

**Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України**

О.М. Кокун

**Психологія
професійного становлення
сучасного фахівця**

Монографія

Київ – 2012

УДК 159.922
ББК 88.4

Кокун О.М.

Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. – К.: ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. – 200 с.

У монографії розглянуто основні психологічні проблеми професійного становлення сучасного фахівця. Особлива увага приділена психологічним особливостям професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина". Викладено результати емпіричних досліджень, спрямованих на виявлення особливостей розвитку професійної спрямованості та компетентності фахівців на різних етапах професійного становлення. Також значну увагу приділено теоретичним та практичним аспектам психологічного супроводу професійного становлення фахівців.

Монографія може становити інтерес для психологів, які працюють в організаціях, ВНЗ, школах, керівників, науковців в галузі психології праці, аспірантів.

ISBN 978-617-571-056-2

Рецензенти:

Балл Г.О. – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор;

Клименко В.В. – доктор психологічних наук, професор.

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 1 від 30.01.2012 р.).

© О.М. Кокун, 2012

Зміст

Вступ	6
Розділ 1. Психологічні аспекти професійного становлення фахівця	8
1.1. Сучасні наукові уявлення про професійне становлення фахівця	8
1.1.1. Сутність та етапи професійного становлення	8
1.1.2. Професійне самовизначення особистості та його етапи	15
1.1.3. Складові та чинники професійного становлення	19
1.1.4. Поняття професіоналізму	25
1.2. Утруднення професійного становлення фахівця	28
1.2.1. Кризи професійного становлення та їх подолання	28
1.2.2. Професійні деструкції, вигорання – їх профілактика та подолання	36
Розділ 2. Психологічні особливості професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина"	45
2.1. Значення професій типу "людина-людина" для сучасного суспільства	45
2.2. Загальні особливості діяльності та вимоги у професіях типу "людина-людина"	48
2.3. Особливості професійного становлення вчителів	51
2.3.1. Вимоги та особливості педагогічної діяльності	51
2.3.2. Негативні для професійного становлення вчителів явища	54
2.3.3. Особливості різних етапів професійного становлення вчителів	58
2.4. Особливості професійного становлення практичних психологів	64
2.4.1. Сфера професійного застосування та передумови успішності діяльності практичних психологів	64
2.4.2. Особливості різних етапів професійного становлення практичних психологів	67
2.5. Особливості професійного становлення менеджерів	73
2.5.1. Вимоги та специфіка діяльності менеджера	73
2.5.2. Особливості професійного становлення банківських менеджерів	77
Висновки	88

Розділ 3. Розвиток професійної спрямованості та компетентності фахівців на різних етапах професійного становлення	90
3.1. Обґрунтування методичного інструментарію та процедури дослідження професійної спрямованості та компетентності фахівців	90
3.1.1. Обґрунтування методичного інструментарію	90
3.1.2. Теоретико-методологічні та практичні засади дистанційної професійної психодіагностики	94
3.2. Психологічні особливості та передумови професійного вибору особистості на етапі оптації	103
Висновки	111
3.3. Особливості формування професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців	112
3.3.1. Загальні особливості професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу "людина-людина"	114
3.3.2. Динаміка формування професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу "людина-людина" в процесі професійної підготовки ...	118
3.3.3. Особливості професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей майбутніх фахівців професій типу "людина-людина" у порівнянні із майбутніми фахівцями професій інших типів	120
3.3.4. Взаємозв'язки й чинники професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу "людина-людина" на етапі професійної підготовки	123
Висновки	128
3.4. Особливості розвитку професійної спрямованості та компетентності фахівців від етапу професійної адаптації до етапу професійної майстерності	131
3.4.1. Особливості розвитку професійної компетентності та окремих професійно-важливих якостей у фахівців професій типу "людина-людина"	133
3.4.2. Особливості розвитку професійної спрямованості фахівців професій типу "людина-людина"	137
3.4.3. Особливості вияву чинників, які впливають на успішність професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина"	139

3.4.4.Взаємозв'язки показників професійної спрямованості і компетентності фахівців професій типу "людина-людина" та чинників, які впливають на успішність їх професійного становлення	142
3.4.5.Особливості професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей фахівців професій типу "людина-людина" у порівнянні із фахівцями професій інших типів	146
Висновки	149
Розділ 4. Теорія та практика психологічного супроводу професійного становлення фахівців	152
4.1.Зміст психологічного супроводу професійного становлення фахівців та загальні підходи до його здійснення ...	152
4.2.Основні зміст, принципи та напрямки психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця ...	160
4.3.Заходи та рекомендації щодо сприяння професійному становленню фахівців професій типу "людина-людина"	162
4.3.1.Загальні рекомендації щодо оптимізації професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина"	162
4.3.2.Практичні підходи та заходи щодо сприяння професійному становленню вчителів та психологів	165
Література	178
Додатки	189

Вступ

Соціально-економічні перетворення, які постійно відбуваються у суспільстві, ставлять нові вимоги до особистості сучасного фахівця. Все більшого значення для фахівця набуває здатність бути суб'єктом свого професійного розвитку та самостійно знаходити вирішення соціально та професійно значущих проблем в умовах мінливої дійсності.

Сучасні дослідники майже у один голос відзначають, що наростаючі темпи розвитку нових технологій, інформаційний "вибух" та швидке "застарення" інформації, різке ускладнення, автоматизація та комп'ютеризація виробничих процесів, висока вірогідність виникнення "нестандартних" ситуацій у виробничій та соціальній сферах висувають все нові вимоги до фахівців. Адже вони, окрім професійних знань, вмінь та навичок, нині мають мати ще й спеціальні здібності, вміння та особистісні властивості, що забезпечують гнучкість та динамізм професійної поведінки, креативність у професійній діяльності, самостійність у пошуку та засвоєнні нової інформації і нового професійного досвіду. Особливо підкреслюється необхідність набуття здатності до прийняття адекватних рішень в "нестандартних" ситуаціях, в умовах дефіциту часу та наявності навичок оптимальної взаємодії із іншими учасниками виробничого процесу у спільній професійній діяльності в колективі.

Саме тому, достатньо докладно розглянувши у монографії загальні психологічні проблеми професійного становлення сучасного фахівця, ми особливу увагу приділили психологічним особливостям професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина". Така увага із нашого боку до професій саме цього типу зумовлена, окрім їх надзвичайно важливої суспільної значущості, яку вони відіграють самі по собі, так би мовити "у чистому вигляді", ще й тим, що вони природним чином тісно інтегровані у професії всіх інших типів. Так, наприклад, режисер, актор (творчі професії), майстер, начальник цеху ("людина-техніка"), працівник екологічної служби ("людина-природа"), головний бухгалтер, директор видавництва ("людина-знак") та ін., окрім свого основного типу професій також відносяться ще й до професій типу "людина-людина".

Тенденції розвитку сучасного суспільства зумовлюють постійне підвищення значимості професій типу "людина-людина". І особливо тих з них, які мають перетворюючий характер щодо особистості інших людей (вчителі, викладачі, психологи, менеджери-керівники, соціальні працівники, бізнес-тренери тощо). Особливості роботи та вимоги до

фахівців із вказаних професій за останні 20 років зазнали значних змін у зв'язку із кардинальною трансформацією соціально-політичного та економічного ладу у нашій країні, а також із все більш інтенсивною інтеграцією України до світової спільноти.

Очевидною є необхідність інтеграції численних, але досить різнорідних досліджень, пов'язаних із різними аспектами становлення фахівця у професіях типу "людина-людина", визначення сучасних особливостей становлення фахівця у таких професіях, поєднання суто психологічних та психофізіологічних аспектів даної проблеми, а також розробки цілісної системи психологічного забезпечення всіх етапів становлення фахівця у професіях типу "людина-людина" (від етапу професійної орієнтації до етапу вищих професійних досягнень). На користь вищезазначеного служать доводи багатьох сучасних дослідників.

Разом з тим, як можна зробити висновок із досліджень останнього десятиліття, у підготовці фахівців із різних професій, що відносяться до типу "людина-людина", наявне суттєве протиріччя: з одного боку, соціально-економічні зміни, що відбуваються в суспільстві зумовлюють підвищення вимог до таких фахівців, їхньої активності і відповідальності відносно власного професійного й особистісного розвитку, а з іншого – підготовка цих фахівців здебільшого залишається значною мірою суто формальною, а їх професійний розвиток найчастіше відбувається стихійно. Також слід відзначити, що якщо етапам професійного відбору і, особливо, професійної підготовки професій типу "людина-людина" присвячено порівняно багато досліджень, то психологічні дослідження подальших етапів становлення фахівця у таких професіях практично не здійснювались (за виключенням окремих досліджень вчителів).

Тому особливу увагу у монографії присвячено висвітленню серії наших емпіричних досліджень, які здійснювались декілька останніх років. Ці дослідження являють собою цілісний та відносно закінчений дослідницький цикл, спрямований на виявлення особливостей розвитку професійної спрямованості та компетентності фахівців на різних етапах їхнього професійного становлення. У цих дослідженнях основна увага була приділена саме професіям типу "людина-людина". А результати фахівців професій, які відносяться до інших типів, переважно використовувалися для порівняння. Також значну увагу у монографії приділено теоретичним та практичним аспектам психологічного супроводу професійного становлення фахівців.

Розділ 1.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ

1.1. Сучасні наукові уявлення про професійне становлення фахівця

1.1.1. Сутність та етапи професійного становлення

В психології давно вже є визнаним вирішальне значення провідної діяльності для становлення особистості [74]. Як зазначає Е.Ф. Зеєр, визнання особистісноутворюючої функції провідної діяльності неминуче приводить до виділення в безупинному процесі становлення особистості періоду, пов'язаного з вибором, підготовкою до виконання і виконанням дорослою людиною одного типу діяльності – професійної. Перетворення професійної діяльності у провідну залежить від соціально-економічних відносин, соціальної ситуації, позиції особистості. Цей період займає значну частину життя людини. Траєкторія долі людини, її щастя, самопочуття, задоволеність життям, фізичне і психічне здоров'я багато в чому визначаються задоволеністю змістом професійної діяльності, ставленням до неї, рівнем професійних досягнень. Можна сказати, що для більшості людей основою розвитку особистості в зрілому віці стає професійна діяльність [41, с. 30].

Сучасні дослідники для позначення особистісних змін, які відбуваються в процесі засвоєння і здійснення професійної діяльності і зумовлюються характером цієї діяльності, все ширше використовують поняття "професіогенезу", яке розглядається як цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця, який починається з моменту вибору і прийняття майбутньої професії і закінчується, коли людина припиняє активну трудову діяльність. В літературі зазвичай виділяють два напрямки професіогенезу особистості: формування внутрішніх засобів професійної діяльності, що включають спеціальні знання, уміння і навички, мотиваційні аспекти професійної діяльності, професійні риси характеру, здатність до професійного спілкування, рефлексію, інтелектуально-творчі якості, адекватний індивідуальний стиль професійної діяльності; формування та засвоєння зовнішніх (соціальних) засобів

професійної діяльності, що супроводжується накопиченням певних соціальних регуляторів в даному професійному співтоваристві, освоєння соціального простору професії, відповідних матеріалів і інформаційних засобів професійної діяльності. Результатом професіогенезу є досягнутий особистістю рівень професіоналізму, тобто професійної зрілості особистості. Дана характеристика є інтегральним утворенням і, на думку цілого ряду дослідників, включає особистісну, соціальну та діяльнісну зрілість фахівця [13, с. 8 - 9].

Під *професійним становленням* фахівця розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самоудосконалення і самоздійснення. Становлення обов'язково передбачає потребу у розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу у професійному самозбереженні [41, с. 29, 58]. *Професійне становлення* – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини [41, с. 30].

У більшості авторів поняття "професійний розвиток" вживається в якості синонімічного до поняття "професійне становлення". На нашу думку, поняття "професійне становлення" є ширшим за "професійний розвиток", який можна вважати за основний, але не єдиний компонент професійного становлення фахівця.

Заслужують уваги виділені Е.Ф. Зеєром [42] основні підходи до розуміння професійного становлення (розвитку) західними та російськими вченими (таблиці 1.1. та 1.2.)

Професійний розвиток вважається досить складним процесом, що має циклічний характер. Це означає, що людина не тільки удосконалює свої знання, вміння та навички, розвиває професійні здібності, але й може зазнавати й негативного впливу професійної діяльності, який призводить до появи різного роду деформацій і станів, що знижують не тільки її професійні успіхи, але й негативно виявляються й у "позапрофесійному" житті. У зв'язку з цим можна говорити про висхідну (прогресивну) й низхідну (регресивну) стадії професійного розвитку [92, с. 249].

Таблиця 1.1.

Коротка характеристика основних зарубіжних теорій професійного розвитку

Напрямок	Представники концепцій і теорій	Підстави професійного вибору і розвитку
Диференційно-діагностичний	Ф. Парсонсон Г. Мюнстенберг	Індивідуальні особливості (властивості, якості)
Психодинамічний	З. Фрейд, У. Мозер, Е. Рое, Є. Бордін, А. Маслоу	Генетичні передумови, потреби
Теорії рішень	Х. Томе, Г. Ріс, П. Цилер, Д. Тідеман	Система орієнтувань у професійних альтернативах
Теорії розвитку	Е. Гінзберг, Д. Сьюпер, У. Джейд	Процесуальні характеристики онтогенетичного розвитку. Типи особистості

Таблиця 1.2.

Концептуальні підходи до професійного розвитку у вітчизняній психології

Форми професійного розвитку	Об'єкт розвитку	Основи професійного розвитку	Представники концепції
Професійне становлення	Особистість	Соціальна ситуація, провідна діяльність	Т.В. Кудрявцев, Є.О. Климов, Е.Ф. Зеєр
Процес професіоналізації	Суб'єкт діяльності	Рівні виконання діяльності (успішність)	Н.С. Глуханюк, О.Р. Фонарьов, Л.М. Мітіна
Особистісно-професійний розвиток	Зріла особистість	Самоактуалізація	А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, А.К. Маркова

Професійне становлення людини охоплює тривалий період її життя (35 – 40 років). Впродовж цього часу змінюються життєві та професійні плани, відбувається зміна соціальної ситуації, провідної діяльності, перебудова структури особистості. Тому й виникла необхідність розподілу даного процесу на періоди чи стадії.

Ю.П. Поваренков процес становлення і реалізації професіонала розглядає як послідовне чи паралельне вирішення комплексу завдань професійного розвитку, які ставить перед собою суб'єкт пізнання і

прийняття соціальної ситуації професійного розвитку із урахуванням своїх життєвих і професійних цілей [87].

Різними авторами пропонується досить багато підходів до періодизації становлення професійної придатності фахівця, які, як показує їх аналіз, виходять із дещо різних засад і доповнюють один іншого.

За Є.О. Климовим [55] основними стадіями розвитку людини як суб'єкта праці (якщо брати з початку опанування професії) є такі:

1. "Оптанта" – стадія підготовки до життя, до праці, свідомого і відповідального планування і вибору професійного шляху. Оптація – це не стільки вказівка на вік, скільки на ситуацію вибору професії (людина, що знаходиться в ситуації професійного самовизначення називається "оптантом"; у ситуації "оптанта" цілком може виявитися і доросла людина, наприклад, безробітний).

2. "Адепт" – стадія професійної підготовки, яку проходить більшість випускників шкіл.

3. "Адаптант" – стадія входження в професію після завершення професійного навчання (продовжується від декількох місяців до 2 - 3 років).

4. "Інтернал" – стадія входження в професію як повноцінного колеги, здатного стабільно працювати на нормальному рівні.

5. "Майстер" – стадія, коли працівник помітно виділяється на загальному тлі (про нього можна сказати: "кращий" серед "гарних").

6. "Авторитет" – стадія, яка означає, що працівник став "кращим серед майстрів".

7. "Наставник" – стадія, яка характеризує вищий рівень роботи будь-якого фахівця; працівник не просто чудовий фахівець у своїй галузі, але і Вчитель, здатний передати кращий свій досвід учням і втілити в них частину своєї душі.

В.О. Орел [92, с. 255] виділив чотири етапи у формуванні професійних здібностей у процесі оволодіння професією:

1. Входження в діяльність – учень освоює діяльність по інструкції, не маючи власного досвіду; система професійних здібностей ще не сформована, провідною професійно-важливою якістю (ПВЯ) є довгострокова пам'ять і ряд спеціальних ПВЯ, число яких дуже обмежене.

2. Первинна професіоналізація – по мірі надбання індивідуального досвіду відбувається розвиток провідних ПВЯ першого етапу; при цьому зростає роль тих професійних якостей, які відповідають за прийом інформації (їхній розвиток відбувається на базі ПВЯ першого етапу).

3. Стабілізація – професійні здібності, що відповідають за прийом і переробку інформації, виступають на перший план, у той час як частина професійних здібностей випадає зі структур ПВЯ; при цьому дані якості в кількісному плані можуть залишатися на високому рівні; на цьому рівні діяльність починає реалізовуватися в індивідуальному способі її виконання; суб'єкт звертає більше уваги на прогнозування і планування діяльності щодо її виконавчої частини.

4. Вторинна професіоналізація – відбувається зміна ПВЯ, суб'єкт переходить від системи професійних здібностей, що реалізують діяльність до нагромадження професійного досвіду, до системи ПВЯ, заснованій на особистому досвіді.

За А.К. Марковою, можна виділити такі рівні професіоналізму:

- 1) до професіоналізм (людина вже працює, але не має повного набору якостей справжнього професіонала);
- 2) професіоналізм (людина – професіонал, тобто стабільно працює і виконує усе, що від неї вимагається);
- 3) суперпрофесіоналізм (творчість, особистісний розвиток, вершина професійних досягнень);
- 4) непрофесіоналізм, псевдопрофесіоналізм (зовні досить активна діяльність, але при цьому людина або робить багато "браку" у роботі, або сама деградує як особистість);
- 5) післяпрофесіоналізм (людина може виявитися ""професіоналом у минулому", "екс-професіоналом", а може – наставником для інших фахівців) [77].

Цією ж дослідницею виділені й етапи освоєння професії:

- 1) адаптація до професії;
- 2) самоактуалізація в професії – пристосування людини до професії;
- 3) гармонізація з професією – людина легко виконує завдання за засвоєними технологіями (працює як би "граючи");
- 4) перетворення, збагачення своєї професії – справжня творчість припускає пошук нових, більш досконалих способів досягнення бажаного результату;
- 5) вільного володіння декількома професіями;
- 6) етап творчого самовизначення себе як Особистості – прагнення реалізувати свою головну життєву ідею [77].

В.А. Гупаловська запропонувала таку поетапну структуру професійної самореалізації:

1-й етап – професійне самовизначення: а) вибір професії; б) професійна освіта;

2-й етап – професійний розвиток: в) професійна адаптація; г) апробація теоретичних знань у практичній діяльності; д) професійне самовдосконалення, підвищення кваліфікації;

3-й етап – професійне становлення: е) підвищення рівня професіоналізму; ж) набуття професійного авторитету; з) досягнення активності, самостійності, творчого підходу у професійній діяльності [30].

Проаналізувавши праці найбільш авторитетних дослідників в галузі психології праці [8], [9], [40], [53], [77], [90], [91], В.О. Толочек зробив висновок, що основними етапами процесу формування професійної придатності людини можна вважати такі:

- 1) трудове виховання і навчання (підготовка дитини, підлітка до праці і вибору професії);
- 2) професійна орієнтація (допомога у виборі професії: освіта, консультація, корекція професійних планів, оптація – знаходження мінімального досвіду в конкретній роботі й ін.);
- 3) професійний відбір (визначення ступеня придатності людини до даної професії, трудової посади, робочого місця);
- 4) професійна підготовка (обґрунтування і розробка рекомендацій, програм навчання, методик, засобів і ін.);
- 5) професійна адаптація (розробка засобів, методів, критеріїв оцінки успішності діяльності суб'єкта, виявлення критичних факторів адаптації, кризових періодів; у цілому – психологічний супровід суб'єкта на початкових етапах його професійної кар'єри);
- 6) професійна діяльність (забезпечення раціональної організації її умов, процесів, безпеки, оптимальних ділових контактів і взаємодії, розвиток професіоналізму, ефективності, задоволеності працею, охорони праці й ін.);
- 7) професійна атестація (періодична оцінка кваліфікації з метою обґрунтування рекомендацій з посадових переміщень, оплати праці, перепідготовки й ін.);
- 8) професійна реабілітація (відновлення стану психічного і фізичного здоров'я) [116].

Також достатньо довершено періодизацію професійного становлення особистості запропонував Е.Ф. Зеєр (таблиця 1.3.) [41, с. 47].

Таблиця 1.3.

Стадії професійного становлення особистості

№	Назва стадії	Основні психологічні новотвори стадії
1	Аморфна оптація (0-12 років)	Професійна орієнтовані інтереси і схильності
2	Оптація (12-16 років)	Професійні наміри, вибір шляху професійної освіти і професійної підготовки, учбово-професійне самовизначення
3	Професійна підготовка (16-23 років)	Професійна підготовленість, професійне самовизначення, готовність до самостійної праці
4	Професійна адаптація (18-25 років)	Освоєння нової соціальної ролі, досвіду самостійного виконання професійної діяльності, професійно важливі якості
5	Первинна професіоналізація	Професійна позиція, інтегративні професійно значимі констеляції, індивідуальний стиль діяльності. Кваліфікована праця
6	Вторинна професіоналізація	Професійний менталітет, ідентифікація з професійним співтовариством, професійна мобільність, корпоративність, гнучкий стиль діяльності, високкваліфікована діяльність
7	Професійна майстерність	Творча професійна діяльність, рухливі інтегративні психологічні новотвори, самопроекування своєї діяльності і кар'єри, вершина (акме) професійного розвитку

Ю.П. Поваренков у професійному становленні виділив п'ять стадій: 1) допрофесійного розвитку; 2) пошуку і вибору професії (оптація); 3) професійного навчання; 4) самостійної професійної діяльності; 5) післяпрофесійного розвитку.

При цьому у кожній стадії автор виділяє три нормативних періоди: 1) адаптація чи завершення завдань розвитку попередньої стадії; 2) період вирішення основного завдання професійного становлення даної стадії; 3) підготовка до переходу на нову стадію розвитку [87, с. 381].

Останнім часом, у зарубіжній психології розповсюдження набула концепція поліваріантної кар'єри. Її основними положеннями є такі:

- професійна біографія кожного працівника визнається унікальною;
- динаміку професійного розвитку визначають кар'єрні цикли, кожний з яких складається із міні-стадій професійного становлення;
- перехід від однієї стадії до іншої супроводжується короткими, але інтенсивними періодами навчання (підвищення кваліфікації);
- професійна успішність забезпечується рівнем розвитку метавмін, так званих компетенцій [42], [112].

1.1.2. Професійне самовизначення особистості та його етапи

Професійне самовизначення, у найбільш загальному змісті, являє собою вибір людиною напряму і змісту свого подальшого розвитку, сфери і засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети і моральних цінностей; це – цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення [22, с. 16].

На професійне самовизначення особистості впливають соціально-економічні умови, міжособистісні відносини в професійному колективі, професійний розвиток, вікові і професійні кризи. Але провідне значення в професійному самовизначенні належить самій особистості, її активності, відповідальності за своє становлення. Професійне самовизначення є важливим чинником самореалізації особистості в конкретній професії й у культурі взагалі. Постійний пошук свого місця у світі професій дозволяє особистості знайти сферу діяльності для повної самореалізації [41, с. 120 - 121].

Сутністю професійного самовизначення є самостійне й усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації [90, с. 17].

Професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується із завершенням професійної підготовки за обраною спеціальністю. Воно продовжується протягом усього професійного життя. Постійне уточнення свого місця у світі професій (або конкретній професії), осмислення своєї соціально-професійної ролі, ставлення до професійної праці, колективу і самої себе, стають важливими

компонентами життя людини. Перед особистістю постійно виникають проблеми, що вимагають від неї визначення свого ставлення до професій, іноді аналізу і рефлексії власних професійних досягнень, ухвалення рішення про вибір професії чи її зміну, уточнення і корекції кар'єри, рішення інших професійно зумовлених питань [41].

Професійне самовизначення здійснюється впродовж всього професійного життя: особистість постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття і самостверджується в професії [112, с. 18].

За Є.О. Климовим, існують два рівні професійного самовизначення:

- 1) гностичний (перебудова свідомості і самосвідомості);
 - 2) практичний рівень (реальні зміни соціального статусу людини)
- [52].

У структурі проблеми професійного самовизначення О.І. Вітківська виділила три головні компоненти: 1) проблему самореалізації; 2) проблему вибору і 3) проблему адаптації [22].

Розв'язання проблеми самореалізації здійснюється особистістю шляхом самопізнання і саморозуміння, усвідомлення своєї "реалізаційної спрямованості" і проектування її на сфери професійної діяльності. Свідомий вибір здійснюється особистістю самостійно у результаті формування ціннісної вихідної позиції і розв'язання мотиваційних протиріч. Адаптивний аспект проблеми професійного самовизначення полягає у процесах узгодження всіх елементів індивідуальної профорієнтаційної ситуації: ціннісно-сислової структури особистості, її здібностей і потреб, актуальних процесів її розвитку, обставин і ситуації, які охоплюють як соціальне середовище у цілому, так і існуючу професійну структуру [22, с. 16].

М.С. Пряжников запропонував таку змістовно-процесуальну модель професійного самовизначення:

1. Усвідомлення цінності суспільно-корисної праці і необхідності професійної підготовки (ціннісно-моральна основа самовизначення).
2. Орієнтування в соціально-економічній ситуації і прогнозування престижності обраної праці.
3. Загальне орієнтування у світі професійної праці і виділення професійної мети – мрії.
4. Визначення ближніх професійних цілей як етапів і шляхів до віддаленої мети.
5. Інформування про професії і спеціальності, відповідні професійні навчальні заклади і місця працевлаштування.

6. Уявлення про перешкоди, що ускладнюють досягнення професійних цілей, а також знання своїх достоїнств, що сприяють реалізації намічених планів і перспектив.
7. Наявність системи резервних варіантів вибору на випадок невдачі за основним варіантом самовизначення.
8. Початок практичної реалізації особистої професійної перспективи і постійне коригування намічених планів за принципом зворотного зв'язку [90].

Також автором було запропоновано сім типів самовизначення особистості:

1. *Самовизначення в конкретній трудовій функції.* Для цього типу самовизначення характерна реалізація себе в рамках виконуваної діяльності. Працівник знаходить сенс своєї діяльності в якісному виконанні окремих трудових функцій чи операцій (наприклад, при роботі на конвеєрі). Воля вибору і діапазон дій людини мінімальні. Для багатьох працівників така одноманітна і монотонна праця майже нестерпна. Тому організатори виробництва намагаються збагатити таку працю додатковими функціями за рахунок зміни характеру виконуваних операцій, підсилюють кооперативний початок у діяльності, розширюючи тим самим можливості самореалізації працівників. Разом з тим, деякі люди дістають задоволення й від такої одноманітної праці.
2. *Самовизначення на певному трудовому посту* передбачає виконання досить різноманітних функцій (наприклад, праця токаря). Трудовий пост характеризується визначеними правами і виробничими завданнями, обмеженим виробничим середовищем, що включає засоби праці. Можливість самореалізації в рамках виконуваної діяльності значно вище, ніж у першому випадку. Зміна конкретного трудового посту негативно позначається на якості і продуктивності праці і викликає незадоволеність працівника.
3. *Самовизначення на рівні конкретної спеціальності* передбачає порівняно безболісну зміну різних трудових постів і в цьому змісті розширює можливості самореалізації особистості (наприклад, водій автотранспорту може вільно керувати різними видами автомобілів).
4. *Самовизначення в конкретній професії* означає, що працівник здатен виконувати близькі суміжні види трудової діяльності (як відомо, професія поєднує групу родинних спеціальностей). Тому, в порівнянні з попереднім типом самовизначення, працівник обирає вже спеціальності, а не тільки трудові пости.

5. *Життєве самовизначення.* До цього типу самовизначення, крім професійної діяльності, відносяться навчання, дозвілля, змушене безробіття й ін. Тут мова йде про вибір способу життя людини. Слід зазначити, що чимало людей бачать сенс свого життя у позапрофесійній діяльності. Життєве самовизначення передбачає не тільки вибір і реалізацію людиною тих чи інших соціальних ролей, але і вибір стилю життя і самого способу життя. У цьому випадку професія може стати засобом реалізації певного способу життя.
6. *Особистісне самовизначення.* Розглядається як вищий прояв життєвого самовизначення, коли людина стає господарем ситуації і усього свого життя. Особистість у цьому випадку як би піднімається і над професією, і над соціальними ролями та стереотипами. Людина не просто опановує соціальну роль, а створює нові ролі, коли оточуючі люди говорять про неї не як про гарного інженера, лікаря, педагога, а просто як про шановну людину – унікальну і неповторну особистість. Це знаходження самобутнього "образу Я", постійний розвиток цього образу і ствердження його серед оточуючих людей.
7. *Самовизначення особистості в культурі* – вищий прояв особистісного самовизначення. Тут обов'язковою є внутрішня активність, спрямована на "продовження себе в інших людях", що в якомусь сенсі дозволяє говорити про соціальне безсмертя людини. Цей тип самовизначення виявляється в значному внеску особистості в розвиток культури, що розуміється в найширшому змісті (виробництво, мистецтво, наука, релігія й ін.).

Е.Ф. Зеєр здійснив узагальнення щодо взаємозв'язку способів професійного самовизначення на різних стадіях професійного становлення особистості (таблиця 1.4.) [41, с. 116].

**Професійне самовизначення на різних стадіях становлення
особистості**

Вік	Стадії професійного становлення	Способи професійного самовизначення
Дошкільне дитинство (до 7 років)	–	Професійно-рольові ігри
Молодший шкільний вік (до 11 років)	–	Професійні індукції
Підлітковий вік (до 15 років)	Первинна амбівалентна оптація	Професійно забарвлені фантазії
		Романтично забарвлені професійні наміри
Рання юність (до 18 років)	Вторинна реалістична оптація	Ситуативний вибір навчально-професійного напрямку
		Вибір професійного освіти і професійної підготовки
Юність (до 23 років)	Професійна освіта і професійна підготовка	Самовизначення в навчально-професійному полі
Молодість	Професійна адаптація	Кристалізація професійної спрямованості
(до 27 років)	Первинна професіоналізація	Самовизначення на конкретному робочому пості
Зрілість (до 33 років)	Вторинна професіоналізація	Самовизначення в професії
Зрілість (до 60 років)	Професійна майстерність	Самовизначення в професійній культурі
Літній вік (до 75 років)	Менторінг – наставництво	Самовизначення в суспільно-корисному і сімейно-побутовому житті

1.1.3. Складові та чинники професійного становлення

Аналіз відповідної літератури показує, що трактування складових професійного становлення у різних дослідників має певні відмінності, хоча й суттєвих протиріч при цьому також не спостерігається.

Так, за джерелом [3, с. 58] основними складовими професійних досягнень можна вважати:

- освіченість;
- системність і аналітичність мислення (уміння прогнозувати розвиток ситуації і передбачати результат рішень, уміння мислити масштабно й реалістично одночасно);
- комунікативні уміння й навички ефективної міжособистісної взаємодії;
- високий рівень саморегуляції (уміння керувати своїм станом, стійкість до стресів);
- ділова спрямованість (активність, наполегливість і цілеспрямованість, спрямованість на прийняття рішень, уміння розв'язувати нестандартні проблеми й задачі, прагнення до постійного підвищення професіоналізму);
- ясна Я-концепція, реалістичне сприйняття своїх здібностей і можливостей, адекватна та висока самоповага.

В.А. Гупаловська виділити такі критерії професійної самореалізації особистості (стосовно жінок):

- 1) відповідність діяльності принципу задоволення-корисності стосовно самої людини, соціуму, світу;
- 2) досягнення цілей, здійснення планів – реалізація цінностей і сенсожиттєвих орієнтацій;
- 3) відчуття себе суб'єктом власної життєдіяльності, що можна розуміти як вміння приймати самостійні рішення і діяти згідно з ними, нести за них відповідальність – автономність;
- 4) відчуття власної спроможності, віра в себе, націленість на подальший творчий розвиток – позитивне самоствавлення, самоповага, креативність [30, с. 12].

Здійснений Е.Ф. Зеєром [41, с. 152 - 156] аналіз дає можливість виділити чотири основні особистісні складові професійного становлення фахівця:

1. *Спрямованість особистості*, яка характеризується системою домінуючих потреб, мотивів, відносин, ціннісних орієнтацій та установок. Компонентами професійної спрямованості є:

- мотиви (наміри, інтереси, схильності, ідеали);
- ціннісні орієнтації (зміст праці, заробітна плата, добробут, кваліфікація, кар'єра, соціальний стан тощо);
- професійна позиція (ставлення до професії, установки, очікування і готовність до професійного розвитку);
- соціально-професійний статус.

На різних стадіях становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, зумовлений характером провідної діяльності і рівнем професійного розвитку особистості.

2. *Професійна компетентність* – сукупність професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності. Її основні компоненти:

- соціально-правова компетентність (знання й уміння в галузі взаємодії із суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки);
- спеціальна компетентність (підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні задачі й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом);
- персональна компетентність (здатність до постійного професійного росту і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній праці);
- аутокомпетентність (адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій);
- екстремальна професійна компетентність (здатність діяти в умовах, що раптово ускладнилися, при аваріях, порушеннях технологічних процесів).

3. *Професійно важливі якості* – це психологічні якості особистості, що визначають продуктивність (продуктивність, якість, результативність і ін.) діяльності. Вони багатofункціональні і разом з тим кожна професія має свій ансамбль цих якостей.

4. *Професійно значимі психофізіологічні властивості* (зорово-рухова координація, окомір, нейротизм, екстраверсія, реактивність, енергетизм тощо). Розвиток цих властивостей відбувається вже в ході освоєння діяльності. У процесі професіоналізації одні психофізіологічні властивості визначають розвиток професійно важливих якостей, інші, професіоналізуючись, здобувають самостійне значення.

В.О. Толочек [116, с. 238], надає професійно важливим якостям (ПВЯ) більш широкого розуміння, зазначаючи, що до них традиційно відносять широкий спектр різних якостей – від природних задатків до професійних знань, одержуваних у процесі професійного навчання і самопідготовки; зокрема, особистісні особливості (мотивація, спрямованість, значеннєва сфера, характер), психофізіологічні особливості (темперамент, особливості ВНД), особливості психічних процесів

(пам'ять, увага, мислення, уява), а у відношенні певних видів діяльності – навіть анатомо-морфологічні характеристики людини. Сутність процесу формування підсистеми ПВЯ полягає у функціональному поєднанні окремих ПВЯ, що починають виявляти себе у режимі взаємоспівдії стосовно досягнення цілей діяльності [92, с. 191 - 192].

Розглянуті вище складові професійного становлення, на нашу думку, значною мірою поєднуються у такому понятті як професійна придатність.

Професійна придатність – це міра відповідності якостей людини актуальним вимогам діяльності, а також її здатність виконувати відповідні трудові функції у даний час [116, с. 235].

Під придатністю мається на увазі не тільки факт певної підготовленості, навченості, але і природна здатність людини швидко і суб'єктивно легко опановувати професію й успішно справлятися із широким колом професійних завдань при мінімальних психофізіологічних витратах. Інший можливий варіант – людина може стати потенційно успішним працівником, але лише за умови значних витрат сил, засобів і часу на її професійну підготовку. Нарешті, працівник може тимчасово втратити деякі важливі якості суб'єкта праці внаслідок тих чи інших причин [116, с. 235].

Завдання визначення рівня професійної придатності має два шляхи розв'язання, що базуються на основі різних підходів: "за максимумом" та "за мінімумом". Для реалізації першого підходу необхідним є виявлення осіб з високим рівнем розвитку ПВЯ, тобто відбір за найбільш відповідними якостями, що не враховує потенціал розвитку, який існує в осіб із зниженими (але в межах фахових вимог) показниками. Другий підхід, "за мінімумом", полягає у визначенні ознак професійної непридатності та, на цій основі, – у виявленні кола осіб, що є прогностично неперспективними у плані професійної успішності. Це дає можливість вчасно переорієнтувати їх на інший фах, що більше відповідає їх особистісним якостям [111, с. 8].

Виділяють три провідних критерії професіоналізації:

1. *Професійна продуктивність* – характеризує ефективність професійного розвитку особистості і ступінь відповідності даного процесу соціально-професійним вимогам; оцінюється на основі показників продуктивності, якості та надійності, що мають свою специфіку у залежності від того, яке завдання вирішується.

2. *Професійна ідентичність* – характеризує рівень значущості для суб'єкта професії та професіоналізації в цілому (свідчить про ступінь прийняття суб'єктом професії та професіоналізації як засобу задоволення

своїх потреб й самореалізації; про ступінь прийняття себе як професіонала; про ступінь прийняття системи цінностей, відповідних професійній спільноті).

3. *Професійна зрілість* – сформованість особистісного контуру регулювання процесу професійного розвитку, усвідомлення своїх можливостей і потреб [87].

За А.К. Марковою, на становлення професіонала впливають такі суперечливі (амбівалентні) тенденції:

- 1) протиріччя між саморозвитком і самозбереженням у професії;
- 2) протиставлення результатів і процесу праці (наприклад, невідповідність результату праці і його "психологічної ціни");
- 3) невідповідність предметних, соціальних еталонів та норм праці індивідуальним нормам і критеріям;
- 4) неузгодженість становлення різних видів компетентності (спеціальної, соціальної, особистісної, індивідуальної); наприклад, професійна компетентність може в когось сильно випереджати соціальну;
- 5) неузгодженість темпів розвитку мотиваційної й операціональної сфери професійної діяльності;
- 6) різна роль і ступінь виразності процесів розвитку і компенсації в різних людей, а також в одній людині на різних етапах розвитку;
- 7) нерівномірність засвоєння окремих дій і цілісної структури професійної діяльності;
- 8) протиставлення у свідомості людини прагнення до вузької спеціалізації і потреби довідатися щось про суміжні професії, бути "універсалом";
- 9) розбіжність проявів психічних якостей у тієї самої людини у професійній і в непрофесійній сферах;
- 10) неузгодженість "ціннісного відношення до себе в праці і до праці в собі" (наприклад, "любити мистецтво в собі, чи себе в мистецтві");
- 11) розбіжність між конкурентністю, що підсилюється на ринку праці, безробіттям і умінням частини людей робити самостійні вибори в професійній сфері, бути готовим до помилок, уміти запропонувати себе як професіонала (мається на увазі те, що "професійна кваліфікація людини – це її приватна власність і її треба вміти запропонувати на ринку праці");
- 12) некваліфіковане використання способів професійної діяльності деякими фахівцями й установами, що йде в розріз із запитами

суспільства і призводить до випуску продукції низької якості [77, с. 259 - 262].

Одним із провідних чинників досягнення вершин професійної майстерності вважається самоактуалізація, заснована на реалізації свого особистісно-професійного потенціалу. Особистості, що самоактуалізуються, не тільки вирізняються високими потенційними можливостями, але й вміють поповнювати свій потенціал та володіють усвідомленими чи неусвідомленими техніками його актуалізації [112, с. 45].

Е.Ф. Зеєр узагальнив уявлення про чинники професійного становлення, представивши їх у вигляді певної моделі (рис. 1.1) [41, с. 38].

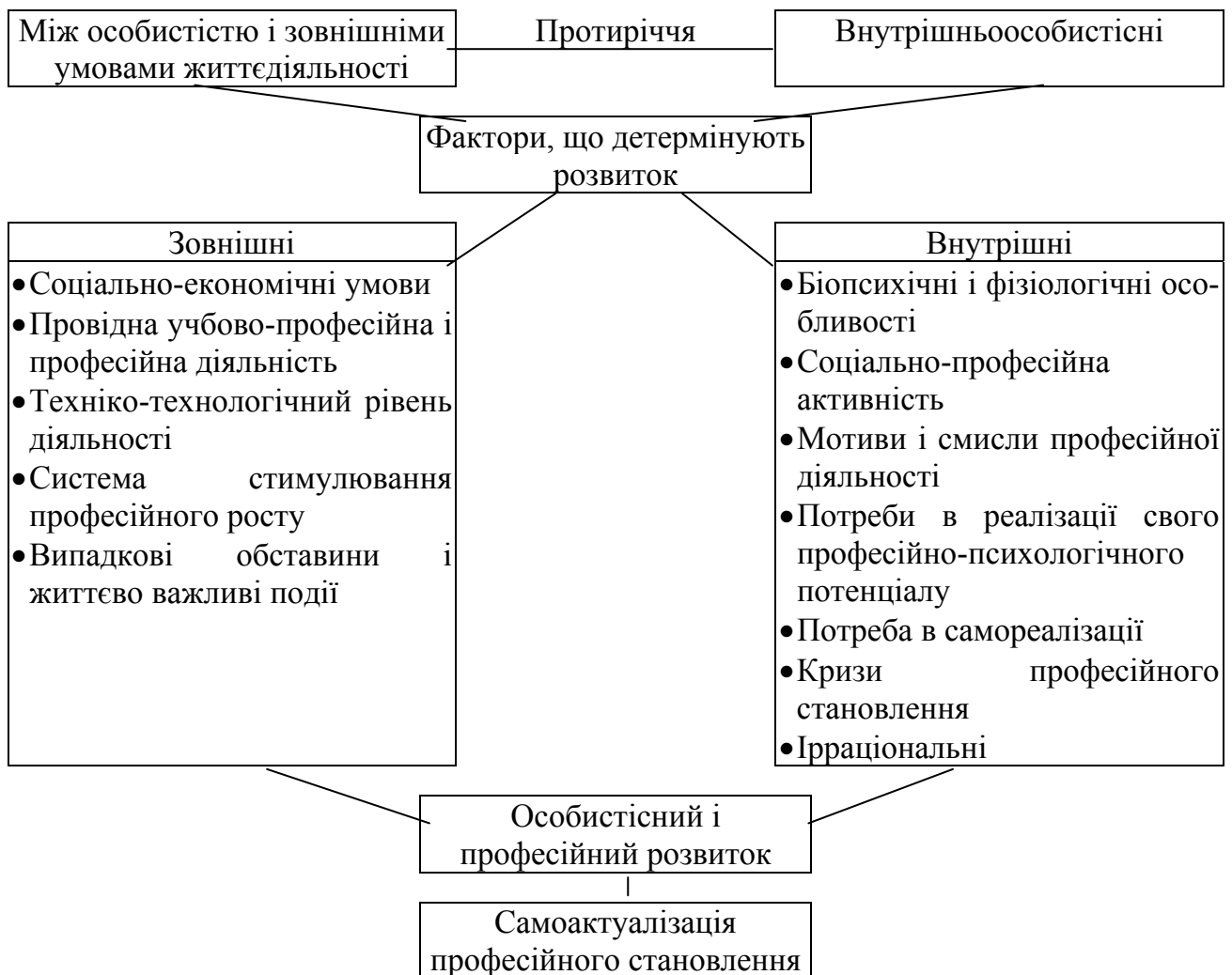


Рис. 1.1
Детермінація професійного становлення

Як можна побачити із вищенаведеного рисунку, "внутрішні" чинники професійного становлення у багато чому співвідносяться із розглянутими вище складовими професійного становлення фахівця.

1.1.4. Поняття професіоналізму

Важливим для розуміння змісту професійного становлення фахівця є поняття професіоналізму. *Професіоналізм* – це інтегральна якість (новоутворення) суб'єкта праці, що характеризує продуктивне виконання професійних завдань, яке зумовлене творчою самодіяльністю і високим рівнем професійної самоактуалізації [112, с. 24].

А.К. Маркова виділяє два його види: 1) "нормативний професіоналізм" є сукупністю особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання праці; 2) "реальний професіоналізм" відображає факт володіння людиною необхідним нормативним набором психічних якостей, коли професіоналізм стає внутрішньою характеристикою особистості [77, с. 31].

Т.М. Буякас визначила три основні *підстави* професіоналізму:

- 1) творчий підхід до справи;
- 2) органічне переплетіння, єдність процесів професійної діяльності та життя;
- 3) високий рівень розвитку ціннісно-сислової сфери [16].

Але найбільш ґрунтовний аналіз поняття та сутності професіоналізму було зроблено А.О. Деркачем, який представив *професіоналізм* в якості системи, що складається з чотирьох взаємозалежних підсистем: професіоналізму особистості, професіоналізму діяльності, нормативності діяльності і поведінки та продуктивної Я-концепції [32, с. 170].

За автором, *професіоналізм діяльності* – це якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і умінь, у тім числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю.

Професіоналізм особистості являє собою якісну характеристику суб'єкта праці, що відображає високий рівень професійно важливих і індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця.

Нормативність діяльності і поведінки є якісною характеристикою суб'єкта праці, що відображає високий рівень моральної регуляції професійної діяльності та поведінки і включає: знання про професійну етику, уявлення про моральність і моральні норми; позитивне ставлення

до професійної діяльності, прагнення до самореалізації і досягнень, моральні і професійні установки й інтереси; володіння способами і прийомами, необхідними для розуміння змісту моральних норм і розпоряджень; позитивне ставлення до осіб, з якими здійснюються професійні взаємодії, обов'язковість і відповідальність перед ними; здатність до морального співпереживання, здатність відчувати задоволення від роботи; ініціативність; моральну самооцінку своєї підготовки, результатів діяльності і відносин.

Продуктивна Я-концепція – це якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає стійку усвідомлену і пережиту як неповторну систему уявлень суб'єкта праці про самого себе, на основі чого він будує свої відносини і взаємодії. Адекватні уявлення дозволяють сформувати реалістичні особистісно-професійні стандарти, програми розвитку і саморозвитку, вибудувати гармонічну і продуктивну систему професійних взаємодій і відносин [32, с. 170].

Виходячи із вищенаведеного, А.О. Деркач визначає *професіонала* як суб'єкта професійної діяльності, що володіє високими показниками професіоналізму особистості і діяльності, має високий професійний і соціальний статус, систему особистісної і діяльнісної нормативної регуляції, що динамічно розвивається, постійно націлену на саморозвиток і самовдосконалення, особистісні і професійні досягнення, що мають соціально-позитивне значення [32, с. 172].

Суміжним із професіоналізмом є поняття *компетентності* – сукупність знань, поінформованості, авторитету в якій-небудь області [116, с. 277]. Структура і зміст професійної компетентності визначаються специфікою праці.

Виділяють такі види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність – високий рівень володіння професійною діяльністю, здатність проектувати свій професійний розвиток;
- соціальна компетентність – володіння прийомами професійного спілкування, співробітництва, що дозволяють успішно виконувати спільну діяльність, відповідальність за результати своєї праці;
- особистісна компетентність – володіння прийомами самовираження і саморозвитку, засобами протидії професійній деформації особистості;
- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку особистості в рамках професії, уміння раціонально організувати свою працю (без перевантажень, хронічної втоми, вікового зниження продуктивності) [77, с. 34 - 35].

У професіях типу "людина-людина" особливого значення набуває підсистема *психологічної компетентності*, що забезпечує ефективну взаємодію суб'єкт-суб'єктних відношеннях і являє собою систему знань про людину як індивіда, суб'єкта, особистості й індивідуальності, включеної в міжособистісну взаємодію, що забезпечує її ефективність [116, с. 277].

