

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Психолого-педагогічні особливості впливу діяльності викладача на кар'єрні орієнтації студентів коледжу**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0118
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи

Л.О. Власова

Керівник д.пед.н., професор Гура О.І.

Рецензент к.філос.н., доцент Іванова Л.С.

Запоріжжя

2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.психол.н., проф. Н.Ф. Шевченко

« ____ » _____ 2019 р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

_____ Власовій Любові Олександрівні _____

1. Тема роботи Психолого-педагогічні особливості впливу діяльності викладача на кар'єрні орієнтації студентів коледжу
керівник роботи Гура Олександр Іванович, д.пед.н., професор
затверджені наказом ЗНУ від «30» травня 2019 року № 818-с
2. Строк подання студентом роботи _____
3. Вихідні дані до роботи теоретичний аналіз педагогічної і психологічної літератури
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) вивчити психолого-педагогічні особливості діяльності викладача коледжу; провести теоретичний аналіз вивчення сутності проблеми побудови професійної кар'єри та кар'єрного орієнтування молоді; визначити психолого-педагогічні особливості формування кар'єрних орієнтацій студентської молоді; організувати й провести дослідження психолого-педагогічних особливостей впливу діяльності викладача на кар'єрні орієнтації студентів коледжу.
5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) 2 таблиці, 2 рисунка

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Гура О.І., професор		
Розділ 1	Гура О.І., професор		
Розділ 2	Гура О.І., професор		
Розділ 3	Гура О.І., професор		
Висновки	Гура О.І., професор		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	Січень-лютий 2019 р.	Виконано
2	Аналіз наукових джерел	Лютий-березень 2019 р.	Виконано
3	Написання вступу	Березень 2019 р.	Виконано
4	Написання першого розділу	Квітень-червень 2019 р.	Виконано
5	Написання другого розділу	Вересень-жовтень 2019 р.	Виконано
6	Написання третього розділу	Жовтень-листопад 2019 р.	Виконано
7	Написання висновків	Листопад 2019 р.	Виконано
8	Передзахист	Грудень 2019 р.	Виконано

Студент _____ Л.О. Власова

Керівник роботи _____ О.І. Гура

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.В. Козич

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 81 сторінка, 2 таблиці, 2 рисунка, 79 джерел.

Об'єкт дослідження – професійна діяльність викладача.

Предмет дослідження – особливості впливу діяльності викладача на кар'єрні орієнтації студентів.

Мета дослідження – вивчити особливості впливу діяльності викладача на кар'єрні орієнтації студентів коледжу.

Методи дослідження:

– теоретичні: теоретичний аналіз педагогічної і психологічної літератури;

– емпіричні: опитування, психодіагностичні методики.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні впливу рівня суб'єктивного контролю особистості викладача і його стилю педагогічної діяльності на формування кар'єрних орієнтацій студентів коледжу.

Теоретична значущість дослідження обумовлена проведенням всебічного психолого-педагогічного аналізу наукової літератури з проблеми становлення кар'єрних орієнтацій студентів коледжу.

Практична значущість роботи полягає в припущенні, що матеріали дослідження можуть бути використані в діяльності кураторів студентських груп.

Ключові слова: ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ПРОФЕСІОНАЛІЗМ, СТИЛЬ ДІЯЛЬНОСТІ, СТИЛЬ УПРАВЛІННЯ, ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ, КАР'ЄРА, КАР'ЄРНИЙ ЗРІСТ, КАР'ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА НА ОСОБИСТІТЬ СТУДЕНТА.....	9
1.1. Характеристика педагогічної діяльності викладача коледжу.....	9
1.2. Типологія стилів педагогічної діяльності.....	22
1.3. Особливості педагогічної взаємодії у коледжі.....	26
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ РІВНЯ СУБ'ЄКТИВНОГО КОНТРОЛЮ ТА КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ.....	35
2.1. Проблема побудови професійної кар'єри та чинники, що впливають на кар'єрні орієнтації молоді.....	35
2.2. Взаємозв'язок рівня суб'єктивного контролю викладача та кар'єрних орієнтацій студентів.....	49
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА НА КАР'ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ.....	65
3.1. Методи, методика та процедура дослідження.....	65
3.2. Аналіз результатів дослідження впливу діяльності викладача на кар'єрні орієнтації студентів.....	71
ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	82

ВСТУП

Проблема вивчення психолого-педагогічних особливостей впливу діяльності викладача на кар'єрне самовизначення особистості в науковій літературі майже не представлена. Але на наш погляд, ця тема є досить актуальною на сьогоднішній день, оскільки на професійне орієнтування молоді суттєво впливають саме особистісні якості. У процесі професійної підготовки студента визначають пріоритет розвитку його особистості. Безпосередніми учасниками педагогічної взаємодії є викладач і студент. Між ними встановлюються як ділові, так і міжособистісні взаємини. Успішність спілкування студентів і викладачів досліджували у своїх працях І.Д. Бех, І.А. Зязюн, Л.В. Долінська, Л.Г. Подоляк, Л.А. Петровська.

Кар'єрні орієнтації особистості вивчали такі автори, як Д. Сьюпер, К.Крам, Е. Шейн, Б.Г. Почебут, А.Н. Толстая, В.О. Чикер. Згідно з поглядами організаційних психологів, кар'єрні орієнтації – це певний зміст, який людина прагне реалізувати в момент вибору моделі здійснення власної кар'єри. На формування кар'єрних орієнтацій молоді впливають соціальні чинники, а саме соціальне середовище, близьке оточення. Слід зазначити, що і особистісні риси людини також впливають на формування кар'єрних орієнтацій..

Досліджувати цю проблематику ми плануємо на виборці студентів коледжу останнього курсу, тому що саме вони знаходяться на вирішальному етапі кар'єрного самовизначення та у майбутньому мають стати фахівцями, кожен в своїй галузі. Вивчивши кар'єрні орієнтації студентів ми зможемо зробити висновок про відповідність їх професійної спрямованості обраній спеціальності.

Врахування впливу діяльності викладачів на особистість студента та кар'єрної спрямованості молоді в процесі професійної орієнтації допоможе більш об'єктивно визначити галузь професійної діяльності особистості, в якій вона в повному обсязі зможе реалізувати свої здібності.

Таким чином, ми бачимо, що проблема вивчення психолого-педагогічних особливостей впливу діяльності викладача на кар'єрні орієнтації особистості є досить складною та багатогранною. Розкривши сутність даного питання, результати можна використовувати в практичній діяльності педагогів та профконсультантів. Ця проблематика є дуже актуальною саме в наш час, коли успішна кар'єра є невід'ємною частиною самореалізації особистості, іноді навіть переважаючи такі сфери життєдіяльності, як сімейні та міжособистісні стосунки.

Недостатня обґрунтованість проблеми і обумовила вибір теми дослідження «Психолого-педагогічні особливості впливу діяльності викладача на кар'єрні орієнтації студентів коледжу».

Об'єкт дослідження – професійна діяльність викладача.

Предмет дослідження – особливості впливу діяльності викладача на кар'єрні орієнтації студентів.

Мета дослідження – вивчити особливості впливу діяльності викладача на кар'єрні орієнтації студентів коледжу.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що такі психолого-педагогічні особливості як стиль педагогічної діяльності і властивий педагогу рівень суб'єктивного контролю впливають на кар'єрні орієнтації студентів коледжу.

Завдання дослідження:

1. Вивчити психолого-педагогічні особливості діяльності викладача коледжу.
2. Провести теоретичний аналіз вивчення сутності проблеми побудови професійної кар'єри та кар'єрного орієнтування молоді.
3. Визначити психолого-педагогічні особливості формування кар'єрних орієнтацій студентської молоді.
4. Організувати й провести дослідження психолого-педагогічних особливостей впливу діяльності викладача на кар'єрні орієнтації студентів коледжу.

Методи дослідження:

– теоретичні: теоретичний аналіз педагогічної і психологічної літератури;

– емпіричні: опитування, психодіагностичні методики.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні впливу рівня суб'єктивного контролю особистості викладача і його стилю педагогічної діяльності на формування кар'єрних орієнтацій студентів коледжу.

Теоретична значущість дослідження обумовлена проведенням всебічного психолого-педагогічного аналізу наукової літератури з проблеми становлення кар'єрних орієнтацій студентів коледжу.

Практична значущість роботи полягає в припущенні, що матеріали дослідження можуть бути використані в діяльності кураторів студентських груп.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА НА ОСОБИСТІТЬ СТУДЕНТА

1.1. Характеристика педагогічної діяльності викладача коледжу

Успішне розв'язання завдань, які стоять перед вищою школою з підготовки фахівців із вищою освітою (навчання, розвиток, виховання) значною мірою залежить від викладачів, їх науково-творчого потенціалу, рівня загальної та психологічної культури, педагогічної майстерності й професіоналізму.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», науково-педагогічні працівники - особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах третього й четвертого рівнів акредитації професійно виконують педагогічну діяльність у поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю. Викладачі вищої школи обираються за конкурсом, переважно з осіб, які мають наукові ступені або вчені звання, а також випускники магістратури, аспірантури та докторантури.

Роль викладача у виховному процесі традиційно повинна бути завжди в центрі уваги. Про це з особливою силою наголошував В.О. Сухомлинський. Він писав: «Ми, педагоги, виховуємо людину перш за все тим, що в нашій душі, - своїми переконаннями і почуттями. Наше слово, звернене до дітей і юнацтва, повинно бути таким, щоб слухали його затамувавши подих, щоб відчували в ньому вищу правду буття, щоб вірили нам, як вірять сонячному сяйву. Щоб кожне наше повчання було воістину заповітом» [68, с. 184]. Особистість викладача тоді впливає на розум і почуття студента, коли між ним і молоддю склалися добрі, сердечні стосунки.

Вивчаючи стосунки «вихователь-вихованець» російський педагог В.М. Рогінський в праці «Азбука педагогического труда» зазначає, що рівень сердечності між ними визначається довірою студента до педагога в процесі спілкування як в аудиторії, так і в позалекційні години [64, с. 6]. В.М. Рогінський виділяє такі типи взаємовідносин між викладачем і студентом:

1. стабільно-позитивний. Викладачі цього типу характеризуються педагогічною спрямованістю діяльності, широтою і глибиною знань, ерудицією, майстерністю володіння предметом, гнучкістю мислення, потребою в неформальному спілкуванні із студентами;

2. пасивно-позитивний. Цей тип проявляється в аморфно вираженій емоційно-позитивній спрямованості в процесі спілкування з студентами. Такі викладачі вміють бути в курсі всіх студентських справ;

3. негативний. У таких викладачів є схильність до постійного менторства; стосунки зі студентами вони будують на зверхньому ставленні до молоді, ставлення до педагогіки - негативне.

Студенти, пише В.М. Рогінський, не завжди бувають задоволені станом педагогічного спілкування, пов'язуючи ефективність процесу навчання безпосередньо з особистістю викладача. Критичному аналізу у постаті викладача вони піддають все: його зовнішній вигляд, дії і вчинки. Вже на перших заняттях студенти визначають успіх міжособистісного педагогічного спілкування, вміння викладача контактувати з аудиторією, реагувати на всі її прояви впродовж двох академічних годин.

Психологію викладача і вихованця дуже вдало визначила в одній із своїх праць Л.М. Мітіна. Вона пише, що вихованці «... цінують творчість вчителя, наявність в нього почуття нового, його вміння відступити від визнаних педагогічних шаблонів і канонів, вони не люблять сірості і однотипності, засуджують необ'єктивність, відсутність єдності в словах і діях, і особливо підвищені вимоги при поверховому знанні предмета самим викладачем» [43, с. 52].

Психологія особистого прикладу вузівського викладача ґрунтується на ставленні до студентів. Створений стереотип відносин тримається досить міцно. Як вірно відмічає психолог Н.В. Кузьміна, «... вчитель помітив свої помилки, вирішив виправити становище, змінив організацію діяльності, характер своїх вимог, але певний час учні продовжують поводитись по-старому. Вони нібито не вірять у новий стиль роботи свого вчителя. Для того, щоб змінився характер відносин, потрібна якась подія, перерва у відносинах, випадок, який би допоміг зрозуміти, що їх ставлення було невірним: вчитель краще чи гірше» [38, с. 41].

Особистий приклад, при усій його значущості, не вичерпує всієї виховної функції викладання у вузі. Серйозний вплив на виховання особистості студента відіграють загальний авторитет і педагогічні здібності педагога. Його велика обізнаність, лекторська майстерність, екстравертованість, привабливі риси характеру, навіть зовнішність доповнюють позитивний імідж. Навпаки, недбайливе ставлення до своїх обов'язків, забудькуватість, а також лайливість, брутальність, інші вади суто людських позицій, з якими не бореться сам педагог, призводять до нездатності впливу на студентів. Хоч останні не завжди вступають у конфлікт з викладачем, намагаючись уникати його, але в них утворюється стійка негативна реакція на його заняття, емоційна неприязнь до нього. Так само негативно ставляться студенти до того, хто не володіє достатньою мовленнєвою майстерністю і при читанні лекцій виявляє низьку культуру мови. Виховання майбутніх викладачів відбувається, в основному, завдяки саморозвитку та самовихованню.

Відомий український психолог Г.С. Костюк так формулює саме поняття «розвиток»: це «безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшенні одних та зменшенні інших її ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Але розвиток не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає «перерви безперервного», тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей - ознак, властивостей, які утворюються й у ході самого розвитку,

і зникнення старих. Розвиток є там, де народжується щось нове і водночас відживає дещо старе» [43, с. 68].

Проте в процесі розвитку остаточно виробляється та закріплюється індивідуальний стиль діяльності людини, який розпочався формуватись у середній школі і завершується у вузі. У широкому розумінні індивідуальний стиль діяльності є якнайтісніше пов'язаним із здібностями людини. Здібності ж у психології розглядаються як властивості, що сприяють успіхові людини в тій чи іншій сфері діяльності.

Оскільки індивідуальний стиль діяльності викладача-педагога спирається на здібності, то слід визначити, що являють собою педагогічні здібності. В працях психологів, які опрацьовували цю проблему, встановлено, що педагогічні здібності, як добрі потенціальні можливості успішного втілення педагогічної діяльності, перебувають на межі між загальними та спеціальними (парціальними) здібностями. Зокрема, із загальних здібностей викладачу важливі академічні, організаторські та мовленнєві здібності. Спеціальні педагогічні здібності починаються з дидактичних - це здібність передавати складний навчальний матеріал, роблячи його доступним і дохідливим до студентів, викликати інтерес до предмету, активну самостійну думку. Дидактична здібність дає змогу реконструювання матеріалу в адаптований до свідомості студентів вигляд. Проте, урахування психології студента, наближення до нього вміння читати лекції або вести заняття аж ніяк не означає примітивності викладу. Дидактична здібність створює ту лінію між ускладненістю та популярністю, яка відрізняє лектора-маистра від викладача-невміхи. До спеціальних педагогічних здібностей відноситься також та сторона академічних здібностей, яка дає можливість викладачеві мати глибокі, різнобічні знання в своїй галузі. Професорство або доцентство відзначається за рівнем знань, начитаності, володіння різноманітним матеріалом, готовності розкрити перед студентами будь-який аспект наукової проблеми, який виходить за межі навчального курсу, але цікавить їх. Викладач, який веде практичні заняття, володіє цими ж знаннями, є настільки здібним, що

може доповнити та поглибити лекційний матеріал, розширити межу їх знань та вмінь, вміло виробити мислительні або практичні навички. Ці академічні здібності викладачів, слугуючи особистим прикладом студентам, допоможуть їм виробити ті чи інші позитивні властивості в індивідуальному стилі діяльності [64, с. 7].

Важливу педагогічну роль відіграє перцептивна здібність емпатичного проникнення у внутрішній світ студентів, спостережливість за настроями дівчат та юнаків. Має створитись така контактність, яка не виглядає панібратством, але дозволяє користуватись довір'ям та щирістю студентів в своїх педагогічних цілях. Володіючи психолого-педагогічною спостережливістю, викладач тонко та тактовно може вплинути на емоції студента.

Педагогічне мовлення є проявом мовленнєвої здібності. Воно носить жвавий, інтонаційно яскравий, виразний, емоційно забарвлений стиль. Навпаки ж, одноманітна, зовні невиразна вимова, монотонність, безперервне заглядання у конспект, казенні речення відразу ж відвертають увагу, спонукають студентів в аудиторії на сторонні розмови. Це ж стосується і тональності мови викладача, яка може бути оптимальною. Мовленнєві здібності є органічною часткою спеціальних педагогічних здібностей, що сприяє успіху професійно-педагогічної діяльності, її наслідування майбутніми вчителями, навіть без спеціальної мети, робиться часткою їх індивідуального стилю.

Професіоналізм педагога забезпечується й авторитарними здібностями, які втілюються у вміння інтелігентної вимогливості, яка без примусу та погроз і без зайвого педантизму, здійснює високу ділову напругу студентів. Своїм особистим прикладом викладач змушує їх серйозно працювати над своїм предметом. Емоційна врівноваженість, використання доброго гумору, інколи необразливої іронії створюють досить демократичний стиль, не дозволяючи послаблень і водночас розуміючи ті обставини, у які інколи потрапляє той чи інший студент. Авторитарність аж ніяк не означає суворого, «капральського» ставлення до студентів, зневажливості та зверхності до них, виділення «улюбленців» та «осоружних», що встановлює різко негативне ставлення до

викладача. Завдяки авторитарності викладача здійснюється певна дисципліна у студентів, формується їх свідоме ставлення до навчання, особливо в тих, хто не відрізняється працелюбністю [71, с. 71].

До авторитарних здібностей пасують й комунікативні, які виражаються у різноманітному контактуванні зі студентами. Завдяки комунікативності викладача створюється певний стиль «дорослості» у ставленнях до студентів. Зовні комунікація здійснюється ніби на рівних, але при взаємній повазі дистанція все ж зберігається. Все це зумовлює не лише індивідуальний стиль викладача, а й передається як наочний приклад тим, хто в майбутньому вирішив присвятити себе викладацькій діяльності.

Викладач повинен бути не тільки спеціалістом, який навчає студентів своїй науці, але і вихователем, і вченим. Історії відомі приклади, коли важливі відкриття здійснювались у процесі викладання навчального матеріалу. Тому сьогодні вираз «вчений-педагог» має особливе значення. Саме від того, який науковий рівень викладача, залежить його авторитет у студентів, зазначає болгарський педагог Д. Павлов [66, с. 63]. А без такого авторитету, вважає вчений, викладачеві дуже важко прищеплювати студентам все, що він хоче їм передати.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що основним знаряддям праці викладача є його власна персона - особистість, яка й визначає результати його практичної педагогічної роботи. Успішність розв'язання педагогічних завдань викладачем вищої школи визначається специфікою його науково-педагогічної діяльності та залежить від реалізації ним таких її змістовно - функціональних компонентів:

– пізнавальна функція (гностичний компонент): організація пізнавальної діяльності студентів і своєї власної, розширення наукової ерудиції, обізнаності та глибини знань свого предмету, професійна самоосвіта;

– проектувальна функція: планування педагогічної діяльності, визначення її мети і завдань; проектування найближчої і віддаленої перспективи особистісного розвитку й професійного становлення студентів;

– конструктивна функція: структурування лекції та семінарського заняття; вдосконалення методики викладання і розробка новітніх педагогічних технологій;

– організаторсько-практична функція: втілення задумів у педагогічному процесі (організація викладу навчального матеріалу на лекції, • виконання плану семінарського заняття, організація власної поведінки й навчально-професійної діяльності студентів, здійснення виховних впливів та ін.);

– комунікативна функція: забезпечення педагогічної взаємодії в стосунках зі студентами, професійне спілкування з колегами й керівництвом вищого навчального закладу;

– діагностична функція: використання методів психолого-педагогічної діагностики з метою вивчення особистості студента і групи, виявлення рівня розвитку та психологічних змін суб'єктів педагогічного процесу;

– естетичний компонент: імідж викладача, його самопрезентація;

– рефлексивний компонент: самопізнання, самооцінка, самоконтроль професійної діяльності, її саморегулювання [75, с. 69].

