

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»

Н. В. Підбуцька

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІОНА-
ЛІЗМУ ІНЖЕНЕРА:
СТРУКТУРА, ДИНАМІКА ТА
ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ**

Монографія



Харків 2016

УДК 37.015.3:378-057.21

ББК 88.4:74.58

Монографія рекомендована до друку Вченою радою Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Протокол № 3 від 08 квітня 2016 р.

Рецензенти:

А.М. Большакова, д-р психол. наук, проф. (Харківська державна академія культури, м. Харків),

О.О. Євдокимова, д-р психол. наук, проф. (Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків),

Т.Б. Хомуленко, д-р психол. наук, проф. (Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, м. Харків)

ПЗ2

Підбуцька Н. В. Психологічні основи професіоналізму інженера: структура, динаміка та закономірності розвитку : монографія / Н.В. Підбуцька. – Харків, НТУ «ХПІ»: 2016. – 296 с.

Розкрито проблему професійного становлення особистості, проаналізовано структуру та закономірності розвитку професіоналізму інженера протягом його професійного розвитку. Наведено результати дослідження особистості майбутнього інженера, його індивідуально-типологічних, характерологічних, пізнавальних особливостей. Акцентовано увагу на тих властивостях майбутнього інженера, які сприятимуть формуванню професіоналізму.

Видання призначено для психологів, студентів, аспірантів і викладачів технічних навчальних закладів, а також для всіх, хто цікавиться питанням психології особистості у процесі професійного розвитку.

© Н.В. Підбуцька, , 2016 р.

© НТУ «ХПІ», 2016 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ	8
1.1. Професійне становлення фахівця у руслі сучасних науково-психологічних підходів	8
1.2. Розуміння професіоналізму особистості та діяльності у зарубіжній та вітчизняній психології.....	23
1.3. Професіоналізм особистості у психологічній структурі професійної діяльності інженера	35
РОЗДІЛ ІІ. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	42
2.1. Методологічні основи психології становлення професіоналізму студентів інженерно-технічних спеціальностей.....	42
2.2. Закономірності та механізми становлення професіоналізму протягом професійної підготовки у технічному виші	59
2.3. Теоретична модель становлення професіоналізму особистості майбутнього інженера в рамках освітнього процесу	68
РОЗДІЛ ІІІ. ОСОБЛИВОСТІ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	78
3.1. Сучасні вимоги до рівня та специфіки професіоналізму майбутніх інженерів.....	78
3.2. Психологічні детермінанти розвитку професіоналізму особистості майбутнього інженера	90

3.3. Психолого-педагогічні умови становлення професіоналізму майбутнього інженера	105
3.4. Структурно-функціональна модель генези професіоналізму майбутніх інженерів	116
РОЗДІЛ IV. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	121
4.1. Обґрунтування процедури емпіричного дослідження становлення професіоналізму майбутніх інженерів	121
4.2. Особливості прояву професіоналізму особистості інженера протягом професіоналізації	126
4.3. Гендерний аспект професіоналізму майбутнього інженера	138
4.4. Результати дослідження складових професіоналізму майбутніх інженерів.....	157
4.4. Емпіричне вивчення психологічних предикторів професіоналізму особистості майбутнього інженера	212
РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	221
5.1. Структура та зміст експериментальної програми розвитку професіоналізму студентів технічних спеціальностей	221
5.2. Результати впровадження програми психологічного супроводу становлення професіоналізму майбутніх інженерів	254
ВИСНОВКИ.....	260
СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІНФОРМАЦІЇ.....	264

ВСТУП

Сучасний етап розвитку незалежної України характеризується постійними змінами, складними й суперечливими процесами, що торкаються різних сторін життя суспільства – від політики та економіки до медицини й освіти, що вимагає від системи освіти істотних змін у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців із вищою освітою з урахуванням і впровадженням надбань пріоритетних напрямів сучасної психологічної науки.

Соціально-економічний розвиток нашої держави безпосередньо пов'язаний із ефективністю роботи промислового комплексу країни, кадри для якого готують у технічних вищих навчальних закладів. Тому забезпечення нового рівня якості освіти майбутніх інженерів з орієнтацією на індивідуальність студента, формування гнучкої системи конкурентоспроможних кадрів, здатних до постійного особистісного та професійного розвитку, і самовдосконалення на різних етапах професіоналізації мають бути стратегічними напрямками організації навчання у технічних ВНЗ. Це можливо за умови психологічного супроводу професійного становлення майбутніх інженерів, який дозволить забезпечити діагностику, корекцію професійного розвитку суб'єкта інженерної діяльності та досягнення ним професіоналізму на етапі підготовки у ВНЗ.

Сучасна психологічна наука активно освоює та досліджує такі категорії як «професіоналізм» і «професіонал». Їх дослідження і аналіз здійснені у роботах вітчизняних психологів Г.О. Балла, І.Д. Беха, Ж.П. Вірної, О.Ф. Волобуєвої, Н.Ю. Волянук, О.О. Євдокимової, Г.В. Ложкіна, С.Д. Максименка, В.І. Осьодла, Л.Е. Орбан-Лембрик, О.Д. Сафіна. Предметом цих досліджень є умови успішної професіоналізації та психологічний супровід професійної підготовки і становлення представників різних професій. Такі вчені як В.О. Бодров, Н.В. Гузій, О.А. Ігнатюк, Н.В. Кузьміна, Л.М. Мітіна, Ю.П. Поварьонков, О.С. Пономарьов, О.Г. Романовський, Т.М. Сорочан та інші у своїх дослідженнях мають на меті вивчення та формування професіоналізму різних видів діяльності майбутнього фахівця (педагогічної, управлінської, інженерної, соціономічної, економічної тощо). Окремі аспекти особливостей підготовки майбутніх інженерних кадрів можна побачити у контексті реалізації Концепції формування гуманітарно-технічної еліти у НТУ «ХПІ» та впровадження наукового доробку наукової школи під керівництвом О.Г. Романовського «Теоретико-методичне забезпечення розвитку освітнього лідерства в умовах інформаційного суспільства». Однак,

досі недостатньо дослідженою та вирішеною є проблема становлення професіоналізму майбутнього фахівця інженерної діяльності не в діяльнісному, а в особистісному контексті, що в певному сенсі суперечить методологічному принципу єдності свідомості та діяльності (Б.Ф. Ломов, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн).

Варто зазначити, що дослідження професійного становлення майбутнього інженера зазвичай розгортається у напрямі з'ясування та вивчення окремих сторін його професіоналізму та професійної компетентності (управлінської, мовленнєвої, комунікативної тощо). Однак за такого підходу бракує ґрунтового та розгорнутого аналізу *професіоналізму майбутнього інженера* як новоутворення студентського періоду, що являє собою інтегровану характеристику суб'єкта діяльності, яка вміщує не лише професійну компетентність, а й відображає високий рівень професійно важливих якостей, професійну автентичність, ідентичність, певні когнітивні, мотиваційно-ціннісні та операціональні характеристики, які забезпечують прогресивний розвиток фахівця на етапі професійної підготовки. Це зумовлює потребу в дослідженнях професіоналізму особистості студента-інженера як суб'єкта діяльності, що мали б належний ступінь узагальнення і враховували специфіку предмету, способів і умов інженерної діяльності. Поки що ця проблема залишається невирішеною.

Недостатньо розкритими залишаються питання визначення закономірностей формування професіоналізму майбутнього інженера на різних етапах професійного навчання, системи критеріїв та показників рівнів розвитку досліджуваного феномена.

Дослідження психологічних основ становлення професіоналізму особистості майбутнього інженера у контексті гуманізації та гуманітаризації технічної освіти дозволить вирішити одне із головних завдань сучасної вищої технічної школи – здійснювати підготовку та сприяти розвитку особистості студента-інженера як суб'єкта власного професійного розвитку, носія високої моральності та соціальної активності, здатного до самоперетворення у професійній діяльності та перетворення самої професійної діяльності.

Монографія складається зі вступу, п'яти розділів та висновків:

Розділ 1. «Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми професіоналізму суб'єкта діяльності» присвячений розгляду проблеми професійного становлення особистості, аналізу конструкту «професіоналізм» з точки зору вітчизняних і зарубіжних психологічних концепцій, а також визначенню місця професіоналізму в психологічній структурі інженерної діяльності.

Розділ 2. «Психологічні основи становлення професіоналізму майбутніх інженерів» розкриває методологічне підґрунтя проблеми професіоналізму студента інженерних спеціальностей, закономірності та механізми становлення професіоналізму. Також у ньому представлено теоретичну модель становлення професіоналізму майбутнього інженера.

Розділ 3. «Особливості та розвиток професіоналізму студентів інженерних спеціальностей» представляє аналіз вимог до сучасного інженера, які зумовлюють специфіку його підготовки у технічному виші, також розкриває психологічні детермінанти розвитку професіоналізму майбутнього інженера. Окремим аспектом аналізу виступають психолого-педагогічні умови становлення професіоналізму під час навчання у ВНЗ. Результатом аналізу є розроблена структурно-функціональна модель генези професіоналізму майбутнього інженера.

Розділ 4. «Емпіричне дослідження становлення професіоналізму майбутнього інженера» присвячений обґрунтуванню процедури дослідження, аналізу результатів становлення професіоналізму протягом професіоналізації інженера, дослідженню гендерного аспекту професіоналізму, визначенню предикторів професіоналізму майбутнього інженера.

Розділ 5. «Психолого-педагогічна програма розвитку професіоналізму майбутнього інженера» представляє сутність програми та результати її впровадження в освітній процес технічного вишу.

У висновках наведено узагальнювальні результати комплексного дослідження становлення професіоналізму майбутнього інженера.

Автор висловлює щире подяку Марату Аміровичу Кузнєцову за натхнення наставництва та цінні зауваження під час написання роботи, Олександрю Георгійовичу Романовському за надану можливість здійснити наукове дослідження та сприяння постійному професійному саморозвитку, Валерію Олександровичу Олефіру за розширення меж науково-психологічного пізнання.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Професійне становлення фахівця у руслі сучасних науково-психологічних підходів

Упродовж життя людина освоює багато видів діяльності: від маніпулятивної, ігрової і навчальної до професійної, за кожною з яких стоїть оволодіння або елементарними, або складними трудовими навичками, що у сукупності зумовлює розвиток суб'єкта діяльності, який здатен до активного її перетворення.

Так, під час трудової діяльності у людини формується ставлення до неї, яке заповнює її внутрішній світ, оскільки є важливою цінністю. Завдяки цій цінності особистість є діячем – «виробником матеріальних та духовних благ для суспільства, інших людей», що утворює «основне коло інтересів, прихильностей і смаків, реалізованих ідеалів і схильностей, тобто найбільш істотних мотивів поведінки людини» [4, С. 123]. Отже, погоджуючись із думкою Б.Г. Ананьєва, наголошуємо на необхідності детального аналізу людини як діяча у різних формах розвитку трудової діяльності для «розуміння стадіальності індивідуальної свідомості».

На сьогодні проблема професійного становлення (ПС) особистості досить ґрунтовно проаналізована та є предметом загальнотеоретичних і методологічних концепцій. Серед них є такі, що тісно пов'язані із віком людини (В.О. Бодров, Н.Ю. Волянук, О.І. Кудерміна, Д. Сьюпер, Е.Ф. Зеєр, В.І. Осьодло, О.Т. Ростунов), інші – не прив'язані до віку (Є.О. Клімов, Л.М. Мітіна, Ю.П. Поваренков, О.Р. Фонарьов). Щодо різних підходів до розуміння ПС слід виокремити такі: професійна придатність як результат ПС фахівця (В.О. Бодров, К.М. Гуревич, К.К. Платонов, О.Т. Ростунов); готовність до праці як результат професіоналізації (Г.О. Балл, В.В. Серіков); ПС як цілісний процес (Н.Ю. Волянук, С.В. Жидецька, С.В. Землянська, Є.О. Клімов, Т.В. Кудрявцев, Г.О. Ларіонова-Кречетова, А.К. Маркова, Б. Петрулевич, І.В. Сингаївська, О.О. Соколов, С. Тарасова, В.Д. Шадріков та багато інших), особистісне становлення як частина професійного становлення фахівця (Л.М. Захарова, М.В. Кашина, Н.М. Козлова, В.О. Кручинін, Ю.О. Леніна, М. Філоненко), професійна ідентичність як результат професійного становлення (Ю.О. Агарков, Г.О. Воронцова, В.Г. Денісова, А.М. Лукіянчук, О.О. Петраш, У.С. Родигіна,

Л.М. Федотова), побудова професійних кар'єрних стратегій у процесі становлення фахівця (Є.В. Желтова, Л.О. Зайцева, М.В. Сурякова, В. Шаповалов). Систематизація психологічних знань про особистість як суб'єкт діяльності була, є та буде актуальною, і ми бачимо перспективною ідею доповнення та розширення цих знань, що зумовлюється постійними соціально-економічними трансформаціями, зміною якості життя, і не може не впливати на активність людини.

Методологічним підґрунтям вивчення проблеми професійного розвитку є такі підходи: діяльнісний, системний, суб'єктний, екзистенціальний, онтогенетичний і професіонал-генетичний [296].

У рамках *діяльнісного підходу* (М.Я. Басов, О.М. Борисова, Є.О. Клімов, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадріков та ін.) у процесі професійного становлення під впливом предметної професійної діяльності відбуваються зміни індивідуальності професіонала, зокрема за словами Є.О. Клімова [146, С. 249], це стосується спрямованості, самосвідомості, інформованості, умілості тощо. Також формується певний професійний тип особистості, так, О.М. Борисова посилаючись на праці Енн Ро, пише про типологію професій, згідно з якою, представники технічної групи спрямовані на інтелектуальну діяльність на відміну від інших груп. М.Я. Басів писав: «яке б не було велике значення індивідуальних моментів, все ж коли ми говоримо про лікаря, педагога, інженера... нам подаються вони у вигляді відмінних один від одного професійних типів, кожен з них має своє обличчя, свої характерні риси... Кожна професія має свій штамп» [18]. Професійне становлення особистості є двоплановим процесом, подовженим у часі, коли спочатку обрана професія впливає на особистість людини, а потім професіонал формує професійну діяльність [39].