До підсистем психологічної компетентності, за В.О. Толочком, відносяться:

- 1) соціально-перцептивна (знання людей у внаслідок спостережливості і проникливості);
- 2) соціально-психологічна (знання закономірностей поведінки і діяльності людини, включеної в соціальну групу);
- 3) аутопсихологічна (самопізнання, самооцінка, самоконтроль емоцій, станів, працездатності, поведінки, а також самоефективність);
- 4) комунікативна (знання стратегій і методів ефективного спілкування);
- 5) психолого-педагогічна (знання методів здійснення впливу) [116].

За А.О. Деркачем [32, с. 196], до підсистем психологічної компетентності ще відносить такі як: рефлексивна, акмеологічна та когнітивна..

Ще двома важливими поняттями, пов'язаними із поняттям професіоналізму та близькими до нього, є поняття професійної майстерності та свідомості (самосвідомості).

Професійна майстерність розглядається як психічне утворення, яке виявляється у високому рівні розвитку знань, навичок, вмінь, ПВЯ особистості, що забезпечують її успіх у даній професійній діяльності [89].

Професійна самосвідомість – це самосвідомість людини, для якої конкретна трудова діяльність є головним засобом ствердження почуття власної гідності, особистості що відбулася [91].

Як особлива форма свідомості професійна свідомість змінюється разом із професійним розвитком особистості. Вона формується й розвивається протягом усіх етапів професіогенезу особистості, і у кожний конкретний момент вона характеризує стан цього розвитку. Професійна свідомість репрезентує характер і рівень професіогенезу, і є необхідною для виконання професійних функцій [126, с. 12].

1.2. Утруднення професійного становлення фахівця

1.2.1. Кризи професійного становлення та їх подолання

В психології кризи професійного становлення ще не дістали належного вивчення. Ці кризи, поряд із кризами психічного розвитку, відносять до нормативних криз розвитку особистості [42], [112].

Нормативні кризи розвитку особистості являють собою закономірне явище дорослого періоду розвитку, що зумовлює переходи між стабільними стадіями і безперервність розвитку і самоактуалізації особистості. Ці кризи опосередковуються протиріччям між нормативними структурно-особистісними перетвореннями, що відповідають віку та виробленим у культурі віковим завданням особистісного розвитку, і прагненням до збереження індивідуальної цілісності, самототожності [108].

Кризи професійного становлення виявляються у зміні темпу та вектору професійного розвитку особистості. Переживання кризи викликає перебудову психологічної структури особистості, зміну соціально-професійної спрямованості [42], [112]. Кризи професійного становлення являють собою особливу групу психологічних криз, що виникають на різних етапах професійного шляху особистості, відображають його специфічні закономірності, які не зводяться до закономірностей життєвого шляху особистості [87].

До основних чинників криз професійного становлення відносять:

1. Наднормативну активність як наслідок незадоволеності своїм положенням, своїм статусом, стосунками в колективі.
2. Соціально-економічні умови життєдіяльності людини (скорочення робочих місць, ліквідація підприємства, переїзд).
3. Вікові психофізіологічні зміни (погіршення здоров'я, зниження працездатності, синдром "емоційного вигорання").
4. Вступ у нову посаду, участь у конкурсах на заміщення вакансії, в атестаціях.
5. Повне занурення у професійну діяльність.
6. Якісну перебудову способів виконання професійної діяльності.
7. Зміни в життєдіяльності (зміна місця проживання, перерва у роботі, "службовий роман" тощо) [4], [41].

При цьому, Е.Ф. Зеєр, використовуючи ідеї Л.С. Виготського, виділив три основні фази таких криз:

1. Передкритична фаза: проблеми не завжди усвідомлюються, але виявляються у психологічному дискомфорті на роботі, дратівливості, невдоволенні організацією, оплатою праці, керівником.
2. Критична фаза: усвідомлена незадоволеність працівника призводить до вироблення варіантів зміни ситуації, шляхів розвитку подальшого професійного життя. Але при цьому посилюється психічна напруженість, збільшуються протиріччя, виникають конфлікти:
 - а) мотиваційний, пов'язаний із втратою інтересу до навчання, роботи, втратою перспектив професійного розвитку, дезинтеграцією професійних орієнтацій й установок;
 - б) когнітивно-діяльнісний, детермінований незадоволеністю змістом і способами здійснення діяльності;
 - в) поведінковий, зумовлений незадоволеністю міжособистісними стосунками в первинному колективі, соціально-професійним статусом і ін.
3. Посткритична фаза: криза вирішується тим чи іншим способом (конструктивно, нейтрально, деструктивно) [41].

У свою чергу, М.С. та О.Ю. Пряжникови [91] дещо модифікували і доповнили таблицю Е.Ф.Зеєра [41], в якій не тільки відображені основні чинники криз на різних етапах професійного становлення, але й визначені способи їх подолання (таблиця 1.5.).

**Психологічні особливості криз професійного становлення
та способи їх подолання**

Чинники, що зумовили виникнення кризи	Способи подолання кризи
<i>Криза учбово-професійної орієнтації (14-15 до 16-17 років)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Невдале формування професійних намірів і їхня реалізація. • Несформованість "Я-концепції" і проблеми з її корекцією (особливо неясність зі змістом, протиріччя між совістю і прагненням "красиво пожити" тощо). • Випадкові доленосні моменти життя (підліток дуже підвладний дурним впливам...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Вибір професійного навчального закладу чи способу професійної підготовки. • Глибока і систематична допомога в професійному й особистісному самовизначенні.
<i>Криза професійного вибору (час навчання в професійному навчальному закладі)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Незадоволеність професійною освітою і професійною підготовкою. • Перебудова провідної діяльності (випробування студента "свободою" у порівнянні зі шкільними обмеженнями). У сучасних умовах цей час часто використовується для заробляння грошей, що фактично дозволяє говорити про провідну діяльність для багатьох студентів не як про навчально-професійну, а як про власне професійну. • Зміна соціально-економічних умов життя. У студента грошей "об'єктивно" більше, ніж у старшокласника. Але "суб'єктивно" їх постійно не вистачає, оскільки різко зростають потреби і більш виразним (менш "маскованим" як раніш) стає соціально-майновий розрив між однокурсниками. Це ще більше змушує багатьох не стільки вчитися, скільки "підробляти" 	<ul style="list-style-type: none"> • Зміна мотивів навчальної діяльності. По-перше, це більша орієнтація на майбутню практику. По-друге, засвоєння великого обсягу знань у ВНЗ відбувається набагато легше тоді, коли в студента мається якась ідея, цікава для нього проблема, мета... Навколо таких ідей і цілей знання як би "кристалізуються", але без ідеї знання швидко перетворюються в "купу" знань, що навряд чи сприяє розвитку навчально-професійної мотивації. • Корекція вибору професії, спеціальності, факультету... З цієї причини все-таки краще, якщо в студента протягом перших 2-3 років навчання мається можливість краще зорієнтуватися і вже після обрати спеціалізацію чи кафедру. • Вдалих вибір наукового керівника, теми курсової, диплома і т.п. Нерідко студент прагне бути ближче до знаменитих і модних викладачів, забуваючи про те, що далеко не усі з них мають досить часу і сил, щоб "возитися" з кожним своїм дипломником. Іноді краще буває прикріпитися до менш відомого фахівця, що для самоствердження напевно "повозиться" зі своїми рідкими учнями...

<p>Криза професійних експектацій - невідлого досвіду адаптації до соціально-професійної ситуації (перші місяці і роки самостійної роботи, криза професійної адаптації)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Труднощі професійної адаптації (особливо в плані взаємин з різновіковими колегами – новими "приятелями"). • Освоєння нової провідної діяльності – професійної. • Розбіжність професійних очікувань і реальної дійсності. 	<ul style="list-style-type: none"> • Активізація професійних зусиль. Рекомендується в перші місяці роботи перевірити себе і скоріше позначити "верхню межу" ("верхню планку") своїх можливостей. • Корегування мотивів праці і "Я-концепції". Основою такого корегування є пошук змісту праці і змісту роботи в даній організації. • Звільнення, зміна спеціальності і професії розглядається як небажаний для даного етапу спосіб. Нерідко працівники кадрових служб тих організацій, куди потім влаштовується молодий фахівець, що звільнився, сприймають його як "слабака", що не зумів справитися з першими труднощами.
<p>Криза професійного зростання (23-25 років)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Незадоволеність можливостями займаної посади і кар'єрою. Нерідко це збільшується порівнянням своїх "успіхів" з реальними успіхами своїх недавніх однокурсників. Як відомо, заздрість найбільшою мірою виявляється стосовно близьких, особливо стосовно тих, з ким зовсім недавно учився, гуляв і розважався. Може бути, що саме з цієї причини колишні однокурсники тривалий час не зустрічаються, хоча десь через 10-15 років почуття образи за успіхи своїх приятелів проходить і навіть змінюється на гордість за них. • Потреба у подальшому підвищенні кваліфікації. • Створення родини і неминуче погіршення фінансових можливостей. 	<ul style="list-style-type: none"> • Підвищення кваліфікації, включаючи і самоосвіту та освіту за власний рахунок (якщо організація "заощаджує" на подальшій освіті молодого фахівця). Як відомо, і реально, і формально успіх у кар'єрі багато в чому залежить від такої додаткової освіти. • Орієнтація на Кар'єру. Молодий фахівець усім своїм видом повинен показувати, що прагне бути кращим, ніж він є насправді. Спочатку це викликає посмішки оточуючих, але потім до цього звикають. І коли з'являється приваблива вакансія чи посада, то можуть згадати і про молодого фахівця. Нерідко для кар'єри важливі не стільки професіоналізм і протекція, скільки здатність протистояти глузуванням і суспільній думці.

Продовження таблиці 1.5.

	<ul style="list-style-type: none"> • Зміна місця роботи, виду діяльності на даному етапі вже припустимі, оскільки молодий працівник уже довів собі і оточуючим, що здатен долати перші труднощі адаптації. Більш того, у даному віці взагалі краще спробувати себе в різних місцях, оскільки професійне самовизначення фактично продовжується, тільки вже в межах обраної сфери діяльності. • Відхід у хобі, родину, побут часто є своєрідною компенсацією невдач в основній роботі. Це не найкращий спосіб подолання кризи в цьому віці. Особливо в складному становищі часто виявляються молоді жінки, що вийшли заміж за чоловіків, що "добре заробляють" і вважають, що дружина повинна сидіти вдома й займатися господарством.
<p><i>Криза професійної кар'єри (30-33 роки)</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Стабілізація професійної ситуації (для молодої людини це визнання того, що його розвиток чи ледве не припинився...). • Незадоволеність собою і своїм професійним статусом. • Ревізія "Я-концепції", пов'язана з переосмисленням себе і свого місця у світі. У значному ступені – це наслідок переорієнтації з цінностей, характерних для молоді, на нові цінності, що передбачають велику міру відповідальності за себе і своїх близьких. • Нова домінанта професійних цінностей, коли для частини працівників "раптом" виявляються нові сенси в самому змісті і процесі праці (замість старих, часто зовнішніх стосовно праці сенсів). 	<ul style="list-style-type: none"> • Перехід на нову посаду чи роботу. У цьому віці краще не відмовлятися від привабливих пропозицій, адже навіть у випадку невдач нічого ще не втрачено. У випадку ж "обережних" відказів на працівникові взагалі можуть поставити "хрест" як на безперспективному. І тут в основі успіху в кар'єрі лежить не стільки професіоналізм і ретельність, скільки готовність до ризику і сміливість змінити свою ситуацію. • Опанування нової спеціальності і підвищення кваліфікації. • Відхід у побут, родину, "дозвільні" заняття, соціальна ізоляція і т.ін., є також своєрідною компенсацією невдач на роботі і не найкращими способами подолання криз. • Особливим способом є орієнтація на еротичні пригоди. У більшості випадків і вони можуть розглядатися як варіант компенсації професійної неспроможності. Небезпека полягає не тільки в тім, що подібні "пригоди" досить одноманітні і примітивні, але й у тім, що вони часто є своєрідним "заспокоєнням" для фахівця, що "не відбувся", коли він не прагне шукати шляху більш творчої життєвої самореалізації.

<i>Криза соціально-професійної самоактуалізації (38-42 роки)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Незадоволеність можливостями реалізувати себе в сформованій професійній ситуації. • Корекція "Я-концепції", що також часто пов'язана зі зміною ціннісно-смыслової сфери. • Невдоволення собою, своїм соціально-професійним статусом. • Психофізіологічні зміни і погіршення стану здоров'я. • Професійні деформації, тобто негативні наслідки тривалої роботи. 	<ul style="list-style-type: none"> • Перехід на інноваційний рівень виконання діяльності (творчість, винахідництво, новаторство). К цьому часу працівник ще повний сил, у нього накопичився певний досвід, а його стосунки з колегами і начальством нерідко дозволяють йому "експериментувати" і "ризикувати" без відчутної шкоди для справи. • Наднормативна соціально-професійна діяльність, перехід на нову посаду чи роботу. Якщо в цьому віці (найбільш плідному для багатьох професій) працівник не наслідиться реалізувати свої основні задуми, то все наступне життя він буде шкодувати про це... • Зміна професійної позиції, сексуальне захоплення, створення нової родини. Як ні парадоксально, але іноді стара родина, що вже звикла до того, що працівник є надійним "годувальником", може опиратися виходу такого "годувальника" на рівень творчості і ризику. Родина може почати побоюватися, що творчість відіб'ється на зарплаті і стосунках з начальством. При цьому родина часто не враховує прагнення свого "годувальника" до самореалізації в праці. І тоді на стороні може знайтися людина (чи інша родина), що з великим розумінням поставляється до таких прагнень. В даному віці – це серйозна причина багатьох розлучень.
<i>Криза втрати професійної діяльності (55-60 років, тобто останні роки перед пенсією)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Очікування відходу на пенсію і нової соціальної ролі. • Звуження соціально-професійного поля (працівнику менше доручають завдань, пов'язаних з новими технологіями). • Психофізіологічні зміни і погіршення стану здоров'я. 	<ul style="list-style-type: none"> • Поступове підвищення активності у позапрофесійних видах діяльності (у даному випадку, захоплення хобі, "дозвільними" радощами чи господарством цілком може розглядатися як бажаний спосіб). • Соціально-психологічна підготовка до нового виду життєдіяльності, що припускає участь у цьому не тільки громадських організацій, але і фахівців.

Криза соціально-професійної адекватності (65-70 років, тобто перші роки після виходу на пенсію)	
<ul style="list-style-type: none"> • Новий спосіб життєдіяльності, головною особливістю якого є поява великої кількості вільного часу. Особливо складно це пережити після активної трудової діяльності в попередні періоди. Збільшується це тим, що пенсіонера швидко завантажують різними домашніми роботами (сидіння з онуками, ходіння по магазинах і т.ін.). Виходить так, що шановний у недавньому минулому фахівець перетворюється в няньку і домробітницю. • Звуження фінансових можливостей. Але якщо пенсіонери після виходу на пенсію продовжують працювати, їхня фінансова ситуація може навіть поліпшуватись (досить пристойна пенсія – плюс заробіток), що дозволяє їм почувати себе цілком гідними, шановними й улюбленими онуками членами родини. • Соціально-психологічне старіння, що виражається в надмірному моралізуванні, бурчанні і т.ін. • Втрата професійної ідентифікації (у своїх розповідях і спогадах старий усе більше фантазує, прикрашає минуле). • Загальна незадоволеність життям (відсутність тепла й уваги з боку тих, кому недавно вірив і сам допомагав...). • Почуття своєї "непотрібності", що, на думку багатьох геронтологів, є особливо важким фактором старості. Ситуація погіршується тим, що іноді діти й онуки (ті, кого пенсіонер зовсім недавно любив) чекають, коли він піде з життя і звільнить приватизовану на їхнє ім'я квартиру... • Різке погіршення здоров'я (часто як наслідок незадоволеності життям і почуття своєї "непотрібності"). 	<ul style="list-style-type: none"> • Організація соціально-економічної взаємодопомоги пенсіонерів. • Залучення в суспільно-корисну діяльність. Багато пенсіонерів готові працювати і за чисто символічну зарплату, або взагалі безкоштовно. • Соціально-психологічна активність. Наприклад, участь у політичних акціях, боротьба не тільки за свої порушені права, але і за саму ідею справедливості... • Опанування нових соціально корисних видів діяльності (головне – щоб старий, точніше – літня людина, зміг відчути свою "корисність"). Проблема в тім, що в умовах безробіття і для молодших людей не завжди знаходяться можливості докладання своїх сил. Але і старі далеко не усі немічні і хворі. Крім того, у старих, дійсно, чимало досвіду і нереалізованих планів. Адже головним багатством будь-яких суспільства і країни є не надра, не заводи, а людський потенціал. І якщо такий потенціал не використовується, те це рівносильне злочину. Люди похилого віку є першими жертвами такого злочину і найбільше гостро переживають те, що їхні таланти й ідеї мало кого хвилюють...

На будь-якій стадії професійного становлення в якості фактору, що детермінує виникнення кризи, найчастіше виділяється соціально-професійна активність. Саме почуття постійної незадоволеності собою, пошук нових форм і способів самоздійснення в професійній діяльності, зосередження на питаннях професійного розвитку, неминуче приводить людину до протиріччя з реальністю, породжує конфлікт із собою [7].

Професійна криза – це завжди відкидання старих неадекватних засобів і способів професійної активності [87]. Кризові явища – невід'ємний атрибут динамічного процесу становлення особистості. Ступінь усвідомлення особистістю криз є індивідуальною. Вона залежить від способу перебігу кризової ситуації, оскільки при сприятливому її вирішенні людина рідко усвідомлює дане явище як кризу [41, с. 227]. Кризи можуть відбуватись короткочасно, бурхливо чи поступово, без яскраво виражених змін професійної поведінки [41, с. 226].

Кризові періоди можуть мати два можливих "результати": сприяти особистісному розвитку або вести до особистісної деградації [4]. До деструктивного шляху виходу із кризи відноситься пошук шляхів реалізації себе у позапрофесійній діяльності (у побуті, хобі ті ін.), а також прояв професійно небажаних якостей особистості. Якщо при конструктивному виході із кризи професійно небажані якості долаються особистістю, то при деструктивному вони стають більш вираженими. Породжуючи психічну напруженість, кризи стимулюють професійний розвиток особистості. І здебільшого, переживаючи кризу, особистість піднімається на вищий рівень розвитку [112].

Подолання кризових явищ вимагає від особистості професійного вчинку і психологічно компетентного відношення до себе. Не кожна особистість здатна самотійно знайти конструктивний вихід із кризи. Така людина потребує своєчасної психологічної підтримки і допомоги керівників, друзів. Дієвим засобом подолання криз є тренінги особистісного і професійного зростання, семінари із вироблення альтернативних сценаріїв професійного становлення, складання психобіографії і траєкторії професійного становлення особистості [41, с. 228].

1.2.2. Професійні деструкції, вигорання – їх профілактика та подолання

Багаторічне виконання однієї і тієї ж професійної діяльності часто призводить до появи професійної втоми, виникнення психологічних бар'єрів, збідніння репертуару способів виконання діяльності, втрати професійних умінь і навичок, зниження працездатності. На стадії професіоналізації у багатьох видах професій виникає розвиток професійних деструкцій [41].

Професійні деструкції – це зміни сформованої структури діяльності й особистості, що поступово нагромадилися, і які негативно позначаються на продуктивності праці і взаємодії з іншими учасниками цього процесу, а також на розвитку самої особистості [41].

Механізм виникнення професійних деструкцій має досить складну динаміку. Спочатку виниклі несприятливі умови праці викликають негативні зміни в професійній діяльності, у поведінці. Далі, у міру повторення важких ситуацій, ці негативні зміни можуть накопичуватися в особистості, призводячи до її перебудови, що далі виявляється в повсякденній поведінці і спілкуванні.

Встановлено також, що спочатку виникають тимчасові негативні психічні стани й установки, потім починають зникати позитивні якості. Пізніше на місці позитивних властивостей виникають негативні психічні якості, що змінюють особистісний профіль працівника. При повторенні ситуацій негативні стани закріплюються і витісняють позитивні якості, питома вага яких зменшується. Настає стійке перекручування конфігурації особистісного профілю працівника, що і є деструкцією [92, с. 249].

Здебільшого у науковій літературі поняття професійних деструкцій та деформацій вживаються як синоніми. Але Е.Е. Симанюк розглядає професійні деформації як різновид деструкцій, відносячи до останніх ще й професійно зумовлені акцентуації, вивчену безпорадність, професійну відчуженість та стагнацію [112, с. 104].

При цьому, автор розуміє *професійні акцентуації* як надмірне посилення деяких рис характеру, а також професійно зумовлених властивостей та якостей особистості.

Вивчену безпорадність – як звичку жити, не справляючи опору, не приймаючи на себе відповідальності, що виникає внаслідок змін мотиваційної сфери.

Професійну відчуженість – як протилежність професійній ідентифікації, що, характеризує, замість єдності, відокремленість професійних характеристик особистості від професійної групи та справи.

І стагнацію – як тривалі періоди стабілізації професійного розвитку особистості, які призводять або до виходу на новий рівень виконання діяльності, або до професійної деградації.

Такий поділ (розуміння деформацій та ін. як різновиду деструкцій) є, на наш погляд не зовсім обґрунтованим автором, оскільки ці поняття значним чином за своїм змістом відносяться (наприклад, професійні акцентуації) до нижченаведеного розуміння у сучасній науковій літературі професійних деформацій особистості.

Дослідниками відзначається, що професійні деформації у найбільшому ступені розвиваються у представників професій типу "людина-людина". У представників таких професій професійні деформації можуть виявлятися на чотирьох рівнях:

1. *Загальпрофесійні деформації*, типові для працівників даної професії. Наприклад: для лікарів – синдром "жалісливої утоми" (емоційна індиферентність до страждань хворих); для працівників правоохоронних органів – синдром "асоціальної перцепції" (коли кожний сприймається як потенційний порушник); для керівників – синдром "уседозволеності" (порушення професійних і етичних норм, прагнення маніпулювати підлеглими).
2. *Спеціальні професійні деформації*, що виникають у процесі спеціалізації. Наприклад, у юридичних і правозахисних професіях: у слідчого – правова підозрілість; в оперативного працівника – актуальна агресивність; в адвоката – професійна вивертливість. У медичних професіях: у терапевтів – прагнення ставити "загрозливі діагнози"; у хірургів – цинізм; у медсестер – черствість і байдужість.
3. *Професійно-типологічні деформації*, зумовлені накладенням індивідуально-психологічних особливостей особистості на психологічну структуру професійної діяльності. У результаті складаються професійно і особистісно зумовлені комплекси: 1) деформації професійної спрямованості особистості (перекручування мотивів діяльності, перебудова ціннісних орієнтацій, песимізм, скептичне відношення до нововведень); 2) деформації, що розвиваються на основі яких-небудь здібностей: організаторських, комунікативних, інтелектуальних і т.д. (комплекс переваги, гіпертрофований рівень домагань, нарцисцизм...); 3) деформації, зумовлені рисами характеру (рольова експансія,

властолюбство, "посадова інтервенція", домінантність, індіфферентність...)...Усе це може виявлятися у різних професіях.

4. *Індивідуальні деформації*, зумовлені особливостями працівників різних професій, коли окремі професійно важливі якості, як утім, і небажані якості, надмірно розвиваються, що призводить до виникнення зверхякостей чи акцентуацій. Наприклад: зверхвідповідальність, суперчесність, гіперактивність, трудовий фанатизм, професійний ентузіазм, нав'язлива педантичність і ін. [41].

Професійні деформації, як правило, мають досить складну динаміку проявів у трудовій діяльності людини і торкаються різних сторін психіки: мотиваційної, когнітивної, особистісної [92].

Професійна деформація мотиваційної сфери може виявлятися в надмірній захопленості якою-небудь професійною сферою при зниженні інтересу до інших. Відомий приклад такої деформації – феномен трудоголізму, коли людина значний час проводить на робочому місці, вона говорить і думає тільки про роботу, втрачаючи інтерес до інших сфер життя.

Праця в цьому випадку є свого роду захистом, спробою втекти від труднощів і проблем, що виникають у житті людини. З іншого боку, людина може й дуже ефективно працювати в якій-небудь області, присвячуючи увесь свій час цьому, що призводить до відсутності інтересів і активності в інших сферах. Деформація на ціннісно-мотиваційному рівні може виявлятися в зниженні значень ціннісних орієнтацій, пов'язаних з активністю, творчістю, духовним задоволенням.

Професійна деформація в пізнавальній сфері також може бути результатом глибокої спеціалізації в якій-небудь професійній сфері. Людина обмежує сферу своїх пізнань тільки тими, котрі необхідні їй для ефективного виконання своїх обов'язків, демонструючи при цьому повну непоінформованість в інших областях. Іншою формою прояву цього феномена є формування професійних стереотипів і установок. Вони являють собою певний рівень досягнутої майстерності і виявляються в знаннях, автоматизованих уміннях і навичках, підсвідомих установках, що не завантажують свідомість.

Негативний вплив стереотипів виявляється й у спрощеному підході до вирішення проблем, до формування уявлення, що даний рівень знань може забезпечити успішність діяльності. Сформовані в професіоналів стереотипи й установки також можуть заважати опануванню нових професій.

Професійні особистісні деформації виявляються у тому, що сформовані під впливом тієї чи іншої професії особистісні особливості істотно утруднюють взаємодію людини в соціумі, особливо в непрофесійній діяльності. Зокрема, багатьох учителів відрізняє дидактична манера мови, прагнення повчати і виховувати. Якщо така тенденція виправдана в школі, то в сфері міжособистісних стосунків вона дратує людей. Професійна деформація особистісних особливостей також може виникнути внаслідок надмірного розвитку однієї професійно важливої риси, що "розповсюдила" свій вплив на непрофесійну сферу життя суб'єкта.

Деформація одних особистісних особливостей може компенсуватися розвитком інших. Так у працівників виправно-трудоустанов під впливом професії формуються специфічні особистісні особливості: ригідність поведінки і пізнавальної сфери, звуження кола інтересів і спілкування. Деформація зазначених характеристик супроводжується яскравою виразністю таких особистісних рис, як акуратність, пунктуальність, сумлінність. Крім того, різні психологічні структури в різному ступені піддаються деструкції. Так, емоційно-мотиваційна сфера деформується у більшому ступені, ніж особистісні властивості [92].

За А.К. Марковою, основними тенденціями розвитку професійних деструкцій є такі:

- 1) відставання, уповільнення професійного розвитку порівняно з віковими і соціальними нормами;
- 2) несформованість професійної діяльності (працівник як би "застрягає" у своєму розвитку);
- 3) дезінтеграція професійного розвитку, розпад професійної свідомості і як наслідок – нереалістичні цілі, помилковий зміст праці, професійні конфлікти;
- 4) низька професійна мобільність, невміння пристосуватися до нових умов праці і дезадаптація;
- 5) неузгодженість окремих ланок професійного розвитку, коли одна сфера як би забігає вперед, а інша відстає (наприклад, мотивація до професійної праці є, але заважає відсутність цілісної професійної свідомості);
- 6) згортання професійне даних, що раніше малися, зменшення професійних здібностей, послаблення професійного мислення;
- 7) перекичування професійного розвитку, поява негативних якостей, які раніш були відсутніми, відхилення від соціальних і індивідуальних норм професійного розвитку, що змінюють профіль особистості;

- 8) поява деформацій особистості (наприклад, емоційного виснаження і вигорання, а також викривленої професійної позиції – особливо в професіях з вираженою владою і популярністю);
- 9) припинення професійного розвитку через професійні захворювання чи втрату працездатності [77].

Труднощі боротьби з професійними деструкціями полягають в тім, що вони, як правило, не усвідомлюється працівником, і їх прояв виявляється іншими людьми. Тому професіоналам дуже важливо представляти можливі наслідки цього феномену, більш об'єктивно ставитися до своїх недоліків у процесі взаємодії з оточуючими в повсякденному і професійному житті [92].

Серед можливих шляхів професійної реабілітації, що дозволяють знизити негативні наслідки деструкцій називаються такі:

- 1) підвищення соціально-психологічної компетентності й аутокомпетентності;
- 2) діагностика професійних деформацій і розробка індивідуальних стратегій їхнього подолання;
- 3) проходження тренінгів особистісного і професійного росту; серйозні і глибокі тренінги конкретним працівникам бажано проходити не в реальних трудових колективах, а в інших місцях;
- 4) рефлексія професійної біографії і розробка альтернативних сценаріїв подальшого особистісного і професійного росту;
- 5) профілактика професійної дезадаптації починаючого фахівця;
- 6) оволодіння прийомами, способами саморегуляції емоційно-вольової сфери і самокорекції професійних деформацій;
- 7) підвищення кваліфікації і перехід на нову кваліфікаційну категорію чи посаду (підвищення почуття відповідальності і новизни роботи) [41].

Іншим проявом негативного впливу професії на особистість є феномен психічного (професійного) вигорання, широко відомий на Заході і значно менше досліджений у вітчизняній науці. Даний термін (burnout) був введений в 1974 р. американським психологом Х. Фройнденбергом [133]. Професійне вигорання розглядається як негативний наслідок міжособистісних професійних комунікацій [89].

На відміну від професійних деструкцій, психічне вигорання можна віднести в більшому ступені до випадку повного регресу професійного розвитку, оскільки воно торкається особистості в цілому, руйнуючи її і справляючи негативний вплив на ефективність трудової діяльності [92].

Оскільки все більше людей залучається в сферу соціальної і семантичної праці, які працюють не з механізмами і фізичними явищами,

а з людьми і інформацією про них, то в суспільстві спостерігається ціла "епідемія" вигорання, небезпека якого особливо висока у тих, хто працює в системі "людина – людина", представники так званих хелперських професій (від англійського help – допомагати): лікарі, священники, педагоги, юристи, продавці, менеджери, психотерапевти і ін. [27].

За В.В.Бойком, компонентами синдрому "професійного вигорання" є напруження, резистенція та виснаження. Кожен з компонентів супроводжується чотирма симптомами:

- 1) "напруження" характеризується такими симптомами, як: "переживання психотравмуючих обставин", "незадоволеність собою", "загнаність до клітки", "тривога й депресія";
- 2) "резистенція" супроводжується "неадекватним вибірковим емоційним реагуванням", "емоційно-моральною дезорієнтацією", "розширенням сфери економії емоцій", "редукцією професійних обов'язків";
- 3) "виснаження" детермінується "емоційним дефіцитом", "емоційним відчуженням", "особистісним відчуженням (деперсоналізацією)", "психосоматичними та психовегетативними порушеннями" [10]

До основних характеристик феномену психічного вигорання відносять:

1. Психічне вигорання являє собою синдром, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію (цинізм) і редукцію професійних досягнень. Під емоційним виснаженням розуміється почуття емоційної спустошеності й втоми, викликані власною роботою. Деперсоналізація припускає цинічне відношення до праці й об'єктів своєї праці. Зокрема, у соціальній сфері деперсоналізація припускає байдуже, негуманне ставлення до клієнтів, що приходять для лікування, консультації, одержання утворення й інших соціальних послуг. Редукція професійних досягнень являє собою виникнення в працівників почуття некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення неспіху в ній.
2. Даний феномен є професійним. У якомусь ступені він відображає специфіку тієї професійної сфери, у якій був уперше виявлений: роботу з людьми і надання їм допомоги. Особливо це стосується другого його компонента. Разом з тим, дослідження останніх років дозволили істотно розширити сферу його поширення, включивши професії, не пов'язані із соціальною сферою.

3. Психічне вигорання різнобічно впливає на особистість і поведінку людини, знижуючи в остаточному підсумку ефективність її професійної діяльності і задоволеність працею.
4. Даний феномен є незворотним. Виникнувши в людини, він продовжує розвиватися, і можна тільки певним чином загальмувати цей процес. Дослідження показують, що короткочасний відхід від праці тимчасово знімає дію цього феномена, однак після поновлення професійних обов'язків він цілком відновлюється.

Нині виділяють декілька моделей емоційного вигорання:

- *Модель однофакторного професійного вигорання Пайнс та Аронсона*, розглядає вигорання як стан фізичного, емоційного і когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно переобтяжених ситуаціях, де виснаження є провідним чинником усіх інших симптомів.
- *Модель двофакторна В. Шауфелі та Х. Сиксма*, зводиться до двомірної конструкції, що складається з емоційного виснаження і деперсоналізації. Перший компонент, що отримав назву "ефектного", відноситься до сфери скарг на своє здоров'я, фізичне самопочуття, нервові напруження, емоційне виснаження. Другий (деперсоналізація) отримав назву "настановного" й виявляється в зміні ставлення або до клієнтів, або до себе.
- *Модель трифакторна К. Маслач і З. Джексон* визначає синдром професійного вигорання як тривимірний конструкт, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукацію особистих досягнень.
- *Процесуальні моделі професійного вигорання* розглядають цей феномен як динамічний процес, що розвивається в часі і має певні фази або стадії, що виявляються зростанням емоційного виснаження, внаслідок якого виникають негативні установки по відношенню до суб'єктів професійної діяльності, створюється емоційна дистанція у професійних відносинах як спосіб подолати виснаження та паралельно розвивається негативна установка по відношенню до власних професійних досягнень (редукція професійних досягнень) [27].

Вигорання являє собою самостійний феномен і не зводиться до інших станів, що зустрічається в професійній діяльності (стрес, стомлення, депресія). Хоча деякі дослідники схильні розглядати психічне вигорання як тривалий робочий стрес, переживання впливу стресових факторів, більшість сходяться в думці, що стрес і вигорання –це хоча і родинні, але відносно самостійні феномени [92]. Вигорання можна

розглядати як наслідок неправильно організованої праці, нерационального управління або невідповідності персоналу [24].

Виявами синдрому професійного вигорання в діяльності є стани психічної напруги, що викликані конфліктами, труднощами при вирішенні складних соціальних проблем, що приводять до відчуттів дискомфорту, тривоги, фрустрації, песимістичним настроєм. При тривалій дії вигорання, розвивається справжній стрес, з його характерними симптомами (серед них серцево-судинні порушення, неврози, виразки травного тракту, ослаблення імунітету); зростає байдужість, "професійний цинізм", негативізм по відношенню до клієнтів і своєї роботи; деколи виникає огида до всього на світі, невмотивовані образи на тих, хто оточує, на долю, уряд; життя здається порожнім і безглуздим, а робота – обридлою і ненависною рутинною. Особливе неприйняття викликають люди, з якими доводиться працювати, – клієнти, учні, відвідувачі, колеги. Такий вид вигорання навіть називають "отруєння людьми" [27].

Так дослідження О.А. Кириленко [49] показали, що у 58% представників професій типу "людина-людина" переважає високий рівень професійного стресу. При цьому, високий рівень професійного стресу переважає у представників управлінських (55%) та сервісних спеціальностей (70%). Психічне вигорання найбільш виразно представлено показниками деперсоналізації та емоційного виснаження. При вищому рівні стресу є вищим показники емоційного виснаження і деперсоналізації.

Появу високого рівня стресу у представників професій типу "людина-людина" можуть зумовлювати такі детермінанти як зміна типу професії; переважання емоційних переживань самоствердження та комунікативних; переважання серед інструментальних цінностей відповідальності; наявність установки на владу, домінування в особистісних характеристиках показників нейротизму, відкритості досвіду. Не сприяють високому рівню професійного стресу переважання гностичних та практичних переживань, інструментальні цінності життєрадісності та чуйності, переважання в особистісних характеристиках показника екстраверсії [49].

Серед факторів, що викликають вигорання, особлива увага приділяється особистісним особливостям і соціально-демографічним характеристикам, з одного боку, і факторам виробничого середовища, з іншого. Серед соціально-демографічних характеристик найбільш тісний зв'язок з вигоранням має вік. Що стосується особистісних особливостей,

то високий рівень вигорання тісно пов'язаний з пасивними тактиками опору, зовнішнім "локусом контролю", низьким ступенем особистісної витривалості. Встановлено також наявність позитивного зв'язку між вигоранням і агресивністю, тривожністю, та негативного зв'язку з почуттям групової згуртованості. Серед факторів виробничого середовища найбільш важливими є: ступінь самостійності і незалежності співробітника у виконанні своєї роботи, наявність соціальної підтримки колег і керівництва, а також можливість брати участь у прийнятті рішень, важливих для організації [92].

Розділ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙ ТИПУ "ЛЮДИНА-ЛЮДИНА"

2.1. Значення професій типу "людина-людина" для сучасного суспільства

Розглядаючи у монографії загальні психологічні проблеми професійного становлення сучасного фахівця, ми у цьому розділі більш докладно зупинимося на аналізі психологічних особливостей професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина". Особлива увага із нашого боку до професій саме цього типу зумовлена, окрім їх надзвичайно важливої суспільної значущості, яку вони відіграють самі по собі, так би мовити "у чистому вигляді", ще й тим, що вони природним чином тісно інтегровані у професії всіх інших типів. Так, наприклад, режисер, актор (творчі професії), майстер, начальник цеху ("людина-техніка"), працівник екологічної служби ("людина-природа"), головний бухгалтер, директор видавництва ("людина-знак") та ін., окрім свого основного типу професій також відносяться ще й до професій типу "людина-людина".

Тенденції розвитку сучасного суспільства зумовлюють постійне підвищення значимості професій типу "людина-людина". І особливо тих з них, які мають перетворюючий характер щодо особистості інших людей (вчителі, викладачі, психологи, менеджери-керівники, соціальні працівники, бізнес-тренери тощо). Особливості роботи та вимоги до фахівців із вказаних професій за останні 20 років зазнали значних змін у зв'язку із кардинальною трансформацією соціально-політичного та економічного ладу у нашій країні, а також із все більш інтенсивною інтеграцією України до світової спільноти [61], [65].

Як справедливо відзначає Е.Ф. Зеєр, соціально-економічні перетворення, що відбуваються у суспільстві, ставлять нові вимоги до особистості фахівця. На перший план висувається здатність бути суб'єктом свого професійного розвитку, самостійно знаходити вирішення соціально і професійно значущих проблем в умовах дійсності, що швидко змінюється [42].

Взагалі, сучасні дослідники майже у один голос відзначають, що наростаючі темпи розвитку нових технологій, інформаційний "вибух" та швидке "застарення" інформації, різке ускладнення, автоматизація та комп'ютеризація виробничих процесів, висока вірогідність виникнення "нестандартних" ситуацій у виробничій та соціальній сферах висувають все нові вимоги до фахівців. Адже вони окрім професійних знань, вмінь та навичок нині мають мати ще й спеціальні здібності, вміння та особистісні властивості, що забезпечують гнучкість та динамізм професійної поведінки, креативність у професійній діяльності, самостійність у пошуку та засвоєнні нової інформації і нового професійного досвіду. Особливо підкреслюється необхідність набуття здатності до прийняття адекватних рішень в "нестандартних" ситуаціях, в умовах дефіциту часу та наявності навичок оптимальної взаємодії із іншими учасниками виробничого процесу у спільній професійній діяльності в колективі [69], [76], [94].

Саме тому очевидною є необхідність інтеграції численних, але досить різнорідних досліджень, пов'язаних із різними аспектами становлення фахівця у професіях типу "людина-людина", визначення сучасних особливостей становлення фахівця у таких професіях, поєднання суто психологічних та психофізіологічних аспектів даної проблеми, а також розробки цілісної системи психологічного забезпечення всіх етапів становлення фахівця у професіях типу "людина-людина" (від етапу професійної орієнтації до етапу вищих професійних досягнень). На користь вищезазначеного служать доводи багатьох сучасних українських дослідників.

Збільшення актуальності проблеми підготовки психологів (одна із найбільш популярних нині професій, що відноситься до типу „людина-людина“), зумовлена виникненням предметних сфер, де допомога кваліфікованих психологів-професіоналів є необхідною, оскільки бурхливий розвиток різних галузей, тісно пов'язаних з економічними і соціальними проблемами суспільства, вимагає підготовки практичних психологів у галузі реклами, промисловості, бізнесу, менеджменту, консультативної та терапевтичної практики [14], [31], [66], [72], [86], [95], [96]. Н.Ф. Шевченко також, відзначаючи збільшення потреби суспільства у роботі психолога, вказує, що найбільшою вона є у сфері освіти, охорони здоров'я, армії, міліції, кадрових агентствах, державних структурах [126]. Л.В. Мова підвищення значущості психологічних професій вбачає у збільшенні потреби населення у кваліфікованій психологічній допомозі внаслідок проблем зумовлених нестабільністю існування та соціальною незахищеністю громадян [82].

На надзвичайно важливе значення для існування і розвитку нашого суспільства фахівців із педагогічних професій також вказує велика кількість дослідників [4], [11], [56], [71], [73], [75], [94], [129]. Зростання значущості педагогічної праці в Україні зумовлене принциповими змінами в політиці, економіці та соціальному житті і пов'язане з тим, що саме система освіти є ключовою для духовного відродження української нації [127, с. 1], бо має забезпечити кожному громадянину країни реальні умови для розвитку, підвищення загальнокультурного й професійного рівнів, самовдосконалення і самовиховання [129, с. 1].

Не менше значення для суспільства, поряд із вищевказаними, мають і інші професії, що відносяться до типу „людина-людина" (менеджери-керівники, соціальні працівники, лікарі, бізнес-тренери тощо). Н.А. Сургунд справедливо вказує, що необхідність психологічного професійного відбору особливо актуальною є саме для професій типу "людина-людина" [111].

Разом з тим, як можна зробити висновок із досліджень вітчизняних науковців [21], [31], у підготовці фахівців із різних професій, що відносяться до типу „людина-людина", наявне суттєве протиріччя: з одного боку, соціально-економічні зміни, що відбуваються в суспільстві зумовлюють підвищення вимог до таких фахівців, їхньої активності і відповідальності відносно власного професійного й особистісного розвитку, а з іншого – підготовка цих фахівців здебільшого залишається значною мірою суто формальною, а їх професійний розвиток найчастіше відбувається стихійно.

Зокрема, щодо психологів, Н.Ф. Шевченко відзначає, що із зростанням числа випускників психологічних факультетів усе помітнішим стають недоліки у їх підготовці, а нинішній стан системи фахової підготовки психологів характеризується наявністю таких протиріч:

- між абстрактним характером предмета навчальної діяльності і реальним предметом майбутньої професійної діяльності;
- між виконавчою, репродуктивно-пасивною позицією студента у навчанні (активність у відповідь на управлінський вплив викладачів) та ініціативною позицією фахівця у трудовій діяльності;
- між оперттям у традиційному навчанні на процеси сприймання, уваги, пам'яті та вимогами соціальної практики до особистості фахівця, передусім, до його професійної свідомості;
- між відсутністю навчальних дисциплін, що спрямовані на розвиток професійного мовлення майбутніх психологів, і необхідністю воло-

діння їм як основним засобом психологічного впливу у професійній діяльності;

- між диференціацією викладання всіх навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі й необхідністю їх інтеграції відносно кінцевих цілей навчання [126, с. 1].

Також слід відзначити, що якщо етапам професійного відбору і, особливо, професійної підготовки професій типу "людина-людина" присвячено порівняно багато досліджень, то психологічні дослідження подальших етапів становлення фахівця у таких професіях практично не здійснювались (за виключенням окремих досліджень вчителів).

2.2. Загальні особливості діяльності та вимоги у професіях типу "людина-людина"

Згідно із загальноновизнаною класифікацією професій за Є.О. Климовим, їх поділяють за типами, класами, відділами та групами:

- типи професій (виділяються за предметом праці): "людина-техніка", "людина-людина", "людина-природа", "людина - знакові системи", "людина - художній образ";
- класи професій (виділяються за цілями праці): гностичні, перетворюючі, дослідницькі;
- відділи професій (виділяються за засобами праці): ручні, механічні, автоматичні, функціональні;
- групи професій (виділяються за умовами праці): побутовий мікроклімат, відкрите повітря, незвичайні умови, моральна відповідальність, екстремальні умови [54].

Зокрема, до професій типу "людина-людина" відносять такі як вчитель (викладач), вихователь, практичний психолог, менеджер з персоналу, лікар, ріелтор, провідник пасажирського вагона, екскурсовод, соціальний працівник, стюардеса, офіціант, продавець, перукар, менеджер-керівник, тренер, інструктор, та ін. [41], [91], [98], [116].

Ці професії, спрямовані на забезпечення підтримки і управління різними соціальними процесами, вимагають від їх представників нерідко полярних якостей: уміння бути вимогливим і в той же час доброзичливим, уважним; суворо дотримуватись етичних і правових нормам і вміти швидко орієнтуватися в неординарних ситуаціях; суворо дотримуватись технологічного регламенту і швидко приймати рішення в екстремальних

ситуаціях; на власному прикладі задавати і підтримувати норми поведінки і спілкування та рішуче припиняти їхнє порушення. Професії цього типу нерідко висувають підвищені вимоги до здоров'я, фізичної і психічної працездатності людини. Їм властиві складні сполучення прямих і непрямих результатів праці, безпосередніх і віддалених у часі [116, с. 116]. Зміст праці у цих професіях відрізняється високою емоційною насиченістю міжособистісних контактів, високою відповідальністю за результати спілкування, за прийняття рішення [49, с. 7].

Професіограми і психограми професій типу "людина-людина" відображають звичайно лише якісні характеристики діяльності. Усі соціально-психологічні умови діяльності суб'єктів, як правило, складно заздалегідь передбачити і кількісно оцінити через високу динамічність і специфіку соціально-психологічних феноменів. Наприклад, діяльність того чи іншого фахівця в організації багато в чому визначається її формальною структурою (числом рівнів управління, жорсткістю регламентації тих чи інших аспектів діяльності – доступу в бази даних, контролю спілкування й ін.), особистісними особливостями безпосередніх керівників, організаційною культурою [116, с. 301].

Успішність професійної діяльності суб'єкта в професіях типу "людина-людина", як правило, не може бути зведена лише до результативності. Вона звичайно є інтегральним феноменом (кількісні і якісні показники діяльності психофізіологічні витрати, задоволеність працею, оцінка людиною своєї праці і її оплати, взаємини з колегами і керівництвом, їхня оцінка праці суб'єкта й ін.). Крім цього, у професіях типу "людина-людина" відчутним є вплив факторів зовнішнього середовища, таких як соціально-економічна політика держави у певні періоди, різні соціально-психологічні феномени громадського життя, що одночасно охоплюють різні організації і їхній персонал. [116, с. 302].

В структурі діяльності фахівців, що працюють з людьми виділяють наступні задачі:

- розуміння психологічного змісту різних життєвих та професійних ситуацій, дій, вчинків та інших проявів особистості клієнта;
- прогнозування способів поведінки та розробка змістовних та адекватних втручань у контексті відповідних ситуацій;
- адекватне розуміння себе, своїх емоцій, станів, думок; опанування навичками психологічної релаксації, що запобігатимуть професійному вигорянню;
- реалізація власного особистого та професійного потенціалу [110].