Забезпечення цих функцій (компонентів) педагогічної діяльності на рівні сучасних вимог можливе за умови високого професіоналізму діяльності викладача і професіоналізму його як особистості

Професіоналізм – це творче оволодіння спеціальністю, вміння домагатися найвищого результату розв'язання завдань професійної діяльності з найменшими витратами та в найкоротші терміни.

Професіоналізм діяльності – висока професійна кваліфікація і компетентність, володіння ефективними професійними вміннями і навичками, алгоритмами і способами успішного розв'язання професійних завдань, у тому числі й творчих. Професіоналізм діяльності забезпечує виконання відповідних функцій педагогічної діяльності на рівні досконалості, упевнене володіння сучасними дидактичними технологіями вищої школи.

Професіоналізм діяльності викладача коледжу передбачає оптимальне поєднання суто педагогічної діяльності з науково-дослідною та навчально-

методичною роботою. Викладач – учений у галузі науки, яку викладає. Він не тільки ґрунтовно володіє своїм предметом, а й самостійно проводить дослідження певної наукової проблеми, збагачує навчальний курс новими теоретичними висновками й науковими положеннями, бере участь у роботі наукових конференцій і семінарів, публікує наукові статті й монографії тощо [43, с. 75].

Гармонійне поєднання наукової та педагогічної роботи в діяльності викладача підвищує ефективність викладання, посилює пізнавально-творчий його аспект. Відомий український вчений і педагог М.І. Пирогов говорив: «Відокремити навчальне від наукового в університеті не можна, Але наукове без навчального все-таки світить і зігриває. А навчальне без наукового, якою б не була приваблива його зовнішність, - лише блищить».

Науково-педагогічна діяльність викладача – це принципово відмінна філософія професійної життєдіяльності. С.І. Гессен писав: «Вища наукова школа, чи університет, є... неподільною єдністю викладання і дослідження. Це є викладання через дослідження, яке здійснюється на очах тих, хто навчається» [16, с. 239]. Видатними вченими і блискучими педагогами були М.В. Ломоносов і М.В. Остроградський, М.І. Пирогов і К.А. Тімірязев, історики Т.Н. Грановський і В.О. Ключевський, психологи Г.С. Костюк і Д.Ф. Ніколенко та ін.

Професіоналізм діяльності визначається високим розвитком фахового (предметного) і педагогічного мислення. Мислення зі алгоритмом підказує викладачеві методика викладання навчального предмету, проте викладання останнього вимагає також і дивергентного мислення, застосування евристичних прийомів, виявлення чутливості до педагогічних проблем (вміння їх вирішувати, висувати гіпотези, робити припущення та перевіряти їх). Наприклад, як зробити пояснення складного матеріалу зрозумілим, як інтегрувати художній (або музичний) твір відповідно до вікових і індивідуальних особливостей, а також за велінням часу? Потрібна висока культура мислення, його високий рівень розвитку й здатність до саморегуляції.

Культура мислення передбачає володіння професійною термінологією, засвоєння понятійного апарату науки, глибоку ерудицію, начитаність у галузі свого наукового предмету.

Професійна діяльність викладача вищої школи вимагає наявності певних особистісних якостей, соціально-психологічних рис і властивостей, які прямо, чи опосередковано пов'язані із психолого-педагогічною культурою.

1. Загальногромадянські риси:

- широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань;
- громадянська активність та цілеспрямованість;
- національна свідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів і культур;

культур;

- гуманізм і соціальний оптимізм;

2. Морально-педагогічні якості:

- моральна зрілість, справедливість і об'єктивність;
- високий рівень загальної і власне психологічної культури, педагогічне спрямування наукової ерудиції;

спрямування наукової ерудиції;

- особистісно-орієнтовані взаємини з людьми, комунікабельність;
- акуратність і охайність;
- чесність, дисциплінованість і вимогливість.

3. Педагогічні якості:

- науково-педагогічна творчість, працездатність;
- психологічна й педагогічна спостережливність, увага і інтуїція;
- володіння педагогічною технікою, педагогічних такт.

4. Соціально-перцептивні якості:

- високий рівень соціального сприйняття і самопізнання;
- активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук;
- гнучкість і швидкість мислення у педагогічних ситуаціях;
- висока культура мови і мовлення;
- володіння мімікою, тоном голосу, поставою, рухами і жестами.

5. Індивідуально-психологічні особливості:

- інтерес до студентів і потреба в педагогічній діяльності з ними;
- висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість;
- позитивна „Я-концепція», високий рівень домагань;
- емоційна стійкість, витримка й самовладання;
- саморегуляція, самостійність у вирішенні важливих завдань.

б. Психолого-педагогічні здібності:

- адекватне сприйняття студента і безумовне прийняття його як особистості;
- проектування цілей навчання і прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього спеціаліста;
- конструювання методичних підходів і здатність передбачати можливі результати;
- духовно-виховний вплив на академічну групу і особистість студента, організація розвивальної інтеракції.

Спираючись на конкретно-соціологічні дослідження, Д. Павлов побудував просту, але виразну, схему, яка розкриває, ким є викладач вузу. Він поділив викладачів на групи. Перша група, як зазначає Д. Павлов, має стосунково невисокий відсоток. Представники цієї групи творці не тільки в своїх наукових царинах, а й у практиці навчання та виховання. Вони швидко і правильно орієнтуються в новому, прогресивному, як в науці, так і у виховному процесі, вміють вдало передати студентам знання і подають їх так, щоб присутні в аудиторії засвоювали ці знання під кутом громадянської позиції. Для них студентська аудиторія є не просто місцем виконання обов'язків лектора, а насамперед творча лабораторія. Наукові праці, лекції і семінарські заняття таких викладачів є щось непересічне. Такий викладач є взірцем наслідування для студентів. Друга група – це люди, які є досвідченими науковцями, але непідготовленими або за своїми природними даними погані викладачі. Можна добре знати свій предмет, пише Д. Павлов, активно проводити наукову роботу, але незнання або ігнорування педагогічних основ детермінує низьку засвоєність

слухачами того, що виголошується з кафедри або обговорюється на семінарському (практичному) занятті.

Тому, який би не був рівень бажання прищепити своїм вихованцям зацікавленість своїм предметом, цей викладач не знайде відповідного резонансу в душах молоді. Третя група - це викладачі, які з тих чи інших причин не займаються науковою працею, але добре володіють методикою педагогічного процесу. Досліджено, що такі викладачі з часом відчують брак знань, життя вимагає від них не гучних декларацій, вміло обрмлених в педагогічні форми майстерності, а й глибокого розуміння змісту нових відкриттів у тій чи іншій галузі науки, свого внеску в новації, в загальний престиж вітчизняної наукової думки.

Четверта група викладачів, згідно з дослідженнями болгарського вченого – це люди, які випадково попали до школи або вузу. Коли заходить мова про посилення науково-виховної роботи, вони, як правило, маскують свою наукову і громадянську убогість формальними нікому не потрібними заходами, педантичністю [20, с. 95].

Тож коли ми говоримо про особистість викладача, слід розглядати її з декількох боків, але основними є навчання з урахуванням останніх досягнень науки і виховання. І найкраща система професіоналізації навчального процесу педагогічного вузу не спрацює, якщо її не будуть здійснювати викладачі високої кваліфікації, методично ерудовані, які добре знають школу і не байдужі до її потреб. При всій важливості відповідно професійно спрямованих навчальних програм, аудиторної, самостійної, в тому числі наукової роботи студентів, вирішальною усе-таки є особа викладача, його ідейно-науковий, психолого-педагогічний і методичний рівень. Який же корпус лекторів потрібен педагогічному вузові? Такий, який поєднує в собі глибоку наукову ерудицію з ґрунтовним знанням загальноосвітньої школи і бодай елементарними методичними вміннями. Неважко передбачити програму і спрямування діяльності того викладача, який відразу після закінчення вузу навчався в аспірантурі і після неї став працювати в інституті. Такий викладач

сходить до студента з висоти своєї науки і навіть при найщирішому прагненні пов'язати свої лекції з практичними потребами школи мало що дасть майбутнім учителям. Про що б не вів мову викладач педвузу, він має подумки звертатися до основної мети своєї діяльності - підготовки студента до роботи в школі. Але ж та ціль для декого не має чітких обрисів. Оскільки сучасна дидактика загальноосвітньої школи недвозначно взяла курс на розвиваюче навчання, то плекати вчителя, здатного здійснювати цей курс, можуть тільки ті вузівські викладачі, які вільно володіють методикою активізації інтелектуальних сил. На жаль, частина викладачів своє і чи не єдине призначення бачить у тому, щоб викладати науку в «чистому» вигляді, і відкидає можливість найменшого кроку в бік школи, вважаючи, що орієнтири на щоденні потреби школи применшать авторитет високої... теорії... Це, мовляв, не наша справа, це справа методистів, говорять вони. На зближення зі школою йдуть лише педагоги-ентузіасти.

Такі викладачі штучно відгороджуються від методики та ігнорують міжпредметні зв'язки. Ігноруючи методику, вони шкодять колесі-методистові - без їх допомоги він не спроможний сформувати в студента професійні вміння та навички, без яких залишиться мертвим вантажем викладений ними весь теоретичний матеріал. У цьому - головна суть взаємозв'язаних у вузі теоретичних дисциплін і методики їх викладання. Важливі й інші аспекти. Якщо викладач будь-якого предмету пов'язує його зі школою, в очах студента дана наука набирає практичного значення, викликає до себе підвищений інтерес. Та й сам теоретичний матеріал засвоюється осмисленіше, міцніше, оскільки він подається в органічній єдності з методикою його викладання. Складне соціально-психологічне новоутворення, яким є особа вчителя, може формувати тільки професійно спрямований викладач коледжу. Такий педагог матиме вплив і на формування спеціаліста якістю своїх лекцій, способом організації практичних і семінарських занять, тактовністю в спілкуванні зі студентами, моральністю своєї поведінки в побуті, навіть самою манерою триматися. Спрацьовує вічна проблема контактів. І чи це контакт з боку викладача індивідуальний, груповий чи масовий - вони завжди виконують не

тільки комунікативну чи виховну, а й професійно-педагогічну функції, є фактором формування творчої індивідуальності, програмування властивостей майбутнього педагога. Йдеться лише про те, щоб ці контакти (а значить, і вплив) були усвідомленими, цілеспрямованими. Особа викладача стає фактором педагогічного впливу на студентів і засобів розвитку в них професійно-педагогічних якостей.

Отже, педагогічна психологія вищої освіти розглядає процес викладання в комплексі інформативно-навчаючої, виховної та розвиваючої функцій дій педагогів. Якщо перша з цих функцій відноситься до педагогіки з елементами психології, то друга та третя функції здебільшого мають психолого-педагогічні основи, і здійснення їх залежить, в основному, від психологічної підготовки викладача.

В лекційному курсі, на семінарсько-практичних заняттях, в ході керівництва практикою студентів, а також на практичних заняттях з профільних предметів виховна та розвиваюча функції постають внутрішньою стороною діяльності викладача - вони зовні проявляються в процесі його формалізованого та неформалізованого спілкування. «Секрет» викладача полягає у володінні вмінням такого контакту з студентом, який «заслужує» на зауваження, негативну оцінку або, навпаки, схвалення.

Звичайно, найкращим психолого-педагогічним впливом на студента є особистий приклад викладача, його ерудиція, компетентність у своєму предметі, вміння вірно відповісти навіть на непросте запитання, порадити друковане джерело з даної теми. Студентська ініціатива, коли вона навіть не відповідає рівневі загальних знань, вимагає тактовного схвалення «за ініціативність» та спрямування на вірний шлях.

В особі викладача студентів приваблює гармонійне поєднання ідеалів, переконань, принципів, поглядів та захоплень.

Проаналізувавши діяльність викладача педагогічного вузу, ми виділили такі властивості, які характеризують його професіоналізм:

1. Висока інтелігентність, глибока духовність.

2. Національна свідомість, громадянська зрілість, самокритичність.
3. Моральна чистота. Глибина і щирість переконань.
4. Доброта, педагогічний такт.
5. Творчо-практичний склад розуму, постійне прагнення до самоосвіти.
6. Досконале знання свого предмету, психолого-педагогічна ерудиція, захопленість своїм фахом.
7. Глибока обізнаність з роботою школи, міцний зв'язок з нею.
8. Педагогічна цілеспрямована активність, розвинуте методичне мислення, наявність індивідуального стилю в роботі.
9. Міцно сформовані професійні вміння, володіння різноманітною педагогічною технікою.
10. Науково-дослідницьке спрямування всієї діяльності.

На жаль, не у всіх викладачів присутні ці властивості. Таким чином, виникає проблема шляхів і форм підвищення кваліфікації викладача педагогічного вузу, формування особи викладача, що відповідав би сучасним вимогам

1.2. Типологія стилів педагогічної діяльності

Стиль діяльності - сукупність індивідуальних особливостей певної діяльності особистості, що впливає на спосіб досягнення мети цієї діяльності, що обумовлює своєрідність її виконання. У стилі діяльності завжди проявляються індивідуальні й типові особливості особистості. Стиль діяльності - інтегративний прояв ієрархії процесуальних особливостей динамічної функціональної структури особистості (найкраще вивчене Е.А. Климовим вплив на стиль діяльності темпераменту), мотивів діяльності, звичних форм спілкування й керівництва. За останнім критерієм виділяють два стилі керівництва: авторитарний і демократичний.

Стиль педагогічний - характерні риси педагогічної майстерності, що традиційно складаються в досвіді педагогів. Педагогічний стиль являє собою своєрідний почерк, певну манеру педагогічних дій і властивий кожному педагогові. Варто розрізняти загальні й індивідуальні ознаки педагогічного стилю. Загальні ознаки відображають Характерні риси педагогічної майстерності групи педагогів, індивідуальні - характеризують особиста майстерність окремих педагогів і більше пов'язані з їхніми конкретними схильностями й здатностями. Педагогічний стиль, відображаючи специфіку педагогічної діяльності, включає й стиль керування, і стиль саморегуляції, і стиль спілкування, і когнітивний стиль її суб'єкта – педагога. Стиль педагогічної діяльності виявляє вплив щонайменше трьох факторів: а) індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта цієї діяльності - педагога (викладача), що включають індивідуально-типологічні, особистісні, поведінкові особливості; б) особливостей самої діяльності й в) особливостей що навчаються (вік, стать, статус, рівень знань і т.д.). У педагогічній діяльності, що характеризується тим, що вона здійснюється в суб'єктно-об'єктній взаємодії в конкретних навчальних ситуаціях організації й керування навчальною діяльністю що навчається, ці особливості співвідносяться також: а) з характером взаємодії; б) з характером організації діяльності; в) предметно-професійною компетентністю педагога; г) характером спілкування [33, с. 134].

Наведемо два офіційно зафіксованих визначення стилю педагогічної діяльності. Стиль управління (керівництва) - стала сукупність особистих та індивідуально-психологічних характеристик керівника, за допомогою яких реалізується той чи інший метод (методи) керівництва [51]. Стиль лідерства (керівництва) - типова для лідера (керівника) система прийомів впливу на ведених (підлеглих) [36].

У практиці і теорії педагогічної діяльності виділяють різні типи стилів управління навчально-виховним процесом за ознакою переважання одноосібних чи групових способів впливу на організацію педагогічної взаємодії.

Авторитарне управління (директивне, імперативне): керівник сам визначає групові цілі, сам приймає рішення, на підлеглих діє, головним чином, наказом, розпорядженням, які не підлягають обговоренню.

Авторитарне управління має різні форми:

а) патріархальне: всі «члени сім'ї» повинні слухатися керівника, а він вважає підлеглих такими, які не «доросли» до прийняття рішень. Але це його «діти», про яких він, звичайно, повинен піклуватися;

б) автократичне, більш притаманне інституціям, ніж окремим особам. Керівництво здійснюється апаратом через підлеглі інстанції, які побічно проводять рішення автократа (самодержця), залишаючись підлеглими йому;

в) бюрократичне: домінує деперсоналізація (людина - носій регламентованих функцій), керівники всіх рівнів займають своє місце в структурі інстанцій і мають право на виконання даних їм повноважень Системі регулювання підпорядковуються і керівництво, і підлеглі (предметна компетентність);

г) харизматичне (харизма - милість Бога): за лідером визнаються видатні, єдині в своєму роді якості, а тому він може побажати будь-якої жертви від підлеглих і не зобов'язаний про них турбуватися.

Демократичне управління (кооперативне, колективне): керівник мобілізує групу на колективну розробку рішень і колективну їх реалізацію, організовує систематичний обмін інформацією, думками, на підлеглих діє переконаннями, порадами, аргументами.

Ліберальне (пасивне) управління: низький рівень вимог до підлеглих, головні засоби впливу - прохання, інформація.

Анархічне управління: фактична відмова від активного впливу на підлеглих, уникання в прийнятті рішень, «плавба за течією», невтручання і потурання підлеглим («роби як знаєш»).

Вибір індивідуального стилю управління навчально-виховним процесом є одним із найважливіших завдань для педагога. Як правило, виділяють п'ять основних стилів керівництва педагогічним процесом

1. Невтручання: низький рівень турботи навчання і виховання. Керівник не керує, багато працює сам. Домагається мінімальних результатів, які достатні тільки для того, щоб зберегти свою посаду в даній організації.

2. Тепла компанія: високий рівень турботи про студентів. Прагнення до встановлення дружніх стосунків, приємної атмосфери і зручного темпу праці. При цьому керівника не дуже цікавить, чи будуть досягнуті конкретні й стабільні результати.

3. Завдання: увага педагога повністю зосереджена на професійній діяльності. Людському фактору або взагалі не приділяється увага, або приділяється її вкрай мало.

4. Золота середина: педагог у своїх діях прагне достатньою мірою поєднати орієнтацію як на інтереси студента, так і на виконання завдання. Педагог не вимагає занадто багато від студентів, але і не займається потуранням.