На думку представників *системного підходу* (К.О. Абульханова-Славська, В.О. Барабанщиков, Л.К. Ветличенко, С.Д. Максименко, Ю.П. Поварьонков, В.В. Рибалка, В.Д. Шадріков та ін.), які розглядають кожен об'єкт, психологічне явище як систему, що складається з елементів, які перебувають у взаємозв'язку, професійне становлення особистості можна розглядати як систему «суб'єкт праці – професійна діяльність». В.Д. Шадріков розкриває у своїх працях психологічну функціональну систему діяльності, що складається з мотивів професійної діяльності; цілей, що пов'язані із результатом діяльності; програми діяльності; інформаційної основи діяльності; прийняття рішень і підсистеми професійно важливих якостей [448, С. 140]. У свою чергу структура підсистеми професійно важливих якостей особистості змінюється в залежності від етапу професійного становлення, а також зростає рівень їх інтегрованості [448, С. 222]. З точки зору

Ю.П. Поварьонкова професійне становлення являє собою динамічний системний процес, що має складну систему рівнів, пов'язаних із процесом соціалізації й індивідуалізації; процесом розвитку та наuczіння; життєвим шляхом особистості; певними формами активності особистості [317, С. 32]. Професійний розвиток особистості залежить від соціальних факторів, рівня розвитку професійних здібностей, формування професійного досвіду, прийняття «професіоналізації як життєвого завдання» [317, С. 73]. Отже, «професійне становлення – це, насамперед, специфічна форма активності суб'єкта праці, яка за своїми масштабами може бути порівняна із категорією життєдіяльності. Вона не зводиться до професійної діяльності, але має принципово загальну психологічну структуру з іншими формами активності людини. Тому її аналіз здійснюється в напрямку вивчення мотивації, цілей і планів професійного становлення, актів вибору, контролю і корекції професіоналізації, її інформаційної основи.» [339, С. 544]

Активно досліджуючи проблему моделі особистості, В.В. Рибалка в рамках системного підходу розкриває складові трудової діяльності: потреби і мотиви праці, предмет праці, інформаційна основа праці, мета праці, знаряддя праці, соціальне середовище, суб'єкт праці [346, С. 31]. Науковець будує модель особистості, що складається з трьох вимірів: соціально-психолого-індивідуального; діяльнісного; генетичного, вікового [346, С. 33].

Відповідно до цієї моделі В.В. Рибалка будує двовимірну модель особистості працівника (суб'єкта професійної діяльності), структуру загальнопсихологічних властивостей якої розкрито у таких вимірах: *соціально-психолого-індивідуальному* (психосоціальність, здатність до спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект, психофізіологія, психосоматика) та *діяльнісному* (компоненти: потребово-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворювальний, операційно-результативний, емоційно-почуттєвий) [346, С. 34-35]. Як бачимо, до системи професійно зумовленої особистості включено всі сторони особистості. Ця модель безумовно розкриває модель фахівця, але потребує роботи із специфікою до певної професійної діяльності.

Аналіз наукового доробку представників суб'єктного підходу (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, А.В. Брушлинский, Д.М. Завалішина, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.І. Осьодло та ін.) свідчить про спрямованість вектора уваги на процес розвитку особистості як суб'єкта, що «володіє психікою...сама людина – яка діє та спілкується» [43, С. 34-35]. К.О. Абульханова-Славська також вказує на активність особистості та

вміння розв'язувати протиріччя, що впливає на становлення суб'єкта: «особистість як суб'єкта життя характеризує прагнення, спрямованість на розвивальні, оптимальні сфери життя, потреба у власному розвитку» [1, С. 25]. Саме суб'єкт активності стає суб'єктом діяльності із більш вираженими психічними, соціальними, професійними характеристиками. Становлення у професійній діяльності, досягнення успіху протягом професійного розвитку багато в чому залежить від адекватного порівняння себе, власних досягнень із іншими людьми. Також вчений наголошує на важливості відповідності «Я-зовнішнього» та «Я-внутрішнього» у процесі реалізації суб'єкта у професії.

Д.М. Завалішина пропонує розглядати професійне становлення не в межах традиційного методологічного підходу, що базується на принципі «людина-професія», а з точки зору «категорії суб'єкта як «специфічної якості» людини і «онтологічного суб'єкта» та системи «людина-світ» [106, С. 24]. Так, авторка в рамках професіонал-генетичного підходу виділяє три стадії професійного розвитку суб'єкта: 1) адаптацію (рівень «початківця»); 2) ідентифікацію (рівень «досвідчений фахівець»); 3) вибір суб'єктом способу існування у професії: творчий або адаптивний («професіонал») [106, С. 25-26].

Аналізуючи професійну діяльність офіцера у суб'єктному вимірі В.І. Осьодло [257, С. 77] розкриває його становлення через досягнення професійної придатності, що передбачає відповідність суб'єкта діяльності її вимогам. Дотримуючись онтогенетичного підходу науковець розкриває етапи професійного становлення, починаючи з етапу отримання освіти, з чим ми цілком погоджуємося, до етапу виходу з професії.

Далі зупинимося на поглядах сучасних зарубіжних та вітчизняних вчених на питання особливостей професійного становлення особистості згідно з онтогенетичним та професіонал-генетичним підходами.

Аналіз наукового доробку видатного вченого Є.О. Клімова [143] свідчить про великий інтерес до проблеми професіоналізації особистості, зокрема побудови життєвого шляху професіонала, що розпочинається у шкільному віці у момент професійного самовизначення та закінчується у період пізньої дорослості. Незважаючи на велику кількість праць з визначеної тематики, науковець пише, що питання розвитку професіонала «ще чекає на своїх дослідників». Головною складовою професійного розвитку автор вважає формування цінностей професійної свідомості, розвиток самосвідомості особистості як суб'єкта праці. Розробивши періодизацію професійного життєвого шляху

суб'єкта діяльності та, як визначає у пізніх працях, «суб'єкта майбутнього», вчений залишає наступникам право на її критику та зміни.

Розкриваючи фази життєвого шляху професіонала науковець навмисно не пов'язує їх із певним віком, оскільки вважає, що, наприклад, на першій стадії може опинитися як старшокласник, так і доросла людина, що втратила роботу.

Отже, зупинимося на аналізі наведених фаз розвитку професіонала.

1. Фаза оптації, коли особистість розмірковує про професію, яку хоче обрати, або, у разі необхідності зміни роботи, обирає іншу.

2. Фаза адепта, яка пов'язана з оволодінням обраною професією, що відбувається під час навчання у ВНЗ, коледжі, училищі, на курсах тощо. За часом підготовки ця фаза може тривати від години, наприклад, інструктаж, до багатьох років навчання. Науковець наголошує на необхідності ґрунтовного аналізу цієї фази, оскільки на різних роках навчання постійно відбуваються зміни у професійній самосвідомості, спрямованості тощо, студенти переживають кризи, що безумовно потребує психологічного супроводу.

3. Фаза адаптанта. Жоден навчальний заклад не може підготувати випускника таким чином, щоб він був «як ключ до замка» виробничої діяльності. Завдання молодого фахівця – регулювати власну поведінку відповідно до нових норм, правил конкретного колективу, що буде сприяти успішному пристосуванню та входженню до нього. Цікавим є твердження, наведене у роботі А.О. Реана із співавторами [351], що феномени «пристосування» та «адаптація» потрібно розрізняти. Під пристосуванням розуміється пасивна взаємодія із навколишнім середовищем, а під адаптацією – активна позиція особистості щодо досягнення самореалізації та самоактуалізації. Тому для становлення професіонала безумовно буде важливою саме адаптація на новому місці роботи.

4. Фаза інтернала, яка характеризує працівника як самостійну, досвідчену особистість, здатну до виконання основних професійних функцій на робочому місці, що відчуває від цього задоволення. Такого працівника вже прийняв колектив, і обрана професія цілком закріпилася у його самосвідомості.

5. Фаза майстерності, яка буде у подальшому продовжуватися, і на основі характеристик якої людина буде професійно розвиватися далі. На цій стадії працівник може виконувати професійні завдання будь-якого рівня. Його характеризує неповторний індивідуальний стиль діяльності, висока результативність, спеціальні якості та уміння, професіональний універсалізм.

6. Фаза авторитету, на якій працівник є «майстром власної справи», до його думки прислуховуються колеги та керівництво, він має професійні нагороди, є досить відомим серед професіоналів та фахівців.

7. Фаза наставництва, яка пов'язана із передаванням досвіду молодим колегам, учням, послідовникам та спостереженням за їхніми успіхами.

Останні три фази є взаємодоповнюючими та взаємопов'язаними, неможливо бути наставником, не будучи водночас авторитетом та майстром.

Цілком погоджуючись із теоретичними та прикладними поглядами на процес становлення професіонала, треба зауважити, що більш ґрунтовного аналізу потребують фази, пов'язані із професійним самовизначенням, професійною адаптацією; недостатньо уваги приділено фазі адепта, тобто етапу професійної підготовки, який, безумовно, відіграє важливу роль у формуванні майбутнього професіонала.

Проблема самовизначення особистості, а особливо професійного самовизначення, в сучасному суспільстві є актуальною, тому що є потреба у фахівцях, які здатні знаходити особистісний сенс у професійній праці, самостійно реалізовувати своє професійне життя, відповідально приймати рішення щодо вибору професії, спеціальності та місця роботи. Процеси самореалізації і самовираження, побудова професійної кар'єри можливі лише при правильному професійному самовизначенні. Кар'єра – це суб'єктивні усвідомлені уявлення працівника про власне професійне майбутнє, яке характеризується визначенням шляхів самореалізації та задоволенням від професійної діяльності.

Гендерний компонент є важливим аспектом дослідження проблем професійного самовизначення [369]. Так, у професійному плані, орієнтованість на професію, прагнення до кар'єри в рівній мірі виражені як у жінок, так і у чоловіків. Відмінності в значущості професії в уявленнях чоловіків і жінок швидше стосуються ролей, ніж вмісту професії як такої.

Спираючись на дані низки досліджень, Є.П. Ільїн [122,123] зазначає, що для чоловіків важливіші зміст праці, різноманітність роботи, творчі можливості, тип продукції, що випускається. Крім того, чоловіки більшою мірою усвідомлюють соціальну значущість своєї праці. Для жінок же важливішими є взаємовідносини в колективі, умови праці, розмір заробітної платні.

Слід зазначити, що у хлопців, як показало дослідження, проведене Л.А. Головей [67], на професійне самовизначення впливають чинники далекої перспективи: чим чіткіше визначені плани на пода-

льше життя, тим вище рівень сформованості професійного плану і міра упевненості в професійному виборі.

У дівчат життєве і професійне самовизначення не пов'язані між собою, для них характерні, як вже наголошувалося, велика емоційність і ситуативність самовизначення, менш цілісний світогляд. У юнаків же професійне самовизначення органічно входить і формується в руслі загальної життєвої перспективи. Найближчі плани дівчат визначаються в основному пізнавальними інтересами, рівнем емоційної збудливості. У хлопців великий вплив на планування найближчої перспективи справляють інтелектуальні показники (комбінаторне мислення, загальний рівень інтелекту) і рівень самоконтролю.

Матеріали дослідження Т.А. Колесникової [157] дозволяють говорити про явні відмінності в мотивації професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей. Особливо яскраво виявляється гендерний чинник у цієї групи студентів з питання планування кар'єрного зростання, майбутніх досягнень. Якщо хлопці, що вчаться технічним спеціальностям, планують для себе ситуації зростання соціального статусу завдяки професії, то дівчата, плануючи свою кар'єру, професійний і соціальний статус пов'язують з активністю і заповзятливістю, умінням працювати, але не із зростанням професійного статусу.

Отже, головна мета професійного самовизначення – поступово сформувати у студента внутрішню готовність самостійно і усвідомлено планувати, корегувати і реалізовувати перспективи свого розвитку (професійного, життєвого і особового).

Е.Ф. Зеєр [116] розуміє професійне становлення як формування сукупності інтегрованих характеристик особистості: професійної спрямованості, компетентності, соціально важливих та професійно важливих якостей, а також готовність до постійного професійного росту, знаходження відповідності між індивідуально-особистісними характеристиками та характером здійснення професійної діяльності з метою більш якісного та творчого підходу до її виконання. Під час виконання професійної діяльності відбуваються взаємодія людини та професії, яка спричиняє відповідні зміни: з одного боку під впливом діяльності змінюється особистість, з іншого – перетворюється характер та зміст професії. На думку науковця, найголовнішим протиріччям, що сприяє розвитку особистості, є невідповідність між вимогами професії та наявними якостями особистості. Тому за умови включення людини у професійну діяльність відбувається збагачення її психіки за рахунок утворення таких комплексів якостей, що створюються на основі наявних та нових властивостей, які є однією із складових професійного потенціалу фахівця. Детермінантами професійного становлення

Е.Ф. Зеєр [115,116] називає зовнішні впливи (соціально-економічні умови) та внутрішні умови (особливості психіки особистості, її соціальний та професійний досвід). Вирішальне значення у професійному становленні науковець надає професійній активності, від якої залежить якість професійної діяльності, отримання задоволення від неї, темп професійного зростання, можливість подолання професійних криз тощо. Як пише К.О. Абульханова-Славська [1], активність виходить з потреби у діяльності. Тобто, якщо людина потребує діяльності за умови особистісної цілісності, вона буде зростати, розвиватися, як в особистісному, так і в професійному сенсі.