З'явилася необхідність розрізняти підтипи в професіях типу "людина-людина" ("людина-людина", "людина - соціальна контактна група", "людина - соціальні групи" і ін.), оскільки вони часто передбачають різні трудові функції суб'єктів. Так і в професії "психолог" вимоги до ПВЯ психолога-дослідника, викладача, тренера (фасилітатора), зовнішнього оргконсультанта, внутрішнього оргконсультанта (психолога в організації), психотерапевта та ін. дуже різняться [116, с. 303 - 304].

Узагальнення професіограм [100] різних професій, що відносяться до типу "людина-людина" (вчитель, менеджер, психолог, тренер, іміджмейкер, тілоохоронець, та ін.) дозволило нам виділити такі спільні для них риси:

1. Якості, які забезпечують *успішність* виконання професійної діяльності:

1) *здібності*: комунікативні (навички спілкування і взаємодії з людьми), організаційні, вербальні (вміння говорити ясно, чітко, виразно), ораторські, розвинуті мисленеві якості, розвинуті мнемічні здібності, високий рівень концентрації уваги, здатність впливати на оточуючих, психічна та емоційна врівноваженість, здатність до співпереживання;

2) *особистісні якості, інтереси та схильності*: високий ступінь особистісної відповідальності, самоконтроль та врівноваженість, терпимість та безоцінне ставлення до людей, інтерес та повага до іншої людини, потяг до самопізнання та саморозвитку, оригінальність, винахідливість, різнобічність, тактовність, вихованість, цілеспрямованість, енергійність, артистизм, вміння прогнозувати події, вимогливість до себе та інших.

2. Якості, які перешкоджають ефективності професійної діяльності: неорганізованість, психічна та емоційна неврівноваженість, замкнутість, невпевненість у собі, безініціативність, агресивність, ригідність мислення, егоїстичність, неакуратність, відсутність організаційних здібностей, низький інтелектуальний рівень, явні фізичні вади.

Як справедливо зазначив В.О. Толочек [116], структура і зміст професійної компетентності визначаються специфікою праці. У професіях типу "людина-людина" особливого значення набуває підсистема психологічної компетентності, що забезпечує ефективну взаємодію суб'єкт-суб'єктних відношеннях. Психологічна компетентність – це система знань про людину як індивіда, суб'єкта, особистості й індивідуальності, включеної в міжособистісну взаємодію, що забезпечує її ефективність [116, с. 303 - 304].

Підсистемами психологічної компетентності є такі:

- соціально-перцептивна (знання людей у внаслідок спостережливості і проникливості);
- соціально-психологічна (знання закономірностей поведінки і діяльності людини, включеної в соціальну групу);
- аутопсихологічна (самопізнання, самооцінка, самоконтроль емоцій, станів, працездатності, поведінки, а також самоефективність);
- комунікативна (знання стратегій і методів ефективного спілкування);
- психолого-педагогічна (знання методів здійснення впливу) [116, с. 278].

У подальших трьох параграфах цього розділу ми розглянемо загальні психологічні особливості професійного становлення фахівців на прикладі таких типових професій типу "людина-людина" як вчителі, психологи та менеджери.

2.3. Особливості професійного становлення вчителів

2.3.1. Вимоги та особливості педагогічної діяльності

Для того, щоб бути затребуваним, привабливим і ефективним, як справедливо зазначив І.В. Табачек, вчитель має відповідати потребам практики, вимогам часу, тим перспективам, що окреслюються в процесі суспільної трансформації. Життя висуває перед учителем ряд вимог, які визначають основні напрями формування та розвитку особистісних характеристик сучасного вчителя. Серед них, зокрема, слід виділити:

- 1) поглиблення і розширення наукового світогляду вчителя;
- 2) підвищення загальної культури особистості вчителя – політичної, моральної, естетичної;
- 3) постійне оновлення наукових знань, раціональної складової особистості вчителя;
- 4) кристалізація вольових якостей вчителя;
- 5) підвищення педагогічної майстерності;
- 6) поглиблення органічного зв'язку вчителя з життям, соціальною практикою;
- 7) утвердження активної життєвої позиції вчителя [113].

Засновуючись на аналізі наукових робіт, пов'язаних із даною проблематикою [1], [20], [29], [37], [44], [70], [75], [83], [84], [104], можна

зробити висновок, що професійні вимоги, які ставляться до особистості вчителя, в узагальненому вигляді передбачають наявність:

- високого рівня професійної підготовки (педагогічних знань та вмінь);
- високого рівня моральних якостей, соціального інтелекту і соціальної компетенції, схильності до громадської діяльності;
- високого рівня мотивації до педагогічної діяльності;
- педагогічної спрямованості особистості: любові до дітей, психологічної готовності до педагогічної праці, психолого-педагогічної культури;
- розвинутих провідних пізнавальних якостей учителя: психологічної і педагогічної спостережливості, здатності довільно концентрувати й розподіляти увагу, творчої спрямованості уяви, логічності мислення, гнучкості розуму, здатності доводити, почуття нового, професійної рефлексії, культури мови, багатства її словникового складу;
- педагогічної вираженості емоційно-вольової сфери: виразності та яскравості почуттів, "сердечності" розуму, здатності свідомо керувати своїми емоціями, регулювати свої дії і поведінку, самовладання, терплячості, самостійності, рішучості, організованості й дисциплінованості, розумної наполегливості, вимогливості;
- певних нейродинамічних і характерологічних властивостей: сили, врівноваженості, рухомості нервово-психічних процесів, контактності, розсудливості, педагогічного оптимізму, гуманності, об'єктивності в оцінці учнів і самооцінці.

Відповідно до професіограми вчителя [100], успішне виконання професійної діяльності вчителями зумовлюється наявністю: викладацьких, ораторських, організаційних, вербальних (уміння говорити ясно, чітко, виразно) та комунікативних (навички спілкування і взаємодії з людьми) здібностей; високого рівня розвитку пам'яті, розподілу уваги (здатність приділяти увагу декільком об'єктам одночасно); психічної й емоційної урівноваженості, здатності до співпереживання.

При цьому, вчителі мають мати такі особистісні якості, інтереси і схильності: схильність до роботи з дітьми; уміння зацікавити своїм задумом, повести за собою; високий ступінь особистої відповідальності; терпимість, безоцінне ставлення до людей; інтерес і повагу до іншої людини; прагнення до самопізнання, саморозвитку; оригінальність, спритність, різнобічність; тактовність; цілеспрямованість; артистизм; вимогливість до себе й інших; спостережливість (здатність побачити тенденції в розвитку дитини, у формуванні її вмінь, навичок, зародженні потреб і інтересів).

Специфіка педагогічної діяльності, з одного боку, зумовлена її загальними особливостями та вимогами, а з іншого – впливом соціально-економічних умов нинішнього етапу розвитку нашого суспільства [56]. Праця вчителя відзначається такими особливостями, як складність, динамічність, багатоаспектність, поліфункціональність і творча спрямованість [1], [103]. В її структурі виділяють три основні ділянки: конструктивну, організаційну і комунікативну [29], [70].

Конструктивна діяльність учителя полягає в тому, що він відбирає той навчальний матеріал, який необхідно передати учням, переробляє його відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей, на підставі чого будує урок, бесіду, проводить виховні заходи, проектує особистість учня, систему його знань і світогляд [29]. Успішність цієї діяльності залежить від знання вчителем предмета, методів, теорії і історії педагогіки, наявності у нього широкого наукового й культурного світогляду, знання психології дітей [70].

Організаційна діяльність полягає в тому, що вчитель організовує роботу і поведінку учнів на уроці й поза ним, керує їх колективним і індивідуальним навчанням та працею, а також організує свою власну діяльність [70]. Організаційна діяльність учителя має три аспекти:

- 1) організація свого викладу (розповідь, бесіда, лекція);
- 2) організація своєї поведінки (педагогічні дії в реальних умовах діяльності);
- 3) організація діяльності дітей (колективної, групової, індивідуальної), їх дій і вчинків у такій системі й послідовності, яка дозволила би вчителю досягти найближчих та кінцевих цілей своєї діяльності.

Успіх цієї діяльності залежить від того, як учитель вміє поєднувати ці аспекти [70].

Комунікативна діяльність зумовлює успішність конструктивної і організаційної діяльності, що визначається вмінням учителя налагоджувати конструктивні взаємини з учнями, залежить від наявності у нього таких якостей, як педагогічний такт, розуміння психології учнів, здатність установлювати контакт з дітьми, враховувати їх вікові та індивідуальні особливості, вміння впливати на дітей словом [29].

Сутність педагогічної діяльності полягає у неперервному процесі розв'язання вчителем нескінченного ряду педагогічних завдань, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки [70], [75].

Загальновідомо, що педагогічна діяльність характеризується високими емоційними навантаженнями, регулярною перевтомою,

постійними стресовими ситуаціями [12], [19], [85], [102]. Її відносять до найбільш емоційно напружених видів праці [2], [39], [106], [128]. На думку деяких дослідників, за ступенем напруженості навантаження вчителя є в середньому більшим, ніж у менеджерів і банкірів, генеральних директорів та президентів асоціацій (саме тих, хто безпосередньо працює з людьми) [39]. А за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВОЗ), коефіцієнт стресогенності педагогічної діяльності складає 7,2 бала (при максимальному коефіцієнті 10 балів – найбільша стресогенність), поступаючись за своїм негативним впливом на фізичне та психічне здоров'я людини тільки професіям шахтаря, хірурга, пілота цивільної авіації, міліціонера та наглядача у в'язниці [118].

Праця шкільного вчителя зумовлює подвійне навантаження – і професійно-педагогічне, і управлінське, а це потребує від нього не тільки інтелектуальних, але й величезних емоційних та фізичних витрат. До того ж учителі це, як правило, жінки, і до вказаного необхідно ще додати й обов'язки матері, дружини, хазяйки дому [39]. Підвищення психологічного навантаження вчителів, окрім того, зумовлене постійними соціальними перетвореннями і реформуванням середньої освіти [78], а також погіршенням екології [5].

Слід відзначити, що професійному становленню вчителів, вивченню особливостей їх роботи та пошуку шляхів підвищення її ефективності, приділяється значна увага в дослідженнях науковців різних країн світу. Зокрема, окрім вищенаведених у даному параграфі праць радянських, а також сучасних українських та російських науковців, можна навести приклади подібних досліджень, які викладені в роботах таких сучасних вчених "далекого зарубіжжя" як L. Arthur та ін. [131], M. Kirkwood та D. Christie [134], C. Lotter та ін. [136], M. O'sullivan [137], N. Slider та ін. [139].

2.3.2. Негативні для професійного становлення вчителів явища

Вчителі як професійна група відрізняється дуже низькими показниками фізичного й психічного здоров'я. Причому ці показники знижуються водночас із збільшенням стажу роботи в школі [39], [106]. Наслідком, згаданої вище, підвищеної стресогенності педагогічної діяльності, за даними різних дослідників [12], [19], [78], [85], [106], у багатьох учителів стає підвищення тривожності, фрустрованості, дратівливості, втоми, часті головні болі, виникнення безсоння, "синдром

емоційного вигорання". Значна частина вчителів (у відсотковому відношенні) страждає хворобами стресу – численними соматичними і нервово-психічними хворобами [19], [39]. У третини вчителів показник міри соціальної адаптації нижчий, ніж у хворих на неврози [106].

Багато вчителів зазнають інтелектуальних, емоційно-вольових, особистісно-професійних та інших психологічних труднощів, наявність яких зумовлює відставання практики їх професійної діяльності від нових вимог [39]. Також негативно на діяльності учителів позначаються конфлікти, що постійно виникають у педагогічному процесі: між учителями, вчителями та учнями, вчителями та адміністрацією навчального закладу [47], [101], [104], [129]. Дослідники відзначають велике поширення у вчителів таких негативних явищ, як соціальна дезорієнтація та дезадаптація, що зумовлено низьким матеріальним забезпеченням [19], побутовими труднощами, невизначеністю та повсякденною рутиною [85].

Однак, найбільш негативними для професійного становлення вчителів явищами, безумовно, є різноманітні професійні деформації та синдром "професійного (чи емоційного) вигорання".

Професійна деформація вчителя виявляється у вигляді намагання маніпулювати людьми, властолюбності, авторитарності, ригідності, некритичності і справляє негативний вплив на професійну діяльність педагога [84].

До найбільш поширених професійних деформацій педагога, за Е.Ф. Зеєром, відносяться:

1. Агресія педагогічна. Можливі причини: індивідуальні особливості, психологічна захист-проекція, фрустраційна нетолерантність, тобто нетерпимість, викликана будь-яким дрібним відхиленням від правил поведінки.
2. Авторитарність. Можливі причини: захист-раціоналізація, завищена самооцінка, владність, схематизація типів учнів.
3. Демонстративність. Причини: захист-ідентифікація, завищена самооцінка "образу-Я", егоцентризм.
4. Дидактичність. Причини: стереотипи мислення, мовні шаблони, професійна акцентуація.
5. Догматизм педагогічний. Причини: стереотипи мислення, вікова інтелектуальна інерційність.
6. Домінантність. Причини: неконгруентність емпатії, тобто неадекватність, невідповідність ситуації, нездатність емпатувати, нетерпимість до недоліків учнів; акцентуації характеру.

7. Індиферентність педагогічна. Причини: захист-відчуження, синдром "емоційного вигорання", генералізація особистого негативного педагогічного досвіду.
8. Консерватизм педагогічний. Причини: захист-раціоналізація, стереотипи діяльності, соціальні бар'єри, хронічне перевантаження педагогічною діяльністю.
9. Рольовий експансіонізм. Причини: стереотипи поведінки, тотальна заглибленість у педагогічну діяльність, самовіддана професійна праця, ригідність.
10. Соціальне лицемірство. Причини: захист-проекція, стереотипізація моральної поведінки, вікова ідеалізація життєвого досвіду, соціальні експектації, тобто невдалий досвід адаптації до соціально-професійної ситуації. Особливо помітно виявляється така деформація у вчителів історії, змушених, щоб не підводити учнів, яким доведеться здавати відповідні іспити, викладати матеріал відповідно до нової (чергової) кон'юнктурно-політичної "моди".
11. Поведінковий трансфер. Причини: захист-проекція, емпатійна тенденція приєднання, тобто прояв реакцій, властивих вихованцям. Наприклад, використання виразів і манери поведінки, які виявляють деякі учні, що нерідко робить такого викладача неприродним навіть в очах цих учнів [42].

Також ще, близько до вищенаведеного, називають такі деформації: спрощений підхід до проблем, категоричність суджень, повчальна манера спілкування, намагання все зводити до простих схем, узагальненість у сприйнятті людей, зниження почуття гумору [93, с. 56].

Як було визначено І.Ю. Зубковою, деструктивні явища, які змінюють Я-образ педагога можуть проявлятися на соціально-нормативному і особистісно-психологічному рівнях. Для молодих і досвідчених вчителів соціально-нормативними детермінантами деструкції реального Я-образу є: складні життєві обставини, обмежені матеріальні ресурси, нестача часу, відсутність об'єктивної інформації про себе. Усе це великою мірою зумовлено соціально-економічною ситуацією в суспільстві загалом, а в системі освіти, зокрема. На особистісно-психологічному рівні деструктивні тенденції Я-образу вчителя зумовлені: песимістичними емоційно-вольовими переживаннями, ретроспективною орієнтацією у професійній кар'єрі, низькою стійкістю в умовах стресових ситуацій, негативними якостями особистості (авторитарність, домінантність тощо), незадовільним станом здоров'я, власною інерцією, розчаруванням внаслідок попередніх невдач, неадекватним зворотнім зв'язком у

колективі, низькою відмовою від загрозових авторитарних методів, а також відсутністю задоволення від спілкування з колегами, небажанням з ними співпрацювати, відсутністю підтримки і допомоги зі сторони керівників, почуттям тривоги, ворожою реакцією на зміни та прагнення колег до нового, слабкими навичками групової роботи серед самих педагогів [42].

В дослідженнях М.В. Борисової було встановлено, що емоційне вигорання в педагогів, насамперед, зумовлюється такими індивідуально-особистісними особливостями як розузгодження у емоційно-вольовій сфері (неможливість реалізації у професійній діяльності життєвих смислоутворюючих цінностей і значущих особистісних властивостей, типів поведінки і бажаного способу дій) та високий рівень нейротизму. Ці особливості є системними детермінантами виникнення і розвитку емоційного вигорання в педагогів, серед яких: невміння контролювати емоційний стан, нерозвинутість навичок моделювання значущих для досягнення цілі умов, програмування своїх дій, недостатня гнучкість саморегуляції. Також до таких чинників відносяться: незадоволеність стосунками у колективі, рівнем автономності у діяльності, стимулюванням праці, перспективами професійного зростання і характером включення в управління [12].

В роботі Т.В. Зайчикової детермінанти синдрому "професійного вигорання" було більш структуровано. Показано, що значне поширення серед педагогів даного синдрому зумовлюється специфікою професійної педагогічної діяльності (відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо).

Автором побудовано *модель детермінант виникнення синдрому "професійного вигорання" у вчителів*, яка включає:

- 1) соціально-економічні детермінанти (економічна нестабільність; складні політичні процеси; інтенсифікація професійної діяльності; соціальний статус професії; рівень соціального захисту; рівень оплати праці в даній галузі тощо);
- 2) соціально-психологічні детермінанти (бажання працювати в обраній організації чи сфері діяльності; ставлення співробітника до взаємостосунків у колективі; фактори ефективності праці; мотиви праці; конфліктність колективу; задоволеність життєдіяльністю колективу тощо);

- 3) індивідуально-психологічні детермінанти (особистісні: рівень тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності, рівень суб'єктивного контролю тощо);
- 4) соціально-демографічні та професійні: вік, стать, стаж професійної діяльності, сімейний статус тощо) [38].

2.3.3. Особливості різних етапів професійного становлення вчителів

Як показали наші попередні дослідження [94], дослідження, які були здійснені С.В. Яремчук [130] та ін. авторами, на етапі професійної підготовки майбутніх вчителів існують певні негативні тенденції. Вони, насамперед, стосуються особливостей формування мотиваційної та інформаційної готовності студентів до педагогічної діяльності.

У майбутніх вчителів зафіксовано відсутність яскраво вираженої спрямованості на педагогічну професію [130]. Й у наших дослідженнях, тільки 14% студентів впевнені, що вони будуть працювати вчителем. Ще 25% вказують, що "напевно будуть" (разом – 39%). "Ще не вирішили" – 31%. І цілих 30% студентів, опановуючи педагогічну професію, зазначають, що вони за нею працювати "не будуть" чи "скоріш не будуть". Це є дуже тривожною тенденцією, оскільки не може йти мови про набуття готовності до професії, коли людина, що її опановує не збирається після закінчення навчання за нею працювати, чи не впевнена в цьому. А кількість таких студентів склала майже дві третини [94].

Дослідження С.В. Яремчук щодо визначення особливостей мотивації вибору та отримання професії вчителя студентами педагогічних ВНЗ нашої країни та усвідомлення ними вимог до сучасного вчителя показали:

- наявність широкого діапазону мотивів вибору професії педагога (професійні, предметні, престижні, утилітарно-прагматичні, соціальні, інфантильні, наслідування та відсутність мотивації, тобто випадковість вибору);
- переважання у студентів предметних мотивів та низький рівень їх поєднання з професійними, а значить відсутність установки на роботу в школі;
- падіння, в зв'язку з соціальною ситуацією в країні, питомої ваги мотивів престижності педагогічної професії та появу нової за змістом мотивації вибору професії вчителя – безкоштовність навчання в педвузі;

- зміщення професійних мотивів вибору педагогічної професії до закінчення ВНЗ на нижні ранги, що є свідченням того, що навчально-виховний процес ВНЗ мало впливає на формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя;
- поверхове усвідомлення студентами вимог до сучасного вчителя, яке виявляється в визначенні ними переважно тих особистісних якостей, які далеко не завжди є першочерговими в діяльності вчителя, та наявності предметних знань;
- низьку обізнаність студентів всіх курсів зі структурою педагогічних здібностей та функціями кожного з їх компонентів в педагогічній діяльності;
- наявність негативних установок на діяльність сучасного вчителя та їх підсилення в зв'язку з набуттям особистого досвіду під час проходження педагогічної практики [130].

Наші дослідження, в яких взяли участь 748 студентів чотирьох ВНЗ (Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди, Київський національний університет імені Т. Шевченка, Київський міський педагогічний університет імені Б. Грінченка), надали можливість визначити змістовні особливості різних компонентів психофізіологічної готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності.

Встановлено, що жінки достовірно більше за чоловіків витрачають часу на підготовку до занять, вище оцінюють власне навчальне і загальне навантаження, у них під час навчання виникає більша кількість ознак втоми. Також у жінок-студенток виявилися достовірно кращими стосунки з викладачами, вища зацікавленість у навчанні, самооцінка власних знань про особливості і умови роботи вчителя, навчальна успішність, вищі рівні соціальної фрустрованості та особистісної тривожності.

У чоловіків-студентів зафіксовано достовірно краща, ніж у жінок, динаміка працездатності впродовж навчального дня і тижня, самооцінка стану здоров'я та вищий обсяг занять фізичною культурою та спортом. Крім того, досліджувані чоловіки-студенти більше за жінок палють та вживають алкогольні напої. Єдина відмінність від загальних статевих тенденцій виявилася у тому, що намір працювати викладачем на спеціалізації фізичне виховання виявився достовірно вищим у чоловіків, а на українській філології – у жінок, що можна вважати закономірним, оскільки викладання фізичної культури вважається більше чоловічою спеціалізацією, а філології – жіночою.

Отже, статеві особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності, які виявляються та формуються під час професійної підготовки у педагогічному ВНЗ, полягають у тому, що у жінок вищий мотиваційний та інформаційний компоненти такої готовності, а у чоловіків – фізичний. Деякі аспекти адаптаційного компоненту мають кращий прояв у жінок, а деякі – у чоловіків [59].

Виявлено, що студенти ВНЗ, що знаходиться у районному центрі, більше витрачають часу на підготовку до занять, мають більший намір працювати вчителем (викладачем), вищу зацікавленість у навчанні, мають кращі стосунки з однокурсниками та викладачами, вказують меншу кількість ознак втоми, що виникають у них під час навчання, та менше палють і вживають спиртне за київських студентів. У той же час, у наслідок природно вищої якості отримуваної освіти та специфіки проживання у столичному місті, що зумовлює вищий "темп життя", у київських студентів вище позанавчальне навантаження, самооцінка педагогічних знань та вмінь, а також вольових якостей.

Таким чином, регіональні особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності, виявляються у тому, що у студентів периферійного ВНЗ вищий мотиваційний, адаптаційний та фізичний її компоненти, а у студентів столичного ВНЗ – інформаційний [59].

Особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності у залежності від спеціалізації полягають у тому, що студентів-філологів, порівняно із студентами факультетів фізичного виховання та кібернетики, вищий мотиваційний та інформаційний компоненти психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності. У студентів факультету фізичного виховання вищий фізичний компонент, порівняно із двома іншими спеціалізаціями, вищий мотиваційний компонент, порівняно із студентами-кібернетиками, у яких, у свою чергу, вже є кращим інформаційний компонент.

На факультеті фізичного виховання рівень психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності має загальну тенденцію до підвищення впродовж навчання у ВНЗ з I по V курси за інформаційним, адаптаційним та фізичним компонентами. У студентів-філологів цей рівень за інформаційним та адаптаційним компонентами зростає впродовж навчання у ВНЗ (від I до V курсу), а за фізичним компонентом – погіршується. Останнє свідчить про нагальність вжиття відповідних заходів для виправлення зазначеної негативної тенденції. У студентів природничо-географічного факультету (Київ) рівень психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності за інформаційним та адаптаційним

компонентами зростає впродовж навчання у ВНЗ (від I до V курсу), а за фізичним та мотиваційним компонентами – погіршується [58].

У досліджуваних студентів найтісніше (на достовірному рівні) з навчальною успішністю виявилися пов'язаними сім показників: зацікавленість у навчанні, стосунки з викладачами, самооцінка власних педагогічних знань та вмінь, самооцінка вольових якостей, час, що витрачається на підготовку до занять (позитивна кореляція) і частота паління та вживання алкоголю (негативна).

Згадані показники можуть розглядатись як *загальні найбільш адаптаційно значущі для студентів педагогічних спеціальностей фактори* (коефіцієнт множинної кореляції (R) цих показників з навчальною успішністю склав 0,42) [60].

Розглянувши особливості, які нині характеризують етап професійної підготовки майбутніх вчителів, коротко розглянемо особливості подальших етапів їх професійного становлення

Основними складовими наступного етапу професійного становлення вчителів (етапу професійної адаптації) вважаються такі: дидактична адаптація, адаптація до виховної роботи з учнями, психофізіологічна адаптація, адаптація до педагогічного колективу школи [109].

Адаптація молодих учителів до професійної діяльності відзначається такими особливостями:

1. Включенням в нову систему діяльності, що характеризується принциповими відмінностями від попереднього періоду життя. Виникненням необхідності оволодіння новим алгоритмом дій, який до того ж відрізняється принципово іншою спрямованістю. Принципово змінюються організаційні характеристики, зокрема: змінюється робоче навантаження, істотно розширюється спектр дій, збільшується кількість параметрів, які утримуються у сфері актуальної свідомості, змінюється система контролю над діяльністю.
2. Включенням в нову систему соціальних відносин, що насамперед супроводжується зміною рольової позиції. Особливості цієї позиції полягають в: зміні референтної групи; здійсненні взаємодій у різних "площинах", у кожній з яких молодий учитель часто вимушений грати різні соціальні ролі.
3. Звиканням до нового середовища, що потребує іншого життєвого ритму [104, с. 44 - 46].

У вчителів-початківців у перший рік роботи часто спостерігається різке падіння самооцінки, що супроводжується стійким зниженням упевненості в собі, низькою задоволеністю працею, зниженням мотивації

до професійної діяльності і навіть відмовою від неї [93, с. 56]. Саме молоді вчителі часто виявляються неготовими до конструктивного вирішення шкільних конфліктів [23].

І.Ю. Зубковою було встановлено, що молодого вчителя здебільшого характеризує гуманістично-ділова орієнтація, здатність відстоювати свою думку, якщо це важливо для досягнення загальної мети. Він орієнтується на спільну діяльність, хоча уникає від виконання конкретних завдань, конформний. Більше за все молоді педагоги цінують моральні, інтелектуальні та комунікативні якості. Молоді вчителі за результатами популярності соціальних ролей віддають пріоритет сімейно-етичним ролям, тісним родинним та дружнім стосункам [43].

Поряд із цим, досвідченим вчителям притаманна орієнтація, передусім, на свій предмет. Вони відходять від спільної діяльності в педколективі і орієнтуються на індивідуальну роботу, а в професійній кар'єрі мають орієнтацію на кон'юктуру або схильні до ретроорієнтації [43].

Одним із найбільш вагомих дезадаптаційних факторів, що несприятливо позначаються на професійному становленні вчителів, безперечно, є незадовільне матеріальне забезпечення [56]. Для вчителів характерний порівняно підвищений рівень соціальної фрустрованості та тривожності.

До найбільш фрустраційних факторів належать (в порядку зменшення): матеріальний стан, сфера медичного обслуговування, становище в суспільстві (державі), можливість проводити відпустку, житлово-побутові умови, сфера послуг і побутового обслуговування, можливість вибору місця роботи, проведення дозвілля, власне становище в суспільстві.

Найменш фрустраційними факторами є: взаємини з учнями, друзями і найближчими знайомими, колегами, адміністрацією, дітьми і батьками, зміст роботи в цілому.

Також нашими попередніми дослідженнями було встановлено, що:

- у вчителів із віком погіршується самооцінка самопочуття та працездатності, зростає кількість ознак втоми, які більше пов'язані із станом здоров'я, – погіршення самопочуття та зниження працездатності, і зменшується кількість ознак втоми, що пов'язані з професійним рівнем та професійною адаптованістю, – погіршення уваги, підвищення дратівливості, нестійкість настрою та байдужість до роботи;

- зі збільшенням віку в учителів неухильно зростає кількість захворювань опорно-рухової, серцево-судинної та нервової систем, погіршується зір;
- з віком у вчителів знижується показник життєвої задоволеності і, натомість, зростають показники, що характеризують професійну сферу – зацікавленість у роботі (мотивація), задоволеність від неї, професійний рівень; для молодих учителів більш фрустраційними є фактори, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю, а для досвідчених – соціально-економічні фактори;
- тобто, у молодшого покоління вчителів наявні більші адаптаційні можливості в соціально-психологічному і психофізіологічному аспектах, а у старшого – в професійному [56].

2.4. Особливості професійного становлення практичних психологів

2.4.1. Сфера професійного застосування та передумови успішності діяльності практичних психологів

Виділяють п'ять основних форм професійної діяльності психолога: викладання, науково-дослідницька робота, наукове керівництво, практична робота, наставництво (супервізія) [81].

Для психолога сфера професійного застосування є нині надзвичайно широкою. До основних видів його діяльності відносять: дослідження закономірностей розвитку психіки людини; вивчення загальних закономірностей розвитку дітей різного віку і участь у розробці програм їхнього навчання; вивчення внутрішнього світу і поведінкових особливостей людини; вивчення поведінки людей у малих і великих групах; вивчення особливостей творчої діяльності; вивчення особливостей різних видів діяльності людини; вивчення особливостей поведінки людини в стресових ситуаціях; дослідницько-аналітичну роботу (роботу з одержуваною інформацією, адаптація психодіагностичних методик до умов реальної практики); психологічне консультування; розробку та проведення тренінгів, семінарів, читання лекцій; профілактику і корекцію небажаних проявів психіки людини; професійний відбір; здійснення психологічного супроводу професійного становлення; вивчення особливостей судового процесу, мотивів поведінки злочинця, розробку заходів профілактики злочинності та ін. [100].

Основними місцями застосування професійних знань для психолога є: соціальні організації (дитячі будинки, притулки, будинки старих, інвалідів, дитячі центри творчості і дозвілля); освітні установи (школи, дитячі сади, ВНЗ); установи, які займаються підбором і відбором персоналу (кадрові агентства, центри зайнятості, центри профорієнтації); медичні установи (лікарні, поліклініки, наркологічні центри, реабілітаційні центри); психотерапевтичні, психологічні консультативні служби; підприємства, фірми; правоохоронні органи (суди, дитячі приймачі-розподільники, колонії, прокуратура, районні управління внутрішніх справ); робота на телефоні довіри; робота в МЧС, службах порятунку; військові організації [100].

Т.А. Вілюжаніна справедливо зазначає, що на сьогоднішній день модель діяльності практичного психолога, характеристики його професіоналізму в технологічному плані вивчені недостатньо. Пояснюється це, на думку автора, такими причинами: 1) відносною "молодістю" спеціальності; 2) поліфункціональністю самої діяльності, її багатоплановістю й різноспрямованістю; 3) новим осмисленням самого поняття "професіоналізм", детермінованим соціально-економічними змінами в суспільстві і змінами змісту вищої освіти [21, с. 6].

Як показав здійснений Н.А. Сургунд аналіз сучасної наукової літератури, до ПВЯ психолога найчастіше відносять такі: гуманізм, домінування соціальної ергічності, емоційна чутливість, соціальна зрілість, моральність, висока комунікативність, толерантність, емпатійність, здатність до рефлексії, щирість, дружелюбність, відкритість, активність, відповідальність, високі інтелектуальні показники, професійне мислення, емоційна стійкість, витривалість, тактовність, високий рівень розвитку показників уваги, достатній рівень професійної мотивації, пластичність і динамічність мислення, багатий лексичний запас, збалансованість та гармонійність рис особистості, конгруентність, відсутність хронічних внутрішніх конфліктів, оптимізм, висока працездатність та дисциплінованість, сталість і адекватність самооцінки, здатність до самовдосконалення, самокритичність, високий рівень самопізнання та здатність до компенсації або вдосконалення недоліків і слабких сторін своєї особистості, розвинуте почуття власної гідності тощо [111, с. 9].

Цей же автор визначив перелік чинників, які визначають низьку ефективність професійної діяльності психолога: схильність до перенапруження, велика кількість професійних помилок в сфері взаємодії „людина-людина", наявність будь-якої психічної патології, виражених акцентуацій (збудливого, демонстративного, застрягаючого та дистимного типу), висока емоційна нестабільність, агресивність, глибока інтровертованість, дуже низькі емпатійність та комунікативність, слабо виражені соціальні компоненти ергічності та пластичності, низький рівень логічного мислення та уважності [111, с. 10].

Н.І. Пов'якель ПВЯ психолога розподілила на окремі блоки:

- професійно важливі особистісні риси і якості (адекватність і сталість самооцінки, сензитивність, емпатійність, фрустраційна толерантність, відсутність хронічних внутрішніх особистісних конфліктів, які обумовлюють проєкції, психологічні захисти тощо);

- професійно важливі соціально-когнітивні і комунікативні уміння (уміння слухати іншого, коректно представляти власну думку, встановлювати соціальний контакт тощо);
- розвинуті професійно важливі якості і властивості: уважність, спостережливість; гнучкість, пластичність та динамічність мислення, здатність виділяти суттєве та узагальнювати, прогнозувати реакції іншого; уміння рефлексувати щодо себе та іншого, дій та станів тощо;
- необхідні психофізичні властивості та психічні якості, що характеризують нервову систему як сталу, міцну, стресостійку і водночас досить гнучку і пластичну;
- акторські, творчі та організаторські здібності [88].

До професіограми психолога, за Є.С. Романовою [100], окрім вищеназаних, також входять: 1) такі ПВЯ як гарний розвиток образної і словесно-логічної пам'яті; гарний розвиток мнемічних здібностей (довгострокова і короткочасна пам'ять); високий рівень розвитку образного і логічного мислення; 2) такі особистісні якості як високий ступінь особистої відповідальності; безоцінне ставлення до людей; інтерес і повага до іншої людини; прагнення до самопізнання, саморозвитку; оригінальність, спритність, різнобічність; допитливість і навченість.

Якостями, які перешкоджають ефективності професійної діяльності психолога, за цим ж автором, є такими: психічна й емоційна неврівноваженість; агресивність; замкнутість; нерішучість; відсутність схильності до роботи з людьми; невміння зрозуміти позицію іншої людини; ригідність мислення (нездатність змінювати способи вирішення задач у відповідності з умовами середовища, що змінюються), низький інтелектуальний рівень розвитку [100].

В дослідженні Л.В. Мови було виділено такі критерії особистісної самореалізації майбутніх психологів: а) низький рівень особистісної тривожності; б) низький рівень агресивності; в) виражена сила "Я"; г) гнучкість поглядів; д) розвинута емпатія; е) високий рівень креативності; ж) впевненість у собі; з) емоційна стійкість; і) самостійність (незалежність суджень) [82].

Одним із головних інструментів діяльності практичного психолога та формою репрезентації його професійної свідомості є мовлення, а мовленнєва компетентність є для практичного психолога професійно важливою якістю. Як складова професійної компетентності вона характеризується комплексом знань, вмінь та навичок, що забезпечують можливість сприймати, розуміти й створювати тексти, які містять виражену специфічними засобами мови інформацію, що стосується

об'єкта його професії, а також зберігати таку інформацію у пам'яті та обробляти її у ході мисленневих операцій. Володіння мовленням, як найбільш активним засобом психологічного впливу, є важливим регулюючим механізмом професійної взаємодії практичного психолога з клієнтом. Мовленнєвий вплив психолога на клієнта зумовлюється рівнем розвитку лінгвістичної структури висловлювань, їх психологічною насиченістю та вербальною креативністю психолога. Вербальна креативність характеризується успішністю при виконанні мовленнєво-мисленнєвої діяльності і є інструментом необхідного для практичного психолога образно-метафоричного розуміння [126].

Трикомпонентна структура професійної свідомості практичного психолога представлена змістом, що відображує специфіку професії: значеннями, які виражаються психологічними поняттями й категоріями; смислами, які знаходять своє вираження у інтересах, мотивах та цілях діяльності практичного психолога; чуттєвою тканиною, яка характеризується особливістю сприйняття реальності, що виникає у просторі професійної взаємодії "клієнт-психолог" [126].

2.4.2. Особливості різних етапів професійного становлення практичних психологів

Домінуючим мотивом вибору факультету психології, за даними Т.А. Кадикової, є інтерес до цієї спеціальності. Протягом навчання більшість студентів переживають характерну кризу, пов'язану з переоцінкою цінностей обраної професії, що призводить до більш реалістичного уявлення про неї, більш глибокого усвідомлення її складності і необхідності постійного професійного самовдосконалення після випуску. Ця криза відбувається на третьому курсі очного-заочного і четвертому – денного відділення і виявляється в когнітивній проробці цінностей, пов'язаних із професією психолога [45].

Криза є одним з чинників виникнення намірів залишити ВНЗ, хоча у свідомості студентів репрезентовані звичайно інші чинники, зокрема, матеріально-побутові труднощі. Так, роздуми про припинення навчання виникають у 37% студентів і основним чинником цього є саме матеріальні ускладнення. Другою за важливістю причиною намірів залишити ВНЗ є руйнування початкового уявлення про професійну діяльність і можливості психолога в існуючих умовах, особливо яскраво

це виражено на четвертому курсі денного та третьому очно-заочного відділення. Значна частина студентів орієнтована на практичну роботу за фахом після випуску, однак більшість з них недостатньо чітко уявляють собі характер і особливості своєї майбутньої роботи.

Найбільше характерними рисами динаміки ціннісних орієнтацій є значне підвищення їхньої осмисленості на другому курсі, за яким слідує різке зниження на третьому курсі очного-заочного відділення і четвертому курсі стаціонару. Потім, на п'ятому курсі, спостерігається суттєве підвищення осмисленості життя до вихідного рівня або трохи вище нього [45].

Динаміка становлення професійної свідомості майбутніх психологів, за Н.Ф. Шевченко, відображається у специфіці процесу набуття професійних значень і смислів (індивідуального професійного досвіду) упродовж п'яти років підготовки.

На першому році підготовки майбутніх психологів становлення професійної свідомості характеризується "конфліктом неузгодженості", що стимулює пізнавальну активність студентів, створюючи підґрунтя для породження нових професійних смислів.

На III курсі виникає криза професійної підготовки, яка виявляється у "конфлікті десемантизації", при якому система значень, що сформована, є недостатньою для виконання квазіпрофесійної діяльності.

На IV курсі у студентів виникає переживання "внутрішнього смислового конфлікту", який полягає у зіткненні наукових смислів, що сформовані на попередніх етапах навчання, та практичних смислів, набутих впродовж виробничої практики. У цьому конфлікті виявляється протиріччя між роздрібненістю знань за багатьма навчальними дисциплінами й можливістю системного використання цих знань у майбутній трудовій діяльності.

При традиційній системі підготовки на V курсі це протиріччя зберігається за основними показниками, що свідчить про значне послаблення формуючого впливу навчання на становлення професійної свідомості випускників [126].

Як було показано в дослідженнях Т.А. Вілюжаніної щодо особистісно-професійного розвитку впродовж навчання у ВНЗ майбутніх психологів, більшість першокурсників як свої позитивні якості (у тому числі й бажані) відзначають комунікативні, а старшокурсники – більш широкий спектр емоційно-вольових і моральних якостей.

При аналізі відповідей на питання «Хто Я?» було відзначено, що у першокурсників частіше спостерігається міжособистісна (27%), сімейна

(22%), професійна (22%) ідентифікація; у старшокурсників переважає професійна ідентифікація (34%), потім загальнолюдська (21%), частіше присутні такі категорії, як національна, вікова, релігійна. Першокурсники вказують більшу кількість особистісних якостей, поведінкових особливостей, називають своє ім'я. Старшокурсники відзначають свої індивідуальні особливості – особистісні якості, переваги, уміння і здібності, при цьому оперують професійними термінами. До п'ятого курсу зростає ступінь зрілості і розвиненості індивідуального світогляду, про що свідчать такі показники, як збільшення числа граничних смислів, підвищення індексів зв'язності, рефлексивності і децентрації [21].

Для студентів-психологів часто є характерним викривлений образ діяльності психолога-професіонала. Дифузність та нереалістичність їх уявлень виявляється у незнанні конкретних сфер професійно-психологічної діяльності, а також у "міфологізації" та ідеалізації професії (перебільшення можливостей психологів в практичній та науковій діяльності, соціального статусу психолога, значущості результатів його праці, положення у колективі, умов оплати праці) [119].

Як свідчать одержані І.І. Бондаренко дані, переважна більшість студентів-психологів 3-х – 5-х курсів вважають себе швидше не готовими або зовсім не готовими до практичної роботи за спеціальністю. При цьому підстави для подібної самооцінки на різних курсах різні. Так, студенти 3-го курсу більше говорять про недостатність своїх знань з тих чи інших дисциплін, неможливість мати в достатній кількості літературу з психології, поверховість своєї підготовки тощо. На 4-му курсі бачення проблем професійної адаптації дещо змінюється. Кожен п'ятий студент вважає себе готовим до практичної роботи, однак зазначає, що не вистачає "навичок", "досвіду", "практики" тощо. На 5-му курсі, хоча і збільшується кількість тих, хто вважає себе готовим до практичної роботи в якості психолога, але 60% студентів не вважають себе готовими. Причини, які вони називають при цьому, ті ж самі: відсутність практичного досвіду, недостатні знання в галузі практики поза межами школи тощо [13].

Вищенаведені результати узгоджуються з результатами досліджень О.А. Черепехіної, яка на основі застосування батареї психодіагностичних методик встановила, що високий рівень психологічної готовності до професійної діяльності мають 10% майбутніх психологів, достатній – 17%, середній – 49%, низький – 24% [123].

За В.А. Фокіним, основними причинами припинення професійного навчання студентами-психологами є такі:

- 1) соціально-економічні (основна – низький рівень оплати праці);

- 2) особистісні особливості: неадекватно завищений рівень домагань; особистісні проблеми як основний мотив вибору професії, що втрачає свою актуальність к кінцю навчання; вікова зміна ціннісно-сміслової ієрархії, в результаті якої визначальними стають "меркантильні" потреби, задоволення яких є маловірогідним у професійній діяльності психолога;
- 3) специфіка навчання за спеціальністю (найбільш характерна риса – значне переважання теоретичних знань над практичними);
- 4) складність самої професійної діяльності психолога.

Ефективність процесу адаптації до практичної професійної діяльності психологів-початківців визначається багатьма чинниками, серед яких найсуттєвішими можна вважати такі:

- відповідність змісту й форм підготовки характеру майбутньої професійної діяльності;
- володіння необхідною сумою знань, базовими вміннями і навичками індивідуальної та групової роботи з різними категоріями клієнтів, наявність власного бачення і власного стилю роботи з клієнтами; здатність до саморозвитку й самовдосконалення в умовах виконання професійної діяльності;
- можливість постійного професійного спілкування, одержання професійної допомоги й підтримки;
- наявність умов для періодичного поповнення фахових знань, розвитку і вдосконалення професійних умінь та навичок;
- опрацьованість найсуттєвіших особистісних проблем психолога-практика [119].

Як було встановлено І.І. Бондаренко, процеси адаптації психологів-початківців у різних типах організацій проходять з суттєвими відмінностями. Серед психологів закладів освіти 92% вказують, що вони повністю адаптувалися за перші 6 місяців роботи; серед психологів кадрових агентств та служб зайнятості за термін у 9 місяців пройшли повну адаптацію 68%; а серед психологів приватних фірм з надання психологічних послуг за такий же період часу пройшли повну адаптацію тільки 24%. Для всіх трьох груп психологів-початківців суттєво різними виявилися фактори, які сприяли, чи, навпаки, утруднювали процес адаптації (таблиця 2.1) [13].

**Вплив факторів первинної адаптації психологів-практиків
(за І.І. Бондаренко)**

Фактори		Тип респондентів		
		Психологи закладів освіти	Психологи кадрових агентств, служб зайнятості	Психологи приватних фірм з надання психологічних послуг
Сприятливі	Вузівська підготовка	85%	76%	34%
	Самоосвіта	78%	58%	96%
	Додаткова підготовка	42%	48%	32%
	Підтримка колег	26%	44%	12%
Несприятливі	Недостатній практичний досвід	36%	52%	68%
	Недостатній рівень спеціальних знань	48%	72%	84%
	Особисті проблеми	24%	28%	46%
	Відсутність професійного спілкування	56%	84%	92%

Примітка: респонденти мали можливість називати декілька чинників, які сприяли або не сприяли їхній професійній адаптації, тому сума у цих графах перевищує 100%.

Спираючись на отримані результати, авторка зробила висновок, що первинна професійна адаптація вітчизняних психологів-практиків відносно успішно проходить в освітній сфері, де їхня діяльність досить чітко алгоритмізована і спирається на відповідну систему підготовки у ВНЗ. У випадках ж, коли початкуючий психолог зіштовхується з необхідністю адаптуватись до роботи в ситуаціях надання психологічної допомоги індивідам і групам, коли немає чіткого алгоритму дій, а є лише загальна мета, процес адаптації суттєво ускладнюється, стає більш тривалим і потребує значних особистих зусиль. Вітчизняна система підготовки психологів-практиків поки що не забезпечує успішної професійної адаптації фахівців до діяльності в ситуаціях невизначеності [13].

В дослідженнях О.Б. Єгорової [35] було встановлено, що одним із суттєвих чинників професійного вигорання шкільних психологів є особистісний егоцентризм, який зумовлює підвищення рівнів невротизації, тривоги і депресії, неадекватності емоційного реагування, психічного виснаження, психічного вигорання, емоційного виснаження.

Як показано Н.О. Антоною, на різних етапах професіоналізації професійна "Я-концепція" практичних психологів зазнає істотних змін:

змінюються уявлення про ідеального психолога, про реальних відомих представників даної професії й про себе як професіонала:

- *Стадія вибору професії (початку професійного навчання).* Студенти 1-го курсу характеризуються більшою тривожністю. Вони не дуже впевнені в наявності у психолога приписуваних йому якостей, а також сумніваються в наявності їх у самих себе. На цьому етапі професійна Я-концепція розмита і суперечлива. Це підтверджується й тим, що психологу-професіоналу і самим собі першокурсники приписують протилежні якості, такі як прагнення до афіліації і до самоствердження, довіра і скептицизм.
- *Стадія початку професійного становлення (закінчення навчання).* Для п'ятикурсників характерним є більша "насиченість" образу психолога професійно важливими якостями, котрі складаються в досить-таки цілісну картину. При описі свого реального "Я" продовжують зберігатися певні протиріччя, але опис "Я-ідеалу" практично збігається з образом реального психолога та характеризується відсутністю внутрішньоособистісних протиріч. Тому можна говорити про те, що прагнення до входження в професійне співтовариство характеризується бажанням пристосуватися до об'єктивних вимог, не порушуючи цілісну, гармонійну, внутрішньо узгоджену особистість, яка повинна стати психологом-професіоналом. До 5-го курсу також зростає прагнення до більшої тверезості в оцінках (себе, людей, професії).
- *Стадія професійної адаптації.* Молоді фахівці (зі стажем до 3-х років) приписують власному реальному образу досить-таки високі показники, що може говорити про визнання та сприйняття багатогранності власної особистості. Також з'являється прагнення до орієнтації на співробітництво, замість готовності допомагати й співчувати іншим. Зіткнення з реальною роботою психолога призводить до відходу від прагнення допомагати "всім і кожному", усвідомлюється зміст адресної допомоги, яка необхідна конкретній людині в даній ситуації, тобто спостерігається зниження романтизації обраної спеціальності.
- *Стадія формування індивідуального стилю діяльності.* Фахівці зі стажем роботи понад три роки відмічають в своєму реальному образі "Я" переважання оптимістично-діяльнісного настрою, орієнтованого на власну картину світу, зі схильністю до автентичності й оптимізму. Уявлення про себе вже майже сформоване [4].