5. Команда: педагог повністю прагне поєднати в своїй діяльності як інтерес до успіху навчання, так і увагу до потреб студентів. Питання тільки в тому, щоб бути і діловим, і людським. Спільні обов'язки, що їх беруть на себе суб'єкти спілкування заради досягнення цілей організації, сприяють взаємовідносинам довіри і поваги.

Феномен успішного керівництва педагогічним процесом залежить від своєрідності поєднання і «взаємодії» двох головних чинників - вроджених задатків і набутого досвіду особистості. Вроджені задатки - це першооснова психічних якостей, які, в свою чергу, бувають двоїстого характеру: психічні якості, які не або слабо піддаються корекції (прагнення до лідерства, схильність до ризику, темперамент тощо); психічні якості, які піддаються удосконаленню (рівень і структура інтелекту, довільна пам'ять, увага та ін.).

Удосконалюються психічні якості під впливом досвіду, що його набуває людина в процесі свого життя і діяльності. Важливими складовими набутого досвіду є «управлінські уміння» та «орієнтованість на соціальну кон'юнктуру». До основних управлінських умінь звичайно відносять уміння прийняти

правильне і вчасне рішення, поставити завдання, розподілити функції, проконтролювати виконання тощо. Орієнтованість на соціальну кон'юнктуру - це вміння порівнювати інтереси і завдання своєї організації зі станом справ у суспільстві. Це вміння орієнтуватися на політичні рішення, законодавчі акти, ринок, суспільну мораль, традиції і моду тощо.

Все перелічене вище має місце при будь-якому процесі навчання і виховання. Але варіативність, акценти, співвідношення в процесі управління будуть різними в кожного керівника, що і становить стиль управління. Але залежно від поширеності й подібності певних стилів процесу управління їх поділяють на типовий, індивідуальний та окремі принципи і прийоми управління.

Звідси два можливих наслідки: певний типовий стиль керівництва, наприклад авторитарний, може так «під коригуватися», індивідуальним та окремими прийомами (секретами) управління, що вже і не виглядатиме як «класично» авторитарний; між індивідуальним та типовим стилями керівництва може статися «розмитість межі» при близькому збігові засобів впливу на підлеглих, наприклад, між «невтручанням» та «ліберальним» чи «анархічним» управлінням [51].

1.3. Особливості педагогічної взаємодії у коледжі

Основу науково-педагогічної діяльності викладача коледжу становить професійно-педагогічне спілкування. Всі основні форми організації навчального процесу (лекція, семінарське заняття, іспит та ін.) виховна робота та науково-методична діяльність у коледжі пройняті цим складним і багатофункціональним соціально-психологічним явищем.

Спілкування – процес обміну між людьми певними результатами їх психічної та духовної діяльності: засвоєною інформацією, думками, судженнями, оцінками, почуттями й настановами.

Педагогічне спілкування – є способом реалізації змісту, методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих на формування особистості студента. Воно є одним із найголовніших аспектів професіоналізму і педагогічної майстерності викладача [35, с. 39].

Педагогічне спілкування викладача зі студентами має такі цілі:

- інформаційна – взаємообмін навчальною і науковою інформацією;
- ціннісно-орієнтаційна – передача суспільно-значущих професійно-важливих норм і цінностей;
- спонукальна - підтримка студента, мотивація його діяльності;
- соціальна - узгодження спільних дій, отримання зворотного зв'язку про характер стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії.

Педагогічне спілкування, як особливе соціально-психологічне явище, характеризується такими функціями:

- соціально-перцептивною – сприймання і пізнання викладачем і студентом один одного;
- комунікативно-поведінковою – передача інформації та обмін соціальними ролями, організація спільної діяльності;
- емоційною - прояв взаємних оцінних ставлень, ставлення викладача до студента як особистості; експресивні реакції кожної зі сторін спілкування;
- соціальною самопрезентацією [5, с. 32].

Професійно-педагогічне спілкування сприяє передачі громадянських, національних, професійних і моральних цінностей. Воно формує духовний світ студента та презентує модель його майбутньої професійної поведінки, є сферою реалізації викладачем своїх сутнісних сил через процес персоналізації, «транслявання» свого «Я» на особистість студента. Спілкування з викладачем допомагає студенту і самоствердитися в новій соціальній ролі «студента» і «майбутнього фіхівця». Воно сприяє формуванню соціально-професійного аспекту його «Я-концепції», коригує самооцінку та визначає перспективи особистісного зростання в навчально-професійній сфері. Саме через

педагогічне спілкування у студентів виникає мотив самоосвіти й професійного самовиховання, бажання брати участь у науково-дослідній роботі.

Процес професійно-педагогічного спілкування включає такі етапи:

- 1) моделювання педагогом майбутнього спілкування зі студентом або групою (прогностичний етап);
- 2) організація безпосереднього спілкування в момент початкової взаємодії (комунікативна атака);
- 3) управління спілкуванням під час педагогічного процесу;
- 4) аналіз ситуації минулого спілкування та його моделювання на майбутню діяльність [25, с. 8].

Щоб спілкування було конструктивним (а не деструктивним) на кожному етапі, викладачеві треба володіти психолого-педагогічною культурою спілкування, а саме:

- знати психологію студентського віку та особливості конкретної студентської аудиторії;
- об'єктивно оцінювати поведінкові реакції, комунікативну активність окремих студентів, адекватно емоційно відгукуватися на них;
- вміти швидко організувати аудиторію і привернути її увагу до змісту заняття (прийоми самопрезентації і динамічного впливу), залучати до активної роботи всіх студентів;
- вибирати такий спосіб своєї поведінки, який найкраще б відповідав особливостям і психічному стану студентів;
- володіти прийомами стимулювання інтелектуальної ініціативи й пізнавальної активності студентів, організації діалогічної взаємодії;
- своєчасно коригувати свій комунікативний задум відповідно до реальних умов педагогічної взаємодії;
- аналізувати процес спілкування, встановлювати співвідношення мети, засобів і результатів комунікативної взаємодії [26, с. 79].

Важливою умовою ділових взаємин викладача зі студентами є сприятливі особисті стосунки членів студентської групи. Тому треба намагатися

налагодити добрі контакти з групою, привертати прихильність групи до себе, створювати й підтримувати добрий настрій, коригувати ділові й міжособистісні стосунки в групі. Треба навчитися діяти швидко й упевнено.

Для професійного спілкування важливими є такі вміння:

- транслювати особистісне «Я» іншому суб'єкту;
- чути й бачити іншу людину;
- співпереживати іншому «Я»;
- приймати іншого як даність;
- поважати іншу людину;
- зберігати особливості власного «Я».

Трапляються різні стилі спілкування як індивідуально-типологічні особливості педагогічної взаємодії викладача зі студентами. У стилі професійно-педагогічного спілкування віддзеркалюються особливості комунікативних здібностей педагога; характер його взаємин зі студентами, що склалися на цей момент; творча індивідуальність педагога та особливості особистості конкретного студента і студентської групи загалом.

В.О. Кан-Калик дає наступну класифікацію типових стилів педагогічного спілкування. Найбільш плідним серед них є спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю [25, с. 9]. Основою цього стилю є єдність високого професіоналізму та морально-етичних настанов педагога. Таким стилем спілкування відрізнялась педагогічна діяльність В.О. Сухомлинського, Г.С. Костюка, Д.Ф. Ніколенка та ін. На цій основі формували свою систему взаємин з вихованцями Ш.О. Амонашвілі, В.Ф. Шаталов, І.П. Волков та ін.

Дуже продуктивним є також стиль педагогічного спілкування на основі дружньої прихильності. Такий стиль спілкування можна розглядати як передумову успішного здійснення будь-якої спільної діяльності, у т.ч. навчально-професійної.

Досить поширеним є стиль спілкування – дистанція. Цей стиль притаманний як досвідченим педагогам, так і початківцям. Його суть полягає в тому, що в системі взаємин педагога і студентів роль обмежувача відіграє

соціальна дистанція. Одночасно важливо додержуватися міри. Надмірна дистанція веде до формалізації всієї системи педагогічної взаємодії і не сприяє створенню по-справжньому творчої атмосфери. Водночас деяка дистанція неодмінно повинна існувати в системі взаємин «студент - викладач». Вона є педагогічно доцільною, оскільки студент і викладач мають різний соціальний статус і кожен реалізує свої специфічні соціально-рольові функції. Дистанція в педагогічному спілкуванні є показником провідної ролі педагога та ґрунтується на його авторитеті.

Спілкування-дистанція за певних умов може трансформуватися в такий негативний стиль спілкування як спілкування-залякування. Цей стиль, до якого також іноді вдаються викладачі-початківці, часто пов'язаний із невмінням організувати продуктивне спілкування на основі захопленості спільною діяльністю. У зв'язку з цим молодий педагог часто йде шляхом найменшого опору, обираючи спілкування-залякування або спілкування-дистанцію в її крайньому прояві. З погляду творчості спілкування-залякування взагалі немає перспектив. Воно не лише не створює комунікативної атмосфери, яка б забезпечувала творчу діяльність, а навпаки, надмірно регламентує її, орієнтуючи студентів не стільки на те, що потрібно й можна робити, скільки на те, чого не дозволяється їм робити. Це позбавляє педагогічне спілкування дружності, на якій ґрунтується взаєморозуміння, так необхідне для спільної творчої діяльності.

Не менш негативну роль у роботі зі студентами відіграє і спілкування-загравання, яке також більш притаманне молодим викладачам і пов'язане з невмінням організувати продуктивне професійно-педагогічне спілкування. У цьому стилі спілкування проявляється намагання викладача завоювати дешевий авторитет у студентів, що суперечить вимогам педагогічної етики.

Стиль спілкування безпосередньо впливає на атмосферу емоційного благополуччя під час лекції, семінарського заняття або екзамену, що суттєво позначається на результативності навчальної діяльності студентів [26, с. 75].

Організаційно-управлінським центром педагогічної взаємодії в спілкуванні є педагогічна позиція викладача. У ній поєднується і його професійна свідомість, і професійна діяльність. Але одночасно є також особистісно-суб'єктивна позиція, тобто викладач вступає в міжособистісні стосунки зі студентом: виникають суб'єкт - суб'єктивні взаємини. Розглянемо такі позиції викладача:

1. Розуміння студента. Кожна людина хоче, щоб її розуміли в будь-якому своєму стані. Розуміння дозволяє в адекватних поняттях визначити емоційний стан співрозмовника, конкретизувати можливі дії щодо нього, встановити емоційний контакт на основі емпатії.

Розуміння співрозмовника потребує педагогічної спостережливості, емпатії і психологічної проникливості у внутрішній стан людини, а то можливі серйозні помилки в оцінці вчинків. Треба не поспішати з оцінкою, а вислухати співрозмовника, зуміти стати на його точку зору, намагатися зрозуміти мотиви його вчинку. Адже між мотивом і вчинком існують неоднозначні зв'язки.

Як говорить П.Ю. Сухов «уміння слухати - велике мистецтво. На слухання ми втрачаємо 45% часу, і лише 10% людей уміють слухати» [67, с. 72]. Бар'єри сприймання нової інформації викликають у нас бажання чути те, що хочемо чути, або ми неуважні, якщо зміст інформації не торкається наших інтересів. Для ефективного слухання потрібен інтерес до партнера, спрямування уваги на сприймання його мови, виразу обличчя.

Активне слухання розширює зміст повідомлення, виявляє його реальне значення. Воно особливо ефективно тоді, коли в партнера емоційна проблема (азнав невдачу, засмучений, обурений несправедливістю тощо). Емпатійне слухання полягає у висловлюванні свого розуміння проблеми, в уточненні почутого, у висловленні своїх думок і почуттів. Це допомагає співбесіднику висловлювати також і свої почуття та думки.

Отже, у спілкуванні треба уважно вислуховувати аргументи співрозмовника, пояснення ним причин своєї поведінки, бути проникливим до змісту й мотивів повідомлення, вникати в проблеми, не бути упередженим, не

поспішати з критичним і категоричним висновком. Інакше виникає взаємонепорозуміння - смисловий бар'єр, який веде спочатку до неповаги до викладача, а потім до небажання спілкуватися з ним.

Причиною непорозуміння між викладачем і студентом може бути спалах власних емоцій (особливо негативних: обурення, гнів, роздратованість тощо).

Перешкодою до взаєморозуміння є також абсолютизація рольових (директивних) позицій, що виявляється в дидактичному центризмі: на першому місці залишається успішність і оцінки. Якщо і викладач, і студент стурбовані лише якістю оцінок, тоді викладач, мабуть, не побачить за «незадовільною» оцінкою можливі індивідуальні проблеми студента.

Важливим також є ставлення студента до оцінок. Що для нього є «незадовільно»? Сигнал, що не довчив, що є прогалини в знаннях, що треба збільшити увагу на цей предмет (або тему)? Тоді студент може звернутися до викладача з проханням ще раз опитати його, щоб виправити оцінку. А якщо для студента позитивна оцінка - основна мета? Тоді негативна оцінка викликає негативну емоційну реакцію, яка переноситься на особистість викладача.

2. Визнання викладачем студента як особистості, яка має право на свій вибір, свої думки і свою позицію. Позиція викладача виявляється в його вірі в розум студента, у його позитивні прагнення до розкриття своїх потенційних можливостей і саморозвитку. Що таке віра? Віра – духовне явище, але воно пов'язане з роботою інтелекту. Вона здатна змінювати життя (і своє, і інших), якщо пов'язана з переконаннями, установкою буття і системою цінностей.

Потрібно вірити в благородство намірів студента, у його великодушність, у моральну величність його особистості. Треба враховувати психологічні особливості студентського віку та витримано реагувати на емоційну нестриманість, спокійно відповідати на роздратований голос студента. Треба пам'ятати золоте правило взаємин: «Стався до людини так, як тобі хотілося б, щоб вона ставилася до тебе».

Емоційна чуйність і коректність у спілкуванні багато важить для зростання особистості студента як майбутнього вчителя, так і майбутнього керівника виробничої групи.

Визнання досвідченим викладачем студента як особистості полегшує набуття останнім власного покликання, сенсу свого життя. Звичайно, обстоювання студентами своїх інтересів, права на особистісне ставлення до них не можуть бути зведені до егоїстичних прагнень. Треба визнавати і стверджувати не окремі власні домагання, егоїстичні бажання, які не співпадають із загальноприйнятими правами і обов'язками, а виходити із загальних вимог до всіх студентів. Інакше це буде потуранням егоїзму, індивідуалізму, що буде несправедливо щодо інших студентів [20, с. 94].

Таким чином, визнання студента в педагогічному спілкуванні створює особистість майбутнього професіонала, володаря позитивної самооцінки, рефлексії.

3. Безумовне прийняття студента як особистості. Безумовне прийняття – це не позитивна оцінка особистості студента за будь-яких обставин. Ось як описує цю позицію К. Роджерс: «Якщо я можу створити стосунки, які характеризуються з мого боку щирістю, прозорістю моїх справжніх почуттів, теплим прийняттям і високою оцінкою іншої людини як окремого індивіда, тоді індивід відчуватиме й розумітиме свої якості, стає більш цілісною особистістю, здатною корисно жити. Він буде більш самокерованим, упевненим у собі, краще розуміти й приймати інших людей, буде здатний успішно справлятися з життєвими проблемами» [12, с. 41].

Прийняття студента – це визнання його права на будь-яку гаму власних почуттів без ризику втратити повагу викладача.

Безумовне прийняття допомагає послабити й навіть зовсім подолати тривожність студента, сприяє самоствердженню, дає свободу для самореалізації.

Безумовне прийняття студента виявляється:

– в увазі до його почуттів і думок, готовності їх почути й зрозуміти;

- у готовності до підтримки;
- у повазі до позиції студента;
- у вірі в його сили й можливості.

Таким чином, прийняття не заперечує принципового й вимогливого ставлення до студента. Проте вимогливість дає позитивні результати стосовно зростання особистості лише на фоні прийняття особистості й бажання допомогти їй. Звичайно, є ситуації, коли треба підтримати студента, допомогти йому словом або поглядом подолати хвилювання (наприклад, на екзамені). У таких випадках особливо треба бути терплячим і доброзичливим, уважним до думок і переживань студента. Отже, мова йде про створення позитивного емоційного фундаменту спілкування.

При спілкуванні викладачу не слід забувати про юнацький максималізм, про потребу самоствердження, про деяку демонстративність поведінки, про підвищену емоційність, про характерний для студентів скепсис і недовіру щодо старших [37, с. 49]. До цих проявів треба ставитися з розумінням і спокійно. Це проходить із набуванням зрілості.

Якщо ці прояви набувають демонстративного характеру, не можна залишати їх поза уваги, бо існує культура (норми) взаємин, які й регулюють соціальну поведінку людей. І цієї культурі студента треба вчити насамперед своїм власним прикладом поважного ставлення до особистості студента

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ РІВНЯ СУБ'ЄКТИВНОГО КОНТРОЛЮ ТА КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ

2.1. Проблема побудови професійної кар'єри та чинники, що впливають на кар'єрні орієнтації молоді

Наукове вивчення проблеми професійної кар'єри почалося з досліджень американських психологів, таких як Д. Сьюпер, К.Крам, Е. Шейн та Д. Холл ще у 60-70-х роках минулого століття [19; 49; 63]. Дослідження цієї проблеми проводились як у теоретичному, так і у практичному напрямках.

Теоретико-методологічні основи дослідження професійної кар'єри у вітчизняній психології закладені роботами таких вчених, як О. Мол, Б.Г. Почебут, А.Н. Толстая, В.О. Чикер наприкінці 80-90-х років двадцятого століття [45; 69].

За визначенням М.В. Кларіна, кар'єра — більш широке поняття, ніж просто просування по службових сходах в процесі роботи на одному підприємстві [27, с. 38]. Сучасна кар'єра включає серію різних робіт, що виконуються в результаті переміщення між різними організаціями. Кар'єра вимагає активного управління, інакше ви ризикуєте не досягнути в ній успіху.

Різні автори, як вітчизняні, так і зарубіжні в поняття «кар'єра» вкладають неоднозначний сенс.

Д.Т. Hall розглядає кар'єру як просування в організаційній ієрархії, представлене послідовністю виконуваних людиною робіт протягом життя, послідовність установок і поведінки, пов'язаних з досвідом роботи [70].

Ю.В. Укке, А.К. Маркова розуміють кар'єру як професійне просування, професійне зростання, як етапи сходження людини до професіоналізму, як

процес професіоналізації - від вибору професії до оволодіння нею, потім зміцнення професійних позицій, досягнення майстерності [76].

Дж.Л. Голланд і Р.Л. Крічевський розглядають кар'єру з погляду досягнення результату як перехід людини з однієї посади на іншу [70].

О.О. Богатирьова визначає кар'єру як явище професійної діяльності, що відображає послідовність займаних ступенів у виробничій, майновій або соціальній сфері [8].

А.Н. Толстая визначає кар'єру як індивідуально усвідомлену позицію і поведінку, пов'язану з трудовим досвідом і професійною діяльністю [12].