Критеріями виділення етапів процесу професійного становлення Е.Ф. Зеєр [116] визначає соціальну ситуацію як детермінанту ставлення особистості до професії та рівень засвоєння і вдосконалення провідної діяльності на кожному з етапів онтогенезу. Отже, стадіями професійного становлення є: аморфна оптація (0-12 рр.), власне оптація (12-16 рр.), професійна підготовка (16-23 рр.), професійна адаптація (18-25 рр.), первинна та вторинна професіоналізація, професійна майстерність. Перші чотири з наведених стадій чітко прив'язані до певного віку людини, інші не мають вікової періодизації. Це, ймовірно, пов'язано з індивідуальними особливостями людей, що по-різному можуть сприяти динамічному або інертному переміщенню на вищі рівні професійного розвитку. Дослідник вказує на виникнення внутрішньоособистісного конфлікту між «Я-дійсним» та «Я-відображеним» у процесі розвитку особистості як професіонала, що є детермінантою професійного розвитку. Продуктивним результатом розв'язання такого конфлікту є пошук нових способів самореалізації.

Процес професійного становлення (ПС) може мати декілька варіантів розвитку. Перший варіант – у рамках однієї професії: плавний безкризовий розвиток; бистрий розвиток із подальшим спадом та стагнацією. Другий варіант – стрибкоподібний, що супроводжується протиріччями, кризами, та призводить до високого рівня як особистісного, так і професійного розвитку, можливо, із зміною професій.

Спираючись на погляди Л.С. Виготського про необхідність проходження криз у онтогенезі, які є рушійними силами розвитку особистості за умови продуктивного розв'язання, вважаємо, що людина як суб'єкт діяльності для ефективного професійного становлення повинна проходити через протиріччя та кризи, тобто шлях до професіоналізму є «тернистим», з «піднесеннями та падіннями», в якому багато що залежить від активності особистості, рівня вмотивованості до виконання професійної діяльності, готовності до продуктивної самореалізації тощо. Так, протягом професійного становлення, яке за словами

О.М. Кокуна [155, С. 29-31] є ширшим за поняття професійного розвитку, що досить часто ототожнюють в наукових працях, відбуваються кризи, перша – навчально-професійної орієнтації (14-17 рр.), що пов'язана із неадекватними професійними намірами або несформованою Я-концепцією; друга – криза професійного вибору (час навчання у ВНЗ), коли студент незадоволений професійною підготовкою або через складні соціально-економічні умови провідною діяльністю є не навчально-професійна, а лише професійна, коли студент змушений працювати; третя (початок роботи в організації) – криза професійних експектацій, пов'язана з невдалою професійною адаптацією, виникненням протиріч між очікуваним у професійній діяльності та отриманим; четверта – криза професійного зростання (23-25 рр.), що виникає через незадоволення професійними перспективами на місці роботи, відчуття недостатності кваліфікації, створення сім'ї, яка провокує зменшення фінансових можливостей; п'ята – криза професійної кар'єри (30-33 рр.), пов'язана із «ревізією» Я-концепції, незадоволенням професійним статусом; шоста – криза соціально-професійної соціалізації (38-42 рр.), її причини майже повністю збігаються із причинами попередньої кризи: незадоволеність собою, своїм професійним місцем, корекція Я-концепції; сьома – криза втрати професійної діяльності. Відповідно, можна стверджувати, що процес професіоналізації пов'язаний із професійними кризами, продуктивне розв'язання яких зумовлює особистісно-професійний розвиток. А способами розв'язання цих криз, на думку науковця, є вплив оточуючих (педагоги, психологи, викладачі), і робота над собою: усвідомлення кризи, готовність до саморозвитку, змін у професійному і особистому житті. Таким чином О.М. Кокун виділяє етапи професійного становлення: навчально-професійна орієнтація (14-17 рр.); реалізація професійного вибору; професійна адаптація; професійне зростання (23-25 рр.); професійна кар'єра (30-33 рр.); соціально-професійна соціалізація (38-42 рр.); втрата професійної діяльності (60 і більше років).

Деякі вказані етапи не мають чітко окреслених часових меж, що викликано особливістю української соціально-економічної ситуації, коли у період навчання людина може фактично реалізувати два етапи, пов'язані із адаптацією і зростанням.

Концепція професійного становлення особистості Е.Ф. Зеєра має безперечний авторитет і безумовно заслуговує на увагу. Науковець у своїх працях розкриває базові дефініції професійного розвитку особистості, такі як професіоналізм, професійна діяльність, професійні деструкції тощо. Але питання щодо жорсткого співвіднесення етапів професійного розвитку з конкретними віковими періодами є дискусій-

ним, особливо у сучасному світі з низкою таких соціальних проблем як безробіття, низька оплата праці, непрестижність тих чи інших професій. Тому багато людей, у тому числі й нещодавні випускники університетів, змушені перекваліфіковуватися, отримувати нову професію, тобто знову проходити первинні стадії ПС.

Грунтовно досліджуючи проблему професійного становлення, Т.В. Кудрявцев [176] розуміє його як одну з форм розвитку особистості, тому що суб'єкт діяльності, проявляючи себе у професійній діяльності, одночасно формує у себе власне ставлення до цієї діяльності, мотивів її виконання, тобто сприймає себе як «діяч», що постійно розвивається. Науковець виділяє такі основні етапи ПС, які чітко не прив'язує до вікових періодів:

1) формування професійних намірів (абітурієнт) – у цей час у більшості випадків старшокласник обирає ту чи іншу спеціальність на основі наявних на цей момент уявлень про світ професій;

2) професійне навчання (студент, випускник). Цей етап проходить за умови навчання у будь-якому навчальному закладі (училище, коледж або ВНЗ). У процесі професійного навчання відбувається формування ставлення до себе як суб'єкта конкретного виду діяльності з певним рівнем професійної спрямованості та установкою на розвиток професійно важливих якостей;

3) професійна адаптація (випускник) пов'язана із знаходженням місця у виробничому колективі на першому місці роботи;

4) повна або часткова реалізація особистості у професійній діяльності характеризується розвитком задоволеності працею та становленням профпридатності. Цей етап може бути пов'язаний із формуванням дійсно високого рівня майстерності, тобто досягнення «акме».

Головним завданням вищої школи науковець вважає розвиток творчої особистості, чого можна досягнути за умови єдності особистісного та професійного розвитку, виявлення у студента таких якостей як активність та самостійність.

На кожному з визначених етапів відбувається динамічний розвиток еталонного образу професіонала, який, на думку науковця, не є «еквівалентом уявлення особистості про професію» [176]. Але цей образ є важливим показником змін критеріїв ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Таким чином стає зрозуміло, що адекватне ставлення до професії зумовить у подальшому продуктивне ПС.

У своїй працях Т.В. Кудрявцев [175-177] вказує на необхідність психологічного супроводу ПС, метою якого є, по-перше, оволодіння операційною стороною діяльності, характеристики якої вчений

не наводить. Натомість А.К. Маркова [212] відносить до операційної сторони професійні знання, уміння, навички, професійні здатності, працездатність тощо. Та по-друге, важливим елементом супроводу ПС є формування змістовних та адаптивних мотивів професійної діяльності (зацікавленість у діяльності, прагнення до самореалізації, престиж професії тощо), по-третє, формування самооцінки як прояву професійної самосвідомості.

У праці, присвяченій проблемі професійної придатності особистості, В.О. Бодров[33] вказує на необхідність пов'язувати конкретний етап професійного становлення із віковою періодизацією особистості. Як і Т.В. Кудрявцев, він розкриває поняття ПС через поняття розвитку особистості. Науковець, проаналізувавши велику кількість періодизацій ПС, розкриває власну: 1. Допрофесійний розвиток; 2. Розвиток у період вибору професії; 3. Розвиток у період професійної підготовки та подальшого становлення професіонала.

Допрофесійний розвиток включає стадії передгри, власне гри, оволодіння навчальною діяльністю (від народження до 12 років). На цих стадіях дитина розвивається як суб'єкт майбутньої професійної діяльності, оволодіває первинними трудовими орієнтаціями, зацікавлюється різними сторонами життєдіяльності людини.

Розвиток у період вибору професії має лише одну стадію оптації (12-18 років), яка характеризується глибинним самоаналізом, оволодінням системою знань про майбутній професійний шлях, що зумовлює розвиток відповідних життєвих орієнтацій, формування ставлення до світу дорослих тощо. Все це дає основу для вибору майбутньої професії.

Розвиток у період професійної підготовки та подальшого становлення професіонала відбувається на кількох стадіях:

- стадія професійної підготовки (15-23 років), яка передбачає отримання професійних знань, умінь та навичок. Важливим моментом на цій стадії є формування на основі професійно важливих якостей та вже збудованих психологічних підструктур (професійні пам'ять, увага, мислення тощо) високого рівня профпридатності як до навчання, так і до майбутньої діяльності;

- стадія професійної адаптації (19-27 років). Вона характеризується пристосуванням до наявних норм в рамках обраної професії, самоаналізом правильності вибору, що зумовлює розвиток ПВЯ особистості, спеціальних здібностей, тобто формування необхідних особистісних характеристик професіонала;

- стадія розвитку професіонала (21-50 років). На цій стадії відбувається вдосконалення певних професійно значущих якостей,

таких як практичне мислення, пам'ять, здібності тощо. Працівник може відчувати необхідність зміни характеру або виду трудової діяльності. Якщо це відбувається, то особистість знову повинна пройти декілька вже раніше пройдених стадій (професійної підготовки, адаптації);

- стадія реалізації професіонала (45-65 років), на якій працівник повністю або частково самостверджується в професії, стабілізуються професійно значимі риси особистості, операційні структури, що дозволяють продуктивно працювати. Спостерігаються ознаки компенсацій психічних процесів та зниження професійної активності, що зумовлює зміни у цінностях, поглядах та установках людини;

- стадія спаду (починаючи з 61-66 років). Погіршення функціонального стану, пов'язаного з проблемами із здоров'ям провокує прогресивне зниження активності, зміну життєвої спрямованості.

У роботі, що присвячена дослідженню психологічного змісту ПС людини, Ю.П. Поварьонков [317] вказує на те, що у процесі ПС відбувається перетворення індивіда на професіонала, головне завдання якого –активно впливати на розвиток професійної діяльності та професійну спільність в цілому. Розуміючи тривалість процесу ПС, науковець акцентує увагу на ключовій ролі саме етапу професійного навчання. Таким чином, можна стверджувати, що, на думку вченого, ПС – це неперервний процес професіоналізації особистості, метою якого є розвиток професіонала. Періодизацію ПС особистості Ю.П. Поварьонков [317] досліджує з позиції послідовного або одночасного вирішення людиною завдань професійного розвитку, що пов'язані із пізнанням та прийняттям соціальної ситуації професійного розвитку (ССПР). ССПР він визначає як систему соціально-професійних (вимоги до особистості протягом професіоналізації) та індивідуальних чинників (професійні можливості, домагання працівника та відповідні вимоги до умов професіоналізації). Відповідно до визначених категорій науковець на основі експериментальних досліджень розкриває три одиниці періодизації становлення професіонала: стадії, періоди та фази. До стадій відносить загальнотрудове навчання та виховання; пошук та вибір професії; професійне навчання; самостійну професійну діяльність. Кожна наведена стадія має однакові періоди: адаптація до нової ситуації, період росту досягнень, період найвищих досягнень, зниження результатів або підготовка до переходу на нову.

У залежності від ступеня впливу зовнішніх та внутрішніх факторів ССПР Ю.П. Поварьонков [317,318] виділяє два етапи професіоналізації: адаптивний, коли переважають зовнішні фактори – людина

змушена досягти рівня відповідності професійним вимогам, розвиваючи професійні та професійно важливі якості; надситуативний, коли внутрішні фактори ССПР детермінують ПС, досягнення другого етапу можливе лише за умови успішного проходження попереднього. На надситуативному етапі можлива повна реалізація потенціалу особистості, реалізація установок, інтересів та розвиток нормативного засобу професійної діяльності через його збагачення індивідуальністю професіонала.

Концепція ПС Ю.П. Поварьонкова, безумовно, викликає великий інтерес, але можемо спостерігати недостатню ґрунтовність аналізу етапу професійної підготовки, попри те, що сам автор неодноразово визначав важливість цього етапу.

Ґрунтовно проаналізувавши наявні підходи (маніпулятивно-прагматичний, позитивно-технократичний та етико-гуманістичний) до становлення особистості у професії, О.Р. Фонарьов [427] виокремлює власний, названий аксіологічним, згідно з яким у професійному становленні дія йде від особистості до діяльності, що дозволяє не нівелювати особистісні особливості професіонала, не підганяти їх під параметри ПВЯ, а використовувати для загального розвитку особистості під час отримання професії. Науковець орієнтується в першу чергу на потенційні можливості особистості, її здатність до саморозвитку. Таке ставлення можливе у ситуації, коли діяльність розглядається у динамічній формі, коли структура професійної діяльності змінюється разом з особистісним зростанням працівника, який знаходить у ній щось нове. На думку О.Р. Фонарьова, не особистість та її ПВЯ змінюється під впливом професійної діяльності, а навпаки – змінення та розвиток працівника зумовлюють перетворення цієї діяльності, вихід її на якісно новий рівень, який, у свою чергу, стимулює подальше вдосконалення людини у професії. Схематично це можна представити так: *розвиток особистості ↔ діяльність ↔ удосконалення особистості*. Власне кажучи, вищенаведена теорія перегукується із думкою К.О. Абульханової-Славської [1], яка пише, що «особистість і діяльність, мовби «переливаючись» послідовно одна в одну в процесі активності, взаємно оновлюються та спонукають до подальшої дії».

Розглядаючи етапи становлення професіонала, О.Р. Фонарьов [427] виділяє три взаємопов'язані етапи-модуси, які відображають рівні професіоналізму.

Таблиця 1.1.