2.5. Особливості професійного становлення менеджерів

2.5.1. Вимоги та специфіка діяльності менеджера

У науковій літературі можна зустріти різні визначення поняття "менеджер" [120]. Менеджер (manager) – це людина, яка прийнята на роботу, на керівну посаду, котра володіє різнобічними знаннями й вміннями, які необхідні для керівництва людьми й управління організаціями в умовах невизначеності й постійного змінення умов, в котрих ця організація функціонує [138, с. 245]. В інших роботах менеджер розглядається як член головного управління, який відповідає за загальне керівництво організацією, визначає оперативну політику стратегії взаємодії організації та її оточення [140, с.32].

Управління визначається як комплекс необхідних заходів впливу на групу, суспільство чи його окремі ланки з метою їх упорядкування, зберігання якісної специфіки, удосконалення та розвитку [6].

Управлінські функції поділяються за чотирма основними категоріями:

- 1) діяльнісно-адміністративні: цілепокладання, прогнозування, планування, організація, виконання, мотивування, прийняття рішення, комунікація, контроль, корекція;
- 2) кадрові – управління персоналом, дисциплінарна, виховна, арбітражна, психотерапевтична;
- 3) виробничо-технологічні – оперативного управління, матеріально-технічного забезпечення, інноваційна, маркетингова;
- 4) похідні (синтетичні) – інтеграційна, стратегічна, представницька, експертно-консультативна, стабілізаційна [48].

Основними видами менеджерської діяльності є такі: робота з іншими людьми в організаціях для досягнення організаційних цілей і економічного успіху; вивчення попиту та пропозицій на ринку; планування діяльності організації; комунікація (встановлення і розвиток взаємодії між персоналом, іншими установами й організаціями); пошук і використання необхідних засобів і ресурсів для найкращого досягнення основних цілей організації; розробка бізнес-плану і контроль над його реалізацією; керівництво (доведення інструкцій і повноважень), організація й оцінка роботи підлеглих; контроль за виконанням наданих підлеглим завдань; участь у процесі прийому, відбору і допомога в

професійно-кваліфікаційному зростанні працівників; проведення переговорів, бесід із клієнтами; проведення презентацій [107].

Менеджер постійно вирішує завдання розвитку здатності до інтеграції як власного досвіду, знань, навичок та вмінь, так і досвіду, знань, навичок, вмінь підлеглих, що є важливою умовою досягнення цілей, які стоять перед колективом [105].

Менеджерів можна поділити на такі категорії:

- 1) найвищого рівня (топ-менеджери) – здійснюють загальне стратегічне керівництво фірмою, чи керують певними виробничо-господарчими комплексами;
- 2) середнього рівня (мідл-менеджери) – керівники підприємств, відповідальні за виробничо-збутові операції, керівники функціональних і штабних підрозділів у штаб-квартирі корпорації і апараті відділень, керівники допоміжних і обслуговуючих виробництв, спеціальних програм і проектів;
- 3) нижчого рівня (супервайзери) – управляючі нижчого виробничого рівня, у підпорядкуванні яких знаходяться співробітники, що виконують переважно виконавчі функції (робітники, конторські службовці, фахівці) [79].

Стиль і зміст роботи менеджера залежить й формується різними чинниками:

- зайняте місце в ієрархії організації;
- функціональні обов'язки;
- коло компетенцій менеджера;
- галузь, в якій діє організація;
- силу впливу зовнішнього оточення на організацію [120].

До загальних здібностей менеджера відносять: спостережливість, ясність розуму, уявлення, увагу та рухові вміння. Спеціальні здібності менеджера, перш за все, пов'язані зі стресовими ситуаціями й потребують значних знань щодо їх подолання, відповідних якостей, а також розвиненого гнучкого мислення, спроможності швидко вирішувати проблемні ситуації, які постійно виникають у процесі його діяльності, проявляти при цьому оригінальність, нестандартність тощо [120].

Відповідно до професіограми менеджера вони мають мати:

- 1) такі ПВЯ, як високо розвинені організаторські здібності (здатність керувати); комунікативні здібності (уміння входити в контакт, налагоджувати взаємини); здатність керувати собою; високу здатність впливати на навколишніх; здатність формувати і розвивати ефективні робочі групи; здатність вирішувати проблемні ситуації в короткий

термін; добре розвинені аналітичні здібності; високий рівень понятійного мислення;

- 2) такі особистісні якості, як уміння прогнозувати, передбачати ситуацію; впевненість у собі, у прийнятих рішеннях; енергійність; послідовність; відповідальність; рішучість; підприємливість; творчу спрямованість; рефлексивність; критичність; чіткі особисті цілі; уміння підкорятися вимогам, нормам організації; ерудованість; прагнення до постійного особистісного росту [28], [67], [80], [100], [122].

Вважається, що готовність до управлінської діяльності передбачає формування в особистості стійких, свідомо вироблених уявлень про себе, моральних принципів і переконань, розуміння обов'язку, відповідальності, уміння аналізувати власний життєвий досвід, спостерігати за явищами та давати їм оцінку, здатність до самоконтролю та самоуправління, що значною мірою визначаються психологічними особливостями та рівнем розвитку професійної самосвідомості [36], [67], [115]. Становлення керівника як фахівця управлінської діяльності залежить від його професійних домагань – прагнення досягти певного рівня професійної діяльності, знаючи свої попередні результати [33].

До професійної компетенції керівника здебільшого ставляться такі вимоги: вміння обґрунтовувати та приймати рішення; вміння мобілізувати колектив на вирішення поставлених завдань; здатність відстоювати інтереси справи; вміння планувати та організовувати особисту діяльність, використовувати найбільш доцільні та ефективні методи та стиль роботи; вміння проявляти вимогливість до себе та підлеглих; враховувати та контролювати результати своєї діяльності та роботи колективу; здатність працювати з людьми та управляти собою [36], [67].

Професійна діяльність менеджера характеризується не тільки професійною структурою і послідовним виконанням управлінських функцій, а й наявністю в ній педагогічних функцій. Основними професійно-педагогічними функціями менеджера є такі:

- мотиваційна – формування інтересу до роботи і цілеспрямованості у членів колективу;
- управлінська – організація взаємодії цілого колективу чи його складових (окремих груп);
- аналітична – аналіз педагогічних ситуацій, прийняття оптимальних рішень і втілення їх в практику; комунікативна – розвиток комунікативних умінь;

- виховна – становлення і розвиток колективу організації; контрольна – педагогічно-корективний контроль діяльності колективу організації чи її підсистеми [46].

Якостями, що перешкоджають ефективній професійної діяльності менеджера є: страх невдачі, непевність у собі; невміння керувати собою; неорганізованість, недисциплінованість; безініціативність; нездатність приймати рішення; відсталість (невміння, небажання змінюватися, змінювати поведінку під впливом оточуючого середовища); схильність перекладати відповідальність на інших [100].

Робота менеджера характеризується високою інтенсивністю, насиченістю, частим втручанням зовнішніх чинників, численними соціальними контактами різного рівня, переважанням безпосереднього спілкування з людьми. Діяльність менеджера наповнена безліччю економічних, організаційних і соціально-психологічних стресів. Вони створюють передумови для виникнення синдрому емоційного вигорання. Внаслідок цього, втрачається працездатність, з'являється відчуття постійної втоми, головні болі, безсоння, загальне погіршення здоров'я; робота перестає приносити задоволення, викликає ворожість; з'являється відчуття власної некомпетентності, безпорадності, і дійсно – знижуються конкретні професійні досягнення, а також витривалість і увага в цілому [27].

Основними професійними деформаціями менеджерів є: автори тар-ність, демонстративність, професійний догматизм, домінантність, професійна індиферентність, консерватизм, професійна агресія, рольовий експансіонізм, соціальне лицемірство, поведінковий трансфер, надконтроль [41]

Емоційне вигорання в менеджерів є наслідком недостатньої спроможності до планування-формування власних часових перспектив (як сьогоденних, так і відтермінованих). Це визначає важливість формування у працівників здатності не просто планування, а й сприймання та керування часом. Потенційним потужним "антизгоральним" ресурсом є самоповага та позитивне ставлення до світу, вплив яких можна розглядати як важливий на всіх етапах вигорання чи адаптації [27].

2.5.2. Особливості професійного становлення банківських менеджерів

Нижче ми викладемо отримані нами результати емпіричного дослідження, які характеризують особливості професійного становлення банківських менеджерів [63]. Це дослідження мало на меті визначення особливостей та чинників розвитку професійної спрямованості та компетентності банківських менеджерів на різних етапах їх професійного становлення.

Дослідження проводилось у Жовтневому відділенні Акціонерного комерційного промислово-інвестиційного банку "Промінвестбанк" м. Києва. В дослідженні взяли участь 51 менеджер цього відділення (45 жінок та 6 чоловіків). У ході дослідження застосовувався спеціально розроблений опитувальник, експертна оцінка (див. Додатки), та психодіагностичні методики: 1) методика виявлення "Комунікативних та організаційних здібностей" (КОЗ-2); 2) Шкала самооефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема; 3) Модифікація опитувальника на професійне "вигорання" та деформацію (МВІ); 4) Методика "Вивчення задоволеності своєю професією та роботою"

Спочатку розглянемо узагальнені результати анкетування та психодіагностики (безвідносно до етапів професійного становлення). А далі вже визначимо особливості розвитку професійної спрямованості та компетентності досліджуваних банківських менеджерів на різних етапах становлення, а також чинники, які можуть зумовлювати цей процес.

Узагальнені результати анкетування

Наведені у таблиці 2.2 результати свідчать, що найбільший рівень задоволеності досліджуваних менеджерів наявний за саме за суто професійним аспектом їх діяльності. Так, змістом своєї професії виявилися задоволеними 94%. Такими аспектами, що мають більше соціально-професійний характер, як кар'єра та соціальне становище, задоволеними виявилися вже менше досліджуваних – відповідно, 68% і 56%. А те, що лише їх третина задоволена своєю зарплатою, можна вважати цілком природним, адже це (незадоволеність зарплатнею) характерно для більшості працюючого населення, й не тільки в Україні.

Таблиця 2.2.

Професійна та соціально-професійна задоволеність менеджерів

Задоволеність	Не задовольняє	Більш не задовольняє	Більш задовольняє	Повністю задовольняє
Змістом професії	2%	4%	49%	45%
Зарплатою	34%	31%	31%	4%
Кар'єрою	14%	18%	58%	10%
Соціальним становищем	16%	24%	36%	20%

Також ми бачимо (таблиці 2.3 - 2.5), що повністю узгоджується із вищенаведеними результатами, 90% досліджуваних менеджерів, виявили високу або дуже високу зацікавленість у власній професійній діяльності; 94% з них люблять свою професію; і 97% регулярно працюють над підвищенням власного професійного рівня.

Таблиця 2.3.

Зацікавленість менеджерів у власній професійній діяльності

Ступінь зацікавленості				
Дуже низький	Низький	Посередній	Високий	Дуже високий
2%	-	8%	59%	31%

Таблиця 2.4.

Ставлення менеджерів до професії

Власну професію			
Не люблять	Ставляться байдуже	Скоріш люблять	Дуже люблять
2%	2%	48%	48%

Таблиця 2.5.

Робота менеджерів над підвищенням власного професійного рівня

Працюють над підвищенням власного професійного рівня			
Не працюють	Майже не працюють	Періодично	Постійно
-	2%	37%	61%

Таким чином, можна зробити висновок, що досліджувані менеджери, в цілому, характеризуються достатньо високим рівнем професійної спрямованості. Зокрема, за такими її складовими як мотивованість (таблиця 2.3), наявність відповідних професійних ціннісних орієнтацій (таблиця 2.2) та професійної позиції (таблиці 2.4 та 2.5).

Далі розглянемо узагальнені результати щодо показників, які виступають в якості чинників, що можуть суттєво зумовлювати успішність професійного становлення менеджерів.

Переважає більшість досліджуваних вказує на наявність в них гарних стосунків із колегами та керівництвом (таблиця 2.6). При цьому стосунки із колегами є дещо кращими, ніж з керівництвом. Останнє, як показують результати наших досліджень, є характерним для різних видів діяльності [56], [94].

Таблиця 2.6.

Самооцінка менеджерів стосунків з колегами та начальством

Стосунки	Дуже погані	Погані	Посередні	Добрі	Дуже добрі
З колегами	–	–	6%	63%	31%
З начальством	–	–	16%	60%	24%

В досліджуваних менеджерів не зафіксовано тенденції до надмірного стомлення під час роботи (таблиця 2.7). Також для них характерний переважно прийнятний рівень здоров'я (таблиця 2.8). За цими показниками банківські менеджери значно у кращий бік відрізняються від представників такої професії як вчителі, у яких подібні чинники виражено негативно позначаються на професійній діяльності [56].

Таблиця 2.7.

Самооцінка менеджерами стомлення впродовж робочого дня

Впродовж робочого дня стомлюються			
Надзвичайно сильно	Сильно	Посередньо	Не сильно
-	10%	48%	42%

Таблиця 2.8.

Самооцінка менеджерами стану здоров'я

Стан здоров'я				
Дуже поганий	Поганий	Посередній	Добрий	Дуже добрий
2%	4%	30%	56%	8%

Отже, можна заключити, що такі чинники як стосунки із колегами та керівництвом, рівень стомлення під час роботи та рівень здоров'я є переважно сприятливими для професійного становлення досліджуваних менеджерів.

Узагальнені результати за психодіагностичними методиками

Результати за психодіагностичними методиками подані у таблицях 2.9 - 2.12.

Отримані результати за Методикою КОЗ-2 (таблиця 2.9) свідчать, що 50 – 60% досліджуваних менеджерів мають належний (високий та найвищий) рівень розвитку таких необхідних для успішної професійної діяльності ПВЯ як комунікативні й організаторські здібності. Для таких фахівців характерна швидка орієнтація у складних ситуаціях та новій обстановці, виявлення ініціативи в спілкуванні, здатність приймати самостійні рішення у важких обставинах, наполегливість в діяльності, прагнення розширити коло своїх знайомих тощо.

Таблиця 2.9.

Рівень розвитку в менеджерів комунікативних й організаторських здібностей

Рівень	Бали	Здібності	
		Комунікативні	Організаційні
Низький	0 – 4	4%	–
Нижчий за середній	5 – 8	11%	9%
Середній	9 – 12	24%	41%
Високий	13 – 16	31%	37%
Найвищий	17 – 20	30%	13%

Ще приблизно третина менеджерів (24 - 41%) мають середній рівень розвитку таких здібностей, що може дещо утруднювати їхнє професійне зростання та успішну діяльність. Адже хоча вони й прагнуть до контактів з людьми та, у принципі, здатні відстояти свою думку, однак потенціал їхніх здібностей не відрізняється високою стійкістю і потребується спеціальна робота з їх розвитку.

І порівняно невелика частка досліджуваних (9 - 15%) має виражено недостатній як для менеджера рівень розвитку комунікативних і організаційних здібностей, що може поставити під питання їхню професійну придатність. Адже такі люди не прагнуть до спілкування і воліють проводити час наодинці із собою. У новій компанії чи колективі вони почувають себе скуто, зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми, не відстоюють своєї думки, важко переживають образи, рідко виявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень [97].

Професійну компетентність фахівців у нашому дослідженні, певною мірою, виявляв показник професійної самоефективності за Шкалою самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема (таблиця 2.10), який

характеризує впевненість (переконання) людини щодо її потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети [56].

Таблиця 2.10.

Рівень самоефективності менеджерів

Професійна самоефективність	Бали	Кількість
Низька	≥ 19	–
Нижча за середню	20 - 24	–
Середня	25 - 29	17%
Вища за середню	30 - 35	64%
Висока	36 - 40	19%

Наведені в таблиці результати показують, що досліджувані мають, в цілому, належний рівень професійної самоефективності: 19% – високу самоефективність, 64% – вищу за середню, тільки 17% – середню. І жоден із досліджуваних не виявив низького або нижчого за середній показника.

Отримані за методикою "Вивчення задоволеності своєю професією та роботою" дані (таблиця 2.11) повністю узгоджуються із вищенаведеними у таблицях 2.2 – 2.4 результатами анкетування щодо різних аспектів професійної задоволеності менеджерів. Так, тільки 7% досліджуваних виявили незначний рівень незадоволеності власною професією та роботою, а в 21% ступінь задоволеності характеризується як низький. І 72% мають середній або високий ступінь задоволеності.

Таблиця 2.11.

Рівень задоволеності своєю професією та роботою менеджерів

Ступінь задоволеності / незадоволеності		Бали	Кількість
Ступінь незадоволеності	високий	≥ -11	–
	середній	-6 – -10	–
	низький	-1 – -5	7%
Ступінь задоволеності	низький	+1 – +5	21%
	середній	+6 – +10	36%
	високий	$\leq +11$	36%

Також, як ми бачимо із та таблиці 2.12, де наведені результати за Опитувальником на професійне "вигорання" та деформацію (МВІ), для досліджуваних менеджерів здебільшого характерний незначний рівень професійних "вигорання" (показник "емоційне виснаження") та деформації

(показники: "деперсоналізація", "редукція особистих досягнень"). За різними компонентами цей рівень як середній чи вищий за середній коливається у від 15 до 24% менеджерів.

Таблиця 2.12.

Рівень професійного "вигорання" та деформації менеджерів

Складові професійного "вигорання" та деформації	Рівні виразності складових				
	низький	нижчий за середн.	середній	вищий за середній	високий
Емоційне виснаження	36%	49%	9%	6%	–
Деперсоналізація	55%	26%	15%	4%	–
Редукція особистих досягнень	34%	43%	22%	2%	–
Сумарне значення	28%	59%	13%	–	–

Підсумовуючи отримані в ході проведених досліджень результати за анкетуванням та психодіагностикою, вважаємо за потрібне зробити додатковий коментар. В цілому, ці результати можуть бути оцінені позитивно (це підтверджується достатньо високими результатами експертного оцінювання професійних якостей та рівня співробітників). Трапляються лише поодинокі відхилення від оптимальних результатів за всіма методиками. Наявність таких відхилень є повністю нормальним і не надто потребує окремої уваги.

Разом з тим, слід зауважити, що на отримані результати могло справити певний вплив (у напрямку їх деякого штучно кого покращення) намагання частини співробітників виглядати у своїх відповідях дещо краще, ніж насправді (тобто, їх недостатня відвертість). Але таке явище є повністю природним і уникнути його впливу при проведенні досліджень в організаціях практично неможливо.

Особливості розвитку професійної спрямованості та компетентності банківських менеджерів на різних етапах професійного становлення

Досліджувані менеджери виявилися досить нерівномірно розподіленими за етапами професійного становлення (подібний розподіл здійснювався за питаннями-індикаторами № 1 – 12 анкети та результатами експертного оцінювання). Тільки три з них перебували на 3-му етапі становлення (і першому у професійній діяльності), етапі професійної адаптації. На 4-му (первинної професіоналізації) виявилось 13 менеджерів, на 5-му (вторинної професіоналізації) – 26, і на 6-му (професійної майстерності) – 9 менеджерів. Це повністю узгоджується із тим, що 83% досліджуваних мали професійний

стаж роботи понад 5 років і 73% – понад 10 років (максимальний стаж склав 37 років).

Саме тому ми порівняли на достовірність відмінностей за отриманими в дослідженні показниками групу менеджерів, що були на 3-му та 4-му етапах становлення (1-ша група) із менеджерами на 5-му та 6-му етапах (2-га група). І виявилось, що дані групи достовірно відрізняються між собою лише більшою задоволеністю власною кар'єрою і більшою наполегливістю у роботі над подальшим підвищенням власного професійного рівня більш досвідчених менеджерів (2-гої групи). Можливо для отримання статистично виразнішого матеріалу необхідно проведення дослідження за участі більшої кількості менеджерів.

Додатковою ілюстрацією щодо особливостей розвитку професійної спрямованості та компетентності банківських менеджерів на різних етапах професійного становлення можуть служити результати кореляційного аналізу (за Спірменом) віку та професійного стажу досліджуваних, які значною мірою відображають набутий ними життєвий та професійний досвід, із показниками анкетування, психодіагностики та експертної оцінки (таблиця 2.13).

Таблиця 2.13.

Кореляційні зв'язки віку та професійного стажу менеджерів із показниками анкетування, психодіагностики та експертної оцінки

№	Показник	Вік	Стаж
1	Задоволеність зарплатою	,33*	,32*
2	Задоволеність кар'єрою	,24	,28*
3	Стосунки з колегами	-,47**	-,52**
4	Стан здоров'я	-,23	-,29*
5	Професійна самоефективність		,27*
6	Деперсоналізація	,23	,27*
7	Редукція особистих досягнень	,29*	,28*
8	Професійна самостійність	,38**	,31*
9	Успішність підвищення професійного рівня	-,24	-,27*
10	Соціально-правова компетентність		-,25
11	Екстремальна професійна компетентність		-,28*

Примітки: 1) ** – кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,01$; * – на рівні $p \leq 0,05$; без зірочки – на рівні $p \leq 0,1$; пуста клітина – $p \geq 0,1$.

2) показники № 1 - 4 отримані за показниками анкети; № 5 – за Шкалою самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема; № 6 - 7 – за Опитувальником на професійне "вигорання" та деформацію (МВІ); № 8 - 11 – за експертною оцінкою.

Отже із вищенаведеної таблиці ми бачимо, що вік та стаж позитивно корелюють із задоволеністю менеджерів своєю зарплатою та кар'єрою. Це, на наш погляд, цілком закономірне, оскільки із набуттям досвіду роботи, як правило, спостерігається тенденція до збільшення рівня зарплатні фахівця та його підвищення у професійному "табелі о рангах". Також природними можна вважати позитивні зв'язки віку та стажу із експертною оцінкою професійної самостійності та показником професійної самоефективності (тільки стаж), оскільки вони теж набуваються разом із набуттям досвіду роботи.

Також результати кореляційного аналізу закономірно фіксують певне погіршення із віком стану здоров'я та певну тенденцію до набуття окремих профдеформаційних ознак – деперсоналізації та редукції особистих досягнень.

Пояснення інших наведених у таблиці зв'язків (всі негативні), на нашу думку, є не таким очевидним і потребує більш докладної інтерпретації. Так негативний зв'язок віку та стажу із експертною оцінкою успішності підвищення професійного рівня можна пояснити тим, що із стажем роботи часто зменшується й бажання продовжувати наполегливо працювати над собою у професійному плані, й об'єктивні можливості для цього (чим вище рівень – тим важче його далі підвищувати). Негативні зв'язки стажу із експертною оцінкою соціально-правової та екстремальної професійної компетентності – тим, що молодим працівникам значно легше орієнтуватись у мінливому соціумі, зміні законодавства, швидко включитися у екстремальний режим діяльності. Найбільші негативні кореляційні зв'язки, віку та стажу із самооцінкою менеджерів стосунків з колегами, ми вважаємо, пояснюється збільшенням вимогливості з часом до своїх колег, набуттям певних професійних деформацій та службовим ростом (адже, коли фахівцю вже в якості начальника доводиться починати контролювати підлеглих та вимагати від них необхідний рівень роботи, то це аж ніяк не сприяє покращенню стосунків із ними).

Особливості чинників професійної спрямованості та компетентності банківських менеджерів

Спочатку проаналізуємо достовірні зв'язки показників професійної компетентності банківських менеджерів, які використовувались у нашому дослідженні, із показниками, що можна розглядати в якості сприятливих чи несприятливих для її розвитку чинників (таблиця 2.14).

Таблиця 2.14.

Кореляційні зв'язки показників професійної компетентності банківських менеджерів

№	Чинники	Показники професійної компетентності					
		Самоефективність	Експертна оцінка професійної компетентності				
			соціально-правова	спеціальна	персональна	аутокомпетентн.	екстремальна
1	Стосунки з колегами		,57**		,43**	,39**	,56**
2	Стосунки з начальством		,50**		,48**	,34*	,45**
3	Стомлення на роботі	-,30*					
4	Стан здоров'я	,27*					
5	Комунікативні здібності	,25	,25	,29*	,24		
6	Організаційні здібності	,44**		,25			
7	Емоційне виснаження		-,24		-,33**		
8	Деперсоналізація	-,39**	-,37**	-,25		-,26	-,40**
9	Редукція особистих досягнень	-,58**	-,37**				

Примітки: 1) ** – кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,01$; * – на рівні $p \leq 0,05$; без зірочки – на рівні $p \leq 0,1$; пуста клітина – $p \geq 0,1$.

2) показники "чинників" № 1 - 4 отримані за показниками анкети; № 5 - 6 – за методикою КОЗ-2; № 7 - 9 – за Опитувальником на професійне "вигорання" та деформацію (МВІ).

Отже, ми бачимо, що чотири із п'яти видів професійної компетентності менеджерів (за експертною оцінкою) достатньо тісно позитивно пов'язані із їхньою самооцінкою власних стосунків з колегами та начальством. Тому такі стосунки, з одного боку, безумовно, можна вважати сприятливими для розвитку професійної компетентності банківських менеджерів *чинниками*, а з іншого, їх можна вважати й *наслідком* розвинутої професійної компетентності менеджерів та її неодмінною складовою.

Тобто, у даному випадку, можна констатувати між даними перемінними наявність такого типу зв'язку як взаємозв'язок. Але, окрім того, їх пов'язаність між собою може бути зумовлена й впливом "третього

фактору", зокрема, в даному випадку, в його якості виступає такий показник як комунікативні здібності, з яким достовірно пов'язані три із п'яти видів професійної компетентності. Адже, як відомо, розвинуті комунікативні здібності, з одного боку зумовлюють можливість людини встановлення позитивних стосунків з іншими, а з іншого – теж є неодмінною складовою професійної компетентності менеджера та чинником її розвитку.

Достатньо закономірним можна вважати наявність значної кількості достовірних негативних кореляційних зв'язків різних видів професійної компетентності менеджерів із такими показниками професійного "вигорання" та деформації як емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень. Адже ці явища, загальновідомо, виступають в якості чинників, що перешкоджають успішному професійному розвитку особистості й, зокрема, розвитку її професійної компетентності.

Такий інтегральний показник професійної компетентності менеджерів як професійна самоефективність (таблиця 2.14), теж досить закономірно, як на наш погляд, позитивно пов'язаний із комунікативними та організаційними здібностями, які, подібно до вищенаведеного, можна вважати і чинником, і складовою гарної професійної самоефективності. Негативно цей показник пов'язаний із деперсоналізацією та редукцією особистих досягнень, які, природно, перешкоджають ефективній менеджерській роботі. Також ми бачимо, що у менеджерів із вищим рівнем самоефективності робота викликає суб'єктивно менший ступінь стомлення та вони краще оцінюють свій стан здоров'я. Останнє, на нашу думку, може бути, з одного боку, пояснено тим, що менеджери з вищою самоефективністю менше стомлюються на роботі внаслідок раціональніше організованої та ефективнішої власної праці, а з іншого, гарне здоров'я та фізичний стан, як відомо, є важливою передумовою ефективної роботи.

Далі розглянемо достовірні зв'язки показників професійної спрямованості досліджуваних менеджерів із показниками, що можуть виступати по відношенню до неї в якості чинників (таблиця 2.15).

**Кореляційні зв'язки показників професійної спрямованості
банківських менеджерів**

№	Чинники	Показники професійної спрямованості				
		Зацікавл. у професійн. діяльності	Задоволеність змістом роботи	Задоволеність кар'єрою	Любов до професії	Робота над підвищен. проф. рівня
1	Стосунки з колегами	,38**	,34*		,32*	
2	Стосунки з начальством	,31*			,28*	
3	Стомлення на роботі					
4	Стан здоров'я			,24		
5	Комунікативні здібності		,25		,24	,35*
6	Організаційні здібності	,27*				
7	Емоційне виснаження		-,25	-,24		
8	Деперсоналізація		-,42**	-,33*	-,43**	-,40**
9	Редукція особистих досягнень	-,27*	-,35*		-,35	-,30*
10	Задов. професією та роботою	,47**	,31*	,38**	,46**	,49*

Примітки: 1) ** – кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,01$; * – на рівні $p \leq 0,05$; без зірочки – на рівні $p \leq 0,1$; пуста клітина – $p \geq 0,1$;

2) показники "чинників" № 1 - 4 отримані за показниками анкети; № 5 - 6 – за методикою КОЗ-2; № 7 - 9 – за Опитувальником на професійне "вигорання" та деформацію (МВІ); № 10 – за методикою "Вивчення задоволеності своєю професією та роботою".

3) показники професійної спрямованості отримані за показниками анкети.

Із вищенаведеної таблиці ми бачимо, що всі показники професійної спрямованості досліджуваних, закономірно, на достатньо високому рівні корелюють із показником за методикою "Вивчення задоволеності своєю професією та роботою". Так само, природними також є значна кількість позитивних кореляційних зв'язків показників спрямованості із показниками, що можна вважати сприятливими для її розвитку у менеджера чинниками: стосунками з колегами та начальством, а також із рівнем розвитку комунікативних здібностей.

І як у попередньому випадку (із професійною компетентністю) встановлена значна кількість достовірних негативних кореляційних зв'язків різних видів професійної спрямованості із такими показниками професійного "вигорання" та деформації як емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень, які можна розглядати в якості чинників, що перешкоджають також й розвитку професійної спрямованості менеджерів.

Встановлені в дослідженні, та проаналізовані вище кореляційні зв'язки між показниками, отриманими за експертною оцінкою, психодіагностичними методиками та анкетуванням також є свідченням узгодженості, адекватності та валідності використаного в дослідження діагностичного інструментарію.

* * *

Таким чином, аналіз результатів досліджень на різних етапах професійного становлення банківських менеджерів, дає можливість їх узагальнити у таких **висновках**:

- найбільший рівень задоволеності банківські менеджери мають за суто професійним аспектом їх діяльності (вдоволення змістом своєї професії), порівняно менший – за аспектами соціально-професійного характеру (кар'єра та соціальне становище) та істотно менший – за рівнем заробітної плати;
- в цілому, переважна кількість менеджерів (93%) характеризується різним ступенем задоволеності власною професією та роботою (переважно високим або середнім) і лише 7% виявили незначний рівень незадоволеності;
- переважна кількість менеджерів мають високу або дуже високу зацікавленість у власній професійній діяльності (90%), люблять свою професію (94%) і регулярно працюють над підвищенням власного професійного рівня (97%);
- вони, в цілому, характеризуються достатньо високим рівнем професійної спрямованості, зокрема, за такими її складовими як мотивованість, наявність відповідних професійних ціннісних орієнтацій та професійної позиції;
- для досліджуваних переважно характерна наявність гарних стосунків із колегами та керівництвом (стосунки із колегами є дещо кращими, ніж з керівництвом), переважно прийнятний рівень здоров'я і не зафіксовано тенденції до надмірного стомлення під час роботи, що можна вважати сприятливими чинниками для професійного становлення менеджерів;
- близько половини (50 - 60%) досліджуваних менеджерів мають належний (високий та найвищий) рівень розвитку таких необхідних для успішної професійної діяльності ПВЯ як комунікативні й організаторські здібності; ще приблизно третина (24 - 41%) мають середній рівень їх розвитку, що може дещо утруднювати професійне зростання та успішну діяльність; і порівняно невелика частка (9 – 15%) має виражено недостатній як для менеджерів рівень розвитку цих здібностей, що може поставити під питання їхню професійну

придатність;

- менеджери мають, в цілому, належний рівень такого показника професійної компетентності як професійна самоефективність (19% – високий, 64% – вищий за середній, 17% – середній, і жоден із досліджуваних – низький або нижчий за середній);
- для досліджуваних здебільшого характерний незначний рівень професійних "вигорання" та деформації;
- встановлена тенденція до наявності у більш досвідчених менеджерів вищої задоволеності власною кар'єрою та зарплатою, більшої *наполегливості* у роботі над подальшим підвищенням власного професійного рівня (за самооцінкою), професійної самостійності та професійної самоефективності, але також і тенденція до підвищення окремих ознак професійної деформації – деперсоналізації та редукції особистих досягнень та погіршення стану здоров'я;
- молодші менеджери характеризуються дещо більшою *успішністю* підвищення професійного рівня (за експертною оцінкою), більшою соціально-правовою та екстремальною професійною компетентністю;
- гарні стосунки з колегами та начальством, а також розвинуті комунікативні здібності є сприятливими для розвитку професійної компетентності та спрямованості банківських менеджерів чинниками; але, окрім того, і їх неодмінною складовою;
- негативними для розвитку професійної компетентності та спрямованості банківських менеджерів чинниками є прояви професійного "вигорання" та деформації, зокрема, такі їх показники як емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень.

Розділ 3.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Третій розділ монографії присвячено висвітленню серії наших емпіричних досліджень, які здійснювалися декілька останніх років. Ці дослідження являють собою цілісний та відносно закінчений дослідницький цикл, спрямований на виявлення особливостей розвитку професійної спрямованості та компетентності фахівців на різних етапах їхнього професійного становлення. Як і у попередньому розділі, наша основна увага була приділена професіям типу "людина-людина" (результати фахівців професій, які відносяться до інших типів, переважно використовувалися для порівняння).

3.1. Обґрунтування методичного інструментарію та процедури дослідження професійної спрямованості та компетентності фахівців

3.1.1. Обґрунтування методичного інструментарію

Обґрунтування вибору методів емпіричного дослідження на етапі професійної орієнтації (оптації)

Основними завданнями наших досліджень на *першому етапі* стали такі:

- 1) визначення особливостей професійних намірів та професійної спрямованості учнів;
- 2) визначення чинників вибору ними професії, можливих помилок при цьому;
- 3) особливостей динаміки такого вибору впродовж старших класів школи;
- 4) визначення їх професійних схильностей, ступеню адекватності уявлень про них, рівня інформованості про різні професії тощо.

Для вирішення вказаних завдань використовувався розроблений нами опитувальник (див. Додатки) та психодіагностичні методики:

1) диференційно-діагностичний опитувальник Є.О. Климова; 2) методика виявлення "Комунікативних та організаційних здібностей" (КОЗ-2); 3) методика "Опитувальник професійних переваг" (модифікація I частини тесту Голанда).

Обґрунтування вибору методів емпіричного дослідження на етапі професійної підготовки

На *другому* етапі наших досліджень вирішувалися такі основні завдання:

- 1) визначення особливостей професійної спрямованості та компетентності студентів (зокрема, у розрізі таких новотворів, властивих для даного етапу професійного становлення як професійна підготовленість, професійне самовизначення, готовність до самостійної праці);
- 2) динаміки показників, що характеризують дані складові професійного становлення впродовж навчання у ВНЗ;
- 3) виявлення сприятливих та несприятливих для цього процесу чинників, ступеню ним задоволеності студентів, причин припинення професійного навчання.

Для вирішення зазначених завдань використовувався спеціально розроблений для даного етапу професійного становлення опитувальник та психодіагностичні методики: 1) диференційно-діагностичний опитувальник Є.О. Климова; 2) методика виявлення "Комунікативних та організаційних здібностей" (КОЗ-2); 3) Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема.

Індикаторами досліджуваних *новотворів* етапу, які характеризують професійну компетентність студентів стали:

- професійна підготовленість (питання № 13, 14 опитувальника);
- професійне самовизначення (питання № 15 опитувальника);
- готовність до самостійної праці (питання № 16 опитувальника).

Особливості професійної компетентності студентів визначалися за допомогою Шкали самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема.

Особливості професійної спрямованості студентів характеризували питання № 10 - 12 опитувальника.

Індикаторами сприятливих та несприятливих для успішного перебігу даного етапу професійного становлення чинників стали: питання № 1 - 9 та 17 - 18 опитувальника, показники диференційно-діагностичного опитувальника Є.О. Климова та методики виявлення "Комунікативних та організаційних здібностей" (КОЗ-2).

Обґрунтування вибору методів емпіричного дослідження на 3 – 6 етапах професійного становлення (професійної адаптації, первинної професіоналізації, вторинної професіоналізації та професійної майстерності)

Основними завданнями наших досліджень на 3 – 6 етапах професійного становлення стали:

1. Визначення особливостей та чинників (сприятливих та несприятливих) формування професійної спрямованості та компетентності фахівців, зокрема, у розрізі *новотворів*, властивих для різних етапів:

- 1) опанування фахівцями нової соціальної ролі, набуття досвіду самостійного виконання ними професійної діяльності (3-й етап);
- 2) формування у фахівців професійної позиції, індивідуального стилю діяльності, рівня їх професійних досягнень (4-й етап);
- 3) формування у фахівців професійного менталітету, ідентифікації з професійним співтовариством, професійної мобільності, корпоративності, гнучкого стилю діяльності, успішності підвищення їх професійного рівня (5-й етап);
- 4) виходу фахівців на рівень творчої професійної діяльності, виникнення у них рухливих інтегративних психологічних новотворів, можливості самопроектування своєї діяльності і кар'єри, досягнення вершини (акме) професійного розвитку (6-й етап).

2. Визначення причин та особливостей виникнення у фахівців професійних криз, деструкцій, вигорання, причин припинення професійної діяльності тощо.

Для вирішення зазначених завдань застосовувався розроблений для досліджень на цих етапах професійного становлення опитувальник, експертна оцінка (див. Додатки), та психодіагностичні методики: 1) методика виявлення "Комунікативних та організаційних здібностей" (КОЗ-2); 2) Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема; 3) Модифікація опитувальника на професійне "вигорання" та деформацію (МВІ); 4) Методика "Вивчення задоволеності своєю професією та роботою".

Індикаторами досліджуваних новотворів різних етапів, які характеризують професійну компетентність та спрямованість фахівців стали:

- опанування нової соціальної ролі (питання № 1 опитувальника);
- набуття досвіду самостійного виконання професійної діяльності (питання № 2, експертна оцінка № 1);
- формування професійної позиції (питання № 3 опитувальника);

- формування індивідуального стилю діяльності (питання № 4 опитувальника);
- рівень професійних досягнень (питання № 5, 6 опитувальника, експертна оцінка № 9);
- формування професійного менталітету, ідентифікації з професійним співтовариством, корпоративності (питання № 7 опитувальника);
- формування професійної мобільності, гнучкого стилю діяльності (питання № 8 опитувальника);
- успішність підвищення професійного рівня (питання № 5, 9 опитувальника, експертна оцінка № 2);
- вихід на рівень творчої професійної діяльності (питання № 10 опитувальника, експертна оцінка № 3);
- самопроектування своєї діяльності і кар'єри (питання № 11 опитувальника);
- досягнення вершини (акме) професійного розвитку (питання № 12 опитувальника, експертна оцінка № 9);

В узагальненому вигляді професійну компетентність фахівців характеризував показник професійної самоефективності за Шкалою самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, а окремі її складові – показники експертної оцінки: соціально-правова компетентність (оцінка № 4), спеціальна (№ 5), персональна (№ 6), аутокомпетентність (№ 7), екстремальна професійна компетентність (№ 8).

Особливості професійної спрямованості фахівців характеризували також: мотиви (питання № 13 опитувальника), ціннісні орієнтації (питання № 14 - 17), професійна позиція (питання № 18 – 19).

Індикаторами сприятливих та несприятливих для успішного перебігу даного етапу професійного становлення чинників стали питання № 20 - 23 опитувальника та показники застосованих психодіагностичних методик.

3.1.2. Теоретико-методологічні та практичні засади дистанційної професійної психодіагностики

Психологія праці є галуззю психології, яка найбільш активно та постійно розвивається. У ній з'являються нові підходи, напрямки, виокремлюються самостійні дисципліни. Основні причини цього полягають у постійній зміні змісту, характеру та умов самої людської праці, характеру виробничих стосунків суб'єктів професійної діяльності, соціально-економічних умов та ін.

Це зумовлює необхідність постійного здійснення наукових досліджень, спрямованих на вирішення великої кількості різноманітних завдань, які покладені на сучасну психологію праці. Серед таких завдань можна назвати: розробку й удосконалення психограм для різних, у тому числі – і нових, професій; здійснення професійного психологічного відбору; удосконалення профорієнтації; первинну та вторинну профілактику виникнення професійних особистісних деформацій, "синдрому професійного вигорання", успішне подолання кризових явищ у професійному розвитку особистості; послідовне психологічне забезпечення всіх етапів професійного становлення особистості та багато ін.

В силу цього, завжди актуальною є проблема постійного удосконалення підходів, способів та методичного забезпечення досліджень у даній галузі, які б враховували б її специфіку, відповідали б вирішуваним завданням та сучасному рівню розвитку науки та техніки.

Так, зокрема, при проведенні емпіричних досліджень, спрямованих на виявлення психологічних особливостей різних професій, особливостей різних етапів професійного становлення фахівців, безпосередньо в організаціях де вони працюють, виникає проблема суттєвого спотворення отриманих результатів внаслідок недостатньої щирості досліджуваних та негативного впливу інших побічних факторів.

Подібне спотворення результатів, отримуваних за допомогою методів опитування та психодіагностики, може здійснюватись досліджуваним як усвідомлено, так і неусвідомлено. Це викликано його обґрунтованими побоюваннями, що отримані від нього результати (не дивлячись на всі запевнення в протилежному), стануть відомі колегам, начальству та ін. Також негативний вплив на проведення досліджень часто справляє те, що співробітники відчувають скутість внаслідок того, що обмежені у часі, вимушено відірвалися від вирішення нагальних професійних задач, заповнюють дослідницькі бланки у одному

примушенні із іншими співробітниками.

З такими проблемами ми та інші дослідники зіштовхувалися неодноразово [64], [117], [118], [135]. Значною мірою їх подолати можна за допомогою такого сучасного психодіагностичного підходу, який базується на використанні Інтернет-технологій, як дистанційна професійна психодіагностика. Використання подібного підходу особливо доцільним є при проведенні фундаментальних досліджень, спрямованих на виявлення загальних закономірностей та особливостей досліджуваних явищ. Він дозволяє значно розширити досліджувану вибірку за кількісним, регіональним та професійним параметрами. Але й при проведенні досліджень в певній організації, з метою вирішення її певних практичних задач, його використання також може бути доцільним та ефективним.

Даний підхід являє собою сучасний напрямок комп'ютерної психодіагностики. Комп'ютерна психодіагностика, за Л.Ф. Бурлачуком, становить напрямок досліджень, пов'язаний з використанням засобів обчислювальної техніки при проведенні обстеження чи (та) аналізі його результатів, а також із розробкою і застосуванням комп'ютерних тестів [15]. Основною метою цього напрямку є створення психодіагностичного інструментарію, у тому числі комп'ютерних психодіагностичних методик, а також розробка принципово нових видів експериментів і методів роботи з експериментально-психологічною інформацією [121].

До основних переваг комп'ютерної психодіагностики відносять наступні:

- підвищення ефективності роботи психолога за рахунок швидкості обробки даних і одержання результатів тестування;
- надання психологу можливості сконцентруватися на рішенні суцільно професійних задач завдяки звільненню його від трудомістких рутинних операцій;
- підвищення чіткості, старанності і чистоти психологічного дослідження за рахунок збільшення точності реєстрації результатів і виключення помилок обробки вихідних даних, неминучих при ручних методах розрахунку вихідних показників;
- можливість проводити в стислий термін масові психодіагностичні дослідження шляхом одночасного тестування багатьох випробуваних;
- підвищення рівня стандартизації умов психодіагностичного дослідження за рахунок однакового інструктування випробуваних і пред'явлення завдань поза залежністю від індивідуальних особливостей досліджуваного й експериментатора;

- можливість для випробуваного бути більш відвертим і природним під час експерименту завдяки конфіденційності автоматизованого тестування;
- використання часу не тільки як керованого параметру тесту (дослідник за допомогою комп'ютера здатний регулювати і встановлювати необхідний темп психодіагностичного тестування), але і як діагностичний параметр (наприклад, показники часової динаміки відповідей випробуваного на питання психодіагностичного тесту можуть виступати як індикатори стомлення, емоційного шоку і т.п.);
- можливість поширювати досвід роботи психологів за рахунок комп'ютерної інтерпретації результатів тестування;
- можливість систематично накопичувати і зберігати не тільки дані про випробуваного, але і самі результати тестування; тим самим вирішується проблема "втрати" психодіагностичної інформації, характерної для тестування за допомогою "ручних" тестів [15], [34], [121].

Нижче ми розглянемо теоретико-методологічні засади та практичну специфіку здійснення досліджень із застосуванням дистанційної професійної психодіагностики.

Практична реалізація даного підходу базується на застосуванні спеціально розробленого з цією метою діагностичного Інтернет-сайту. У залежності від вирішуваних задач подібні сайти можуть відрізнятися за структурою, розмішеним на них діагностичним інструментарієм, формою подання опитувальників та іншого стимульного матеріалу, формою подання отриманих результатів та способом їх обробки. При їх розробці та використанні слід дотримуватись як загальних правил здійснення психологічного, у тому числі й психодіагностичного, дослідження, так і враховувати специфіку психологічного дослідження у професійній сфері, а також психологічні особливості Інтернет-користування.

Загальна структура сайту

Першим завданням, яке потрібно вирішити при розробці діагностичного Інтернет-сайту, є здобуття в його відвідувачів необхідного рівня *довіри* та *зацікавленості* у здійсненні пропонованого опитування та психодіагностики. Це може досягатися декількома взаємодоповнюючими шляхами.

Ключовою сторінкою у здобутті довіри до сайту його відвідувачів та їх зацікавленості подальшій діагностиці є перша. Це може бути забезпечено:

- 1) представленням сайту від авторитетної державної наукової установи

чи навчального закладу із наведенням назви конкретного підрозділу, яка відповідає за його роботу;

- 2) персональним звертанням до відвідувачів від відповідального за роботу сайту працівника установи із стислим наведенням лише його академічного чи вченого звання, наукового ступеню; надто багато різних "регалій", членства у недержавних академіях із сумнівними назвами, вказувати недоцільно, оскільки це у значної кількості відвідувачів може викликати реакцію зворотну від бажаної;
- 3) зрозумілим роз'ясненням основних цілей роботи сайту та пропонованої діагностики, того, що може отримати відвідувач для себе від її проведення;
- 4) підкресленням й обґрунтуванням повної анонімності та безкоштовності діагностики для відвідувачів;
- 5) представленням можливості отримання для розробників сайту зворотного зв'язку від відвідувачів, висловлення ними своїх побажань, відзивів і зауважень.

На другій сторінці (рівні сайту), на яку відвідувач потрапляє, виявивши бажання пройти діагностику, доцільно розмістити перелік опитувальників та психодіагностичних методик, які пропонуються, загальну інструкцію та "паспортичку" для введення загальних відомостей про досліджуваного (статі, приблизних віку та стажу, професії, регіону проживання та ін.).

Загальна інструкція щодо початку діагностики, має мотивувати досліджуваного на надання правдивих загальних відомостей про себе (які мають важливе значення для подальшого наукового використання отриманих результатів), пояснювати варіанти можливості вибору проходження діагностики з різним ступенем анонімності та зворотного зв'язку.