Відповідно до наукових напрямків виділяють три підходи до вивчення кар'єри у вітчизняній психології: соціально-психологічний, представниками якого є Б.Г. Почебут, Л. Прокоф'єва, В.О. Чикер; управлінсько-менеджерський (А.Н. Занковський, Є. Комаров); соціально-економічний (Н. Лукашевич, О. Мол) [21; 31; 49; 50]. Автори вищезазначених підходів висловлюють досить різноманітні думки щодо вивчення кар'єри, але якщо виділити основні тенденції, то можна сформулювати таке загальне визначення: кар'єра – це життєвий показник соціальних та професійних досягнень особистості в організаційній структурі [49].

Представники соціально-психологічного напрямку визначають кар'єру як просування людини в організаційній ієрархії, послідовність занять протягом життя та як один з показників індивідуального професійного життя людини, досягнення бажаного статусу та відповідного рівня та статусу життя, а також досягнення визнання та слави [50].

Представники управлінсько-менеджерського напрямку розглядали кар'єру як сукупність посад, які працівник займає на цей момент часу (фактична кар'єра) або може займати (планова кар'єра) [21]; розглядають кар'єру як ланку, що зв'яже прагнення індивіда та соціальних систем [15; 31; 52].

Представники соціально-економічного напрямку визначають кар'єру як динаміку рівня освіти і кваліфікації працівника протягом трудового життя та

посадових пересувань, а також як поведінку, пов'язану з накопиченням та використанням людського капіталу протягом робочого життя [45].

Розробкою типології кар'єри займалися як вітчизняні, так і зарубіжні автори. Слід зазначити, що кар'єру можна розглядати як інтегровану модель, що містить три складові; кар'єра розглядається як двостороння модель (зовнішня та внутрішня) [52]; кар'єра розглядається у динамічному аспекті (рух «вперед-назад», «вгору-вниз»); кар'єра розглядається як ситуативний феномен [63].

Спробу класифікувати кар'єру за спрямованістю руху всередині організації зробив Н. Лукашевич та інші представники соціально-економічного напрямку [41]. Були визначені три типи кар'єри:

– по-перше, «горизонтальна кар'єра» (охоплює всі соціально-професійні пересування, що не пов'язані з підвищенням рівня оплати або з отриманням вищого професійного статусу);

– по-друге, «кар'єра, що зростає» (просування за ієрархією посад та кваліфікаційних рівнів, але не дуже швидко);

– по-третє, «стрімко зростаюча кар'єра» (отримання більшого рівня освіти чи кваліфікації, досягнення посадового статусу з великою відповідальністю щодо прийняття рішень).

Класифікувати типи кар'єри за характером змін, що відбуваються з працівником, який будує кар'єру спробували представники управлінсько-менеджерського напрямку, а саме А.Н. Занковський, Є. Комаров [21; 31]. На їх думку існують такі типи кар'єри:

- «ситуаційна кар'єра» (залежність від ситуації, випадку);
- «залежна кар'єра» (вона залежить від стосунків особи, яка приймає рішення стосовно кар'єри працівника);
- «власноручна кар'єра» (високий рівень професіоналізму);
- «кар'єра від розвитку об'єкта» (залежить від здібностей працівника перетворювати об'єкт праці);

– «кар'єра по трупах» (кар'єризм у негативному розумінні, де працівник не зупиняється ні перед чим у прагненні пройти найкоротший шлях до бажаної посади);

– «системна кар'єра» (взаємозв'язок різних складових кар'єри, створення фундаменту для планування кар'єри).

Д. Сьюпер виділив чотири типи кар'єри, які залежать від якостей особистості, способу її життя, взаємин з оточуючими. Критерієм цієї класифікації є стабільність кар'єри.

– «Стабільна кар'єра» - просування, навчання, тренування особистості в процесі професійної діяльності.

– «Звичайна кар'єра» - найбільш поширена, бо вона пов'язана зі стадіями життєвого шляху особистості та його кризами.

– «Нестабільна кар'єра» характеризується двома або кількома спробами змінити професію.

– «Кар'єра з численними спробами» - зміна професійних орієнтацій відбувається протягом усього життя [63].

Як вважає Д. Драйвер – ефективний розвиток кар'єри складається на розумінні специфічної для даної особистості концепції кар'єри. Він виділяє чотири таких концепції [19].

– Стабільна: вибір кар'єри відбувається рано та залишається постійним – зміни не бажані.

– Змінна: вибір кар'єри ніколи не є кінцевим; основне бажання — не стояти на місці.

– Спіральна: кожні п'ять – сім років відбувається вибір нової кар'єри, при чому основний акцент ставиться на творчих змінах.

– Лінійна: вибір кар'єри відбувається рано — акцент ставиться на русі догори по службовій сходиці.

Серед зарубіжних авторів, які вивчали стадії еволюції розвитку кар'єри, слід назвати К. Крама, Д. Сьюппера, Е. Шейна та Д. Холла [19; 63].

Зарубіжний вчений Е. Шейн розрізняє шість основних стадій кар'єрного зросту, яким відповідають різні статуси та позиції, що присвоює собі працівник:

1. Передвступна - вступна («кандидат», «пошукач»).
2. Період базового навчання - прийняття на роботу («новачок, що навчається» - «адаптований, той, що усвідомив посадові обов'язки»)
3. Перше регулярне призначення - підвищення або пониження по посаді («новий член організації»).
4. Друге призначення («повністю прийнятий, законний член організації»).
5. Постійне членство - припинення роботи та вихід на пенсію;
6. Після виходу («пенсіонер») [63].

Ще один зарубіжний вчений пропонує триступеневу модель розвитку кар'єри (Д. Холл):

- на ранній стадії кар'єри особистість застосовує раніше отримані знання та розвиває нові навички;
- на середній стадії кар'єри особистість проходить досить складний процес реорганізації багатьох чинників, пов'язаних з роботою та особистісними потребами (наприклад, зміна робочих цінностей, вирішення сімейних проблем);
- на пізній стадії кар'єри працівник починає адекватно сприймати той факт, що його професійна роль поступово слабшає.

На думку Д. Сьюпера, можна виділити такі три стадії кар'єрного зросту:

- на ранній стадії працівник влаштовується в організацію;
- на середній стадії працівник спрямований на досягнення та закріплення певного статусу та позицій в організації;
- на пізній стадії особистість приділяє більше уваги діяльності за межами організації, характерний відхід від організації [49].

Серед вітчизняних вчених проблему типологізації кар'єри досліджувала А.Н. Толстая, яка визначила дев'ять етапів еволюції індивідуальної кар'єри:

- 1) Міркування з приводу майбутньої роботи, уявлення про кар'єру та її особливості, навчання майбутній професії.

2) Освіта та тренування. Цей стан залежить від вимог щодо майбутньої професії.

3) Входження особистості у світ професії, адаптація, виникнення професійної «Я-концепції».

4) Професійне навчання та подальша спеціалізація в умовах компанії, організації.

5) Досягнення членства в організації, з'ясування особистісних мотивів та особистісних цінностей, усвідомлення свого таланту, сили чи слабкостей.

6) Якщо професійне зростання в організації неможливе, то приймається рішення про перехід до іншої організації.

7) Криза. Переоцінка себе, питання щодо правильності вибору професії, планування майбутнього шляху розвитку.

8) Зниження залучення до професії, підготовка до пенсії або прийняття рішення працювати далі.

9) Вихід на пенсію [69, с. 57].

Американський дослідник Д. Осгуд виділяє сім етапів трансформації індивідуальних кар'єрних орієнтації і установок.

1. Ідеалізація дійсності. Для цього, початкового етапу кар'єри характерні великі надії, очікування і ентузіазм.

2. Крах надій. У людини виникає усвідомлення розриву між перебільшеними очікуваннями і бажаннями, з одного боку, і реальними обставинами - з іншою. З'являється відчуття тривоги і неспокою.

3 Виклик всьому і непокора (приховані і явні). Переживши етап краху надій, людина приходить до висновку, що поділа, очевидно, не підуть так, як хотілося б, якщо він не зробить якихось певних дій.

4. Відхід від справ. Цей етап настає тоді, коли людина починає відчувати, що більше не має сенсу навіть намагатися якось змінити хід подій.

5. Усвідомлення. Цей етап характеризується відчуттям відповідальності і бажанням змінити щось в собі.

6. Рішучість. Вольове зусилля дозволяє на цьому етапі взятися до реальних дій.

7. Переконаність. Основна характеристика цього етапу - активне, постійне бажання поліпшити положення справ [41, с. 48-49].

Послідовність, в якій перераховані етапи об'єктивувалися у різних людей, не є постійною. Деякі з етапів можуть випадати, інші повторюватися.

Існують різні класифікації та способи структуризації етапів розвитку кар'єри. М.В. Кларін виділяє переважаючу емоційну складову відносно своєї роботи в будь-якій організації [27, с. 38].

1. Дослідження: особистість готується до вступу в трудову діяльність та робить акцент на придбанні потрібних для цього навичок.

2. Вступ до організації: майбутній працівник готовий вибрати роботу з пропозицій, що у нього є. При ухваленні рішення необхідно враховувати свої навички та інтереси.

3. Зміцнення позицій: відбувається, коли особистість визначає переважне для себе заняття та здобуває додаткові навички, щоб мати можливість далі просуватися по службі.

4. Підтримка: на цій стадії відбувається переоцінка цілей у середині кар'єри. Працівник аналізує свої таланти та визначає потребу оволодіти новими навичками, щоб як і раніше представляти цікавість для ринку.

5. Розставання: на цій стадії акцент робиться на підготовці до відходу з організації або виходу на пенсію (таблиця 2.1).

Кар'єрні орієнтації досліджували Б.Г. Почебут, А.Н. Толстая, В.О. Чикер, Е. Шейн та ін. [49; 69] Однак, на сьогодні, ця проблематика залишається не достатньо вивченою.

З точки зору організаційних психологів, кар'єрні орієнтації – це певний зміст, який особистість хоче реалізувати в момент вибору моделі здійснення власної кар'єри. Вони витікають з ціннісних орієнтацій, які, в свою чергу, формуються під впливом виховання, оточення, в якому зростає індивід та особливостей його характеру.

Типологізація кар'єри

Теоретичні підходи	Автор типологізації	Стадії кар'єрного розвитку
1) Зарубіжні підходи	Е. Шейн	<ol style="list-style-type: none"> 1. Передвступна – вступна 2. Період базового навчання 3. Перше регулярне призначення 4. Друге призначення 5. Постійне членство в організації 6. Після виходу на пенсію
	Д. Холл	<ol style="list-style-type: none"> 1. Рання стадія 2. Середня стадія 3. Пізня стадія
	Д. Сьюпер [11]	<ol style="list-style-type: none"> 1. Рання стадія 2. Середня стадія 3. Пізня стадія
2) Вітчизняні підходи	М.В. Кларін	<ol style="list-style-type: none"> 1. Дослідження 2. Вступ до організації 3. Зміцнення позицій 4. Підтримка 5. Розставання
	А.Н. Толстая	<ol style="list-style-type: none"> 1. Міркування з приводу роботи 2. Освіта та тренування 3. Входження особистості у професію 4. Професійне навчання 5. Досягнення членства в організації 6. Криза 7. Зниження залучення до професії 8. Вихід на пенсію

Оскільки кар'єрні орієнтації формуються на основі вже сформованих в процесі набуття життєвого досвіду ціннісних орієнтацій, то слід окремо розглянути цю проблематику.

Згідно з поглядами А.Н. Занковського, цінності є відносно стабільними та стійкими. Одна з причин цього — вже згаданий процес засвоєння цінностей в ранньому дитинстві. Зрозуміло, час від часу цінності індивіда піддаються випробуванням, які можуть привести до зміни всієї системи цінностей. Він може дійти переконання про те, що його базові уявлення стають неприйнятними, проте частіше відбувається якраз навпаки: сумніви лише підкріплюють ті цінності, які індивід вже сформував [21].

Одну з перших класифікацій цінностей запропонував Г. Олпорт та його колеги. Вони виділили шість типів цінностей:

1. Теоретичні цінності: надають більше значення раціональному мисленню та пошуку істини.
2. Економічні цінності: полягають у пріоритеті практичної користі та вигоди.
3. Естетичні цінності: вище за все ставлять красу, гармонію та мистецтво.
4. Соціальні цінності: надають найбільше значення людським взаємовідносинам — любові, дружбі, відданості і т.д.
5. Політичні цінності: надають виняткову перевагу отриманню влади та впливу.
6. Релігійні цінності: полягають у пріоритеті певної системи уявлень.
7. Важлива група цінностей особистості пов'язана з її трудовою діяльністю. Серед звичних стереотипів цінностей праці можна назвати, наприклад, такі як:
 - робота — заняття чоловіче, а справа жінки — будинок, сім'я, діти.
 - якщо робота дає економічну стабільність, нею слід займатися, навіть якщо вона тобі не до душі.
 - гроші - це головний мотив людської праці [39, с. 118].

Слід відмітити, що ці уявлення в наш час постійно піддаються сумніву [21].

Як відзначав Є.А. Клімов – останнім часом зростає роль таких цінностей, як дозвілля, значення праці, самореалізація в професійній діяльності і можливість працівника самому визначати багато аспектів трудової діяльності (автономність) [29].

Дослідження доводять, що з віком ціннісні орієнтації змінюються. Так, молоде покоління більше значення, на відміну від їх батьків, надає особистій свободі, швидкому досягненню вагомих результатів та індивідуалізму. Старше покоління в більшій мірі спрямоване на стабільність місця роботи та досягнення вищого рівня професіоналізму.

Професійна спрямованість особистості також тісно пов'язана з її життєвою позицією. Американський учений Е. Бернс висунув гіпотезу про те, що особистість формує свої основні життєві позиції, ухвалюючи важливі рішення відносно себе та інших людей [7]. Ці рішення мають фундаментальний вплив на весь хід її життя. Відповідно до типології Бернса, особистість може бути задоволена собою і вважати себе успішною (зі мною все — «ОК», «я — в порядку») або, навпаки, бути незадоволеною собою («я — не в порядку») і сприймати себе невдахою.

Як ми вже з'ясували, значущість саморозвитку особистості в професійній сфері щороку зростає. Для того, щоб успішно реалізовувати свій потенціал в кар'єрі необхідно правильно обрати професію, враховуючи власні інтереси та очікування. Саме тому, в наукових дослідженнях останнім часом зростає зацікавленість питанням кар'єрного орієнтування молоді.

Ця проблематика в більшій мірі досліджується зарубіжними авторами. Отже, згідно з поглядами американських психологів, кар'єрні орієнтації можна поділити на два типи: стійкі та змінні.

За класифікацією Е. Шейна існує вісім видів кар'єрних орієнтацій [63]:

1. Професійна компетенція. Ця установка пов'язана з наявністю здібностей і талантів у певній галузі (наукові дослідження, технічне

проектування, фінансовий аналіз тощо). Особистості з такою орієнтацією прагнуть бути майстрами своєї справи, для них особливо важливий успіх у професійній сфері, але швидко втрачають зацікавленість до роботи, яка не дає можливості розвивати свої професійні здібності. Одночасно вони шукають визнання своїх талантів, яке має виражатися у статусі, що відповідає їх майстерності. Вони готові керувати іншими у межах своєї компетенції, але управління не становить для них особливого інтересу. Більшість розглядає управління лише як необхідну умову для просування у своїй професійній сфері.

2. Менеджмент. Особливість орієнтована на інтеграцію зусиль інших людей, повноту відповідальності за кінцевий результат та поєднання різних функцій організації. Особистість із цією кар'єрною орієнтацією буде вважати, що не досягла цілей своєї кар'єри, поки не отримає посаду, на якій стане управляти різними сферами діяльності організації: фінансами, маркетингом, виробництвом продукції, розробками, продажем.

3. Автономія (незалежність). Особистість прагне звільнення організаційних правил, вимог та обмежень. Яскраво виражена потреба все робити на свій розсуд, самому вирішувати, коли, над чим і скільки працювати. Така особистість не хоче підкорятися правилам організації, готова відмовитися від просування по службі та інших можливостей заради збереження своєї незалежності. Вона готова працювати в організації, що забезпечує достатній рівень свободи, не буде відчувати відданості організації та відхилятиме всі обмеження її автономії.

4. Стабільність. Ця кар'єрна орієнтація обумовлена потребою у безпеці та стабільності для того, щоб майбутні життєві події можна було передбачити. Існує два типи стабільності:

- стабільність місця роботи передбачає пошук роботи в такій організації, яка забезпечує певний термін служби, має гарну репутацію, турбується про своїх працівників-пенсіонерів, виплачує великі пенсії, є надійною у своїй галузі. Особистість з такою орієнтацією – її часто називають «людиною

організації» - відповідальність за керування кар'єрою повністю покладає на наймача. Вона буде здійснювати будь-які «географічні пересування», якщо того буду потребувати компанія;

- стабільність місця проживання складається в тому, що особистість пов'язує себе з географічним регіоном, вкладає збереження у свій будинок, змінює роботу тільки тоді, коли це не супроводжується її «зривами з місця». Люди, орієнтовані на стабільність, можуть бути талановитими і займати високі посади в організації, але, як такі, що надають перевагу стабільній роботі і життю, вони відмовляться від підвищення, якщо воно загрожує ризиком і тимчасовими незручностями навіть у випадку широких можливостей, які відкриваються.

1) Служіння. Головні цінності такої людини – це люди та робота на їх благо. Особистість такої орієнтації не буде працювати в організації, яка має цілі та цінності, що суперечить її власним. Вона відмовиться від роботи та просування по службі, якщо зможе реалізувати головні цінності життя.

2) Виклик. Основне для такої людини – конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод, вирішення складних завдань. Особистість немов би «кидає виклик», соціальна ситуація оцінюється з позиції «програв-виграв». Процес боротьби та перемоги є для неї важливішим, ніж конкретна діяльність чи професія. Новизна, різноманітність та виклик – це основні цінності, якщо ж усе дуже просто, вона нудиться.

3) Інтеграція стилів життя. Особистість орієнтована на інтеграцію різних сторін життя. Вона не бажає, щоб в її житті домінувала тільки сім'я чи кар'єра, або саморозвиток, тому намагається все це збалансувати. Така особистість більше цінує своє життя в цілому – де живе, як вдосконалюється, - ніж конкретну роботу, кар'єру або організацію.

4) Підприємництво. Особистість прагне створити щось нове, хоче долати перешкоди, готова до ризику. Не бажає працювати на інших, хоче мати власну «марку», власну справу, фінансове багатство. Це не завжди творча людина, для неї головне - створити справу, концепцію чи організацію, збудувати її так, щоб

це стало продовженням її самої, вкласти туди душу. Вона буде продовжувати справу, навіть тоді, коли її спочатку будуть переслідувати невдачі і вона буде змушена ризикувати.

На думку А.Т. Ростунова більшість теорій професійного розвитку та відповідно професійного самовизначення особистості можна поділити на п'ять основних напрямків [55]:

1. Диференційно-діагностичний напрямок передбачає, що професійний вибір вирішується взаємодією, взаємовпливом двох структур: особистості та структури професійних вимог.

2. Психоаналітичний напрямок (З. Фрейд і його послідовники) професійний вибір та професійну діяльність розуміли як пряме або непряме задоволення потреб і як процес сублімації.