**Етапи та рівні професійного становлення за
О.Р. Фонарьовим**

Професійне становлення особистості				
Володіння		Соціальні досягнення		Служіння
Потреба в оволодінні предметом або людиною, що підкріплюється переживанням браку матеріальних цінностей. У професійній діяльності – відсутність необхідної особистісної участі.		Основне ставлення до життя – суперництво, реалізація прагнення до переваги над іншими за соціальними статусом або за професійними успіхами		Загальним мотивом є любов до інших, що дозволяє виходити за межі актуальних можливостей, формування людини як цілісного суб'єкта, досягнення професійної майстерності
Лінії розвитку етапів				
				
Перехід на інший етап/ «зупинка» на етапі	Формування ставлення до діяльності лише як до засобу задоволення власних потреб	Перехід на інший етап	«Зупинка» на етапі та подальший регрес	Актуалізація та перебудова всієї системи смислів, відповідно – постійний розвиток особистості

Отже, науковець розділяє професійне становлення особистості на етапи, що називає «модусами життєвого буття», кожен з яких має власні характеристики та вектори можливого розвитку. Важливим моментом цієї теорії є розгляд автором можливих конструктивних (розвиток) та деструктивних (регресія, деформація, стагнація) варіантів становлення професіонала, також значним є факт відсутності прив'язки до віку людини. Можемо зробити висновок, що на етапі володіння має місце первинна професіоналізація, адаптація до умов діяльності, на другому – вторинна професіоналізація, що може характеризуватися переживанням невпевненості у собі, на третій – досягнення акме.

Л.М. Мітіна [230] розглядає професійне становлення в рамках особистісно-розвивального підходу, що ґрунтується на системі реконструйованих принципів психічного розвитку особистості, які були роз-

криті у теоріях Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.М. Рубінштейна. Так, провідною детермінантою особистісного зростання, за О.М. Леонтьєвим і С.М. Рубінштейном, є творча самодіяльність особистості, її самостійність, які є життєво необхідною складовою діяльності дитини.

Цікавою є наведена графічна модель розвитку професіонала, який йде за векторами «Я-дієве», «Я-усвідомлене», «Я-емпіричне» та «Я-творче». Авторка розкриває професійне становлення через суперечливу єдність різновидів «Я», які або спрямовують на безмежний шлях розвитку через розкриття потенційних власних творчих здатностей, або призводять до особистісних деструкцій. Отже професійний розвиток детермінується протиріччями, у тому числі й внутрішньоособистісними, а головним психологічним механізмом саморозвитку є внутрішня активність, активність з трансформації власного внутрішнього світу в напрямку самореалізації. Розглядаючи життєдіяльність людини, яка пов'язана із появою рефлексії, дослідниця виокремлює дві моделі праці фахівця на прикладі професії вчителя: модель адаптивної поведінки та модель професійного розвитку. Таким чином, Л.М. Мітіна розуміє професійне становлення як необхідну умову конструктивного професійного розвитку людини, яке можливе за умови власної активності, спрямованої на саморозвиток, що детермінується вирішенням протиріч. Але недостатньо уваги науковець звертає на етап професійної підготовки майбутнього фахівця, на відміну від В.Д. Шадрікова, що досліджував системогенез професійної діяльності, особливу увагу приділяючи саме професійному навчанню.

Розкриваючи ПС як складний процес, що має шість етапів від становлення професійних намірів до завершення професійного життя, якому відведена більша частина онтогенезу особистості, В.І. Осьодло [257, С. 137] вказує на головний критерій його гетерохронності – це провідну діяльність, а саме ставлення суб'єкта до професійної діяльності. Науковець виділяє такі етапи ПС офіцера: 1) допризовна підготовка; 2) оптація; 3) професійне навчання; 4) оволодіння професійною діяльністю; 5) майстерність; 6) звільнення та соціальна переадаптація. Аналізуючи наведену концепцію, можна побачити її спорідненість із теорією Е.Ф. Зєєра.

С.Д. Максименко, виходячи з позицій необхідності формування суб'єкта-діяча протягом життєвого шляху, розкриває такі ланки процесу професійного становлення: вибір професії; стадія адепта; стадія адаптанта; стадія інтернала; стадія майстра; стадія авторитету; стадія наставника. Рівнями розвитку професіоналізму він називає допрофесіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм, псевдо- та пост

професіоналізм [163, С. 6]. Контни Уршуля розкриває такі ступені розвитку професіоналізму з точки зору засвоєння певних позицій: адаптація, пов'язана із первинним виконанням і засвоєнням принципів професійної діяльності; самоактуалізація, протягом якої людина вже усвідомлює власні можливості, на основі яких будує професійний шлях та формує індивідуальний стиль діяльності; майстерність, основою якої є «гармонія із професією», на якій фахівець, користуючись наявними доробками конструює власну професійну діяльність; суперпрофесіоналізм, пов'язаний із умінням творчо підходити до виконання професійної діяльності, перебудовувати її [163, С. 6]. Ця періодизація в цілому відповідає викликам сучасності, але в ній відсутня стадія, що пов'язана із набуттям первинних професійних знань, умінь та навичок, яка робить значний внесок у подальший розвиток професіоналізму.

Таким чином, по-перше, більшість дослідників мають схожі уявлення про фази ПС, виокремлюючи стадію оптації, професійної підготовки, адаптації та подальшої професіоналізації з метою досягнення самоактуалізації особистості у професійній діяльності. По-друге, вважаємо більш ґрунтовними такі концепції ПС (О.Р. Фонарьов, Л.М. Мітіна тощо), що мають конструктивні та деструктивні варіанти становлення фахівця. По-третє, наведені теорії мають власні критерії періодизації структурування професійного шляху особистості (провідна діяльність, соціальна ситуація розвитку, вік людини тощо). Вважаємо, що необхідно є інтеграція визначених критеріїв для більш ґрунтового аналізу процесу ПС з урахуванням детального аналізу етапу навчання у ВНЗ як однієї з найважливіших умов успішної професіоналізації особистості.

1.2. Розуміння професіоналізму особистості та діяльності у зарубіжній та вітчизняній психології

Постійні зміни та реформи соціально-економічної сфери, які притаманні динамічному життю в умовах ХХІ сторіччя, вимагають від сучасного фахівця високого рівня конкурентоспроможності, одним з найважливіших чинників якої є високий рівень професіоналізму. Враховуючи те, що кожного року українські виші випускають тисячі випускників, дуже гострою є проблема високоякісної професійної підготовки студентів. При цьому необхідно розуміти, що, по-перше, розвиток професіоналізму починається, як мінімум, на стадії вступу до ВНЗ, по-друге, для майбутнього фахівця важливі не лише професійні знання, уміння та навички, а й така психологічна властивість які відповідають обраній спеціальності (професійно важливі якості). Отже для

того, щоб сприяти формуванню професіоналізму на етапі навчання в університеті, необхідно розуміти сутність та структуру досліджуваної категорії. Тим більше, що проблема становлення професіоналізму має не лише теоретичне, а й важливе практичне значення. Це підтверджується словами виданого психолога О.О. Бодальова, який стверджує, що непрофесіоналізм завжди призводить до величезних втрат у всіх сферах держави та життя народу [31, с. 6].

У психології проблема професіоналізації розкривається в рамках професійного становлення та самовизначення особистості (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, Б.Ф. Ломов, В.О. Бодров, Н.Ю. Волянук, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, Н.С. Пряжніков, Є.С. Романова, О.Д. Сафін та ін.), досліджуються акмеологічні чинники розвитку професіоналізму (О.О. Бодальов, Т.М. Буякас, А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.І. Осьодло та ін.), вивчається проблема психології професіоналізму та професіонала (Є.Ф. Волобуєва, С.О. Дружилов, О.І. Ігнатюк, О.П. Єрмолаєва, Г.В. Ложкін, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Ю.П. Поварьонков та ін.).

Більшість праць, присвячених проблемі формування професіоналізму та його структури, розкриває його у контексті виконання людиною безпосередньо професійної діяльності, тобто мова йде про працевлаштованого фахівця. Однак, на нашу думку, недостатньо висвітлено проблему становлення професіонала до вступу його у власне професійну діяльність. Тому під час етапу професійної підготовки необхідно приділяти увагу формуванню образу «Я-професіонала» студента, який, на думку В.О. Бодрова [34, с. 119], є об'єктивним показником динаміки професійного самовизначення особистості.

Видатний психолог Є.О. Клімов [143, с. 386] розуміє професіоналізм, у першу чергу, як певну системну організацію свідомості, психіки людини, що включає, як мінімум, такі складові (властивості людини, праксис, гнозис, психодинаміка, інформованість, знання, досвід, культура професіонала, а також осмислення відповідності власних особливостей вимогам обраної професії), а не як просто найвищий рівень знань, умінь та результатів людини в конкретній сфері діяльності. Зокрема у «Репліці про структуру професіоналізму та професіонала» він вказує на зовнішні та внутрішні функції професіонала як складної системи, в якій саме психічні функції людини (уявлення про результат діяльності, саморегуляцію поведінки перед виконанням професійних обов'язків та багато іншого) сприяють успішності професійної діяльності. Узагальнюючи погляди вченого на досліджувану проблему, можна говорити, що становлення професіоналізму під час професійної підготовки можливе за умови формування індивідуального стилю дія-

льності з урахуванням природо зумовлених якостей особистості, професійної самосвідомості та професійної майстерності, яка передбачає урівноваження кожної індивідуальності з предметними умовами праці. Тим більше, що особистісні якості людини не є незмінними.

Категорія «професійна самореалізація особистості», що активно досліджується вітчизняними науковцями С.Д. Максименком та В.І. Осьодлом, на думку авторів тісно корелює із розумінням професіоналізму. Так, вони визначають, що «самореалізація суб'єкта включає усвідомлення, вибір і реалізацію тих аспектів індивідуальності, які сприяють його самовираженню, реалізації своїх потенцій, формування суб'єктом власної системи смислів, цінностей, мотивів, уявлень про себе, постановку цілей і визначення способів їх досягнення, у т.ч. й перетворення себе» [254].

З точки зору акмеологічного підходу, зокрема А.О. Деркача і В.Г. Зазикіна [81, с. 28-30], професіоналізм – це така властивість особистості, що постійно розвивається, і в якій інтегровано особистісні й діяльнісні сторони професіоналізму. Мова йде про професіоналізм особистості й професіоналізм діяльності, які є взаємопов'язаними категоріями. Перша категорія асоціюється із проявом високорозвинених професійно важливих та особистісно-ділових якостей, а друга – з високою продуктивністю, розвитком професійних навичок тощо. Професіоналізм проявляється в інтегрованому розвитку до найвищого психічних властивостей і характеру особистості, її досвіду та спрямованості, і цей рівень розвитку ніколи не буде остаточним.

У науковій праці «Психологія професіоналізму» [212] А.К. Маркова розрізняє професіоналізм нормативний, реальний, та такий, що має конкретні психологічні ознаки. Так, «нормативний» професіоналізм – це сукупність, набір особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання праці. «Реальний професіоналізм» конкретної людини передбачає, що вона має необхідний нормативний набір психічних якостей, та перебуває у процесі інтеріоризації професіоналізму. При цьому науковець вважає, що істинний професіоналізм людини – це не тільки досягнення високих професійних результатів та продуктивність праці, але й наявність таких психологічних компонентів як внутрішнє ставлення людини до праці, стан його психічних якостей та їх відповідність обраній професії. Для адекватного розгляду й оцінки професіоналізму людини велике значення має те, що рухає людиною в професії, з яких ціннісних орієнтацій вона виходить.

Саме процес професіоналізації передбачає формування та усвідомлення себе як професіонала. Він складається з багатьох етапів: аморфної оптації, власне оптації, професійної підготовки, професійної

адаптації, первинної, вторинної адаптації та професійної майстерності. На етапі професійної підготовки здійснюється професійна освіта, яка, на думку А.К. Маркової [212], передбачає формування професійних знань та умінь, а також особистісних якостей та здібностей, відповідних обраній професії. Психологічною особливістю такої освіти є стимулювання таких психологічних якостей, які будуть сприяти ефективній професіоналізації: ціннісних орієнтацій, сенсу професії, мотивів, цілей, емоцій, установки на адаптацію, професійних здібностей, професійного мислення, професійних технологій, у тому числі прийомів співробітництва в спільній професійній діяльності тощо.

Поняття «професіонал» Г.В. Ложкін і Н.Ю. Волянюк розкривають через професійну ідентичність й ідентифікацію. Так, професійної ідентичності можна досягнути лише за умови, коли провідною основою ідентифікації є професійна діяльність, що виступає як основний фактор психологічного благополуччя, а також за наявності перетворювального психологічного потенціалу особистості [196]. Розуміння професіонала, в першу чергу як особистості, тобто суб'єктне, а вже подруге як «інструмента», тобто об'єктне, можна побачити у роботах В.О. Татенка [401, С. 161-165], який розкриває такі психологічні ознаки професіоналізму: покликання і мотивація, що передбачають зануреність у професію, професійну самоідентифікацію; компетентність і креативність, що розкриваються у творчому застосуванні власних професійних знань; обов'язковість і надійність – «професіонал – людина, на яку завжди й усьому можна покластися»; рефлексія і рівень домагань, що проявляються у вимогливості до себе, усвідомленні власних можливостей; моральність і сумлінність, які зумовлюють якість роботи, що виражаються у професійному характері, самоповазі та повазі інших; суб'єктність – суб'єкт-суб'єктна диспозиція у взаємодії; учинковість, що поєднує моральність і творчість.

Розкриваючи закони досягнення «акме» у професійній діяльності, О.О. Бодальов [31], зупиняючись на професійній підготовці фахівця-психолога, говорить, що набуття лише знань, умінь та навичок – це натаскування студента, яке призводить до формування особистості виконавця. А професіонал – це суб'єкт діяльності, що має такі психічні властивості, які, являючи собою сталу структуру, дозволяють йому на високому продуктивному рівні виконувати ту діяльність, в якій він зарекомендував себе як фахівець. Отже, вчений вважає, що професіоналізмом можна називати інтегральну характеристику його індивідуальних, особистісних і суб'єктно-діяльнісних якостей, які розглядаються в якості цілісного утворення і дають йому можливість на максимальному рівні успішності вирішувати професійні завдання.