Досліджуваному для проходження діагностики пропонується вказати будь-який псевдонім, щоб при наданні результатів система могла якось до нього звертатися. Необхідність надання правдивих загальних відомостей про себе для досліджуваного обґрунтовується тим, що, по-перше, вони ніяк не "посягають" на його анонімність, а по-друге – нададуть можливість більш точної інтерпретації отриманих ним результатів.

Також, досліджуваному слід надати можливість вільного вибору різних варіантів проходження дослідження щодо подальшої його ідентифікації системою при повторному відвіданні сайту. У нашому випадку, у першому варіанті досліджуваний вводить тільки псевдонім і

загальні відомості про себе (якщо якісь відомості і не будуть введені це не має позбавляти його можливості пройти діагностику).

У другому варіанті, досліджуваному пропонується ще й вказати будь-яку свою контактну e-mail-адресу. Основна мета цього пояснюється для досліджуваного можливістю, у такому випадку, повідомлення через вказану e-mail-адресу про розширення переліку методик на сайті, та можливістю отримання на неї результатів (у випадку їхньої втрати) за всіма пройденими ним методиками, зробивши такий запит адміністратору. Також при проходженні нових методик, досліджуваному вже не треба буде знову вводити про себе загальні відомості. Окрім того, слід гарантувати, що в інших цілях e-mail досліджуваного використовуватися не буде.

Звичайно, що другий варіант для наукових інтересів розробників сайту є набагато кращим, оскільки e-mail-адреса є унікальним ідентифікаційним засобом (на відміну від імен чи псевдонімів, які можуть повторюватись у різних досліджуваних). І це дає можливість автоматично додавати у базу даних результати для певного досліджуваного за новими пройденими ним методиками при повторних відвідуваннях сайту. Також введення досліджуваним e-mail, у нашому випадку, у значно більшій мірі свідчить про його зацікавленість у отриманні об'єктивних результатів власної діагностики, що, як правило, супроводжується порівняно більшою його серйозністю та щирістю при її здійсненні.

Але й перший варіант, окрім певної наукової цінності отриманих через нього результатів, яка залежить від обраного підходу до їх аналізу, також відіграє й психологічно важливе значення. Так, багато із тих потенційних досліджуваних, які маючи перед собою два варіанти вибору (без введення і з введенням власної e-mail-адреси), врешті обрали другий варіант (ввівши e-mail-адресу), могли взагалі відмовитися від подальшої діагностики, якщо б цей варіант був єдиним.

Отже, після вибору досліджуваним варіанту його ідентифікації і підтвердження ним свого бажання розпочати діагностику, він потрапляє на третій рівень сайту, де має вже можливість обрати для діагностики будь-яку методику чи опитувальник із запропонованих. Якщо методик багато, то доцільно розподілити їх на цій сторінці за групами. Наприклад, "Діагностика професійної мотивації", "Діагностика когнітивних властивостей", "Діагностика професійно-важливих особистісних якостей" та ін.

Після цього він потрапляє на четвертий рівень, який являє собою діагностичну сторінку кожної із обраних методик. На ній має бути вказана

назва методики, її мета, наведена зрозуміла, та одночасно лаконічна і вичерпна інструкція. Всі питання опитувальника, психодіагностичної методики чи інший стимульний матеріал, за можливості, краще розмістити на цій же сторінці, так, щоб досліджуваний міг обрати свій варіант відповіді на кожне питання лише одним натисканням лівої кнопки миші. Після надання всіх відповідей він на цій же сторінці підтверджує закінчення своєї роботи і бажання отримати результат, натиснувши на ній відповідну "кнопку", яка розташована внизу сторінки після всього стимульного матеріалу.

П'ятий рівень діагностичного Інтернет-сайту являє собою сторінку із отриманими досліджуваними результатами за пройденим перед цим опитувальником чи методикою. На цій сторінці доцільно, за можливості, подати такі ключові елементи, які максимально наочно, зрозуміло та корисно для досліджуваного висвітлять отримані ним результатами, що має зміцнити його рівень довіри до сайту та мотивацію на подальше дослідження:

- кількісний результат у балах за кожним показником пройденого опитувальника чи методики та (чи) його вербалізацію;
- змістовне значення кожного показника;
- психолого-професійну інтерпретацію отриманого результату;
- нормативні показники за методикою, щоб досліджуваний міг зіставити свої результати з їх можливим континуумом;
- за можливості, певну корисну особистісно-професійну рекомендацію для досліджуваного, виходячи із його результатів;
- позитивне побажання (наприклад, професійних успіхів);
- пропозицію повернутися до переліку методик для продовження діагностики.

Кожна сторінка п'ятого рівня сайту складається із змінної та незмінної складової. Змінна складова формується у залежності від отриманих певним досліджуваним результатів. А незмінна для всіх досліджуваних подається однаково. Наприклад, до неї можуть бути включені змістовне значення показників, кількісні нормативи, загальні рекомендації тощо.

Інші прикладні аспекти використання діагностичного Інтернет-сайту при здійсненні професійної психодіагностики

Стосовно *мовного аспекту*, то, на нашу думку, найбільш доцільною є розробка і використання подібного сайту із можливістю вибору досліджуваним проходження діагностики на однієї з двох мов – російської та української. При цьому, має бути забезпечена повна ідентичність та адекватність перекладу обох мовних варіантів, а також їх діагностична стандартизованість, валідність та надійність.

Доцільність наявності російськомовного варіанту пов'язана із необхідністю забезпечення можливості проходження діагностики для досліджуваних, які недосконало, або зовсім не володіють українською мовою. Це можуть бути представники східних та південних регіонів України, а також російськомовні користувачі Інтернету із багатьох країн близького та далекого зарубіжжя. Залучення подібних досліджуваних може надати можливість виявлення регіональних та крос-культурних особливостей явищ, які досліджуються за допомогою сайту .

Важливим є те, щоб сайт мав нескладну та таку, що легко запам'ятовується *Інтернет-адресу*, яка б змістовно відображала його призначення.

Серед *основних способів залучення відвідувачів* для здійснення ними на сайті професійної психодіагностики, можна назвати такі:

- потрапляння досліджуваних на сайт через різні пошукові системи, що потребує відповідної реєстрації сайту у цих системах;
- інформування про сайт відвідувачів різних спеціалізованих психологічних та професійних форумів;
- контекстна реклама по ключовим словам через спеціалізовані рекламні портали, які надають можливість, з одного боку, най ширшого, а з іншого – дуже вибіркового та цілеспрямованого охоплення Інтернет-аудиторії за країнами проживання, часом, інтенсивністю реклами тощо;
- цілеспрямована розсилка через e-mail психологам, менеджерам, керівникам певних організації пропозицій пройти їх співробітникам безкоштовну професійну психодіагностику на сайті;
- при особистому проведенні досліджень у певній організації, дослідник повідомляє її співробітникам адресу сайту, і вони можуть пройти дослідження із службових комп'ютерів (у даному випадку, це свого роду альтернатива бланковому тестуванню, яка забезпечує більший рівень анонімності дослідження);
- цілеспрямована розсилка на вказані досліджуваними раніш контактні e-mail-адреси повідомлень про розміщення на сайті нових методик.

Фіксацію загальних відомостей про досліджуваного та отриманих ним дослідницьких результатів за всіма пройденими методиками доцільно здійснювати шляхом автоматичного їх занесення до електронної бази даних.

Звичайно, що дистанційна професійна психодіагностика із застосуванням діагностичного Інтернет-сайту має як свої *переваги*, так і *окремі проблеми та недоліки*.

До основних її переваг можна віднести:

- порівняно (із безпосередніми дослідженнями в організаціях), вищий рівень щирості досліджуваних;
- можливість для них самостійно обрати час та місце для проходження діагностики;
- можливість при такому підході охопити великі вибірки досліджуваних (у тому числі й із різних регіонів та країн) за порівняно нетривалі проміжки часу;
- економія витратних матеріалів (папір, друк), економія на транспортних витратах;
- економія часу на обробку результатів і їх внесення до електронної бази даних;
- відповідність сучасному рівню розвитку науки, комп'ютерних та інформаційних технологій.

При застосуванні дистанційної професійної психодіагностики слід зважати й на наявність властивих їй певних недоліків та проблем, та використовувати ряд процедур, які могли б суттєво зменшити їх вплив.

Так, як і при звичайній психодіагностиці, певна частина отриманих результатів буде непридатна для подальшого наукового застосування внаслідок:

- не наведення окремими досліджуваними загальних відомостей про себе;
- не серйозного ставлення досліджуваними до діагностики, не виконання ними інструкцій;
- можливого повторного здійснення окремими досліджуваними діагностики під різними псевдонімами та ін.

Тому важливим завданням при підготовці до статистичної обробки та подальшого аналізу отриманих даних є вибракування явно непридатних результатів та диференціація тих, що залишилися. Так, на нашу думку, вибракуванню підлягають результати тих досліджуваних, які не вказали про себе загальні відомості; які пройшли лише 1 - 2 методики чи опитувальника із запропонованих; які отримали надто високі бали за

"шкалою брехні" окремих методик; відповіді яких є очевидно викривленими та ін.

Ті дані, що залишилися, слід розподілити на дві основні групи. У першу мають ввійти результати тих досліджуваних, які вказали свою контактну e-mail-адресу. Вони, на наш погляд, є найбільш достовірними. До другої – результати досліджуваних, які вказали лише псевдонім. Для того, щоб визначитися із можливістю використання результатів цієї групи, їх потрібно статистично порівняти із першою, природно, що враховуючи, професійний, віковий, регіональний, статевий та інші аспекти.

Отже, спираючись на вищенаведений аналіз специфіки дистанційної професійної психодіагностики із використанням Інтернету, можна сформулювати такі основні **принципи** щодо її застосування:

- довіри та зацікавленості;
- зрозумілості, зручності та простоти;
- анонімності та безкоштовності;
- наочності та інформативності;
- змістовності та наукової обґрунтованості;
- диференціації досліджуваних;
- наявності зворотного зв'язку.

Вищевикладені наукові засади дистанційної психодіагностики в професійній сфері набули практичного втілення у розробленому нами психодіагностичному сайті <http://prof-diagnost.org>. На цьому сайті передбачено набір методик для діагностики особливостей професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу "людина-людина" (4 психодіагностичних методики та опитувальник), а також майбутніх фахівців, які опановують дані професії (3 психодіагностичних методики та опитувальник). Із використанням даного сайту й було здійснено дослідження, спрямовані на виявлення особливостей розвитку професійної спрямованості та компетентності фахівців на різних етапах професійного становлення (окрім першого етапу – оптації), результати яких викладено у цьому розділі.

3.2. Психологічні особливості та передумови професійного вибору особистості на етапі оптації

Як відомо, розвиток світової цивілізації закономірно призводить до постійних змін суспільної значимості, престижності, розповсюдженості, доступності багатьох професій. Зокрема, в Україні професійний вибір старшокласника, чи будь-якої людини, що знаходиться у своєму професійному становленні на стадії оптації (стадії свідомого та відповідального вибору професійного шляху [42]), зумовлюється зовсім іншими чинниками, ніж 20 років тому. За цей час змінилися й самі учні, рівень їх фізичного та розумового розвитку, стан здоров'я, інтереси, світогляд, мотивація тощо [57], [61]. Саме тому дослідження, на основі яких можна оптимізувати професійний вибір особистості, завжди будуть актуальними та необхідними.

Профорієнтація вважається важливим компонентом сучасної загальнолюдської культури, що виявляється у формі турботи суспільства про професійне становлення підростаючого покоління, підтримку і розвиток його природних дарувань, проведення комплексу заходів сприяння людині в професійному самовизначенні і виборі оптимального виду зайнятості з урахуванням її потреб і можливостей, соціально-економічної ситуації на ринку праці [116].

Саме від вірного вибору майбутньої професії, яка у найбільшій мірі відповідає можливостям, особливостям та схильностям людини, залежить успішність її подальшого професійного становлення. Така робота має ґрунтуватися на застосуванні науково обґрунтованих методик та процедури дослідження, врахуванні науково обґрунтованих даних щодо необхідних для різних професій професійно-важливих якостей, сучасного стану на "ринку професій", сучасних психологічних та інших чинників і особливостей професійного вибору оптантів [61].

Рекомендації оптантам щодо можливих варіантів професійного вибору, насамперед, мають спиратися на визначені ступеню їх професійної придатності до майбутньої професії, яка, у найбільш загальному змісті розуміється як міра відповідності якостей людини актуальним вимогам діяльності [116]. Зрозуміло, що різні професії вимагають різних "наборів" таких якостей. Саме тому ефективність профорієнтаційної роботи, значною мірою, залежить від поглибленого вивчення особливостей певних професій, вимог, які вони ставлять до людини, і визначення ступеню розвитку потенційних професійно-важливих якостей

оптантів стосовно відповідності вимогам професій різного типу.

Як вже зазначалося нами вище, зважаючи на постійне підвищення значимості професій типу "людина-людина", вірна науково-обґрунтована профорієнтаційна робота щодо професій даного типу відіграє особливо важливе значення.

В цьому параграфі ми викладемо результати наших досліджень щодо особливостей професійних намірів та професійної спрямованості сучасних оптантів юнацького віку, їх професійних схильностей та рівня розвитку в них професійно-важливих якостей (в першу чергу, щодо професій типу "людина-людина"), чинників вибору ними професії тощо.

В процесі досліджень використовувався розроблений нами опитувальник та психодіагностичні методики: 1) диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО) Є.О. Климова; 2) методика виявлення "Комунікативних та організаційних здібностей" (КОЗ-2); 3) методика Опитувальник професійних переваг (модифікація І частини тесту Голанда).

У дослідженні взяли участь 305 учнів 9 – 11-х класів (177 дівчат та 168 юнаків) середніх загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів м. Києва та області, а також 41 студент І курсу Економіко-правового технікуму при МАУП В одній із шкіл з метою виявлення особливостей динаміки діагностованих показників дослідження проводились 2 рази – в 10-х та 11-х класах.

Результати анкетування

За результатами проведеного анкетування, щодо визначеності вибору учнів своєї майбутньої професії, встановлено, що у старших класах її вже обрали майже дві третини (73%) досліджуваних учнів. На першому курсі технікуму цей відсоток виявився вищим – 83%. Це, на нашу думку, є повністю закономірним, адже в технікумі групи сформовано вже за певними професійними напрямками. Цікаво, що в сільській школі (с. Петрівці) рівень професійної визначеності виявився ще вищим – 92%. Можливо це пов'язано із нижчими "стартовими можливостями" сільських школярів для подальшої успішної професійної кар'єри і пов'язаним із цим більшим рівнем усвідомлення ними, порівняно із міськими школярами, необхідності у дорослому житті сподіватися на себе, а не на батьків.

Також закономірними є те, що відсоток учнів, які зробили свій професійний вибір (в школі, де дослідження проводились повторно), збільшився із 59% (10-й клас) до 82% в 11-му класі. Як правило, професії,

які були обрані учнем минулого року, через рік не змінюються. Спостерігається лише деяке її уточнення, чи, навпаки – розширення, або зміна спеціальності в межах однієї професії. Наприклад, юрист – слідчий, бухгалтер – економіст, стоматолог – педіатр.

Здебільшого професійний вибір першокурсників технікуму відповідає тим спеціальностям, на яких вони навчаються (в 1-й групі – організація виробництва, фінанси і кредит, бухгалтерський облік, у 2-ї групи – соціальна робота, правознавство). Трапляються лише поодинокі вибори спеціальностей, яких немає у даних групах (психолог, політолог, журналіст).

Взагалі, як показав проведений аналіз професійних виборів досліджуваних, найвищою популярністю в них закономірно користуються найбільш популярні нині професії. Так, 22% з тих досліджуваних, що визначились із професійним вибором, обрали фінансово-економічні професії, а 16% – правові. Також достатньою популярністю користуються професії типу "людина-людина": 10% обрали професії, пов'язані із керівництвом та менеджментом, по 8% – професії психолога та педагогічні, 6% - лікаря. Окрім того, певною популярністю (4 - 5% виборів) користуються такі професії як перекладач, дизайнер, програміст та фахівець із туризму. Всі інші професії мають порівняно незначну кількість виборів.

При цьому, 70% досліджуваних вказують, що свою професію вони обрали (чи оберуть) виключно самі, тільки 22% – що зроблять це за порадою батьків, і ще 8% – що за порадою друзів та ін. Також приблизно третина (68%) зазначили, що дуже бажають мати саме цю професію, і 32%, що особливого значення це для них не має.

На думку лише 8% досліджуваних їхні здібності відповідають вимогам майбутньої професії недостатньо, 68% вважають, що їх здібності переважно відповідають таким вимогам, і 24% зазначають повну відповідність.

Щодо професійної інформованості, то 20% досліджуваних зазначають, що мають неповну інформацію про сучасні професії, 62% - що досить значну, і 18%, що повну.

На три питання, які пов'язані із професійною діяльністю у системі "людина-людина", досліджувані відповіли наступним чином. У своїй майбутній роботі воліли б спілкуватися з людьми якнайменше лише 3% з них, стільки, скільки потрібно для роботи – 48%, і якнайчастіше – 49%.

Щодо організації роботи, керування своїми колегами, то тільки 1% досліджуваних не вказав, що він з цим у своїй майбутній роботі б точно не

справився, 52% зазначили, що можливо справились, і 47%, що справились би без особливих труднощів. Свої можливості щодо навчання інших у майбутній роботі досліджувані оцінили таким чином: 5% вважають, що з цим би вони точно не справились, 56% - що можливо б справились, і 39%, що справились би без особливих труднощів.

Також цікавими можна вважати отримані значні відмінності між учнями сільської школи (n = 25) та всіма іншими досліджуваними у відповідях на питання щодо їх бажання працювати у майбутньому на роботі, яка пов'язана із відповідальністю та ризиком. Так, бажання, щоб їхня майбутня робота була пов'язана з відповідальністю якнайменше висловили тільки 6% досліджуваних, щоб це було у необхідних межах – 80%, і щоб якнайбільше – 13% (у сільській школі, відповідно, 80%, 20% і 0%) . Щодо зв'язку майбутньої роботи з ризиком, то 28% воліли б щоб цього було якнайменше, 63% - у розумних межах, і 9% - якнайбільше (у сільській школі, відповідно, так само – 80%, 20% і 0%). Такий результат, можливо, є випадковим та потребує подальшої перевірки із залученням більшої кількості сільських загальноосвітніх навчальних закладів.

Інформація щодо найбільш привабливих для учнів ознак майбутньої професії та безпосередньої роботи за цією професією наведена у таблицях 3.1 та 3.2.

Таблиця 3.1.

Найбільш привабливі для досліджуваних ознаки майбутньої професії

№	У майбутній професії найбільше приваблює можливість	школи Києва (n=204)	інтерн ати (n=76)	сільськ а шк. (n=25)	техні- кум (n=41)	разом (n=346)
1	Отримувати від неї задоволення	52%	53%	44%	32%	50%
2	Багато заробляти	41%	36%	32%	41%	40%
3	Мати престижну роботу	40%	33%	8%	54%	38%
4	Розкрити свої здібності	28%	32%	16%	17%	27%
5	Бути корисним суспільству	27%	22%	8%	22%	24%
6	Інше	7%	9%	–	–	7%
7	Легко отримати цю спеціальність	3%	16%	4%	5%	6%
8	Не перенапружуватись під час роботи	3%	5%	8%	2%	4%

Знову ми бачимо певні відмінності у професійних уподобаннях між представниками різних середніх навчальних закладів. Так, учні шкіл та інтернатів більш "романтично" настроєні щодо майбутньої професії у порівнянні із студентами технікуму того ж віку. Якщо у перших найпривабливішою ознакою майбутньої професії стало отримання від неї

задоволення, то в студентів технікуму ця ознака знаходиться тільки на третьому місці, а найважливішою ознакою стала престижність професії. На другому місці в усіх груп досліджуваних, на наш погляд, цілком закономірно знаходиться можливість в певній професійній діяльності багато заробляти. Також є цікавим і підтверджує згадувану вище певну прагматичність і практичність учнів сільської школи у виборі професії те, що такі ознаки як престижність роботи і принесення користі суспільству є для них набагато менш важливі, ніж для інших груп досліджуваних.

Отже, найбільш дієвими чинниками вибору професії для досліджуваних учнів та студентів, закономірно, стали її престижність, заробіток, та задоволення від неї (38 - 50 %). Меншу дієвість виявили такі чинники як суспільна корисність професії та можливість розкрити в ній свої здібності (24 - 27 %). Інші чинники виявилися порівняно неістотними (7% і менше).

Таблиця 3.2.

Найбільш привабливі для учнів ознаки майбутньої роботи

№	У майбутній роботі найбільше приваблює можливість	школи Києва (n = 204)	інтернати (n = 76)	сільськ а шк. (n = 25)	технікум (n = 41)	разом (n = 346)
1	Допомагати людям	37%	49%	40%	36%	41%
2	Бути незалежним від начальства і колег	39%	30%	24%	54%	38%
3	Керувати людьми	20%	13%	-	7%	16%
4	Навчати інших	14%	18%	16%	2%	14%
5	Захищати людей	8%	21%	20%	15%	13%
6	Інше	13%	9%	8%	5%	11%

Найбільш привабливі ознаки майбутньої роботи також мають певні відмінності у різних групах досліджуваних. Так, для студентів технікуму набагато більш привабливою, у порівнянні із іншими ознаками, стала незалежність від начальства і колег. А в учнів інтернатів та сільської школи на перше місце з великим відривом вийшла можливість допомоги іншим людям. В учнів ж київських шкіл два згадані чинники, знаходяться на приблизно однаковому рівні. Також слід відзначити повну відсутність привабливості для учнів сільської школи в своїй майбутній роботі можливості керування людьми

Якщо брати дані вищенаведеної таблиці загалом, найбільш привабливими для досліджуваних учнів та студентів ознаками майбутньої роботи стали допомога людям та незалежність від начальства і колег (38 -

41 %). Всі інші ознаки виявилися набагато менш привабливими (11- 16 %).

Результати за психодіагностичними методиками

За Диференційно-діагностичним опитувальником Є.О. Климова (табл. 3.3) найбільшу схильність (5 - 8 балів) досліджувані продемонстрували до професій типу "людина-людина" та "людина-художній образ" (55 і 50%). Порівняно меншу (32 та 29%) – до професій типу "людина-знак" і "людина-техніка". І значно нижчу схильність досліджувані виявили до професій типу "людина-природа" (17%).

Таблиця 3.3.

Результати за Диференційно-діагностичним опитувальником Є.О. Климова

№	Типи професій	Кількість балів								
		0	1	2	3	4	5	6	7	8
1	"Людина-природа"	7%	20%	23%	19%	14%	11%	5%	1%	-
2	"Людина-техніка"	5%	13%	20%	15%	18%	10%	10%	6%	3%
3	"Людина-людина"	-	4%	9%	14%	18%	20%	21%	11%	3%
4	"Людина-знак"	1%	8%	19%	20%	20%	15%	12%	5%	-
5	"Людина-художній образ"	1%	4%	10%	15%	20%	17%	19%	13%	1%

За рівнем схильності до всіх 5-ти типів професій були виявлені достовірні та, на наш погляд, природні відмінності за статевою ознакою. Так юнаки виявили вищу за дівчат схильність до професій типу "людина-техніка" ($p \leq 0,001$) та "людина-знак" ($p \leq 0,01$), а дівчата – до професій типу "людина-природа" ($p \leq 0,05$), "людина-людина" ($p \leq 0,001$) та "людина-художній образ" ($p \leq 0,001$).

За "Опитувальником професійних переваг" (таблиця 3.4) у досліджуваних найбільш вираженими професійними типами (3 - 4 бали) стали "реалістичний" (56%), та "артистичний". Інші типи виявилися також достатньо вираженими: "інтелектуальний" (48%), "заповзятливий" (46%), "соціальний" (45%), "конвенційний" (41%). При цьому, в юнаків виявився достовірно вищий рівень за "конвенційним" типом ($p \leq 0,05$).

Таблиця 3.4.

Результати за "Опитувальником професійних переваг"

№	Професійний тип	Вираженість професійного типу (у балах)			
		1	2	3	4
1	Реалістичний	14%	30%	37%	19%
2	Інтелектуальний	20%	32%	28%	20%
3	Соціальний	33%	22%	29%	16%
4	Артистичний	20%	25%	38%	17%
5	Заповзятливий	31%	23%	21%	25%
6	Конвенційний	40%	18%	26%	15%

За методикою КОЗ-2 (таблиця 3.5.) високий та найвищі рівні розвитку комунікативних здібностей було зафіксовано у 59% учнів, і організаційних – у 63%.

Таблиця 3.5.

Результати за методикою КОЗ-2

Здібності	Рівень				
	Низький	Нижче за середній	Середній	Високий	Найвищий
Комунікативні	1%	13%	27%	33%	26%
Організаційні	1%	7%	29%	50%	13%

Остаточне визначення кількості досліджуваних, які за результатами проведених психодіагностичних методик потенційно мають необхідні професійно важливі якості та схильності для успішної роботи за професіями типу "людина-людина", здійснювалося на основі перехресного аналізу отриманих даних результатів. Проведений аналіз показав, що такі якості та схильності (одночасна наявність: 5 - 8 балів за типом "людина-людина" ДДО Є.О. Климова, 3 - 4 балів за "заповзятливим" чи "соціальним" типом Опитувальника професійних переваг, високого чи найвищого рівня розвитку комунікативних та організаційних здібностей за методикою КОЗ-2) мають 38% досліджуваних.

Наведена у таблиці 3.6. інтеркореляційна матриця досліджуваних показників (були вибрані тільки ті показники, що мають достовірні зв'язки з іншими) показує їх достатньо високу узгодженість між собою. Особливо слід відзначити достовірну кореляцію самооцінки власних організаційних (керівних) здібностей досліджуваних за анкетною (як і показника організаційних здібностей за КОЗ-2) практично із усіма іншими показниками, наведеними у таблиці. Цілком можливо, що саме цей

показник (організаційних здібностей) є одним із провідних показників, які характеризують схильність і потенційну можливість оптантів успішно працювати у системі "людина-людина".

Таблиця 3.6.

Інтеркореляційна матриця досліджуваних показників

№	Показник		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Бажання в майбутній роботі спілкуватися з людьми	r	1	,219**	,057	,100	-,001	,077	,228**	,295**
		p		,000	,300	,070	,983	,198	,005	,000
2	Самооцінка організаційних (керівних) здібностей	r	,219**	1	,370**	,196**	,115*	,241**	,284**	,212**
		p	,000		,000	,000	,033	,000	,000	,010
3	Самооцінка здібностей до навчання інших	r	,057	,370**	1	,161**	,007	,292**	,162	,153
		p	,300	,000		,003	,902	,000	,050	,066
4	Бажання зв'язку майбутньої роботи з відповідальністю	r	,100	,196**	,161**	1	,226**	,006	,135	,257**
		p	,070	,000	,003		,000	,917	,111	,002
5	Бажання зв'язку майбутньої роботи з ризиком	r	-,001	,115*	,007	,226**	1	,049	,093	,249**
		p	,983	,033	,902	,000		,408	,262	,002
6	Навчальна успішність	r	,077	,241**	,292**	,006	,049	1	,076	,106
		p	,198	,000	,000	,917	,408		,447	,287
7	Комунікативні здібності	r	,228**	,284**	,162	,135	,093	,076	1	,504**
		p	,005	,000	,050	,111	,262	,447		,000
8	Організаційні здібності	r	,295**	,212**	,153	,257**	,249**	,106	,504**	1
		p	,000	,010	,066	,002	,002	,287	,000	

Примітки: 1) ** – кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,01$; * – на рівні $p \leq 0,05$.

2) показники № 1 – 6 отримані за показниками анкети; № 7- 8 – за методикою КОЗ-2.

Ще цікаво, що навчальна успішність достовірно корелює саме із самооцінкою організаційних (керівних) здібностей, а також ще із одним важливим показником для системи "людина-людина" – самооцінкою здібностей оптантів до навчання інших.

* * *

Отже, аналіз результатів досліджень на етапі оптації надав можливість зробити такі узагальнюючі **висновки**:

- свою майбутню професію вже обрали майже три четвертих (73%) досліджуваних учнів; на першому курсі технікуму цей відсоток таких учнів виявився вищим – 83%;
- відсоток учнів, які зробили свій професійний вибір (в школі, де дослідження проводились повторно) збільшився із 59% (10-й клас) до 82% в 11-му класі, що має свідчити про природну тенденцію підвищення професійної визначеності старшокласників ближче до закінчення школи;
- як правило, професії, які були обрані учнем минулого року, через рік не змінюються; спостерігається лише деяке її уточнення, чи, навпаки – розширення, або зміна спеціальності в межах однієї професії;
- переважна більшість (80%) досліджуваних мають достатньо повну інформацію про сучасні професії;
- найвищою популярністю серед оптантів закономірно користуються найбільш популярні нині професії: фінансово-економічні та правові; професії типу "людина-людина" знаходяться на третьому за популярністю місці;
- переважна більшість оптантів (близько 70%) свою професію обрали самостійно, дуже бажає мати саме її, а також впевнені (92%), що їх здібності відповідають таким вимогам професії;
- більшість досліджуваних не заперечують, щоб їхня майбутня робота була пов'язана з певною відповідальністю та ризиком;
- найбільш дієвими чинниками вибору професії для досліджуваних учнів та студентів, закономірно, стали її престижність, заробіток, та задоволення від неї (38 - 50 %); меншу дієвість виявили такі чинники як суспільна корисність професії та можливість розкрити в ній свої здібності (24 - 27 %); інші чинники виявилися порівняно неістотними (7% і менше);
- найбільш привабливими ознаками майбутньої роботи стали допомога людям та незалежність від начальства і колег (38 - 41 %); всі інші ознаки виявилися значно менш привабливими (11- 16 %);
- за ДДО Є.О. Климова найбільшу схильність досліджувані виявили до професій типу "людина-людина" та "людина-художній образ" (55 і 50%); порівняно меншу (32 та 29%) – до професій типу "людина-знак" і "людина-техніка"; і значно нижчу – до професій типу "людина-природа" (17%); при цьому юнаки виявили на достовірному рівні вищу

за дівчат схильність до професій типу "людина-техніка", а дівчата – вищу схильність до всіх інших чотирьох типів професій;

- за методикою КОЗ-2 високий та найвищі рівні розвитку комунікативних і організаційних здібностей було зафіксовано у більшості досліджуваних оптантів (відповідно, 59% та 63%);
- за узагальненими результатами психодіагностики, необхідні професійно важливі якості та схильності для успішної роботи за професіями типу "людина-людина" потенційно мають 38% досліджуваних, що слід враховувати у профорієнтаційній роботі, а також самим оптантам та їх батькам з метою уникнення помилок у професійному виборі, які унеможливають успішне професійне становлення у обраній професії.

3.3. Особливості формування професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців

Як нами вже зазначалося вище, вітчизняні науковці [21], [31], наголошують на тому, що у підготовці фахівців із різних професій, які відносяться до типу „людина-людина", наявне суттєве протиріччя: з одного боку, соціально-економічні зміни, що відбуваються в суспільстві зумовлюють підвищення вимог до таких фахівців, їхньої активності і відповідальності відносно власного професійного й особистісного розвитку, а з іншого – підготовка цих фахівців здебільшого залишається значною мірою суто формальною, а їх професійний розвиток найчастіше відбувається стихійно.

Також повторимо, що якщо етапам професійного відбору і, особливо, професійної підготовки професій типу "людина-людина" присвячено порівняно багато досліджень, то дослідження подальших етапів становлення фахівця у таких професіях практично не здійснювались (за виключенням окремих досліджень вчителів). Тому, системне психологічне забезпечення всіх етапів професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина", передбачає постійне підвищення їх професійної кваліфікації й ефективності за умови безупинного особистісного розвитку. Ґрунтуватися подібне забезпечення має на науково достовірних результатах досліджень, що характеризують психологічні особливості діяльності і професійного становлення фахівця.

В цьому параграфі ми викладемо результати наших досліджень, спрямованих на визначення особливостей формування професійної спрямованості та компетентності фахівців на етапі їх професійної підготовки. Головна увага, при цьому, буде приділятися майбутнім фахівцям професій типу "людина-людина".

В ході досліджень використовувався спеціально розроблений нами для даного етапу професійного становлення опитувальник та три психодіагностичні методики: 1) диференційно-діагностичний опитувальник Є.О. Климова; 2) методика виявлення "Комунікативних та організаційних здібностей" (КОЗ-2); 3) Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема. Проведення досліджень засновувалось на використанні розроблених нами концепції *дистанційної професійної психодіагностики* [64] та діагностичного сайту <http://prof-diagnost.org>.

Всього у дослідженнях взяли участь 901 студент та аспірант із усіх 15 країн колишнього СРСР. З них 490 опановують типові професії типу "людина-людина" (психологи, вчителі, вихователі, лікарі, адвокати, менеджери, дипломати та ін.), чи пов'язані із роботою з людьми (актори, військові, адміністратори, торгівельні працівники, перукарі, журналісти та ін.), а 411 професії інших типів (хіміки, бухгалтери, економісти, інженери, дизайнери, архітектори, мистецтвознавці, програмісти та ін.). Результати студентів, які опановують професії інших типів, використовувались для порівняльного аналізу.

Загальна характеристика досліджуваної вибірки наведена у таблиці 3.7. Із таблиці видно, що жінок взяло участь у дослідженні значно більше, ніж чоловіків. Однак, у відсотковому значенні їх кількість виявилася практично однаковою за країнами проживання, обраними для навчання професіями, курсами навчання та віком.

Таблиця 3.7.

Загальна характеристика досліджуваної вибірки

№	Характеристика вибірки		Чоловіки		Жінки		Разом	
			n	%	n	%	n	%
1	Стать		234	26	667	74	901	100
2	Країна	Україна	62	27	172	26	234	26
		Росія	136	58	400	60	536	59
		Інші країни колишнього СРСР	36	15	95	14	131	15
3	Професії	Типу "людина-людина"	123	53	367	55	490	54
		Інші	111	47	300	45	411	46
4	Курс навчання	I	93	40	237	35	330	37
		II	23	10	81	12	104	11
		III	34	14	86	13	120	13
		IV	26	11	88	13	114	13
		V	30	13	98	15	128	14
		VI та VII	17	7	43	7	60	7
		Аспірантура	11	5	34	5	45	5
5	Вік (роки)	До 18	85	36	240	36	325	36
		19 – 22	87	37	214	32	301	34
		22 – 25	26	11	93	14	119	13
		26 – 30	14	6	50	7	64	7
		Старші за 30	22	10	70	11	92	10

3.3.1. Загальні особливості професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу "людина-людина"

Порівняння отриманих нами результатів досліджуваних за показниками, які характеризують рівень сформованості їх професійної спрямованості та компетентності за *статевим аспектом* показало, що всі вказані показники у чоловіків та жінок виявилися дуже близькими і *не мають статистично достовірних відмінностей*. Тому у таблицях 3.8. – 3.14. вони подані в за вією вибіркою студентів, які опановують професії типу "людина-людина" (n = 490). Природно, що на ці результати вплинуло кількісне переважання студентів I курсу. Однак, цю диспропорційність результатів буде компенсовано далі при розгляді особливостей *динаміки*

(формування) вказаних показників в процесі професійної підготовки студентів та аспірантів.

Також виявилось, що абсолютно всі отримані нами усереднені показники майбутніх фахівців, які опановують професії типу "людина-людина", практично (та статистично) *не відрізняються* і у залежності від країни проживання (порівнювалися між собою показники досліджуваних з України, Росії та інші країн колишнього СРСР).

Таблиця 3.8.

Оцінка студентами власного рівня знань про умови і особливості майбутньої професії (новотвір - професійна підготовленість)

Оцінка власних знань про умови і особливості професії				
Нічого	Мало	Близько половини	Багато	Майже все
3%	20%	43%	29%	5%

Таблиця 3.9.

Оцінка студентами власного рівня професійних знань та вмінь на даний момент (новотвір - професійна підготовленість)

Оцінка власного рівня професійних знань та вмінь на даний момент				
Дуже низькі	Низькі	Посередні	Добрі	Дуже добрі
5%	26%	46%	21%	2%

Таблиця 3.10.

Намір студентів працювати за майбутньою професією (новотвір - професійне самовизначення)

Працювати за майбутньою професією				
Не будуть	Скоріш не будуть	Ще не вирішили	Напевно будуть	Будуть
2%	9%	22%	32%	35%

Таблиця 3.11.

Оцінка студентами власного рівня готовності до самостійної праці (новотвір - готовність до самостійної праці)

Оцінка готовності до самостійної праці				
Дуже погана	Погана	Посередня	Добра	Дуже добра
6%	23%	42%	23%	6%

Навчальна самоефективність студентів

Навчальна самоефективність	Бали	Кількість студентів
Висока	36 - 40	17%
Вища за середню	30 - 35	47%
Середня	25 - 29	30%
Нижча за середню	20 - 24	5%
Низька	≥ 19	1%
Середній показник /n = 259/	$M = 31,04; \sigma = 4,6$	

Отже, щодо таких новотворів *професійної компетентності*, які характерні для етапу професійної підготовки становлення фахівця як професійна підготовленість та готовність до самостійної праці (див. табл. 3.8., 3.9. та 3.11.), спостерігається майже нормальний розподіл отриманих показників. Це можна вважати цілком природним, оскільки вказані новотвори набуваються студентами досить індивідуально і поступово в процесі навчання.

Також природним можна вважати переважання студентів (дві третини), які збираються працювати за своєю майбутньою професією, оскільки професійний вибір робився ними ще до початку навчання; практично така ж кількість має високий та вищий за середній рівень навчальної самоефективності (див. табл. 3.10. та 3.12.). А ось третина з них, які не впевнені у правильності такого вибору та мають середній та нижче рівень навчальної самоефективності, потребують індивідуальної роботи, оскільки це не може негативно не позначатися на успішності опанування професії та ставить під сумнів доцільність витрачання на навчання чималих коштів (державних чи батьків).

Щодо професійної спрямованості студентів (таблиці 3.13. та 3.14.), то більше половини з них сильно чи дуже сильно бажають мати саме ту професію, за якою вони навчаються; та 80% мають рівень зацікавленості у навчанні від вище за середній до дуже високого. Приблизно такі самі результати отримувались нами за останні 10 років при проведенні досліджень серед студентів українських ВНЗ [56], [94].

Таблиця 3.13.

**Оцінка студентами власного бажання мати професію,
за якою вони навчаються**

Бажають мати дану професію			
Не дуже	Посередньо	Сильно	Дуже сильно
12%	35%	30%	23%

Таблиця 3.14.

Оцінка студентами власної зацікавленості у навчанні

Зацікавленість у навчанні				
Низька	Посередня	Вища за середню	Висока	Дуже висока
3%	17%	34%	32%	24%

Не можемо обійти увагою значні статеві відмінності, що було виявлено у студентів, які опановують професії типу "людина-людина" за Диференційно-діагностичним опитувальником Є.О. Климова (таблиця 3.15). Так, істотно відрізняючись вищими рівнями схильності чоловіків до професій типу "людина-техніка" і жінок – до професій типу "людина-художній образ" та "людина-природа", що є цілком природним, найголовніше, що середні рівні схильностей досліджуваних різної статі до обраних професій типу "людина-людина" *відрізняються неістотно* та *перевищують* рівні схильностей до всіх інших чотирьох типів професій.

Таблиця 3.15.

**Статеві відмінності у студентів, які опановують професії типу
"людина-людина" за Диференційно-діагностичним опитувальником
Є.О. Климова**

№	Типи професій	Чоловіки (n = 123)		Жінки (n = 367)		p ≤
		М	σ	М	σ	
1	"Людина-природа"	2,54	1,67	3,19	1,89	0,01
2	"Людина-техніка"	4,16	1,82	2,77	1,57	0,001
3	"Людина-людина"	5,77	1,60	5,38	1,66	0,1
4	"Людина-знак"	3,70	1,70	3,51	1,92	-
5	"Людина-художній образ"	3,82	1,89	5,14	1,89	0,001

3.3.2. Динаміка формування професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу "людина-людина" в процесі професійної підготовки

Встановлена у нашому дослідженні динаміка різних показників професійної спрямованості та компетентності досліджуваних студентів й аспірантів впродовж опанування професії (таблиця 3.16) є досить цікавою, на наш погляд – закономірною, та досить наочно характеризує професійно-психологічні особливості їх професійного становлення.

Таблиця 3.16.

Показники професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу "людина-людина" на різних етапах професійної підготовки (за анкетуванням)

№	Показники	Курс навчання						
		I	II	III	IV	V	VI-VII	Асп.
1	Бажання мати дану професію	2,83	2,62	2,46	2,49	2,27	2,74	2,95
2	Зацікавленість у навчанні	3,60	3,15	3,04	3,25	3,20	3,56	3,71
3	Намір працюв. за професією	4,07	4,00	3,57	3,59	3,63	4,04	4,29
4	Знання умов і особл. професії	3,00	3,00	3,35	3,28	3,37	3,52	3,58
5	Рівень проф. знань та вмінь	2,63	2,81	3,05	3,10	3,08	3,19	3,62
6	Готовність до самот. праці	2,77	2,83	3,16	3,12	3,22	3,21	3,90

Так, щодо професійної спрямованості (оцінка студентами власного бажання мати професію, наміру за нею працювати* та зацікавленості у навчанні), ми бачимо, що вона суттєво зменшується від першого до третього курсів (на рівні достовірності $p \leq 0,01 - 0,001$). Далі бажання мати дану професію ще більше зменшується к п'ятому курсу ($p \leq 0,001$ у порівнянні з першим), а зацікавленість у навчанні незначно відновлюється. Потім всі три показники на останніх (шостому-сьомому) курсах навчання значно збільшуються ($p \leq 0,05- 0,001$ у порівнянні з третім), практично досягаючи рівня першого курсу, але не перевищуючи його! Але найвищий рівень професійної спрямованості фіксується у аспірантів, перевищуючи вже не тільки рівень шостого-сьомого курсів, але й першого.

Отже, професійна спрямованість студентів впродовж навчання у ВНЗ, на жаль, не збільшується. Найвищою вона є на першому курсі, коли

* При аналізі динаміки показників впродовж навчання студентів у ВНЗ (та у подальшому аналізі результатів дослідження), їх намір працювати за професією, яку вони опановують, нами розглядався як складова професійної спрямованості.

вони, обравши певну професію, приступили до навчання. Подальше її погіршення, на наш погляд, можна значною мірою пояснити недосконалою організацією та якістю навчального процесу у ВНЗ, що призводить до зниження в студентів мотивації до навчання та бажання мати певну професію. Відновлення рівня професійної спрямованості студентів на останніх курсах ВНЗ, на наш погляд, пояснюється не стільки її реальним збільшенням, скільки тим, що на цих курсах (рівень магістратури), залишилися здебільшого найкращі студенти, а найгірші – відсіялися. Тим же можна пояснити й найвищі показники професійної спрямованості у аспірантів, які, до речі, дуже незначно перевищили показники студентів першого курсу.

А ось показники професійної компетентності (самооцінка знань умов і особливостей професії, рівня професійних знань та вмінь та готовності до самостійної праці), навпаки, різко збільшуються від першого до третього курсів (на рівні достовірності $p \leq 0,01 - 0,001$). Далі, подібна тенденція до поліпшення вказаних показників зберігається, проте, не так виражено. І знов їх різкий "стрибок" спостерігається в аспірантів ($p \leq 0,05 - 0,001$ в порівнянні з третім-четвертим курсами). Така динаміка, на наш погляд, є цілком природною та пов'язана із закономірними набуванням майбутніми фахівцями професійної компетентності впродовж навчання та, знову ж таки, відбором кращих студентів в магістратуру та аспірантуру.

Далі розглянемо динаміку впродовж навчання у студентів ВНЗ психодіагностичних показників, які являють собою для професій типу "людина-людина" професійно важливі якості – комунікативних та організаційних здібностей, а також навчальної самоєфективності (таблиця 3.17).

Таблиця 3.17.

Показники навчальної самоєфективності, комунікативних та організаційних здібностей майбутніх фахівців професій типу "людина-людина" на різних етапах професійної підготовки

№	Показники	Курс навчання						
		I	II	III	IV	V	VI-VII	Асп.
1	Навчальна самоєфективність	30,36	31,46	31,74	32,09	30,88	31,21	31,2
2	Комунікативні та здібності	11,99	10,81	11,32	12,53	11,4	11,94	12,0
3	Організаційні здібності	12,99	12,46	13,65	14,06	12,97	13,63	13,88

Цікаво, що всі ці показники найвищого рівня досягають на четвертому курсі. Але з них тільки динаміка навчальної самоефективності з першого по четвертий курс є поступальною (кожного року показник збільшується) і статистично достовірною ($p \leq 0,05$ при порівнянні першого з четвертим курсами). Це, на наш погляд, також є цілком природним та пов'язане із закономірним збільшенням адаптованості студентів до умов та вимог навчання. Як ми зазначали вище, за цей же період спостерігається й майже така сама динаміка показників професійної компетентності.

А от щодо розвитку таких важливих для професій типу "людина-людина" професійно важливих якостей як комунікативні та організаційні здібності, то можна констатувати, що якої-небудь поступальної динаміки не спостерігаються і їх зміни не є достовірними. Це, ми вважаємо, вважаємо наслідком відсутності цілеспрямованого розвитку цих якостей під час професійної підготовки фахівців, що можна розглядати як її суттєвий недолік.

3.3.3. Особливості професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей майбутніх фахівців професій типу "людина-людина" у порівнянні із майбутніми фахівцями професій інших типів

Порівняння отриманих у нашому дослідженні показників професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей майбутніх фахівців професій типу "людина-людина" із показниками майбутніх фахівців професій інших типів дало можливість отримати, на наш погляд, досить цікаві результати.

Так всі три показники професійної спрямованості (оцінка студентами власного бажання мати професію, наміру за нею працювати та зацікавленості у навчанні) і один показник компетентності майбутніх фахівців професій типу "людина-людина" значно та на достовірному рівні ($p \leq 0,05 - 0,001$) перевищують аналогічні показники майбутніх фахівців професій інших типів (таблиця 3.18). Можливо це зумовлено такими чинниками як: цікавіша професійна підготовка при опануванні професій типу "людина-людина", більш свідомий їх вибір, потенційно більший рівень заробітку, який вони можуть давати, наявність психологічних відмінностей в осіб, які вибрали професії даного типу, у порівнянні із особами, які обрали професії інших типів та ін. Але щодо ступеню впливу

кожного із цих чинників на отриманий результат можуть дати відповідь лише подальші поглиблені дослідження.

Таблиця 3.18.