3. В теоріях рішень професійний вибір виступає як аналіз системи задоволення потреб та як процес сублімації орієнтирів у різноманітних професійних альтернативах, що дає змогу прийняти остаточне рішення щодо тієї чи іншої професії.

4. Типологічна теорія або «теорія професійного оточення» була запропонована Д. Холландом. Згідно з цією теорією, особистість обирає вид професійної діяльності, який найбільше відповідає типові її особистості.

5. Теорія розвитку розглядає професійне становлення та професійне самовизначення в контексті онтогенетичного розвитку особистості. Професійний вибір розглядається як довготривалий процес (тривалість понад 10 років), і містить у собі низку взаємопов'язаних рішень (Е. Гінзберг).

Таким чином, автори вищезазначених теорій розглядають процес професійного самовизначення, враховуючи індивідуально-психологічні особливості особистості, вимоги професії до психологічної сфери суб'єкта вибору, особливості особистісного розвитку тощо. Основна відмінність полягає у спрямованості своєї уваги на різні складові елементи процесу професійного самовизначення особистості, що зумовлюється традиціями психологічних шкіл до яких вони відносяться.

Оскільки кар'єрне самовизначення – багатомірний та багатоступінчастий процес, то він має багато чинників, що впливають на його розвиток. Загалом, можна виділити зовнішні чинники: макро- і мікросоціум; та внутрішні: особистісні мотиви, індивідуально-типологічні особливості, особливості ціннісно-сислової сфери, особливості «Я-концепції» особистості (І.С. Кон, Ф. Райс, Г. Крайг, М.І. Шевандрін).

Згідно з науковими розробками лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, в рамках соціально-психологічного напрямку дослідження кар'єри доцільно виділити три рівні чинників, що впливають на розвиток професійної кар'єри:

Перший рівень – мікрорівень – це чинники, пов'язані безпосередньо з особистістю (мотивація, прийняття рішень щодо зміни ролей, проблеми професійної соціалізації, що проходить працівник).

Другий рівень – мезорівень – це чинники, що пов'язані з вимогами особистості і організаційним середовищем, впливом інших людей на професійне становлення індивіда (планування родини, співвідношення інтересів родини з інтересами роботи, зміни наставництва в організації).

Третій рівень – макрорівень – це чинники, що відображають зовнішні інституціональні впливи (особливості ринку, приналежність до національної субкультури та ін.) [63].

Інші організаційні психологи, такі як А.Н. Занковський та Е.В. Комаров, теж розрізняють чинники за трьома категоріями, які умовно можна окреслити, як зовнішні, внутрішньо-організаційні та індивідуальні [21; 31]. Це певною мірою збігається з попередньою класифікацією. До зовнішніх відносять профспілку, державні установи, економічні умови, конкуренцію, склад виробничих сил; до внутрішньо-організаційних - цілі, організаційні норми, особливості взаємодії зі співробітниками та керівництвом та ін.; до індивідуальних чинників відносять вплив індивідуальних якостей працівника на його професійне становлення, особливості мотивації та адаптації в організації.

Аналіз періодичних видань вказує на те, що окрім вищезазначених факторів, які впливають на вибір майбутньої професії (кар'єрні орієнтації) та на розвиток професійної кар'єри необхідно виділити гендерні чинники [17; 25].

Соціально-психологічні дослідження показали, що жінки менше ніж чоловіки зацікавлені у просуванні по службій сходах та підвищенні освітнього рівня, вони більше орієнтовані на престиж, заробітну платню, у них менше почуття відповідальності. Але відомим є той факт, що жіночій кар'єрі об'єктивно заважає природна, біологічна роль, яка пов'язана з необхідністю об'єднання професійних, подружніх та батьківських функцій [72].

Таким чином, ми розглянули основні особливості професійної кар'єри, її типологію та етапи розвитку. Слід зазначити, що ця проблематика є комплексною та багатогранною, не зважаючи на досить короткий термін її дослідження. Також ми з'ясували, що на професійне визначення та становлення особистості впливає чимало факторів, як зовнішніх, пов'язаних з умовами середовища взагалі та на конкретній організації, так і внутрішніх, обумовлених рисами характеру працівника та його адаптивністю. Також впливовими є гендерні чинники. Але в цій роботі ми зупинимось на детальному аналізі внутрішніх факторів, пов'язаних, перш за все, з рівнем суб'єктивного контролю особистості.

2.2. Взаємозв'язок рівня суб'єктивного контролю викладача та кар'єрних орієнтацій студентів

Проблему локусу контролю особистості в зарубіжній літературі досліджували такі автори, як Дж. Роттер, Е. Фарес, Х. Левенсон, Б. Стрикланд та інші. Серед вітчизняних авторів можна виділити роботи С.Ю. Головіна, К. Муздибаєва та Т.Д. Шевеленкової [18; 46; 73; 78].

Поняття локусу контролю у різних джерелах визначають по-різному.

Так, В.П. Зинченко, визначає локус контролю, як індивідуально-психологічне поняття, що характеризує те, в чому дана особистість бачить основні причини власної поведінки та вчинків інших людей (при внутрішньому локусі ці причини знаходяться в самій людині, в її психології, а при зовнішньому - вони розташовуються поза даною людиною, наприклад в зовнішніх об'єктивних обставинах її життя).

За визначенням С.Ю. Головіна, локус контролю - це поняття, що характеризує локалізацію причин, якими суб'єкт пояснює власну поведінку і поведінку інших людей [18]. Це якість, що характеризує схильність особистості приписувати відповідальність за результати своєї діяльності:

а) зовнішнім силам - екстернальний, зовнішній локус контролю; відповідає пошуку причин поведінки в своєму оточенні; схильність до зовнішнього локусу контролю виявляється разом з такими рисами, як невпевненість в своїх здібностях, неврівноваженість, прагнення відкласти реалізацію своїх намірів на невизначений термін, тривожність, підозрілість, конформність і агресивність;

б) власним здібностям і зусиллям - інтернальний, внутрішній локус контролю; відповідає пошуку причин поведінки у середині себе; доведено, що особистості, які володіють внутрішнім локусом контролю, впевненіші в собі, послідовніші й більш наполегливі в досягненні поставленої мети, схильні до самоаналізу, врівноважені, товариські, доброзичливі та незалежні; також доведено, що внутрішній локус контролю є соціально схвалюваною цінністю; ідеальному Я завжди приписується внутрішній локус контролю.

З точки зору Е.Фареса, локус контролю (від латин. *locus* — місце, місцеположення та франц. *contrôle* — перевірка) - є стійкою властивістю особистості, що формується в процесі її соціалізації [77].

Скорочений психологічний словник надає наступне визначення поняття: локус контролю - це стійка стратегія особистості бачити джерело управління своїм життям і поведінкою переважно в собі самій, або ж в зовнішньому середовищі. Локус контролю є одним з найважливіших

механізмів, які визначають здатність і вміння особистості долати життєві труднощі, забезпечуючи тим самим можливість її саморозвитку та самореалізації [36].

Для визначення локусу контролю створений опитувальник та розроблений комплекс методик, що дозволяють виявити закономірний зв'язок між рівнем суб'єктивного контролю та іншими особистісними характеристиками [4].

Поняття локусу контролю в його сучасному розумінні було запропоноване американським психологом Дж. Роттером в 60-ті роки минулого століття [78]. При цьому передбачалося, що існує континуум, крайніми точками якого є індивіди з яскраво вираженими зовнішніми або внутрішніми стратегіями атрибуції. Решта людей займає проміжні позиції між цими крайнощами.

Наукове вивчення проблеми базується на теорії соціального навчання Роттера, що з'явилася в середині 1950-х років та за 20 років остаточно сформувалася. Вона виникла в контексті американської науки, спрямованої на позитивне знання.

Головна мета теорії Дж. Роттера — прогноз поведінки в ситуації вибору з чітко певних альтернатив [78]. Так, існує два положення. Перше — індивід у взаємодії з навколишнім світом набуває узагальненого досвіду («генералізація» досвіду), який свідчить про те, чи настає зазвичай підкріплення в результаті дій (успіх — неуспіх). Друге — цей генералізований досвід може бути представлений двома формами локуса контролю:

- 1) інтернальністю — очікуванням результативності власних дій;
- 2) екстернальністю — очікуванням результативності дій навколишнього світу; тобто вирішується питання „хто відповідальний?“.

Дійсно, якщо в генералізованому досвіді узагальнені загалом успішні випадки, то це не означає, що індивід обов'язково приписує результати собі. І навпаки, при генералізації невдач винними не завжди признаються інші. Проаналізувавши теорію Дж. Роттера, Т.Д. Шевеленкова [73] зазначила, що

складність цієї втраченої ланки простежується при порівнянні схеми Дж. Роттера зі схемою Б. Вайнера, в якій задіяні думки про відповідальність чотирьох видів: події можна пояснити за допомогою зусиль, здібностей, випадку або ступеня складності завдання. Слід зазначити, що схема Б. Вайнера описує перш за все психологічну ситуацію, а Дж. Роттера — психологію індивіда («інтерналі» — «екстернали»).

Розглянувши різні погляди з приводу визначення поняття локусу контролю, перейдемо до аналізу характерних рис екстерналів та інтерналів. Як центральний конструкт теорії соціального навчання Дж. Роттера, локус контролю є узагальненим очікуванням того, в якій мірі особистості контролюють підкріплення в своєму житті. Екстернали вважають, що їх успіхи та невдачі регулюються зовнішніми чинниками, такими як доля, успіх, щасливий випадок, впливові люди або непередбачувані сили оточення. Екстернали вірять в те, що вони заручники долі. Інтерналі, навпаки, вірять в те, що успіхи та невдачі визначаються їх власними діями й здібностями (внутрішні, або особистісні чинники). Інтерналі відчують, що вони більшою мірою впливають на підкріплення, ніж люди з екстернальною орієнтацією локуса контролю [77; 78].

Хоча віру в екстернальність або інтернальність можна розглядати як межу особистості в сенсі індивідуальних відмінностей, Дж. Роттер ясно показує, що екстернали та інтерналі не є «типи», оскільки кожен має характеристики не тільки з якоїсь окремої категорії, але і, в невеликій мірі, іншої. Конструкт слід розглядати як континуум, що має на одному кінці виражену «екстернальність», а на іншому — «інтернальність», переконання ж людей розташовані на всіх крапках між ними, здебільшого посередині. Враховуючи це, ми можемо звернутися до вимірювання локусу контролю та деяких важливих психосоціальних характеристик, пов'язаних з індивідуальними відмінностями.

Згідно з поглядами Т.Д. Шевеленкової та інших дослідників [71; 73], якість, що характеризує схильність особистості приписувати відповідальність

за результати своєї діяльності зовнішнім силам є екстернальним локусом контролю, а приписування відповідальності власним здібностям і зусиллям має назву інтернального локусу контролю.

К. Мудзибаєв в своїх дослідженнях пов'язує схильність приписувати відповідальність зовнішнім, або внутрішнім силам з позицією екстерналів та інтерналів про залежність від зовнішніх обставин та нездатність управляти своїми справами. На його думку екстернали більш схильні до обману, до здійснення аморальних вчинків. Існує позитивна кореляція між інтернальністю та наявністю сенсу життя — чим більше суб'єкт вірить, що все в житті залежить від його власних зусиль та здібностей, тим в більшій мірі знаходить він в житті сенс [46].

Дослідження, проведені Дж. Роттером, вказують на те, що екстернали та інтернали розрізняються не тільки за своїм переконанням щодо того, де знаходиться джерело контролю їх поведінки. Одна з ключових відмінностей, відрізняючих екстерналів від інтерналів — це способи, якими вони шукають інформацію в оточенні. У декількох дослідженнях, представлених в роботі Б. Стриккланда було вказано, що інтернали з більшою вірогідністю, ніж екстернали, активно шукатимуть інформацію про можливі проблеми здоров'я [79].

Інтернали також більшою мірою, на відміну від екстерналів вживають заходи обережності, щоб зберегти або поправити своє здоров'я, наприклад, кидають палити, починають займатися фізичними вправами та регулярно показуються у лікаря [78]. Пояснення таким послідовним фактам можна знайти в ранньому сімейному досвіді людей, коли вони ще були дітьми. А саме, Р. Лао, порівнюючи екстерналів та інтерналів, виявив, що останні більшою мірою заохочувалися батьками стежити за своїм здоров'ям — дотримуватися дієти, добре чистити зуби, регулярно показуватися стоматологу та терапевту. В результаті цього раннього досвіду інтернали більш, ніж екстернали, знають про те, що може послужити причиною захворювання, і в більшій мірі піклуються про своє здоров'я і благополуччя [78].

Ці дослідження також вказують на те, що у людей з екстернальним локусом контролю частіше бувають психологічні проблеми, ніж у людей з інтернальним локусом контролю. Наприклад, Е. Фарес [77] повідомляє, що тривога та депресія у екстерналів вище, а самоповага нижче, ніж у інтерналів. Також вірогідність появи психічних захворювань у інтерналів нижча, ніж у екстерналів. Було навіть доведено, що рівень самогубств позитивно корелює з середнім рівнем екстернальності населення. Чому екстернальність пов'язують з поганою адаптацією? До кращої адаптації у інтерналів веде те, що вони здатні більшого добитися в житті, тому що вірять, що їх доля знаходиться в їх власних руках.

Інтернальність тісно пов'язана з багатьма психологічними процесами, явищами та рисами особистості, що утворюють її антистресовий контур. Зіткнувшись з перешкодами на шляху саморозвитку, інтернали значно частіше виявляють пошукову активність. Така активність створює передумови винайдення продуктивних шляхів подальшого розвитку особистості. Відмова від пошукової активності може призвести до «навченої беспорядності», яка призводить до стагнації особистості, її деградації. Серед причин «навченої беспорядності» С.В. Ротенберг виділяє фрустрацію дослідницької активності, гіперопіку, авторитарне виховання [46].

Інтернальність тісно пов'язана також з таким складним і вагомим утворенням, як соціальний інтерес. Соціальний інтерес є одним з основних понять в теорії особистості А. Адлера, який розглядав його як важливу передумову особистісного пристосування, взаємодії людини зі світом. В різних контекстах А. Адлер пов'язував соціальний інтерес з різними класами психологічних перемінних: когнітивними (розуміння, ідентифікація), емоційними (емпатія, симпатія), мотиваційними (устремління) та поведінковими (кооперація). Гіпотеза А. Адлера про те, що соціальний інтерес в його розвиненій формі виступає головним фактором задоволення особистості та відповідальної філософії життя, отримала численні експериментальні підтвердження.

І, нарешті, численні дослідження показують, що екстернали набагато більше схильні до соціальної взаємодії, ніж інтерналі. Дійсно, Е. Фарес виявив, що інтерналі не тільки чинять опір сторонньому впливу, але навпаки, коли представляється можливість, прагнуть контролювати поведінку інших. Також інтерналам зазвичай подобаються люди, якими вони можуть маніпулювати, і не подобаються ті, на кого вони не можуть вплинути [77]. Отже, інтерналі, мабуть, впевненіші в своїй спроможності вирішувати проблеми, ніж екстернали, і тому незалежні від думок інших.

Дослідження психологів встановили зв'язок інтернальності-екстернальності з різноманітними формами поведінки та параметрами особистості, з чого видно, що інтерналі більш захищені від виникнення внутрішньо особистісних конфліктів. Про це свідчить значна впевненість інтерналів у собі, у власних здібностях, послідовність у вчинках і діях, схильність до самоаналізу. Існує зв'язок високої інтернальності з позитивною самооцінкою, з більшою узгодженістю «Я»-реального та «Я»-ідеального. А велика кількість внутрішньо особистісних конфліктів виникає на ґрунті неузгодженості реального та ідеального «Я». Дослідження самооцінок осіб з різними типами суб'єктивного контролю підтвердили, що люди з інтернальним локусом контролю вважають себе добрими, незалежними, рішучими, справедливими, здібними, дружелюбними, чесними, самостійними [4].

Таким чином, високий рівень інтернальності пов'язаний з відчуттям власної сили, гідності, відповідальності за події, що відбуваються, з самоповагою, соціальною зрілістю та самостійністю особистості. Ці характеристики захищають від виникнення внутрішньо особистісних конфліктів, а також дають змогу конструктивно будувати стосунки з людьми, що є важливим для успішної діяльності.

Оскільки локус контролю - це не вроджена властивість, а така, що формується у процесі життя, властивість суб'єктивна, тобто залежить від думок особистості та бачення власної ролі в житті, - його можливо змінити. Доклавши

зусиль, можна підвищити рівень інтернальності і зменшити екстернальність шляхом психокорекційного впливу на особистість [47].

Розглянувши характерні особливості екстерналів та інтерналів перейдемо до детального аналізу структури локусу контролю.

Теоретичні погляди з цієї проблематики в більшій мірі представлені зарубіжними дослідниками, такими як Дж. Роттер, Е. Фарес, Х. Левенсон, Б. Стрикланд [77; 79].

Недосконалість теоретичного обґрунтування локусу контролю, вимагає критичнішого підходу до окремих ознак даного конструкту. Зокрема, це стосується однофакторності вирішення питання про структуру локусу контролю. Ця проблема обумовлюється багатьма додатковими факторами. Наприклад, приписування причинності групі, з якою індивід ідентифікує себе, якісно відрізнятиметься від приписування причинності антагоністичній їй групі. Іншими словами, локус контролю не є результатом автоматичного узагальнення успішних або неуспешних дій; він є результатом осмислення навколишнього світу і власного місця в ньому [77].

Не тільки теоретичні підстави дозволяють ставити під сумнів правомірність виділення однофакторної структури локусу контролю, але і ряд емпіричних досліджень, в яких пропонується інше рішення. Так, Дж. Роттер в своїх експериментах намічає шляхи вирішення даного питання в ширшому контексті [79]. Він використовує діагностику як «інтернальності — екстернальності», так і «міжперсональної довіри». Це дозволяє описати два види «екстернальності»: захисна екстернальна поведінка (при низькому рівні міжперсональної довіри) характеризується недовірою, честолюбством, агресією; пасивно-екстернальна поведінка (при високому рівні міжперсональної довіри) має такі ознаки, як довіру, апеляцію до випадковості. Далі, в роботах інших дослідників (Х. Левенсон, Е. Фарес), що проводили факторизацію опитувальника ROT-IE, єдиний чинник інтернальності - екстернальності був роздільний на декілька, наприклад на чинники персонального та соціально-політичного контролю. Х. Левенсон в своїх

роботах виділила три види локусу контролю: «інтернальність», «екстренальність, пов'язану з відчуттям беспорядності та залежності від інших», й «екстернальність, пов'язану з відчуттям неструктурованості навколишнього світу і фаталізмом»; на цій підставі вона розробила опитувальник IPC (internal — people — chance). Також в дослідженнях суб'єктивних очікувань нижчого рівня спільності (менш генералізованих очікувань), до яких відноситься надання відповідальності за розв'язання задач, стан здоров'я та ін., використана багатофакторна модель локусу контролю. Але досить часто критерії відокремлення того або іншого числа чинників інтернальності залишаються невідомими, тому виникає проблема їх експериментального обґрунтування.