Аналізуючи праці вчених, що розглядають проблему становлення професіонала, Е.Ф. Зеєр [116, с. 25] зазначає, що професіоналізм – це сукупність професійної компетентності, професійної спрямованості та професійно важливих якостей (ПВЯ). Професійна компетентність з точки зору науковця являє собою сукупність професійних знань та умінь, а також способи виконання професійної діяльності. До професійної спрямованості дослідник відносить ціннісні орієнтації, мотиви, професійну позицію та соціально-професійний статус. ПВЯ – це індивідуальні якості особистості, що зумовлюють продуктивність діяльності. Людина-професіонал має володіти, крім знань, умінь, якостей і досвіду, певною компетенцією, здатністю до самоорганізації, відповідальністю та професійною надійністю. Така людина здатна виявити проблему, сформулювати завдання і знайти спосіб їх вирішення. Важливим моментом професійного становлення, науковець вважає його психологічний супровід, впродовж якого формується професіоналізм. Зокрема, під час професійної освіти у майбутнього фахівця необхідно розвивати професійну свідомість, мислення, позитивне бачення світу, впевненість, ПВЯ та аутокомпетентність (адекватне бачення себе у професії та своїх соціально-професійних характеристик).

Досліджуючи проблему психології становлення професіонала, Ю.П.Поварьонков [318] зазначає, що вона варта посиленої уваги, зокрема виокремлення галузі прикладної психології, де предметом вивчення був би процес професіоналізації. У своїй праці науковець виділяє п'ять підструктур індивідуальних якостей, що можуть ототожнюватися із професійно важливими якостями особистості: професійну спрямованість, професійний досвід, професійну обдарованість, професійну самосвідомість та якості особистості. Таким чином автор, виділяючи професійно орієнтовані, професійно важливі та професійно значимі якості, розкриває структуру особистості професіонала. Слідом за Ю.П.Поварьонковим, О.І. Ігнатюк [128, С. 81-82] критеріями професіоналізму вважає професійні знання, професійний досвід, професійну компетентність та професійну придатність, однак, даючи визначення цього феномену, акцентує увагу перш за все на професійній компетентності, яка розуміється як «інтегроване поняття, що являє собою властивість особистості систематично, ефективно і надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах», та професійно важливих якостях, питома вага яких змінюється та сповіщає про перехід від нижчого до вищого рівня професійної успішності. Так, автор наводить результати експертної оцінки професійно важливих якостей інженера, до найголовніших з яких, серед наперед виділених науковцем, експерти віднесли: інтерес до професії, покликання, мотивацію, про-

фесійно-інженерні схильності, інженерне прогнозування, інтелектуально-творчі якості, професійну компетентність тощо. Погоджуючись у цілому з точкою зору О.І. Ігнатюк, слід звернути увагу на те, що деякі з зазначених якостей (інженерне прогнозування, професійна компетентність) не можна відносити до професійно важливих, оскільки вони можуть входити у структуру професіоналізму в складі будь-якого іншого компонента, оскільки ПВЯ – це психологічні якості особистості, що визначають продуктивність (продуктивність, якість, результативність та ін.) діяльності [116, С. 25].

Аналіз наукової літератури свідчить, що складовою професіоналізму особистості є професійна спрямованість. Професійна спрямованість, за Т.Д. Дубовицькою, – це сукупність мотиваційних утворень особистості (інтересів, потреб, прагнень тощо), що пов'язані із професійною діяльністю людини, і зумовлюють вибір професії, прагнення працювати, а також задоволеність обраною професійною діяльністю [88]. Професійна спрямованість являє собою інтегральне утворення, що має таку структуру: предмет професійної спрямованості, в якості якого виступає професія (вид діяльності); вид мотивів професійної діяльності; сила (рівень) спрямованості, що виявляється в ступені виразності прагнення до оволодіння професією і роботи за фахом; знак, що виражається в задоволеності-незадоволеності людини своєю професією [349].

Вважаємо, що саме мотиви професійної діяльності виступають головним елементом професійної спрямованості студентів, оскільки професійна спрямованість починається з прийняття індивідом певної професійної діяльності та виникнення бажання реалізовувати цю професійну діяльність, що в свою чергу стимулює індивіда у напрямку професійної діяльності. Мотивація спрямовує індивіда на певну професійну діяльність, впливає на формування мети та можливих шляхів її досягнення. Мотивація виступає необхідним елементом професійної спрямованості, у рамках якої вона активує потреби індивіда щодо професійної діяльності та допомагає оцінити можливості її продуктивної реалізації. Мотиви професійної спрямованості виступають у вигляді складного психологічного явища, а замотивованість студента до навчання та одержання професійних знань і умінь сприятиме формуванню високого рівня професійної спрямованості та у подальшому конкурентоспроможності випускника на ринку праці. Одним із критеріїв професійної спрямованості вважаємо внутрішню мотивацію до навчання у студентів технічних ВНЗ.

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює багатовимірність у розумінні її сутності, природи, структури, а також

функцій окремих мотивів. Як зазначає Є.П.Ільїн [124], значна кількість досліджень мотивації навчальної діяльності несе на собі відбиток недоліків у поглядах на мотивацію та мотиви, які існують у психології. Під мотивом навчальної діяльності розуміють усі чинники, які зумовлюють прояви навчальної активності: мету, потреби, установки, почуття обов'язку, інтереси, тощо. У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного розуміння навчальної мотивації та класифікації навчальних мотивів. Різні дослідники використовують подібні, але не синонімічні поняття для позначення цього феномену. А.К.Маркова стверджує, що становлення мотивації «є не просте зростання позитивного або посилення негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери, що стоїть за ним, стимулів, що до неї входять, поява нових, більш зрілих, інколи суперечливих стосунків між ними» [212]. Одна з найбільш поширених класифікацій мотивів припускає їх поділ на зовнішні і внутрішні (К.Замфір, М.В.Овчинников та ін.). Внутрішніми називають мотиви, які безпосередньо пов'язані з діяльністю. До зовнішніх відносять інші мотиви, які спонукають індивіда до цієї діяльності. У навчальній та навчально-професійній діяльності діють одночасно і зовнішні, і внутрішні мотиви. Їх співвідношення визначає психологічні особливості структури мотивації навчання студентів [109].

Навчання у виші пов'язане із суттєвою зміною соціальної ситуації – включенням у нову систему міжособистісних стосунків, підвищенням ролі самостійності та активності, а тому роль внутрішньої мотивації тут є ключовою [148]. Дослідження та аналіз психологічних детермінант внутрішньої мотивації до навчання у студентів є завданням, що має велике значення для підвищення ефективності вищої освіти і становлення майбутніх особистостей, фахівців. На думку С.Л. Рубінштейна, зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови, а спосіб та результат їх дії на суб'єкта діяльності визначається його внутрішнім станом, системою його ставлень до життєвої ситуації, в якій здійснюється діяльність [365]. Отже, можна припустити, що внутрішні умови окреслюються системою цінностей особистості, через які характеристики діяльності впливають на розвиток внутрішньої мотивації.

Е. Дісі [475] висунув гіпотезу про існування двох фундаментальних мотиваційних тенденцій, зумовлених потребами до самодетермінації та компетентності. Тобто людина надає перевагу виконанню таких видів активності, які забезпечують їй відчуття майстерності. Згідно з цією концепцією мотивація діяльності стає внутрішньою, якщо задовольняються такі базові психологічні потреби: у автономності, компетентності та у значимих стосунках. Ще одним важливим чинни-

ком внутрішньої мотивації є оптимальний рівень складності діяльності. Дуже проста діяльність не дає змоги людині відчути себе компетентною, тому не стимулює внутрішню мотивацію. На думку А. Бандури [16], самоефективність формується шляхом непрямого досвіду, вербального переконання, набуття здатності вибудовувати поведінку, управління емоціями. Автор вважає, що формуванню самоефективності сприяють такі умови, в яких людина відчуває себе впевненою.

Інше уявлення про професіоналізм особистості ми бачимо у дослідженнях О.П. Єрмолаєвої. Так, на її думку, професіонал – це суб'єкт, який включений до структури ідентифікаційних відносин «людина-професія-суспільство» [95, с. 55], соціальна реалізація якого може розкриватися через професійну ідентичність як найвищу форму відповідності системі «Л-П-С», та професійний маргіналізм, що є індикатором розпаду цієї системи. Така деструкція виникає через негативну або несформовану ідентичність, чи в ситуації відмови від неї. Аналіз наукових праць вченого дозволяє стверджувати, що професіоналізм ототожнюється із професійною ідентичністю працівника. «Ідентичний професіонал – це особистісно-ментальне ототожнення себе із професією як сферою реалізації своєї життєвої місії на основі розуміння соціальної функції професії як власної долі». Цікавим є факт виділення типів професіоналів у порядку спадання ідентичних та збільшення маргінальних ознак: тотожній, повністю профпридатний, частково профпридатний, ментально профнепридатний (на робочому місці), соціально профнепридатний (на робочому місці), інструментально профнепридатний (на робочому місці), повністю профнепридатний (не працює за професією). О.Є. Єрмолаєва вважає, що фахівець, який знаходиться у системі «людина-професія-суспільство», повинен себе повністю ототожнювати із професією у соціальному контексті, у такому випадку його можна називати професіоналом. Фактично це означає, що професіоналізм ототожнюється із професійною ідентичністю як феноменом соціального характеру. До критеріїв визначення професійної ідентичності дослідниця відносить: індивідуально-позиційний (професія «для інших і для себе» як Духовне Я), адаптаційний (прийняття себе як професіонала і творче руйнування стереотипів), динамічний (доцільна активність), потребовий (самореалізація та виконання професійного обов'язку), ціннісний (моральність, соціальна відповідальність), ментальний (загальне благо) та диспозиційний (самоототожнення з професією). Однак авторка у своїх дослідженнях більше акцентує увагу на реалізації професіонала в умовах виконання ним трудових функцій у професійній діяльності та не зупиняється на проблемі професійної підготовки майбутніх професіоналів. Тому, на нашу дум-

ку, є сенс у подальшому дослідити взаємозв'язок між рівнями сформованості складових професіоналізму під час навчання у ВНЗ і типом професіонала на стадії первинної або вторинної професіоналізації.

У інженерно-психологічному підході до проблеми професіоналізму С.О. Дружилов [86, с. 14] розкриває його сутність не лише як досягнення людиною високих виробничих показників, але й як особливості її професійної мотивації, професійного мислення, системи прагнень, ціннісних орієнтацій, смислу праці. Професіоналізм людини, на його думку, – це системне утворення, що характеризує організацію психіки особистості в цілому. Аналіз цього феномену має здійснюватися на рівні професіоналізму-якості (індивідуальні особливості працівника), процесу, що має власні стадії розвитку, та стану, що має два рівні – внутрішній (зафіксований свідомістю стан благополуччя-неблагополуччя), і зовнішній (стан благополуччя, що може спостерігатися за допомогою зовнішніх ознак іншими людьми). Розкриваючи стадії розвитку професіоналізму, науковець зупиняється на чотирьох (допрофесіоналізм, власне професіоналізм, суперпрофесіоналізм, післяпрофесіоналізм), які пов'язує виключно з виконанням професійної діяльності. Але при цьому пише, що особливості професійної підготовки безпосередньо впливають на формування професіоналізму як психологічного феномену. Спираючись на дослідження вчених, С.О. Дружилов розкриває закономірності професійного навчання, під час якого здійснюється не монотонне поступове збільшення знань, умінь, кваліфікацій, а постійне долаття різноманітних бар'єрів, при цьому можлива регресія, пошук нових альтернатив тощо. Так, у результаті професійного навчання первинні індивідні, особистісні та суб'єктні якості людини повинні бути розвинені та адаптовані до різних сторін професії. Науковець виділяє об'єктивні (результативність праці) та суб'єктивні (психологічні) критерії ефективного виконання професійної діяльності. Зокрема, до суб'єктивних відносить професійно важливі якості, професійні знання, уміння, навички, професійну мотивацію, професійну самооцінку та рівень домагань, можливості саморегуляції та стресостійкість, особливості професійної взаємодії, загальну фізичну тренованість [83]. Кожен з цих суб'єктивних критеріїв має певні етапи розвитку та самовдосконалення. Так, протягом професіоналізації у ПВЯ ускладнюється структура, професійні знання не стільки розширюються, скільки набувають інтелектуального змісту трансформуючись у професійне мислення, уміння та навички стають гнучкими, професійна мотивація виражається у мотивах вищого порядку – самореалізації та самовдосконаленні, характеристиками професійної самооцінки стають максимальна адекватність, гнучкість і

стійкість; що стосується саморегуляції, то у фахівця з'являються форми компенсації та індивідуальні прийоми саморегуляції, професійна взаємодія розвивається від рівня необхідності вписатися у групу до групової активності, і фізична тренованість удосконалюється.

Досліджуючи проблему професійної придатності людини, В.О. Бодров [33, с. 121] у якості критерію та механізму регуляції формування особистості професіонала бачить особистісну ідентифікацію, що вбачається як співвідношення образу «Я-професіонал» з еталонною моделлю професіонала. Науковець підкреслює існування великого інтересу до проблеми формування професіонала в рамках психології особистості, зокрема генези мотиваційно-потребнісної сфери, здатностей тощо. У психологічному сенсі вона пов'язана із встановленням взаємозв'язку між індивідуальними особливостями особистісної сфери, розвитком мотивів, ПВЯ на різних етапах професіоналізації та закономірностями формування операціональної структури діяльності.

На думку автора одним з найважливіших регуляторів становлення професіонала є побудова еталонного образу професіонала, що зумовить умотивованість особистості у професійному становленні; для цього необхідно здійснити низку заходів, які б передбачали [33, с. 122]: усвідомлення людиною соціальної значущості обраної професії (потреба до самореалізації, зацікавленість у професії тощо); розвиток психічної складової структури особистості (типологічних властивостей, здатностей тощо); формування когнітивної складової особистості (знань, умінь, навичок). Вважаємо, що наведений вище комплекс заходів необхідно і треба реалізовувати під час професійної підготовки студента, що у майбутньому сприятиме більш ефективному та якісному процесу професіоналізації.

