'єри і сім'ї» можна, на наш погляд, оцінити достатньо позитивно. При цьому слід відмітити, що цей рівень знань є навіть дещо вищим порівняно із рівнем знань стосовно самого феномену «кар'єра». Скоріше за усе, це можна пояснити, з одного боку, тим, що студенти-психологи достатньо усвідомлюють роль професійної кар'єри у задоволенні матеріальних потреб, соціальному статусі, визнанні та самореалізації особистості, а, з іншого, розуміють значення сім'ї, як однієї із найбільш важливих цінностей людини та її роль у задоволенні багатьох потреб людини (у захисті, стабільності, сексуальному партнері, продовженні роду тощо). А саме вдале поєднання таких двох значущих, і, разом з тим, важко поєднуваних сфер життєдіяльності сучасної людини, як професійна кар'єра і сім'я, робить людину достатньо успішною і щасливою [14; 125].

Проаналізуємо рівень знань опитуваними такого феномену, як «успішність чоловіків і жінок у професійній кар'єрі». Отримані дані свідчать про те, високий рівень знання цього феномену виявлено у значно меншій частині студентів, порівняно із першими двома феноменами (29,7 % проти 36,2 % та 44,6 %). Представники цієї групи студентів дали відповіді типу «жінки і чоловіки в однаковій мірі є успішними у професійній кар'єрі». Тобто, опитувані цієї групи дотримуються точки зору про те, що немає гендерних обмежень у здійсненні професійної кар'єри. Це відповідає сучасним підходам щодо можливостей чоловіків та жінок у здійсненні професійної діяльності та професійної кар'єри [9; 11]. Середній рівень знань щодо феномену, що аналізується, виявлено у 14,4 % опитуваних. Студенти, що увійшли до цієї групи, дали відповіді такого типу: «успішність у професійній кар'єрі чоловіків та жінок залежить від особистісних характеристик людини (від її активності, цілеспрямованості, бажання, характеру,

темпераменту, здібностей, волі тощо)»; «успішність у професійній кар'єрі чоловіків та жінок залежить від галузі роботи, професії» та ін. Тобто, головний акцент тут робиться на те, що суттєву роль у професійній кар'єрі чоловіків та жінок відіграють потреби, здібності та активність людини у цьому напрямку її життєдіяльності.

Разом з тим, однозначно не говориться про те, що жінки та чоловіки можуть бути успішними у професійній кар'єрі. Низький рівень знань стосовно феномену «успішність чоловіків і жінок у професійній кар'єрі» зафіксовано у більше, ніж половини, опитаних студентів (55,9 %). Представники цієї групи дали відповіді такого типу: «більш успішними у професійній кар'єрі є чоловіки»; «більш успішними у професійній кар'єрі є жінки». Окрім того, студенти-психологи, що увійшли до цієї групи, могли не дати відповіді взагалі, або дати відповіді типу «не знаю». Слід зазначити, що кількість студентів, які дали неправильні відповіді щодо цього феномену, є найбільшою серед усіх груп, які дали неправильні відповіді і значно переважає їх (55,9 % проти 1,8–33,4 %). Отримані дані свідчать, на наш погляд, про наявність певних гендерних стереотипів щодо успішності чоловіків і жінок в професійній кар'єрі [150], які закладаються ще у достатньо молодому віці. Отже, одним із напрямків підготовки студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри є, на наш погляд, формування у них позитивного ставлення щодо однакових можливостей, як чоловіків, так і жінок, щодо здійснення професійної кар'єри.

Проаналізуємо рівень знань щодо такого феномену, як «вікові показники здійснення професійної кар'єри». Високий рівень знань щодо цього феномену виявлено у 18,9 % опитаних. До відповідей, які дали студенти цієї групи, увійшли відповіді такого типу: «професійну кар'єру можна робити усе життя»; «вік для професійної кар'єри не є обмеженим». Наведені відповіді свідчать про те, що студенти розуміють, що професійну кар'єру людина може здійснювати протягом усього свого життя, головним при цьому є її активність. І якщо деякі види професійної діяльності дійсно мають певні вікові обмеження, то закінчивши цей етап професійної діяльності людина можуть продовжувати професійну кар'єру у

близьких сферах. І чим довше людина буде активною у своїй професійній діяльності, тим більше у неї є шансів задовольняти більшість своїх потреб, отримувати задоволення від здійснення своєї професійної діяльності.

Сьогодні ця проблема є достатньо актуальною для осмислення у контексті необхідності продовження «активного професійного віку» людини, зокрема, у контексті виникнення ряду демографічних проблем та дослідження психологічних проблем старіння. Середній рівень знань щодо феномену «вікові показники здійснення професійної кар'єри» виявлено у переважній більшості опитаних (79,8 %). Студенти, у яких виявлено такий рівень знань, дали відповіді такого типу: «професійну кар'єру можна робити до 25 років»; «професійну кар'єру можна здійснювати до 30 років»; «професійну кар'єру може бути реалізована до 35 років»; «професійну кар'єру можна здійснити до 40 років»; «професійну кар'єру можна здійснювати до 50 років»; «професійну кар'єру можна робити до 60 років»; «професійну кар'єру потрібно робити якнайшвидше»; «професійну кар'єру можна робити до пенсії»; «у кожної людини це виявляється по-різному» та ін. Як бачимо, особливістю цих відповідей є здебільшого те, що професійна кар'єра обмежується певним віком людини або обумовлюється певними особливостями людини. Низький рівень знань щодо зазначеного феномену виявлено лише у 1,8 % опитаних. Студенти цієї групи дали неправильні відповіді, або не відповіли зовсім.

У цілому, можна констатувати, що рівень знання студентами вікових аспектів здійснення професійної кар'єри значно нижчим порівняно з рівнем знань попередніх феноменів, що свідчить про наявність значних резервів. Отже, підвищення рівня знань майбутніх психологів щодо вікових можливостей здійснення професійної кар'єри має складати один із важливих напрямків їхньої підготовки до здійснення професійної кар'єри.

Проаналізуємо дані, які стосуються знання майбутніми психологами «складових психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри». Результати дослідження показали, що високий рівень розвитку цього масиву знань було виявлено лише у 4,4 % опитаних. Для цієї групи характерним є

те, що вони назвали усі складові психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри. Основну частину опитаних (62,2 %) утворили студенти, у яких виявлено середній рівень знання цього феномену. Студенти цієї групи виділяли одну зі складових психологічної готовності, або ж до цих компонентів додавали інші, які не є суттєвими характеристиками зазначеного феномену. Низький рівень знання студентами-психологами основних компонентів психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри виявлено більш ніж у третини (33,4 %) опитаних. Особливістю цієї групи є те, що вони дали неправильні відповіді, або не відповідали зовсім.

Таким чином, на основі даних, які стосуються знання студентами-психологами сутності феноменів, які мають відношення до здійснення майбутньої професійної кар'єри, можна виділити, як позитивні, так і негативні аспекти. До позитивних аспектів можна віднести те, що достатньо велика кількість студентів-психологів повністю або частково орієнтуються у сутності кар'єри, доцільності поєднання професійної кар'єри та сім'ї. Разом з тим, було виділено ряд негативних аспектів: низький рівень знання студентами гендерних та вікових аспектів здійснення професійної кар'єри, і, особливо, основних складових психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри.

У цілому можна констатувати необхідність підвищення рівня знань майбутніх психологів щодо сутності професійної кар'єри, її гендерних, вікових та «сімейних» аспектів, а також основних складових психологічної готовності до її здійснення. На основі узагальнюючого аналізу даних було виділено рівні розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри (рис. 2.6).

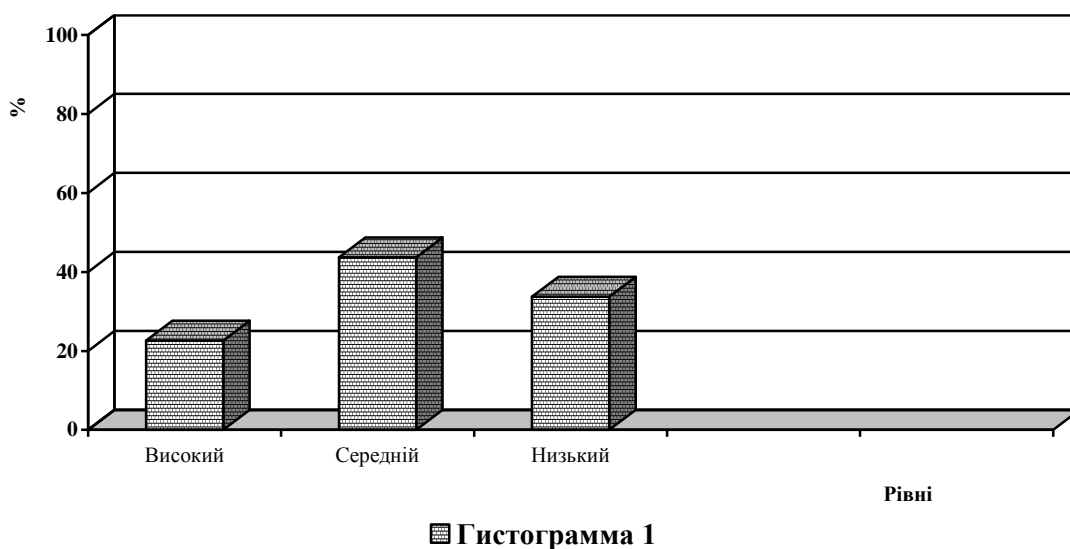


Рис. 2.6. Розподіл студентів-психологів за рівнями розвитку когнітивного компонента їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри (у % від загальної кількості опитаних)

Як свідчать дані, які представлені на рис. 2.6, високий рівень розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри представлено у 22,6 % опитаних. Для цієї групи студентів притаманним є те, що вони вказали на усі суттєві характеристики феноменів, які мають відношення до здійснення професійної кар'єри. Середній рівень розвитку когнітивного компонента притаманний для 43,7 % учасників дослідження. Студенти цієї групи виявили знання (високого або середнього рівня) за окремими феноменами професійної кар'єри. Низький рівень розвитку когнітивного компонента виявлено у третини опитаних (33,7 %). Для них характерними є неправильні відповіді або відсутність відповіді. Отримані дані у цілому свідчать про необхідність підвищення рівня розвитку когнітивного компонента психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри, насамперед, знань, які стосуються гендерних та вікових аспектів її реалізації, а також складових психологічної готовності. Окрім того, певного підвищення стосуються і знання щодо сутності кар'єри, а також поєднання професійної кар'єри та сім'ї.

Відповідно до структури операційного компонента психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри нами досліджувались дві основні складові: рівень розвитку власної активності студентів щодо підготовки до здійснення майбутньої професійної кар'єри, а також рівень поведінкової активності. У свою чергу рівень розвитку власної активності студентів щодо підготовки до здійснення майбутньої професійної кар'єри містив дві основні складові: оцінка студентами-психологами можливих видів власної активності («потенційна» активність); рівень «реальної» активності студентів-психологів. Для вивчення першого показника використовувалось «відкрите» питання авторської анкети: «Назвіть можливі види Вашої власної активності для підготовки Вас до здійснення майбутньої професійної кар'єри (Що Ви самі для цього можете реально зробити?)». Відповіді на це питання піддавались контент-аналізу та якісному аналізу (для виділення рівнів розвитку активності майбутніх психологів). Для аналізу другого показника використовувалось «закрите» питання авторської анкети «В якій мірі Ви використовуєте ці види Вашої власної активності для підготовки Вас до здійснення майбутньої професійної кар'єри?». У результаті аналізу отриманих даних нами було виділено три рівні «потенційної» активності студентів (високий, середній та низький) (рис. 2.7).

До студентів з високим рівнем «потенційної» активності було віднесено тих студентів, які орієнтуються на поєднання таких видів активності: успішне навчання у ВНЗ («наполегливе вивчення «свого» предмету»; «активне вивчення спеціальної літератури» та ін.); активне навчанням поза ВНЗ («відвідування спеціальних курсів, тренінгів тощо); активна участь у громадському житті ВНЗ та вузівських акціях («участь у масових заходах»; «бути лідером, організовувати соціально значущі акції»); «участь у конференціях, поїздках, конкурсах» та ін.); здійснення волонтерської роботи («працювати волонтером, бажано, близько до майбутньої спеціальності»); реальна робота («знайти роботу та працювати, зокрема, літом»; «шукати інформацію про роботу»; «проходити співбесіди» та ін.); створення власного бізнесу («започаткувати свій бізнес»; «продовжувати сімейний бізнес» та ін.).

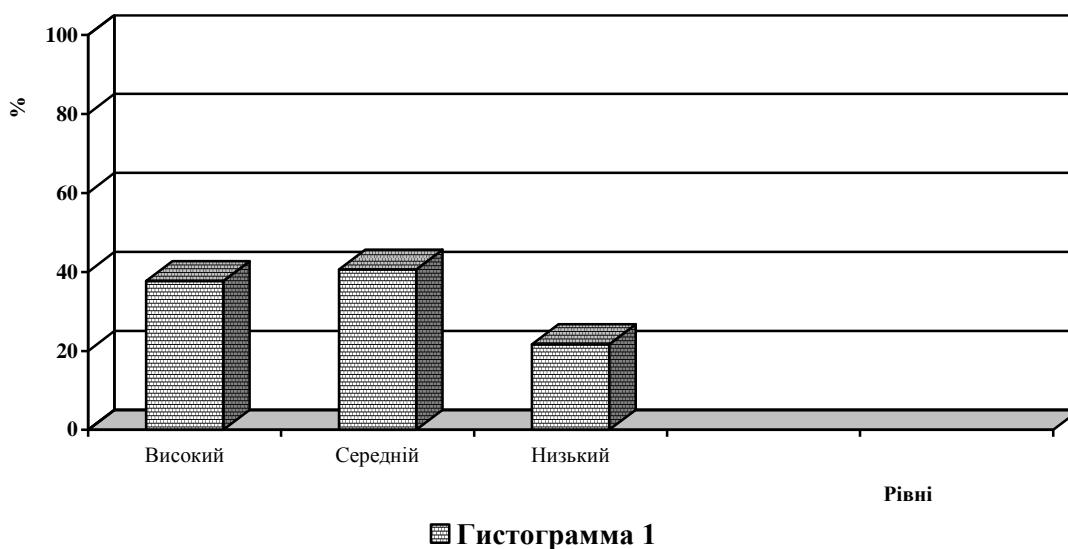


Рис. 2.7. Розподіл студентів-психологів за рівнями розвитку «потенційних» форм їхньої власної активності щодо підготовки до здійснення професійної кар'єри (у % від загальної кількості опитаних)

Окрім того, для таких студентів характерна орієнтація на: самоосвіту та вдосконалення себе («потрібно самовдосконалювати своє «Я»; «необхідно розвивати ініціативність та характер»; «важливо вміти «прорватися» вперед»; «спробувати переїхати у більше місто»); проходження психологічної підготовки («участь у тренінгах, консультації психологів»); постановку і досягнення конкретних цілей («необхідно вміти обирати мету і робити усе для її досягнення (вчитись, прислухатись, робити висновки, іти вперед і не зупинятись)»). Суттєвим при цьому також є спілкування з досвідченими людьми про майбутню роботу («спілкування зокрема, з людьми, які мають досвід роботи»; «спілкування з батьками»; «спілкування з випускниками; викладачами») та отримання нового життєвого досвіду («потрібно отримувати новий досвід»; «вчитись розбиратись в людях»). Також значущим для такої групи студентів-психологів є вивчення зарубіжного досвіду («важливим є навчання та стажуванням за кордоном»).

Таким чином, можна заключити, що для студентів-психологів, які мають високий рівень «потенційної» активності для підготовки до здійснення професійної кар'єри, характерним є поєднання активної навчальної діяльності з

іншими видами пізнавальної діяльності, практична зорієнтованість їх активності (громадської та професійної), активне спілкування з людьми та отримання життєвого і професійного досвіду, постійне вдосконалення себе тощо. Як видно із рис. 3.6, високий рівень «потенційної» активності виявлено у 37,7 % опитаних студентів. Для студентів-психологів із середнім рівнем «потенційної» активності характерним є орієнтація на застосування лише обов'язкових форм навчальної та практичної діяльності, які використовуються у ВНЗ: старанне вивчення навчальних дисциплін; вивчення навчальної літератури та інших інформаційних джерел; підготовка курсових та дипломних робіт; проходження практики тощо.

Середній рівень «потенційної» активності зафіксовано у 40,6 % опитаних. Студенти, у яких виявлено низький рівень, дали неправильні відповіді або не дали відповіді взагалі. Таких студентів виявилось достатньо багато – 21,7 %. Щодо конкретних форм «потенційної» активності, то тут було виявлено такі найбільш значущі форми: старанне навчання у ВНЗ (27,7 %); спілкування з досвідченими людьми про майбутню роботу (15,5 %); самоосвіта та вдосконалення себе (14,6 %); активне читання літератури (13,9 %); постановка і досягнення конкретних цілей (10,5 %); проходження тренінгів, консультації психологів (9,3 %); реальна робота (8,5 %).

Стосовно «реальної» активності студентів-психологів щодо підготовки до здійснення професійної кар'єри, то, в процесі дослідження виявлено, що 49,5 % відповіли, що вони використовують ці форми активності. 42,8 % зазначили, що їм важко відповісти на зазначене питання. І 7,7 % однозначно сказали, що вони не використовують ці форми. Отже, майже у половини опитаних студентів-психологів існують певні резерви щодо вдосконалення у цьому напрямку їхньої активності. Що стосується поведінкової активності майбутніх психологів, для вивчення якої застосовувалася методика «Діагностика стратегій поведінкової активності» Л. Вассермана, М. Гуменюка [190], то тут було отримані такі дані (рис. 2.8).

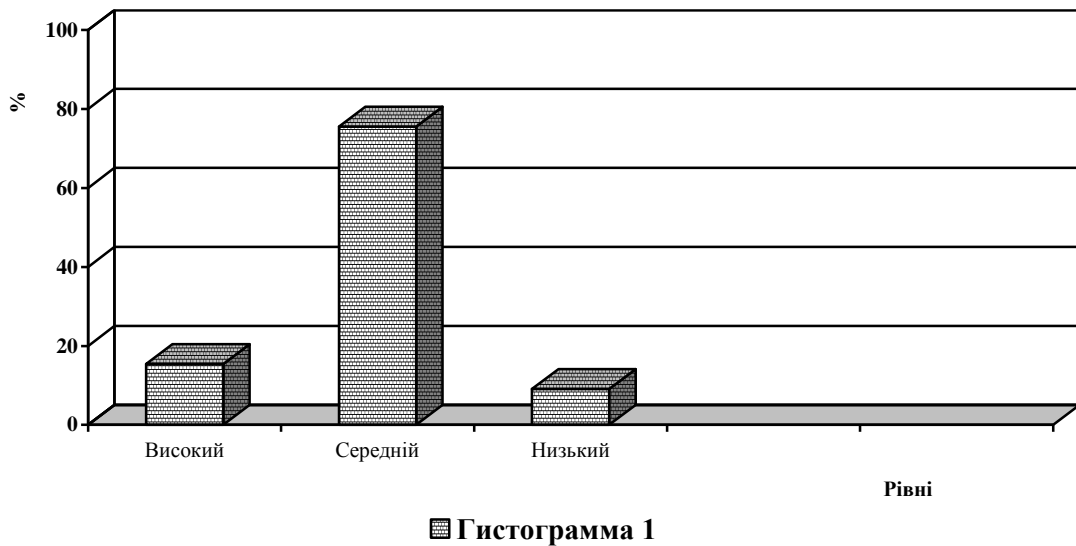


Рис. 2.8. Розподіл студентів за рівнями розвитку їхньої поведінкової активності (у % від загальної кількості опитаних)

У дослідженні не виявлено студентів, для яких характерні «крайні» типи поведінкової активності: тип А («коронарний» тип особистості, для якого характерна гіперреактивність, високий рівень домагань, прагнення до конкурентної боротьби, домінування, нетерпеливість, імпульсивність) та тип Б (для якого характерна невпевненість, пасивність, схильність до сумнівів, уникання відповідальності). У 9,1 % опитаних студентів було виявлено тип поведінкової активності, який називається «умовно А.1», який характеризується тенденцією до поведінкової активності А. Цей тип поведінкової активності має такі ж характеристики, як і тип А, але без проявів надмірної амбіційності та агресивності. Його віднесено до низького рівня поведінкової активності студентів-психологів, оскільки його використання може приводити до серйозних захворювань. У 75,5 % опитаних студентів виявлено проміжний тип, «тип АБ», який характеризується впевненістю, активна та цілеспрямована діловитість, емоційною стабільністю, відносною стійкістю до стресогенних чинників, гарною адаптивністю до різних видів діяльності. Цей тип активності було віднесено до середнього рівня поведінкової активності студентів. У 15,4 % було виявлено тип поведінкової активності, який називається «умовно Б.1». Для цього типу

характерними є раціональна обережність, достатня активність, емоційна стійкість. Цей тип поведінкової активності віднесено до високого рівня поведінкової активності студентів.

У результаті узагальнюючого аналізу даних, які отримані за окремими складовими операційного компоненту, було виділено рівні розвитку операційного компонента психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри (рис. 2.9).

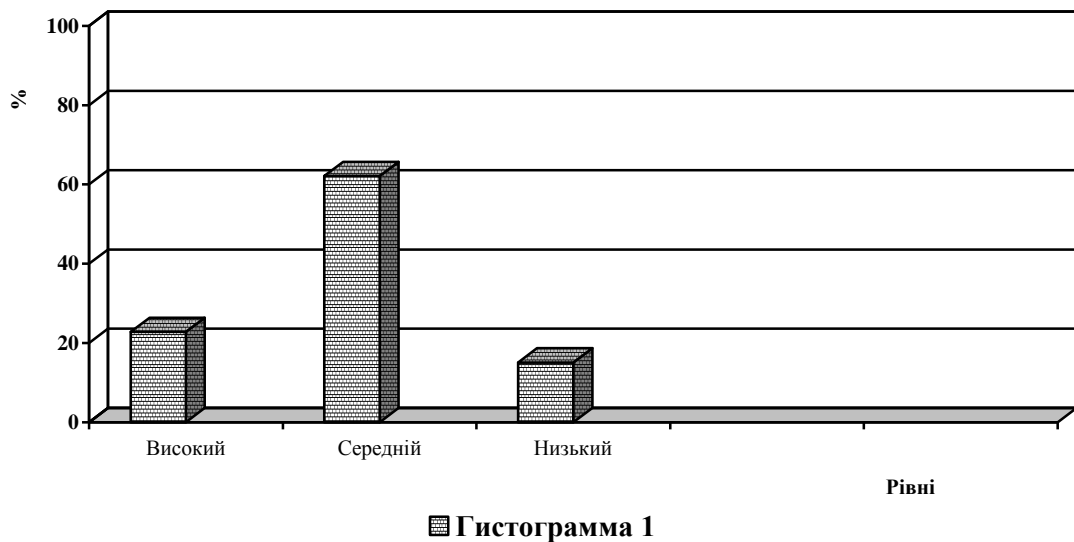


Рис. 2.9. Розподіл майбутніх психологів за рівнями розвитку операційного компонента їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри

Як свідчать дані, високий рівень розвитку операційного компонента психологічної готовності представлено у 22,8 % опитаних. Для цієї групи студентів притаманним є те, що вони мають високий рівень власної активності до здійснення професійної кар'єри та поведінкової активності у цілому. Середній рівень розвитку операційного компонента характерний для 62,1 % учасників дослідження. Студенти цієї групи виявили середній рівень власної активності до здійснення професійної кар'єри та поведінкової активності у цілому. Низький рівень розвитку операційного компонента виявлено у 15,1 % опитаних, для яких

характерно низький рівень власної активності до здійснення професійної кар'єри та поведінкової активності у цілому.