Розуміючи локус контролю як особливу світоглядну установку, яка тісно пов'язана з мотиваційно–потребнісною сферою та Я–концепцією [6], вираженою приписуванням причин (відповідальності) результативності власних дій тим або іншим інстанціям, вирішується питання: яка структура локусу контролю? Для його вирішення звернемося до аналізу досліджень, запропонованих Б. Стрикландом [78].

Результати першого етапу дослідження показали: локус контролю адекватніше може бути представлений не як однофакторний конструкт, а як багатофакторний. Досить добре обґрунтований розподіл інтернальності, екстернальності, обумовленої іншими; та екстернальності, обумовленої випадком. Дійсно, локус контролю в структурі діяльності індивіда має не стільки ретроспективний, скільки проспективний характер, зумовлюючий постановку нових цілей. Тому багатофакторна структура локусу контролю дозволяє розкрити й інтенцію до здійснення дії, і прогноз умов, супутніх або перешкоджаючих цьому. Так, одночасне підвищення значень інтернальності та екстернальності, що ігнорується при однофакторному аналізі, може свідчити про високий рівень мотивації при несприятливій зовнішній обстановці. Звичайно, конкретна дія планується так, що в прогнозі превалюють або суб'єктивні, або об'єктивні детермінанти («однофакторне рішення» окремого кроку),

але в цілісній поведінці враховуються і досвід власних дій, і дії інших, і прояви долі, узагальнені в генералізованих очікуваннях. Більш того, уявлення про кожний з цих чинників у індивіда може бути комплексним. Наприклад, на відношення до долі може впливати (через поняття «карми») власна активність, а на уявлення про свої дії — ідея „вибірковості долі“ і т.п.

Результати другого етапу дослідження підтверджують обґрунтованість виділення багатофакторної структури локусу контролю. У проведеному дослідженні послідовно перевірялися ряд гіпотез про взаємозв'язок між чинниками локусу контролю та особистісними рисами, такими, як:

- активність та мотивація досягнення;
- тривожність;
- організація діяльності;
- самоаналіз.

Результати дослідження вказують на те, що чинники локусу контролю виявляються включеними в різні особистісні структури. Так, інтернальність достатньо тісно пов'язана з активністю індивіда та мотивацією досягнення, що підтверджують дані Б. Стрикленда [78]: прагнення до особистих досягнень і форм змагань поведінки повинне спиратися на прогноз результативності власних дій. Прагнення домінувати — супутній момент, так само як і готовність проявляти витримку.

Чинники екстернальності мають іншу особистісну «прив'язку». За наявності слабо вираженого зв'язку з мотивацією досягнення обидва чинники екстернальності корелюють з показниками тривожності: зняття з себе відповідальності та відчуття неможливості втрутитися в хід подій пов'язані з перевантаженістю справами, з прагненням уникнути соціальних контактів, з реакціями агресії та незадоволеності собою. Взаємозв'язок екстернальності та інтеграційного показника нейротизма викликає відчуття неспокою з приводу неадекватності власних дій, джерелом якого можуть бути рано відображені оцінки батьків, що призводить до появи агресії, з одного боку, і екстернальності — з іншого [77].

Так, щоб зрозуміти специфіку інтернальності та екстернальності досить проаналізувати дві узагальнені особистісні характеристики: мотивацію досягнення та тривожність. Це підтверджує також і типологічний аналіз.

Взагалі, погляд на локус контролю як на кількісне узагальнення успішних або неуспішних дій (Дж. Роттер) є дуже спрощеним. Дані експериментального дослідження, в якому апріорі була закладена трьохфакторна модель локусу контролю, свідчать про неможливість звести її до однофакторної моделі [79].

Таким чином, ми бачимо, що локус контролю особистості як психологічний феномен має складну та багаторівневу структуру. Його неможливо звести лише до двох крайніх позицій, оскільки в різних ситуаціях відповідальність може приписуватись як власним інтенціям, так і зовнішнім чинникам, а може займати проміжну позицію.

В цьому підрозділі ми визначили, що таке локус контролю особистості, проаналізували його основні компоненти та їх риси, визначили його вплив на різні сфери життєдіяльності людини. В наступному підрозділі ми звернемо увагу на проблему взаємозв'язку рівня суб'єктивного контролю викладача та кар'єрних орієнтацій студентів.

В попередніх підрозділах ми проаналізували наукову літературу з питань кар'єрного самовизначення молоді, та окремо розглянули проблему локусу контролю особистості. В цьому підрозділі ми спробуємо винайти зв'язок між ними та оцінити вплив такого особистісного фактору, як рівень суб'єктивного контролю, на вибір особистістю моделі здійснення кар'єри.

Одне з найбільш важливих рішень, яке приймає особистість — це вибір кар'єри. Теорію вибору кар'єри запропонував Дж. Л. Голланд [3].

Згідно з нею цей вибір відображає особистість, а не є випадковою подією, де велику роль відіграє шанс. На думку В.А. Шавіра, кар'єрне самовизначення – це основа самоствердження особистості в суспільстві, одне з головних рішень в житті [72]. З точки зору В.І. Ковальова, мотиви, що обумовлюють професійну спрямованість, неоднорідні за походженням, характером зв'язку з професією [30]. У цьому сенсі правомірним є розподіл, по-перше, групи мотивів, що

виражають потребу в тому, що складає основний зміст професії. Інша група мотивів пов'язана з віддзеркаленням деяких особливостей професії в суспільній свідомості (мотиви престижу, суспільної значущості професії) [13]. Очевидно, що зв'язок індивідуальної свідомості з професією набуває в даному випадку більш опосередкований характер. Третя група мотивів виражає особистісні потреби, що раніше склалися, актуалізовані при взаємодії з професією (мотиви саморозкриття та самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звички і т. п.). Четверту групу складають мотиви, що виражають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (переконавання у власній компетентності, у володінні достатнім творчим потенціалом, в тому, що намічений шлях і є «моє покликання» і т. п.). Мотиви, що відносяться до п'ятої групи, виражають зацікавленість людини в зовнішніх, об'єктивно неіснуючих атрибутах професії. Нерідко саме ці мотиви сприяють прагненню до окремих «романтичних» професій [13; 30].

Вищезазначені чинники можна об'єднати у дві групи чинників, що впливають на вибір професії:

- 1) Зовнішні чинники (зміст професії, її соціальний статус, вплив оточення на вибір професійної сфери, матеріальний фактор та ін.).
- 2) Внутрішні чинники (спрямованість особистості, індивідуальні якості, знання, вміння та навички).

В контексті даної роботи ми не будемо зупинятися на аналізі зовнішніх чинників, оскільки це не відповідає поставленим завданням, а звернемо увагу на взаємозв'язок індивідуальних якостей з кар'єрним самовизначенням особистості. Серед цих якостей можна виділити такі складові, як самооцінка, рівень домагань, локус контролю, емоційна стабільність.

Розглянемо окремо кожну складову, спираючись на погляди Д.А. Аширова [52]:

1. Самооцінка. Вона, безумовно, важлива, оскільки відображає упевненість особистості в своїх професійних та особистих силах, її самоповагу та адекватність тому, що відбувається. Як визначає Л.Н. Корнева оптимально

висока самооцінка передбачає повагу до себе при тверезій (реалістичній) оцінці своїх можливостей та здібностей. Занижена самооцінка призводить до вивченої безпорадності — людина наперед опускає руки перед труднощами та проблемами, оскільки вважає, що ні на що не здатна [34]. Завищена самооцінка виражається в надмірних претензіях на увагу до своєї персони та необачними рішеннями.

2. Рівень домагань. Як визначають в своїх роботах Є.А. Клімов та А.К. Маркова, високий рівень вказує на те, що особистість хоче багато чого досягти в житті, піднятися по соціальних або професійних сходах, завоювати своє місце під сонцем [29; 42]. Вона готова для цього ризикувати та братися за важкі завдання. Але реальних результатів вона досягне тільки в тому випадку, якщо має відповідні здібності. Інакше можна втратити все. Низький рівень домагань буває у людей, що віддають перевагу синиці в руках. Як правило, для них важливіше не втратити досягнуте, уникнути невдачі (Л.В. Бороздіна) [10, с. 53].

3. Емоційна стабільність – це здатність людини реагувати на різні стимули. Внутрішній спокій у важких ситуаціях допомагає знаходити оптимальне рішення. Т. Шибутані вважає, що урівноважена особистість добре пристосовується до умов навколишнього світу, які постійно змінюються [74, с. 119]. На думку Л.Д. Олійника, емоційна стабільність безумовно впливає на успішність кар'єри [47, с. 75]. Емоційна нестабільність властива людям, поведінку яких психологи називають «негативний кар'єрний сценарій». Перешкоди та труднощі, що виникають в процесі досягнення мети, в цьому випадку сприймаються як непереборні. Емоційна нестабільність може бути викликана невротичними розладами, дефектами характеру, або на фоні інформаційних перевантажень. У будь-якому випадку подолання емоційної нестабільності – одне з важливих умов досягнення успіху в професійній діяльності.

4. Локус контролю. Це показник відповідальності особистості. Як вже зазначалося вище, особистість із зовнішнім локусом контролю шукає

пояснення у всьому, що відбувається, в збігу обставин або вчинках інших людей. У крайніх варіантах така людина безвідповідальна, постійно виправдовує себе та не соромиться звалювати провину за свої помилки на тих, хто її оточує. З точки зору К. Мудзибаєва, внутрішній локус контролю говорить про відповідальність за свої вчинки та про спроможність робити висновки з власних помилок. Іноді це може призвести до надмірного самозвинувачення [46, с. 87].

Внутрішній локус контролю характерний для особистостей (інтерналів) з високим показником пошукової активності в ситуації невизначеності, що є однією з провідних умов досягнення життєвого успіху в будь-якій галузі. Інтернали прагнуть пояснити успіх спираючись на аналіз власних внутрішніх ресурсів та власної діяльності. Це супроводжується очікуванням неодмінного успіху навіть в дуже важкій ситуації, і врешті-решт успіх, як правило, приходить. Інтернали відрізняються великою відповідальністю в роботі, мають чіткі, конкретні цілі своєї професійної діяльності та послідовно їх реалізують. В результаті їх життя завжди має великий, не тільки професійний, але й суспільний сенс [73].

Зовнішній локус контролю характерний для особистостей (екстерналів), схильних приписувати свої досягнення зовнішнім подіям та обставинам життя. Продуктивність їх діяльності підвищується при зовнішньому контролі та падає за його відсутністю [73].

Таким чином, ми з'ясували, що поряд з зовнішніми факторами на кар'єрне орієнтування молоді суттєво впливають індивідуальні особливості особистості. Звертаючи увагу на взаємозв'язок кар'єрних орієнтацій та рівня суб'єктивного контролю особистості, слід зазначити, що екстернальність – інтернальність, згідно з поглядами Дж. Роттера та К. Мудзибаєва, проявляється перш за все в атрибуції соціальної відповідальності [46; 78].

Атрибуція відповідальності за успіх та неуспіх різна у екстерналів та інтерналів. Екстернали у неуспіху звинувачують лише ситуацію: складність завдання, брак часу для його вирішення, перешкоди та ін. У них зазвичай

занижений або завищений рівень домагань в залежності від зовнішньої оцінки, на яку вони орієнтовані. Вони активізуються після невдачі та стають менш діючими після успіху. Крім того, екстернали недостатньо вірять в себе, в досяжність поставлених цілей, але разом з тим задовольняються близькими та незначними успіхами, ближніми цілями [46]. Тому, на наш погляд, екстернали схильні орієнтуватися в своїй кар'єрі на стабільність, як місця роботи, так і місця проживання, та інтеграцію стилів життя, оскільки вони не здатні в повній мірі розраховувати лише на себе.

Інтернали, як зазначав Е. Фарес, навпаки, беруть всю відповідальність на себе, часто навіть «перегинаючи палицю», бачать причини невдач тільки в своїх недоліках [77]. Володіють середнім рівнем домагань, який у них не залежить від самооцінки. Інтернали підвищують активність після успіху та знижують після невдачі, яка їх фруструє. Вони прагнуть до вирішення важких проблем. Успіх в цьому випадку викликає у них позитивні емоції, які мотивують їх на подальшу діяльність [46]. Таким чином, їм притаманні кар'єрні орієнтації, пов'язані з високим рівнем відповідальності, такі як менеджмент, підприємництво, служіння та виклик.

Безумовно, не існує чисто інтернальної або екстернальної орієнтації суб'єкта, оскільки в кожній людині присутні елементи обох. Можна говорити лише про різні їх поєднання, які визначають спрямованість загального «поля» локусу контролю особистості, що представляє багатомірне, неоднозначне мотиваційно-змістовне утворення [46].

У більшості з інтернальним локусом контролю яскраво виражені кар'єрні орієнтації, спрямовані на служіння та виклик, що обумовлюється з їх здатністю відповідати за свої вчинки та готовністю долати перешкоди на шляху до поставленої мети. Вираженість цих орієнтацій також відповідає вимогам професії пожежного і свідчить про професійну придатність цих кандидатів. Екстернали мають нижчі показники за всіма кар'єрними орієнтаціями, окрім стабільності місця роботи та інтеграції стилів життя, що обумовлене перекладанням відповідальності за свій кар'єрний розвиток на організацію,

керівництво чи то інші зовнішні фактори. Результати цього дослідження є досить показними, але їх не слід сприймати буквально, оскільки кожна сфера професійної діяльності має свої професійні вимоги. Отже вираженість тієї чи іншої кар'єрної орієнтації буде залежати не тільки від рівня суб'єктивного контролю, а й від змісту самої професії.

Як ми вже з'ясували, рівень суб'єктивного контролю впливає на різні сфери життєдіяльності особистості. Тому не дивно, що між кар'єрними орієнтаціями та локусом контролю існує тісний зв'язок. Він полягає в різному ставленні інтерналів та екстерналів до своєї кар'єри. Інтерналам притаманний високий рівень суб'єктивного контролю над будь-якими ситуаціями, що допомагає їм долати перешкоди на шляху до поставленої мети, досягати успіху в професійній діяльності. Вони частіше обирають професії, пов'язані з ризиком, конкуренцією або управлінням. Екстернали ж орієнтовані на менш відповідальні та ризиковані професії.

В результаті теоретичного аналізу проблеми ми прийшли до висновку, що рівень суб'єктивного контролю з боку викладача безумовно впливає на кар'єрне самовизначення майбутніх фахівців. Але на сьогодні ця проблематика не достатньо висвітлена в наукових дослідженнях. Це сприяло вибору нами саме цієї теми.

Таким чином, спостерігаємо, що така психологічна особливість як рівень суб'єктивного контролю особистості визначає її спрямованість, поведінку у соціальних ситуаціях взаємодії. Викладач вищої школи у своїй професійній діяльності здійснює форму спілкування, яка передбачає прийняття партнерами спілкування цінностей один одного, орієнтацію кожного на розуміння і визначення. Цен потребує від педагога наявності об'єктивно оцінювати власні поведінкові реакції, знати прийоми самопрезентації і динамічного впливу.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА НА КАР'ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

3.1. Методи, методика та процедура дослідження

Експериментальне дослідження присвячено вивченню психолого-педагогічних особливостей впливу діяльності викладача на кар'єрні орієнтації студентів.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що такі психолого-педагогічні особливості як стиль педагогічної діяльності і властивий педагогу рівень суб'єктивного контролю впливають на кар'єрні орієнтації студентів.

Дослідження проводилося в три етапи.

На першому етапі нами були опитані викладачі в кількості 20 осіб з Запорізького електротехнічного коледжу ЗНТУ і Запорізького економіко-правничого коледжу ЗНУ. Вибірка складалась випадково.

Мета опитування – проведення самоаналізу готовності до встановлення взаємодії зі студентами.

Питання:

1. Чи будуть сприймати мене студенти як людину надійну, гідну довіри?
2. Чи впливає моя професійна діяльність на відношення студентів до майбутньої професії?

На другому етапі дослідження нами була сформована випадкова вибірка студентів в кількості 40 осіб.

- 1) Студенти 2 курсу Запорізького електротехнічного коледжу ЗНТУ за спеціальністю «Дизайн» (кількістю 20 студентів);
- 2) Студенти 3 курсу Запорізького економіко-правничого коледжу ЗНУ за спеціальністю «Соціальна робота» (20 студентів).

Отримані дані від кожної з цих груп ми плануємо порівняти між собою за такими показниками, як:

- вік;
- освітній рівень;
- спеціальність.

На третьому етапі дослідження нами було проведено психодіагностичні методики:

1) Опитувальник Е. Шейна «Якоря кар'єри», спрямований на вивчення кар'єрних орієнтацій студентів [54];

2) Опитувальник Дж. Роттера «РСК» , спрямований на визначення рівня суб'єктивного контролю особистості викладачів [54].

3) Методика «Визначення стилю управління» (адаптований варіант методики В.П. Захарова) [54].

Ми обрали саме ці методи, оскільки вони повністю відповідають меті даної роботи. В теоретичній частині дослідження представлені наукові погляди авторів вищезазначених методик.

Розглянемо окремо кожен з цих технік.

1. Методика вивчення кар'єрних орієнтацій «Якоря кар'єри» Е. Шейна.

Мета цього опитувальника визначити психологічні характеристики кар'єрних типів.

За класифікацією Е. Шейна існує вісім видів кар'єрних орієнтацій:

1. Професійна компетенція. Ця установка пов'язана з наявністю здібностей і талантів у певній галузі (наукові дослідження, технічне проектування, фінансовий аналіз тощо). Особистості з такою орієнтацією прагнуть бути майстрами своєї справи, для них особливо важливий успіх у професійній сфері, але швидко втрачають зацікавленість до роботи, яка не дає можливості розвивати свої професійні здібності. Одночасно вони шукають визнання своїх талантів, яке має виражатися у статусі, що відповідає їх майстерності. Вони готові керувати іншими у межах своєї компетенції, але управління не становить для них особливого інтересу. Більшість розглядає

управління лише як необхідну умову для просування у своїй професійній сфері. Це найбільша група в організаціях, що забезпечує прийняття компетентних рішень.

2. Менеджмент. Особливість орієнтована на інтеграцію зусиль інших людей, повноту відповідальності за кінцевий результат та поєднання різних функцій організації. Особистість із цією кар'єрною орієнтацією буде вважати, що не досягла цілей своєї кар'єри, поки не отримає посаду, на якій стане управляти різними сферами діяльності організації: фінансами, маркетингом, виробництвом продукції, розробками, продажем.

3. Автономія (незалежність). Особистість прагне звільнення організаційних правил, вимог та обмежень. Яскраво виражена потреба все робити на свій розсуд, самому вирішувати, коли, над чим і скільки працювати. Така особистість не хоче підкорятися правилам організації, готова відмовитися від просування по службі та інших можливостей заради збереження своєї незалежності. Вона готова працювати в організації, що забезпечує достатній рівень свободи, не буде відчувати відданості організації та відхилятиме всі обмеження її автономії.