Аналіз праць зарубіжних науковців [467, 469, 480, 482, 485, 486, 488, 499, 514] дає підстави стверджувати, що проблема професіоналізму особистості має прикладний характер, зокрема науковцями вивчаються професіоналізм педагога, медика, політика тощо. Професіоналізм асоціюється з професійною культурою працівника, принаймні вона складає основу формування досліджуваної категорії. Крім цього виокремлюють професійну мотивацію, ставлення до роботи, успішне виконання обов'язків тощо. У деяких джерелах можна зустріти розуміння професіоналізму як відповідність нормі. У цілому дослідження зарубіжних джерел з визначеної проблеми демонструє розуміння необхідності дослідження проблеми становлення професіоналізму як під час професійної підготовки, так і у процесі виконання конкретної професійної діяльності. Харгрівз та Гудсон вважають, що попри дискусії на сьогодні відсутнє остаточне визначення поняття професіоналізм, а

Фокс йде далі, зазначаючи, що це поняття кожен сприймає по різному та відповідно його по різному наповнює. Тромен [485, с. 476] під професіоналізмом «соціально побудоване, контекстуально поняття, що змінюється та може бути оспорювань <...>, що визначається управлінням і виражається в очікуваннях робітників і узгодженості завдань, які вони будуть виконувати». Це підтверджується словами Хелсбі про те, що немає нічого простого або статичного у понятті професіоналізму, наприклад вчителя в Англії: воно постійно змінюється і постійно переглядається, оскільки по-різному і в різний час служить різним інтересам. На нашу думку, це є поверхневим аналізом такого складного явища, як професіоналізм. Але існують більш ґрунтовні дослідження, так Бойт, Луш і Нейлор [467, с. 322], вважають, що на досягнення професіоналізму впливають здатності самого професіонала: «Професіоналізм складається з ставлення і поведінки людини по відношенню до своєї професії. Це – настановна і поведінкова орієнтація, яку працівники мають по відношенню до їх професійної діяльності».

Лінда Еванс [480, с. 322] вводить поняття «новий» професіоналізм, у яке вкладає його функціональний характер, тісну кореляцію із професійною культурою, та обов'язковий індивідуальний (винятковий) компонент, що виділяє людину як професіонала у світі інших професій. Рівень професіоналізму еволюціонує у рамках професії, а професійна культура визначає професіоналізм. Також науковець підкреслює, що професіоналізм – це сукупність професіональностей, що являють собою розуміння перспективи, ставлення до професії, її оцінка та цінність. Зазначимо також, що більшість зарубіжних вчених, що так чи інакше торкаються питання професіоналізму особистості, є представниками гуманістичної психології. Зокрема, Е. Еріксон у власній періодизації розвитку особистості вже на етапі шкільного віку вказує на необхідність підготовки дитини для подальшої професіоналізації. Юність пов'язує із спробами та «примірною» професійних ролей на себе, в подальшому – пошуком професії і знаходженням власної ідентичності. Тобто одним із завдань в онтогенезі є побудова професійної кар'єри [437]. М.Ю. Махова досліджуючи цю проблему, звертається до праць Ш. Бюлер, авторки інтенціональної теорії періодизації особистості, в основу якої покладено намір особистості, зазначає, що вибір молоді людиною професії здійснюється на другій фазі (від 15 до 20 років), а на наступній фазі – досягнення стабільності у професії, у подальшому – оцінку власного професійного статусу [219].

Отже, з огляду на вищезазначене можна стверджувати, що розвиток професіоналізму особистості з огляду на екзистенціальну психологію є динамічним процесом, спрямованим на побудову власного

«Я-професіонал», конструювання професійного життя, протягом якого відбувається розкриття особистісно-професійного потенціалу, результатом чого є формування професійної автентичності.

На підставі аналізу різних точок зору на проблему становлення професіонала, наведемо узагальнювальну таблицю з визначенням інваріантів професіоналізму/непрофесіоналізму [276, 289, 295].

Таблиця 1.2.

Психологічні інваріанти професіоналізму та непрофесіоналізму особистості

Критерії визначення	Інваріанти професіоналізму	Інваріанти непрофесіоналізму
Когнітивний	Професійні знання, уміння, навички Інформованість Загальна культура особистості	Недостатня професійна освіченість Закритість для інновацій Маргінальність
Особистісний	ПВЯ Креативність Внутрішня сила Антиципація Професійна увага Професійне мислення Оптимізм	Невідповідність психограмі професії Шаблонність Пасивність Недалекоглядність Неуважність Ригідність мислення Песимізм
Мотиваційний	Професійна мотивація Домінування внутрішньої мотивації до професії Мотивація досягнення успіху	Незацікавленість в успішній діяльності Зовнішня негативна мотивація Мотивація уникнення невдач
Ціннісний	Професійна свідомість Професійна ідентичність Співвідношення образу «Я-професіонал» з еталонною моделлю професіонала	Орієнтація на матеріальні цінності Професійний маргіналізм Неадекватне співвідношення образу та моделі
Операційний	Професійна компетентність Аутокомпетентність Професійна продуктивність Стресостійкість	Професійна неграмотність Неадекватне бачення себе у професії Інертність Неможливість переносити значні навантаження

Таким чином, аналіз науково-психологічної літератури дозволяє визначитися з дефініцією «професіоналізм особистості», яку автор розуміє як інтегровану особистісну характеристику, що має багатокomпонентну структуру (професійна ідентичність, професійно важливі якості, професійна компетентність тощо) та формується протягом всього життя людини. Визначення та розуміння поняття професіоналізму та психології професіонала у науково-психологічних дослідженнях дозволяють дійти висновку про таке: по-перше, низка авторів вважає,

що професіоналом можна стати лише в результаті виконання професійних обов'язків, і за умови ідентичності з обраною професією; по-друге, науковці стверджують, що за умови розвинених специфічних якостей, притаманних саме для обраної професії, основою формування професіоналізму є конкретні незмінні перемінні, такі як сила особистості, висока продуктивність, креативність тощо; по-третє, майже всі дослідники виділяють основні рівні розвитку професіоналізму (допрофесіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм і післяпрофесіоналізм), які охоплюють усе професійне життя особистості; по-четверте, так чи інакше у всіх працях, присвячених визначеній проблемі, недостатньо приділено увагу етапу професійної підготовки особистості, протягом якого можливо, якщо не сформувати, то як мінімум сприяти становленню різних складових професіоналізму, таких як професійна спрямованість, ідентичність, мотивація, адаптація наявних індивідуально-психологічних властивостей до необхідних ПВК.

1.3. Професіоналізм особистості у психологічній структурі професійної діяльності інженера

Протягом тривалого часу через відсутність власного чіткого визначення поняття «діяльність» пояснювалося через індивідуально-психологічні, психічні, поведінкові особливості особистості, а також за допомогою таких дефініцій, як «праця», «активність», «робота» та «поведінка», тому вважаємо, що для чіткого аналізу структури професійної діяльності інженера необхідно спочатку розкрити генезис понять «діяльність» і «професійна діяльність».

Так, у «Психологічному словнику» А.В. Петровського та М.Г. Ярошевського вказується, що діяльність – це «динамічна система взаємодії суб'єкта із світом, у процесі якої відбувається виникнення та втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ними відносин суб'єкта в предметній діяльності» [341, С. 101]. Аналіз діяльності на думку вчених відбувається в трьох планах: генетичному, структурно-функціональному та динамічному, саме за двома останніми ми будемо розкривати особливості професійної діяльності інженера. В.І. Войтко [342, С. 145] у словнику представляє діяльність у трьох видах (гра, навчання, праця) як основну категорію психології, але не дає її визначення, акцентуючи увагу на структурі, складовими якої є операції та дії, що «співвідносяться із потребами, мотивами та цілями». На думку науковця, згідно із системним підходом, діяльність як система має таку психологічну структуру: суб'єкт, процес, предмет, умови та продукт діяльності. У «Великому психологічному словнику» Б.Г. Мещерякова та

В.П. Зінченка діяльність розглядається з точки зору активної взаємодії людини із зовнішнім середовищем, завдяки чому індивід стає суб'єктом. Автори виділяють мотив, ціль і засоби як елементи структури діяльності [37, С. 122]. На таку ж структуру діяльності вказують Л.К. Ветличенко та В.І. Подшивалкіна, які вважають, що діяльність являє собою цілеспрямовану систему предметних дій, що відповідають особистісному смислу та мотиву [51, С. 98]. Г.В. Суходольский під діяльністю розуміє доцільну життєдіяльність, що властива людям; відповідно людська діяльність – це свідомо діяльність [399, С. 15].

Проведений аналіз наукової літератури [51, 399, 410, 420] дає підстави вважати, що діяльність являє собою систему взаємодії індивіда із навколишнім середовищем, яка складається із таких компонентів як мотив, ціль, результат, та завдяки якій індивід як суб'єкт діяльності реалізує власну предметну діяльність.

Що стосується розуміння професійної діяльності, то цей термін не відображений у жодному відомому психологічному словнику, а розглядаються лише такі поняття як професійна придатність (відповідність психологічних особливостей вимогам професії) та професіоналізм (ступінь успішності виконання професійної діяльності).

Таким чином, аналіз ідеальної моделі професійної діяльності (ПД) у рамках нашого дослідження допоможе розкрити структуру інженерної діяльності. За Л.І. Анцифоровою, ПД – це «центральна життєва цінність, основа життєвого самовизначення особистості, джерело самоповаги, засіб самоактуалізації, шлях забезпечення бажаного соціального статусу [339, С. 501]. В.О. Бодров також вбачає у ПД засіб соціального розвитку, самоствердження, називає її «основною та конкретною формою трудової активності особистості» [339, С. 6]. Розуміння ПД як соціально значущої форми діяльності, виконання якої потребує спеціальних знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей, можна побачити у працях Е.Ф. Зеєра [116, С. 14]. Розуміння ПД як трудової діяльності випливає із визначення В.В. Рибалки, який бачить її «провідною, центральною серед інших видів діяльності людини, що пов'язані із працею, функціонують як розподіл праці, виступають як її передумова, умова чи наслідок» [346, С. 25]. Таким чином, під професійною діяльністю ми будемо розуміти провідний вид діяльності, що реалізується протягом онтогенезу, який сприяє досягненню успіху, самореалізації на будь-якому етапі професіоналізації (від адепта до авторитета).

Розглядаючи структуру спільної діяльності, до якої безумовно належить і професійна, Б.Ф. Ломов виділяє такі елементи: мотив, ціль, планування діяльності, переробка поточної інформації, оперативний образ, прийняття рішення, дії, перевірка результатів, корекція дій [198,

С. 216]. Ці складові також характерні для індивідуальної діяльності, але спільна, зрозуміло, є складнішою. А.В. Карпов, аналізуючи професійну діяльність, розкриває її у двох планах: зовнішньому та внутрішньому. До зовнішнього автор відносить предмет праці, тобто сукупність явищ, з якими у процесі діяльності взаємодіє людина в уявному та безпосередньому плані; засоби праці, що являють собою сукупність знарядь праці, за допомогою яких у людини є можливість впливати на предмет праці; умови праці, до яких належать характеристики професійної діяльності. Внутрішній план представляють особливості, механізми психічної регуляції [339, С. 138]. Спираючись на функціонально-динамічну парадигму психологічного аналізу професійної діяльності, А.В. Карпов вводить поняття інваріантної структури професійної діяльності, під якою розуміє «мотивацію, цілеутворення, інформаційну основу діяльності, прогнозування її результатів, прийняття рішення, планування, програмування, контроль, корекцію, а також оперативний образ об'єкта діяльності, систему індивідуальних якостей суб'єкта і сукупність виконавських дій» [339, С. 141]. Ця структура цілком відображає системогенетичні уявлення про структуру професійної діяльності В.Д. Шадрікова.

Психологічна система діяльності за В.Д. Шадріковим має такі концептуальні блоки: мотиви професійної діяльності; цілі професійної діяльності, що пов'язані із результатом; програми діяльності; інформаційні основи діяльності; прийняття рішень; підсистема професійно важливих якостей [448, С. 140]. Психологічний аналіз системи інженерної діяльності вважаємо за необхідне проводити у рамках системогенетичного підходу, враховуючи й інші уявлення про структуру професійної діяльності. Отже, до психологічної системи інженерної діяльності ми відносимо: професійні мотиви; цілі діяльності; систему професійно важливих якостей; програму діяльності; прийняття рішень та їх можлива корекція.

Аналіз зарубіжних та вітчизняних науково-психологічних досліджень [9, 35, 53, 110, 124, 167, 184, 213, 438] свідчить про надзвичайну важливість врахування особливостей мотиваційної сфери особистості у побудові схеми професійної діяльності. Мотивацію як основу Е.С. Чугунова вважає, що мотивація професійної діяльності тісно пов'язана із творчим підходом до її виконання. За результатами дослідження, проведеного авторкою, було виявлено, що основним професійним мотивом інженерів є можливість займатися технічною творчістю. При цьому в частини респондентів, що обрала професію інженера ситуативно, конформно, під впливом близьких, головним професійним мотивом виступають умови праці [444, С. 140-142].

Розкриваючи професійне становлення майбутніх архітекторів і будівельників, О.О. Горова досліджувала компоненти мотиваційної готовності й виявила домінування внутрішньої мотивації на перших курсах, яка потім трансформується у зовнішні мотиви, а далі – на четвертому курсі – у зовнішню негативну мотивацію, що дослідниця пов’язує із незадоволенням професійною підготовкою. При цьому авторка зазначає, що професійні мотиви у майбутніх архітекторів мають у-образну будову [70, С. 16]. Таку ж тенденцію було виявлено у дослідженнях Н.С. Ткаченко, однак детермінантою незадоволеності навчанням тут є невміння навчатися та відсутність навичок самоорганізації [409]. Другим професійним мотивом ми називаємо цілі діяльності, яка займає більшу частину життя людини. Поняття смислу є майже тотожним цілі, про що говорить З.Фройд. А.Адлер пише, що без уявлення про ціль діяльність втратила би будь-який смисл. О.М. Леонтьєв та Д.О. Леонтьєв звертають увагу на смисл цілі, що забезпечує цілеутворення [188].