Порівняння показників професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу "людина-людина" із показниками майбутніх фахівців професій інших типів

№	Показники	Тип професій	n	M	σ	$p \leq$
1	Бажання мати дану професію	людина-людина	490	2,63	0,96	0,001
		інші	411	2,31	0,95	
2	Зацікавленість у навчанні	людина-людина	490	3,37	1,01	0,001
		інші	411	3,14	1,06	
3	Намір працювати за професією	людина-людина	490	3,91	1,03	0,05
		інші	411	3,75	1,07	
4	Знання умов і особливостей професії	людина-людина	490	3,13	0,89	0,01
		інші	411	2,97	0,89	
5	Рівень професійних знань та вмінь	людина-людина	490	2,89	0,86	–
		інші	411	2,85	0,88	
6	Готовність до самостійної праці	людина-людина	490	2,99	0,97	–
		інші	411	2,93	1,04	

Цікавими та закономірними, на наш погляд, є отримані відмінності у показниках за Диференційно-діагностичним опитувальником Є.О. Климова у майбутніх фахівців професій типу "людина-людина" та професій інших типів (таблиця 3.19). Так, майбутні фахівці професій типу "людина-людина" істотно (на рівні достовірності $p \leq 0,001$) перевищують за рівнем схильності фахівців професій інших типів не тільки за типом "людина-людина", але й також за типом "людина-природа". При цьому, в них вираженість середнього показника за типом "людина-людина" значно перевищує показники за іншими типами. Показники за типом "людина-художній образ" у цих двох груп досліджуваних практично не відрізняються. А майбутні фахівці професій інших типів достовірно ($p \leq 0,001$) перевищують за рівнем схильності фахівців професій типу "людина-людина" за показниками типів "людина-техніка" та "людина-знак".

Таблиця 3.19.

Відмінності показників Диференційно-діагностичного опитувальника Є.О. Климова у майбутніх фахівців професій типу "людина-людина" та професій інших типів

№	Показники типу професії	Тип професій	n	M	σ	$p \leq$
1	"Людина-природа"	людина-людина	490	3,03	1,85	0,001
		інші	411	2,56	1,88	
2	"Людина-техніка"	людина-людина	490	3,13	1,74	0,001
		інші	411	3,58	1,77	
3	"Людина-людина"	людина-людина	490	5,48	1,65	0,001
		інші	411	4,75	1,68	
4	"Людина-знак"	людина-людина	490	3,56	1,87	0,001
		інші	411	4,15	1,88	
5	"Людина-художній образ"	людина-людина	490	4,81	1,97	–
		інші	411	4,96	2,02	

Також, на нашу думку, природним є те, що майбутні фахівці професій типу "людина-людина" мають суттєво вищі (на рівні достовірності $p \leq 0,01 - 0,001$) діагностичні показники таких професійно важливих для цього типу професій якостей як комунікативні та організаційні здібності (таблиця 3.20). А навчальна самоефективність, при цьому, у наших двох порівнюваних вибірках майже не відрізняється.

Таблиця 3.20.

Відмінності показників навчальної самоефективності, комунікативних та організаційних здібностей у майбутніх фахівців професій типу "людина-людина" та професій інших типів

№	Показники	Тип професій	n	M	σ	$p \leq$
1	Навчальна самоефективність	людина-людина	490	31,04	4,57	–
		інші	411	30,64	4,62	
2	Комунікативні та здібності	людина-людина	490	11,50	4,80	0,001
		інші	411	10,08	5,08	
3	Організаційні здібності	людина-людина	490	13,25	3,48	0,01
		інші	411	12,50	3,91	

3.3.4. Взаємозв'язки й чинники професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу "людина-людина" на етапі професійної підготовки

Сприятливі та несприятливі для успішного перебігу даного етапу професійного становлення майбутніх фахівців професій типу "людина-людина" чинники визначалися на основі аналізу кореляційних зв'язків (за Спірменом) використаних у нашому дослідженні показників їх професійної спрямованості та компетентності з показниками анкетування та психодіагностичних методик, які як нами передбачалося, могли в якості таких чинників виступити. У таблиці 3.21 наведена кореляційна матриця показників професійної спрямованості з подібними показниками.

Таблиця 3.21.

Кореляційні зв'язки показників професійної спрямованості майбутніх фахівців професій типу "людина-людина"

№	Показники	1	2	3
1	Бажання мати дану професію	1,0	,50 ^{***}	,67 ^{***}
2	Зацікавленість у навчанні	,50 ^{***}	1,0	,42 ^{***}
3	Намір працювати за професією	,67 ^{***}	,42 ^{***}	1,0
4	Знання умов і особливостей професії	,24 ^{***}	,31 ^{***}	,26 ^{***}
5	Рівень професійних знань та вмій	,19 ^{***}	,22 ^{***}	,22 ^{***}
6	Готовність до самостійної праці	,22 ^{***}	,23 ^{***}	,25 ^{***}
7	Навчальна самоефективність	,22 ^{***}	,34 ^{***}	,30 ^{***}
8	Комунікативні та здібності	,16 ^{***}	,26 ^{***}	,09 [*]
9	Організаційні здібності	,24 ^{***}	,27 ^{***}	,12 ^{**}
10	Тип "Людина-людина"	,14 ^{**}	,03	,10 [*]
11	Підготовка до занять (у год. на день)	,09 [*]	,21 ^{***}	,13 ^{**}
12	Працездатність (день)	,15 ^{**}	,17 ^{***}	,01
13	Працездатність (тиждень)	,12 ^{**}	,17 ^{***}	,06
14	Стан здоров'я	,16 ^{***}	,17 ^{***}	,08
15	Стосунки з однокурсниками	,14 ^{**}	,17 ^{***}	,09 [*]
16	Стосунки з викладачами	,23 ^{***}	,33 ^{***}	,19 ^{***}
17	Відповідність здібностей вимогам професії	,30 ^{***}	,37 ^{***}	,32 ^{***}
18	Навчальна успішність	,14 ^{**}	,32 ^{***}	,16 ^{***}

Примітки: 1) показники № 1-6, 11-18 отримані за допомогою опитувальника, № 7 – Шкали самоефективності, № 8-9 – методики КОЗ-2, № 10 – ДДО Є.О. Климова;

2) *** – кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,001$; ** – $p \leq 0,01$; * – $p \leq 0,05$.

Перед тим як безпосередньо перейти до аналізу взаємозв'язків й чинників професійної спрямованості та компетентності, слід відмітити,

що всі використані у нашому дослідженні показники, які їх характеризують, позитивно пов'язані між собою на високому рівні значущості. Хоча самі коефіцієнти кореляції, при цьому, за абсолютним значенням не є високими (від 0,19 до 0,31). І це є повністю зрозумілим, адже професійна спрямованість є далеко не єдиним чинником успішного набуття майбутніми фахівцями професійної компетентності.

Так якщо брати кореляційні зв'язки безпосередньо між самими показниками професійної спрямованості (показники № 1 - 3) та компетентності (№ 4 - 7) окремо, то можна побачити, що тут їх абсолютні значення є істотно вищими: від 0,42 до 0,67 між показниками професійної спрямованості (див. табл. 3.21), і від 0,35 до 0,54 між показниками професійної компетентності (див. табл. 3.22). Це як раз підтверджує валідність сформульованих у нашому опитувальнику питань для визначення рівня професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців.

Ми бачимо, що всі три показники професійної спрямованості (оцінка студентами власного бажання мати професію, наміру за нею працювати та зацікавленості у навчанні) найбільш тісно (та достовірно) пов'язані із самооцінкою досліджуваних рівня відповідності власних здібностей вимогам професії. Також достовірними є зв'язки цих трьох показників із самооцінкою стосунків із викладачами. А ось їх коефіцієнти кореляції із показником стосунків із однокурсниками виявився у два рази меншими. Це можна розглядати як природне явище, адже для набуття майбутньої професії викладачі для студентів (і взаємини з ними) є значно вагомішими, ніж однокурсники.

Теж природним можна вважати позитивні достовірні зв'язки показників професійної спрямованості із навчальною успішністю та часом, який витрачається на підготовку до занять. Але тут вирізняється такий показник спрямованості як зацікавленість у навчанні, коефіцієнт кореляції якого із навчальною успішністю та часом на підготовку до занять є у два рази більшим за інші два показника спрямованості.

Не можна обійти увагою й те, що такі два показники професійної спрямованості як бажання мати професію та намір за нею працювати достовірно пов'язані із самооцінкою досліджуваних рівня власної працездатності впродовж дня та тижня, а також стану здоров'я.

Також виявилось, що всі три показники професійної спрямованості достовірно пов'язані із всіма використаними нами показниками психодіагностичних методик, які, як передбачалося, поряд із проаналізованими вище анкетними показниками, являють собою індикатори

сприятливих та несприятливих для успішного перебігу етапу професійної підготовки чинників – рівнем комунікативних та організаційних здібностей та вираженістю схильності до професій типу "людина-людина".

Далі спробуємо проінтерпретувати отриманні результати із точки зору *спрямованості* встановлених зв'язків між показниками. Так, на нашу думку, типом зв'язку між отриманими на основі анкетування показниками професійної спрямованості та компетентності є *переважно односторонній вплив* перших на другі – вищий рівень професійної спрямованості зумовлює якісніше набуття компетентності. Хоча тут частковим також може бути й *вплив третього фактора* – наявність певних необхідних для професій типу "людина-людина" професійно важливих якостей має зумовлювати й краще набуття студентами професійної компетентності й вищий рівень їх спрямованості на опанування певної професії.

Аргументом на користь останнього є достатньо тісні та достовірні кореляційні зв'язки ($r = 0,22 - 0,37$; $p = 0,001$) між діагностичним показником навчальної самоефективності із усіма анкетними показниками професійної спрямованості та компетентності (див. табл. 3.21 та 3.22). Так, навчальна самоефективність є складовою такої особистісної якості, як загальна самоефективність, що зумовлює успішність людини в різних сферах [26], [125], [132], і особливо на різних етапах її професійного становлення у професіях типу "людина-людина".

Таким типом зв'язку як *взаємовплив*, ми вважаємо, є зв'язок між показниками професійної спрямованості та самооцінкою досліджуваних рівня відповідності власних здібностей вимогам професії, рівня готовності до самостійної професійної праці, стосунків із викладачами та однокурсниками, часом, який витрачається на підготовку ними до занять, рівнем працездатності впродовж дня та тижня, станом здоров'я. Так, наприклад, з одного боку, вищий рівень професійної спрямованості, студентів зумовлює їх бажання мати кращі стосунки із тими, хто допомагає їм опанувати професію – їх викладачами, а з іншого – гарні стосунки із викладачами сприяють підвищенню, чи збереженню високого рівня професійної спрямованості.

Позитивно *одностороннім* можна вважати *вплив* на професійну спрямованість таких психодіагностичних показників як рівень навчальної самоефективності, комунікативних та організаційних здібностей та вираженість схильності до професій типу "людина-людина", які можна розглядати в якості чинників, сприятливих для успішного перебігу етапу професійної підготовки майбутніх фахівців професій типу "людина-

людина". Переважно однобічним є вплив професійної спрямованості на навчальну успішність, яку, на нашу думку можна, розглядати в якості однієї із найважливіших "похідних" спрямованості.

У таблиці 3.22 наведені кореляційні зв'язки показників професійної компетентності.

Таблиця 3.22.

Кореляційні зв'язки показників професійної компетентності майбутніх фахівців професій типу "людина-людина"

№	Показники	1	2	3
1	Знання умов і особливостей професії	1,00	,54 ^{***}	,35 ^{***}
2	Рівень професійних знань та вмій	,54 ^{***}	1,00	,54 ^{***}
3	Готовність до самостійної праці	,35 ^{***}	,54 ^{***}	1,00
4	Навчальна самоефективність	,30 ^{***}	,35 ^{***}	,37 ^{***}
5	Комунікативні та здібності	,23 ^{***}	,28 ^{***}	,30 ^{***}
6	Організаційні здібності	,21 ^{***}	,30 ^{***}	,27 ^{***}
7	Тип "Людина-людина"	,06	,10 [*]	,06
8	Підготовка до занять (у год. на день)	,07	,10 [*]	-,05
9	Працездатність (день)	,07	,11 ^{***}	,02
10	Працездатність (тиждень)	,12 ^{**}	,10 [*]	,14 ^{**}
11	Стан здоров'я	,10 [*]	-,02	,02
12	Стосунки з однокурсниками	,07	,15 ^{**}	,18 ^{***}
13	Стосунки з викладачами	,18 ^{***}	,16 ^{***}	,16 ^{***}
14	Відповідність здібностей вимогам професії	,30 ^{***}	,26 ^{***}	,22 ^{***}
15	Навчальна успішність	,37 ^{***}	,42 ^{***}	,37 ^{***}

Примітки: 1) показники № 1-3, 8-15 отримані за допомогою опитувальника, № 4 – Шкали самоефективності, № 5-6 – методики КОЗ-2, № 7 – ДДО Є.О. Климова;

2) *** – кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,001$; ** – $p \leq 0,01$; * – $p \leq 0,05$.

Із вищенаведених у попередніх двох таблицях результатів можна побачити, що у порівнянні із показниками спрямованості, показники професійної компетентності найтісніше і значно більше пов'язані із навчальною успішністю, і поряд із цим – значно нижчими є зв'язки із часом, який витрачається на підготовку до занять. Це також підтверджує валідність питань опитувальника щодо професійної спрямованості та компетентності, адже як раз початкова успішність у значно більшій мірі відображає наявний рівень професійної компетентності майбутніх фахівців, а час, який витрачається на підготовку до занять – їх професійної спрямованості.

Приблизно на такому самому рівні знаходяться зв'язки із самооцінкою досліджуваних відповідності власних здібностей вимогам професії, працездатності впродовж дня та тижня, стосунків із однокурсниками, і дещо меншому – стосунків із викладачами та станом здоров'я.

І ще тіснішими, ніж у професійної спрямованості, виявилися зв'язки показників професійної компетентності із всіма використаними показниками психодіагностичних методик. Це можна вважати повністю закономірним, адже ці показники є індикаторами професійно важливих для фахівців професій типу "людина-людина" якостей, розвиток яких, у свою чергу, можна розглядати у якості невід'ємної складової професійної компетентності.

Щодо *спрямованості* вищевказаних зв'язків, то ми би хотіли виділити існування *взаємовпливу* між показниками професійної компетентності і стосунків із викладачами та однокурсниками. Як і у випадку із спрямованістю, позитивно *однобічним* можна вважати *вплив* на професійну компетентність таких психодіагностичних показників як рівень навчальної самоефективності, комунікативних та організаційних здібностей та вираженість схильності до професій типу "людина-людина". *Переважає однобічним є вплив* професійної компетентності на навчальну успішність досліджуваних та їх самооцінку відповідності власних здібностей вимогам професії.

* * *

Таким чином, на основі аналізу результатів досліджень щодо особливостей формування професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу "людина-людина", можна зробити узагальнюючі **висновки**.

Майбутні фахівців професій типу "людина-людина" практично не відрізняються між собою за показниками професійної спрямованості та компетентності як за *статевим аспектом*, так і у залежності від *країни проживання*.

Показники таких новотворів їх *професійної компетентності* як професійна підготовленість та готовність до самостійної праці мають майже нормальний розподіл отриманих показників.

Дві третини майбутніх фахівців мають намір працювати за своєю професією та високий і вищий за середній рівень навчальної самоефективності. Третина з них, які не впевнені у правильності такого вибору та мають неналежні рівні навчальної самоефективності, потребують індивідуальної роботи.

Досліджувані переважно відрізняються належним рівнем професійної спрямованості – більше половини з них сильно чи дуже сильно бажають мати саме ту професію, за якою вони навчаються; та 80% мають рівень зацікавленості у навчанні від вище за середній до дуже високого.

За наявності у майбутніх фахівці професій типу "людина-людина" значних статевих відмінностей за частиною показників ДДО Є.О. Климова (чоловіки мають істотно вищий рівень схильності до професій типу "людина-техніка", а жінки – до професій типу "людина-художній образ" та "людина-природа"), найголовніше, що середні рівні схильностей досліджуваних різної статі до обраних професій типу "людина-людина" *відрізняються неістотно* та *перевищують* рівні схильностей до всіх інших чотирьох типів професій.

Встановлена динаміка показників професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівці професій типу "людина-людина" впродовж опанування професії характеризує професійно-психологічні особливості їх професійного становлення.

Професійна спрямованість суттєво зменшується від першого до третього курсів. Далі такий її показник як бажання мати дану професію ще більше зменшується к п'ятому курсу, а зацікавленість у навчанні незначно відновлюється. Потім всі три показники на останніх (шостому-сьомому) курсах навчання значно збільшуються, практично досягаючи рівня першого курсу, але не перевищуючи його. Найвищий рівень професійної

спрямованості фіксується у аспірантів, перевищуючи вже не тільки рівень шостого-сьомого курсів, але й першого.

Отже, професійна спрямованість студентів впродовж навчання у ВНЗ, на жаль, не збільшується. Найвищою вона є на першому курсі, коли вони обравши певну професію приступили до навчання. Подальше її погіршення значною мірою пояснюється недосконалою організацією та якістю навчального процесу у ВНЗ, що призводить до зниження в студентів мотивації до навчання та бажання мати певну професію. Відновлення рівня професійної спрямованості студентів на останніх курсах ВНЗ пояснюється не стільки її реальним збільшенням, скільки тим, що на цих курсах (рівень магістратури та аспірантури), здебільшого залишилися найкращі студенти.

На відміну від спрямованості, показники професійної компетентності різко збільшуються від першого до третього курсів. Далі, подібна тенденція до поліпшення вказаних показників зберігається, однак, не так виражено. І знов їх різкий "стрибок" спостерігається в аспірантів. Подібна динаміка є цілком природною та пов'язана із закономірними набуванням майбутніми фахівцями професійної компетентності впродовж навчання та, знову ж таки, відбором кращих студентів в магістратуру та аспірантуру.

Всі психодіагностичні показники професійно важливих якостей найвищого рівня досягають на четвертому курсі. Але з них тільки динаміка навчальної самоефективності з першого по четвертий курс є поступальною і статистично достовірною, що пов'язане із закономірним збільшенням адаптованості студентів до умов та вимог навчання. А от такі важливі для професій типу "людина-людина" якості як комунікативні та організаційні здібності практично не розвиваються. І це є суттєвим недоліком їх професійної підготовки.

Отримані показники професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей майбутніх фахівців професій типу "людина-людина" закономірно відрізняються від показників майбутніх фахівців професій інших типів. Так всі три показники спрямованості і один показник компетентності майбутніх фахівців професій типу "людина-людина" значно перевищують аналогічні показники майбутніх фахівців професій інших типів. За ДДО Є.О. Климова, перші істотно перевищують за рівнем схильності фахівців професій інших типів не тільки за типом "людина-людина", але й за типом "людина-природа". При цьому, в них вираженість середнього показника за типом "людина-людина" значно перевищує показники за іншими типами. Показники за типом "людина-

художній образ" у двох групах практично не відрізняються. А майбутні фахівці професій інших типів достовірно перевищують першу вибірку за показниками типів "людина-техніка" та "людина-знак". Майбутні фахівці професій типу "людина-людина" мають суттєво вищі діагностичні показники таких професійно важливих для цього типу професій якостей як комунікативні та організаційні здібності. А навчальна самоефективність, при цьому, у двох порівнюваних вибірках майже не відрізняється.

Всі показники професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу "людина-людина" позитивно пов'язані між собою на високому рівні значущості. При цьому, абсолютні значення кореляційних зв'язків "усередині" показників цих двох груп є істотно вищими, що підтверджує валідність питань для визначення рівня професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців.

Щодо *спрямованості* цих та інших достовірних зв'язків між різними показниками, то типом зв'язку між показниками професійної спрямованості та компетентності є *переважно однобічний вплив* перших на другі – вищий рівень професійної спрямованості зумовлює якісніше набуття компетентності. Хоча тут також може бути наявним й *вплив третього фактора* – наявність певних необхідних для професій типу "людина-людина" професійно важливих якостей має зумовлювати й краще набуття студентами професійної компетентності й вищий рівень їх спрямованості на опанування певної професії.

Таким типом зв'язку як *взаємовплив* є зв'язок між показниками професійної спрямованості й компетентності та самооцінкою стосунків із викладачами і однокурсниками, рівня готовності до самостійної професійної праці, часом, який витрачається на підготовку до занять, рівня працездатності впродовж дня та тижня, стану здоров'я.

Переважаючо однобічним є вплив професійної спрямованості та компетентності на навчальну успішність.

Позитивно *однобічним* можна вважати *вплив* на професійну спрямованість та компетентність таких психодіагностичних показників як рівень навчальної самоефективності, комунікативних та організаційних здібностей, вираженість схильності до професій типу "людина-людина", які можна розглядати в якості *чинників*, сприятливих для успішного перебігу етапу професійної підготовки майбутніх фахівців професій типу "людина-людина".

3.4. Особливості розвитку професійної спрямованості та компетентності фахівців від етапу професійної адаптації до етапу професійної майстерності

У дослідженнях, спрямованих на визначення особливостей розвитку професійної компетентності та спрямованості фахівців на різних етапах професійного становлення, використовувалися чотири психодіагностичні методики (Методика виявлення "Комунікативних та організаційних здібностей" - КОЗ-2, Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, Модифікація опитувальника на професійне "вигорання" та деформацію – МВІ, Методика "Вивчення задоволеності своєю професією та роботою") та спеціально розроблений нами для даного етапу професійного становлення опитувальник.

На основі перших 12-ти питань опитувальника для всіх досліджуваних було визначено кількісний "індекс етапу професійного становлення", який надав можливість розподілити їх за етапами професійного становлення (професійної адаптації, первинної професіоналізації, вторинної професіоналізації, професійної майстерності). Ще 11 питань опитувальника характеризували особливості професійної спрямованості фахівців та слугували індикаторами сприятливих та несприятливих для успішного перебігу їх професійного становлення чинників.

Як і у випадку із майбутніми фахівцями, проведення досліджень засновувалось на використанні розроблених нами концепції *дистанційної професійної психодіагностики* [64] та діагностичного сайту <http://prof-diagnost.org>.

Всього у дослідженнях взяли участь 2234 фахівці. Однак для обробки отриманих результатів було відібрано результати лише 1027 досліджуваних, які здійснили діагностику за всіма методиками та анкетною. З цих досліджуваних 918 є представниками типових професій типу "людина-людина" (вчителі, вихователі, психологи, лікарі, адвокати, менеджери та ін.), або виконують роботу, безпосередньо пов'язану із професійною взаємодією із іншими людьми (службовці, ревізори, керівники, військові, адміністратори, торгівельні працівники, маклери, журналісти та ін.). Інші 109 досліджуваних є представниками професій інших типів (хіміки, бухгалтери, економісти, інженери, механіки, художники, дизайнери, архітектори, маркетологи, програмісти та ін.).

Остаточним критерієм розподілу за цими двома групами (фахівці професій типу "людина-людина" та професій інших типів) у нашому

досліджені стали відповіді досліджуваних на питання "паспортички" анкети, чи доводиться їм за роботою контактувати із іншими людьми. До професій типу "людина-людина", були віднесені ті фахівці, кому за роботою доводиться контактувати із іншими людьми "постійно" або "часто"; до професій інших типів – "рідко" або "періодично". Результати фахівців, представників професії інших типів, використовувались для порівняльного аналізу.

Загальна характеристика досліджуваної вибірки наведена у таблиці 3.23.

Таблиця 3.23.

Загальна характеристика досліджуваної вибірки фахівців

№	Характеристика вибірки		Чоловіки		Жінки		Разом	
			n	%	n	%	n	%
1	Стать		241	24	786	76	1027	100
2	Вікова група (роки)	до 25 включно	61	25	188	23	239	23
		26 – 30	52	22	185	23	237	23
		31 – 40	78	32	261	33	339	33
		41 – 50	35	15	126	16	161	16
		51 і старші	15	6	36	5	51	5
3	Професії	Типу "людина-людина"	204	85	714	91	918	89
		Інші	37	15	72	9	109	11
4	Наявність підлеглих	Мають підлеглих	107	44	278	35	385	38
		Не мають підлеглих	134	56	508	64	642	62
5	Країна	Україна	86	36	256	33	342	33
		Росія	117	48	424	54	541	53
		Інші країни колишнього СРСР	38	16	106	13	144	14

Із вищенаведеної таблиці видно, що жінок взяло участь у дослідженні значно більше, ніж чоловіків. При чому, чоловіки у дещо більшому відсотковому відношенні за жінок займають керівні посади, що відповідає реальному стану речей.

Також слід відзначити значне кількісне переважання фахівців, які можна віднести до професій типу "людина-людина" над представниками професій інших типів (89% на 11%). Це свідчить про соціальну вагомість професій типу "людина-людина", і про те, що для багатьох професій інших типів є характерним поєднання із типом "людина-людина".

3.4.1. Особливості розвитку професійної компетентності та окремих професійно-важливих якостей у фахівців професій типу "людина-людина"

Як зазначалося вище, досліджувані були розподілені за різними етапами професійного становлення на основі обрахування *індексу* за першими 12-ма питаннями анкети, які характеризували відповідні для цих етапів *новотвори*. Кількісні характеристики здійсненого розподілу для представників професій типу „людина-людина” наведено у таблиці 3.24.

Таблиця 3.24.

Розподіл досліджуваних фахівців професій типу „людина-людина” за етапами професійного становлення

№	Етап професійного становлення	Кількість		
		Чоловіки	Жінки	Разом
1	Професійної адаптації	2,6%	3,4%	3,2%
2	Первинної професіоналізації	24,3%	22,6%	23,0%
3	Вторинної професіоналізації	48,8%	55,5%	53,9%
4	Професійної майстерності	24,3%	18,5%	19,9%

Із наведених у таблиці результатів ми бачимо, що чоловіки у кількісному відношенні лише дещо переважають жінок на етапі професійної майстерності (якраз приблизно на ту кількість, на яку жінки переважають чоловіків на попередньому етапі – вторинної професіоналізації).

Порівняння отриманих в дослідженні діагностичних показників чоловіків та жінок фахівців професій типу „людина-людина” показало, що вони, як і у випадку із студентами, практично не відрізняються. Лише на рівні статистичної тенденції ($p \leq 0,1$) у жінок є дещо вищим показник „емоційного виснаження” за Модифікацією опитувальника на професійне „вигорання” та деформацію (МВІ), а у чоловіків – показники самоефективності та організаційних здібностей.

Так само практично не відрізняються показники досліджуваних фахівців у залежності від країни проживання. Тому далі результати подаються за всією досліджуваною вибіркою фахівців професій типу „людина-людина”.

У таблицях 3.25 та 3.26 переставлено динаміку (вікову та за етапами професійного становлення) такого узагальненого показника професійної компетентності фахівців як професійна самоефективність (за Шкалою самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема).

Таблиця 3.25.

Рівень професійної самоефективності фахівців професій типу „людина-людина” на різних етапах професійного становлення

№	Етап професійного становлення	Рівень професійної самоефективності		
		М	σ	$p \leq$
1	Професійної адаптації	28,5	5,4	0,01 з № 3; 0,001 з № 4
2	Первинної професіоналізації	28,3	4,6	0,001 з №№ 3 та 4
3	Вторинної професіоналізації	31,4	4,1	0,01 з №1; 0,001 з №№ 2 та 4
4	Професійної майстерності	35,2	2,9	0,001 з №№ 1 - 3

Таблиця 3.26.

Рівень професійної самоефективності у різних вікових групах фахівців професій типу „людина-людина”

№	Вікова група (роки)	Рівень професійної самоефективності		
		М	σ	$p \leq$
1	до 25 включно	31,0	4,9	–
2	26 – 30	30,8	5,1	–
3	31 – 40	31,2	4,6	–
4	41 – 50	31,3	4,7	–
5	51 і старші	31,4	4,7	–

Наведені у таблицях результати динаміки професійної самоефективності фахівців професій типу „людина-людина” наочно засвідчують, що перехід на все вищі етапи професійного становлення лише опосередковано пов’язаний із віком фахівця, і безпосередньо – із реальним зростанням рівня його професійної майстерності. Так усереднений рівень професійної самоефективності є практично тотожним у різних вікових групах досліджуваних фахівців. А якщо брати етапи професійного становлення, то практично однаковим він є лише на перших двох етапах (професійної адаптації та первинної професіоналізації), що виглядає цілком логічним. Далі він істотно (достовірно) підвищується на етапі вторинної професіоналізації. І приблизно ще так само підвищується на етапі професійної майстерності, значно перевищивши показник перших двох етапів.

Ці результати також наочно показують валідність розробленого нами опитувальника для визначення етапу професійного становлення фахівця.

У таблицях 3.27 - 3.30 переставлено динаміку показників провідних для фахівців професій типу „людина-людина” професійно-важливих якостей – комунікативних та організаційних здібностей.

Таблиця 3.27.

Рівень комунікативних здібностей фахівців професій типу „людина-людина” на різних етапах професійного становлення

№	Етап професійного становлення	Рівень комунікативних здібностей		
		М	σ	$p \leq$
1	Професійної адаптації	9,5	5,1	0,001 з № 4
2	Первинної професіоналізації	9,2	4,6	0,001 з №№ 3 та 4
3	Вторинної професіоналізації	11,9	4,3	0,001 з №№ 1, 2, 4
4	Професійної майстерності	13,9	4,3	0,001 з №№ 1 - 3

Таблиця 3.28.

Рівень організаційних здібностей фахівців професій типу „людина-людина” на різних етапах професійного становлення

№	Етап професійного становлення	Рівень організаційних здібностей		
		М	σ	$p \leq$
1	Професійної адаптації	10,9	3,1	0,01 з № 3; 0,001 з № 4
2	Первинної професіоналізації	11,4	3,6	0,001 з №№ 3 та 4
3	Вторинної професіоналізації	13,6	3,3	0,001 з №№ 1, 2, 4
4	Професійної майстерності	15,3	2,9	0,001 з №№ 1 - 3

Таблиця 3.29.

Рівень комунікативних здібностей у різних вікових групах фахівців професій типу „людина-людина”

№	Вікова група (роки)	Рівень комунікативних здібностей		
		М	σ	$p \leq$
1	до 25 включно	11,1	4,8	–
2	26 – 30	10,9	4,8	0,05 з №№ 3 та 4
3	31 – 40	11,8	4,6	0,05 з № 2
4	41 – 50	12,0	4,6	0,05 з № 2
5	51 і старші	12,6	3,1	–

Рівень організаційних здібностей у різних вікових групах фахівців професій типу „людина-людина”

№	Вікова група (роки)	Рівень організаційних здібностей		
		М	σ	$p \leq$
1	до 25 включно	13,4	3,4	–
2	26 – 30	13,1	3,9	–
3	31 – 40	13,4	3,7	–
4	41 – 50	13,7	3,7	–
5	51 і старші	12,8	3,1	–

Вищенаведені у таблицях результати щодо динаміки комунікативних та організаційних здібностей є дуже близькими за своєю сутністю до проаналізованих перед цим результатів професійної самоефективності. Знову ми бачимо, якщо порівнювати між собою усереднені показники таких провідних для фахівців професій типу „людина-людина” професійно-важливих якостей як комунікативні та організаційні здібності у різних вікових групах, то рівень організаційних здібностей із віком взагалі практично не змінюється, а рівень комунікативних здібностей дещо підвищується у віковій групі 31 - 40 років і у порівнянні із попередніми групами ($p \leq 0,05$) і далі із віком практично не змінюється.

А от якщо розглядати динаміку даних якостей за етапами професійного становлення, то знову близькими за кількісними значеннями вони є на перших двох етапах (професійної адаптації та первинної професіоналізації). Далі рівні комунікативних та організаційних здібностей істотно підвищуються на етапі вторинної професіоналізації, і ще більше – на етапі професійної майстерності.

Тобто, ми бачимо, що комунікативні здібності лише незначно розвиваються в процесі професійної діяльності фахівців професій типу „людина-людина”, а організаційні – взагалі не розвиваються. І тому вищих етапів професійного становлення здатні досягати переважно фахівці, які початково мають вищий рівень розвитку даних здібностей.

Такі результати повністю узгоджуються із існуючим у сучасній психології праці уявленнями про те, що наявність у фахівця необхідних для виконання певної професійної діяльності якостей є провідними чинником рівня його професійних досягнень та успішності професійного становлення. Вони, так само як і попередні, показують валідність розробленого для визначення етапу професійного становлення фахівця опитувальника.

3.4.2. Особливості розвитку професійної спрямованості фахівців професій типу "людина-людина"

Встановлену у нашому дослідженні динаміку показників професійної спрямованості (за анкетуванням) подано таблицях 3.31 та 3.32.

Таблиця 3.31.

Показники професійної спрямованості фахівців професій типу "людина-людина" на різних етапах професійного становлення (за анкетуванням)

№	Рівень	Етап професійного становлення			
		1	2	3	4
1	Зацікавленості у профес. діяльності	3,06	3,58	3,87	4,23
2	Задоволеності її змістом	1,94	2,67	2,87	3,42
3	Задоволеності зарплатою	1,38	2,00	2,14	2,52
4	Задоволеності кар'єрою	1,56	2,25	2,53	3,10
5	Задоволеності соціальн. становищем	1,94	2,22	2,55	3,03
6	Любові до своєї професії	2,31	2,97	3,13	3,56
7	Зусиль що підвищення профес. рівня	2,38	2,90	3,29	3,68

Примітки: 1) №№ етапів професійного становлення відповідно до табл. 3.27 та ін.;

2) зміни всіх показників професійної спрямованості від третього до шостого етапів є статично достовірними ($p \leq 0,05$).

Наведені у таблиці результати наочно засвідчують тісне взаємопоєднання розвитку професійних компетентності та спрямованості у професійному становленні фахівців професій типу „людина-людина". Так абсолютно всі використані у нашому опитувальнику показники, які характеризували компоненти професійної спрямованості (зацікавленість у власній професійній діяльності, задоволеність її змістом, зарплатою, власною кар'єрою та соціальним становищем, любов до своєї професії, зусилля, спрямовані на підвищення власного професійного рівня), істотно підвищуються від одного етапу до іншого. Отже, переконливо емпірично підтверджено, що, поряд із професійно-важливими якостями, наявність високого рівня професійної спрямованості, також є провідним чинником успішного професійного становлення фахівця.

А із наступної таблиці, ми знову бачимо, що, як і у попередніх випадках, рівень професійної спрямованості за різними його компонентами, сам по собі, практично не змінюється у віковому аспекті (див.

таблицю 3.32), а лише разом із переходом на наступний етап професійного становлення, являючи собою істотну передумову подібного переходу.

Таблиця 3.32.

Показники професійної спрямованості у різних вікових групах фахівців професій типу "людина-людина" (за анкетуванням)

№	Рівень	Вікова група (роки)				
		≥ 25	26 - 30	31 - 40	41 - 50	≤ 51
1	Зацікавленості у профес. діяльності	3,87	3,80	3,88	3,85	3,71
2	Задоволеності її змістом	2,85	2,91	2,95	2,82	3,0
3	Задоволеності зарплатою	2,13	2,26	2,22	1,99	1,71
4	Задоволеності кар'єрою	2,53	2,56	2,64	2,39	2,36
5	Задоволеності соціальн. становищем	2,55	2,55	2,65	2,30	2,43
6	Любові до своєї професії	3,12	3,04	3,19	3,28	3,29
7	Зусиль щодо підвищ. проф. рівня	3,12	3,12	3,31	3,46	3,57

Примітки: зміни всіх показників професійної спрямованості є статично недостовірними.

Приблизно така сама картина спостерігається й щодо такого психодіагностичного показника, який характеризує професійну спрямованість фахівців, як "ступінь задоволеності фахівців своєю професією і роботою" за методикою "Вивчення задоволеності своєю професією та роботою" (таблиці 3.33 та 3.34). Знову бачимо, що діагностичний показник стрімко зростає від одного етапу професійного становлення до іншого, залишаючись практично незмінним у різних вікових групах досліджуваних фахівців.

Таблиця 3.33.

Ступінь задоволеності своєю професією і роботою фахівців професій типу "людина-людина" на різних етапах професійного становлення

№	Етап професійного становлення	Ступінь задоволеності своєю професією і роботою		
		М	σ	p ≤
1	Професійної адаптації	-3,5	4,3	0,001 з №№ 2 - 4
2	Первинної професіоналізації	1,4	5,6	0,001 з №№ 1, 3, 4
3	Вторинної професіоналізації	4,3	5,4	0,001 з №№ 1, 2, 4
4	Професійної майстерності	9,6	4,5	0,001 з №№ 1 - 3

Таблиця 3.34.

Ступінь задоволеності своєю професією і роботою у різних вікових групах фахівців професій типу "людина-людина"

№	Вікова група (роки)	Ступінь задоволеності своєю професією і роботою		
		М	σ	$p \leq$
1	до 25 включно	3,1	5,9	–
2	26 – 30	2,9	6,9	–
3	31 – 40	4,0	6,2	–
4	41 – 50	4,2	5,8	–
5	51 і старші	4,1	7,2	–

3.4.3. Особливості вияву чинників, які впливають на успішність професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина"

В якості індикаторів чинників, які впливають на успішність професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина", у нашому дослідженні були використані питання застосованого опитувальника та діагностичні показники Модифікації опитувальника на професійне "вигорання" та деформацію (МВІ). Встановлену динаміку цих показників, відповідно до етапів професійного становлення та віку фахівців, подано у таблицях 3.35 - 3.38.

Таблиця 3.35.

Показники чинників, які впливають на успішність професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина" на різних його етапах (за анкетуванням)

№	Рівень	Етап професійного становлення			
		1	2	3	4
1	Позитивності стосунків з колегами	3,69	3,87	4,07	4,14
2	Позитивності стосунків з начальством	3,06	3,70	3,81	4,02
3	Стомлення за робочий день	3,06	2,80	3,02	3,10
4	Здоров'я	3,13	3,57	3,61	3,87

Примітки: 1) №№ етапів професійного становлення відповідно до табл. 3.27 та ін.;

2) зміни показників № 1, 2 та 4 від третього до шостого етапів є статично достовірними ($p \leq 0,05 - 0,001$).

Таблиця 3.36.

Показники чинників, які впливають на успішність професійного становлення у різних вікових групах фахівців професій типу „людина-людина” (за анкетуванням)

№	Рівень	Вікова група (роки)				
		≥ 25	26 - 30	31 - 40	41 - 50	≤ 51
1	Позитивності стосунків з колегами	4,02	4,05	3,99	4,07	4,14
2	Позитивності стосунків з начальст.	3,88	3,89	3,73	3,72	3,71
3	Стомлення за робочий день	3,06	3,01	2,92	2,93	3,29
4	Здоров'я	3,68	3,64	3,66	3,46	3,71

Примітки: зміни всіх показників є статично недостовірними.

Таблиця 3.37.

Показники модифікації опитувальника на професійне "вигорання" та деформацію (МВІ) фахівців професій типу "людина-людина" на різних етапах професійного становлення

№	Складові професійного "вигорання" та деформації	Етап професійного становлення			
		1	2	3	4
1	Емоційне виснаження	34,0	27,3	24,3	18,3
2	Деперсоналізація	17,3	12,9	11,2	9,5
3	Редукція особистих досягнень	25,0	18,7	14,7	9,8
4	Сумарне значення	76,3	58,9	50,2	37,6

Примітки: 1) №№ етапів професійного становлення відповідно до табл. 3.27 та ін.;

2) зміни всіх показників від третього до шостого етапів є статично достовірними ($p \leq 0,01 - 0,001$).

Таблиця 3.38.

Показники модифікації опитувальника на професійне "вигорання" та деформацію (МВІ) у різних вікових групах фахівців професій типу „людина-людина”

№	Складові професійного "вигорання" та деформації	Вікова група (роки)				
		≥ 25	26 - 30	31 - 40	41 - 50	≤ 51
1	Емоційне виснаження	24,4	24,9	24,1	24,7	22,7
2	Деперсоналізація	12,1	12,5	11,5	11,2	12,2
3	Редукція особистих досягнень	16,2	16,9	16,1	16,1	15,8
4	Сумарне значення	52,7	54,3	51,7	52,0	50,7

Примітки: зміни всіх показників є статично недостовірними.

Результати вищенаведених чотирьох таблиць повністю узгоджуються із результатами, проаналізованими перед цим. Ми бачимо, що показники сприятливих для професійного становлення фахівця чинників (рівень самооцінки позитивності стосунків із колегами та начальством, а також власного здоров'я), поступово та достовірно підвищується від одного етапу до іншого, а показники негативних, або не змінюються (рівень стомлення за робочий день), або достовірно знижуються (всі чотири показники модифікації опитувальника на професійне "вигорання" та деформацію). У той же час, у віковому аспекті всі названі показники залишаються достатньо стабільними.

Але безпосереднім чинником успішності професійного становлення фахівців, у даному випадку, виступає лише рівень здоров'я – фахівці із кращим здоров'ям, природно, мають більше передумов для вищих професійних досягнень. Інші ж чинники є опосередкованими. Так гарні стосунки із колегами та начальством, з одного боку, зумовлюються позитивним психологічним кліматом у колективі, а з іншого – гарними комунікативними якостями самого фахівця (про що вже говорилося вище) та його професіоналізмом. Так само, професійне "вигорання" та деформація попереджаються, з одного боку, раціональною організацією професійної діяльності фахівців певної організації та психологічним забезпеченням цієї діяльності, а з іншого – комплексом особистісних якостей фахівця, які надають йому резистентності до професійного "вигорання" та деформацій.

3.4.4. Взаємозв'язки показників професійної спрямованості і компетентності фахівців професій типу "людина-людина" та чинників, які впливають на успішність їх професійного становлення

Спочатку проаналізуємо кореляційні зв'язки (за Спірменом) між отриманими у нашому дослідженні показниками професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу "людина-людина" (таблиця 3.39).

Таблиця 3.39.

Кореляційні зв'язки показників професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу „людина-людина”

№	Показники	1	2	
1	Рівень професійної самоефективності	1,0	0,60	
2	Індекс етапу професійного становлення	0,60	1,0	
3	Ступінь задоволен. своєю професією і роботою	0,40	0,52	
4	Рівень	Зацікавленості у професійній діяльності	0,34	0,27
5		Задоволеності її змістом	0,35	0,41
6		Задоволеності зарплатою	0,21	0,22
7		Задоволеності кар'єрою	0,35	0,40
8		Задоволеності соціальним становищем	0,26	0,34
9		Любові до своєї професії	0,27	0,36
10		Зусиль щодо підвищення професійного рівня	0,38	0,41

Примітки: 1) показник № 1 отримано за Шкалою самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, № 2 – на основі перших 12-ти питань опитувальника, № 3 – за методикою "Вивчення задоволеності своєю професією та роботою", № 4 - 10 – за питаннями № 13 - 19 опитувальника;

2) всі наведені у таблиці коефіцієнти кореляції достовірні на рівні $p \leq 0,001$.

Перше, що слід відмітити, всі отримані показники професійної спрямованості та компетентності пов'язані між собою на високому рівні значущості ($p \leq 0,001$), маючи коефіцієнти кореляції у межах 0, 21 - 0,52. Це, як вже зазначалося вище, є достатньо закономірним. За абсолютними значеннями коефіцієнта кореляції найтісніше пов'язаними між собою виявилися два показники професійної компетентності – рівень професійної самоефективності та індекс етапу професійного становлення ($r = 0,6$).

До речі, такий рівень кореляційного зв'язку узагальненого показника розробленого нами опитувальника із діагностичним показником відомої психодіагностичної методики також є підтвердженням його валідності.

Всі показники професійної спрямованості теж достатньо тісно пов'язані між собою ($r = 0,26 - 0,57$; $p \leq 0,001$). Наочно це можна побачити у таблиці 3.40.

Щодо *спрямованості* даних зв'язків, то, на нашу думку, основним типом зв'язку між ними є *взаємовплив*. Так, наприклад, з одного боку, зацікавленість у професійній діяльності, любов до своєї професії, зусилля щодо підвищення фахівцем власного професійного рівня, сприяють зростанню професійної самоефективності фахівця, а з іншого – зростання професійної самоефективності забезпечує підвищення всіх вказаних у таблиці показників його професійної спрямованості.

У таблиці 3.40 подані кореляційні зв'язки між показниками професійної компетентності фахівців професій типу "людина-людина" та чинників, які впливають на успішність їх професійного становлення

Таблиця 3.40.

Кореляційні зв'язки показників професійної компетентності та чинників, які впливають на успішність професійного становлення

№	Показники	1	2	
1	Рівень професійної самоефективності	1,0	0,60	
2	Індекс етапу професійного становлення	0,60	1,0	
3	Комунікативні здібності	0,35	0,36	
4	Організаційні здібності	0,36	0,35	
5	Емоційне виснаження	-0,51	-0,45	
6	Деперсоналізація	-0,40	-0,35	
7	Редукція особистих досягнень	-0,28	-0,28	
8	Сумарне знач. проф. "вигорання" та деформ.	-0,58	-0,48	
9	Рівень	Позитивності стосунків з колегами	0,27	0,23
10		Позитивності стосунків з начальством	0,28	0,24
11		Здоров'я	0,29	0,23

Примітки: 1) показник № 1 отримано за Шкалою самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, № 2 – на основі перших 12-ти питань опитувальника, № 3 - 4 – за методикою виявлення "Комунікативних та організаційних здібностей" (КОЗ-2), № 5 - 8 – за Модифікацією опитувальника на професійне "вигорання" та деформацію (МВІ), № - 9 - 11 – за питаннями № 20, 21, 23 опитувальника;

3) всі наведені у таблиці коефіцієнти кореляції достовірні на рівні $p \leq 0,001$.

Із вищенаведеної таблиці ми бачимо, що найбільш виражені кореляційні зв'язки обидва показники професійної компетентності мають із таким *негативним* для них чинником як сумарне значення професійних "вигорання" та деформації ($r = -0,48$ та $-0,58$), а також трьома складовими

цього інтегрального показника опитувальника на професійне "вигорання" та деформацію ($r = -0,26 - -0,51$).

Найбільш вираженими *позитивними* чинниками професійної компетентності фахівців професій типу "людина-людина" виявилися рівні розвитку таких важливих для професій цього типу професійно-важливих якостей як комунікативні та організаційні здібності. Також позитивні зв'язки показники професійної компетентності мають із показниками самооцінки фахівцями рівня позитивності власних стосунків із колегами та начальством, а також здоров'я ($r = 0,23 - 0,29$).

Щодо *спрямованості* даних зв'язків, то *переважно* *однобічний вплив* (позитивний), на нашу думку, справляють на професійну компетентність фахівців професій типу "людина-людина" рівень розвитку в них комунікативних і організаційних здібностей та рівень здоров'я.

Поєднання *однобічного* (негативного) впливу на професійну компетентність фахівців із *впливом третього фактора*, ми вважаємо, має місце у випадку із всіма показниками опитувальника на професійне "вигорання" та деформацію. Так, нестаток професійної самоефективності фахівців та виникнення в них негативних особистісних змін внаслідок виконання професійної діяльності, може зумовлюватись невідповідністю особистісних якостей фахівця вимогам, які ставить до неї робота за професіями типу "людина-людина".

І навпаки, поєднання *однобічного* (позитивного) впливу на професійну компетентність фахівців із *впливом третього фактора*, очевидно, має місце у випадку із показниками позитивності власних стосунків із колегами та начальством – теж певні особистісні якості (як то комунікативні і організаційні здібності та ін.) зумовлюють вищу професійну ефективність фахівця та його гарні стосунки на роботі.

У наступній таблиці (3.41), з метою скорочення її обсягу, наведені кореляційні зв'язки із показниками чинників, які впливають на успішність професійного становлення фахівця, чотирьох основних (із семи використаних у дослідженні) показників професійної спрямованості.