Отримані дані у цілому свідчать про необхідність посилення рівня розвитку операційного компонента психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри. До складу особистісного компоненту психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри увійшли такі складові: рівень розвитку суб'єктивного контролю студентів, а також рівень розвитку лідерських здібностей студентів. Дослідження рівня розвитку суб'єктивного контролю студентів-психологів, яке здійснювалось за допомогою методики «Діагностика рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера (адаптація Є. Бажина, С. Голинкіної, О. Еткіна) [190], передбачало аналіз суб'єктивного контролю у таких основних сферах життєдіяльності: міжособистісних стосунків; сімейних стосунків; виробничих стосунків; досягнень та невдач; хвороби та здоров'я. Окрім того, вивчався загальний показник інтернальності. Як видно із отриманих даних (табл. 2.7), лише для невеликої частини студентів-психологів – від 6,5 % до 29,1 % (у різних сферах життєдіяльності) характерний інтернальний тип суб'єктивного контролю, при якому особистість приймає відповідальність за події свого життя на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, здібностями, рисами особистості.

Таблиця 2.7

**Розподіл студентів-психологів за рівнями розвитку суб'єктивного контролю
(у % від загальної кількості опитаних)**

| Показники | Рівень розвитку суб'єктивного контролю | | |
|--|--|-------|---------------------------|
| | Інтернальний тип контролю | Норма | Естернальний тип контролю |
| Шкала інтернальності в сфері сімейних стосунків | 29,1 | 32,9 | 38,0 |
| Шкала інтернальності в сфері міжособистісних стосунків | 24,9 | 33,5 | 41,6 |
| Шкала інтернальності в сфері досягнень | 20,1 | 32,4 | 47,5 |

| | | | |
|---|------|------|------|
| Шкала інтернальності стосовно хвороби та здоров'я | 21,4 | 9,5 | 69,1 |
| Шкала інтернальності в сфері невдач | 16,5 | 24,0 | 59,5 |
| Шкала інтернальності в сфері виробничих стосунків | 6,5 | 21,2 | 72,3 |
| Шкала загальної інтернальності | 7,7 | 21,8 | 70,5 |

Це підтверджується і даними, які стосуються загальної шкали інтернальності (як узагальнюючого показника за усіма шкалами), згідно з яким інтернальний тип контролю виявлено зовсім у невеликій кількості (7,7 %) опитаних студентів. Якщо порівняти дані, які отримано за різними шкалами, то можна зробити висновок про те, що найбільше інтернальний тип контролю у майбутніх психологів виражений у сфері стосунків – сімейних (29,1 %) та міжособистісних (24,9 %). Далі – у таких сферах, як досягнення (20,1 %), невдачі (16,5 %), хвороба і здоров'я (21,4 %). Що ж стосується інтернальності у сфері виробничих стосунків, то тут цей тип суб'єктивного контролю виявлено лише у 6,5 % обстежуваних. А згідно з методикою дослідження [190], саме високий рівень інтернальності у цій сфері є важливим чинником організації власної професійної діяльності, стосунків у колективі, свого просування у посаді тощо. І, навпаки, екстернальний тип суб'єктивного контролю, який стосовно сфери виробничих стосунків виявлено у переважної кількості обстежуваних (72,3 %), свідчить про те, що особистість схильна приписувати більш важливе значення у реалізації своїх досягнень зовнішнім обставинам (керівництву, товаришам по роботі, везінню тощо).

Отже, можна констатувати, що низький рівень розвитку суб'єктивного контролю у сфері виробничих стосунків, який має пряме відношення до здійснення професійної кар'єри, складає одне із «проблемних» місць розвитку суб'єктивного контролю в опитаних студентів. Пояснити це можна, з одного боку, тим, що сфера виробничих стосунків є достатньо новою і ще «не пройденою» для студентів-психологів, порівняно з іншими сферами, які аналізуються за допомогою зазначеної методики. З іншого боку, це може бути наслідком того, що

підготовці активності студентів-психологів у сфері виробничих стосунків не приділяється достатньої уваги, або зовсім не приділяється.

Отже, підвищення рівня суб'єктивного контролю (інтернальності) у сфері виробничих стосунків повинно складати, на наш погляд, один із важливих напрямків підготовки майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри. Підвищення інтернальності потрібно також і в інших сферах життєдіяльності студентів, зокрема, якщо взяти до уваги той факт, що рівень екстернального типу суб'єктивного контролю у деяких сферах, наприклад у сфері невдач, характерний для 59,5 % опитаних, а відповідно до результатів, отриманих за загальною шкалою інтернальності, він у цілому виявлений у 16,5 %.

Що стосується рівня розвитку лідерських якостей у студентів, то дослідження цього показника було проведене за методикою «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова, Є. Крушельницького [173] і показало таке (рис. 2.10).

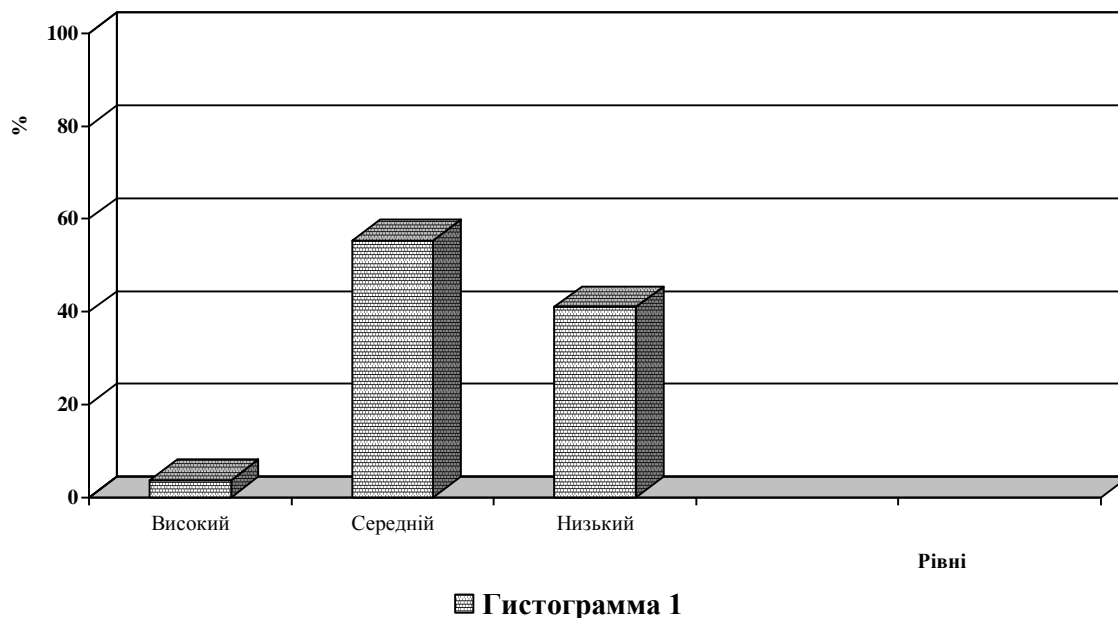


Рис. 2.10. Розподіл майбутніх психологів за рівнем розвитку у них лідерських якостей

Високий рівень лідерських здібностей виявлено лише у 3,7 % студентів, для яких характерними є такі індивідуально-психологічні якості: ініціативність, незалежність, рішучість, здатність самостійно та своєчасно приймати рішення та відповідальність на себе, розумний ризик, наполегливість, адаптивність, здатність змінювати стиль поведінки залежно від ситуацій, відкритість до нового досвіду, здатність вирішувати нові завдання нетрадиційним способом, творчість, оптимістичність, здатність долати перешкоди на шляху досягнення цілей, критичність, надійність, стресостійкість, вимогливість, здатність підтримати інших самокритичність, здатність тверезо оцінювати свої успіхи та невдачі. Для 55,3 % опитаних студентів характерний середній рівень розвитку лідерських здібностей. Їм притаманна лише частина тих індивідуально-психологічних якостей, що належать студентам із високим рівнем лідерських здібностей. Для 41,0 % опитаних притаманний низький рівень розвитку лідерських здібностей. Ця група студентів характеризується лише окремими індивідуально-психологічними якостями, притаманними для високого рівня розвитку лідерських якостей. Таким чином, можна заключити, що підвищення рівня розвитку лідерських якостей у значної кількості майбутніх психологів має складати, на наш погляд, суттєвий аспект їхньої підготовки до здійснення професійної кар'єри. У результаті узагальнення аналізу даних, які отримані за окремими складовими особистісного компоненту, було виділено рівні розвитку особистісного компонента психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри (рис. 2.11).

Як свідчать дані, які представлені на рисунку 2.11, високий рівень розвитку особистісного компонента психологічної готовності представлено у 12,4 %. Обстежувані цієї групи мають високий рівень інтернальності та розвитку лідерських якостей. Середній рівень розвитку особистісного компонента притаманний для 42,4 % учасників дослідження. Студенти цієї групи виявили середній рівень інтернальності та розвитку лідерських якостей. Низький рівень розвитку особистісного компонента притаманний для 45,2 % опитаних, для них характерним є низький рівень розвитку інтернальності та лідерських якостей.

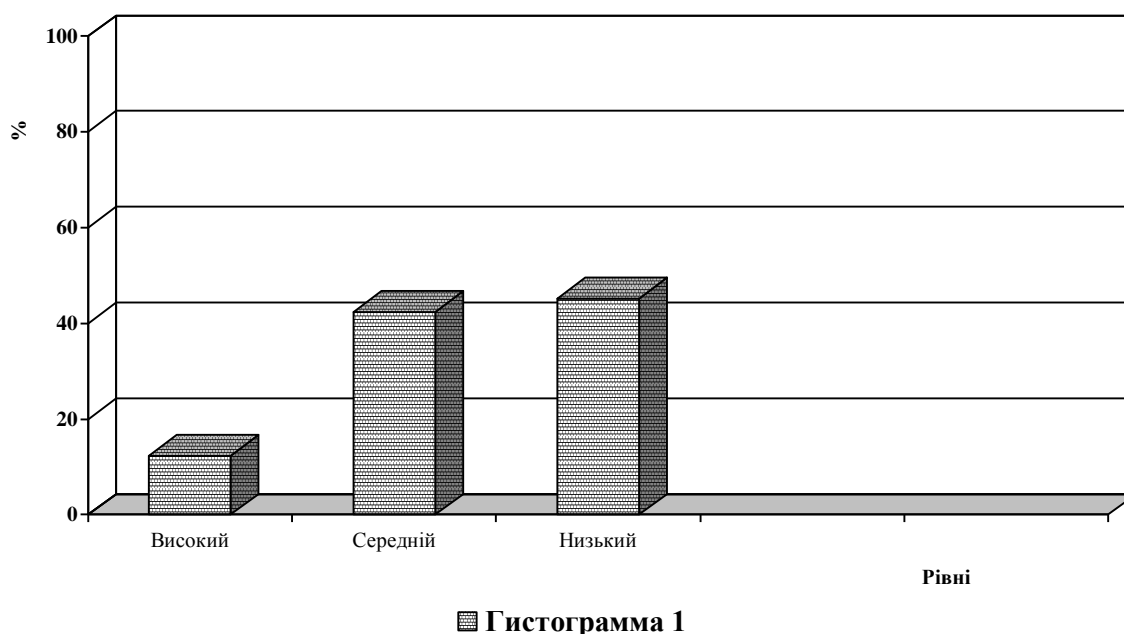


Рис. 2.11. Розподіл студентів-психологів за рівнем розвитку у них особистісного компонента психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри (у % від загальної кількості опитаних)

Скоріше за усе, можна говорити про те, що по мірі підвищення рівня навчання у ВНЗ та реального включення у соціум, що потребує прояву активної життєвої та професійної позиції, відбувається більш активний прояв лідерських якостей. Отримані дані у цілому свідчать про необхідність посилення рівня розвитку особистісного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри, тобто, підвищення рівня інтернальності, насамперед, у сфері виробничих стосунків, з одного боку і лідерських якостей – з іншого.

Аналізуючи рівень розвитку загального показника психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри, можна побачити (табл. 2.8), що на першому місці за таким критерієм, як «високий рівень розвитку», перебуває когнітивний компонент психологічної готовності.

**Розподіл майбутніх психологів за рівнями розвитку основних компонентів
психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри
(у % від загальної кількості опитаних)**

| Компоненти психологічної готовності | Рівень розвитку компонентів | | |
|--|------------------------------------|-----------------|----------------|
| | <i>Високий</i> | <i>Середній</i> | <i>Низький</i> |
| Операційний | 21,9 | 61,2 | 16,9 |
| Когнітивний | 22,6 | 43,1 | 34,3 |
| Особистісний | 12,9 | 40,4 | 46,7 |
| Мотиваційний | 11,5 | 74,7 | 13,8 |

Високий рівень його розвитку зафіксовано у 22,6 % студентів. Близьким до нього є рівень розвитку операційного компоненту психологічної готовності (21,9 %). Помітно менше, виражені мотиваційний та (11,5 % та 12,9 % відповідно). Тобто, ми можемо говорити про наявність диспропорції у рівні розвитку компонентів психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри.

Отже, активізація мотивації підготовки студентів до майбутньої професійної кар'єри та розвиток необхідних індивідуально-психологічних якостей має складати, на наш погляд, один із важливих напрямків психологічної підготовки студентів-психологів. У цілому, слід говорити про забезпечення певного балансу компонентів у структурі психологічної готовності. Щодо рівня розвитку загального показника психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри (рис. 2.12), то отримані дані показують, що високий рівень розвитку цього показника зафіксовано у незначній кількості опитаних (8,8 %).

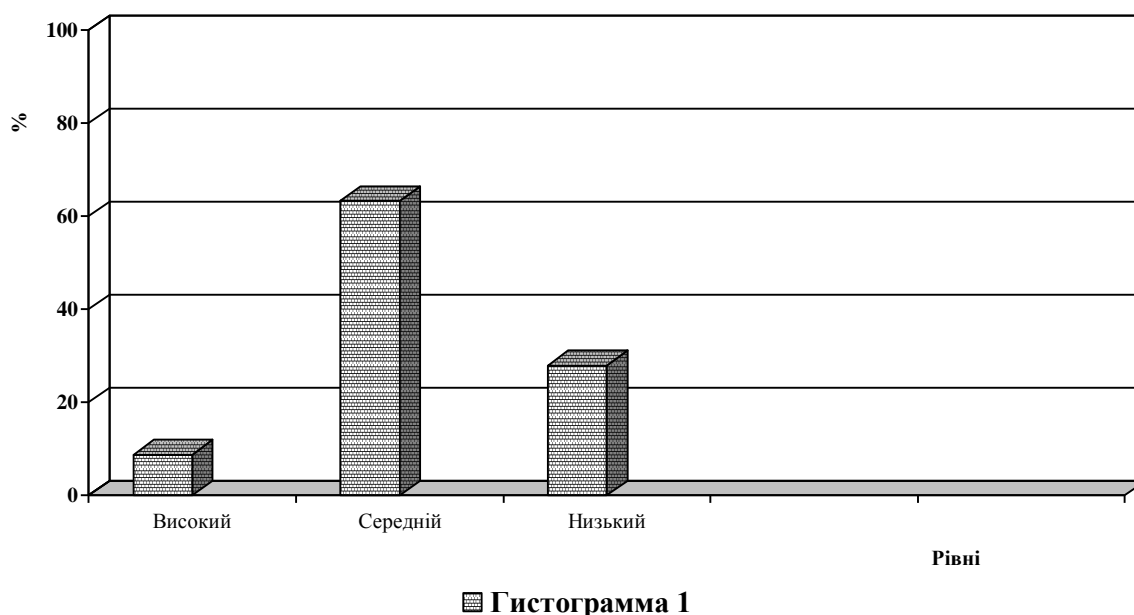


Рис. 2.12. Розподіл майбутніх психологів за рівнями розвитку загального показника їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри (у % від загальної кількості опитаних)

Середній рівень виявлено у 63,3 % опитаних, низький рівень притаманний 27,9 % студентів-психологів. Отже, у цілому, можна говорити про недостатній рівень розвитку загального показника психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри. Окрім виявлення рівня розвитку їхньої психологічної готовності до здійснення майбутньої професійної кар'єри за допомогою взаємодоповнюючих тестових методик («об'єктивної» оцінки), у дослідженні також було проведено вивчення самооцінки студентами-психологами цього показника (рис. 2.13).

Для виявлення цього показника їх просили дати відповідь на таке питання: «Який, на Вашу думку, рівень Вашої психологічної готовності до здійснення майбутньої професійної кар'єри?». Порівняння отриманих результатів показало, що «суб'єктивна» оцінка переважає над «об'єктивною». Це проявляється стосовно усіх рівнів розвитку психологічної готовності: високого (31,1 % проти 7,1 %); середнього (47,7 % проти 84,0 %); низького (11,2 % проти 8,9 %). При цьому звертає увагу на себе той факт, що найбільші розбіжності

спостерігаються стосовно оцінки високого рівня психологічної готовності: самооцінка студентами-психологами високого рівня є значно вищою, майже у чотири рази, за об'єктивну оцінку. Зазначимо при цьому, що при аналізі ми об'єднали між собою показники «суб'єктивної» оцінки: «дуже високий» (6,2 %) та «високий» (26,2 %) і «низький» (10,2 %) та «дуже низький» (0,7 %).

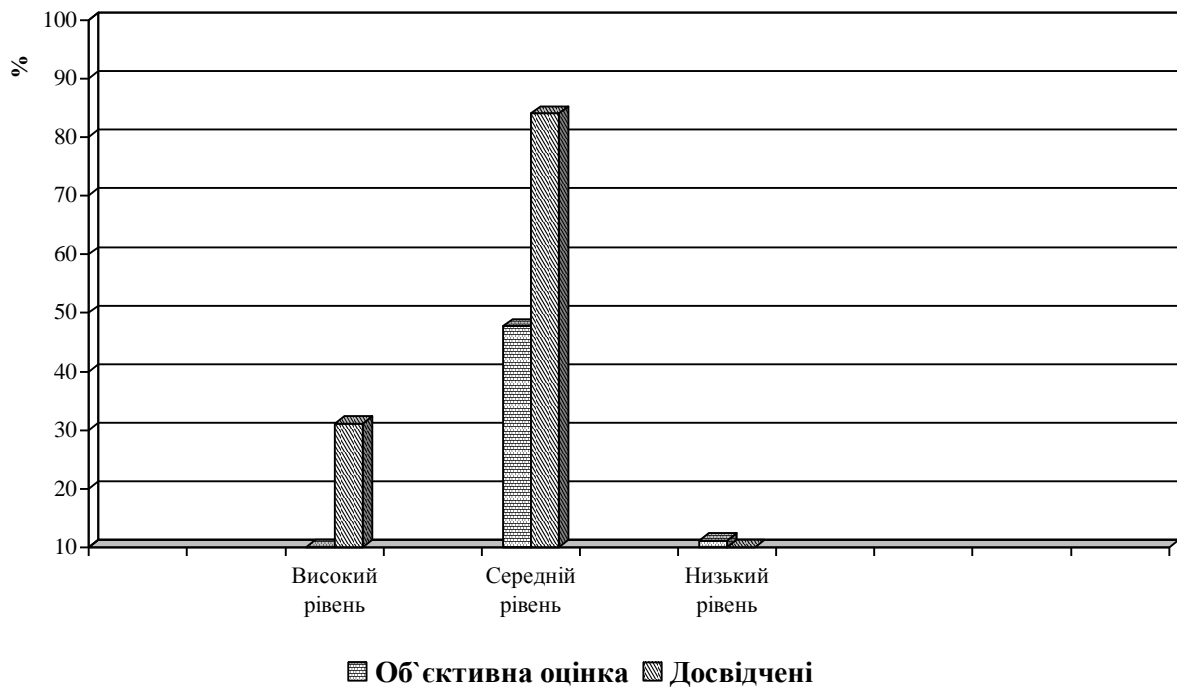


Рис. 2.13. Порівняльний аналіз об'єктивної оцінки та самооцінки психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри (у % від загальної кількості опитаних)

У цілому можна констатувати деяку неадекватність «суб'єктивної» оцінки психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри та, а також говорити про необхідність її корекції. Можна зробити висновок про те, що дослідження виявило недостатній рівень психологічної готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри.

Аналіз підготовки майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри передбачав оцінку ними «бажаних» та «реальних» форм роботи ВНЗ за цим напрямком. Для цього використовувалось «закрите» питання анкети: «Які форми

роботи ВНЗ Ви вважаєте доцільними («бажаними») для підготовки майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри?». Відповіді на це питання, в порядку зниження їхньої значущості, подано у таблиці 2.9. Окрім того, досліджувалась оцінка студентами так званих «реальних» форм підготовки, тобто таких форм, які використовуються у їхньому ВНЗ для підготовки до здійснення майбутньої професійної кар'єри. Для цього використовувалось «відкрите» питання: «Вкажіть, які із названих вище (та можливих інших) форм роботи є «реальними» у Вашому ВНЗ (тобто, дійсно використовуються для підготовки студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри)?». Відповіді на це питання також представлено у таблиці 2.9.

На основі аналізу отриманих даних вказані форми за змістом та рівнем вираженості були підрозділені нами на п'ять груп. В основу класифікації «бажаних» форм роботи нами було покладено такі критерії: інформаційно-просвітницький чи практичний характер певних форм роботи; їхня сфокусованість на майбутній кар'єрі взагалі чи на кар'єрі, яка стосується майбутньої професії; орієнтація форм на вітчизняний чи зарубіжний досвід.

Таблиця 2.9

**Порівняльний аналіз оцінки студентами-психологами «бажаних»
та «реальних» форм роботи ВНЗ для підготовки до здійснення
професійної кар'єри (у % від загальної кількості опитаних)**

| Форми роботи | «Бажані» форми | «Реальні» форми |
|---|---------------------------|----------------------------|
| 1. Спільні «ідеальні» та «реальні» форми, названі студентами: | | |
| Організація стажування студентів на робочих місцях в організаціях | 55,9 | 25,6 |
| Створення та функціонування центрів для забезпечення студентів роботою за спеціальністю (паралельно із навчанням) | 54,1 | 7,5 |
| Викладання спеціальних курсів або факультативів (типу «Моя майбутня професія та професійна кар'єра») | 49,8 | 16,5 |

| | | |
|--|------|------|
| Організація навчання та стажування за кордоном | 44,2 | 10,7 |
| Організація практичних семінарів з представниками різних організацій (за профілем навчання) | 43,0 | 13,3 |
| Створення та функціонування центрів для забезпечення студентів будь-якою роботою (паралельно із навчанням) | 32,5 | 7,8 |
| Створення та функціонування спеціальних центрів професійної кар'єри у ВНЗ | 29,7 | 5,4 |
| Організація зустрічей з студентами зарубіжних ВНЗ | 23,7 | 6,7 |
| Організація спеціальних «студентських» веб-сайтів для пошуку майбутньої роботи | 22,3 | 4,5 |
| Організація зустрічей зі студентами інших ВНЗ України | 17,7 | 7,4 |
| Організація зустрічей з випускниками факультетів | 14,1 | 9,4 |
| Підготовка спеціальних інформаційних листків, прес-релізів для студентів | 9,9 | 7,6 |
| 2. Додатково виділені «реальні» форми, названі студентами: | | |
| Спеціальні тести (в тому числі, інформаційні) | — | 3,4 |
| Науково-дослідна робота | — | 2,3 |
| Тренінги | — | 2,2 |
| Співбесіди з досвідченими людьми (зокрема, з куратором, аналіз життєвих прикладів) | — | 2,1 |
| Фільми про професію | — | 1,9 |
| Конкурси, марафони | — | 0,9 |
| Волонтерська робота | — | 0,7 |
| Неправильні відповіді | — | 0,5 |
| Не знаю, відсутність відповіді | — | 15,8 |
| Відсутність будь-яких форм роботи | — | 11,1 |

Першу групу склали такі форми роботи: «організація стажування студентів на робочих місцях» (55,9 %) і «створення та функціонування центрів для забезпечення студентів-психологів роботою за спеціальністю» (паралельно із навчанням) (54,1 %). Можна стверджувати, що за своїм змістом зазначені форми роботи «сфокусовані» на майбутній професії та мають чітко виражений практичний характер, але зорієнтовані на вітчизняний досвід. Другу групу утворили такі форми, як «викладання спеціальних курсів або факультативів (типу

«Моя майбутня професія та професійна кар'єра» (49,8 %), «організація практичних семінарів з представниками різних організацій» (за профілем навчання) (43,0 %). Вказані форми, на нашу думку, мають переважно інформаційно-просвітницький характер, сфокусовані переважно на майбутній професії і зорієнтовані на вітчизняний досвід. Третю групу складають такі форми, як «організація навчання та стажування за кордоном» (44,2 %) та «організація зустрічей зі студентами зарубіжних ВНЗ» (23,7 %). Основною характеристикою зазначених форм роботи є орієнтація на вивчення зарубіжного досвіду з проблеми. Зазначені форми, на нашу думку, мають переважно інформаційно-просвітницький характер, сфокусовані на професійній кар'єрі загалом (а не на майбутній професії) і зорієнтовані на вивчення зарубіжного досвіду.