Що стосується проблеми професійно важливих якостей інженера, то вважаємо доречним звернутися до результатів досліджень деяких науковців з цієї проблематики. Так, О.С. Шелепова відносить до ПВЯ інженера-проектувальника атенційні, інтелектуальні особливості, емоційно-вольові (енергійність, впевненість у собі), а також такі характерологічні як прагнення до лідерства, динамічність у спілкуванні, дипломатичність, нонконформізм та підозрілість [453, С. 17]. Г.С. Бисюк ПВЯ інженерів-метрологів розкриває через такі якості: відповідальність, самоконтроль, дисциплінованість, емоційна стійкість [47, С. 7]. Розкриваючи психологічні особливості інженерів із продажу нафтових продуктів Хаярова Л.Р., Свіридова Ю.В. виділяють такі ПВЯ як комунікативність, стресостійкість, організаторські якості, мотиваційно-вольові (спрямованість до успіху, посидючість, висока працездатність тощо) та індивідуально психологічні (почуття гумору, приємна зовнішність) [429]. Комплекс ПВЯ інженерів-операторів енергостанцій включає такі складові: мотиваційні, когнітивні, регуляторні, комунікативні та індивідуально-психологічні якості [26, С. 12].

У цілому, аналізуючи роботи, присвячені вимогам до особистості інженера, професіограмам і психограмам інженера, можна зробити висновок про систему професійно важливих якостей (ПВЯ) особистості інженера та їх характеристик (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Професійно важливі якості інженера

ПВЯ	Характеристика
Мнемічні якості	1. Швидкість збереження та відтворення інформації 2. Об'єм пам'яті
Вольові якості	1. Терплячість 2. Наполегливість 3. Посидючість
Інтелектуальні якості	1. Технічне мислення 2. Абстрактне мислення 3. Креативність.
Моторика	1. Швидкість реакції 2. Розвинена моторика рук. 3. Швидкість прийняття рішень
Емоційні якості	1. Стресостійкість 2. Емоційний інтелект
Атенційні якості	1. Розподіл та об'єм уваги 2. Зосередженість 3. Спостережливість

Наведені в таблиці якості можна назвати основними для інженера будь-якої спеціалізації, це – мнемічні, вольові, інтелектуальні, емоційні та атенційні якості, а також моторика. Однак існує низка додаткових якостей, що дозволяють досягти професіоналізму особистості, наприклад, комунікативні якості, оскільки будь-яке сучасне виробництво передбачає спілкування з людьми, охайність, відповідальність, організаторські якості, а також ініціативність та організованість.

Наступним компонентом психологічної системи інженерної діяльності є її програма, яка, враховуючи складність цього типу професійної діяльності, є змінною. Змінна програма передбачає «різноманітні послідовності виконання дій, кожна з яких може відрізнятися за ефективністю» [447, С. 182]. Таке виконання дій реалізується у виконанні виробничих функцій, які є в цілому типовими для інженера. До виробничих функцій належать: дослідницька, яка пов'язана із виконанням науково-дослідних робіт, роботою із науковими матеріалами та літературою; проектувальна, яка передбачає розробку та проектування нових видів продукції, удосконалення роботи обладнання та методів прийняття рішень; технологічна, що пов'язана із вибором технологічного процесу, контролем виробничого процесу, тобто в цілому – з управлінням технологічними системами. Розуміння цих виробничих функцій забезпечує виконання програми професійної діяльності інженера.

Останнім елементом психологічної структури інженерної діяльності є прийняття рішення та його можлива корекція. Аналіз психологічної літератури [165, 447] свідчить про ототожнення феномену прийняття рішення із поняттям вибору, точніше, ми маємо визначення прийняття «рішення» як здійснення вибору між альтернативами у ситуації невизначеності. Т.В. Корнілова пише про «вибори, які зумовлені активністю суб'єкта за до визначення як альтернатив, так і критеріїв вибору; причому і образ ситуації й образ Я (на рівні самосвідомості особистості), і внутрішні зусилля (що сприймаються як «тягар вибору») репрезентовані людині»[165, С. 12]. Ю. Козелецький виокремлює такі етапи прийняття рішення: створення суб'єктивного уявлення про завдання; оцінка наслідків альтернатив; прогнозування умов, що визначають наслідки; вибір альтернативи [151, С. 67]. У будь-якому випадку в прийнятті рішення значну роль відіграє активність особистості, одним із джерел якої, на думку О.І. Конопкіна та В.І. Моросанової, є саморегуляція. Ця особливість психіки є необхідною умовою для виявлення готовності та можливостей людини вирішити власні труднощі (особистісні, професійні), які так чи інакше пов'язані із ситуацією невизначеності, тобто вибором. Серед особливостей саморегуляції майбутніх інженерів треба виділити підвищений рівень планування та оцінювання результатів, що свідчить про розвинене вміння планувати і цілеспрямовано виконувати завдання та адекватно оцінювати можливі наслідки прийняття певного рішення. Ці дані підтверджуються результатами дослідження О.І. Колеснікової, яка розкриваючи особливості саморегуляції студентів технічних та інформаційних спеціальностей, зазначає, що у перших уміння планування має вищі показники, що пов'язується дослідницею із особливостями професійної підготовки студентів інформаційних спеціальностей, які проводять багато навчального часу із комп'ютером і стають «схожим» на нього[120]. Російські дослідники Т.О. Майборода, Г.В. Строй, Н.Б. Дрожжина [203, С. 80-81] в рамках акмеологічного підходу до вивчення особистісно-професійних компетенцій інженера на основі теоретичного та емпіричного аналізу вказують на виявлені кореляційні зв'язки між успішністю професійної діяльності та якостями саморегуляції.

Таким чином, професіоналізм займає важливе місце у психологічній структурі професійної діяльності інженера, знаходячись у тісному взаємозв'язку із кожною її складовою, що підкреслює його важливість.

1. Методологічним підґрунтям вивчення проблеми професійного становлення є діяльнісний, системний, суб'єктний, екзистенціальний, онтогенетичний і професіонал-генетичний підходи, у рамках яких систематизовано критерії його періодизації, до яких віднесено соціальну ситуацію та рівень реалізації провідної діяльності, соціальну ситуацію професійного розвитку, провідну діяльність, професійну зрілість, вік людини, рівень особистісного розвитку.

2. Проблема формування професіоналізму розкривається частіше у контексті виконання людиною безпосередньо професійної діяльності, без визначення важливості етапу професійної підготовки.

3. Процес професіоналізації передбачає формування та усвідомлення себе як професіонала, показником чого є професійна спрямованість як сукупність мотивів навчально-професійної діяльності, які спонукають до бажання реалізовувати цю діяльність, що, в свою чергу, стимулює індивіда до розвитку професіоналізму.

4. Визначено психологічні інваріанти професіоналізму та не-професіоналізму особистості на основі таких критеріїв: когнітивного (професійні знання, уміння, навички, інформованість, загальна культура), особистісного (професійно важливі якості, креативність, внутрішня сила, антиципація, професійна увага, професійне мислення), мотиваційного (професійна мотивація, домінування внутрішньої мотивації до професії, мотивація досягнення успіху), ціннісного (професійна свідомість, професійна ідентичність, співвідношення образу «Я-професіонал» з еталонною моделлю професіонала), операційного (професійна компетентність, аутокомпетентність, професійна культура, професійна продуктивність, стресостійкість).

5. Професіоналізм особистості є інтегрованою особистісною характеристикою суб'єкта діяльності, що має багатокомпонентну структуру (професійна ідентичність, спрямованість, професійно важливі якості, професійна компетентність тощо) та формується протягом всього життя людини.

6. Професійна діяльність – це провідний вид діяльності, що реалізується протягом онтогенезу, та сприяє досягненню успіху, самореалізації на будь-якому етапі професіоналізації (від адепта до авторитета).

7. Психологічний аналіз системи інженерної діяльності здійснено у рамках системогенетичного підходу, тож до психологічної системи інженерної діяльності належать такі складові: професійні мотиви, цілі діяльності, система професійно важливих якостей, програма діяльності, прийняття рішень та їх можлива корекція. До системи професійно важливих якостей інженерів віднесено: мнемічні, вольові, інтелектуальні, емоційні, атенційні та моторні. А професіоналізм займає важливе місце у психологічній структурі професійної діяльності інженера, знаходячись у тісному взаємозв'язку із кожною її складовою, що підкреслює його важливість.

РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

2.1. Методологічні основи психології становлення професіоналізму студентів інженерно-технічних спеціальностей

Процеси соціально-економічної трансформації у суспільстві та постійні зміни на ринку праці зумовлюють динамічність категорії професіоналізму особистості. Тому зазначений феномен потребує постійної уваги з боку психологічної науки, аналізу, передусім теоретико-методологічного, що допоможе виділити сутність поняття «професіоналізм особистості» і закласти підґрунтя подальших досліджень.

У психології проблема професіоналізації та підготовки професіонала розкривається в рамках професійного становлення та самовизначення особистості (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, Б.Ф. Ломов, В.О. Бодров, Н.Ю. Воляннюк, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, Н.С. Пряхніков, Є.С. Романова, О.Д. Сафін та ін.), досліджуються акмеологічні чинники розвитку професіоналізму (О.О. Бодальов, Т.М. Буякас, А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.І. Осьодло та ін.), проблема психології професіоналізму та професіонала (Є.Ф. Волобуєва, С.О. Дружилов, О.П. Єрмолаєва, Г.В. Ложкін, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Ю.П. Поваренков та ін.). Методологічний аналіз понять, що тісно корелюють із професіоналізмом особистості, можна побачити у працях І.В. Сингаївської (професійна успішність), І.М. Мельничук (професіоналізація майбутнього медика), Панок В.Г. (професійне становлення практичного психолога) та ін. Проте, недостатньо вирішеною є проблема теоретико-методологічного аналізу проблеми психології становлення професіоналізму особистості студентів інженерно-технічних спеціальностей.

Застосування **генетичного принципу і принципу системності** у процесі дослідження та розкриття особливостей психології становлення професіоналізму особистості протягом навчання є вкрай необхідним. Серед найвідоміших вчених прибічниками цієї концепції є Б.Г. Ананьєв, С.П. Бочарова, Є.О. Климов, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, М.С. Пряхніков, А.В. Сергєєва, В.Д. Шадріков та ін. Так, Б.Г. Ананьєв розуміє генетичну психологію як науку, що спрямована на вивчення соціалізації особистості, її структурні зміни протягом та під впливом навчання і виховання. Розкриваючи структуру особистості, вчений бачить її розвиток у трьох планах: онтогенетичній еволюції психофізіологічних функцій; становленні діяльності та історії розвитку людини як суб'єкта праці; життєвому шляху [4, С. 145]. Досягнення зрілості в галузі праці пов'язується с

досягненням працездатності, яка має певний потенціал для розвитку особистості. Розвиток особистості, у тому числі її професійної придатності, у вигляді життєвого досвіду, засвоєння професійної діяльності, зумовлює інтелектуальний розвиток, формування індивідуального когнітивного стилю [4, С. 245]. Професійна придатність, у свою чергу, є історичною категорією, структура якої змінюється в залежності від рівня розвитку виробництва, але завжди орієнтована на певні вимоги професії. «Загальна працездатність людини є продуктом її індивідуально-психологічного розвитку в конкретних соціальних умовах, а разом з тим – однієї з найбільш постійних характеристик людини як суб'єкта та особистості. Це означає також, що її утворення відбувається задовго до початку професійної праці, а її розвиток не припиняється із завершенням конкретної систематичної форми професійного праці» [4, С. 129]. Досягнення трудово-професійної майстерності неможливе без неперервного паралельного засвоєння знань, що є законом розвитку людей [4, С. 113]. Отже, розкриваючи структуру особистості, Б.Г. Ананьєв бачить у якості складової особистості як суб'єкта праці професійну придатність і професіоналізм, що, безумовно, складається з певних особистісних якостей та новоутворень.

Вивчаючи проблему класифікації діяльностей, Б.Ф. Ломов приходить до необхідності використання історико-генетичного підходу, який дозволить здійснювати психологічне проектування різних типів професійних діяльностей та відповідної специфіки професійного навчання [198, С. 198], що фактично свідчить про необхідність аналізу професіоналізму в кожній діяльності за допомогою генетичного підходу. Розвиток професійної майстерності (професіоналізму особистості), на думку вченого, відбувається спіралеподібно, тобто йде досягнення цілі від одного вектора «мотив-ціль» до іншого, який знаходиться на новому рівні та реалізовується у діяльності [198, С. 198]. Таким чином, успішна професіоналізація особистості передбачає динамічні зміни у мотиваційній сфері, можливість прогнозування ходу діяльності, творчість. Але, як слушно зауважує Б.Ф. Ломов, звертаючись до твердження О.М. Леонтьєва: «одні й ті ж здібності людини можуть перебувати в різному відношенні до її особистості. В одних випадках вони виступають як не важливі, в іншому – ті ж особливості суттєво її характеризують» [198, С. 307].

Ще одним видатним представником генетичного підходу є С.Д. Максименко, який вивчає особистість в її саморусі, рушійною силою якого є потреба, що з'являється у відповідь на нестачу чогось. Відповідно людина протягом успішного професійного становлення відчуває потребу-нестачу, що спричиняє розвиток особистості у тій чи іншій професійній діяльності. У рамках однієї з трьох ліній розвитку особистості відбувається

ся встановлення взаємовідносин, інтеграція особистості і розвиток виразності. Науковець саме в останній вбачає витoki професіоналізму, високої майстерності особистості, яка не просто виконує необхідні трудові операції, а у виготовленні кожного продукту діяльності «втілює власну особистість» [204,205].

Систему професіоналізму як реальності, що зіштовхуються, як збіг обставин, що неодмінно пов'язані одна з одною, бачить Є.О. Клімов [144, С. 9]. Відповідно такі конфлікти у вигляді неузгодженості у більшості випадків зумовлюють розвиток професіонала. Тож, під час розвитку особистості як професіонала суб'єкт праці постійно стикається з конфліктами, пов'язаними із розбіжностями у вимогах до нього з боку професії у вигляді відсутності якихось певних професійно важливих якостей. Особистість як система визначається як внутрішніми, так і зовнішніми властивостями, відповідно до цього науковець виділяє групи властивостей людини як суб'єкта діяльності (індивідуального та особистісного рівнів), кожні з яких мають певний рівень розвитку [144, С. 15-16].