Таблиця 3.41.

Кореляційні зв'язки показників професійної спрямованості та чинників, які впливають на успішність професійного становлення

№	Показники	1	2	3	4	
1	Ступінь задоволен. своєю професією і роботою	1,0	0,31	0,37	0,26	
2	Рівень Зацікавленості у професійній діяльності	0,31	1,0	0,57	0,36	
3		Любові до своєї професії	0,37	0,57	1,0	0,38
4		Зусиль що підвищення професійного рівня	0,26	0,36	0,38	1,0
5	Комунікативні здібності	0,28	0,23	0,25	0,32	
6	Організаційні здібності	0,31	0,21	0,09*	0,21	
7	Емоційне виснаження	-0,56	-0,41	-0,47	-0,42	
8	Деперсоналізація	-0,49	-0,35	-0,40	-0,34	
9	Редукція особистих досягнень	-0,40	-0,31	-0,35	-0,31	
10	Сумарне знач. проф. "вигорання" та деформац.	-0,43	-0,40	-0,41	-0,43	
11	Рівень Позитивності стосунків з колегами	0,32	0,20	0,22	0,21	
12		Позитивності стосунків з начальством	0,38	0,23	0,28	0,23
13		Здоров'я	0,28	0,15	0,13	0,10*

Примітки: 1) показник № 1 отримано за методикою "Вивчення задоволеності своєю професією та роботою", № 2 - 4 – за питаннями № 13, 18 та 19 опитувальника, № 5 - 6 – за методикою виявлення "Комунікативних та організаційних здібностей" (КОЗ-2), № 7 - 10 – за Модифікацією опитувальника на професійне "вигорання" та деформацію (МВІ), № - 11 - 14 – за питаннями № 20 - 23 опитувальника;
2) позначені зірочкою коефіцієнти кореляції достовірні на рівні $p \leq 0,05$; всі інші – на рівні $p \leq 0,001$.

Слід відзначити, як і випадку із професійною компетентністю, показники професійної спрямованості мають найтісніші (негативні) кореляційні зв'язки із чотирма показниками опитувальника на професійне "вигорання" та деформацію ($r = -0,31$ та $-0,56$). І як й у першому випадку, взаємозв'язки між цими двома групами показників мають, на нашу думку, характер поєднання *однобічного* (негативного) впливу на професійну спрямованість фахівців професійного "вигорання" та деформації із впливом *третього фактора* (невідповідністю особистісних якостей фахівця вимогам професії). Інші зв'язки між показниками професійної спрямованості та чинників, які впливають на успішність професійного становлення фахівця, за силою та характером також є схожими до проаналізованих вище зв'язків показників професійної компетентності.

3.4.5. Особливості професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей фахівців професій типу "людина-людина" у порівнянні із фахівцями професій інших типів

Як і у випадку із студентами, порівняння отриманих показників професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей фахівців професій типу "людина-людина" із показниками фахівців професій інших типів дало можливість отримати досить цікаві та показові результати. Спочатку розглянемо результати порівняння показників професійної спрямованості та компетентності досліджуваних фахівців (таблиця 3.42).

Перше, що слід відмітити, за рівнем професійної компетентності (для професій свого типу) виділені нами вибірки практично не відрізняються – вони мають достатньо близькі усереднені показники рівня професійної самоефективності та індексу етапу професійного становлення. Це є повністю природнім та засвідчує адекватність вибору методичного інструментарію для дослідження цієї складової професійної спрямованості.

А от за п'ятьма із восьми показників професійної спрямованості, фахівці професій типу "людина-людина" мають достовірно вищі показники. І це саме такі показники професійної спрямованості, які несуть більше професійно-емоційне навантаження. І не випадково, що саме вони у представників професій типу "людина-людина" є вищими (задоволеність своєю професією і роботою, зацікавленість у власній професійній діяльності, задоволеність соціальним становищем, любов до своєї професії, зусилля, спрямовані на підвищення власного професійного рівня).

А якраз за трьома показниками, які мають більше професійно-прагматичне навантаження (задоволеність змістом професійної діяльності, зарплатою та кар'єрою), виділені вибірки практично не відрізняються. Це як раз і є, на нашу думку, однією із найбільш характерних особливостей професійної спрямованості фахівців професій типу "людина-людина" у порівнянні із фахівцями професій інших типів.

Таблиця 3.42.

Порівняння показників професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу "людина-людина" із показниками фахівців професій інших типів

№	Показники	Тип професій	M	σ	$p \leq$
1	Рівень професійної самоефективності	людина-людина	31,08	4,77	–
		інші	30,10	5,49	
2	Індекс етапу професійного становлення	людина-людина	36,90	7,35	–
		інші	35,47	8,88	
3	Ступінь задоволен. своєю професією і роботою	людина-людина	3,98	6,39	0,001
		інші	1,01	8,11	
4	Рівень зацікавленості у професійній діяльності	людина-людина	3,85	1,05	0,05
		інші	3,57	1,14	
5	Рівень задоволеності її змістом	людина-людина	2,91	,91	–
		інші	2,94	,97	
6	Рівень задоволеності зарплатою	людина-людина	2,16	1,01	–
		інші	2,10	,94	
7	Рівень задоволеності кар'єрою	людина-людина	2,55	,98	–
		інші	2,45	1,04	
8	Рівень задоволеності соціальним становищем	людина-людина	2,55	1,00	0,01
		інші	2,20	1,00	
9	Рівень любові до своєї професії	людина-людина	3,15	0,80	0,05
		інші	2,92	0,91	
10	Рівень зусиль щодо підвищення професійного рівня	людина-людина	3,25	0,79	0,05
		інші	3,04	0,89	

Примітки: показник № 1 отримано за Шкалою самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, № 2 – на основі перших 12-ти питань опитувальника, № 3 – за методикою "Вивчення задоволеності своєю професією та роботою, № 4 - 10 – за питаннями № 13 - 19 опитувальника.

Результати порівняння показників професійно-важливих якостей та чинників, які впливають на успішність професійного становлення між виділеними вибірками фахівців наведені у наступній таблиці 3.43.

Таблиця 3.43.

Порівняння показників професійно-важливих якостей та чинників, які впливають на успішність професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина" із показниками фахівців професій інших типів

№	Показники	Тип професій	М	σ	p ≤
1	Комунікативні здібності	людина-людина	11,44	4,70	0,001
		інші	9,21	5,17	
2	Організаційні здібності	людина-людина	13,34	3,69	0,001
		інші	10,94	3,96	
3	Емоційне виснаження	людина-людина	24,68	10,43	0,001
		інші	28,42	10,64	
4	Деперсоналізація	людина-людина	11,91	5,82	0,05
		інші	13,51	5,89	
5	Редукція особистих досягнень	людина-людина	15,63	8,03	0,001
		інші	21,22	9,24	
6	Сумарне знач. проф. "вигорання" та деформ.	людина-людина	52,22	19,88	0,001
		інші	63,15	20,63	
7	Рівень позитивності стосунків з колегами	людина-людина	4,03	,63	0,001
		інші	3,65	,75	
8	Рівень позитивності стосунків з начальством	людина-людина	3,80	,75	–
		інші	3,78	,85	
9	Рівень стомлення за робочий день	людина-людина	2,99	,84	–
		інші	2,98	,90	
10	Рівень здоров'я	людина-людина	3,64	,68	–
		інші	3,55	,79	

Примітки: показники № 1 - 2 отримано за методикою виявлення "Комунікативних та організаційних здібностей" (КОЗ-2), № 3 - 6 – за Модифікацією опитувальника на професійне "вигорання" та деформацію (МВІ), № 7 - 10 – за питаннями № 20 - 23 опитувальника.

Як і у випадку із студентами, фахівці професій типу "людина-людина" природно мають суттєво вищі (на рівні достовірності $p \leq 0,001$) діагностичні показники таких професійно важливих для цього типу професій якостей як комунікативні та організаційні здібності. Але особливо слід відзначити, що у представників професій типу "людина-

людина" істотно нижчим є вияв всіх чотирьох показників опитувальника на професійне "вигорання" та деформацію ($p \leq 0,05 - 0,001$). Тобто, представники даного типу професій менше підвладні виникненню подібних найпоширеніших негативних наслідків професійної діяльності. Також представники професій типу "людина-людина" мають істотно кращі стосунки із колегами по роботі. Інші ж чинники, які здатні впливати на успішність професійного становлення фахівців (стосунки із та начальством, рівень стомлення за робочий день та рівень здоров'я), у виділених вибірках фахівців мають приблизно однаковий ступінь вияву.

* * *

Таким чином, на основі проаналізованих у даному параграфі результатів досліджень щодо визначення особливостей формування професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу "людина-людина" на чотирьох етапах професійного становлення, які охоплюють період самостійного здійснення професійної діяльності, можна зробити такі узагальнюючі **висновки**:

Порівняння отриманих в дослідженні діагностичних показників чоловіків та жінок фахівців професій типу „людина-людина" показало, що вони, як і у випадку із студентами, практично не відрізняються. Лише на рівні статистичної тенденції ($p \leq 0,1$) у жінок є дещо вищим показник „емоційного виснаження" за Опитувальником на професійне "вигорання" та деформацію (МВІ), а у чоловіків – показники самоефективності та організаційних здібностей.

Отримані результати наочно підтвердили, що перехід на все вищі етапи професійного становлення лише опосередковано пов'язаний із віком фахівця, і безпосередньо – із реальним зростанням рівня його професійної компетентності. Особливо виражено професійна компетентність зростає на етапі вторинної професіоналізації і далі ще більше – на етапі професійної майстерності.

Також підтверджено, що розвиток професійних спрямованості та компетентності тісно взаємопов'язані між собою у процесі професійного становлення фахівців професій типу „людина-людина". Рівні професійної спрямованості та компетентності за різними показниками, самі по собі, практично не змінюються у віковому аспекті, а лише разом із переходом на наступний етап професійного становлення, являючи собою істотну передумову подібного переходу.

Такі провідні для фахівців професій типу „людина-людина"

професійно-важливі якості як комунікативні та організаційні здібності, практично не змінюючись у виділених вікових групах, істотно підвищуються на етапі вторинної професіоналізації, і ще більше – на етапі професійної майстерності. Комунікативні здібності лише незначно розвиваються в процесі професійної діяльності фахівців професій типу „людина-людина”, а організаційні – взагалі не розвиваються. І тому вищих етапів професійного становлення здатні досягати переважно фахівці, які початково мають вищий рівень розвитку даних здібностей.

Показники сприятливих для професійного становлення фахівця чинників (рівень позитивності стосунків із колегами та начальством, а також власного здоров'я), поступово та достовірно підвищується від одного етапу становлення до іншого, а показники негативних, або не змінюються (рівень стомлення за робочий день), або достовірно знижуються (всі чотири показники модифікації опитувальника на професійне "вигорання" та деформацію). У той же час, у віковому аспекті всі названі показники залишаються достатньо стабільними.

Показники професійної спрямованості та компетентності мають найтісніші (*негативні*) кореляційні зв'язки із показниками опитувальника на професійне "вигорання" та деформацію. *Позитивні* достовірні зв'язки зафіксовано із показниками комунікативних та організаційних здібностей, а також здоров'я та позитивності стосунків із колегами і начальством.

Порівняння показників фахівців професій типу "людина-людина" із показниками фахівців професій інших типів показало, що за рівнем професійної компетентності вони практично не відрізняються. А за п'ятьма із восьми показників професійної спрямованості, які мають більше професійно-емоційне навантаження (задоволеність своєю професією і роботою, зацікавленість у власній професійній діяльності, задоволеність соціальним становищем, любов до своєї професії, зусилля, спрямовані на підвищення власного професійного рівня), фахівці професій типу "людина-людина" мають достовірно вищі показники.

За трьома ж показниками, які мають більше професійно-прагматичне навантаження (задоволеність змістом професійної діяльності, зарплатою та кар'єрою), виділені вибірки практично не відрізняються. Подібні відмінності можна розглядати в якості однієї із найбільш характерних особливостей професійної спрямованості фахівців професій типу "людина-людина" у порівнянні із фахівцями професій інших типів.

Фахівці професій типу "людина-людина" мають суттєво вищі, за фахівців професій інших типів, показники комунікативних та організаційних здібностей. Також вони значно менше підвладні

професійним "вигоранням" та деформації, мають істотно кращі стосунки із колегами по роботі. Інші ж чинники, які здатні впливати на успішність професійного становлення фахівців (стосунки із та начальством, рівень стомлення за робочий день та рівень здоров'я), у виділених вибірках фахівців мають приблизно однаковий ступінь вияву.

Розділ 4.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ

4.1. Зміст психологічного супроводу професійного становлення фахівців та загальні підходи до його здійснення

Психологічний супровід професійного становлення особистості здобуває особливу актуальність в умовах ринкової економіки, коли зростає значення професійно-психологічного потенціалу і професійної мобільності фахівців, знижується соціальна захищеність працівників. Нині існує вже досить велика кількість наукових праць, присвячених проблемі психологічного супроводу професійного становлення фахівців. Загальні теоретичні основи такого супроводу найбільш змістовно, на нашу думку, викладено Е.Ф.Зєєром [41].

Психологічний супровід, за автором, являє собою цілісний процес вивчення, формування, розвитку і корекції професійного становлення особистості з урахуванням своєрідності і психологічних особливостей кожної стадії, а також права особистості нести відповідальність за своє професійне життя. Мета психологічного супроводу полягає у повноцінній реалізації професійно-психологічного потенціалу особистості і задоволення потреб суб'єкта діяльності [41, с. 284].

Досить близько до вказаного, О.О. Євдокимова головне призначення психологічного супроводу вбачає у створенні умов, сприятливих для розвитку особистості на всіх етапах особистісно-професійного розвитку, реалізації актуальних і потенційних можливостей особистості, ефективного засвоєння нових знань в області навчальної і професійної діяльності і побудови життєвої стратегії, оптимізації професійного і особистісного зростання [35].

Основу психологічного супроводу складає єдність чотирьох функцій: діагностики суті проблеми, що виникла; інформації стосовно природи проблеми та шляхів її вирішення; консультації на етапі прийняття рішення та розробки стратегії вирішення проблеми; первинної допомоги на етапі реалізації розробленого плану [25].

У ширшому розумінні виділяються такі функції психологічного супроводу професійного становлення:

- інформаційно-аналітичний супровід окремих етапів професійного становлення (вибору професії, початкового етапу профадаптації, професіоналізації тощо);
- проектування і самопроектування сценаріїв окремих етапів професійного становлення;
- психологічно компетентне надання підтримки і допомоги особистості в подоланні труднощів професійного становлення, особливо при зміні соціально-професійного середовища;
- професійна реабілітація особистості у випадках тривалої перерви в професійній діяльності (жінок після народження дитини, безробітних, людей, що вийшли з місць ув'язнення та ін.);
- забезпечення соціально-професійного самозбереження;
- профілактика розвитку професійних деформацій, надання допомоги в подоланні криз і стагнації;
- корекція соціально-професійного і психологічного профілю особистості [41].

Реалізація функцій психологічного супроводу можлива при використанні особистісно орієнтованих технологій професійного розвитку:

- розвиваючої діагностики;
- тренінгів особистісного і професійного розвитку і саморозвитку;
- моніторингу соціально-професійного розвитку;
- технологій формування психологічної аутокомпетентності;
- психологічного консультування з проблем соціально-професійного розвитку;
- проектування альтернативних сценаріїв професійного життя;
- особистісно орієнтованих тренінгів підвищення соціально-професійної і психолого-педагогічної компетентності;
- ретроспекції професійного життя (методу психобіографії);
- тренінгів самоуправління, саморегуляції емоційно-вольової сфери і самовідновлення особистості [41].

Докладно зміст психологічного супроводу на різних етапах професійного становлення фахівця викладений Е.Ф.Зеєром у навчальному посібнику [41, с. 257 - 284].

В якості одного із важливих чинників оптимізації професійного становлення фахівця у професіях різних типів можна розглядати індивідуальну регламентацію (оптимізацію) діяльності. Її сутність, насамперед полягає у здійсненні індивідуального підходу до кожної особи

з тим, щоб організувати її діяльність відповідно до її психофізіологічних особливостей.

До заходів індивідуальної регламентації діяльності (оптимізації) відносять: планування оптимального навантаження, оптимізацію режиму праці, відпочинку, харчування. Такі заходи можуть, наприклад, полягати в індивідуалізації величини і тривалості навантаження та його оперативній зміні залежно від наявного психофізіологічного стану людини; раціональному чергуванні різноманітних видів навантаження та інтервалів відпочинку; створенні умов для повноцінного відпочинку та відновлення [56]. Раціональний режим праці й відпочинку – "...це розпорядок у трудовій діяльності, що регламентує таке співвідношення праці і відпочинку, при якому висока продуктивність праці щонайдовше поєднується з високою і стійкою працездатністю людини" [114, с. 76].

Провідним чинником оптимізації професійного становлення фахівця можна вважати вироблення ним індивідуального стилю діяльності. Індивідуальний стиль діяльності, згідно з Є.О. Климовим [50], являє собою спосіб діяльності, що враховує індивідуальні якості (особливості) суб'єкта і має такі відмітні ознаки, як стійкість, зумовленість певними особистісними якостями, і є засобом ефективного пристосування до об'єктивних вимог.

Індивідуальний стиль являє собою індивідуально-своєрідну систему психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно удається людина з метою найкращого зрівноважування своєї (типологічно зумовленої) індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності [51]. Основна функція індивідуального стилю діяльності полягає в оптимальному пристосуванні людини до заданих умов і вимог діяльності з метою досягнення належного результату.

Такий оптимальний стиль діяльності забезпечує ефективну взаємодію фахівця з колегами, керівниками та підлеглими при найбільш раціональному використанні індивідуальних можливостей і засобів в конкретних умовах професійної діяльності, тобто оптимальний індивідуальний стиль діяльності забезпечує найвищий результат при мінімальних витратах часу та зусиль [32].

Процес формування індивідуального стилю професійної діяльності є невід'ємною складовою розвитку функціональної психологічної системи професійної діяльності суб'єкта праці (за В.Д. Шадриковим [124]):

1. Формування мотивів професійної діяльності передбачає: а) зрушення мотиву на мету трудової діяльності, у результаті чого працівник знаходить "свій" предмет діяльності; б) "прийняття" людиною професії і перебування особистісного змісту діяльності, що є важливим для формування професійної мотивації; в) утворення цілісної поведінки працівника в результаті формування професійної мотивації.

2. Формування мети професійної діяльності передбачає виділення й врахування наступних моментів: а) центральним моментом діяльності виступає її мета (людська діяльність - це доцільна діяльність, ціль свідомо вибирається людиною); б) сама мета розглядається як: ідеальний образ результату; рівень досягнення, до якого треба прагнути; в) також ціль професійної діяльності виступає як: образ результату; виробнича задача, задана у визначених умовах; г) основні етапи формування мети: виділяється поле припустимих результатів; уточнюється конкретна мета (як найбільш оптимальна).

3. Формування уявлення про програму діяльності передбачає: а) формування уявлення про компоненти (про структуру) діяльності; б) формування уявлення про способи виконання діяльності; в) формування уявлення про програму діяльності (як послідовності адекватних дій і способів).

4. Формування інформаційної основи діяльності (ІОД) передбачає виділення і розгляд наступних моментів: а) рівні формування ІОД включають: сенсорно-перцептивний рівень (сприйняття інформації); когнітивний рівень (оцінка значимості інформації); образно-оперативний рівень (переробка інформації і побудова інформаційних образів); б) особливості формування ІОД: інформація часто мінлива, що вимагає гнучкості ІОД; багатоплановість інформації викликає необхідність швидкого переключення з одного виду інформації на іншій; в) у цілому формування ІОД передбачає: формування ІОД у матеріальному плані (здатність сприймати й обробляти реальні сигнали, що несуть інформацію); формування ІОД в ідеальному плані (здатність будувати інформаційні образи і значення за одержуваними сигналами).

5. Формування блоку прийняття рішень засновано на врахуванні наступного: 1) саме рішення розглядається як вибір однієї альтернативи з декількох; 2) створюється загальна схема прийняття рішень: а) усвідомлення проблеми; б) вирішення проблеми; саме при цьому формування блоку

ухвалення рішення передбачає: освоєння (вироблення) вирішального правила, способу рішення; формування критерію досягнення мети і переваги вибору способу рішення; в) перевірка рішення; г) корекція вибору (там, де це можливо); 3) виділяються два основних типи рішень: а) детерміновані (засновані на строгій логіці); б) вірогіднісні (засновані на вирахуванні найбільш сприятливої імовірності досягнення мети).

6. Формування підсистеми професійно-важливих якостей виходить з наступних передумов: 1) у людини вже є певні якості і при опануванні професій відбувається їхня перебудова відповідно до особливостей даної професійної діяльності; 2) загальна логіка такої перебудови діяльності: а) перенастроювання якостей відповідно до професійної діяльності; б) поява і розвиток нових якостей і здібностей; в) формування індивідуального стилю діяльності, що як би "вінчає" розвиток професіонала.

Шляхи оптимізації професійного становлення фахівця найбільш ґрунтовно вивчаються такою галуззю психології як акмеологія. Так, до її основних завдань відносять:

- 1) виявлення подібного і різного у різних людей, що домоглися видатних успіхів;
- 2) з'ясування характеристик (якостей), що повинні бути сформовані в людини на різних етапах її розвитку, і які можуть привести його до успіху;
- 3) дослідження механізмів і факторів, що впливають на розвиток людини і призводять її до успіху;
- 4) висвітлення феноменології "акме" (опис його проявів);
- 5) спеціальне дослідження саме професійних досягнень у зрілому віці;
- 6) вивчення праці професіоналів екстракласу (виділення загального і специфічного для різних професій);
- 7) визначення закономірностей зв'язку професійних досягнень із позапрофесійною діяльністю;
- 8) дослідження здатності людини накопичувати різнобічний досвід і "акумуляувати" його в конкретній діяльності;
- 9) вивчення вищих досягнень в умовах роботи в колективі;
- 10) створення методичного інструментарію для дослідження "акме" як окремої людини, так і трудових колективів [7].

А головне завдання акмеології, за О.О. Бодальовим [7], полягає у тому, щоб на основі проведення комплексних досліджень запропонувати гранично технологічні стратегію і тактику організації і практичного здійснення процесу переведення фахівця, що починає свою самостійну діяльність, на все більш високі рівні професіоналізму.

Одним із дієвих акмеологічних заходів оптимізації професійного становлення фахівця є акмеологічний моніторинг індивідуально-професійного розвитку, акмеологічні тренінги програмно-цільової спрямованості та психолого-акмеологічне консультування.

Акмеологічний моніторинг являє собою систему відслідковувального контролю індивідуально-професійного розвитку у процесі підготовки фахівця, а також його перепідготовки і підвищення кваліфікації. У методичному відношенні зміст моніторингу складають систематична реєстрація й аналіз емпіричних даних, що характеризують зміни параметрів розвитку конкретних фахівців. Це може бути й організація постійного відстеження інформації (спостереження, оцінки, тестування й ін.) із внесенням необхідних коректив [32, с. 58].

Акмеологічні тренінги є засобом оптимізації підготовки та перепідготовки фахівців та підвищення рівня їх професійної компетентності. Їх програмно-цільова спрямованість розуміється як орієнтованість тренінга в якості системи навчання та підготовки професійних кадрів на відтворення феномену професійної майстерності, який є характерним для конкретного виду професійної діяльності (за джерелом [32, с. 59 - 60]). Акмеологічний тренінг включає такі *методичні комплекси*: 1) психотехнологічного аналізу; 2) програмно-цільового підходу; 3) навчання; 4) тренінгових процедур; 5) гри; 6) психотерапії; 7) технологічної культури [32, с. 61 - 65].

Психолого-акмеологічне консультування – це спосіб акмеологічної підтримки самовизначення людини як суб'єкта особистісно-професійних досягнень. Воно включає в себе індивідуальне психологічне консультування, психологічну консультативну роботу із організаційною групою, що задає норми, та психодіагностичне забезпечення всього консультативного процесу [32, с. 67 - 68].

Важливим напрямком психологічного супроводу професійного становлення фахівця можна вважати здійснення психопрофілактики професійних деформацій його особистості. За О.Б. Поляковою, основними цілями подібної профілактики є усунення зовнішніх і внутрішніх факторів, які шкідливо відображаються на психіці людини, її акмеологічному потенціалі і результатах професійної діяльності, та використання внутрішніх та зовнішніх факторів, які позитивно впливають на суб'єкта професійної діяльності та її ефективність [89, с. 268].

Сучасне тренінгове забезпечення психологічного супроводу професійного становлення фахівця, зокрема, викладено у монографії Е.Е. Симанюк [112, с. 197 - 246]. Автором розроблено комплекс тренінгів,

які цілеспрямовано можуть вирішувати завдання даного супроводу: 1) "Тренінг корекції стратегії подолання криз професійного становлення особистості"; 2) "Тренінг профілактики та корекції вивченої безпорадності"; 3) "Тренінг формування професійної ідентичності".

Психологічний (психофізіологічний) супровід професійного становлення методологічно також може ґрунтуватись на оптимізації адаптаційних можливостей фахівця – індивідуальному узгодженні його адаптаційних можливостей людини з різноманітними вимогами, які висуває до цих можливостей її життєдіяльність [56].

В акмеології оптимальність означає бажаний, ідеальний, "вершинний" стан, рівень розвитку, а оптимізація – це спосіб його досягнення, який являє собою альтернативу стихійному, емпіричному нецілеспрямованому способу розвитку [32, с. 73]. Принцип оптимальності є центральним принципом акмеології. До основних індикаторів оптимального стану суб'єкта діяльності відносяться висока продуктивність діяльності при низьких енерговитратах та його задоволеність діяльністю [32, с. 74].

Як було показано нашими попередніми дослідженнями, оптимізація адаптаційних можливостей людини може бути досягнута наступними шляхами (та їх поєднанням):

- 1) зменшення сили впливу чи повне усунення виявлених дезадаптаційних факторів;
- 2) підвищення стійкості людини різними засобами до впливу дезадаптаційних факторів;
- 3) підсилення адаптаційно сприятливих факторів з метою компенсації дезадаптаційних [56].

У професійній підготовці фахівців професій типу "людина-людина" у ВНЗ ключовою складовою вважається забезпечення належного рівня їх психологічної підготовки. Зокрема, О.А. Сорокіна з метою забезпечення ефективної психологічної підготовки соціальних працівників апробувала застосування таких форм та заходів, що можуть з успіхом використовуватись при підготовці фахівців й інших професій типу "людина-людина":

1. З огляду на обмеження аудиторних годин на лекції обов'язково виносяться питання, що стосуються найбільш складних та ґрунтовних психологічних проблем, а не лише інформування студента про їх наявність.
2. Практична складова аудиторних занять індивідуалізована та наближена до власного життєвого досвіду студента. Цьому сприяє

використання в курсі психодіагностики особистісно орієнтованих методик за різними методологічними підходами – психодинамічним, біхевіоральним, гуманістичним, діяльнісним. Знайомство з широким колом різних за методологічним підґрунтям методик підкреслює неоднозначність та багато вимірність людської особистості. Аналіз власної біографії (за А.Адлером) сприяє отриманню не лише діагностичних та прогностичних навичок, а й самопізнанню. Обов'язкове дотримання етичних норм й принципів робить таку роботу важливою й актуальною.

3. Виконання індивідуальних завдань, наприклад з вікової психології, відбувається з залученням до психологічного аналізу людей з найближчого оточення студента. Це показує студенту, що психологія – це не лише теоретичні знання й опрацювання монографій, а жива й прикладна наука, яка може сприяти розумінню й налагодженню стосунків у власній родині та з ровесниками. Розробка психологічних рекомендацій щодо профілактичної роботи з дітьми, які мають порушення поведінки; аналіз батьківсько-дитячих стосунків та елементи профорієнтаційної роботи обумовлюють розвиток у студента психологічного, професійного мислення, формують необхідні розумові дії та допомагають поетапному опануванню категоріальним апаратом психологічної науки.
4. Практика для студентів відбувається у закладах різних за напрямком (молодіжна біржа праці, психоневрологічна лікарня, заклади для людей з особливими потребами, наркологічна служба, територіальні центри, соціальні служби для молоді, загальноосвітні школи та ін.). Місце практики студент обирає самостійно з урахуванням власних інтересів та уподобань, й протягом чотирьох років може спробувати себе у різних сферах майбутньої професії.
5. Останньою важливою складовою професійної підготовки студента є написання кваліфікаційної роботи. Обов'язковим розділом такої роботи є емпірична частина, яка містить результати самостійно проведеного дослідження. Тематика, мета, завдання й методи дослідження обираються студентом самостійно, керівник обмежується консультуванням з певних методичних та організаційних питань. Саме складність обраної задачі, адекватність підібраних методів та успішність її вирішення висвітлює рівень набутих та інтеріоризованих студентом професійних знань, умінь та навичок [110].

4.2. Основні зміст, принципи та напрямки психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця

Психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця за змістом є дещо ширшим за розглянуте перед цим поняття супроводу. Насамперед, за рахунок залучення у процес забезпечення психофізіологічних методів, а також врахування у його процесі індивідуальних психофізіологічних властивостей.

Засновуючись на проведеному аналізі щодо змісту, етапів та складових професійного становлення фахівця, **психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця** можна визначити як систему послідовних заходів, спрямованих на оптимізацію формування та розвитку у людини професійної спрямованості та компетентності, професійно важливих якостей і психофізіологічних властивостей з метою досягнення нею найвищого індивідуально можливого професійного рівня та найбільшого розкриття її особистісного потенціалу у певній професійній діяльності [61].

Психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця, на нашу думку, має засновуватись на **принципах** науковості, послідовності та безперервності, оптимізації, системності, індивідуалізації, адекватності, спрямованості на максимально можливі професійні досягнення.

1. Принцип *науковості* передбачає, що психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця має засновуватись на загальнонауковій методології, сучасних наукових досягненнях (зокрема, психології та психофізіології), використанні науково обґрунтованих методів та методик, врахуванні науково обґрунтованих даних щодо сучасних особливостей становлення фахівця у певних професіях тощо.

2. Принцип *послідовності та безперервності* – що найвищої ефективності психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця може бути досягнуте за умови його послідовного здійснення на всіх етапах такого становлення – від етапу професійної орієнтації (оптації) до етапу вищих професійних досягнень.

3. Принцип *оптимізації* передбачає вибір оптимізації як концептуального підходу при застосуванні заходів, спрямованих на психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця.

У даному випадку, оптимізація являє собою таке застосування зазначених заходів, яке спрямоване на індивідуальне узгодження психофізіологічних можливостей певної людини з різноманітними вимогами, які висуває до цих можливостей її професійна діяльність. Подібна оптимізація передбачає взаємопов'язане використання двох основних груп методів: 1) методів отримання інформації та 2) методів впливу (оптимізації). За допомогою першої групи методів (дослідницькі методи) отримується необхідна для ефективного забезпечення професійного становлення фахівця інформація (про особливості його професійної діяльності, його особистісні особливості, наявні та потенційні психофізіологічні можливості і т.ін.). Друга група методів безпосередньо використовується з метою оптимізації його професійного становлення.

4. Принцип *системності* передбачає необхідність урахування різних рівнів системної організації людської індивідуальності (фізіологічного, біоенергетичного, психічного, поведінкового, особистісного, соціально-психологічного) у взаємозв'язку із значущими аспектами професійної діяльності та соціальних взаємодій людини.

5. Принцип *індивідуалізації* – необхідність урахування індивідуальних особливостей кожної людини (у найширшому розумінні) при виборі та застосуванні заходів, спрямованих на оптимізацію її професійного становлення.

6. Принцип *адекватності* передбачає при здійсненні психофізіологічного забезпечення становлення фахівця застосування заходів адекватних певному етапу його професійного становлення, його індивідуальним особливостям, поставленим завданням тощо.

7. Принцип *спрямованості на максимально можливі професійні досягнення* означає постановку мети сприяння здобуттю певним фахівцем індивідуально максимально можливого для нього професійного рівня та професійних здобутків.

У психофізіологічному забезпеченні професійного становлення фахівця можна виділити чотири основні **напрямки**: за етапами професійного становлення, за його складовими, за певною професією та за спрямованістю заходів.

Так, за *етапами професійного становлення* психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця може розрізнятися за етапами забезпечення: 1) професійної орієнтації (оптації); 2) професійної підготовки; 3) професійної адаптації 4) первинної професіоналізації; 5) вторинної професіоналізації; 6) професійної майстерності.

За *складовими професійного становлення* психофізіологічне

забезпечення професійного становлення фахівця може бути спрямоване на оптимізацію формування та розвитку у нього: 1) професійної спрямованості; 2) професійної компетентності; 3) професійно важливих якостей і 4) професійно важливих психофізіологічних властивостей .

Психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця також може поділятися у залежності від того, у якій *певній професії* воно здійснюється.

І за *спрямованістю заходів*, у психофізіологічному забезпеченні професійного становлення фахівця можна виділити спрямування на: 1) формування, розвиток певних якостей (спрямованості, компетентності і т. ін.) та 2) профілактику, подолання негативних особистісно-професійних явищ (професійних криз, деструкцій, вигорання); а також на: 1) застосування діагностичних та 2) оптимізаційних (корекційних) методів.

4.3. Заходи та рекомендації щодо сприяння професійному становленню фахівців професій типу "людина-людина"

4.3.1. Загальні рекомендації щодо оптимізації професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина"

Наведені нижче загальні рекомендації щодо оптимізації професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина" без посередньо засновуються на результатах наших емпіричних досліджень, спрямованих на визначення особливостей формування професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу "людина-людина" від етапу оптації до етапу професійної майстерності, які викладені у попередньому розділі.

Рекомендації щодо оптимізації професійного вибору оптантами професій типу "людина-людина"

Основним завданням профорієнтаційної роботи із оптантами є сприяння у здійсненні ними вірного вибору професій, зміст діяльності та вимоги яких найбільше відповідають їх індивідуальним схильностям і здібностям. Особливої уваги, у формі додаткової роботи із ними, потребують ті учні, які ще не зробили остаточний професійний вибір, не мають достатньо повної інформації про сучасні професії.

При здійсненні профконсультаційної роботи із оптантами слід спиратися на показники виконання ними профорієнтаційних тестів (як то ДДО Є.О. Климова, Методика Голанда тощо), враховувати професії та соціальний статус їх батьків, результати виконання методик на виявлення рівня розвитку професійно-важливих для професій типу "людина-людина" якостей. Зокрема, низький рівень комунікативних та організаційних здібностей може із високою вірогідністю може стати суттєвою перепорою для успішної роботи за професіями такого типу.

Рекомендації щодо оптимізації професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина" на етапі професійної підготовки

На першому етапі заходів, спрямованих на оптимізацію професійного становлення майбутніх фахівців професій типу "людина-людина", має бути здійснені анкетування та психодіагностика, спрямовані на виявлення студентів, які мають недостатні рівні професійної спрямованості, навчальної самоефективності, розвитку професійно-важливих якостей (зокрема, таких як комунікативні та організаційні здібності). Отримані такими студентами результати можуть уточнюватись у індивідуальних співбесідах.

Наприклад, про низький рівень професійної спрямованості студентів свідчать "низьке" та "посереднє" бажання мати професію, за якою вони навчаються, та такі ж недостатні намір за нею працювати та зацікавленість у навчанні. Недостатнім рівнем розвитку комунікативних та організаційних здібностей можна вважати їх значення нижчі, відповідно, за 9 і 11 балів, навчальної самоефективності – її діагностичний показник, нижчий за 28 балів.

На другому етапі, відповідно до отриманих певним студентом результатів, можуть застосовуватись декілька основних напрямків корекційно-розвивальних заходів:

1. Корегування професійної спрямованості студентів, яке може полягати у знаходженні особистісно-значущих мотивів навчальної діяльності,

чіткому визначенні майбутніх професійно-кар'єрних орієнтирів. Можливе корегування вибору професії, спеціальності чи факультету. Особливої уваги потребують студенти другого та третього курсів, під час навчання на яких відбувається найбільш виражене зменшення професійної спрямованості.

2. Розвивальні заходи, спрямовані на розвиток навчально-професійної самоефективності та професійно-важливих якостей студентів. Із цією метою можуть використовуватись тренінги особистісно-професійного росту, комунікативні тренінги, ділові ігри тощо.

Рекомендації щодо оптимізації професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина" у період самостійного здійснення професійної діяльності

(від етапу професійної адаптації до етапу професійної майстерності)

Оптимізація професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина", як і на етапі професійної підготовки, може здійснюватись за подібною двоетапною послідовністю (діагностичний та корекційно-розвивальний етапи).

На всіх етапах професійного становлення фахівця актуальним є сприяння розвитку в нього різних складових професійних спрямованості та компетентності. Так особливої уваги потребують фахівці, які мають невисоку професійну самоефективність, недостатню зацікавленість у власній професійній діяльності, задоволеність її змістом, зарплатою, власною кар'єрою та соціальним становищем, не виявляють любові до своєї професії, не здійснюють регулярних зусиль, спрямованих на підвищення власного професійного рівня, мають невідповідні рівні розвитку професійно-важливих якостей.

Також важливою складовою роботи, спрямованої на оптимізацію професійного становлення фахівців професій типу "людина-людина" є первинна та вторинна профілактика виникнення в них ознак професійного "вигорання" та деформації.

Як і у випадку із етапом професійної підготовки, із метою розвитку професійної самоефективності та професійно-важливих якостей фахівців, можуть використовуватись тренінги особистісно-професійного росту, комунікативні тренінги, ділові ігри тощо. Доцільним може бути періодичне корегування мотивів професійної діяльності фахівця, його мотивування на постійне підвищення власної професійної кваліфікації.

4.3.2. Практичні підходи та заходи щодо сприяння професійному становленню вчителів та психологів

Природно, що повноцінне здійснення психологічного супроводу професійного становлення вчителів має починатися із етапу їх професійної підготовки.

Так, А.М. Веремчук наголошує на необхідності розвитку професійної рефлексії вчителів ще під час їхньої професійної підготовки. Серед методів, що можуть застосовуватись із цією метою автором були виділені:

- 1) методи і техніки, що беруть за основу проблемно-конфліктні ситуації (наприклад, техніка повтору, розв'язання спеціальних задач та ін.);
- 2) методи індивідуального консультування, де розвиток окремих рефлексивних операцій здійснюється в процесі відповідей на питання і розвивається в ході подальшого діалогу;
- 3) методи, які базуються на використанні ситуацій групової взаємодії ("групової дискусії" та ін.) тощо [20].

Конфліктологічну підготовку майбутніх педагогів Н.Р. Вітюк розглядає як організацію системи заходів, яка передбачає формування у майбутніх фахівців знань, вмінь та навичок конструктивної поведінки в передконфліктних та конфліктних ситуаціях шкільної взаємодії та здатності ефективно впливати на конфлікти. Вона передбачає усвідомлення студентами психологічних особливостей конфліктної взаємодії, зокрема у сфері освітньої діяльності, і розвиток професійних навичок управління конфліктами у навчально-виховному процесі та підвищення ефективності міжособистісного спілкування [23].

Автором визначено такі напрямки конфліктологічної підготовки майбутніх учителів:

1. Організація психодіагностичної роботи зі студентами, основними завданнями якої є: визначення рівня ситуативної та особистісної конфліктності окремих студентів та конкретних студентських груп, рівня їх конфліктостійкості, особливостей реагування на виникнення стресових чинників, домінуючих стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях, аналіз окремих психічних станів особистості (насамперед таких як агресивність, тривожність, фрустрація, ригідність та ін.), рівня розвитку комунікативних здібностей, самооцінки особистості, наявності труднощів у міжособистісному спілкуванні, діагностика психологічної атмосфери в колективі, рівня його згуртованості, особливостей внутрішньогрупової взаємодії.

2. Забезпечення активної позиції студентів у процесі підготовки до професійної діяльності. Процес формування професійних якостей повинен бути активним з боку суб'єкта.
3. Засвоєння необхідних знань з психології конфлікту. В програмі конфліктологічної підготовки майбутніх фахівців необхідно піднімати питання, що пов'язані із виникненням і причинною зумовленістю конфліктів, а також із психологічними особливостями управління ними.
4. Формування вмінь і навичок з управління конфліктами, оптимізація індивідуального стилю взаємодії. Студенти повинні навчитися: нейтралізовувати конфліктогенні спілкування, контролювати свій емоційний стан; психологічним прийомам і навичками з безконфліктної взаємодії; обирати стратегії раціональної поведінки в конфліктних ситуаціях; прогнозувати розвиток конфліктних ситуацій; проведенню цілеспрямованої роботи щодо профілактики й попередження конфліктів в умовах навчальної діяльності; здійснювати посередництво у процесі розв'язання шкільних конфліктів; розвивати в учнів навички з конструктивної поведінки в проблемних, зокрема стресових, ситуаціях.
5. Розвиток конфліктостійкості особистості, тобто здатності справлятися зі стресовими факторами, вірно організовувати свою поведінку в складних ситуаціях соціальної взаємодії, безконфліктно вирішувати проблеми у відносинах із іншими людьми.
6. Оптимізація міжособистісних відносин, групового стилю взаємодії і встановлення сприятливого соціально-психологічного клімату в студентській групі.
7. Корекція і профілактика деформацій спілкування та конфліктності особистості [23].

Загальні та індивідуальні практичні заходи оптимізації психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності

Заходи оптимізації психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності, які було розроблено нами [94], можна розподілити на загальні (тобто ті, що в цілому сприяють підвищенню такої готовності усіх студентів) і індивідуальні (застосування яких доцільне при виявленні у певного студента окремих негативних показників різних компонентів психофізіологічної готовності). Рекомендації щодо застосування подібних заходів засновуються на результатах проведених нами емпіричних досліджень.

Основна відповідальність за проведення заходів, спрямованих на **загальну оптимізацію** психофізіологічної готовності студентів покладається на керівництво ВНЗ. Безпосередніми виконавцями таких заходів можуть бути деканати, певні кафедри й окремі викладачі, вузівські спілки студентів, медична частина тощо.

Виходячи із того, що досліджуваних нами студентів педагогічних спеціальностей ($n = 696$) на достовірному рівні ($p \leq 0,01 - 0,001$) з їх навчальною успішністю пов'язані такі показники як зацікавленість у навчанні, самооцінка власних педагогічних знань та вмінь, самооцінка вольових якостей, (позитивна кореляція) і частота паління та вживання алкоголю (негативна), можна визначити такі основні напрями (завдання) роботи:

- підвищення мотивації студентів до навчання;
- постійне удосконалення навчального процесу, щодо підвищення рівня їх педагогічних знань та вмінь;
- розвиток вольових якостей студентів;
- боротьба з палінням та вживанням алкогольних напоїв [94].

Зокрема, підвищення мотивації студентів до навчання може забезпечуватись додатковою до існуючої системою матеріальних, моральних та професійних заохочень – ректорські премії, стипендії, подяки; проведення різноманітних професійних конкурсів, ранжувань; закордонні стажування; пошук для студентів роботи у престижних навчальних закладах тощо.

Розвитку вольових якостей студентів може сприяти проведення розроблених для цього тренінгів, популяризація та поширення спеціально підбраної літератури, інформування щодо застосування різних груп методів психічної саморегуляції тощо.

У боротьбі у ВНЗ палінням студентів, на нашу думку, насамперед необхідно приділяти увагу не репресивним заходам, спрямованим на заборону паління в приміщеннях і на території ВНЗ, а роз'яснювальній роботі. Ця робота передусім повинна бути спрямована на усвідомлення студентами реальної небезпеки паління для їх життя, незручностей, яких воно завдає в житті, шляхів і можливостей індивідуального подолання цієї звички. Приблизно у тому ж напрямку має вестись робота, спрямована на профілактику вживання студентами алкоголю.

Індивідуальна оптимізація психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності має здійснюватись, як вже було сказано вище, відповідно до виявлених у певного студента окремих негативних показників різних компонентів такої готовності. Головна спрямованість

оптимізації полягає в зменшенні впливу на студентів виявлених негативних для формування цієї готовності чинників, збільшені їх стійкості до цих чинників та в підсиленні чинників, що сприяють підвищенню готовності за певним показником.

Загальні рекомендації щодо індивідуальної оптимізації психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності

1. Оптимізація фізичної готовності.

Нестійка працездатність упродовж навчального дня і тижня, велика кількість ознак втоми під час навчання, погане здоров'я

- визначити, якими саме причинами викликані подібні явища: слабким здоров'ям, низьким рівнем фізичної витривалості, невмінням раціонально організувати власний навчальний процес (із урахуванням своїх індивідуальних особливостей), правильно розподілити свої сили, недостатньою мотивацією до навчання та ін.;
- може бути рекомендовано: розвиток витривалості через заняття бігом, плаванням, спортивними іграми та ін.; лікувальна фізична культура; розробка індивідуального режиму навчальної діяльності з певними інтервалами праці й відпочинку залежно від її виду та власних психофізіологічних особливостей тощо.

Підвищена самооцінка загального навантаження (навчання і побут)

- визначити, які саме об'єктивні та суб'єктивні причини її викликали: витрати значного часу на підготовку до занять, висока інтенсивність навчального та позанавчального навантаження, слабе здоров'я, недостатня працездатність, невідповідність власних здібностей та уподобань педагогічній діяльності, недостатня мотивація до навчання, погані стосунки з оточуючим, додаткова робота, сімейні турботи (маленька дитина та ін.) тощо;
- враховуючи визначені причини, можна рекомендувати: раціоналізувати свою діяльність в навчальний та позанавчальний час – більше зосередитись на виконанні першорядних завдань, відмовитись від другорядних чи зменшити обсяги часу і зусиль, що на них витрачаються, спробувати знайти більш ефективні шляхи виконання необхідної роботи; зменшити вплив негативних чинників – підвищити працездатність та зміцнити здоров'я через заняття фізичною культурою, загартовування; проаналізувати та відкоригувати мотивацію до навчання тощо.

2. Оптимізація адаптаційної готовності.

Погані стосунки з однокурсниками

- встановити, які саме причини зумовлюють погані стосунки з однокурсниками: конфлікт з певним студентом чи групою, з чим пов'язані причини цього конфлікту – власна поведінка, розбіжність у поглядах на соціальні проблеми, етичні норми, неписані закони студентського життя, навчальний процес, професійні аспекти інші причини;
- стратегія налагодження стосунків визначається залежно від установлених причин та соціально-психологічних особливостей студента; можуть рекомендуватися тренінги спілкування, особистого розвитку, певна зміна життєвих і професійних установок та переконань, вимог, що ставляться до оточуючих.

Погані стосунки з викладачами

- визначити причини: неорганізованість студента, його небажання чи нездатність виконувати вимоги викладачів, порушення ним норм поведінки, упереджене ставлення до цього студента з боку викладача та інші причини;
- стратегія налагодження стосунків з викладачами також визначається залежно від установлених причин.