До четвертої групи нами віднесено такі форми роботи: «створення та функціонування центрів для забезпечення студентів будь-якою роботою (паралельно із навчанням)» (32,5 %); «створення та функціонування спеціальних центрів професійної кар'єри у ВНЗ» (29,7 %); «організація спеціальних «студентських» веб-сайтів для пошуку майбутньої роботи» (22,3 %). Можна говорити про те, що такі форми роботи мають практичний характер, але не мають чіткої «сфокусованості» на майбутній професії і зорієнтовані на вивчення лише вітчизняного досвіду. До п'ятої групи увійшли форми роботи, які мають інформаційно-просвітницький характер, зорієнтовані на професійну кар'єру та на вітчизняний досвід. До них віднесено: «організація зустрічей зі студентами інших ВНЗ України» (17,7 %); «організація зустрічей із випускниками факультету» (14,1 %); «підготовка спеціальних інформаційних листків, прес-релізів для студентів-психологів» (9,9 %).

Слід зазначити, що за рівнем вираженості такі форми представлені значно менше, порівняно із попередніми групами. Таким чином, можна зробити висновок, що опитані студенти віддають перевагу таким формам підготовки до здійснення майбутньої професійної кар'єри, які за своїм змістом «сфокусовані» на майбутній професії, мають чітко виражений практичний характер та зорієнтовані

на вивчення зарубіжного досвіду.

Далі проаналізуємо оцінку майбутніми психологами «реальних» форм підготовки, тобто тих форм, які за їхніми словами, використовуються у їхніх ВНЗ для підготовки до здійснення професійної кар'єри (табл. 2.9). Відповіді на це питання було отримано за допомогою «відкритого» питання анкети, що спонукало до власної активності студентів-психологів при відповіді на це питання. 15,8 % опитаних відповіли, що вони не знають, як відповісти на це питання. Це свідчить, на наш погляд, про те, що такі форми підготовки не дуже чітко «простежуються» у навчально-виховному процесі, тобто, вони практично відсутні або не дуже «пропонуються» студентам.

Окрім того, 11,1 % опитаних однозначно вказали на те, що ніякі форми не використовуються. Тобто, уцілому більше, ніж одна четверта опитаних студентів прямо або опосередковано вказали на те, що такі форми підготовки у їхньому ВНЗ не використовуються, що можна оцінити, як негативний факт. Порівняльний аналіз «бажаних» та «реальних» форм першої групи показав, що «реальні» форми за мірою їх представленості у навчально-виховному процесі значно відстають від «реальних»: стажування студентів-психологів на робочих місцях («бажані» форми – 55,9 %; «реальні» форми – 25,6 %); створення та функціонування центрів для забезпечення студентів-психологів роботою за спеціальністю (паралельно із навчанням) («бажані» форми – 54,1 %; «реальні» форми – 7,5 %). Як бачимо, щодо першої форми, то тут «розрив» між «бажаними» та «реальними» формами складає більше, ніж у два рази, а по другій формі – більше, ніж у дев'ять разів! Отже, активізація використання форм роботи, які «сфокусовані» на майбутній професії та мають чітко виражений практичний характер, та які базуються на вітчизняному досвіді, є суттєвим напрямком вдосконалення підготовки майбутніх психологів підготовки до здійснення професійної кар'єри.

Практично аналогічно ситуація, спостерігається і при порівнянні «бажаних» та «реальних» форм підготовки, які належать до другої групи: викладання спеціальних курсів або факультативів (типу «Моя майбутня професія та

професійна кар'єра)) («бажані» форми – 49,8 %, «реальні» форми – 16,5 %); організація практичних семінарів з представниками різних організацій (за профілем навчання) («бажані» форми – 43,0 %, «реальні» форми – 13,3 %). Як бачимо, «реальні» форми роботи, які носять інформаційно-просвітницький характер, сфокусовані на майбутній професії і зорієнтовані на вітчизняний досвід, відстають від «реальних» орієнтовно у три-чотири рази.

Отже, вони вимагають також значної активізації щодо їхнього використання. Стосовно третьої групи, які мають переважно інформаційно-просвітницький характер, сфокусовані на професійній кар'єрі загалом (а не на майбутній професії) і зорієнтовані на вивчення зарубіжного досвіду, то тут також зафіксована приблизно аналогічна ситуація, порівняно із попередньою групою. Як свідчать отримані дані, «реальні» форми відстають від «бажаних» у три-чотири рази: організація навчання та стажування за кордоном («бажані» форми – 44,2 %, «реальні» форми – 10,7 %); організація зустрічей зі студентами зарубіжних вузів («бажані» форми – 23,7 %, «реальні» форми – 6,7 %). Таким чином, можна говорити про те, що активізація використання форм роботи, основною характеристикою яких є орієнтація на вивчення зарубіжного досвіду, має складати суттєвий напрямок підготовки студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри. Аналізуючи форми, які належать до четвертої групи, можна констатувати, що тут «реальні» форми відстають від «бажаних» приблизно у п'ять-сім разів: створення та функціонування центрів для забезпечення студентів-психологів будь-якою роботою (паралельно із навчанням) («бажані» форми – 32,5 %, «реальні» форми – 7,8 %); створення та функціонування спеціальних центрів професійної кар'єри у ВНЗ («бажані» форми – 29,7 %, «реальні» форми – 4,5 %); організація спеціальних «студентських» веб-сайтів для пошуку майбутньої роботи («бажані» форми – 22,3 %, «реальні» форми – 5,4 %). Отже, форми роботи, які мають практичний характер, зорієнтовані на професійну кар'єру взагалі (а не просто на професійну кар'єри в майбутній професії), і які передбачають вивчення вітчизняного досвіду, теж потребують, як нам здається, значної активізації щодо

їхнього використання. Особливо суттєвим тут є, на наш погляд, використання такої форми, як «створення та функціонування спеціальних центрів професійної кар'єри у ВНЗ». Стосовно п'ятої групи, куди увійшли форми роботи, які мають інформаційно-просвітницький характер, зорієнтовані на професійну кар'єру та на вітчизняний досвід, і «бажаність» яких є не так вираженою, то тут «розрив» між двома групами форм є не такий великий, приблизно у 1,5–2,0 рази. До них віднесено: організація зустрічей зі студентами інших ВНЗ України («бажані» форми – 17,7 %, «реальні» форми – 7,4 %); організація зустрічей із випускниками факультету («бажані» форми – 14,1 %, «реальні» форми – 9,4 %); підготовка спеціальних інформаційних листків, прес-релізів для студентів («бажані» форми – 9,8 %, «реальні» форми – 7,6 %). Більшість із цих форм, як бачимо, носить традиційний характер, і, скоріше всього, уже не дуже задовольняє студентів-психологів.

Окрім названих «реальних» форм роботи, які студенти, описувати, скоріше всього, використовуючи аналог варіантів відповідей, які давались у закритому питанні стосовно «бажаних» форм, ними були названі ще і «свої» «реальні» форми підготовки, до яких було віднесено: спеціальні тести (у тому числі, інформаційні) – 3,4 %; науково-дослідна робота – 2,3 %; тренінги – 2,2 %; співбесіди з досвідченими людьми (зокрема, з куратором, аналіз життєвих прикладів) – 2,1 %; фільми про професію – 1,9 %; конкурси, марафони – 0,9 %; волонтерська робота – 0,7 %. Як бачимо, на ці форми, як «реальні», вказало зовсім невелика кількість опитаних (від 0,7 % до 3,4 %). Отже, як показали результати дослідження, існує великий «розрив» між більшістю «бажаних» та «реальних» форм підготовки студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри. Особливо це стосується створення та функціонування центрів у ВНЗ спеціалізованих центрів професійної кар'єри, як тих, які координують підготовку майбутніх психологів до професійної кар'єри, такі і тих, які забезпечують студентів-психологів роботою за спеціальністю (паралельно із навчанням) або будь-якою роботою. Отже, зазначений напрямок заслуговує особливої уваги у

діяльності вітчизняних ВНЗ.

У дослідженні також аналізувалось, в якій мірі майбутні психологи задоволені впровадженням «реальних» форм роботи ВНЗ для підготовки до здійснення професійної кар'єри (рис. 2.14).

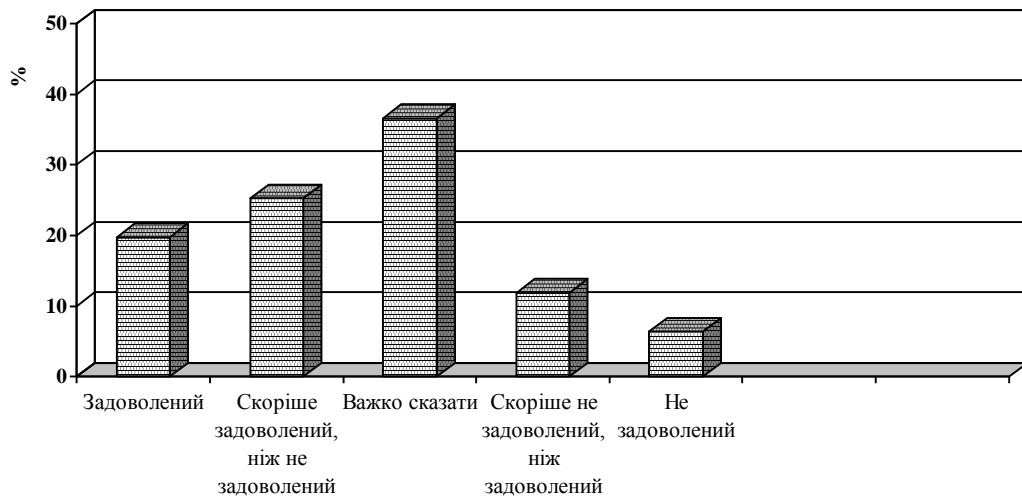


Рис. 2.14. Ступінь задоволеності студентів-психологів формами роботи ВНЗ щодо їхньої підготовки до здійснення професійної кар'єри (у % від загальної кількості опитаних)

Як видно із наведених даних, лише невелика частина студентів (19,8 %) однозначно задоволена такими формами роботи, 25,3 % опитаних відзначила, що вони скоріше задоволені, ніж не задоволені. 36,6 % вказали, що їм важко відповісти на зазначене питання. Разом з тим, невелика частина опитаних (11,9 %) вказали, що вони скоріше не задоволені, ніж задоволені «реальними» формами роботи, а 6,4 % зазначили, що вони однозначно не задоволені. Отже, з отриманих даних очевидно, що існує значний розрив між «бажаними» та «реальними» формами роботи підготовки студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

3.1. Зміст, структура та дидактична технологія апробації програми розвитку у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри

Спираючись на задачі нашого дослідження та враховуючи результати констатувального експерименту, нами було визначено мету та завдання третього етапу дослідження, спрямованого на проведення формувального експерименту.

Мета формувального експерименту: розробити та апробувати програму розвитку у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри.

Гіпотеза формувального експерименту полягала в тому, що розвиток у майбутніх психологів індивідуально-психологічних якостей в процесі професійної підготовки у ВНЗ є однією з умов формування у них психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри. Ефективним інструментом цього розвитку може бути спеціально розроблена програма.

Відповідно до мети були визначені такі завдання формувального експерименту:

- розробити зміст та структуру програми розвитку у майбутніх психологів індивідуально-психологічних якостей, які б сприяли формуванню у них психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри;
- здійснити експериментальну апробацію авторської програми;
- перевірити ефективність розробленої програми.

Виконання завдань формувального експерименту здійснювалося у процесі реалізації трьох основних етапів дослідження.

На першому етапі дослідження було розроблено зміст та структуру програми «Розвиток індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів як умова їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри». В основу програми було покладено розроблену автором теоретичну модель розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів як умови їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри. При розробці програми також враховувались проблеми формування психологічної готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри, які були виявлені під час констатувального експерименту, чинники та умови, які, на їхню думку, впливають на розвиток індивідуально-психологічних особливостей у контексті їхньої психологічної готовності до її здійснення.

При розробці програми автором враховані основні підходи до організації вищої освіти у сучасних умовах та організації навчальної діяльності студентів у ВНЗ, зокрема їхнього психологічного супроводу [1; 21–22; 34 та ін.], принципи підготовки та проведення соціально-психологічного тренінгу та соціально-психологічного навчання [39; 86; 109 та ін.], зокрема, у сфері організаційної психології [60; 148–149 та ін.]. Окрім того, були проаналізовані підходи до розуміння сутності професійної кар'єри [74; 95; 106 та ін.], рівень підготовки майбутніх психологів [4; 100; 133 та ін.] до здійснення професійної кар'єри [74 та ін.], загальні принципи, технології управління професійною кар'єрою [64 та ін.], особливості підготовки студентів до здійснення до професійної кар'єри [57 та ін.].

На другому етапі було проведено експериментальну апробацію авторської програми «Розвиток індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів як умова їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри». В експериментальній групі підготовка мала системний, цілісний характер відповідно до розробленої автором програми, спрямовані на формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри через розвиток їхніх індивідуально-психологічних якостей. Студенти, які увійшли до контрольної групи, не охоплювалися авторською програмою. Обсяг програми

склав 44 академічних години. Основна частина відбувалася під час планових, нормативних занять, а додаткова в інших позанавчальних формах. Після кожної із тренінгових сесій студенти виконували творчі домашні завдання. У цей же період було проведено два діагностичні зрізи – перед початком та завершенням програми.

На третьому етапі було здійснено перевірку ефективності авторської програми. Математична обробка даних здійснювалась за допомогою пакета статистичної обробки даних SPSS (версія 13) та піддавались змістовному якісному аналізу [45]. Діагностичні зрізи, спрямовані на оцінку ефективності авторської програми, здійснювалися за допомогою розробленого та апробованого Л. Карамушкою та Т. Канівець комплексу методик для дослідження психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри [57].

В основу авторської програми було покладено технологічний підхід, який розуміється як розробка (проектування) та впровадження спеціальних технологій, спрямованих на розв'язання конкретних проблем у діяльності організації та психологічну підготовку її працівників [59]. Психолого-організаційну технологію, на думку автора підходу, можна визначити, як певну систему, яка містить такі основні компоненти: принципи (активності, самостійності, діалогічності, ситуативності, рефлексивності та ін.); основні компоненти (змістовно-смысловий, діагностичний та корекційно-розвивальний); методи (проблемно-пошукові та інформаційні); інтерактивні техніки (організаційно-спрямовуючі і змістовно-смыслові); організаційні форми («комплексні» або «локальні» тренінги; навчальні курси тощо) у діяльності організаційних психологів, «сфокусовані» на практичне розв'язання конкретної проблеми в організації [57; 59].

Проаналізуємо більш детально основні складові технологічного підходу, які було покладено в основу розробки авторської програми. Щодо основних принципів побудови та реалізації програми, то, базуючись на наявних у психології підходах до них було віднесено такі: активності – активного залучення учасників психологічної підготовки до виконання усіх індивідуальних та

групових завдань; самостійності (самостійного вирішення усіх проблем, які обговорюються під час психологічної підготовки); діалогічності (організації різних форм спілкування учасників (парного, внутрішньогрупового, міжгрупового тощо); ситуативності (обговорення та моделювання різних ситуацій, які можуть виникнути в процесі здійснення майбутньої професійної кар'єри); рефлексивності (постійної оцінки здобутих знань, вмінь та навичок, досягнень та обмежень у своїй діяльності під час навчання) та ін.

До основних компонентів програми належать:

змістовно-смісловий – спрямований на розуміння учасниками програми сутності явища та його суттєвих характеристик: сутність професійної кар'єри; основні її види в організації; етапи; чинники професійної кар'єри; зміст та структура психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри та ін.

діагностичний – спрямований на діагностику студентами-психологами (за допомогою тренера) рівня розвитку власних індивідуально-психологічних якостей (як майбутніх фахівців) як чинника їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри;

корекційно-розвивальний – спрямований для оволодіння учасниками програми вміннями та навичками для здійснення професійної кар'єри. Ядром цього компоненту став тренінг.

Програма припускає вивчення й аналіз рівня сформованості основних компонентів психологічної готовності студентів-психологів (когнітивного, мотиваційно-ціннісного, операційно-діяльнісного та особистісного). З огляду на зв'язаність усіх компонентів особистості і усіх блоків програми, варто мати на увазі, що поділ програми на блоки і напрямки роботи є достатньо умовним. В організаційно-методичному аспекті такий поділ дозволяє краще структурувати зміст програми і більш чітко організувати практичну роботу щодо її реалізації. Програма здійснювалася у формі психологічної підтримки різних видів учбової діяльності студентів-психологів.

Мета програми: сприяння формуванню у студентів-психологів психологічної готовності до здійснення майбутньої професійної кар'єри шляхом розвитку у них індивідуально-психологічних якостей особистості.

Завдання програми:

- набуття студентами-психологами знань про сутність, види, етапи та чинники майбутньої професійної кар'єри;
- оволодіння вміннями та навичками, необхідними для здійснення професійної кар'єри;
- аналіз та розвиток власних індивідуально-психологічних якостей, що впливають на психологічну готовність до здійснення професійної кар'єри.

Структура програми містить три розділи, які об'єднують 9 тренінгових сесій (табл. 3.1).

Перший розділ програми присвячено аналізу сутності професійної кар'єри практичного психолога, її основним видам, етапам здійснення, умовам та чинникам, які впливають на його професійну кар'єру. Цей розділ містить три тренінгові сесії. Другий розділ програми стосується змісту підготовки студента-психолога до здійснення професійної кар'єри під час його навчання у ВНЗ, їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри та висвітлення основних її складових. Цей розділ містить також три тренінгові сесії. Третій розділ містить три сесії і присвячений розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів у контексті забезпечення їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри. Кожен із розділів, відповідно до технологічного підходу, складається із трьох блоків: змістовно-сміслового (розкривається сутність конкретного феномену); діагностичного (діагностуються ті чи інші вияви феномену); корекційно-розвивального (визначаються напрямки та умови корекції та розвитку певних показників, які стосуються досліджуваного феномену).

**Структура програми «Розвиток індивідуально-психологічних
якостей майбутніх психологів як умова їхньої психологічної готовності
до здійснення професійної кар'єри» (44 год.)**

| Розділи програми | Змістовні блоки програми |
|---|--|
| Вступ (2 год.) | |
| Розділ 1. «Професійна кар'єра практичного психолога» (12 год.) | Тренінгова сесія 1. «Сутність професійної кар'єри особистості» (4 год.) |
| | Тренінгова сесія 2. «Види та етапи професійної кар'єри практичного психолога» (4 год.) |
| | Тренінгова сесія 3. «Умови та чинники професійної кар'єри практичного психолога» (4 год.) |
| Розділ 2. «Психологічна готовність студентів- психологів до здійснення професійної кар'єри» (12 год.) | Тренінгова сесія 4. «Зміст та структура психологічної готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри» (6 год.) |
| | Тренінгова сесія 5. Підготовка студента-психолога до здійснення професійної кар'єри під час навчання у ВНЗ (6 год.) |
| Розділ 3. «Розвиток у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри» (16 год.) | Тренінгова сесія 6. «Розвиток пізнавальної сфери майбутнього психолога» (4 год.) |
| | Тренінгова сесія 7. «Розвиток мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього психолога» (4 год.) |
| | Тренінгова сесія 8. «Розвиток операційно-діяльнісної сфери майбутнього психолога» (4 год.) |
| | Тренінгова сесія 9. «Розвиток особистісної сфери майбутнього психолога» (4 год.) |
| Підведення підсумків тренінгу, завдання на самопідготовку (2 год.) | |

Реалізація основних компонентів тренінгу здійснювалась за допомогою спеціальних інтерактивних технік [25]. Зокрема, інформаційно-смісловий компонент реалізувався за допомогою таких технік: мультимедійна презентація (презентація загального дизайну, основних етапів програми та окремих смислових питань із залученням інформаційних джерел і результатів власних досліджень

автора); міні-лекції («класичні» та за допомогою інформаційних технологій); заповнення робочих аркушів (вивчення очікувань; розкриття змісту основних понять теми тощо); метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням); міжгрупове обговорення (представлення робочими групами результатів виконання певних завдань; постановка уточнюючих та проблемних запитань; відповіді на поставлені питання тощо); метод «мозкового штурму»; фотопрезентація (презентація фотоматеріалів, виготовлених під час реалізації програми за допомогою фотоапарата, та їхня демонстрація за допомогою мультимедійного проектора) та ін. Діагностичний компонент упроваджувався за допомогою, зокрема, психологічного практикуму (виконання діагностичних завдань; їхній аналіз та обговорення на груповому рівні), спостереження, виконання індивідуальних та групових завдань. Корекційно-розвивальний компонент реалізовувався за допомогою використання таких технік: виконання творчих завдань та їхнє представлення у вигляді схем, малюнків тощо; ділових ігор (моделювання реальних проблемних ситуацій та пошуку оптимальних варіантів їхнього розв'язання); побудова індивідуальних та групових корекційно-розвивальних програм; рефлексія заняття (індивідуальна; групова) та ін.

Розглянемо зміст самої програми (тренінгові сесії, основні компоненти тренінгових сесій та інтерактивні техніки, які реалізувалися у кожному із компонентів).

Вступ до програми:

- «криголам»: «Знайомство» («Мене звати... Найбільше за усе я люблю...»);
- вивчення очікувань (заповнення індивідуальних робочих аркушів з подальшим груповим обговоренням): «Мої очікування щодо програми» (учасники дають відповіді на такі запитання: «Чому я тут?»; «Чого я хочу навчитися, беручи участь у програмі?»; також аналізується емоційний стан учасників тренінгу (у результаті їх відповідей на питання «Мій емоційний стан»);
- мультимедійна презентація: «Визначення мети та завдань програми»;
- групове обговорення: «Як би нам хотілось організувати нашу роботу

сьогодні?» (визначення організаційних питань – тривалість роботи, кількість перерв тощо);

- «мозковий штурм» (груповий варіант): «Визначення правил міжособистісної взаємодії та спільної роботи у групі».