4. Стабільність. Ця кар'єрна орієнтація обумовлена потребою у безпеці та стабільності для того, щоб майбутні життєві події можна було передбачити. Існує два типи стабільності:

– стабільність місця роботи передбачає пошук роботи в такій організації, яка забезпечує певний термін служби, має гарну репутацію, турбується про своїх працівників-пенсіонерів, виплачує великі пенсії, є надійною у своїй галузі. Особистість з такою орієнтацією – її часто називають «людиною організації» - відповідальність за керування кар'єрою повністю покладає на наймача. Вона буде здійснювати будь-які «географічні пересування», якщо того буду потребувати компанія;

– стабільність місця проживання складається в тому, що особистість пов'язує себе з географічним регіоном, вкладає збереження у свій будинок, змінює роботу тільки тоді, коли це не супроводжується її «зривами з місця».

Люди, орієнтовані на стабільність, можуть бути талановитими і займати високі посади в організації, але, як такі, що надають перевагу стабільній роботі і життю, вони відмовляться від підвищення, якщо воно загрожує ризиком і тимчасовими незручностями навіть у випадку широких можливостей, які відкриваються.

5. Служіння. Головні цінності такої людини – це люди та робота на їх благо. Особистість такої орієнтації не буде працювати в організації, яка має цілі та цінності, що суперечить її власним. Вона відмовиться від роботи та просування по службі, якщо зможе реалізувати головні цінності життя.

6. Виклик. Основне для такої людини – конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод, вирішення складних завдань. Особистість немов би «кидає виклик», соціальна ситуація оцінюється з позиції «програв-виграв». Процес боротьби та перемоги є для неї важливішим, ніж конкретна діяльність чи професія. Новизна, різноманітність та виклик – це основні цінності, якщо ж усе дуже просто, вона нудиться.

7. Інтеграція стилів життя. Особистість орієнтована на інтеграцію різних сторін життя. Вона не бажає, щоб в її житті домінувала тільки сім'я чи кар'єра, або саморозвиток, тому намагається все це збалансувати. Така особистість більше цінує своє життя в цілому – де живе, як вдосконалюється, - ніж конкретну роботу, кар'єру або організацію.

8. Підприємництво. Особистість прагне створити щось нове, хоче долати перешкоди, готова до ризику. Не бажає працювати на інших, хоче мати власну «марку», власну справу, фінансове багатство. Це не завжди творча людина, для неї головне - створити справу, концепцію чи організацію, збудувати її так, щоб це стало продовженням її самої, вкласти туди душу. Вона буде продовжувати справу, навіть тоді, коли її спочатку будуть переслідувати невдачі і вона буде змушена ризикувати.

2. Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера.

Метою даної методики є визначення рівня суб'єктивного контролю особистості. Розрізняють два протилежних типи локалізації контролю над

значущими подіями: екстернальний та інтернальний. В першому випадку особистість вважає, що все що з нею відбувається є результатом дії зовнішніх сил – інших людей, успіху і т. д. В другому випадку особистість інтерпретує значущі події як результат своєї власної діяльності. Будь-якій людині властива певна позиція на континуумі між екстернальним та інтернальним типом.

Локус контролю, притаманний особистості, універсальний по відношенню до будь-яких типів подій та ситуацій, з якими вона стикається. Один й той самий тип контролю характеризує поведінку особистості у випадку невдач і в сфері досягнень, причому це рівній мірі стосується різноманітних галузей соціального життя.

До основних шкал, наведених Дж. Роттером, належать:

I_3 – шкала загальної інтернальності: високий показник за цією шкалою відповідає високому рівню суб'єктивного контролю (РСК) над будь-якими значущими ситуаціями. Така особистість вважає, що більшість важливих подій в її житті є результатом її власних дій, таким чином, вони відчують свою власну відповідальність за ці події та за те, як складається їх життя в цілому. Низький показник за цією шкалою свідчить про низький РСК. Така особистість не бачить зв'язку між своїми діями та значущими для неї подіями життя, не рахує себе здатною контролювати цей зв'язок та вважає, що більшість подій та вчинків є результатом випадку або дій інших людей.

I_d – шкала інтернальності в галузі досягнень: високі показники за цією шкалою відповідають високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями. Така особистість вважає, що вона сама досягла всього того гарного, що було і є в її житті, та, що воно здатна з успіхом долати перешкоди на шляху до поставленої мети в майбутньому. Низькі показники за цією шкалою свідчать про те, що особистість приписує свої успіхи та досягнення зовнішнім обставинам – щасливому збігу обставин або допомозі інших людей.

I_n – шкала інтернальності в галузі невдач: високі показники за цією шкалою свідчать про високий рівень суб'єктивного контролю по відношенню

до негативних подій та ситуацій, що проявляється в схильності звинувачувати самого себе в різноманітних неприємностях та стражданнях. Низькі показники свідчать про те, що особистість схильна приписувати відповідальність за подібні випадки іншим людям або вважати ці події результатом нещасного збігу обставин.

I_c – шкала інтернальності в сімейних стосунках: високі показники за цією шкалою свідчать про те, що особистість вважає себе відповідальною за події, які відбуваються в сімейному житті. Низький РСК за даною шкалою вказує на те, що суб'єкт вважає не себе, а свого партнера причиною значущих ситуацій, що виникають в їх сім'ї.

I_b – шкала інтернальності в виробничих стосунках: високий РСК свідчить про те, що особистість вважає свої дії важливим чинником в організації власної виробничої діяльності, у стосунках в колективі, в своєму кар'єрному просуванні тощо. Низький РСК за цією шкалою вказує на те, що особистість схильна приписувати важливе значення зовнішнім обставинам – керівництву, товарищам по роботі, успіху – невдачі.

I_m – шкала інтернальності в галузі між особистих стосунків: високий РСК свідчить про те, що особистість вважає себе спроможною контролювати свої формальні та неформальні стосунки з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію. Низький РСК, навпаки, вказує на те, що особистість не може активно формувати своє коло спілкування та вважає свої міжособисті відносини наслідком активності партнерів.

$I_{зд}$ – шкала інтернальності по відношенню до здоров'я та хвороби: високі показники свідчать про те, що особистість вважає себе відповідальною за своє здоров'я: якщо вона хворіє, то звинувачує в цьому саму себе та вважає, що процес одужання в основному залежить від її дій. Особистість з низьким РСК за цією шкалою вважає здоров'я та хворобу результатом випадку та сподівається на те, що одужання прийде в результаті дій інших людей, перш за все лікарів.

Загалом, РСК пов'язаний з усвідомленням особистістю своєї сили, відповідальності за все, що з нею відбувається, з самоповагою, соціальною зрілістю та самостійністю особистості.

3. Методика «Визначення стилю управління» (адаптований варіант методики В.П. Захарова).

Методика містить 16 груп тверджень, які відображають різні аспекти взаємодії викладача і студента. В результаті проведення методики визначається стиль управлінської діяльності.

Тестування студентів і викладачів за наведеними вище методиками проводилось в аудиторіях кожного з навчальних закладів, перед початком лекцій. Досліджуваним вголос зачитувалась інструкція, після чого роздавались опитувальники та бланки для відповідей, які заповнювались студентами самостійно.

В цьому підрозділі ми визначили методи та процедуру дослідження, обґрунтували вибір досліджуваних.

3.2. Аналіз результатів дослідження впливу діяльності викладача на кар'єрні орієнтації студентів

В результаті опитування 20 викладачів було встановлено, що 16 осіб (80%) визначили, що студенти їх сприймають як надійну людину, яка гідна довіри. На питання, щодо впливу професійної діяльності викладача на відношення до майбутньої професії 40% (8 осіб) визначили, що їх вплив відсутній. Існують інші фактори, які і визначають відношення студента до майбутньої професії; 25% (5 респондентів) визначили, що саме їхня професійна діяльність впливає на відношення студентів і 35% (7 викладача) мають сумнів, щодо важливості свого впливу на професійне визначення студента.

Отже 60% викладачів не вважають, що їх професійна діяльність сприяє появі кар'єрних орієнтацій студентів.

В результаті проведеного емпіричного дослідження були отримані фактичні дані студентів-дизайнерів та студентів-соціальних робітників за методикою «Якоря кар'єри». Обробляючи отримані дані, ми підраховали загальні середні показники кожної групи опитуваних. Ці дані наведені в таблиці 3.1, де порівнюються результати дизайнерів та соціальних робітників.

Таблиця 3.1

Середні показники дослідження кар'єрних орієнтацій студентів (в стенах)

№	Кар'єрна орієнтація	Результати соціальних робітників	Результати дизайнерів
1	Професійна компетентність	6,5	6,1
2	Менеджмент	7	6,6
3	Автономія	6,8	7,4
4	Стабільність роботи	8,4	8,9
	Стабільність місця проживання	6,5	5,6
5	Служіння	8,1	8,3
6	Виклик	6,5	6,7
7	Інтеграція стилів життя	7,7	7,7
8	Підприємництво	6,7	7

Як видно з таблиці 3.1, студенти показали достатній рівень вираженості за всіма кар'єрними орієнтаціями, оскільки всі показники перевищують 5 балів (показник норми). Це свідчить про наявність в професійній картині опитаних різних кар'єрних орієнтацій, однак деякі представлені яскравіше, деякі – слабше.

Домінуючими кар'єрними орієнтаціями, як у студентів-дизайнерів, так і у студентів-соціальних робітників, є «Стабільність роботи», «Служіння» та «Інтеграція стилів життя».

Найважливішим для опитаних в їх професійній діяльності є тенденція до стабільності місця роботи (8,4 бали у соціальних робітників; 8,9 балів у дизайнерів), яка передбачає пошук роботи в такій організації, яка забезпечує певний термін служби, має гарну репутацію, турбується про своїх працівників та загалом виглядає надійно в своїй галузі.

Високі показники за шкалою «Служіння» (8,1 бал у соціальних робітників; 8,3 бали у дизайнерів) свідчать про готовність студентів прийти на допомогу іншим людям. Яскрава вираженість цієї кар'єрної орієнтації цілком відповідає головним цінностям роботи соціального робітника та дизайнера: і ті, і інші спрямовані на допомогу людям.

Для обох груп опитаних важливим є гармонійне поєднання між потребами сім'ї, вимогами професії, міжособистісним спілкуванням та процесом саморозвитку (за шкалою «Інтеграція стилів життя» і соціальні робітники, і дизайнери набрали по 7,7 балів).

Розбіжності в результатах соціальних робітників і дизайнерів були виявлені за такими кар'єрними орієнтаціями, як «Автономія», «Підприємництво» та «Менеджмент».

Для студентів-дизайнерів більшу вагу набуває схильність до автономії, незалежності (7,4 бали), яка полягає в прагненні до звільнення від організаційних правил, вимог та обмежень. Вони потребують самі планувати та структурувати свою діяльність, тобто робити все на свій розсуд. Ці якості відповідають специфіці діяльності дизайнера, в якій переважає творча складова. Для соціальних робітників ця тенденція не на стільки важлива, чим і обумовлюється нижчий показник за цією кар'єрною орієнтацією (6,8 балів).

Для соціальних робітників важливішим є орієнтація на інтеграцію зусиль інших людей, тобто на менеджмент (7 балів). Вони бачать свій кар'єрний розвиток в переміщенні по службовій сходах. Дизайнери ж мають більш творчий погляд на свою професію, та не вважають управління головною метою своєї діяльності, чим і обгрунтовується нижчий показник за шкалою «Менеджмент» (6,6 балів).

Для дизайнерів цікавішим є процес створення чогось нового, долання перешкод, про що свідчить достатній рівень прояву у них кар'єрної спрямованості на підприємництво (7 балів). У соціальних робітників ця орієнтація виражена слабше (6,7 балів), оскільки для їх професії більш притаманною є опора на організаційні правила та вимоги.

Менш за все, але також в достатній мірі, у соціальних робітників виражені такі тенденції, як «Професійна компетентність», «Стабільність місця проживання» та «Виклик» (за всіма шкалами отримано по 6,5 балів). Ці орієнтації хоча і мають місце в професійному світосприйнятті соціальних робітників, однак не на стільки важливі для опитаних студентів, як інші тенденції.

У дизайнерів за шкалою «Виклик» отримано майже однаковий з соціальними робітниками результат (6,7 балів), що свідчить про наявність у них таких рис, як прагнення до конкуренції, схильність перемагати, долати перешкоди та вирішувати складні завдання. Але, як і у соціальних робітників, ця орієнтація для них не є провідною. Конкретна діяльність для них важливіше за процес боротьби та перемоги. Ці результати співвідносяться з комплексом професійно-важливих якостей, як соціальних робітників, так і дизайнерів, для яких схильність до ризику не є професійно-необхідною рисою.

За шкалою «Професійна компетентність» студенти-дизайнери трохи поступаються студентам-соціальним робітникам, тому що набрали 6,1 бал, що свідчить про вираженість орієнтації на досягнення професійної майстерності в незначній мірі. Низькі показники за цією орієнтацією, на відміну від інших, пов'язані з тим, що студенти ще не зіткнулися з професійною діяльністю, як такою, та мають розпливчате уявлення про неї.

Спрямованість на стабільність місця проживання для обох груп опитаних є незначущою, в порівнянні з іншими кар'єрними орієнтаціями. У дизайнерів ця тенденція слабше (5,6 балів), ніж у соціальних робітників. Отже опитані студенти не пов'язують свою професійну діяльність з конкретним географічним

регіоном. Вони можуть змінювати місце роботи або організацію, навіть, якщо задля цього треба буде переїхати в інше місце проживання.

Порівнюючи результати соціальних робітників та дизайнерів за методикою Е. Шейна «Якоря кар'єри», ми бачимо, що домінуючі тенденції у них збігаються («Стабільність місця роботи», «Служіння» та «Інтеграція стилів життя»). Так, орієнтація на допомогу іншим («Служіння») відповідає специфіці професійної діяльності, як соціальних робітників, так і дизайнерів. Стабільність роботи важлива для опитаних студентів, оскільки вони знаходяться на вирішальному етапі професійного становлення, після чого мають розпочинати побудову своєї кар'єри. Кожен молодий фахівець сподівається, що робота не тільки відповідатиме його професійним інтересам, а й забезпечуватиме певний рівень надійності, та лишатиме час на сімейні справи та саморозвиток («Інтеграція стилів життя»).

Розбіжності в результатах соціальних робітників та дизайнерів можна помітити за наступними кар'єрними орієнтаціями: «Автономія», «Підприємництво» та «Менеджмент». Соціальні робітники більшу вагу надають спрямованості на управління, на відміну від дизайнерів, які вище за прагнення керувати ставлять незалежність (автономію) та підприємництво. Це обумовлюється творчим характером діяльності дизайнерів. Для них більш притаманна «горизонтальна кар'єра», а не «кар'єра, що зростає», якій надають перевагу соціальні робітники [26, 37].

За такими шкалами, як «Професійна компетентність», «Виклик» та «Стабільність місця проживання» результати соціальних робітників та дизайнерів збігаються та мають недостатній рівень вираженості.

Порівняльний аналіз результатів дослідження соціальних робітників та дизайнерів свідчить про те, що всі розбіжності пов'язані з різницею в специфіці професійної діяльності (соціальним робітникам притаманні одні професійні цінності та вимоги, а дизайнерам - інші). Такі показники, як вік та освітній рівень суттєво не вплинули на результати дослідження, тому на її підставі складно робити якісь висновки.

Таким чином, ми проаналізували отримані дані за методикою Е. Шейна «Якоря кар'єри», порівняли результати соціальних робітників та дизайнерів.

Локус контролю особистості, в широкому розумінні, відображає міру її відповідальності за події, що відбуваються в її житті. В контексті даного експериментального дослідження, показники рівня суб'єктивного контролю педагогів, отримані за методикою Дж. Роттера, будуть співвідноситись з результатами вивчення їх стилів педагогічної діяльності.

Середні результати дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) по викладачам (соціальних робітників та дизайнерів) наведені на рисунку 3.1.

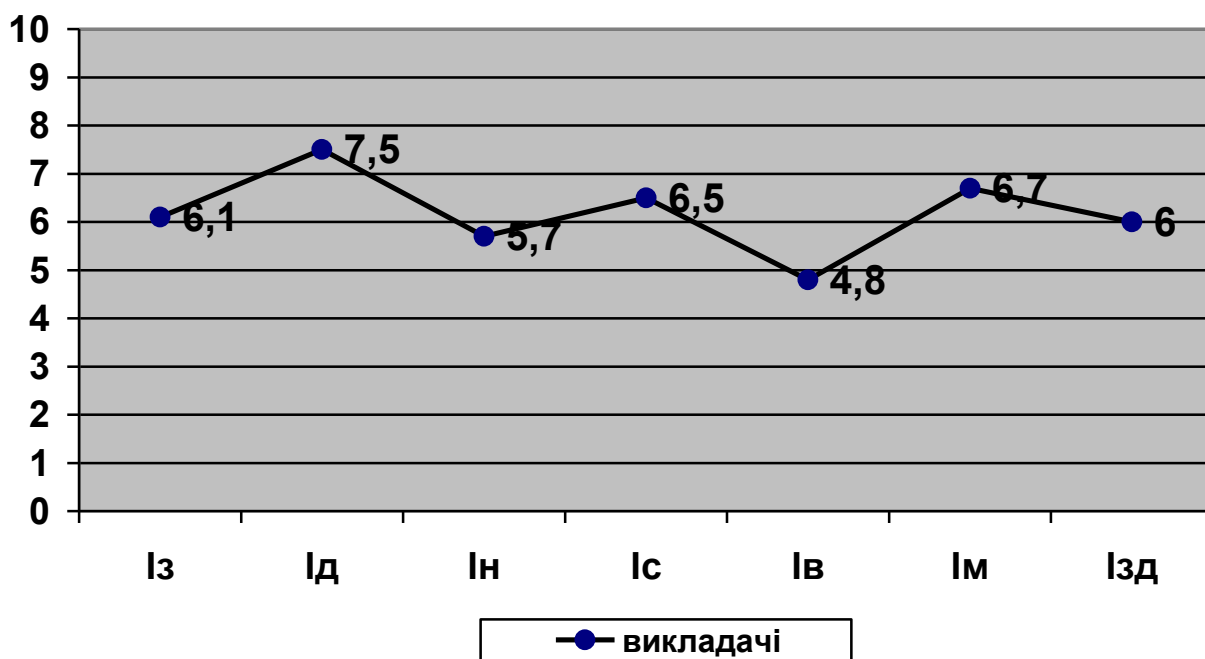


Рис. 3.1. Середні показники дослідження рівня суб'єктивного контролю викладачів (в стенах)

Середній показник загальної інтернальності дорівнює 6,1 балам у педагогів, що свідчить про високий рівень суб'єктивного контролю педагогів над будь-якими значущими подіями. Такі особистості вважають, що більшість важливих подій в їх житті є результатом їх власних дій. Таким чином опитані викладачі самостійно несуть відповідальність за те, як складається їх професійне життя в цілому.