Недостатня кількість і обсяг занять фізичною культурою та спортом

- визначити, якими причинами це зумовлено: нестача часу, впевненість у не важливості подібних занять, негативне ставлення до них з боку однокурсників чи друзів, лінощі чи низька організованість, погане здоров'я тощо;
- можна рекомендувати: бесіди щодо корисності занять фізичною культурою для здоров'я та підвищення працездатності; надання порад щодо вибору прийняттого виду спорту, самостійних занять та занять лікувальною фізичною культурою, організації щоденного розпорядку дня тощо.

Паління та вживання алкоголю

- необхідно визначити, в чому і як саме заважають ці погані звички студенту в житті та навчанні, встановити та роз'яснити йому на конкретних прикладах наявні і можливі негативні наслідки від них для здоров'я, професійних здобутків, особистісного становлення тощо; подібні роз'яснення можна розглядати як створення головних мотиваційних чинників для індивідуального подолання чи обмеження негативних звичок.

Недостатня навчальна самоефективність

- визначити, якими причинами вона зумовлена: невідповідність Власних здібностей та уподобань педагогічній діяльності (в цілому чи певній педагогічній спеціалізації); недостатні комунікативні навички, наполегливість та рішучість; низька мотивація до навчання; погані стосунки з однокурсниками і викладачами; тощо;
- залежно від установлених причин, наприклад, при невідповідності здібностей та уподобань певній педагогічній спеціалізації може мати сенс її змінити; при недостатніх комунікативних навичках можуть бути рекомендовані тренінги для їх розвитку та ін.

Підвищений рівень особистісної тривожності

- серед основних рекомендацій, які можуть допомогти запобігти негативному впливу підвищеного рівня особистісної тривожності студента на його навчання і різноманітні аспекти життєдіяльності, можна вказати опанування прийомів саморегуляції та різноманітних психотренінгових систем, тренінги розвитку вольових якостей і впевненості в собі, вивчення спеціальної психологічної літератури тощо.

Підвищений рівень соціальної фрустрованості

- на основі аналізу бланка методики діагностики рівня соціальної фрустрованості Вассермана-Бойко, який був заповнений студентом, визначаються чинники (групи чинників), що призвели до підвищення цього рівня;
- залежно від цього можуть бути надані найрізноманітніші рекомендації та запропоновані заходи серед тих, що були вже наведені.

3. Оптимізація інформаційної готовності.

Знижена самооцінка власних педагогічних знань та вмінь а також знань про умови і особливості роботи вчителя

- визначити, якими причинами це зумовлено: низькою зацікавленістю студента у майбутній професії; його впевненістю у тому, що ще встигне все про неї дізнатись та набути належний рівень професійної майстерності; тощо;
- можуть бути рекомендовані бесіди із студентом, спрямовані на підвищення його зацікавленості у навчанні, переконанні у необхідності більш відповідально ставитись до набуття і підвищення власного професійного рівня, необхідності якомога більш дізнаватись про майбутню професію і т.ін.; також доцільною є організація неформальних зустрічей із висококласними педагогами-професіоналами, на яких вони могли би поділитися із студентами своїм

професійним та життєвим досвідом; особливо актуальним це є для студентів старших курсів.

4. Оптимізація мотиваційної готовності.

*Знижені зацікавленість у навчанні та намір працювати вчителем
(викладачем)*

- визначити причини вказаних ознак кризи професійного вибору: відсутність задоволення від професії педагога, яку опановує студент; упевненість в тому, що він не буде за нею працювати після закінчення навчання; погані стосунки з однокурсниками та викладачами; наявність захоплень, що істотно переважають над значущістю навчання;
- залежно від виявлених причин необхідним може бути застосування спрямованих бесід, мотиваційних тренінгів, порад щодо корекції наміченого професійного шляху тощо.

Підходи та заходи щодо психологічного забезпечення професійного становлення вчителів

Як справедливо зазначає О.І. Василькова, сучасній школі необхідна атмосфера, у якій між учителем і учнем, його батьками, колегами, адміністрацією школи, керівниками та методистами міських/районних методичних служб встановлювала б доброзичливе, дружнє порозуміння і взаємодія, які викликають у вчителя позитивні емоції, впевненість у собі, у своїх діях і вчинках, коли навіть професійні невдачі не уявляються нездоланими, не породжують відчуття страху та відчуженості. Проте, на сьогоднішній день більшість вчених та практиків, на жаль, сходяться на тому, що освітнє середовище школи є незбалансованим і, в силу цього, провокуючим у ньому зростання кризових для вчителя ситуацій та переживань. Психоемоційне напруження, яке часто штучно провокується у шкільному середовищі, призводить до різкого зниження адаптивних можливостей вчителя, що стає причиною зниження ефективності його професійного функціонування, захворювань, втрати працездатності і т. ін. [18].

Взагалі, зважаючи на підвищену стресогенність педагогічної діяльності, збереження здоров'я вчителів, захист їх від стресів, профілактику виникнення у них негативних емоційних станів, забезпечення їх професійного довголіття, науковці відносять до найбільш пріоритетних завдань [2], [39], [78], [101].

Але аналіз літератури дає підставу зробити висновок, що арсенал методів, які реально використовувались останнім часом для вирішення вищезгаданих завдань різними дослідниками, дуже обмежений. Зокрема,

переважно повідомляється про позитивні результати застосування вчителями різних засобів саморегуляції: В.С. Агавеляном [2], О.Г. Антоновою-Турченко із співавт. [5], І.В. Зборовською [3], Ю.А. Коцарем [68], А.Ф. Ліненко [71]. Н.Г. Рябкова [101] повідомляє про успішне застосування програми психолого-педагогічної освіти вчителів. А Л. Скрипко [106] вказує на реалізацію потреби в руховій активності як на один із ефективних способів зниження психічного напруження вчителів. В.С. Агавеляном [2] говориться про необхідність оволодіння вчителями методами самодіагностики стану.

Далі більш докладно розглянемо існуючі психологічні підходи щодо сприяння професійному становленню вчителів.

І.Ю. Зубковою було запропоновані рекомендації, впровадження в життя яких сприяє цілеспрямованому формуванню цілісного Я-образу вчителя-професіонала та підвищенню ефективності його педагогічної діяльності:

- з розвитком особистості вчителя має відбуватися постійне уточнення змістових і структурних компонентів формування цілісного Я-образу професіонала, з врахуванням особистісно-психологічного та соціально-культурологічного рівнів його професійного становлення;
- проектування навчально-виховного процесу має передбачати можливість відтворювати педагогічну діяльність як індивідуалізовану, виходячи з орієнтацій в професійній кар'єрі, домінуючих переживань, змістовних спрямованостей, рівнів професіоналізму, форм реалізації педагогічної діяльності, сукупності значущих якостей особистості та соціально важливих критеріїв розвитку соціуму;
- формування та розвиток вчителя як особистості має йти не тільки шляхом оволодіння нормативами, кращим педагогічним досвідом, але і через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела особистісного розвитку;
- у педагогічних колективах навчальних закладів постійно треба дбати про створення позитивно-творчого емоційного клімату, можливостей для експериментування, відповідних часу умов для роботи;
- з метою підвищення самосвідомості вчителя, корекції його Я-образу, активний розвиток особистості доцільно передбачити у науково-методичній роботі педагогічних колективів навчання з елементами тренінгу та музикотерапії [43].

Т.В. Зайчиковою [38] було розроблено та експериментально підтверджено ефективність соціально-психологічної програми профілактики та подолання синдрому "професійного вигорання" у вчителів. Вона

побудована на основі дворівневої технології роботи з синдромом: а) груповій технології (на рівні освітньої організації); б) індивідуальній технології (на рівні особистості).

Групова технологія роботи з синдромом «професійного вигорання» полягає у проведенні семінару-тренінгу, програма якого складається з трьох компонентів: а) інформаційно-пізнавального; б) діагностичного; в) корекційно-розвивального. Інформаційно-пізнавальний компонент реалізується завдяки міні-лекціям, що розкривають зміст, структуру, рівні та детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів. Діагностичний компонент – завдяки оволодінню вчителями комплексом діагностичних засобів, що дозволяють своєчасно встановити наявність синдрому та глибоко вивчити його структуру. Корекційно-розвивальний компонент реалізується завдяки використанню різних форм роботи: "мозкових штурмів", навчально-рольових ігор, аналітичних практикумів, роботи в малих групах, групових дискусіях, проєктивних методів (малюнків, незакінчених речень) тощо.

Семінар-тренінг "Профілактика та подолання синдрому професійного вигорання" в освітніх організаціях» включає такі смислові блоки: 1) сутність та природа стресу; причини виникнення професійного стресу в освітніх організаціях; 2) зміст, структура та рівні синдрому "професійного вигорання"; 3) методи діагностики синдрому "професійного вигорання" у вчителів; 4) засоби профілактики та подолання синдрому "професійного вигорання" у вчителів.

Індивідуальна технологія профілактики та подолання синдрому "професійного вигорання" у вчителів представлена у вигляді рекомендацій щодо роботи вчителя з синдромом (індивідуально чи за допомогою психолога). Технологія складається з двох послідовних фаз, кожна з яких наповнює система конкретних прийомів: а) фаза аналізу професійної ситуації; б) фаза аналізу власного емоційного та фізичного стану [38].

У наших попередніх дослідженнях [56] було визначено такі основні напрями (завдання) роботи, спрямовані на оптимізацію професійних адаптаційних можливостей вчителів:

- підвищення у вчителів зацікавленості в роботі (мотивації) та задоволеності від неї;
- стимулювання вчителів до підвищення професійного рівня;
- сприяння встановленню добрих стосунків між учителями, вчителями та шкільною адміністрацією, вчителями та батьками учнів;
- зниження рівня соціальної фрустрованості вчителів;

- підвищення працездатності вчителів;
- поліпшення матеріального стану вчителів.

Зокрема, серед заходів, які можуть сприяти підвищенню у вчителів професійного рівня, зацікавленості в роботі та задоволеності від неї, можна назвати:

- 1) різноманітні види матеріального заохочення (підвищення заробітної плати, премії тощо), які б перебували у прямій залежності від якості їх роботи;
- 2) професійні заохочення – підвищення кваліфікаційної категорії, участь у різних професійних конкурсах, можливість пройти ефективне стажування, в тому числі і за кордоном тощо;
- 3) моральні заохочення – нагороди почесними відзнаками, дипломами, званнями тощо.

Конкретні заходи щодо поліпшення стосунків між учителями, вчителями та шкільною адміністрацією і батьками учнів мають визначатися в першу чергу, виходячи із особливостей цих стосунків, що склались у певній школі. Серед загальних заходів, які можуть цьому сприяти, можна назвати проведення неформальних зустрічей, зборів, неформальне шефство досвідчених учителів над молодими, більшу відкритість різних заходів шкільної адміністрації для педагогічного колективу і батьків учнів, колегіальне вирішення різноманітних проблем шкільного життя, постійні взаємовиручка та взаємодопомога між учителями тощо.

При визначенні заходів, спрямованих на зниження рівня соціальної фрустрованості вчителів, необхідно виходити із встановлених найбільш фрустраційних для них факторів, які переважно тісно пов'язані між собою: матеріальний стан, сфера медичного обслуговування, недостатні можливості для проведення відпустки, житлово-побутові умови, сфера послуг і побутового обслуговування, можливість вибору місця роботи, проведення дозвілля, власне становище в суспільстві.

Наприклад, значно б знизило рівень соціальної фрустрованості вчителів підвищення їм заробітної плати. Бо, крім зниження їх невдоволеності своїм матеріальним станом, це також повинно знизити їх невдоволеність можливістю проводити відпустку й дозвілля, власним становищем у суспільстві та ін.

Зважаючи на переважно поганий стан здоров'я педагогічних працівників, розв'язувати цю проблему необхідно, починаючи з державного рівня. Наприклад, організацією медичних установ, які б спеціалізовано займалися лікуванням і профілактикою захворювань у вчителів.

Підвищення працездатності вчителів може досягатися залученням їх до здорового способу життя, занять фізичною культурою і спортом, позбавленням від шкідливих звичок, загальним раціональним плануванням та організацією навчального процесу в школі тощо.

Окрім того, зважаючи на встановлені вікові особливості, для вчителів старшого віку необхідно приділяти більше уваги: заходам оптимізації працездатності, профілактиці виникнення ознак втоми, які більше пов'язані із станом здоров'я (погіршення самопочуття та зниження працездатності), підвищенню життєвої задоволеності, зниженню впливу негативних соціально-економічних факторів.

Для молодих учителів необхідно приділяти більше уваги: профілактиці виникнення ознак втоми, які пов'язані з недостатнім професійним рівнем (погіршення уваги, підвищення дратівливості, нестійкість настрою та байдужість до роботи), підвищенню професійного рівня, мотивації до роботи та задоволеності від неї, зниженню впливу негативних факторів, які пов'язані з професійною діяльністю. З самого початку професійної діяльності вчителям слід приділяти увагу профілактиці захворювань опорно-рухової, серцево-судинної та нервової систем, органів зору [56].

Підходи та заходи щодо сприяння професійному становленню практичних психологів

Є.С. Романова виділила 9 класів задач, які спрямовані на формування системи професійно важливих якостей практичного психолога: 1) інформаційні – оволодіння системою знань, базових наук, підвищення рівня професійних знань; 2) розвиваючі – формування особистості як свідомого суб'єкта поведінки і діяльності і т.д.; 3) дослідницькі; 4) конструктивні (конструктивно-змістові, конструктивно-оперативні, конструктивно-матеріальні); 5) комунікативні; 6) організаційно-методичні; 7) діагностичні; 8) консультаційні; 9) корекційні [101].

Н.О. Антоною [4] справедливо відзначається необхідність психологічного супроводу на всіх на всіх етапах професійного становлення практичного психолога. Зокрема, *на етапі професійного навчання* психологічна служба ВНЗ може вирішувати такі проблеми як:

- Освоєння студентами „вузівських” форм і методів навчальної діяльності. Становлення навичок самоорганізації та самоконтролю в нових умовах навчання. Розвиток і зміцнення навчальної і професійної мотивації.

- Психологічна адаптація до нового режиму навчання (розподіл часу і сил, стратегія і тактика підготовки до заліків та іспитів, подолання екзаменаційного стресу).
- Освоєння професійної майстерності, „професійної школи“; формування і розвиток здатності до сприйняття „професійної складової“ навчального матеріалу; формування адекватних критеріїв і еталонів професіоналізму в роботі психолога; розвиток рефлексії стосовно власної діяльності.
- Виховання професійної й особистісної позиції психолога, професійної етики та стилю поведінки.
- Своєчасне забезпечення студентів профорієнтаційною інформацією і можливістю індивідуальних профконсультацій на всіх етапах їх професійного самовизначення й оптимізація умов професійного вибору.
- Допомога у формуванні комфортних міжособистісних відносин у студентських групах і спілкуванні з викладачами.
- Розвиток і зміцнення принципів „педагогіки співробітництва“ і діалогу викладачів зі студентами на всіх етапах і при всіх формах навчання.

Ця робота має ґрунтуватися на таких принципах: 1) врахування потреби особистості в самоорганізації, самовизначенні і саморозвитку; 2) визначення пріоритетів індивідуальності, самоцінності студента, котрий є повноправним суб'єктом свого професійного становлення; 3) методи роботи мають співвідноситися з закономірностями професійного становлення особистості.

Психологічний супровід *на стадії адаптації* полягає в оцінці реальної компетентності фахівця, наданні допомоги в підвищенні кваліфікації, подоланні почуття професійної неповноцінності, формуванні адекватної професійної самооцінки. Ця робота передбачає корекцію самооцінки: навчання вмінню порівнювати себе лише з самим собою, допомога в напрацюванні надійних критеріїв самооцінки; аналіз змісту і задач діяльності та зіставлення її вимог з можливостями фахівця.

Психологічний супровід *на стадії професіоналізації* полягає в наданні допомоги щодо подальшого професійного росту, підвищення кваліфікації і розвитку кар'єри, підтримці при переживанні труднощів, при незадоволеності працею, у конфліктних ситуаціях, при звільненні, а також при прийомі на роботу. Головна мета – забезпечення взаємоузгодження та взаємодії працівника і підприємства (організації) у професійному становленні [4].

О.В. Варфоломеева показала можливість здійснення психолого-акмеологічного супроводу професійного становлення психотерапевтів шляхом проведення розробленого нею спецсемінару "Акмеологічні основи особистісно-професійного становлення психотерапевта", який розраховано на 32 години роботи [17].

Звичайно, що вищевикладені підходи та заходи щодо сприяння професійному становленню практичних психологів є дуже загальними і потребують конкретного практичного наповнення, апробації та відпрацювання.

Література

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Агавелян В.С. Психолого-педагогическая диагностика и регуляция психических состояний учителя в образовательном процессе. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2001. – 44 с.
3. Акмеологія з основами психології кар'єри: Навч.-метод. посібн. / О.М. Гавалешко (уклад.). – Чернівці: Рута, 2004. – 84 с.
4. Антонова Н.О. Кризові явища у професійному становленні студентів-психологів та психологів-практиків // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 3 – 9.
5. Антонова-Турченко О.Г., Дробот Л.С., Заброцький М.М. Психологічна стабілізація особистості вчителя зони радіологічного контролю: Навч. посібн. – К.: ІЗМН, 1997. – 180 с.
6. Бандурка М., Бочарова С.П., Землянська Е.В. Основы психологии управления: Учебник для вузов МВД. – Х.: Изд-во Ун-та внутренних дел, 1999. – 525с.
7. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта; Наука, 1998. – 168 с.
8. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 512 с.
9. Бодров В.А. Методология системного и субъектно-деятельностного подходов в исследованиях профессиональной пригодности // Идея системности в современной психологии / Под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2005. – С. 343 – 359.
10. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
11. Болтівець С.І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика. – К.: Редакція "Бюлетеня ВАК України", 2000. – 303 с.
12. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопр. психол. – 2005. – № 2. – С. 96 – 104.
13. Бондаренко І.І. Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів-початківців: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 19 с.

14. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів–практиків.// Практична психологія та соціальна робота. – К., 2003. – № 4. – С. 8 -11.
15. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.
16. Буякас Т.М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2005. – № 2. – С. 7 – 17.
17. Варфоломєєва О.В. Психолого-акмеологічне забезпечення професійного становлення психотерапевта // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 39 – 44.
18. Василькова О.І. Сучасні проблеми психології криз професійного розвитку вчителя // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 7. – С. 60 – 68.
19. Вашлаєва Л.П. Здоровье учителя как ресурс развития образования // Учитель: здоровье и профессиональное развитие: Матер. региональ. науч.-практ. конф. – Кемерово, 2001. – С. 28 –32.
20. Веремчук А.М. Умови формування професійної рефлексії майбутніх вчителів // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 52 – 60.
21. Вілюжаніна Т.А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2006. – 22 с.
22. Вітковська О.І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 21 с.
23. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості конфліктологічної підготовки майбутніх учителів // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 7. – С. 68 – 75.

24. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
25. Волянюк Н.Ю. Психологічні засади професійного становлення тренера-викладача: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2006. – 34 с.
26. Галецька І.І. Дослідження самоефективності в психології здоров'я // Вісник Харківського ун-ту. – № 550, Ч. 2., Серія: психологія. – Харків: ХНУ. – 2002. – С. 41 – 43.
27. Галецька І.І., Мельник М.М. Особливості емоційного вигорання менеджерів з різним рівнем самоактуалізації // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 89 – 95.
28. Гірняк О.М., Лазановський П.П. Менеджмент: теоретичні основи і практикум. – К.: Магнолія плюс, 2003. – 335 с.
29. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
30. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 25 с.
31. Данилова Т.М. Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 19 с.
32. Деркач А. А., Селезнева Е. В. Акмеология в вопросах и ответах: Учебн. пособие. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО МОДЭК, 2007. – 248 с.
33. Довгих Л. Кар'єрні домагання як суб'єктивний механізм професійної самореалізації // Соціальна психологія. – 2005. – № 2. – С. 67 – 71.
34. Дюк В. А. Компьютерная психодиагностика. – С.-Пб.: Братство, 1994. – 360 с.
35. Євдокімова О.О. Психологічні засади вищої технічної освіти: Монографія. – Х. : Нове слово, 2009. – 388 с.
36. Жозефина А., Корнев Н.Н. Психологические факторы готовности руководителя к управленческой деятельности // Вісник Харківського університету. – 1999. – № 460. – С. 146 – 149.
37. Завадська Т.В. Нейродинамічний компонент психофізіологічного стану вчителів // Вісник Харківського ун-ту № 550. – Ч. 2. Серія: Психологія. – Харків: ХНУ, 2002. – С. 78 – 81.
38. Зайчикова Т.В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому "професійного вигорання" у вчителів: Автореф. дис... канд. психол.

- наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.
39. Зборовская И.В. Саморегуляция психической деятельности учителя // Прикладная психология. – 2001. – № 6. – С. 55 – 65
40. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. – 244 с.
41. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебн. пособие. – 3–е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
42. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: Учебн. пособие. – 2–е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
43. Зубкова І.Ю. Динаміка Я–образу вчителя–професіонала: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 20 с.
44. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 508 с.
45. Кадикова Т.А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів: Автореф. дис.. канд. психол. наук: 19.00.01 / Одеський національний ун-т ім. І.І.Мечникова. – О., 2002. – 17с.
46. Капітанець О.М. Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. держ. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Тернопіль., 2001. – 19 с.
47. Карамушка Л.М., Дзюба Т.М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій). – К. : Науковий світ, 2009. – 268 с.
48. Карпов А.В. Психология менеджмента: Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Гардарики, 2003. – 582 с.
49. Кириленко О.А. Психологічні детермінанти професійного стресу у представників професії типу "людина–людина": Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.03 / Київський Національний університет імені Т.Шевченка. – К., 2007. – 20 с.
50. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 278 с.
51. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 74–77.
52. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. – М.: Знание, 1983. – 96 с.

53. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1988. – 199 с.
54. Климов Е.А. Как выбирать профессию. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
55. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК". – 1996. – 400 с.
56. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: Монографія. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с.
57. Кокун О.М. Психофізіологічна "ціна" та ефективність інноваційного навчання // Інституту психології ім. Г.С. Костюка – 60 років: Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: Міленіум. – 2006. – Вип. 25. – С. 207 – 215.
58. Кокун О.М. Особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності залежно від їх спеціалізації // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: Міленіум. – 2006. – Вип. 28. – С. 289 – 297.
59. Кокун О.М. Статеві та регіональні особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності // Вістник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Психологічні науки. – К.: КиМУ, 2006. – Вип. 9. – С. 47 – 58.
60. Кокун О.М. Загальні особливості психофізіологічної готовності студентів педагогічних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності // Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: ВД „ТРОЯ”, 2008. – Вип. 36. – С. 125 – 133.
61. Кокун О.М. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»: зміст та програма досліджень // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – Вип. 8. – С. 65 – 73.
62. Кокун О.М. Психологічні особливості та передумови професійного вибору особистості на етапі оптації // Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: ВД „ТРОЯ”, 2009. – Вип. 37. – С. 198 – 208.
63. Кокун О.М. Психологічні особливості професійного становлення менеджерів банківської сфери // Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Ніка-Центр, 2010. – Вип. 38. – С. 129 – 141.

64. Кокун О.М. Теоретико-методологічні та практичні засади дистанційної психодіагностики в професійній сфері // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 7. – С. 65 – 68.
65. Кокун О.М. Теоретичні та практичні засади психологічного забезпечення професійного становлення особистості // Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С. Костюка (19 – 21 квітня 2010 р.). – Т. III. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – С. 167 – 171.
66. Коломінський Н.Л. Методологічні засади професійної підготовки психолога. // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2003. – № 4. – С.12–14.
67. Косар У.Б. Розвиток професійної самосвідомості керівника як умова становлення фахівця // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 7. – С. 138 – 143.
68. Коцарь Ю.А. Снятие стрессового напряжения в деятельности учителя // Учитель: здоровье и профессиональное развитие: Матер. региональ. науч.-практ. конф. – Кемерово, 2001. – С. 59 – 60.
69. Криничек Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2005. – № 2. – С. 45 – 56.
70. Кузьмина Н.Ф. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1967. – 183 с.
71. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї. – Одеса: ОКФА, 1995. – 80 с.
72. Любимова Г.Ю. "Внутренняя картина" процесса профессионального становления психолога // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2001. – № 4. – С. 57–66.
73. Максименко С.Д. Общая психология. – М.: Рефл-бук, 2004. – 523 с.
74. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. – К.: ТОВ "КММ", 2006. – 240 с.
75. Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя: Навч. посіб. для студ. пед. вузів. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 105 с.
76. Малхазов О.Р. Психологія праці: Навч. посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2010. – 208 с.
77. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: "Знание", 1996. – 308 с.

78. Марковець О.Л. Проблема стресу в професійній діяльності вчителя // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – Вип. 14. – С. 311 – 316.
79. Мартынов С.Д. Профессионалы в управлении. – Л.: Лениздат, 1991. – 141 с.
80. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 2000. – 704 с.
81. Михеев В.А. От проблемы феноменологического подхода в психологии к задаче введения в профессию "психолог" // Вестник Московск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2005. – № 2. – С. 17 – 32.
82. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 20с.
83. Николенко Д.Ф., Шкиль Н.И. Становление учителя.– К.: Знание, 1986.– 48 с.
84. Ноженкина О.С. Профессиональная деформация учителя и педагогическая рефлексия // Вопр. психол. – 2009. – № 2. – С. 55 – 62.
85. Павленко В.В. Психологічний аналіз негативних стрес-реакцій у вчителів // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2002. – Вип. 17. – С. 239 – 244.
86. Панок В.Г. Основні напрямки професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі.// Практична психологія та соціальна робота. – К., 2003. – № 4. – С. 14 – 17.
87. Поваренков Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека // Идея системности в современной психологии / Под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 360 – 384.
88. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6 – 7. – С. 3 – 6.
89. Полякова О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности: Учебное пособие. – М.: НОУ ВПО Московский психолого–социальный институт, 2008. – 304 с.
90. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК". – 1996. – 256 с.
91. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – 3-е изд. – М.: Академия, 2005. – 480 с.

92. Психология труда: Учеб. для вузов / Под ред. А.В. Карпова – М. Владос-пересс, 2005. – 352 с.
93. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Никифоров Г.С., Дмитриева М.А., Корнеева Л.Н. и др. / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1991. – 152 с.
94. Психологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності: Монографія / За ред. О.М. Кокуна. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 296 с.
95. Радчук Г.К., Андрійчук І.П. Підготовка особистості майбутнього практичного психолога. // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2003. – № 4. – С. 18–20.
96. Родина О.Н., Прудков П.Н. Особенности профессиональной адаптации начинающих психологов. // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2001. – № 3. – С. 25–35.
97. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособ. – Самара: Изд. дом "БАХРАХ–М", 2009. – 672 с.
98. Рибалка В.В. Психологія праці особистості: Навч.-метод. посіб. – К.-Кременчук: ПП Щербатих, 2006. – 76 с.
99. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.03 / Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – М., 1991. – 611 с.
100. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 464 с.
101. Рябкова Н.Г. Становление нового педагогического мышления и его роль в разрешении противоречий гуманизации воспитания в школе // Мир психологии. – 1999. – № 4. – С. 352 – 364.
102. Семиченко В.А. Психические состояния: Модульный курс для преподавателей и студентов. – К.: Магістр–S, 1998. – 207 с.
103. Семиченко В.А. Психология деятельности: Модульный курс для преподавателей и студентов. – К. : Издатель А.Н. Эшке, 2002. – 247 с.
104. Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Психологічна структура педагогічної діяльності: Навч. посіб. – К.: Видавничо–поліграфічний центр "Київський університет", 2000. – Ч. 2. – 231 с.
105. Серегина И.И. О социально значимых аспектах коммуникативной компетентности российских менеджеров // Мир психологии. – 2000. – № 2. – С. 77 – 84.
106. Скрипко Л. Профілактика емоційного вигорання в педагогів // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту

- психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2002. – Т. IV. – Ч. 2. – С. 240 – 244.
107. Смирнов Б.А., Долгополова Е.В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях – 2-е изд. испр., доп. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 292 с.
108. Солдатова Е. Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2007. – 43 с.
109. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. – Донецьк: Лебідь, 1996. – 175 с.
110. Сорокіна О.А. Психологічна підготовка соціальних працівників як складова професійної компетентності // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 296 – 301.
111. Сургунд Н.А. Психодіагностика професійної придатності майбутнього практичного психолога: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 22 с.
112. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.
113. Табачек І.В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя: Автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.10 / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.
114. Ткачук В.Г., Хапко В.Е. Психофізіологія труда: конспект лекцій. – К.: МАУП, 1999. – 88 с.
115. Тимошко Г. Готовність майбутнього керівника до управління: етапи формування: Регіональний аспект // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 4. – С. 68 – 75.
116. Толочек В. А. Современная психология труда: Учебн. пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.
117. Тополов Є.В. Загальні особливості та чинники агресивної поведінки менеджерів комерційних закладів // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2005. – Т. VII. – Випуск 3. – С. 323 – 338.
118. Тополов Є.В. Професійна агресивність особистості: Монографія. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 400 с.

119. Фокин В.А. Об особенностях профессионализации студентов-психологов // Вестник Московск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2005. – № 2. – С. 33 – 44.
120. Чапка М. Психолого-педагогічні аспекти підготовки менеджера // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 7. – С. 312 – 317.
121. Червинская К.Р. Компьютерная психодиагностика. Учебное пособие для вузов. – СПб: Речь, 2003. – 336 с.
122. Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.
123. Черепехіна О.А. Особливості психологічної готовності психологів до професійної діяльності у спорті: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2006. – 23 с.
124. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
125. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71 – 76.
126. Шевченко Н.Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2006. – 32 с.
127. Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя як психологічна проблема: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології АПН України. – К., 1995. – 24 с.
128. Ширманова О.В. Эмоциональная напряженность учителя и студента: взаимосвязь физиологических и психологических показателей // Психол. журн. – 2002. – Т. 23. – № 2. – С. 88 – 99.
129. Юрківський Є.В. Психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2002. – 19 с.
130. Яремчук С.В. Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя: Автореф. дис... канд. психол. наук:

- 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 20 с.
131. Arthur L., Marland H., Pill A., Rea T. Postgraduate professional development for teachers: motivational and inhibiting factors affecting the completion of awards // *Journal of In-service Education*. – 2006. – Vol. 32. – № 2. – P. 201 – 219.
132. Bandura A. Self-efficacy // *Harvard Health Letter*. – 1997. – Vol. 13. – P. 3 – 39.
133. Freudenberg H.J. Staff burnout // *Journal of Social Issues*. – 1974. – Vol. 30. – P. 159 – 165.
134. Kirkwood M., Christie D. The role of teacher research in continuing professional development // *British Journal of Educational Studies*. – 2006. – Vol. 54. – № 4. – P. 429 – 448.
135. Kokun O.M., Karpoukhina A.M. Specifics of becoming a professional bank manager // *Advances in Cognitive Ergonomics* / Ed. by D. Kaber & G. Boy. – Boca Raton: CRC Press, 2010. – P. 693 – 706.
136. Lotter C., Harwood W., Bonner J. Overcoming a learning bottleneck: Inquiry professional development for secondary science teachers // *Journal of Science Teacher Education*. – 2006. – Vol. 17. – № 3. – P. 185 – 216.
137. O'sullivan M. Professional lives of Irish physical education teachers: stories of resilience, respect and resignation // *Physical education and sport pedagogy*. – 2006. – Vol. 11. – № 3. – P. 265 – 284.
138. Penc J. *Leksykon biznesu*. – Warszawa, 1997. – 420 s.
139. Slider N., Noell G., Williams K. Providing practising teachers classroom management professional development in a brief self-study format // *Journal of Behavioral Education*. – 2006. – Vol. 15. – № 4. – P. 215 – 228.
140. Stoner J. F., Freeman R.E., Gilbert D.R. *Kierowanie*. – Warszawa, 1997. – 132 s.

Додатки

Додаток А

Анкета для учнів

Прізвище, ім'я _____ вік __ клас ____ стать __ дата _____

Інструкція: Будь ласка, дайте відповіді на нижченаведені питання, вписавши у відповідне місце відповідь чи підкресливши відповідне твердження (одне чи декілька).

1. Чи вибрали Ви вже свою майбутню професію: "так" "ні"
2. Якщо так, то яку саме: _____.
3. Свою професію Ви обрали (чи оберете):
"виключно самі" "за порадою батьків" "за порадою друзів" "інше _____"
4. Ви:
"дуже хочете мати саме цю професію" "для Вас це особливого значення не має"
5. Ви вважаєте, що ваші здібності відповідають вимогам майбутньої професії:
"недостатньо" "переважно" "повністю"
6. У майбутній професії Вас найбільше приваблює можливість:
"багато заробляти" "легко отримати цю спеціальність"
"бути корисним суспільству" "розкрити свої здібності"
"мати престижну роботу" "отримувати від неї задоволення"
"не перенапружуватись під час роботи" "інше _____"
7. У своїй майбутній роботі Ви би воліли спілкуватися з людьми (колегами, клієнтами і т.ін):
"якнайменше" "стільки, скільки потрібно для роботи" "якнайчастіше"
8. Якщо Вам у майбутній роботі довелося організовувати роботу, керувати своїми колегами, то Ви б з цим справились:
"точно не справився" "можливо справився" "без особливих труднощів"
9. Якщо Вам у майбутній роботі потрібно буде навчати інших, то Ви б з цим справились:
"точно не справився" "можливо справився" "без особливих труднощів"
10. Ви би воліли, щоб майбутня робота була пов'язана з відповідальністю:
"якнайменше" "у необхідних межах" "якнайбільше"
11. Ви би воліли, щоб майбутня робота була пов'язана з ризиком:
"якнайменше" "у розумних межах" "якнайбільше"

12. У майбутній роботі Вас найбільше приваблює можливість:

"допомагати людям" "захищати людей" "навчати інших" "керувати людьми"
"бути незалежним від начальства і колег" "інше _____"

13. Ви маєте інформацію про сучасні професії:

"неповну" "досить значну" "повну"

14. Ваша середня навчальна успішність за останній семестр склала ___ балів

Додаток Б

Анкета для студентів

Прізвище, ім'я _____ вік __ курс __ група __ дата _____

Інструкція: Будь ласка, дайте відповіді на нижченаведені питання, вписавши у відповідне місце відповідь чи підкресливши відповідне твердження (одне чи декілька).

1. В середньому Ви витрачаєте на підготовку до занять (удома чи бібліотеці) _____ годин на день
2. Ваше позанавчальне навантаження (побут, сім'я, підробіток) в середньому становить _____ годин на день
3. Ваша працездатність упродовж навчального дня
/Погіршується/ /Не змінюється/ /Поліпшується/
4. Ваша працездатність упродовж навчального тижня
/Погіршується/ /Не змінюється/ /Поліпшується/
5. Ваше здоров'я
/Дуже погане/ /Погане/ /Посереднє/ /Добре/ /Дуже добре/
6. Ваші стосунки з однокурсниками переважно
/Дуже погані/ /Погані/ /Посередні/ /Добрі/ /Дуже добрі/
7. Ваші стосунки з викладачами переважно
/Дуже погані/ /Погані/ /Посередні/ /Добрі/ /Дуже добрі/
8. Свою професію Ви обрали
/самі/ /за порадою батьків/ /за порадою друзів/ /інше _____/
9. Ваші здібності, на вашу думку, відповідають вимогам майбутньої професії
/недостатньо/ /переважно/ /повністю/
10. Ви:
/дуже хочете мати саме цю професію/ /для Вас це особливого значення не має/
11. У професії Вас найбільше приваблює можливість:
/багато заробляти/ /легко її отримати/ /легко зробити кар'єру/
/бути корисним суспільству/ /розкрити свої здібності/ /мати престижну роботу/
/отримувати від неї задоволення/ /не перенапружуватись під час роботи/
/інше _____/
12. Ваша зацікавленість у навчанні
/Низька/ /Посередня/ /Вища за середню/ /Висока/ /Дуже висока/
13. Ви знаєте про умови і особливості професії
/Нічого/ /Мало/ /Близько половини/ /Багато/ /Майже все/

14. Ваші професійні знання та вміння зараз
/Дуже низькі/ /Низькі/ /Посередні/ /Добрі/ /Дуже добрі/
15. Працювати за професією Ви
/Не будете/ /Скоріш не будете/ /Ще не вирішили/ /Напевно будете/ /Будете/
16. Ви готові до самостійної професійної праці
/Дуже погано/ /Погано/ /Посередньо/ /Добре/ /Дуже добре/
17. Ваша середня навчальна успішність становить _____ балів
18. Ваше матеріальне становище
/Погане/ /Не дуже добре/ /Нормальне/ /Добре/ /Дуже добре/

Додаток В

Анкета для фахівців

ПІБ _____ вік __ стать __ посада _____
стаж роботи на посаді __ загальний стаж роботи за професією _____

Інструкція: Будь ласка, дайте відповіді на нижченаведені питання, вписавши у відповідне місце відповідь чи підкресливши відповідне твердження (одне чи декілька).

1. Чи швидко Ви повністю ввійшли в нову соціальну роль як фахівця за своєю професією після закінчення навчання у ВНЗ –
/Дуже довго/ /Довго/ /Приблизно як всі/ /Дуже швидко/ /Швидко/
Приблизно скільки часу це зайняло (у роках, чи місяцях) – _____
2. Як швидко Ви набули достатнього досвіду для повністю самостійного виконання Вашої професійної діяльності –
/Дуже довго/ /Довго/ /Приблизно як всі/ /Дуже швидко/ /Швидко/
Приблизно скільки часу це зайняло (у роках чи місяцях) – _____
3. Чи сформувалася у Вас остаточно власна професійна позиція –
/Ні/ /Частково/ /Майже/ /Так/
Якщо "Так", то приблизно скільки років назад – _____
4. Чи сформувався у Вас остаточно індивідуальний стиль професійної діяльності (врахування власних індивідуальних особливостей при виконанні діяльності) –
/Ні/ /Частково/ /Майже/ /Так/
Якщо "Так", то приблизно скільки років назад – _____
5. Як Ви оцінюєте власний *професійний рівень* –
/Низький/ /Нижчий за середній/ /Середній/ /Вищий за середній/ /Високий/
6. Як Ви оцінюєте Ваш наявний на даний момент *рівень професійних досягнень* –
/Низький/ /Нижчий за середній/ /Середній/ /Вищий за середній/ /Високий/
7. Чи виробився у Вас остаточно професійний менталітет, ідентифікація з професійним співтовариством, стійке відчуття корпоративності –
/Ні/ /Частково/ /Майже/ /Так/
Якщо "Так", то приблизно скільки років назад – _____
8. Чи сформувалися у Вас професійна мобільність, гнучкий стиль діяльності –
/Ні/ /Частково/ /Майже/ /Так/
Якщо "Так", то приблизно скільки років назад – _____
9. Ви оцінюєте підвищення власного професійного рівня як за останній час (роки, місяці) –
/Неуспішне/ /Здебільшого неуспішне/ /Посереднє/ /Успішне/ /Дуже успішне/

10. Чи вийшли Ви вже на рівень творчого здійснення власної професійної діяльності –
/Ні/ /Частково/ /Майже/ /Повністю/
Якщо "Повністю", то приблизно скільки років назад – _____
11. Чи вийшли Ви вже на рівень самопроекування власної професійної діяльності і кар'єри
/Ні/ /Частково/ /Майже/ /Повністю/
Якщо "Повністю", то приблизно скільки років назад – _____
12. Чи досягли Ви вже вершини досягнень у своїй професії –
/Ні/ /Так/.
Якщо "Ні", то вважаєте це за можливе –
/Ніколи/ /Сумнівним/ /Через 15-25 років/ /Через 5-10 років/ /Через кілька років/ /Дуже скоро/
13. Ви зацікавлені у своїй професійній діяльності –
/Дуже мало/ /Мало/ /Посередньо/ /Сильно/ /Дуже сильно/
14. Вас її зміст –
/Не задовольняє/ /Більш не задовольняє/ /Більш задовольняє/ /Повністю задовольняє/
15. Вас заплата –
/Не задовольняє/ /Більш не задовольняє/ /Більш задовольняє/ /Повністю задовольняє/
16. Власна кар'єра –
/Не задовольняє/ /Більш не задовольняє/ /Більш задовольняє/ /Повністю задовольняє/
17. Власне соціальне становище –
/Не задовольняє/ /Більш не задовольняє/ /Більш задовольняє/ /Задовольняє/
18. Ви свою професію –
/Не любите/ /Ставитесь байдуже/ /Скоріш любите/ /Дуже любите/
19. В працюєте над підвищенням власного професійного рівня –
/Ні/ /Майже ні/ /Періодично/ /Постійно/
20. Ваші стосунки з колегами переважно –
/Дуже погані/ /Погані/ /Посередні/ /Добрі/ /Дуже добрі/
21. Ваші стосунки з начальством переважно –
/Дуже погані/ /Погані/ /Посередні/ /Добрі/ /Дуже добрі/
22. Ви за робочий день втомлюєтеся –
/Надзвичайно сильно/ /Сильно/ /Посередньо/ /Не сильно/
23. Ваше здоров'я –
/Дуже погане/ /Погане/ /Посереднє/ /Добре/ /Дуже добре/

Додаток Д

Бланк експертної оцінки

Інструкція: Будь ласка, за 10-бальною шкалою оцініть вказаних у списку фахівців за кожним із запропонованих параметрів.

№	П.І.Б.	Професійна самостійність	Успішність підвищення професійного рівня	Професійна творчість	Соціально-правова компетентність*	Спеціальна компетентність*	Персональна компетентність*	Аутокомпетентність*	Екстремальна професійна компетентність*	Загальна оцінка професійного рівня
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										

*Примітки:

1. Соціально-правова компетентність – знання й уміння в галузі взаємодії із суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки.
2. Спеціальна компетентність – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні задачі й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом.
3. Персональна компетентність – здатність до постійного професійного росту і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній праці.
4. Аутокомпетентність – адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями профілактики та подолання професійних деформацій.
5. Екстремальна професійна компетентність – здатність діяти в умовах, що раптово ускладнилися, при аваріях, порушеннях технологічних процесів.

“Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема”

Методика застосовується для вивчення самоефективності – впевненості (переконань) людини щодо її потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Також самоефективність розуміється і як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля здійснення оптимальної стратегії в різноманітних ситуаціях.

Інструкція: “Прочитайте, будь ласка, кожне твердження та вкажіть в реєстраційному бланку одну найбільш слушну відповідь стосовно ефективності Вашої військово-професійної діяльності при виконанні завдань миротворчої місії (позначивши знаком “+” відповідну клітину)”.

Обробка результатів.

Шкала самоефективності складається з 10-ти тверджень, які респонденту пропонується співвіднести з ефективністю своєї діяльності. Позначення респондентом клітини “абсолютно невірно” дає 1 бал; “скоріш невірно” дає 2 бали; “скоріш вірно” – 3 бали; “абсолютно вірно” – 4 бали.

Отримання підсумкового результату здійснюється шляхом складання балів за всіма 10-ма твердженнями.

Інтерпретація результатів.

Отримані результати інтерпретуються таким чином:

- 36-40 балів – висока самоефективність;
- 30-35 балів – вища за середню;
- 25-29 балів – середня;
- 20-24 бали – нижча за середню;
- 19 і менше балів – низька.

Реєстраційний бланк

П.І.Б. (повністю) _____

Дата _____ Вік _____ Стать чол. / жін. (підкреслити)

Посада _____

№ з/п	Твердження	Абсолютно невірно	Скоріш невірно	Скоріш вірно	Абсолютно вірно
1	Якщо я добре постараюсь, то завжди знайду вирішення навіть складних проблем				
2	Якщо мені щось заважає, то я все ж знаходжу шляхи досягнення своєї мети				
3	Мені достатньо легко досягати своїх цілей				
4	В несподіваних ситуаціях я завжди знаю, як поводитись				
5	Я вірю, що можу упоратися з непередбаченими труднощами				
6	Якщо я докладу достатньо зусиль, то зможу упоратися з більшістю проблем				
7	Я готовий(а) до будь-яких труднощів, оскільки покладаюся на власні здібності				
8	Якщо переді мною постає якась проблема, то я звичайно знаходжу кілька варіантів її вирішення				
9	Я можу щось вигадати навіть у безвихідній, на перший погляд, ситуації				
10	Я звичайно здатен(а) тримати ситуацію під контролем				

Додаток Ж

Модифікації опитувальника Вассермана-Бойко, які використовувалися в дослідженнях

Опитувальник Вассермана-Бойко для студентів

ІНСТРУКЦІЯ : Прочитайте, будь ласка, кожне питання і вкажіть одну, найбільш слушну відповідь (позначивши знаком "+" відповідну клітину).

	ЧИ ЗАДОВОЛЕНІ ВИ:	Повніс- тю задово- лений	Скоріше задо- волений	Важко сказати	Скоріше не задо- волений	Повністю не задо- волений
1	Житлово-побутовими умовами					
2	Своїм становищем у суспільстві					
3	Становищем в суспільстві (державі)					
4	Матеріальним станом					
5	Сферою послуг і побутового обслуговування.					
6	Сферою медичного обслуговування					
7	Проведенням дозвілля					
8	Можливістю проводити канікули					
9	Місцем свого навчання					
10	Змістом навчання					
11	Умовами навчання					
12	Взаєминами з друзями, знайомими					
13	Взаєминами з однокурсниками					
14	Взаєминами з викладачами					
15	Взаєминами з адміністрацією ВНЗ					
16	Взаєминами з батьками					
17	Взаєминами з родичами					
18	Взаєминами з сусідами					
19	Можливістю вибору місця навчання					
20	Своїм способом життя в цілому					

Опитувальник Вассермана-Бойко для фахівців

	ЧИ ЗАДОВОЛЕНІ ВИ:	Повністю задоволений	Скоріше задоволений	Важко сказати	Скоріше не задоволений	Повністю не задоволений
1	Своєю освітою					
2	Взаєминами з колегами на роботі					
3	Взаєминами з адміністрацією на роботі					
4	Взаєминами з клієнтами, учнями, підлеглими та ін.					
5	Змістом своєї роботи в цілому					
6	Умовами професійної діяльності					
7	Своїм становищем у суспільстві					
8	Матеріальним станом					
9	Житлово-побутовими умовами					
10	Взаєминами з чоловіком (дружиною)					
11	Взаєминами з дитиною (дітьми)					
12	Взаєминами з батьками					
13	Становищем в суспільстві (державі)					
14	Взаєминами з друзями, найближчими знайомими					
15	Сферою послуг і побутового обслуговування					
16	Сферою медичного обслуговування					
17	Проведенням дозвілля					
18	Можливістю проводити відпустку					
19	Можливістю вибору місця роботи					
20	Своїм способом життя в цілому					

Наукове видання

Кокун Олег Матвійович

Психологія професійного становлення сучасного фахівця

Монографія

Надруковано у авторській редакції

Підписано до друку 7/02/2012. Формат 60x841/16

Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman

Ум. друк. арк.. 12,07. Обл.-вид.арк. 11,63.

Наклад 300 прим. Зам. № 13.

ДП "Інформаційно-аналітичне агенство"

Вул.. Експланадна 4-6, м. Київ, 01601, Україна

Тел./факс 287-03-79, 289-77-62

E-mail iaa@dstati.kiev.ua