Розділ 1. «Професійна кар'єра практичного психолога»

Тренінгова сесія 1. «Сутність професійної кар'єри особистості».

Вступ до тренінгової сесії: мета, завдання, організація тренінгової сесії.

Змістовно-смысловий компонент тренінгу: «Аналіз сутності професійної кар'єри особистості»:

- метод незавершених речень: «Професійна кар'єра – це...» (кожний із учасників тренінгу ділить аркуш паперу на кількість листочків, які відповідають кількості літер у його короткому імені, і пише на них асоціації, які виникають у нього до слова «професійна кар'єра»);

- робота у малих групах (обговорення отриманих асоціацій, їхній аналіз, підготовка малюнків): «Професійна кар'єра особистості»;

- міжгрупове обговорення: «Сутність професійної кар'єри особистості»;

- міні-лекція: «Зміст та структура професійної кар'єри особистості».

Діагностичний компонент тренінгу: «Діагностика «успішної» та «неуспішної» професійної кар'єри особистості»:

- Аналітичне завдання (індивідуальне завдання) (з подальшим внутрішньогруповим обговоренням): «Наведіть приклади «успішної» та «неуспішної» професійної кар'єри особистості, з якими Ви зустрічалися (на прикладі Ваших батьків, рідних, знайомих тощо). Визначте та опишіть основні критерії успішної професійної кар'єри особистості;

- Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Умови та чинники здійснення успішної професійної кар'єри особистості»:

- Творче завдання (робота у парах): «Як можна сприяти успішній професійній кар'єрі психолога?»;

- Міжгрупове обговорення: «Успішна професійна кар'єра практичного психолога: умови досягнення».

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Тренінгова сесія 2. «Види та етапи професійної кар'єри практичного психолога».

Вступ до тренінгової сесії:

- мета, завдання, організація тренінгової сесії;
- актуалізація позитивного досвіду участі у попередній тренінговій сесії.

Змістовно-смісловий компонент тренінгу: «Аналіз видів професійної кар'єри практичного психолога»:

- робота у малих групах: Творче завдання «Види професійної кар'єри особистості» (за допомогою кольорової бумаги, ножниць, клею, олівців, необхідно зробити аплікацію видів кар'єри та наклеїти її на ватман. Також можна зробити необхідні підписи). Можна на вибір аналізувати «загальні» види професійної кар'єри, або «специфічні» (які стосуються практичних психологів);

- Міжгрупове обговорення: «Види професійної кар'єри практичного психолога».

Діагностичний компонент тренінгу: «Діагностика основних видів професійної кар'єри практичних психологів»:

- Мозковий штурм: «Назвіть можливі види професійної кар'єри практичних психологів»;

- Аналітичний виступ тренера: «Основні види професійної кар'єри практичних психологів».

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Основні підходи до вибору оптимального виду професійної кар'єри»:

- Робота у парах: «Проаналізуйте, який вид професійної кар'єри найбільше підходив би Вам як практичному психологу? Чому?»;

- Обговорення у групі: «Що лежить в основі вибору конкретного виду професійної кар'єри практичного психолога?».

Змістовно-смісловий компонент тренінгу: «Аналіз етапів професійної кар'єри практичного психолога»:

- аналітична робота в групах: «Які етапи може проходити практичний

психолог в процесі здійснення ним професійної кар'єри?»);

- презентація результатів роботи у малих групах та їхнє міжгрупове обговорення: «Етапи здійснення професійної кар'єри практичним психологом?»;
- міні-лекція: «Етапи професійної кар'єри особистості».

Діагностичний компонент тренінгу: «Роль студентського віку у підготовці до здійснення майбутньої професійної кар'єри»:

- Проведення інтерв'ю з колегою: «Розробіть план інтерв'ю на тему «Як Ви бачите роль студентського віку у підготовці до здійснення Вашої майбутньої професійної кар'єри як практичного психолога?». Поміняйтеся ролями. Проаналізуйте спільні та відмінні позиції у розробленому плані інтерв'ю та в отриманих результатах. Представте свою позицію групі».

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Умови підготовки студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри»:

- аналітична робота у групах (з подальшим міжгруповим обговоренням): «Що я можу зробити у студентському віці, щоб надалі побудувати успішну професійну кар'єру як практичний психолог?».

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Тренінгова сесія 3. «Умови та чинники професійної кар'єри практичного психолога»

Вступ до тренінгової сесії:

- мета, завдання, організація тренінгової сесії;
- актуалізація позитивного досвіду участі у попередній тренінговій сесії.

Змістовно-смісловий компонент тренінгу: «Аналіз умов та чинників професійної кар'єри практичного психолога»:

- «дискусія з відкритим закінченням»: «По один бік дороги» [Шапиро Д. Конфликт и общение: Путеводитель по лабиринту регулирования конфликтов / Д. Шапиро ; пер с англ. – Кишинэу : ARC, 1997. – 320 с.]) (модифікація Н. Канівець): (Інструкція для учасників тренінгу: «Уявіть собі, що кімната символічно ділиться навпіл за допомогою нитки або тісьми. Зачитуються твердження, і просять стати по правий бік стати тих учасників, хто згоден, по

лівий – тих, хто не згоден з цими твердженнями».

Пропонуються такі твердження: «Успішність професійної кар'єри обмежена віком...»; «Вузи не готують студентів до професійної кар'єри...»; «Сім'я і професійна кар'єра не співвідносяться між собою...»; «Лише відмінники досягають «висот» у професійній кар'єрі...»; «Для здійснення професійної кар'єри потрібна підтримка...»; «Більш успішними у професійній кар'єрі є чоловіки...»; «Українське суспільство дуже дбає про підготовку фахівців до здійснення майбутньої професійної кар'єри...»; «Успішними у професійній кар'єрі є люди, які мають лідерські якості...».

Слід зазначити, що твердження безпосередньо з проблеми «розбавляються» твердженнями, які безпосередньо не стосуються теми, а стосуються більш широкого кола питань життєдіяльності студентів («Я люблю подорожувати»; «Я люблю ходити на дискотеку»; «Я не люблю морозиво»; «У дитинстві у мене було прізвисько» тощо.

Обговорення цих питань дає можливість «означити» основні умови та чинники, які впливають на здійснення професійної кар'єри та побачити різні погляди на цю проблему. Суттєву роль при цьому відіграє розміщення учасників тренінгу «по різні боки» дороги («голосування ногами») та «демонстрація» різних точок зору з цієї проблеми;

- «мозковий штурм» (груповий варіант): «Які умови та чинники впливають на професійну кар'єру особистості?».

Діагностичний компонент тренінгу: «Умови та чинники здійснення професійної кар'єри практичними психологами»:

- творча робота у групах: «Із виділених на попередньому етапі умов та чинників здійснення професійної кар'єри виділіть ті з них, які є «загальними» для усіх фахівців. Тепер додайте ті, які є специфічними для здійснення професійної кар'єри практичними психологами».

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Як враховувати умови та чинники здійснення професійної кар'єри під час навчання у ВНЗ?»

- Творча робота у парах: «Визначити умови та чинники, які впливають

позитивно чи негативно на Вашу підготовку до професійної кар'єри практичного психолога. Як можна «підсилити» дію позитивних чинників? Як можна нейтралізувати дію «негативних» чинників? Які можна для цього використати форми роботи?».

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Розділ 2. «Психологічна готовність студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри»

Тренінгова сесія 4. «Зміст та структура психологічної готовності студентів-психологів до здійснення майбутньої професійної кар'єри».

Вступ до тренінгової сесії:

- мета, завдання, організація тренінгової сесії;
- актуалізація позитивного досвіду участі у попередній тренінговій сесії.

Змістовно-смісловий компонент тренінгу: «Сутність психологічної готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри»:

- метод незавершених речень: «Психологічна готовність студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри – це...»;
- робота у малих групах (з подальшим міжгруповим обговоренням): «Виділіть основні структурні елементи психологічної готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри»;
- дискусія: «Психологічна готовність студентів-психологів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: які вона має особливості?».

Діагностичний компонент тренінгу: «Діагностика психологічної готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри»:

- Творче завдання: «На основі аналізу літературних джерел підберіть методики для діагностики психологічної готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри».

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Основні умови формування психологічної готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри»:

Аналітичне завдання: «Побудуйте модель психологічної готовності

студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри», використовуючи кольоровий папір, клей, ножиці, фломастери»;

міжгрупове обговорення: «Що є спільного та відмінного у Ваших моделях? Чим це обумовлено?»;

аналітична робота у малих групах: «Які труднощі у Вашій підготовці до здійснення професійної кар'єри, як психолога Ви відчуваєте? Яка роль ВНЗ у формуванні психологічної готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри?».

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Тренінгова сесія 5. «Підготовка студента-психолога до здійснення професійної кар'єри під час навчання у ВНЗ»

Вступ до тренінгової сесії з мотиваційного компоненту:

- мета, завдання, організація тренінгової сесії;
- актуалізація позитивного досвіду участі у попередній тренінговій сесії.

Змістовно-смісловий компонент тренінгу: «Сутність мотиваційного компонента професійної підготовки студентів-психологів до здійснення майбутньої професійної кар'єри»:

- Робота у парах: «Ради чого я навчаюсь у ВНЗ? Як це пов'язано із моєю майбутньою професійною кар'єрою?» (студенти по черзі називають один одному власні мотиви навчання у ВНЗ, роблять їхню «проекцію» на майбутню професійну кар'єру, шукають спільні та відмінні елементи, потім представляють результати свого аналізу групі);

- Міжгрупова дискусія: «Мотиви навчання студентів-психологів у ВНЗ: чи впливають вони на майбутню професійну кар'єру?».

Діагностичний компонент тренінгу: «Діагностика основних складових мотиваційного компонента професійної підготовки студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри»:

- психологічний практикум: «Діагностика основних мотивів навчання студентів-психологів у ВНЗ» (за допомогою методики вивчення мотивів навчальної діяльності студентів А. Реана и В. Якунина [51];

- психологічний практикум: «Діагностика мотивів до роботи (за допомогою опитувальника «Визначення мотивації до роботи», який дав можливість дослідити такі основні групи мотивів роботи: фінансові мотиви; мотиви просування в посаді; мотиви змісту роботи; мотиви взаємовідносин з керівниками та працівниками; мотиви досягнення та визнання [25].

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Умови розвитку мотивів студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри»:

- Робота у малих групах: Творче завдання «Що може мене спонукати до професійної кар'єри? Як можна досягнути гармонії розвитку мотивів майбутньої професійної кар'єри?»;

- Міжгрупове обговорення: «Мотиви студентів-психологів щодо до здійснення майбутньої професійної кар'єри: у чому має полягати їхні особливості порівняно з іншими фахівцями? Як сформувати адекватні мотиви навчання у студентів-психологів?».

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Вступ до тренінгової сесії з операційного блоку:

- мета, завдання, організація тренінгової сесії;
- актуалізація позитивного досвіду участі у попередній тренінговій сесії;

Змістовно-смісловий компонент тренінгу: «Сутність операційного компонента професійної підготовки студентів-психологів до здійснення майбутньої професійної кар'єри»:

- Аналітичне завдання: «Яку роль відіграє власна активність студентів-психологів в процесі професійної підготовки до здійснення майбутньої професійної кар'єри?»;

- мозковий штурм (груповий варіант): «Які вміння і навички є важливими для студентів-психологів в процесі їхньої професійної підготовки до майбутньої професійної кар'єри?»;

- міні-лекція: «Основні складові операційного компонента професійної підготовки студентів-психологів до здійснення майбутньої професійної кар'єри» (для підготовки презентації використовуються здобутки Т. Канівець [57].

Діагностичний компонент тренінгу: «Діагностика основних складових операційного компонента професійної підготовки студентів-психологів до здійснення майбутньої професійної кар'єри»:

- психологічний практикум: «Діагностика стратегій поведінкової активності» (за допомогою опитувальника «Діагностика стратегій поведінкової активності» Л. Вассермана, М. Гуменюка [190];

- психологічний практикум: «Із наведених форм активності студентів-психологів в процесі їхньої підготовки до здійснення майбутньої професійної кар'єри оберіть ті, які найбільш важливі для них (використовується анкета «Професійна кар'єра студентів» [53].

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Як забезпечити власну активність в процесі підготовки до здійснення майбутньої професійної кар'єри?»:

- ділова гра: «Співбесіда при прийомі на роботу психолога».

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Вступ до тренінгової сесії з особистісного блоку:

- мета, завдання, організація тренінгової сесії;
- актуалізація позитивного досвіду участі у попередній тренінговій сесії.

Змістовно-смісловий компонент тренінгу: «Зміст особистісного компонента психологічної готовності студентів-психологів до здійснення майбутньої професійної кар'єри»:

- Робота у малих групах (з подальшим міжгруповим обговоренням): Творче завдання «Як лідерські якості впливають на здійснення професійної кар'єри? Чи лише лідери можуть бути успішними у професійній кар'єрі?»;

- міні-лекція: «Поняття про суб'єктивний контроль (інтернальність) та особливості його вияву в основних сферах життєдіяльності особистості (виробничих, міжособистісних, сімейних стосунках; сферах досягнень та невдач, хвороби та здоров'я) (для підготовки презентації використовуються наявні літературні джерела).

Діагностичний компонент тренінгу: «Діагностика основних складових особистісного компонента підготовки студентів-психологів до здійснення

майбутньої професійної кар'єри»:

- психологічний практикум: «Діагностика лідерських якостей» (за допомогою опитувальника «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова, Є. Крушельницького [173];

- психологічний практикум: «Діагностика рівня розвитку суб'єктивного контролю» (за допомогою опитувальника «Діагностика рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера (адаптація Є. Бажина, С. Голинкіної, О. Еткіна) [190]).

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Як розвинути індивідуально-психологічні якості, необхідні для здійснення майбутньої професійної кар'єри?»

- Робота у парах: «Як я можу розвинути індивідуально-психологічні якості, необхідні мені для здійснення майбутньої професійної кар'єри, як психолога? Які форми роботи, я можу використати для цього?»

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Розділ 3. «Розвиток у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри».

Тренінгова сесія 6. «Розвиток пізнавальної сфери майбутнього психолога».

Когнітивний блок передбачав вирішення таких завдань: усвідомлення учасниками високої особистісної значущості і сенсу професійної діяльності психолога, високої професійної компетентності і професіоналізму, свідомої і вільної реалізації себе у житті і професії, переваг особистісно та духовно орієнтованого спілкування порівняно з монологічною і маніпулятивною його тактиками. Оволодіння системою знань про типологію відношення до праці і відповідні типи особистості, про різні варіанти мотивації навчання і професійної діяльності, про типи соціально-психологічних установок і смисложиттєвих орієнтацій особистості, про морально виправдані шляхи реалізації прагнень до успіху у житті і професії. Усвідомлення можливих утруднень і помилок у власній поведінці і спілкуванні. Робота з розв'язання завдань когнітивного блоку програми здійснювалася як у навчальній роботі зі студентами, так в межах

авторської програми на спеціальних семінарах і групових заняттях, індивідуальних і групових консультаціях із ними. На лекціях, семінарах і групових заняттях студентів знайомили із цікавими даними сучасної загальної і практичної психології з таких тем, як особистість, особистісний потенціал та його структура, типи професійного та особистісного самовизначення, із класифікаціями типів особистості з погляду самовизначення у життєвому просторі Е. Шпрангера, Дж. Холланда, Е. Фромма, Г. Сельє, читали і розповідали у групі про людей різних типів, аналізували власний спосіб самовизначення.

Тренінг «Технологія спільного мислення». Насамперед навчальній групі пропонується така ціннісна основа – повчитися діяти у кооперації з іншими людьми, зокрема, у спільній розумовій діяльності. Конкретними прикладами такої діяльності можуть служити різного роду наради – виробничі, службові, сімейні, типу «мозкового штурму» і т.п. Коротко обговорюються із групою корисні функції «нарад» (можливість усебічного підходу до проблеми, врахування інтересів сторін), критерії оцінки їхньої ефективності, можливі процедури нарад, найбільш важливі компоненти процесу організованої комунікації та ін. Потім, відповідно до вимог навчальної технології, студентам-психологам пропонується орієнтовна основа дій ухвалення колективного рішення у подібного типу ситуаціях. Перерахуємо основні пункти, тези, пропонованої нами орієнтовної основи дій.

Перш, ніж приймати рішення, необхідно здійснити процедуру «ситуативного самовизначення». Для цього необхідно відповісти на такі питання: у яку ситуацію я потрапив? Які характеристики цієї ситуації (типова вона або казусна, задачна або проблемна)? Чи є алгоритми і правила виведення відповіді? У якій формі може бути представлена відповідь? Які є варіанти відповідей? Що таке оптимальне рішення? Які можуть бути ціннісні основи для ухвалення рішення? Що я хочу? Що я повинен? Чи є у мене усі необхідні ресурси для оптимального рішення? Чи є якась теоретична база, модель, що може бути основою, зразком для вироблення рішення? Хто я у цій ситуації? Якого підходу я повинен або можу дотримуватися?

Наводяться приклади корисності попереднього самовизначення у ситуаціях ухвалення рішення. Наприклад, як слід відповідати на запитання: «Що було раніше – яйце або курка?». Якщо я віруючий християнин (самовизначення), то моя відповідь повинна бути наступною – «і те, і інше виникло у певний день створення світу Богом». Якщо я еволюціоніст (самовизначення), то моя відповідь... Після цього членам навчальної групи пропонується самостійно вирішити завдання і надати правильну відповідь. Звичайно після деяких сумнівів, через 3–5 хвилин члени групи повідомляють про свої індивідуальні рішення. Усі відповіді записуються на дошці. Серед них можуть бути такі: «Немає відповіді», «Це не розв'язуване завдання» і т.д.

Потім підводиться попередній підсумок по типу «На ту саму ситуацію ми отримали самі різні реакції людей, різні думки...». Наводяться конкретні життєві приклади плюралізму думок із приводу однієї і тієї ж життєвої, ділової, соціальної, сімейної ситуації. Наприклад, із приводу тієї самої кримінальної справи існують різні думки обвинувача, захисника, слідчого, судді, потерпілого, злочинця. У родині можуть розбігатися точки зору чоловіка, дружини, тещі та ін. Тим самим проводиться аналогія між ситуацією, що склалася у групі та іншими відомими випадками із практики. Увага групи концентрується на необхідності довірливого, узгоджувального процесу в усіх аналогічних ситуаціях. Також відзначаються розбіжності між життєвими завданнями і конкретною навчальною моделлю, а саме «завдання з курками порівняно з відзначеними випадками менш емоційне, воно більш абстрактне, менш насичене особистими пристрастями, симпатіями і тому емоції студентів не затуманяють їхній мозок. Спробуйте навчитися погоджуватися у цій ситуації, а потім перенесіть придбані навички і на інші аналогічні ситуації.

Потім із групою коротко обговорюються типові способи колективного прийняття рішень, як-то:

- авторитарний спосіб, коли група делегує право і відповідальність прийняти рішення лідерові;
- демократичний спосіб, коли більшість «стирає», знищує,

придушує думку меншостей;

- випадковий вибір, спосіб кидання жереба, покластися на волю Божую;
- спосіб відкладання, затягування рішення на потім, до кращих часів;
- спосіб досягнення консенсусу, загальної згоди як більш важкий, але більш цінний варіант рішення.

Далі дається частина орієнтовної основи дії. Мета, результат погодженої процедури полягає у тому, щоб від одиницності, особливості конкретного підходу, точки зору, думки перейти до загальності, абстрактності. Від конкретності до понятизації і далі до категоризації. Цю загальну, абстрактну тезу для кращого засвоєння можна ілюструвати позитивними і негативними прикладами. Можна згадати відому притчу про те, як група сліпих намагалася скласти думку про слона, пощупавши лише одну частину його тіла.

У другій частині орієнтовної основи дій пропонується теза «Люди найчастіше у те саме слово (термін, поняття) вкладають різні індивідуальні та особистісні смисли. Це викликає багато непорозумінь. Намагайтеся позбутися смислових хмар, що оточують єдине, загальнокультурне значення поняття. Оперуйте не смислами, а значеннями. Можна коротко обговорити розбіжності між смислом і значенням.

Потім пропонується кілька порад щодо організації процедури обговорення, які повинні привести до консенсусу. Наприклад, намагайтеся домогтися загальної згоди за окремими пунктами, етапами обговорення, фіксуйте ці згоди і лише потім переходьте до наступного етапу. Спробуйте у питаннях частини орієнтовної основи дій замінити займенник «Я» на «Ми» і дати погоджену відповідь. Можливі дві стратегії навчання. Одна стратегія полягає у тому, щоб шляхом спільної рефлексії, спільного аналізу досліджувати процес колективної розумової діяльності цієї групи. За допомогою питань, що формулюються тренером, група відновлює процес вирішення завдань і дає опис своїх утруднень. Ці описи бувають у різному ступені повними і точними. Далі, на фазі пошуку причини

утруднень частина групи звичайно вбачає причину у відхиленні від деяких пунктів орієнтовної основи дій і доходить висновку, що необхідно знову спробувати вирішити завдання, опираючись на орієнтовну основу дій, як нормальну вимогу у роботі. Є досвід повторних спроб спільного мислення, але через недостатність досвідченого матеріалу доводиться утриматися від обговорення результатів.

Друга стратегія полягає у «притискуванні» студентів, коли тренер схиляє їх до переконання, що головні причини їхніх утруднень полягають у тому, що вони не додержувалися пунктів орієнтовної основи дій. Ця стратегія реалізується у демонстрації істинності, корисності тих або інших тез орієнтовної основи дій. Наприклад, з метою проілюструвати вірність тези про існування «сміслових хмар», що приховують значення понять, тренер просив групу дати свої визначення поняттю «правильна відповідь». При цьому звичайно набирається кілька різних тлумачень.

Правильним є те, що істинно, або те, що загальноприйнято, або те, що розділяється більшістю думок, або те, що відповідає дійсності, практиці. Група наочно переконується, що люди у те саме слово вкладають різний смисл. Тренер просить повідомити значення такого поняття, як «правильно те, що відповідає якомусь правилу, процедурі» (наприклад, обчислення відповіді). У Києві їзда на машині по правій стороні вулиці правильна, а в Англії – ні, оскільки не відповідає правилам дорожнього руху. Встановлюється наявність смислових ілюзій і відносно другої характеристики відповіді, коли з'ясовується, що не треба було шукати специфічно конкретизовану відповідь, у якій би встановлювалися усі особливості підходу, точки зору, прийнятих правил, обставин і т.п., а треба було дати загальну, узагальнену, абстрактну відповідь. У цій відповіді повинні бути розглянуті узагальнені підходи до ситуації, які пропонували члени групи. З'ясовується, що не потрібно було «відстоювати свою точку зору, позицію», а в узгоджувальному процесі треба прагнути до абстракції, що й було запропоновано в орієнтовній основі дій.

Після таких уточнень мети група завжди самостійно знаходила більш

узагальнену форму відповіді, з якою були згодні усі – «від нуля до деякого числа яєць». І, як правило, самостійно знаходили формулу переходу від абстрактного до конкретного: «якщо, то...». Наприклад, якщо вважати, що ми математики, що це типове арифметичне завдання, і що можна зневажити..., і що треба врахувати..., то відповідь буде такою... Якщо погодитися, що ви птахівники (фізики, біологи), то відповідь буде «нуль» і т.д. Тим самим, частково, група на власному досвіді переконувалася у корисності тих або інших пунктів орієнтовної основи дій. Наприклад, у тому, що попереднє ситуативне самовизначення (це типове алгебраїчне або арифметичне завдання, а ми – математики, які можуть сформулювати правило виведення відповіді), дозволяє знайти вихід із ситуації. Члени групи також схилилися до більшої довіри у корисності запропонованої схеми комунікації і намагалися її дотримуватися, задаючи питання на розуміння та уникаючи поспішного «звалювання у критику». Аналогічно зміцнювалася віра у те, що процес поетапного досягнення згоди здатний привести до консенсусу (спробуємо усе погодити, що ми усі працівники птахоферми). Увага групи спрямовувалася на цінність пошуку загального, більш абстрактного в узгоджувальних процедурах як способу розуміння конкретного у ситуації.