З'ясуємо, в яких життєвих сферах опитаних локус контролю буде вищим і з чим це пов'язано

Як бачимо, найвищі показники були отримані за шкалою «Інтернальність в галузі досягнень» (7,5 балів), що вказує на високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями. Такі особистості вважають, що вони самі досягли всього того хорошого, що було і є в їх житті, та вірять в свою здатність досягати успіху в майбутньому. У педагогів внутрішній локус контролю в сфері досягнень обумовлює вираженість кар'єрної спрямованості на підприємництво, яка проявляється в мотивації на досягнення успіху, подоланні перешкод, готовності до ризику.

На другому місці у викладачів знаходиться «Інтернальність в галузі міжособистісних стосунків» (6,7 балів), що свідчить про здатність контролювати свої формальні та неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу і симпатію. Ці риси є дуже важливими в професійній діяльності педагога, оскільки вона передбачає постійне спілкування зі студентами, вміння ефективно контактувати з ними. Високий показник за цією шкалою цілком співвідноситься з домінуванням у цих викладачів кар'єрної спрямованості на допомогу іншим («Служіння»), отже відповідає вимогам їх професії.

Педагоги також відповідально ставляться до свого сімейного життя, у них інтернальність в сімейних стосунках представлена показником 6,5 балів.

Педагоги за шкалою «Інтернальність по відношенню до здоров'я та хвороби» – інтернали, їх середні показники (6 балів). Вони відповідально ставляться до свого здоров'я, але ця тенденція для них не є провідною.

За шкалою «Інтернальність в галузі невдач» отримано показник в 5,7 балів. Однак, цей показник переважає норму, що вказує на наявність внутрішнього локусу контролю у опитаних по відношенню до негативних подій в їх житті. Ця риса свідчить про уміння викладачів брати на себе відповідальність за різні неприємності та страждання. Наявність

інтернального локусу контролю в цій галузі є важливою якістю для будь-якої професійної діяльності. Невисокий показник за цією шкалою співвідноситься з слабкою вираженістю у опитаних кар'єрної спрямованості на ризик («Виклик»).

Найменший показник був отриманий за шкалою «Інтернальність в галузі виробничих відносин», що обумовлює низьку вираженість у педагогів спрямованості на досягнення професійної майстерності («Професійна компетентність»). Показник інтернальності в галузі виробничих відносин нижче норми, що свідчить про наявність у педагогів екстернального локусу контролю. Таким чином, відповідальність за події, які трапляються в професійній діяльності вони схильні приписувати зовнішнім чинникам – керівництву, різним обставинам або іншим людям, а не своїм власним діям.

Отже, педагогів, які брали участь у діагностуванні виявили таку особливість, як приписування відповідальності за результативність педагогічної діяльності іншим факторам і людям, а не собі. Саме це і обумовило те, що 60% педагогів не вважають свою діяльність як важливу в формуванні кар'єрних орієнтацій студентів.

За результатами методики «Визначення стилів керівництва» було встановлено, що авторитарний стиль властив 20% (4 викладача), ліберальний 45% (9 досліджуваних) і 35% (7 респондентів) – демократичний стиль професійної діяльності (рис. 3.2.).

Більшість у відсотках стосовно домінуючого стилю професійної діяльності свідчить про те, що педагоги з авторитарним і ліберальним стилем організації навчально-виховного процесу специфічно впливають на кар'єрні орієнтації студентів.

На отримані результати вплинули такі фактори, як специфіка професійної діяльності і організація навчально-виховного процесу в освітньому закладі. Так, педагоги надають перевагу професійній спрямованості.

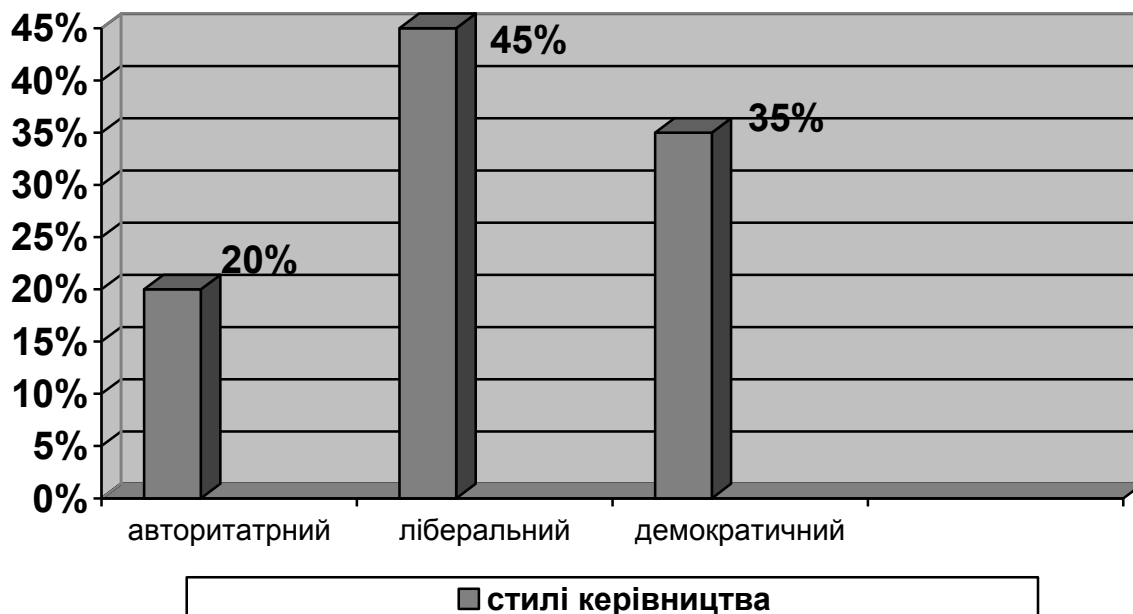


Рис. 3.2. Стилі педагогічної діяльності викладачів

Таким чином, ми бачимо, що між стилем професійної діяльності викладача та кар'єрними орієнтаціями студентів існує зв'язок. На наш погляд, це пов'язано з тим, що саме викладач власною професійною діяльністю впливає на становлення і появу відповідних кар'єрних орієнтацій особистості студента.

За допомогою експериментального дослідження ми з'ясували, по-перше, яким чином пов'язані між собою рівень суб'єктивного контролю викладача та його професійний вплив на кар'єрні орієнтації студентів; по-друге, які кар'єрні орієнтації домінують у студентів; по-третє, як стиль педагогічної діяльності викладача впливає на вираженість тієї чи іншої кар'єрної орієнтації.

Отже, мета даної роботи досягнута, завдання виконані, попередня гіпотеза підтвердилася, але має деякі уточнення. Ці уточнення стосуються необхідності подальшого вивчення особливостей і специфіки професійної діяльності викладача.

ВИСНОВКИ

В результаті теоретичного та емпіричного аналізу проблеми впливу психолого-педагогічних особливостей діяльності викладача на кар'єрні орієнтації студентів ми дійшли висновку, що на професійне визначення молодих фахівців впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники, серед яких вагоме місце займає стиль педагогічної діяльності викладача.

Як було визначено в теоретичній частині нашого дослідження, кар'єра – це життєвий показник соціальних та професійних досягнень особистості в організаційній структурі. Вона вимагає активного управління, за для досягнення успіху. Кар'єрні орієнтації представляють собою певний зміст, який особистість хоче реалізувати в момент вибору моделі здійснення власної кар'єри. Вони витікають з ціннісних орієнтацій, які, в свою чергу, формуються під впливом виховання, оточення, в якому зростає індивід та особливостей його характеру.

В контексті даної роботи ми звернули увагу саме на аналіз індивідуальних якостей особистості викладача, як чинників, що впливають на професійну діяльність. Серед цих якостей ми розглянули стиль управління педагогічним процесом та окремо проаналізували вплив локусу контролю викладача на становлення кар'єрного самовизначення молоді. Ми з'ясували, що екстернали та інтернали окремо ставляться до своєї кар'єри. Інтерналам притаманний високий рівень суб'єктивного контролю над будь-якими ситуаціями та відповідальне ставлення до всього, що відбувається в їх житті, в тому числі і до професійної діяльності. Ці риси допомагають їм долати перешкоди на шляху до поставленої мети та досягати успіху в кар'єрі. Екстернали ж не схильні до відповідальності та самоконтролю, що негативно відображається на їх професійній діяльності.

Результати дослідження кар'єрних орієнтацій студентів показали, що і у майбутніх соціальних робітників, і у дизайнерів, переважають одні й ті ж самі

тенденції: «Стабільність роботи», «Служіння» та «Інтеграція стилів життя». Такі показники обумовлюються схожістю головної мети в роботі, як соціальних робітників, так і дизайнерів, - допомога людям. Однак, своє кар'єрне зростання ці студенти розуміють по-різному, що пов'язано з відмінностями в специфіці діяльності соціальних робітників та дизайнерів. Дизайнерам більш притаманна «горизонтальна кар'єра», що обумовлюється творчим характером їх діяльності. Соціальні робітники в своїй професійній діяльності орієнтуються на досягнення певного статусу шляхом переміщення вгору по службовій сходиці, тобто вони віддають перевагу «вертикальній кар'єрі». Саме тому для дизайнерів важливішими є орієнтації на автономію та підприємництво, а для соціальних робітників – на управління, менеджмент.

В результаті дослідження рівня суб'єктивного контролю викладачів було виявлено переважно внутрішній локус контролю за всіма шкалами, окрім шкали «інтернальність в галузі виробничих відносин», що пов'язано з відсутністю майстерності в професійній сфері. В цілому ж педагоги мають високий рівень суб'єктивного контролю, що свідчить про відповідальне ставлення до подій, які трапляються в їх професійному житті. Таке відповідальне становлення не завжди має позитивну спрямованість.

Таким чином, в результаті проведеного дослідження можна зробити висновок, що завдання, поставлені на початку, виконані. Гіпотеза підтвердилась та має деякі уточнення. Дійсно, професійна діяльність викладача впливає на становлення кар'єрних орієнтацій студентів, але вона має специфіку. Ця специфіка обумовлена соціальними і економічними умовами формування свідомості студентів.

Експериментальне дослідження підтверджує ці результати.

Таким чином, ми досягли поставленої мети та вважаємо, що проблема психолого-педагогічних особливостей впливу діяльності викладача на кар'єрні орієнтації майбутніх фахівців є дуже актуальною в наш час і потребує подальших наукових досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. Москва : Наука, 1977. Т.2. 230 с.
2. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. Москва : ВЛАДОС, 1989. 224 с.
3. Аширов Д. А. Психологический анализ принятия решения при выборе профессии. *Вопросы психологии*. 1994. № 3. С. 20-28.
4. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Метод исследования локуса субъективного контроля. *Психологический журнал*. 1984. № 3. С. 36-42.
5. Батракова С. Н. Основы профессионально-педагогического общения Ярославль : Яр. гос.ун-т, 1986. 80 с
6. Бернс Р. Я – концепция и Я – образы. Самосознание и защитные механизмы личности. Самара : Изд. дом «Бахрах», 2003. 656 с.
7. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Минск : Современный литератор, 2004. 448 с.
8. Богатырева О. О. Психологические предпосылки карьерного роста. *Вопросы психологии*. 2008. № 3. С. 92–98
9. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. Москва, 1998. 1456 с
10. Бороздина Л. В. Исследование уровня притязаний : учебное пособие. Москва : Инс-т Психологии РАН РФ , 1993. 141 с.
11. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы. Москва : Аспект-пресс, 1994. 348 с
12. Бурдейна Л. Діалогічне спілкування як необхідна умова формування моральної культури студентської молоді. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 4. С. 38-46.
13. Виллюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва: Знания, 1986. 206 с.

14. Галян О. І. Діалогічна парадигма міжособистісної педагогічної взаємодії. *Психологія : збірник наук. праць*. Київ, 1999. Вип. 1 (4). С. 82-88.
15. Геллерштейн С. Г. К вопросу о профессиональной типологии. *История советской психологии труда. Тексты (20-30-е годы XX века)*. Москва, 1983. С. 118-127.
16. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
17. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев : Вища школа, 1986. 142 с.
18. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Киев : Харвест, 1998. 300 с.
19. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология : учебн. для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 720 с.
20. Долинська Л. В. Діалогічна взаємодія викладача і студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя. *Психологія : збірник наукових праць*. Київ, 1998. Вип. 2. С. 93-97
21. Занковский А. Н. Организационная психология : учебн. пособие для вузов. Москва : Флинта: МСПИ, 2000. 648 с.
22. Злобіна О., Тихонович В. Суспільна криза і життєві стратегії особистості. Київ: Стилос, 2001. 238 с.
23. Зубкова І. Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя професіонала за структурними компонентами цілісної моделі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 5. С. 4-11.
24. Кайданов Д. П., Суименко Е. И. Актуальные проблемы социологии труда. Москва : Просвещение, 1974. 238 с.
25. Кан-Калик В. А. К разработке теории общего и профессионального развития личности специалиста в ВУЗе. *Формирование личности специалиста в ВУЗе*. Грозный, 1980. С. 5-13.
26. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. Грозный : [б.и.], 1979. 186 с.

27. Кларин М. В. Современная карьера. *Управление персоналом*. 1998. №2. С. 34-47.
28. Клименко М. Розвиток кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків: експериментальна модель. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2016. № 12. С. 58-68. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto_2016_12_9.
29. Климов Е. А. Введение в психологию труда : уч. для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : МГУ; Академия, 2004. 336 с.
30. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. Москва, 1988. 191 с.
31. Комаров Е. Управление карьерой. *Управление персоналом*. 1999. № 1. С. 37-42.
32. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
33. Кондратьев С. Типические особенности педагогического взаимодействия. *Вопросы психологии*. 2004. №4. С. 130-137.
34. Корнеева Л. Самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности. *Вестник ЛГУ*. 1989. Вып. 4. С. 91-96.
35. Корніяка О. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. №1. С. 38-43.
36. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко. Москва : Политиздат, 1985. 434 с.
37. Крушельницкая О. В., Панасюк А. С. Условия эффективности перцептивного общения преподавателя со студентами. *Психологическая наука и образование*. 2003. № 3. С. 48-51
38. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1989. 119 с
39. Леви В. Л. Искусство быть другим. Москва : Знание, 1991. 256 с.
40. Лепехова Л. Механізми життєвих домагань у системі цілеутворення особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ : ТОВ «Міленіум», 2005. Вип. 10 (13). С. 105-116.

41. Лукашевич М. П. Соціологія праці : підручник. Київ : Либідь, 2004. 404 с.
42. Маркова А. К. Психологія професіоналізму. Москва : Знання, 1996. 88 с.
43. Митина Л. М. Психологія професіонального розвитку учителя. Москва, 1998. 200 с.
44. Міельчарек А. Поняття кар'єри та професійного успіху в системі соціологічних категорій. *Наукові праці МАУП*. Київ, 2013. Вип. 2 (37). С. 117–122.
45. Молл Е. Управленческа́я кар'єра в Росії. *Проблеми теорії і практики управління*. 1996. № 6. С. 117-120.
46. Мудзыбаев К. Психологія відповідальності. 2-е изд. доп. Санкт-Петербург : Либроком, 2010. 248 с.
47. Олейник Л. Д. Індивідуальне самосвідомість і шляхи його формування : дис. ... канд. філос. наук : 19.00.07. Москва, 1975. 263 с.
48. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. 2-е вид., доп. та переробл. Миколаїв : Вид-во «Іларіон», 2007. 276 с.
49. Почебут Л., Чикер В. Організаційна психологія. Санкт-Петербург : Изд-во «Речь», 2000. – 298 с.
50. Прокоф'єва Л., Фести П., Мурачева О. Професіональна кар'єра чоловіків і жінок. *Персонал*. 1999. № 2. С. 74-83.
51. Психологічний словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. Москва : Педагогіка, 2001. 440 с.
52. Психологія управління : учебник / под ред. В. И. Черненилова. Москва : Академія управління МВД Росії. 2011. 352 с.
53. Пташник-Середюк О. І. Студентство як соціокультурна група. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Science*. 2014. II (3), С. 110–113.
54. Райгородський Д. Я. Практическа́я психодіагностика. Методики і тести. Самара : Изд. дом «Бахрах», 1998. 672 с.

55. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности. Москва : Высшая школа, 1984. 176 с.
56. Рошин С. Об исследовании организационного климата. Организационная психология : хрестоматия. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 464 с
57. Рудик П. А. Мотивы поведения деятельности. Москва, 1988. 136 с.
58. Савченко Г. О. Збрицька Т. П. Шляхи підвищення ефективності взаємодії та взаємозв'язку ринків праці та освітніх послуг. *Вісник соціально-економічних досліджень*: зб. наук. пр. Одеса, 2012, 1 (44). С. 273-280.
59. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. Москва : Экмос, 1999. 352 с.
60. Сафонова М. В. Социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Санкт-Петербург, 1999. 17 с.
61. Сейтешев А. П. Профессиональная направленность личности. Алма-Ата : Наука Казахской ССР, 1990. 336 с
62. Семашко О. М. Соціологія культури : навчальний посібник. Львів : «Новий світ – 2000», 2004. 334 с.
63. Синдром професійного вигорання та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. для вузів. / за ред. С. Д. Максименко, Л. М. Карамушко, Т. В. Зайчикова. Київ : Міленіум, 2006. 365 с.
64. Слостенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст. *Педагогическое образование и наука*. 2002. № 4. С. 4-9.
65. Спіцина Л. В. Соціально-психологічні ресурси організаційної культури ВНЗ в забезпеченні якості вищої освіти. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : збірник наукових праць. Київ : Логос, 2013. Вип. 18. С. 167-175.
66. Степанишин Б. І. Особа викладача інституту та шляхи її формування. *Рідна школа*. 1992. № 2. С. 60-67.
67. Сухов П. Ю. Учимся учиться. Ленинград : Лениздат, 1990. 175 с.

68. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 2. 520 с.
69. Толстая А. Н. Управление карьерой в организациях. *Психология управления: учебное пособие* / под ред. А. В. Федотова. Ленинград, 1991. С. 49-62.
70. Цариценцева О. П. Карьерные ориентации современной молодежи: теория, эксперимент, тренинг : монография. Оренбург: РИО ОУНБ им. Крупской, 2009. 186 с.
71. Черникова О. В. Особенности профессиональных умений в педагогической деятельности. *Психологическая наука и образование*. 2005. №3. С. 68-73.
72. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. Москва : Педагогика, 1981. 91 с.
73. Шевеленкова Т. Д. Определение локуса контроля личности. *Задания к лабораторным занятиям по психологии*. Москва, 1987. Вып. 4. С. 48-64.
74. Шибутани Т. Я-концепция и чувство собственного достоинства. Самосознание и защитные механизмы личности. Самара, 2003. 345 с.
75. Щербань П. Сутність педагогічної культури. *Вища освіта України*. 2004. №3. С. 67-72.
76. Янченко И. В. Педагогический смысл понятия «карьера». *Педагогика: традиции и инновации* : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Челябинск, 2011. С. 102-105.
77. Phares E. Y. Locus of control in personality. Marrinston, 1976.
78. Ramsay R. W. Speech patterns and personality. *Language and Speech*. 1968. N 11. P. 54-63.
79. Rotter G. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol. Monogr*. 1966. V. 80. N 1.