У цілому робився висновок про те, що завдання подібного типу можуть бути навчальною моделлю деякого класу життєвих ситуацій, таких, у яких може бути множинність підходів, точок зору, позицій; де відсутня єдина конкретна процедура отримання відповіді, де потрібне чітке визначення понять і пошук згоди з іншими людьми. Можна стверджувати, що ця навчальна ситуація відрізняється від багатьох життєвих ситуацій своєю меншою стартовою емоційною насиченістю, наповненістю і може використовуватися для навчання людей технологіям колективного прийняття рішень, спільної розумової діяльності. У межах другої стратегії навчання («протискування») групам пропонувалося на наступному етапі роботи вчитися приймати рішення на іншому ситуативному матеріалі, використовуючи ту ж саму схему орієнтовної основи дій. Надалі є необхідність випробувати на міцність запропоновану орієнтовну основу дій на інших класах ситуацій і проблематизувати її.

Тренінгова сесія 7. «Розвиток мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього психолога»

Мотиваційно-ціннісний блок мав на меті усвідомлення студентами-психологами своєї світоглядної позиції, аналіз цілісності й істинності своїх переконань, і, як результат, можливість переосмислення і навіть зміни своєї власної позиції. Опановування знаннями про види ціннісних орієнтацій, шляхи їхнього розвитку у студентів з різними типами смисложиттєвих орієнтацій. Участь у моделюванні поведінки людей з різними соціально-психологічними установками у типових життєвих і ділових ситуаціях. Студенти отримували знання про види орієнтацій, шляхи їхнього розвитку, представляли у групі характеристики людей з різними типами смисложиттєвих орієнтацій та соціально-психологічних установок. Крім цього студенти брали участь у моделюванні поведінки людей з різними соціально-психологічними установками у типових життєвих і ділових ситуаціях. Спеціаліст і професіонал – одна із головних тем цього блоку. В обговоренні цієї теми на заняттях групи та у дискусії виділялися відмінні ознаки професіонала, підкреслювалася значущість і високе достоїнство професійної діяльності психолога на високому рівні професіоналізму.

Тренінг має на меті підвищення ефективності реалізації особистістю самої себе, «творення себе», «творення свого життя» на тлі зростання почуття задоволеності собою, своїм життям. До теоретичних основ цього тренінгу слід віднести останні дослідження у галузях екзистенційної психології, психології повсякденного життя, менеджменту особистості, психотерапії. Усе це становить теоретичну базу тренінгу і, поряд із цим, припускає створення, застосування і подальший розвиток спеціальних процедур і прийомів.

Тренінг самореалізації спрямований на здійснення, надання самодопомоги, взаємодопомоги, сприяє особистісному зростанню його учасників, гармонізації їхніх устремлінь, бажань та осмислення власного життя. «Свіжий» погляд на реальність і можливості особистості, більш повне їхнє використання і знаходження альтернатив становить сутність тренінгу. Від того, яким чином індивід проживає життєвий шлях, залежить ступінь його самореалізації, задоволеність своїм

життєпроживанням. Дослідження і спостереження свідчать, що кожний має свій спосіб структурування ситуацій, що зустрічаються на життєвому шляху, власні розуміння їхнього опису, створення і вирішення.

Безперечно, світ людини унікальний і, безсумнівно, лише сама людина може створити найбільш ефективні техніки життєпроживання з погляду повноти свого життя, смислу, що вона у неї вкладає. Звертання до технік життєпроживання припускає, крім переважного тематичного структурування, осмислення того життєвого етапу, на якому людина перебуває тут і зараз, подолання йому супутніх утруднень, зміну негативної життєвої позиції, що й досягається за допомогою тренінгу самореалізації.

Людина отримує можливість скорегувати і створити свої концепції способів життєпроживання, розробити більш адекватні з них, вирішити скрутні раніше життєві ситуації. Виникає потреба у «самоінвентаризації», усвідомленні того, що для подолання розриву між колишніми очікуваннями і сучасними реаліями необхідні зміни у собі самому, у системі своїх відносин з навколишнім світом. Тренінг сприяє самоаналізу якості свого життя, конструюванні більш самореалізуючого стилю її проживання та ефективного досягнення життєвих цілей. Усе це дозволяє підсилити адаптаційно-самоактуалізаційний потенціал його учасників.

Цілі тренінгу досягаються за допомогою роботи із пред'явленими його учасникам особистісно значущих скрутних ситуацій, що припускають персоніфіковані, «особистісно забарвлені» способи їхньої презентації і психологічної обробки. Таким чином, експектації та інтенції учасників тренінгу знаходять своє вираження у специфіці запропонованих ситуацій, у спробах їхнього вирішення. Ситуації відображають конструкти уявлень про себе, про світ. Їхня значущість визначається детермінацією життя, емоційної включеністю, когнітивною простотою-складністю тощо.

Психологічна переробка і дії, здатні вплинути на життєву ситуацію, так звані техніки буття, обрані членами групи, у якій вони мають своє право на існування. Рушійна сила цієї теми – цінності, значущість яких найбільш чітко

проявляється у постановці цілей і переживаннях успіхів – невдач людиною, що пред'явила її. «Тема» виявляє спрямованість особистості і, відповідно, характер утруднень її самореалізації.

У тренінгу поряд із психологічним проробленням «сюжетів» приділяється увага антиципації подій, що у значній мірі визначає характер розробки більш адекватних і самореалізуючих технік життєпроживання. Тренінг самореалізації містить фази контакту і зімкнення, лабілізації, конструювання. Особливості здійснення кожної з фаз тренінгу наводяться нижче. Для створення атмосфери довірчого спілкування використовувалися вправи «Знайомство», «Уявлення друга», психотехнічні вправи «Молекули» і «Путанка». Контакт між учасниками групи виникав достатньо швидко. Наприкінці першої сесії у групі вже відчувалася деяка невимушеність. У рольових іграх учасники, імітуючи реальну ситуацію, намагалися перебороти перешкоди, що виникають у важких для них ситуаціях життя. Таким чином, рольовому сюжету надається особистісне забарвлення, реалізуються різноманітні стилі, техніки виконання і розуміння ролі різними людьми.

Проведена у групі гра «Знайомство у купе» ставила на меті створення за короткий час обстановки довіри. Однак при цьому кожний із гравців повинен був виявити заклопотаність власними проблемами. Розігрувалася форма рольової гри із трансформацією сюжету, тобто безпосередньо під час виконання гри надавався несподіваний поворот розвитку сюжету.

У той час як усі обговорювали сюжет гри, учасники групи за дверима відпрацьовували свій варіант несподіваного для них контрсюжету. Створюваний ефект несподіванки дає можливість учасникам проявити себе у новій якості, виявити природне, звичне реагування, особистісно «забарвити» роль, надавши тим самим ціннішу «їжу» для подальшого аналізу.

Подальша робота у групі спрямована на конструювання можливих самореалізацій. Цілком природно, що підвищена складність та інтегральність поняття самореалізації припускає застосування спеціальних методів і процедур, деякі з яких використовувалися під час реалізації програми. Так, члени групи,

працюючи у малих підгрупах, застосовували схему життєвих позицій Ч. Осгуда: ідеалізація дійсності, катастрофа надій, виклик усьому, відхід від справ, усвідомлення, рішучість, переконаність.

У трійках, згрупованих за принципом особистих переваг, кожному з її членів пропонувалося визначити ту життєву позицію, у якій він перебуває на цей час у професійній, особистій чи сімейній сфері самореалізації. Досягнення останніх трьох життєвих позицій (усвідомлення, рішучість, переконаність) є найбільш бажаним для цього етапу тренінгу. Переходу у позицію усвідомлення сприяла постановка рефлексивних питань.

Мета роботи у групах – створення спрямованості на проведення «самоінвентаризації». Усвідомлення відбувається тоді, коли постановка «силових» питань самому собі сприяє зростанню почуття відповідальності перед самим собою, реалізації себе. Виникає бажання змінити себе. Даючи собі реальний звіт у тому, хто ти є насправді, розводяться поняття «бути» і «здаватися». Так, задаючи кілька разів «силові» питання, такі, як «Що ти хочеш?», «Що ти робиш?» вдалося досягти більш глибокого усвідомлення.

Вправа «Відстоювання світоглядної позиції». Студентам-психологам пропонується тренінг у вигляді рольової гри, що описує реальну ситуацію, у якій вони послідовно повинні дотримуватися певної обраної світоглядної позиції, робити на основі її вибір і нести за нього відповідальність. Програвання проблемних ситуацій ставить перед учасниками гострі питання, що виникають у прихильників цієї позиції, допомагає побачити можливості їхнього вирішення і відчувати глибину відповідальності. Аналіз рольових ігор засвідчує, наскільки учасники здатні зрозуміти і дотримуватися певного світоглядного погляду, і в яких діях і рішеннях він виражається у реальному житті. Рольова гра дає краще розуміння різних світоглядів, виражених у життєвих ситуаціях. Особлива увага приділяється розвитку комунікативних якостей, морально виправданих мотивів і способів міжособистісного спілкування.

Тренінгова сесія 8. «Розвиток операційно-діяльнісної сфери майбутнього психолога»

Цей блок програми вирішує таке коло завдань – знайомство з основними рівнями і видами спілкування, порівняння різних стилів спілкування з погляду їхньої оптимальності і впливу на реалізацію особистості у житті, усвідомлення своїх особливостей спілкування; розуміння особливостей спілкування інших людей відповідно до запропонованої типологічної класифікації; вивчення підходів до спілкування з іншими у різних ситуаціях спілкування; вироблення навичок спілкування з людьми інших, у тому числі протилежних типів; вироблення гнучкості у спілкуванні з іншими людьми.

Тренінг «Рефлексивна терапія спілкування» програма тренінгу «Терапія спілкування» – на основі системи роботи А. Фримана і Р. Девульфа [175] і призначений для подолання інтелектуальних перекручувань у спілкуванні і поведінці. Складена програма тренінгу містить у собі систему вправ, спрямованих на усвідомлення обстежуваними помилковості своїх інтелектуальних позицій у спілкуванні і перебудову когнітивних процесів, що забезпечують вибір більш прийняттого способу поведінки. Система вправ відповідає тій класифікації когнітивних перекручувань у поведінці і спілкуванні, які описані раніше як «найдурніші помилки». Програма розроблена на основі концепції А. Фрімана і Р. Девульфа. Початок роботи у групі тренінгу – осмислення учасниками власних інтелектуальних перекручувань у спілкуванні. Слід зазначити, що підібрані нами вправи цілком прийнятні і для самотренінгу у повсякденній обстановці. Подібний підхід є достатньо розповсюдженим у сучасній психологічній практиці.

«Визначте значення слів». Сутність цієї справи у тому, що треба задати собі питання: «Яке значення для мене має це слово або подія?». Люди часто надають тому самому слову різні значення. Для одних «Наполеон» одразу викликає асоціацію торта, а для інших – портрет французького імператора. Один говорить «мені страшно», маючи на увазі, що боїться вмерти під час операції, а інший усього лише тривожиться із приводу оцінки на майбутньому іспиті. Для одного «Невдалий тиждень» означає, що він не встиг зробити усього наміченого, а для іншого, – що його замучила депресія.

Слова часто не проясняють, а затемнюють і заплутують смисл того, що за

ними стоїть. Вони часто подібні до клаксона автомобілю. Ми натискаємо на сигнал, щоб повідомити водієві, який задрімав, що дали зелений і настав час рухатися. Іноді ми сигналімо, щоб привернути увагу приятеля, якого побачили на тротуарі. І в одному, і в другому випадку сигнал звучить однаково.

Часто говорячи собі та іншим у спілкуванні: «Усе скінчено, моє життя розбите, світ звалився», «Я невдаха», «Усе безнадійно», «Я загинув», «Я зв'язаний по руках і ногах», «Я провалюся» і т.п., люди мають на увазі набагато більш конкретні і менш катастрофічні речі. Наприклад, за думкою «Усе кінчено...» стоїть лише те, що конкретний хлопець її не любить, її любов безмовна. Чи зруйнувався її світ, чи загинула її родина, друзі, чи порушилося її здоров'я? За словами «Я невдаха» мається на увазі, що жодна із трьох спроб не принесла успіху. А як щодо четвертої? Перший крок до прояснення значення слів – зупинитися і сказати собі: «Треба уточнити свої думки. Що означають мої слова? Яке значення вони мають для мого життя». Така конкретизація не дозволяє негативним думкам формувати негативні установки і тим самим закривати шлях для просування уперед.

«Засумнівайтесь в обґрунтованості висновків». Це інша вправа тренінгу. Сутність її у наступному. Якщо ви твердо вірите, що у вас є повне право дратуватися, відчувати провину, відчувати депресію, переживати інші негативні почуття або робити дії, перевірте обґрунтованість фактів, на яких побудовані ваші висновки. Наприклад, в основі багатьох розповідей Гі де Мопасана лежить людська схильність робити поспішні висновки, не піклуючись про перевірку їхньої обґрунтованості. У відомій розповіді «Намисто» молода жінка бере на час намисто у заможної подруги і втрачає його. Щоб подруга ніколи не довідалася про втрату, вона купує точно таке дорогоцінне намисто, і потім усе життя витрачає на те, щоб повернути позичені на покупку гроші. Через багато років, виснажена своїм тягарем, вона довідається, що намисто подруги було копійчаною підробкою. Поспішні висновки люблять робити усі, але доти, поки у вас немає фактів, ви не зможете зробити правильних висновків про те, що підстави можуть виявитися недостатніми, цінності можуть виявитися дешевою підробкою.

«Скасування катастрофи». Ця вправа виявляється достатньо доречною, коли ви міркуєте про те, що от-от трапиться. Я пропав, – думаєте ви. – Усе скінчено. Попереду катастрофа. Щоби скористатися вправою скасування катастрофи, перервіть сумні міркування і запитайте себе: «Що найгірше може очікувати на мене попереду?» Дійсно, що ж буде найгіршим з того, що, можливо, відбудеться?

- Я можу вмерти?
- Мене принизять?
- Мене звільнять?
- Залишуся без гроша?
- Вона піде від мене?
- Вони мене зненавидять?

Іноді простого перерахування найгірших варіантів наслідків вистачає, щоб покінчити з такими міркуваннями. Іноді достатнім буде відповістити на запитання «Що буде найгіршим?» і ви негайно усвідомлюєте, що цього не трапиться, або ж що якщо це й трапиться, то це не буде кінцем світу. Коли ви стурбовані і збуджені, ви схильні гарячково перебирати усе, що приходить на розум. Простим допитливим перерахуванням найгірших варіантів ви можете привести себе у спокійний стан. Скасувати катастрофу – це значить взяти під сумнів передумову, що відбудеться найгірше, або хоча б перевірити, чи не так це.

«Десятибальна шкала». Кожного разу, коли людина потрапляє у складну ситуацію, відчуває пригніченість або тривогу, вона схильна оцінювати негативний характер ситуації максимальними десятьма балами, думаючи: «Ну що може бути гірше цього?». Ця вправа пропонує вам у такій ситуації спочатку встановити шкалу для оцінки. Для цього пригадайте саме тяжке у своєму житті – смерть близької людини, розлучення, звільнення з роботи або просто який-небудь особливо неприємний випадок. За десятибальною шкалою оцініть його одиницею унизу шкали. Потім згадайте, починаючи із самого раннього дитинства, щасливі, повні надій і радості періоди. Що б ви могли назвати самою щасливою подією вашого життя? На десятибальній шкалі у самому верху позначте цю подію балом

десять. Тепер у вас є точки відліку для оцінки того, що ви переживаєте у цей момент. Важке вам випало випробування або не дуже? Можливо, воно тягне лише на чотири бали? Те, що відбувається з вами зараз, може виявитися і самою гіршою подією у вашому житті. Але люди схильні усяку кризову ситуацію, навіть якщо вона того і не коштує, оцінювати як найгіршу. Якщо ви, оцінивши те, що відбувається, за десятибальною шкалою, усвідомлюєте, що у минулому ви переживали і куди гірші часи, ви відчуєте впевненість, що подолаєте виниклі зараз труднощі.

Як інструмент розвитку комунікативних якостей використовувалася програма «Мистецтво спілкування» інституту Брюса Уілкінсона, як цілісна програма, що поєднує когнітивні, мотиваційні, рефлексивні, операційні і духовні аспекти процесу спілкування. Програма добре зарекомендувала себе як ефективна методика розвитку взаємин у різних життєвих ситуаціях. У відгуках тих, хто пройшов цю програму, відзначається її ефективність в оптимізації спілкування у родині, у розвитку відносин з людьми, у розумінні того, як і чому сама людина будує взаємодію з іншими. Основними завданнями програми «Мистецтво спілкування» є:

- усвідомлення своїх особливостей спілкування;
- розуміння особливостей спілкування інших людей відповідно до запропонованої типологічної класифікації;
- вивчення підходів до спілкування з іншими у різних ситуаціях спілкування;
- вироблення навичок спілкування з людьми інших, у тому числі протилежних типів;
- вироблення гнучкості у спілкуванні з іншими людьми.

Студенти-психологи брали участь в аналізі матеріалів, поданих нижче. Узагальнена характеристика успішності вирішення комунікативних завдань в процесі спільної діяльності виражає компетентність у спілкуванні, комунікативну компетентність. Для людей з високою комунікативною компетентністю характерні такі основні ознаки: швидке, своєчасне і точне орієнтування у ситуації

взаємодії і у партнерах; прагнення зрозуміти іншу людину у контексті вимог конкретної ситуації; установка в контакт не лише на справу, але й на партнера; поважне, доброзичливе відношення до нього, врахування його стану і можливостей; впевненість у собі, розкутість, адекватна включеність у ситуацію; володіння ситуацією, гнучкість, готовність виявити ініціативу у спілкуванні або передати її партнерові; більша задоволеність спілкуванням і зменшення нервово-психічних витрат в процесі спілкування; вміння ефективно спілкуватися у різних статусно-рольових позиціях, встановлюючи і підтримуючи необхідні робочі контакти незалежно, а іноді і всупереч сформованим відносинам; високий статус і популярність у тому або іншому колективі.

Можливість виражати свої почуття у присутності людей, з якими емоції так чи інакше пов'язані, може стати важливим фактором зміцнення взаємин, обопільної довіри. Це положення належить не лише до позитивних емоційних переживань, таким, як симпатія або любов, але і до таких, як сум, занепокоєння, гнів, жалість, ревності тощо. Спроби сховати почуття, які нібито не повинні існувати, породжують взаємну недовіру. Але якщо партнерам вдається, не розірвавши відносин у голос, сказати про своїх, нехай навіть неприємних, емоційних переживаннях, зв'язки між людьми поглиблюються (Є. Мелібруда).

При дослідженні переживань і вираження почуттів в українській літературі увага студентів-психологів звертається на українця як людину взагалі, особливості її характеру, потреб, мовні можливості української експресії. Робота студентів-психологів по цьому блоку програми сприяла пізнанню, усвідомленню і прийняттю низки важливих духовно-моральних принципів життя спілкування, а також відкриттю нових граней смислу літературних текстів, що інтерпретуються, а також їхніх психологічних особливостей, тобто вирішувала й низку завдань духовного блоку.

Тренінгова сесія 9. «Розвиток особистісної сфери майбутнього психолога».

Передбачав систематичне обговорення в процесі занять і на спеціальних семінарах результатів діагностики рівня розвитку основних характеристик

особистісного потенціалу студентів-психологів, а саме: наявних знань, що змінилися, вмінь і навичок, здібностей; смисложиттєвих орієнтацій, соціально-психологічних установок, помилок та утруднень у спілкуванні і поведінці; особливостей мотивації навчальної і професійної діяльності тощо. Студенти запрошувалися до обговорення цих результатів.

Мета роботи у групах – передбачити створення спрямованості на проведення «самоінвентаризації». Усвідомлення відбувається тоді, коли постановка «силових» питань самому собі сприяє зростанню почуття відповідальності перед самим собою, реалізації себе. Виникає бажання змінити себе. Даючи собі реальний звіт у тому, хто ти є насправді, розводяться поняття «бути» і «здаватися». Так, задаючи кілька разів «силові» питання, такі, як «Що ти хочеш?», «Що ти робиш?» вдалося досягти більш глибокого усвідомлення.

Завданням рефлексивного блоку програми є комплексний самоаналіз і рефлексія власних вихідних і кінцевих особливостей розвитку індивідуально-психологічних особливостей, рівня розвитку своїх здібностей і досягнутого професіоналізму відповідно до його критерію.

Зазначимо, що поділ програми на описані блоки є достатньо умовним, оскільки реально програма являє собою цілісну, комплексну роботу. При вирішенні завдань, що належать до одного блоку програми, одночасно розв'язувалися й завдання інших блоків, що забезпечило комплексний характер програми у цілому.

Основний зміст роботи по завданнях цього блоку є складовою й інших напрямків. Тут спеціально відзначимо лише основну стратегію. Основою роботи з осмислення і рефлексії особливостей розвитку власних індивідуально-психологічних особливостей і професіоналізму було систематичне обговорення в процесі занять і на спеціальних семінарах результатів діагностики рівня розвитку основних характеристик особистісного потенціалу студентів-психологів, а саме: наявних знань, що змінилися, вмінь і навичок, здібностей; смисложиттєвих орієнтацій, соціально-психологічних установок, помилок та утруднень у спілкуванні і поведінці; особливостей мотивації навчальної і професійної

діяльності тощо. Студенти запрошувалися до обговорення цих результатів, їхнього осмислення і використання отриманої інформації у подальшій роботі. Ця діяльність, особливе знайомство з результатами тестування, незмінно викликає підвищений інтерес.

«Нове уявлення про себе». Дослідження з усією очевидністю показують, що ми маємо можливість моделювати свою поведінку в уяві. Так, фігуристи «прокручують» свій виступ у розумі. Баскетболісти подумки уявляють, як вони проштовхують м'яч у кошик. Що годиться для спорту, прийнятно і для будь-якого іншого заняття. Уявлювана картина перемоги допомагає нам домогтися реального успіху. Навчитися переглядати картини невдач достатньо легко: «Мої помилки постійно перед моїми очами. Мені ніяк від них не відскіпатися», «Я, як наяву, бачу аудиторію і уявляю, як втрачаю план виступу». Замість того, щоб смакувати свої промахи, намагайтеся уявити собі вдалий розвиток подій. Формуйте у собі образ успішної, сягаючої мети людини. Уявіть собі, що ви згадуєте тези виступу і виголошуєте блискучу промову. У спілкуванні з незнайомою компанією ви проявляєте блискучу дотепність і свободу манер. Ви скажете, що це усе фантазії. Так і є. А хіба уявлювані невдачі не фантазії? Так чому б не побажати собі удачі та успішного подолання перешкод замість промахів і провалів. Зрозуміло, такі образи повинні бути розумними.

«Репетиція позитивного образу». Це вправа відома також за назвою «когнітивна репетиція». Вона є продовженням і розвитком практики заміни негативних образів позитивними і формування нового уявлення про себе. Вона потребує від вас постійної роботи. Вона являє собою уявне відпрацювання нової моделі поведінки. Звичайно, одна ця вправа не забезпечить вам успіх. Буде потрібно набагато більше. Однак така практика підвищить якість ваших дій. Так взагалі легше будувати на фундаменті з позитивних образів, чим у трясовині уявлюваних невдач.

«Гра в адвоката». Цю вправу називають також аргументацією на свою користь. Іноді просто необхідно виступити на захист самого себе, тому що ми схильні ставитися до себе більш вимогливо і суворо, ніж до інших. Для провини,

зробленої приятелем, ви завжди знайдете виправдання, але собі ніколи не простите того ж. Інші люди помиляються, і ви відразу забуваєте про їхні промахи. Але от дали маху ви – і пам'ятаєте про невдачу багато років. Просто ви влаштовуєте собі суд, і виступаєте на ньому у ролі підсудного і прокурора, і присяжних, і судді, що оголошує вирок. Єдиний, хто відсутній на цьому засіданні – це адвокат. Саме він і повинен увесь час наводити пом'якшувальні обставини. Коли ви судите себе занадто суворо, перевірте, чи є присутнім на процесі ваш адвокат. Якщо ні – самі беріться за виконання його обов'язків. Ставтеся до себе так, як би поставилися до свого друга.

Тренінг розуміння станів іншої людини у спілкуванні з нею.

«Чи точно ми можемо визначити, що відчуває інший?» Тут спрацьовують прийоми, що дозволяють учасникові знизити виниклу за тією чи іншою причиною емоційну напругу, проникнутися емпатією до партнера, дієво відгукнутися на його переживання. У групі виконується таке завдання: знаходячись у колі, говоримо сусідові праворуч про його стан, а він повідомляє у коло про своє переживання цього стану; ступінь відповідності цих оцінок визначається спочатку сусідом, а потім усіма іншими. При виконанні цього завдання емоційний стан визначається лише за зовнішнім виглядом партнера. Відзначаємо, що збіг оцінок емоційного стану сприяє встановленню довірчих відносин. Можна програти та обговорити ситуацію, при якій учасники повинні поєднати ведення бесіди та емоційний контакт.

Особистісні побажання учасникові. На цьому етапі тренінгу учасники групи обговорюють, що кожному допомагає у праці, поведінці, спілкуванні, а що – заважає. Під час обговорення цей учасник виходить із приміщення. Умови обговорення такі: кожному треба назвати рівну кількість того, що допомагає і що заважає. Усі повинні бути згодні із цими якостями; у випадку незгоди, будь-який учасник може накласти «вето» на яку-небудь індивідуально-психологічну якість. Називаються лише ті, які реально проявляються у студента. Не слід називати такі, які не можуть бути змінені (природні, фізіологічні та ін.). Завдання полягає у тому, щоб максимально зміцнити радісне відчуття прийняття, великодушності,

поблажливості і любові стосовно кожного учасника з боку інших. Ця вправа одержала назву «валіза», тобто те, що кожний забирає із собою після заняття. Але слід зазначити, що вона має не лише віддалений духовно-моральний смисл і вплив. Під час її виконання можна помітити серед учасників величезну емоційну напругу та очікування («А що про мене?»). На завершення опису програми необхідно зазначити, що поділ блоків програми, представлений у вище описаному тексті, є суто умовним.

Обговорення. А. Макаренко зауважував, що мета індивідуального виховання полягає у визначенні перспектив розвитку здібностей людини, формуванні її характеру [110].

Що означає для вас це висловлення?

До чого воно закликає?

Що спонукує зробити?

Рефлексивна підготовка пропонує зосередитися на усвідомленні власного досвіду і самооцінці того, наскільки студент-психолог відповідає критеріям духовно-моральної особистості. Цей аспект підготовки містить у собі комплексний самоаналіз, оцінку смисложиттєвих орієнтацій і рефлексію своєї ролі у духовно-моральному розвитку власної особистості. Рефлексивні елементи включаються до контексту кожного завдання і вправи для студентів-психологів, оскільки рефлексія є невід'ємним компонентом морального дисеквілібріума і найбільш важливим моментом бібліопсихологічного методу.

Як особливе інтегральне завдання в аспекті рефлексивної підготовки студентам-психологам пропонується провести самооцінку й опис власного особистісного розвитку за такими критеріями:

- суб'єктність (ступінь виразності знань своїх особистісних особливостей як активного і самостійного діяча);
- широта (різноманіття сторін особистості, які відображено у рефлексії суб'єкта);
- глибина (наявність або відсутність міркувань про себе з позиції особистісної рефлексії);

- модальність (як негативна або позитивна оцінка суб'єктом самого себе і своїх досягнень);
- реалістичність (наявність або відсутність у суб'єкта неадекватних відомостей і самооцінок);
- цілісність і послідовність (наявність або відсутність у суб'єкта суперечливих думок і оцінок себе);
- активність особистісної позиції (ступінь прояву суб'єктом активності, самостійності, впевненості у своїх силах, готовності до співробітництва і переносу своєї позиції на широке коло ситуацій);
- орієнтація (переважні ціннісні орієнтації, що лежать в основі розуміння себе: інструментальні (засоби) або термінальні (цілі);
- духовність (ступінь реалізації духовно-морального погляду на власну особистість).

В індивідуальній і груповій роботі із цього напрямку використовувалися результати діагностики індивідуально-психологічних якостей студентів-психологів. Завдання на рефлексію власного розвитку по ходу роботи в програмі студенти-психологи виконували систематично.

Завершальна частина програми містила такі складові:

- рефлексивний аналіз: «Якою мірою програма задовільнила мої очікування?»; «Які форми роботи у програмі мені найбільше сподобались (або не сподобались)»?; «Що нового я відкрив у собі, взявши участь у цій програмі?»;
- побажання учасників програми: «Я бажаю тобі, щоб твоя майбутня професійна кар'єра...».

Окрім участі безпосередньо у програмі, студенти отримали завдання на самопідготовку у вигляді домашніх творчих завдань, які мали на меті сприяння більш глибокому осмисленню обговорених під час участі у програмі проблем та їхньої «проекції» на власну активність. По завершенні участі у програмі студенти говорити про те, що участь у ній сприяла більш глибокому осмисленню своєї професії, можливих варіантів бачення своєї майбутньої професійної кар'єри, умов, як можуть перешкоджати та сприяти здійсненню своєї майбутньої

професійної кар'єри. Окрім того, велика увага була приділена аналізу власних індивідуально-психологічних якостей, які можуть, як позитивно, так і негативно вплинути на майбутню професійну кар'єру.

Реально програма являє собою цілісну, комплексну роботу. У ній при вирішенні завдань, що належать до одного блоку програми, водночас вирішувалися і завдання інших блоків, що забезпечувало комплексний характер програми у цілому.

3.2. Аналіз ефективності впровадження програми розвитку у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри

Нами було визначено дві групи критеріїв оцінки ефективності авторської програми: основні критерії – критерії, які стосуються психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення майбутньої професійної кар'єри; додаткові критерії: які стосуються ставлення учасників формувального експерименту до самої програми. До першої групи було віднесено критерії, які відображали рівень розвитку у майбутніх психологів когнітивної, мотиваційно-ціннісної, операційно-діяльнісної та особистісної сфер психологічної готовності, що знайшло відображення у відповідних індивідуально-психологічних якостях, а також загального показника.

Для вимірювання критеріїв цієї групи використовувався комплекс методик «Моя професійна кар'єра» [53, с.239-350]. Дослідження за допомогою зазначеного комплексу методик проводилось в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах до початку і наприкінці формувального експерименту. За результатами тестування студентів-психологів аналізувалась наявність чи відсутність динаміки за визначеними показниками в ЕГ і КГ. Друга група містила критерії, які відображали ставлення учасників програми до таких показників:

– змісту програми (відповідність програми професійним потребам та інтересам; відповідність проблемі психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення майбутньої професійної кар'єри; найменш та найбільш

«привабливі» розділи (питання) програми);

– форм і методів роботи, які використовувалися під час апробації самої програми (ефективність методів та форм роботи щодо розкриття змісту програми; забезпечення зручності, комфортності для учасників; найменш та найбільш «привабливі» методи та форми програми.

Окрім того, зазначена група критеріїв містила такі показники:

- загальні зауваження та побажання учасників програми щодо різних її аспектів (змісту; напрямків, методів та форм роботи; діяльності тренерів);
- плани учасників програми на майбутнє щодо використання результатів програми.

Для дослідження критеріїв цієї групи використовувалась анкета «Оцінка ефективності програми». Дослідження за допомогою зазначеної анкети проводилось в ЕГ наприкінці формувального експерименту. Для порівняння та аналізу результатів формувального експерименту в ЕГ і КГ до і після формувального експерименту використовувався непараметричний статистичний критерій χ^2 , який призначено для зіставлення емпіричного розподілу ознаки, а також зіставлення двох або більше емпіричних розподілів однієї і тієї самої ознаки. Також для визначення ефективності розробленої програми було використано непараметричний статистичний G-критерій знаків, який призначено для співставлення показників зроблених на одній вибірці через певний інтервал часу та дозволяє визначити ступінь значущості змін, які викликані впливом будь-якого навчання.

Аналіз ефективності програми на основі критеріїв, які стосуються рівня розвитку психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри, показав ефективність авторської програми. Це проявилось, зокрема, в тому, що в ЕГ майбутніх психологів зафіксовано позитивну динаміку за усіма критеріями ефективності програми, у той час, як у КГ такої динаміки щодо зазначених показників не спостерігалася. Проаналізуємо більш детально результати, які отримані по кожному із критеріїв. Так, в ЕГ в результаті формувального експерименту зафіксовано статистичні значущі відмінності ($p < 0,05$) між результатами першого та другого зрізів, які відображають

підвищення рівня розвитку когнітивного компоненту психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Рівень розвитку когнітивного компоненту психологічної готовності
майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри до і після
формульовального експерименту у ЕГ і КГ (у %)**

| Рівень розвитку | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|-----------------|------------------------|-------|------------------|-------|
| | до | після | до | після |
| Низький | 43,0* | 25,0* | 35,0 | 31,0 |
| Середній | 39,0* | 44,0* | 49,0 | 51,0 |
| Високий | 18,0* | 31,0* | 16,0 | 18,0 |

Примітка: * - $p < 0,05$

Як видно із таблиці 3.2, якщо до початку експерименту в ЕГ відповідно 43,0 %, 39,0 % та 18,0 % обстежуваних виявили низький, середній та високий рівні розвитку когнітивного компоненту, то після експерименту ситуація значно змінилася – збільшилась кількість студентів із високим рівнем психологічної готовності (з 18 % до 31 %), також незначно збільшилась кількість студентів із середнім рівнем розвитку когнітивного компоненту (на 5,0 %), у той же час значно знизилась кількість майбутніх психологів з низьким рівнем розвитку когнітивного компоненту (з 43,0 % до 25,0 %).

Щодо КГ, то за результатами 1-го та 2-го зрізів зафіксовано лише незначні зміни, які у цілому істотно не змінюють ситуацію щодо рівня розвитку когнітивного компоненту – кількість студентів із високим рівнем розвитку когнітивного компоненту збільшилось лише на 3,0 %, із середнім рівнем – лише на 2 %, із низьким – зменшилась лише на 4 %. За G-критерієм знаків також було підтверджено статистично значуще покращення результатів формульовального експерименту в експериментальній групі після формульовального експерименту за таким показником, як «когнітивний компонент психологічної готовності

майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри». Таким чином, є усі підстави стверджувати, що в процесі вжитих заходів відбулося якісне оволодіння студентами знаннями, які відображають сутність, види, етапи та чинники професійної кар'єри. Це відбулось в результаті активного засвоєння знань під час організації в процесі тренінгу активної пізнавальної діяльності студентів.

Проаналізуємо зміни, які відбулися в учасників ЕГ щодо рівня розвитку мотиваційного компоненту психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Рівень розвитку мотиваційного компоненту психологічної готовності
майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри до і після
формульовального експерименту в ЕГ та КГ (у %)**

| Рівень розвитку | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|-----------------|------------------------|-------|------------------|-------|
| | до | після | до | після |
| Низький | 34,0* | 11,0* | 29,0 | 26,0 |
| Середній | 44,0* | 45,0* | 49,0 | 54,0 |
| Високий | 22,0* | 44,0* | 22,0 | 21,0 |

Примітка: * - $p < 0,05$

Як видно із наведених у таблиці 3.3 даних, в ЕГ в результаті формульовального експерименту виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) між результатами першого та другого зрізів щодо рівня розвитку мотиваційного компоненту до здійснення майбутньої професійної кар'єри. Отримані дані свідчать про те, якщо до початку експерименту в ЕГ у 34,0 % обстежуваних виявлено низький рівень розвитку мотиваційного компоненту, то після експерименту число таких опитаних скоротилося більш ніж утричі (11,0 %). При цьому майже не змінилася частка студентів із середнім рівнем розвитку мотиваційного компоненту у (45,0 %). Разом з тим, кількість студентів з високим рівнем розвитку за цим показником збільшилась удвічі (з 22,0 % до 44,0 % опитаних). Водночас, у КГ суттєвих відмінностей між результатами першого і другого зрізів зафіксовано не було.

Отримані результати свідчать на користь того, що низький рівень розвитку мотиваційного компоненту дещо зменшився (у 29,0 та 26,0 % опитуваних відповідно). Дещо збільшилась кількість осіб із середнім рівнем розвитку цього компоненту (на 5,0 %). Майже незмінною залишалась кількість студентів із високим рівнем розвитку мотиваційного компоненту. Але наведені дані зміни не є статистично значущими. Дослідження підтвердило статистично значуще покращення результатів формувального експерименту в ЕГ після формувального експерименту за G-критерієм знаків за таким показником, як «мотиваційний компонент психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри». У цілому можна зазначити, що в результаті апробації авторської програми серед учасників ЕГ збільшилась кількість з високим рівнем мотиваційного компоненту готовності. Це відбулося через те, що в результаті спільного обговорення в групі низки актуальних проблем, які стосуються професійної кар'єри, та їхнього аналізу у студентів посилилось усвідомлення значущості основних мотивів, важливих для здійснення кар'єри, зокрема, під час навчання (гармонійного поєднання мотивів, які стосуються не лише отримання диплому, але й отримання знань, оволодіння професією), усвідомлення мотивів посилення власної активності та самоактуалізації. Розглянемо зміни, які відбулися в процесі формувального експерименту щодо рівня розвитку операційного компоненту психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Рівень розвитку операційно-діяльнісного компоненту психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри до і після формувального експерименту в ЕГ і КГ (у %)

| Рівень розвитку | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|-----------------|------------------------|-------|------------------|-------|
| | до | після | до | після |
| Низький | 19,0 | 12,0 | 21,0 | 23,0 |
| Середній | 73,0 | 69,0 | 68,0 | 63,0 |
| Високий | 8,0 | 19,0 | 11,0 | 14,0 |

Порівняльний аналіз отриманих даних свідчить, що в ЕГ в результаті формувального експерименту зафіксовано слабо виражену статистично значущу тенденцію ($p < 0,02$) між результатами першого та другого зрізів щодо рівня розвитку операційного компоненту психологічної готовності. З таблиці 3.4 можна побачити, що найбільш виражена позитивна динаміка спостерігається щодо високого рівня розвитку операційного компоненту (з 8,0 % до 19,0 %). Стосовно інших показників (середнього та низького рівнів) отримані дані не є такими вираженими. Водночас, у КГ теж відбулися ледь помітні зміни. За G-критерієм знаків в процесі дослідження також не було виявлено статистично значущого покращення результатів в ЕГ після формувального експерименту за таким показником, як «операційний компонент психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри». Скоріше за усе, це можна пояснити тим, що зміни в операційному компоненті потребують значно більше зусиль, порівняно із когнітивним та мотиваційним. Тобто, на подальших етапах роботи зі студентами-психологами цьому компоненту потрібно приділити спеціальну увагу.

Проаналізуємо дані, які стосуються рівня розвитку особистісного компоненту психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Розподіл учасників за рівнем розвитку особистісного компоненту психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри до і після формувального експерименту в ЕГ і КГ (у %)

| Рівень розвитку | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|-----------------|------------------------|--------|------------------|-------|
| | до | після | до | після |
| Низький | 51,0** | 33,0** | 52,0 | 49,0 |
| Середній | 31,0** | 33,0** | 33,0 | 33,0 |
| Високий | 18,0** | 34,0** | 15,0 | 19,0 |

Примітка: ** $p < 0,01$

Представлені у таблиці 3.5 свідчать про те, що в ЕГ в результаті формувального експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між результатами першого та другого зрізів щодо рівня розвитку особистісного компоненту психологічної готовності. Так, до початку експерименту в ЕГ 51,0 % студентів-психологів виявили низький рівень розвитку особистісного компоненту готовності, а після експерименту таких студентів стало значно менше (33,0 %). Майже на тому ж рівні залишилась кількість студентів із середнім рівнем розвитку особистісного компоненту (33,0 %). Водночас, кількість студентів із високим рівнем розвитку особистісного компоненту збільшилась майже удвічі (до 34,0 %). Разом з тим, у КГ статистично значущих відмінностей між результатами першого й другого зрізів зафіксовано не було. Так, низький рівень розвитку особистісного компоненту до і після формувального експерименту виявлено відповідно у 52,0 % і 49,0 % студентів, середній – у 33,0 % в обох групах, а високий – у 15,0 % і 19,0 % відповідно. Окрім того, дані, які отримані за G-критерієм знаків, також підтвердили статистично значуще покращення результатів в ЕГ після формувального експерименту за таким показником, як «особистісний компонент психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри».

У цілому підвищення рівня особистісного компоненту психологічної готовності відбулося в результаті реалізації в програмі таких напрямків діяльності, які сприяли формуванню у учасників таких якостей як позитивне ставлення до себе, впевненість у собі, розвитку елементів внутрішнього контролю тощо. Подані у таблиці 3.6 дані свідчать про те, що в ЕГ в результаті формувального експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) між результатами першого та другого зрізів щодо рівня розвитку загального показника психологічної готовності.

Рівень розвитку загального показника психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри до і після формувального експерименту в ЕГ (у %)

| Рівень розвитку | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|-----------------|------------------------|-------|------------------|-------|
| | до | після | до | після |
| Низький | 32,0* | 17,0* | 27,0 | 26,0 |
| Середній | 51,0* | 47,0* | 58,0 | 53,0 |
| Високий | 17,0* | 36,0* | 15,0 | 21,0 |

Примітка: * $p < 0,05$

Так, до початку експерименту в ЕГ 32,0 % студентів виявили низький рівень розвитку загального показника психологічної готовності, а після експерименту таких студентів стало менше майже удвічі (17,0 %). Дещо зменшилась кількість студентів із середнім рівнем розвитку загального показника (відповідно 51,0 % та 47,0 %). Водночас, кількість студентів із високим рівнем розвитку загального показника збільшилась з 17,0 % до 36,0 %.

Разом з тим, у КГ статистично значущих відмінностей між результатами першого й другого зрізів зафіксовано не було. Так, низький рівень розвитку загального показника до і після формувального експерименту виявлено у майже однакової кількості студентів (27,0 % і 26 % відповідно), середній – у 58,0 % і 53,0 % студентів відповідно, а високий – у 15,0 % та 21,0 % відповідно. Дані, які отримані за G-критерієм знаків, також підтвердили статистично значуще покращення результатів формувального експерименту в ЕГ після формувального експерименту за таким показником, як «загальний компонент психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри». Загалом, дані формувального експерименту, отримані за першої групою критеріїв ефективності авторської програми (стосуються рівнів розвитку психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри) довели

можливість використання тренінгу для розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів з метою забезпечення їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри.

Аналіз ефективності програми на основі критеріїв, які стосуються ставлення студентів-психологів до самої програми. Проаналізуємо, насамперед, дані, які стосуються оцінки учасниками програми її змісту. Що стосується оцінки майбутніми психологами відповідності змісту програми їхнім професійним потребам та інтересам, то, як видно із рисунку 3.1, переважна більшість опитаних дали позитивні результати за цим критерієм.

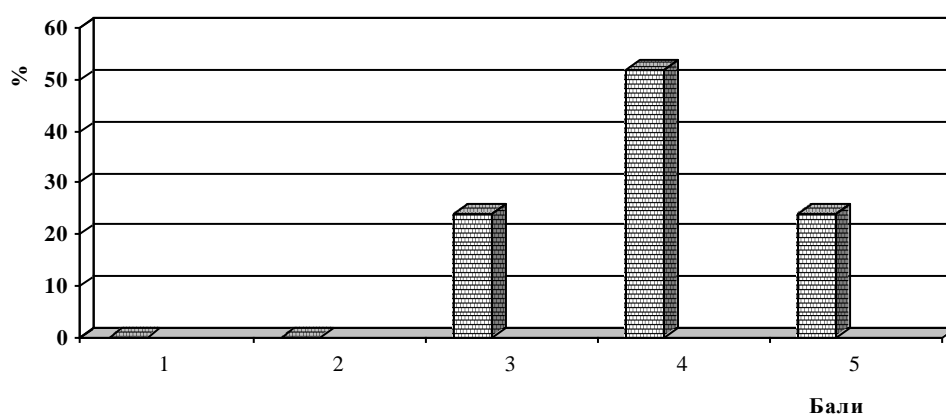


Рис. 3.1. Розподіл оцінок майбутніми психологами відповідності змісту програми їхнім потребам та інтересам (у % від загальної кількості опитаних)

Про це свідчить той факт, що 24,0 % оцінили зазначений показник найвищою оцінкою («5 балів»). 52,0 % оцінили його дещо нижче («4 бали»). 23,0 % опитаних оцінили зміст програми на 3 бали. Звертає увагу на себе той факт, що ніхто із учасників програми не оцінив цей показник найнижчими оцінками (бали «2» та «1»).

Аналогічні, достатньо високі результати були отримані і стосовно такого показника, як оцінка учасниками програми відповідності змісту програми підготовці студентів-психологів до здійснення майбутньої професійної кар'єри (рис. 3.2).

Як свідчать отримані результати, 27,0 % опитаних оцінили відповідність програми підготовки до здійснення майбутньої професійної кар'єри на «5» балів.

42,0 % поставили цьому показнику дещо нижчу оцінку (4 бали), 31,0 % оцінили цей показник на «3». Ніхто із опитаних не оцінив даний показник на «2» бали та «1» бал.

Проаналізуємо оцінки учасниками програми форм і методів роботи, які використовувалися під час її апробації. Аналіз даних, які стосуються оцінки майбутніми психологами ефективності методів та форм роботи, які використовувались під час апробації програми, показав, що 23,0 % оцінили цей показник на 5 балів, 63,0 % – на 4 бали (рис. 3.2).

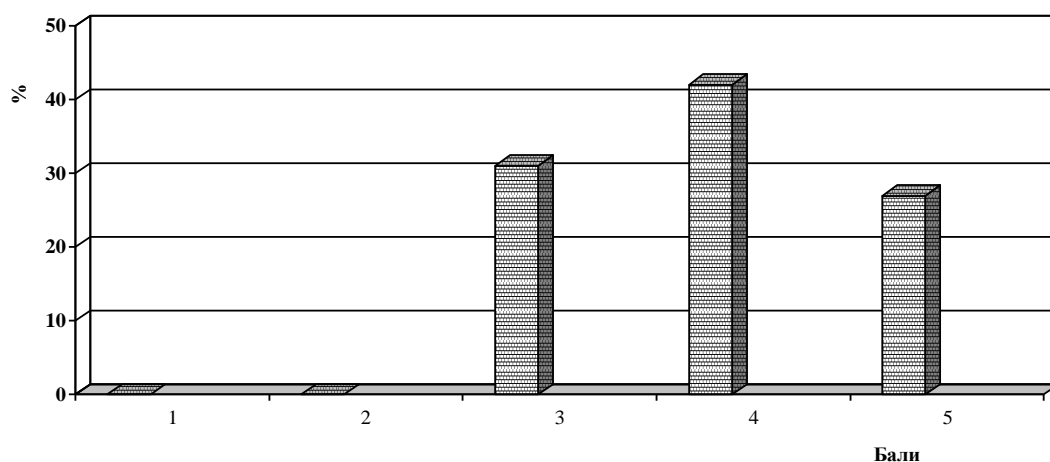


Рис. 3.2. Розподіл оцінок майбутніми психологами відповідності змісту програми їхній підготовці до здійснення майбутньої професійної кар'єри (у % від загальної кількості опитаних)

І невелика кількість опитаних оцінили цей показник нижче – на 3 та на 2 бали (відповідно, 6,0 % та 8,0 %). Тобто, можна говорити про те, що порівняно зі змістом програми методи та форми роботи, що застосовувались під час апробації програми, оцінюються майбутніми психологами більш критично, і разом з тим, достатньо позитивно. Що стосується оцінки майбутніми психологами зручності та комфортності методів та форм роботи, що застосовувались під час апробації програми, то, як свідчать дані, представлені на рис. 3.3, переважна більшість опитаних оцінили цей показник найвищими балами – «5» (34,0 %) та «4» (37,0 %). 22,0 % оцінила цей показник на «3» бали.

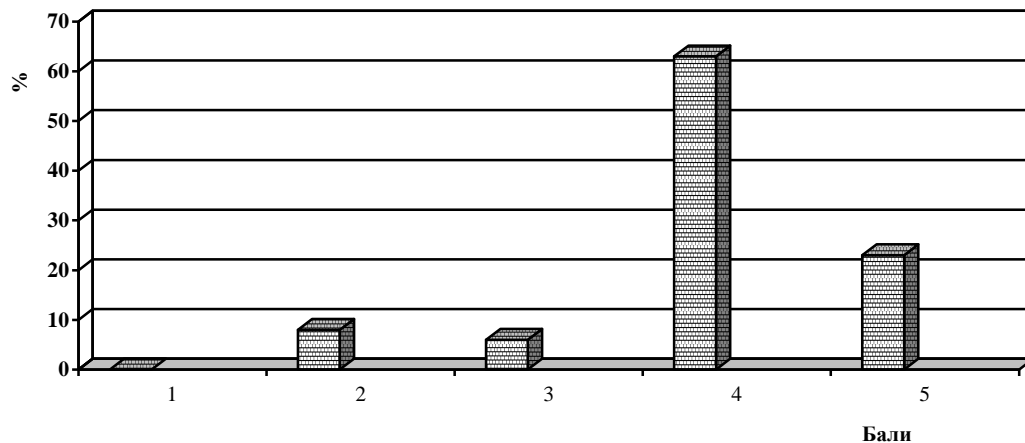


Рис. 3.3. Розподіл оцінок майбутніми психологами ефективності методів та форм роботи, що застосовувались під час апробації програми (у % від загальної кількості опитаних)

Невелика кількість студентів-психологів (4,0 % та 3,0 %) дали найнижчі оцінки («2» та «1» бали) за цим показником. Разом з тим, учасники тренінгу висловили окремі побажання, які стосуються організаційних та змістовно-методичних основ реалізації програми («продовжити час проведення»; «дотримуватися регламенту»; «обов'язково вводити перерви»; «більше динамічних вправ»; «більше вправ і цікавіших», «забрати роботу у парах»; «більше розстановок, більше зворотного зв'язку»; «цікаво, але мені не вистачало

активності»; «не можу додати нічого, оскільки в таких умовах і за обраною темою вважаю, що були обрані найоб'єктивніші методи»; роботи тренера («можливість висловлюватися кожному»; «Більше змоги побачити усе збоку»; «Зважати на запити студентів»; «Більше емоційної віддалі»; «Бути більш позитивним»; «Давати більше звороту» та ін.).

У цілому, більшість висловлених побажань мала конструктивний характер, свідчила про достатню активність учасників програми в процесі відповідей на питання, а отже, опосередковано ще раз, на наш погляд, підтвердило ефективність авторської програми.

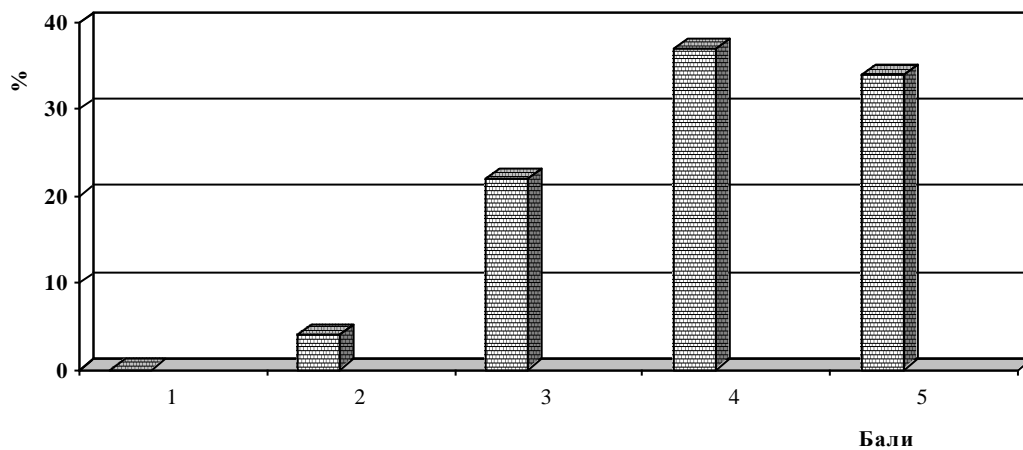


Рис. 3.4. Розподіл оцінок майбутніми психологами зручності та комфортності методів та форм роботи, що застосовувались під час апробації програми (у % від загальної кількості опитаних)

І останній блок критеріїв оцінки ефективності програми, який належить до другої групи, стосувався планів учасників програми на майбутнє щодо використання отриманих результатів. Що стосується планів використання майбутніми психологами набутих знань, вмінь і навичок у своїй майбутній професійній діяльності, то переважна більшість опитаних (81,0 %) позитивно відповіла на поставлене питання (рис. 3.5).

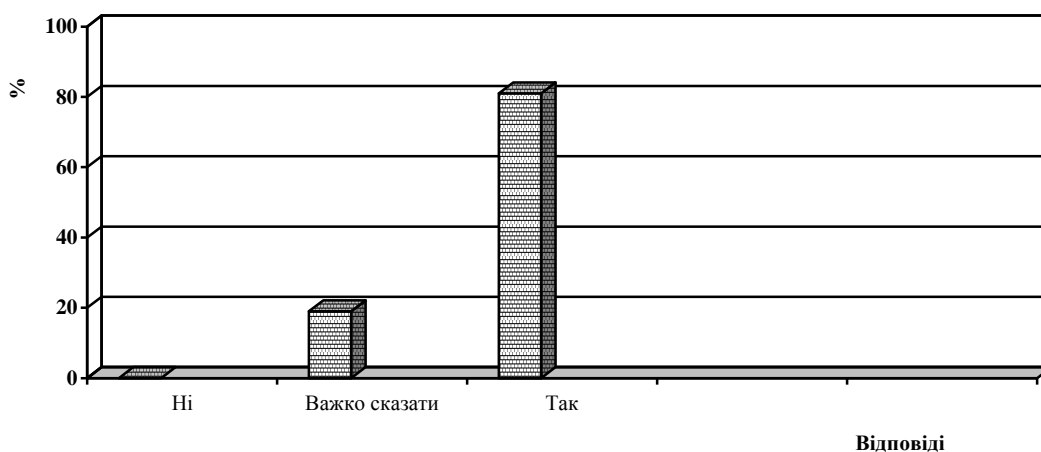


Рис. 3.5. Розподіл думок майбутніх психологів щодо планів використання набутих знань, вмінь і навичок у своїй майбутній професійній діяльності (у % від загальної кількості опитаних)

Лише невелика кількість осіб зазначила, щоб їм важко відповісти на нього (19,0 %). І ніхто із студентів-психологів не відповів, що планує не використовувати набуті знання, вміння і навички у своїй майбутній професійній діяльності. Ще більше опитаних (88,0 %) заявили про свої плани використовувати набуті знання, вміння та навички у повсякденному житті (рис. 3.6).

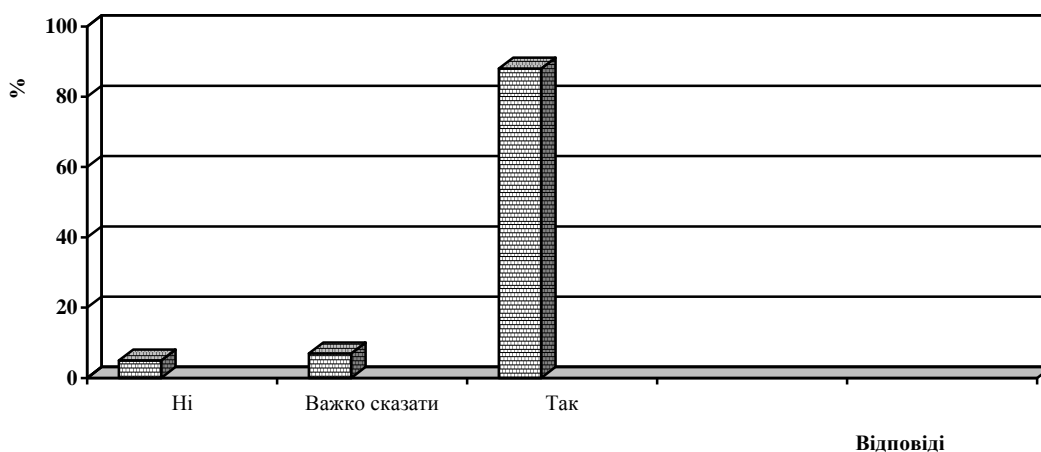


Рис. 3.6. Розподіл думок майбутніх психологів щодо планів використання набутих знань, вмінь і навичок у повсякденному житті (у % від загальної кількості опитаних)

Зовсім невелика кількість студентів (7,0 %) зазначила, щоб їм важко відповісти на поставлене питання або однозначно вказали на те, що не планують використовувати набуті знання, вміння і навички у своєму повсякденному житті (5,0 %). У цілому результати дослідження, які стосуються планів студентів-психологів використовувати отримані результати у своїй повсякденній життєдіяльності, як в професійній, так і в інших сферах життя, можна оцінити позитивно, оскільки вони мають чітку практичну спрямованість і зорієнтованість «у майбутнє», що ще раз підтверджує результативність авторської програми. І, насамперед, студентів-психологів також просили дати відповіді на таке питання: «Які висновки Ви зробили для себе у контексті підготовки до здійснення професійної кар'єри психолога?».

Були отримані такі відповіді: «Я зрозумів, що мені є, до чого рости, а також, що я зробив ще один крок до саморозвитку»; «Загалом програма мені сподобалася і дуже приємно мати досвід участі у ній»; «Головним критерієм успішності психолога є його особистісний розвиток та інтерес»; «Було цікаво, особливо сподобалися вправи за 3-м розділом»; «Було дуже цікаво, і я для своєї професії взяв чимало нового»; «Бути більш компетентним і саморозвиватися»; «Це довгий і важкий шлях, тому потрібно постійно тримати себе у тонусі»; «Що мені потрібно ще вчитись і будувати власну кар'єру»; «Я впевнився, що усе ж таки хочу працювати у цій сфері»; «Я хочу будувати кар'єру у цьому напрямку»; «Я зрозумів, що підготовка до професійної кар'єри психолога є достатньо важливою потрібною для подальшої роботи»; «Потрібно працювати над собою»; «Бути впевненим переконливим та розсудливим»; «Для себе, я ще раз підтвердила, що кар'єра – це безперервний процес, до якого потрібно йти, докладаючи усіх можливих зусиль»; «Я зрозуміла, що психологічно готова до роботи психологом»; «Новий досвід»; «Значно більше дізналася щодо можливостей психолога»; «Найбільше висновків зробила у тому, як вести себе на співбесіді»; «Почав бачити себе у ролі майбутнього психолога» та ін.

Студенти-психологи також запитували про те, в якій мірі вони підвищили свій рівень професійної підготовки як тренера. Це питання було поставлено через

те, що робота тренером є одним із видів можливої кар'єри психолога. Учасниками заняття були надані такі відповіді: «Я вважаю, що у достатній мірі, адже набула хоча й невеличкого, але хорошого професійного досвіду»; «Мав згоду побачити на власні очі і «відчути» дію тренінгу»; «Не підвищив»; «Вважаю, що значно підвищила свій професійний рівень, отримала відповіді на питання, які мене цікавили»; «Було дуже цікаво і думаю, що у майбутньому я для своїх тренінгів взяла деяку інформацію, вправи»; «Мені було дуже цікаво, багато чого дізналася, думаю що у майбутньому це буде у нагоді»; «Не в значній мірі, не маю змоги бути тренером»; «Я вважаю, що у достатній мірі, адже я багато дізналася про проведення тренінгу»; «Я побачила, як проводяться тренінги»; «Я достатньо багато взяла для себе досвіду і знань, яких я ще не мала, і для мене це великий поштовх до роздумів щодо підвищення свого рівня, професійної підготовки, як тренера»; «Комунікативні здібності, більше взаємодій»; «Я проаналізувала для себе зміст тренінгу»; «Набутий досвід неодмінно мені знадобиться у майбутньому»; «Побачила нові вправи, які у подальшому буду використовувати»; «У значній мірі»; «В якості набуття знань, нового досвіду, різнобічності можливостей психолога»; «У значній мірі, адже на повноцінному тренінгу раніше не була»; «Отримав досвід, який мені знадобився у майбутньому» та ін. В цілому, результати формувального експерименту довели можливість використання авторської програми для розвитку у майбутніх психологів індивідуально-психологічних якостей під час підготовки до здійснення професійної кар'єри.

ПІСЛЯМОВА

Готовність розглядається як первинна, фундаментальна вихідна умова успішного виконання будь-якої діяльності. Готовність до діяльності виступає як системна характеристика конкурентоспроможного фахівця і може бути використана як інтегральний критерій оцінки прогнозування конкурентоспроможності майбутнього фахівця. З поглибленням вивчення психологічної готовності у психології сформувалося три основних підходи до її розуміння – функціональний, особистісний та особистісно-діяльнісний. Психологічна готовність як інтегральний системний параметр психіки характеризує особливості активації, доцільності і спрямованості професійної діяльності, ефективності її реалізації, регульованості і стійкості до чинників, що детермінують цю діяльність, а також успішної відновлюваності системи професійно-важливих якостей особистості для її подальших дій. Загальною функцією психологічної готовності до діяльності є адаптаційна, що забезпечує пристосування людини до навколишнього середовища і виникаючої ситуації з метою оптимізації та досягнення найвищої продуктивності діяльності. Механізмом психологічної готовності є функціональна система, яка забезпечує відповідну поведінку особистості до умов професійної діяльності.

У свою чергу термін «кар'єра» використовується у двох основних значеннях: у широкому значенні – як «життєва» кар'єра особистості, яке може стосуватися різних соціальних сфер життєдіяльності особистості; і у вузькому значенні, як поняття «професійна кар'єра», яке стосується лише професійної діяльності людини. Професійна кар'єра являє собою успішне просування особистості у певній сфері професійної діяльності, як свідомо обраний і реалізований людиною шлях досягнення професіоналізму та посадового зростання. Вона також виконує важливі функції: стимулюючу, породжувальну, оцінну, самоконтролю та самоусвідомлення.

В основі психологічної готовності майбутніх фахівців до здійснення професійної кар'єри перебувають їхні індивідуально-професійні якості, об'єднані певною архітектонікою. Процес професійної підготовки – це процес, у якому

перетинаються професійний та індивідуальний розвиток особистості. Саме у точці цього перетинання психологічна готовність особистості до професійної діяльності взагалі і до здійснення професійної кар'єри зокрема може бути розглянута як внутрішній психологічний механізм регуляції професійної придатності людини. Таким чином, професійна підготовка майбутнього фахівця в процесі вузівського навчання і його готовність до здійснення професійної кар'єри є невід'ємною складовою процесу його професіоналізації й обумовлена сукупністю індивідуально-психологічних якостей.

За результатами аналізу існуючої системи підготовки майбутніх фахівців-психологів до професійної діяльності у системі вищої школи виявлено низку її вад: психологічна освіта найчастіше вибудовується за парадигмою засвоєння студентами об'єктно-орієнтованих знань з різних розділів фундаментальної психологічної науки, що не дозволяє їм сформулювати цілісне і синергетичне уявлення про виникаючі психологічні проблеми і способи їхнього вирішення; спостерігається відірваність від реальної практики; найважливішим компонентом усієї сучасної освітньої практики є репродуктивно-пасивний характер засвоєння знань у готовому вигляді; дисципліни психолого-педагогічного циклу не забезпечують формування професійних вмінь з організації самоосвітньої та науково-творчої діяльності студентів на належному рівні, у майбутніх психологів відсутній досвід творчого застосування отриманих у ВНЗ знань в умовах реального професійного середовища.

В процесі емпіричного дослідження виявлено недостатній рівень розвитку як загального показника психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри (лише 8,8 % – високий рівень, 27,1 % – низький), так і її окремих складових. При цьому дані самооцінки обстежуваними власної психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри виявилися завищеними. Крім того, зафіксовано суттєвий розрив між більшістю бажаних та реальних форм підготовки майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри. Найбільш «бажаними» формами такої підготовки, на їхню думку є форми, які за своїм змістом сфокусовані на майбутній професії, мають чітко

виражений практичний характер та зорієнтовані на вивчення зарубіжного досвіду. Виявлено, що більше половини опитаних (61,1 %) має потребу в отриманні психологічної підтримки в процесі їхньої підготовки до здійснення професійної кар'єри, і найбільш сприятливим етапом для цього вважається навчання на старших курсах ВНЗ (61,7 %). Найбільш доцільними формами, на думку студентів, є проведення соціально-психологічних тренінгів, психодіагностичних обстежень (стосовно індивідуально- психологічних якостей, що впливають на професійну кар'єру), а також індивідуальних консультацій.

Обрані теоретико-методологічні підходи до вивчення психологічної готовності майбутнього психолога до здійснення професійної кар'єри було покладено в основу побудови відповідної структурно-функціональної моделі, яка містить п'ять взаємозалежних і складаючих єдине ціле модулів: цільовий, що полягає у визначенні ступеня актуальності розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів; діагностичний, що припускає визначення реального стану розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів; змістовно-проектувальний, який полягає у розробці проекту ідеальної моделі розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів; організаційно-технологічний, що полягає у практичному розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів за допомогою спеціально відібраних для цієї мети методів, форм і засобів; і контрольно-оцінний. Основними психологічними умовами розвитку психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри визначено: набуття студентами знань про сутність, види, етапи та чинники та умови здійснення професійної кар'єри; оволодіння вміннями та навичками, необхідними для її здійснення, а також рефлексивний аналіз та розвиток власних індивідуально-психологічних якостей, що впливають на їхню підготовку до здійснення професійної кар'єри.

Ефективною формою розвитку у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри може бути розроблена автором спеціальна програма, зосереджена на розвитку у них індивідуально-психологічних якостей, яка побудована на основі технологічного підходу з

використанням інтерактивних технік. В її основу покладено ідею переходу студентів-психологів в процесі їхньої підготовки у ВНЗ на вищі рівні розвитку у пізнавальній, мотиваційно-ціннісній, комунікативній і рефлексивній сферах. Аналіз статистично значущих показників показав, що у студентів-психологів експериментальної групи завдяки розвитку індивідуально-психологічних якостей підвищився рівень сформованості усіх компонентів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри. У контрольній групі статистично значущих змін щодо зазначених критеріїв не спостерігалось.

Таким чином, проведенням формувальним експериментом верифіковано ефективність і дієвість авторської програми. В результаті цілеспрямованого організованого психолого-педагогічного впливу відбулася активізація розвитку індивідуально-психологічних якостей обстежуваних у пізнавальній, мотиваційній, комунікативній і рефлексивній сферах, що дає підстави зробити висновок, що розроблена програма не лише забезпечує досягнення високого рівня розвитку цих якостей у майбутніх психологів, а й підтверджує принципову можливість цілеспрямованого розвитку за їхньою допомогою психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри під час їхнього навчання у ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдалина Л. В. Акмеологические аспекты личностно-профессионального развития будущего специалиста в ВУЗе / Л. В. Абдалина, В. В. Красовский // Акмеология. – 2012. – № 2. – С. 20–22.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 170 с.
4. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Андрійчук Іванна Петрівна. – К., 2003. – 174 с.
5. Антонова Н. О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності у майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. О. Антонова. – Київ, 2012. – 43 с.
6. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : науково-методичний збірник / під ред. І. А. Зязюна. – К., 1994. – С. 98–100.
7. Барна М. В. Програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку емпатійності майбутніх практичних психологів / М. В. Барна // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 12. – С. 50–66.
8. Бендас Т. В. Гендерная психология : учебное пособие / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2006. – 431 с.
9. Берегова Н. П. Формування професійної готовності майбутніх психологів до роботи з проблемними клієнтами : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Берегова Наталія Петрівна. – Хмельницький, 2009. – 161 с.
10. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 320 с.
11. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение

отечественного психолога-практика / Бондаренко А. Ф. // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – № 1. – С. 63–76.

12. Бондарчук О. І. Професійна кар'єра і особистісний розвиток керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. І. Бондарчук // Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Науковий світ, 2008. – С. 198–211.
13. Борисюк А. С. Соціально-психологічні засади становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.05 / Борисюк Алла Стапанівна. – Івано-Франківськ, 2011. – 575 с.
14. Варлакова Є. О. Формування готовності майбутніх практичних психологів до розв'язання міжособистісних конфліктів : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Варлакова Євгенія Олегівна / Інститут психології ім. Г.С. Костюка, 2011. – 174 с.
15. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування : навчальний посібник / Васьківська С. В. – К. : Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
16. Візіров Б. Й. Кар'єра державного службовця в Україні: теоретичні засади : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. упр. : спец. 25.00.03 «Державна служба» / Б. Й. Візіров. – К., 2009. – 20 с.
17. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Ж. П. Вірна. – К., 2004. – 36 с.
18. Вишньовський В. В. Формування особистісної готовності майбутніх психологів до діагностико-корекційної роботи з підлітками : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Вишньовський Василь Володимирович. – К., 2007. – 250 с.
19. Власенко Ю. О. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Ю. О. Власенко. – Одеса, 2003. – 19 с.
20. Войтюк Д. К. Психологическая готовность к профессиональной деятельности

как рефлексивный акт / Д. К. Войтюк // Сибирский учитель. – 2002. – Выпуск 5. – С. 21–25.

21. Волеваха І. Б. Формування готовності майбутніх практичних психологів до забезпечення конкурентноздатності організації : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Волеваха Ірина Борисівна. – К., 2010. – 219 с.
22. Волобуєва О. Ф. Психологічні засади розвитку професійних іншомовних здібностей майбутнього військового професіонала : монографія / О. Ф. Волобуєва. – Хмельницький : вид-во НА ДПСУ, 2007. – 455 с.
23. Герчиков В. И. Мотивация, стимулирование и оплата труда персонала : учебное пособие / В. И. Герчиков. – М. : Изд-во ГУ-ВШЭ, 2003. – 212 с.
24. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.
25. Горностай П. П. Теория и практика психологического консультирования: проблемный поход / П. П. Горностай, С. В. Васьковская. – К. : Наукова думка, 1995. – 128 с.
26. Данилова Т. М. Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. М. Данилова. – К., 2003. – 20 с.
27. Демидова Т. Е. Организационная культура как психологический фактор карьерных ориентаций личности / Т. Е. Демидова // Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А. И. Герцена. – 2010. – № 125. – С. 22–27.
28. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.
29. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности. Содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : Изд-во: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.
30. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации

личности / И. А. Джидарьян // Теоретические проблемы в психологии личности. – М. : Наука, 1974. – С. 145–169.

31. Долгих Л. Кар'єрні домагання як суб'єктивний механізм професійної самореалізації / Л. Долгих // Соціальна психологія. – 2005. – № 2. – С. 64–71.
32. Долінська Ю. Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Ю. Г. Долинська. – К., 2000. – 19 с.
33. Доскач С. Вплив духовності на становлення особистості майбутнього практичного психолога / С. Доскач // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – № 4. – С. 175–183.
34. Дружилов С. А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма : [монография] / С. А. Дружилов. – Воронеж : Научная книга, 2010. – 259 с.
35. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
36. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
37. Ендеберя І. Професійне становлення майбутніх практичних психологів як психологічна проблема / І. Ендеберя // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди» : наук.-теор. зб. : Педагогіка. Психологія. Філософія / Переяслав-Хмельниць. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький : [б. в.], 2012. – Вип. 26. – С. 384–388.
38. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении : спецпрактикум по социальной психологии / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
39. Жуков Ю. М. Ценности как детерминанты принятия. Социально-психологический подход к проблеме / Ю. М. Жуков // Психологические

проблемы социальной регуляции поведения / отв. ред. Е. В. Шорохова, М. И. Бобнева. – М. : Наука, 1976. – 368 с.

40. Завініченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. Б. Завініченко. – К., 2003. – 19 с.
41. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
42. Занюк С. С. Психологія мотивації / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
43. Захарова Л. Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Захарова Людмила Николаевна. – Нижний Новгород, 1997 – 463 с.
44. Зеер Э. Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Зеер Эвальд Фридрихович. – Свердловск, 1988. – 356 с.
45. Зливков В. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / В. Зливков // Соціальна психологія. – 2006. – № 5. – С. 128–136.
46. Иванцевич Дж. Человеческие ресурсы управления / Дж. Иванцевич, А. А. Лобанов. – М. : Дело, 1993. – 304 с.
47. Ігнатович О. М. Психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. М. Ігнатович. – К., 2004. – 20 с.
48. Ігнатюк О. А. Проблема професійного самовизначення особистості: теоретичний аспект / Ігнатюк О. А. // Наук. праці [Сер.: Педагогіка] : наук.-метод. журн. / Миколаїв. держ. гуманіт. ун-т ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилян. акад.». – Миколаїв, 2006. – Т. 46. – Вип. 33. – С. 89–93.
49. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учебное пособие / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.

50. Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
51. Каганов А. Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента / А. Б. Каганов. – М. : Изд-во Білорус. ун-та, 1983. – 111 с.
52. Кадикова Т. А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Т. А. Кадикова. – Одеса, 2002. – 17 с.
53. Канівець Т. М. Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.10 / Канівець Тетяна Миколаївна. – Київ, 2013. – 200 с.
54. Канівець Т. М. Тренінг «Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри»: структура, зміст, основні інтерактивні техніки / Т. М. Канівець, Л. М. Карамушка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. І.: Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред.: С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2012. – Вип. 35. – С. 49–55.
55. Карамушка Л. М. Види інтерактивних технік та особливості їх застосування у підготовці менеджерів та працівників організацій / Л. М. Карамушка, М. П. Малигіна // Актуальні проблеми психології. – Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. – Ч. 6. – С. 275–284.
56. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
57. Карамушка Л. М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія / Л. М. Карамушка, М. В. Москальов. – К. – Львів : Сполом, 2011. – 216 с.

58. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
59. Карамушка Т. В. Професійна кар'єра особистості: сутність та чинники успішного здійснення / Т. В. Карамушка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. І: Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2012. – Вип. 34. – С. 28–38.
60. Карпенко З. С. Психологічні основи аксіогенезу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / З. С. Карпенко. – К., 1999. – 37 с.
61. Карпов А. В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
62. Кибанов А. Я. Управление деловой карьерой персонала / А. Я. Кибанов // Управление персоналом организации : учебник. – М. : ИНФРА-М., 1997. – С. 298–307.
63. Клименко В. В. Механізм творчості: чим його розвивати / В. В. Клименко. – К. : Шкільний світ, 2001. – 100 с.
64. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е. А. Климов. – М. : Знание, сер. «Педагогика и психология». – 1983. – № 2. – 95 с.
65. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий / Е. А. Климов. – Обнинск : МГУ, Центр «Детство», 1993. – 56 с.
66. Ковальчишина Н. Мотиваційна основа кар'єрних орієнтацій працівників слідчих органів МВС / Н. Ковальчишина // Соціальна психологія. – 2008. – № 2(28). – С. 160–167.
67. Коломейцев Ю. А. Основные научные подходы к профессиональной карьере и карьерным ориентациям личности / Ю. А. Коломейцев, А. А. Жданович // Проблемы управления. – 2008. – № 1(26). – С. 207–215.

68. Конопкин О. А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типическими особенностями их саморегуляции / О. А. Конопкин, Г. С. Прыгин // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 42–52.
69. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навчальний посібник / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
70. Корольчук М. С. Характеристика етапів професійного розвитку і формування особистості в професійній діяльності: [професіоналізація особистості з початком проф. самовизначення] / Корольчук М. С. // Вісн. Черніг. держ. пед. ун-ту. Сер.: Психол. науки / Черніг. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2006. – Вип. 41. – Т. 1. – С. 165–168.
71. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
72. Котенєва Ю. Особливості реальної практики формування уявлень про професійну кар'єру в студентів педагогічного коледжу / Ю. Котенєва // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди». – Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 143–148.
73. Краснов С. И. Позиция как деятельностное воплощение личностно-профессионального самоопределения (самосознания) / С. И. Краснов // Проблемы проектирования профессиональной педагогической позиции. – М., 1997. – С. 34–45.
74. Кроник А. А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Кроник Александр Александрович. – М., 1994. – 71 с.
75. Кудрявцев Т. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарева // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 86–93.

76. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.
77. Кутняк С. В. Становление карьеры будущего учителя в процессе профессиональной подготовки / С. В. Кутняк // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 125. – С. 120–127.
78. Кучеренко С. М. Оценка психологической готовности студентов к профессиональной деятельности как одно из направлений повышения качества подготовки специалистов / С. М. Кучеренко / Вісник Харківського університету. – Серія: психологія. – Харків : ХДУ, 1998. № 403. – С. 107–111.
79. Левитан К. М. Личность педагога: Становление и развитие / К. М. Левитан. – Саратов : СГУ, 1990. – 168 с.
80. Лежнина Л. В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования : автореф. дис. на соиск. ученой степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Лежнина Лариса Викторовна. – М., 2009. – 473 с.
81. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1992. – 216 с.
82. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 56–65.
83. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57–65.
84. Лефтеров В. Ефективність тренінгу з професійно-психологічної підготовки / В. Лефтеров // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Соціальна психологія. – К., 2008. – № 3(29). – С. 144–151.
85. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии /

- Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
86. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; ред. Е. Д. Хомская. – 2-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
 87. Лушин П. В. Психология личностного изменения : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Лушин Павел Владимирович. – К., 2003. – 431 с.
 88. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.
 89. Максименко С. Д. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій : гендерні аспекти : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – [2-е вид., перероб. та доповн.]. – К. : Міленіум, 2006. – 368 с.
 90. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати. Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3–4. – С. 68–72.
 91. Маноха І. П. Професійний потенціал особистості: досвід отнологічного дослідження : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І. П. Маноха. – К., 1993. – 22 с.
 92. Марков С. Л. Основні принципи творчої випереджальної вищої освіти / С. Л. Марков // Науковий вісник Чернівецького університету: Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці : Рута, 2003. – Вип. 185. – С. 44–53.
 93. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : МГФ, 1996. – 308 с.
 94. Марчук Л. М. Взаємозв'язок особистісного і професійного становлення майбутнього фахівця у галузі «Психологія» [Електронний ресурс] / Л. М. Марчук // Вісник Харківського нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди Серія: Психологія : зб. наук. пр. – Х., 2010. – Вип. 37. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psychol/2010_37/index.html

95. Мась Н. М. Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності у майбутніх військових психологів : дис. ... кандидат психол. наук : 19.00.07 / Мась Наталія Миколаївна. – Хмельницький, 2011. – 209 с.
96. Мельникова Ю. А. Философские основы концепции профессионального самоопределения в контексте современной психологической парадигмы / Ю. А. Мельникова // Философия образования. – 2008. – № 3. – С. 174–178.
97. Міненко О. О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. О. Міненко. – К., 2004. – 20 с.
98. Мірошніченко О. М. Вплив самоактуалізації на становлення професійної кар'єри жінки / О. М. Мірошніченко // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту імені Т. Г. Шевченка. Серія: Психологічні науки. – Вип. 94. – Т. 2. – С. 56–62.
99. Міхно К. О. Динаміка уявлень студентів-психологів про майбутню професію : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Міхно Катерина Олексіївна. – Київ, 2009. – 180 с.
100. Миронова-Тихомирова А. С. Психологическая структура карьерной готовности выпускника вуза : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / А. С. Миронова-Тихомирова. – Хабаровск, 2006. – 21 с.
101. Миронова-Тихомирова А. С. Содержание карьерных ориентаций студентов как детерминанта профессиональной успешности / А. С. Миронова-Тихомирова, О. А. Францева // Материалы межрегиональной конференции (28–29 ноября 2006 г.) / под ред. Б. Е. Дынькина. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2006. – С. 70–73.
102. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
103. Михайлов И. В. Проблема профессиональной зрелости в трудах

- Д. Е. Сьюпера / И. В. Михайлов // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 110–122.
104. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технология, тренинг : монография / Е. А. Могилевкин. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
105. Молл Е. Управленческая карьера в России / Е. Молл // Проблемы теории и практики управления. – 1996. – № 6. – С. 117–120.
106. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. А. Моляко // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Нора-Прінт, 2002. – Випуск 22. – С. 187–192.
107. Мороз Л. І. Теоретичні та прикладні засади професійно-психологічного тренінгу працівників органів внутрішніх справ України : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.06 / Мороз Людмила Іванівна. – К., 2008. – 375 с.
108. Морозова Н. А. А. С. Макаренко : семинарий / Н. А. Морозова. – изд. второе, перераб. – Л. : Лениздат, 1961. – 240 с.
109. Москвичев С. Г. Проблемы мотивации в психологических исследованиях / С. Г. Москвичев. – К., 1975. – 156 с.
110. Мул С. А. Логіко-теоретичний аналіз проблеми «психологічна готовність» особистості / С. А. Мул // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Поділ. : Аксіома, 2010. – Вип. 7. – С. 465–475.
111. Надирашвили Ш. А. Установка и деятельность / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1987. – 361 с.
112. Наумчик Н. В. Емоції та поведінкові складові в системі особистісних характеристик майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Н. В. Наумчик. – К., 2005. – 20 с.
113. Новий тлумачний словник української мови : у трьох томах. Т. І / укладачі:

- В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : Видавництво «Аконіт», 2004. – 928 с.
114. Онуфрієва Л. А. Професійна Я-концепція в діяльності і кар'єрі особистості / Л. А. Онуфрієва, С. Ренке // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. – К., 2011. – Вип. 11. – С. 537–544.
115. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
116. Осьодло В. І. Кар'єрні атрибути як орієнтири при висуванні власних кар'єрних домагань та плануванні свого шляху / В. І. Осьодло, Є. В. Татарінов // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. пр. / Нац. ун-т оборони України. – К. : Вид-во НУОУ, 2009. – № 1(9). – С. 133–139.
117. Осьодло В. І. Методичні аспекти діагностики, формування і розвитку психологічної готовності до професійної діяльності / В. І. Осьодло // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка : Військово-спеціальні науки / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : Київський університет, 2010. – Вип. 24–25. – С. 121–123.
118. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4. – С. 5–7; № 5. – С. 4–6.
119. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики / В. Панок // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 18–28.
120. Парыгин Б. Д. Анатомия общения / Б. Д. Парыгин. – СПб. : изд. Михайлова, 1999. – 301 с.
121. Паскевська Ю. А. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Паскевська Юлія Анатоліївна. – Запоріжжя, 2006. – 207 с.
122. Пахомова О. Л. Професійне становлення майбутнього психолога як суб'єкта

- діалогічного спілкування / О. Л. Пахомова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Поділ. : Аксіома, 2010. – Вип. 7. – С. 549–560.
123. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.
124. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
125. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1982. – 809 с.
126. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
127. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С. 3–6.
128. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія / Н. І. Пов'якель ; НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
129. Поплавська А. П. Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій військовослужбовців : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.10 «Організаційна психологія; економічна психологія» / А. П. Поплавська. – К., 2006. – 19 с.
130. Поспелова Т. В. Організація управління кар'єрою на підприємстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.06.01 «Економіка, організація управління підприємства» / Т. В. Поспелова. – Луганськ, 2003. – 17 с.
131. Потапова В. Д. Розвиток функціональної системи інтуїтивно-почуттєвого відображення у майбутніх психологів : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Потапова Валентина Дмитрівна. – К., 2005. – 395 с.
132. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб. : Речь, 2000. – 298 с.

133. Пророк Н. В. Психологічні основи професійного розвитку практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. В. Пророк. – К., 2013. – 42 с.
134. Проскурка Н. М. Професійна кар'єра як один із аспектів професійного розвитку особистості / Н. М. Проскурка // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. – К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. – Вип. 2. – С. 28–31.
135. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
136. Радчук Г. К. Психологія аксіогенезу особистості у контексті вищої професійної освіти : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Радчук Галина Кіндратівна. – К., 2011. – 379 с.
137. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособ. / Д. Я. Райгородский. – Самара : ИД «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
138. Рекешева Ф. М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.13 / Рекешева Фариды Марсильевна. – Астрахань, 2007. – 142 с.
139. Ржевська-Штефан З. О. Формування смислоутворюючих мотивів навчальної діяльності майбутніх психологів в процесі професійної підготовки : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Ржевська-Штефан Злата Олександрівна. – Кіровоград, 2007. – 222 с.
140. Рибалка В. В. Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога / В. В. Рибалка // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 29–32.
141. Рибалка В. В. Психологія праці особистості : навчально-методичний посібник / В. В. Рибалка. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2005. – 60 с.
142. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 424 с.

143. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки : автореф. дис. на соиск. ученой степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / В. В. Рыжов. – Новосибирск, 1995. – 35 с.
144. Савельева-Рат Е. А. Отношение студентов-психологов к профессионально-ориентированным дисциплинам в период обучения в вузе / Е. А. Савельева-Рат // Журнал практикующего психолога. – 2010. – Вип. 17. – С. 222–230.
145. Самойлова А. Г. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів : дис. ... кандидата психол. наук / Самойлова А. Г. – К., 2005. – 208 с.
146. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Санжаева Римма Дугаровна. – Новосибирск, 1997. – 354 с.
147. Саннікова О. П. Емоційність у структурі професійних властивостей особистості (на прикладі представників соціономічних професій) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. П. Саннікова. – К., 1996. – 50 с.
148. Сафин А. Д. Акмеологические аспекты педагогического менеджмента в учебном процессе : навчально-методичний посібник / А. Д. Сафин. – Хмельницький : вид-во АПБУ, 1996. – 112 с.
149. Сафін О. Д. Психолого-акмеологічні основи професійного та особистісного самовдосконалення співробітників правоохоронних органів України : монографія / О. Д. Сафін, В. С. Сідак. – К. : НА СБУ, 2004. – 178 с.
150. Саєнко Ю. І. Гендерні стереотипи та ставлення громадськості до гендерних проблем в українському суспільстві / Ю. І. Саєнко. – К. : Видавництво ТОВ «Компанія ВАІТЕ», 2007. – 144 с.
151. Селье Г. От мечты к открытию: как стать ученым / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1987. – 368 с.
152. Семиченко В. А. Психология деятельности : модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов / В. А. Семиченко. – К. : Издатель Эшке А. Н.,

2002. – 247 с.

153. Серета Н. Технологія моделювання готовності до професійної діяльності у майбутніх психологів / Н. Серета // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 2. – С. 169–179.
154. Скірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Скірко Роман Леонідович. – Запоріжжя, 2010. – 250 с.
155. Скулиш Н. Є. Мотиваційні чинники розвитку креативної активності майбутніх психологів : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Скулиш Наталія Євгеніївна. – К., 2010. – 189 с.
156. Сластенин В. А. О критериях формирования социально активной личности будущего учителя / В. А. Сластенин // Формирование социально активной личности в условиях развитого социализма / под ред. А. П. Петрова. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1983. – С. 155.
157. Сотникова С. И. Управление карьерой : учеб. пособ. / С. И. Сотникова. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 408 с.
158. Сурякова М. В. Психологічні особливості кар'єрних очікувань майбутніх інженерів-металургів у процесі професійного становлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психологія праці; інженерна психологія» / М. В. Сурякова. – Х., 2009. – 20 с.
159. Татарінов Є. В. Дослідження кар'єрних домагань офіцерів / Є. В. Татарінов // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. пр. / Нац. ун-т оборони України. – К. : Вид-во НУОУ, 2011. – Вип. 3(22). – С. 189–196.
160. Татарінов Є. В. Критерії та показники емпіричного дослідження кар'єрних домагань офіцерів / Є. В. Татарінов // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. пр. / Нац. ун-т оборони України. – К. : Вид-во НУОУ, 2011. – Вип. 2(21). – С. 220–226.
161. Татарінов Є. В. Психологічні особливості розвитку кар'єрних домагань офіцерів Збройних Сил України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / Є. В. Татарінов. – К., 2011. – 20 с.

162. Татенко В. О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / В. О. Татенко. – К., 1997. – 44 с.
163. Твердохвалова Ю. Л. Психологічні особливості спрямованості особистості кар'єрно-орієнтованих студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. Л. Твердохвалова. – Х., 2011. – 19 с.
164. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. / Б. М. Теплов. – М., 1985. – Т. 1. – 329 с.
165. Терлецька Л. Г. Рольова гра як засіб формування професійно значущих якостей майбутнього практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. Г. Терлецька. – К., 1997. – 16 с.
166. Технології роботи організаційних психологів : [навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти] / [Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова, О. В. Винославська та ін.] ; за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
167. Титаренко Т. М. Жизненный мир личности: структурно-генетический подход : автореф. дис. на соиск. ученой степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Т. М. Титаренко. – К., 1994. – 36 с.
168. Толкунова І. Кар'єра і соціальні стереотипи / І. Толкунова, О. Голець // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – № 2. – С. 64–73.
169. Толстая А. Н. Управление карьерой в организации / А. Н. Толстая // Психология управления / под ред. А. В. Федотова. – Л. : ЛГГУ, 1991. – С. 49–62.
170. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – М. : ИПП, 1997. – 448 с.
171. Українська психологічна термінологія : словник-довідник / укл. С. І. Болтівць, Н. В. Слободяник, М.-Л. А. Чепа, Н. В. Чепелева / за ред. М.-

- Л. А. Чепа. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – 302 с.
172. Фалько Н. М. Психологічні особливості особистісно-професійного становлення студентів психолого-педагогічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. М. Фалько. – Х., 2009. – 19 с.
 173. Федотюк Т. І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. І. Федотюк. – К., 1997. – 19 с.
 174. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.
 175. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
 176. Фриман А. 10 глупейших ошибок, которые совершают люди / А. Фриман, Р. Девульф. – М. : Издательство: Питер, 2008. – 240 с.
 177. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Минск : Коллегиум, 1992. – 253 с.
 178. Чаплак Я. В. Формування готовності майбутніх практичних психологів до консультативної роботи із старшокласниками : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Чаплак Ян Васильович. – К., 2006. – 206 с.
 179. Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / К. Чарнецькі. – К., 1999. – 48 с.
 180. Чепелєва Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. В. Чепелєва, Н. І. Пов'якель // Психологія : збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – Вип. III. – С. 35–41.
 181. Чепелєва Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н. В. Чепелєва // Актуальні проблеми психології. – К. : Інститут психології АПН України, 1999. – С. 271–279.
 182. Чернявська В. А. Студентський вік – сенситивний період формування кар'єрних орієнтацій / В. А. Чернявська // Актуальні проблеми психології. –

- Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Наук. світ, 2008. – Част. 21–22. – С. 137–138.
183. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
184. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / Володимир Шапар. – Харків : Прапор, 2005. – 640 с.
185. Шарапановская Е. В. Характеристики профессионально-личностного потенциала педагога-психолога / Е. В. Шарапановская // Материалы международной научно-практической конференции / под ред. Л. С. Колмогоровой, Ю. В. Трофимовой. – Барнаул : АлтГПА, 2009. – 406 с.
186. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. Ф. Шевченко. – К., 2006. – 32 с.
187. Шевченко Н. Ф. Шлях до професійної кар'єри : наук.-практ. посіб. / Н. Ф. Шевченко, М. В. Сурякова. – Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2009. – 72 с.
188. Щотка О. П. Професійна кар'єра та практика її розвитку в організаціях освіти / О. П. Щотка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Т. І: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2002. – С. 89–83.
189. Шумакова Л. П. Особливості розвитку мотивації досягнення особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. П. Шумакова. – К., 1997. – 24 с.
190. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика взрослых. – Самара : ИД «Бахрах-М», 2009. – 704 с.
191. Юрченко В. М. Теоретико-методологічні засади дослідження психічних станів людини : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Юрченко Вікторія

Миколаївна. – К., 2009. – 412 с.

192. Яценко Т. С. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика / Т. С. Яценко. – Москва : СИП РИА, 2002. – 792 с.
193. Яценко Е. Ф. Психология специальных способностей : учебное пособие / Е. Ф. Яценко. – Челябинск : изд-во ЮурГУ, 2001. – Часть I. – 63 с.; 2004. – Часть II. – 86 с.
194. Guilford J. Three faces of intellect / J. Guilford // Amer. Psychol. – 1959. – № 14. – P. 469–479.
195. Hall D. T. The new «career contract: Wrong on both counts / D. T. Hall. – Boston : Executive Developmental Roundtable, Boston Universiting School of management, 1993. – 186 p.
196. Hall D. T. Careers in organization / D. T. Hall. – Glenview, IL : Scott, Foresman, 1976. – 220 p.
197. Kram K. E. Improving the mentoring process / K. E. Kram // Training and Development Journal. – 1985. – Vol. 39(4). – P. 40–43.
198. Kummerow Jean M. New Directions in Career Planning and the Workplace / Jean M. Kummerow. – California, Palo Alto : Davies-Black Publishing, 2000. – 369 p.
199. Schein E. A. A Critical Look of Current Career Development: Theory and Research / Schein E. A. – San Francisco (California), 2006. – 250 p.
200. Schein E. H. Career dynamics: matcing individual and organization need / E. H. Schein. – Reading MA : Addison – Wesley, 1978. – 280 p.
201. Super D. E. A life-span, life-space approach to career development / D. E. Super ; in D. Brown & Brooks (edc.), 1990. – P. 282–298.
202. Super D. E. Toward a comprehensive theory of career development / D. E. Super ; in D. H. Montrose, S. J. Shinkman (eds). // Career development: Theory and practice. – Springfield, IL : Charles C. Thomas, 1992. – P. 35.
203. Torrance E. P. Education and Creative Potential / E. P. Torrance. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1963. – 167 p.