Тож ми бачимо структуру особистості, елементи якої взаємопов'язані між собою, визначають психологічну основу професіоналізму та сприяють чи заважають його досягненню. Е.Ф. Зєсєр виокремлює професійно зумовлену структуру особистості, до якої належать: спрямованість особистості, різні види професійної компетентності (соціально-правова, спеціальна, аутокомпетентність та ін.), професійно важливі якості та професійно важливі психофізіологічні якості [116, С. 25]. У дослідженнях В.Д. Шадрікова зазначено, що з цих структурних утворень утворюються ансамблі комплексів, які сучасні українські педагоги визначають як ключові компетенції. Дослідниця О.С. Заблоцька вважає, що «компетенція – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісних цінностей та здатності їх застосування в процесі продуктивної діяльності до кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності» [105, С. 409]. Відповідно можна стверджувати, що ключові компетенції формуються протягом професійної підготовки та діяльності під впливом вимог професійної діяльності, специфіки виконання професійних завдань тощо. Подібні погляди мають О.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Є.В. Землянська, які вважають, що професіонал повинен мати добре розвинену соціально-трудова мотивацію і професійні здібності, індивідуальний стиль діяльності та схильність до творчості [17, С. 23]. Цей підхід поширений є у психології праці та інженерній психології, де причиною та поясненням поведінки і психічних процесів є сама людина. Так Г.А. Глотова пише, що «на чільне місце ставиться цілісна людина у різ-

них проявах (як індивід, особистість, суб'єкт діяльності, індивідуальність), відповідно ті ж психологічні проблеми починають розглядатися під іншим кутом зору...мислить не мислення, а людина, вивчаються стилі мислення, мотиви діяльності й індивідуальні стилі діяльності, індивідуальні особливості і риси особистості, чинники, що впливають на їх формування», тобто властивості та риси особистості [66].

Для досягнення етапу розвитку особистості професіонал – працівник повинен мати природні та набуті здібності, але як вважають науковці [17, С. 30] абсолютно здібною від природи людина бути не може, лише протягом навчання, вивчення тонкощів професії, можна розвинути здібності, основою чого є вроджений інтелект та отримана мотивація. Тож, професіоналізм є індивідуальною цілісною характеристикою особистості, яка відповідно до зовнішніх обставин або самоорганізується, або потребує управління, його розвиток має не обмежуватися, не оцінюватися, не стандартизуватися [17]. О.А. Гульбс взагалі вважає, що становлення професіоналізму можливе лише за умови суперечності із вимогами професійної діяльності, що зумовить вихід за рамки професії та постійне професійне самовдосконалення [75].

Розглядаючи структуру професійної придатності суб'єкта діяльності як індивідуального показника професіоналізму особистості, Є.О. Клімов виділяє її компоненти: громадянські якості (світогляд, ставлення до людей); професійно-трудова спрямованість і характер особистості (ставлення до діяльності, схильності до професії); загальну дієздатність (фізичну, розумову); спеціальні здібності; навички та досвід [144, С. 107-108]. У рамках генезису професіоналізму науковець вивчає його через категорію самовизначення, вважаючи, що людина відчуває потребу в самовизначенні, одним з видів якого є, безперечно, професійне, як такий формі активності, що спрямована на розвиток здібностей, на рух у досягненні професійних вершин.

Розглядаючи поняття «ідентичність особистості» як складне, багаторівневе цілісне утворення, А.В. Сергеева на змістовно-особистісному рівні вказує на професійну спрямованість. Дослідниця зазначає, що професійна спрямованість тісно корелює із мотиваційною сферою особистості [14, С. 16].

Розвиток професіоналізму, з точки зору М.С. Пряхнікова, [337, С. 284]. відбувається протягом соціалізації людини, тобто паралельно із розвитком особистості урізні вікові періоди: в отрочстві, ранній та пізній юності, дорослості. Важливою стороною професіоналізму він вважає моральність, яка може досягатися за умови відчуття задоволеності від виконання професійної діяльності, саме під час професійної підготовки студенти повинні стати суб'єктами навчально-професійної діяльності, що пе-

редбачає наявність готовності до самозмін, саморозвитку в контексті засвоєння наукового пізнання, самоорганізації навчальної діяльності. Але, на жаль, на сьогодні можна стверджувати, що далеко не всі студенти є суб'єктами діяльності, не всі готові до самоорганізації власної діяльності. Так, Н.С. Ткаченко [409, С. 284] вважає, що базовим компонентом професійного становлення майбутнього фахівця є саме самоорганізація навчально-професійної діяльності. У результаті проведеного дослідження авторкою виявлено, що більшість першокурсників не володіє вміннями самоорганізації, слабка динаміка зростання менеджерських умінь спостерігається і на другому курсі (всього 21,5%), що пов'язується із низьким рівнем мотивації до навчальної діяльності. Загальним висновком є те, що мотивація посилює старанність у навчанні, а менеджерські вміння у самоорганізації діяльності посилюють і закріплюють навчальну мотивацію. М.С. Пряхніков вважає, що необхідна побудова власного індивідуального стилю навчально-професійної діяльності, який буде не скопійований з іншого «успішного» студента, а буде формуватися завдяки постійній рефлексії власної діяльності та відповідним змінам і розвитку. Як точно вказує С.Д. Максименко, формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності є запорукою розвитку професійних здібностей і професійної придатності. Цей побудований стиль допоможе досягнути високих рівнів професійного самовизначення, що виражаються у прагненнях удосконалити як окремі сторони діяльності, так і саму діяльність в цілому.

Отже, завдяки системно-генетичному підходу явище професіоналізму особистості розкривається як система, що складається зі взаємопов'язаних структурних елементів (психологічних рис, якостей та властивостей, що відповідають вимогам професійної діяльності), які динамічно розвиваються протягом соціалізації особистості та детерміновані як внутрішніми, так і зовнішніми процесами [283,305].

Використання **принципу активності**, що розкриває особистість як суб'єкта, який активно перетворює навколишній світ, можна побачити в **діяльнісному підході**. Серед вчених, що використовують цей принцип у дослідженнях є К.О. Абульханова-Славська, О.Г. Асмолов, Г.О. Балл, М.О. Бернштейн, О.М. Леонтьєв, Д.О. Леонтьєв, В.А. Петровський, В.А. Роменець, Т.М. Титаренко, В.Д. Шадріков. Для адекватного аналізу проблеми розвитку особистості в цілому та її професіоналізму зокрема необхідно дати визначення поняття «діяльність». Нам імпонує таке: «діяльність – динамічна, система взаємодій суб'єкта з навколишнім світом, що саморозвивається, у процесі яких відбувається породження психічного образу, здійснення, перетворення та втілення відносин суб'єкта у предметній діяльності,

що опосередкована психічним образом» [11, С. 118]. Таким чином, професіоналізм формується у процесі предметної діяльності, пов'язаної із виконанням професійних завдань, яка передбачає певні форми взаємодії. Структура особистості як індивідуальності передбачає наявність мотиваційно-смыслових відносин, тобто таких установок людини, що формуються у діяльності, діях, вчинках. Так, за В.А. Роменцем «діяльність людини може бути визначена творчою, коли в результаті її виникає якийсь новий продукт, нова ситуація, вирішується проблема» [363, С. 6].

Вважаємо, що саме під час професіоналізації особистості ці мотиваційно-смыслові відносини корегуються відповідно до вимог професійної діяльності. Вона набуває особистісного смислу, що розкривається у ставленні до тих об'єктів, заради яких відбувається ця діяльність. Перше звернення до цієї категорії можна побачити у роботах Л.С. Виготського, а у подальшому – більш ґрунтовно – у О.М. Леонтьєва. Так, під особистісним смыслом треба розуміти індивідуалізоване відображення дійсного ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких відбувається діяльність, яке усвідомлюється у категорії «щось значуще для мене», та являє собою засвоєння безособових знань про світ відносин у вигляді понять, дій, умінь інших людей, а також про соціальні ролі, цінності, установки [341, С. 192]. Особистісний смисл, або, як ще кажуть, смыслові системи складаються зі смыслоутворювальних мотивів, ставлення до дійсності, смыслових установок, дій та вчинків. Тож, досягнення професіоналізму передбачає формування таких мотивів, які б спонукали до особистісних змін на початку засвоєння професії та усвідомлення необхідності зміни власної професійної діяльності на подальших етапах професіоналізації, це все зумовлює ставлення до професійного світу, а надалі – появу професійних установок, дій та вчинків. На думку зарубіжних вчених (Ройс, Пауел) особистісний смисл є лише суб'єктивним утворенням, а не чимось, що диктує особистості шляхи діяльності, завдяки йому людина повинна відповісти на світоглядні питання, пов'язані із тим, якою бачить себе людина, в якому світі вона перебуває та що потрібно зробити, щоб досягти задоволення у житті [188, С. 39]. З цим не можна не погодитися, оскільки на шляху продуктивного професійного становлення людина періодично стикається із професійними кризами, пов'язаними саме із питаннями «Хто я зараз, чого я досяг? Що мені потрібно зробити, змінити, щоб вирішити протиріччя між вимогами до мене як до професіонала та вимогами професії, що все більше зростають?». Конструктивно розв'язати ці кризи може допомогти наявність особистісного смислу, пов'язаного із самоактуалізацією і самовдосконаленням. О.Р. Фонарьов [427] вважає, що процес професіоналізації пов'язаний із взаємодією Я-образу та образу-еталону виконання професійної діяльності, основою ж особистісних смислів є Я-образ,

який у випадках розбіжності із еталоном перешкоджає досягненню професіоналізму. Окрім особистісних смислів науковець застосовує таке поняття як смисл життя – різноманітність відносин людини, через яку будуються ставлення до професії; варіантів співіснування цих категорій може бути декілька: або смисл життя визначає ставлення до професії, або навпаки, обидва ці варіанти не є оптимальними і такими, що зумовлюють становлення професіоналізму. Вважаємо, що найкращим варіантом є спільна взаємодія між цими особистісними конструктами. У професійних смислах, як складових професійної самосвідомості, на думку Н.Ф. Шевченко [452] знаходять своє втілення професійні мотиви, інтереси, які беруть участь у постановці професійних цілей. Безумовно, професійні смисли проєктуються у вказаних властивостях, але не менш важливим є ставлення до професії та продуктивні чи непродуктивні професійні вчинки і дії, що відповідають цьому ставленню. Так, Н.І. Мащенко [221] вказує, що система ставлень до себе як до професіонала, що по суті складає образ «Я-фахівець» є стрижневою у формуванні професійної свідомості. Таким чином, протягом виконання професійної діяльності, по суті предметної, одним із важливих моментів є розвиток мотиваційно-смыслового ставлення до професії, що є чинником подальшого становлення професіоналізму.

Так, Т.М. Титаренко, надаючи визначення поняттю «особистість», розкриває його суть через динаміку, вчинки, «систему спонук, що визначають вибірковість вчинкової активності людини» [406, С. 11]. Найважливішою умовою існування особистості є конструювання власного життєвого світу, детермінантами якого є як зовнішні умови (плани, цілі, досягнення), так і внутрішні (суб'єктивні інтерпретації) [406, С. 20-22], тобто адекватна, ефективна побудова життєвого світу зумовлює активну життєдіяльність. Поряд з цим науковцем розглядається поняття особистісної самоефективності, яка свідчить про адекватну самооцінку, оптимізм, високу саморегуляцію поведінки, тобто впливає одночасно, як на зовнішнє, так і внутрішнє життя. Таким чином, досягнення професійних вершин, професіоналізму особистості можливе за умови конструювання відповідного життєвого шляху, конструктивного розв'язання криз та набуття самоефективності. Г.О. Балл, досліджуючи професійну культуру фахівця, пише, що її досягнення зумовлено не отриманням певних знань, умінь, навичок, а формуванням професійних ідеалів, цінностей, також творчим ставленням до діяльності, професійною інтуїцією, і взагалі духовністю професіонала, яка розкривається у «максимальному спрямуванні здатностей особи (включно із її творчими можливостями) на реалізацію притаманної відповідній професії провідної цінності» [15, С. 233-249].

К.О. Абульханова-Славська розглядає активність як динамічну складову діяльності, що реалізовується у певний час. При існуванні сприятливих обставин активність зростає, реалізуючись у професійній діяльності, а за умови докладання певних зусиль, здібностей, створює активну життєву позицію [1]. Активність, що є найвищою формою діяльності, життєвою формою відносин, детально досліджує В.А. Петровський, який вважає, що «діяльність як активність...допомагає суб'єкту встановлювати своє панування над світом і над самим собою» [267, С. 297]. Проте К.О. Абульханова-Славська вважає, що активність визначає діяльність, і відповідно мотиви, цілі, спрямованість, та виступає рушійною силою розкриття потенціалу особистості. Так чи інакше діяльності передуює активність, оскільки перед певною дією, задумом можуть відбуватися зміни, пов'язані із змінами планів, але з появою конкретної діяльності вона не зникає, а навпаки супроводжує її, роблячи її особистісно забарвленою. «За допомогою власної активності людина домагається, «промовляє» такі умови для діяльності, досягає такого рівня і якості її здійснення, такої міри конструктивності, щоб вона відповідала її прагненням, намірам, критеріям. Саме ці зусилля з подолання труднощів, досягнення високого рівня якості діяльності, її вдосконалення приносять людині задоволення (а не тільки результат діяльності)» [1, С. 42]. Відповідно можна говорити, що на етапі професійної підготовки людина зосереджує власну активність на побудові замислів, планів щодо майбутньої професійної діяльності, розвиваються мотиви та спрямованість на досягнення професіоналізму. Ця активність реалізується і корегується в певній діяльності під час навчання (отримання знань, практичних умінь, розширення досвіду, знайомства з професією на практиці тощо), студент спрямовує себе на ті аспекти професії, що йому найбільше подобаються, конкретизує навчальну мету і знову коригує активність, стикається з кризами під час навчання, конструктивно їх вирішує; і так протягом усього періоду навчальна активність супроводжує навчальну діяльність, визначаючи реалізацію потенціалу у вигляді досягнення базового професіоналізму. Б.Г. Ананьев [4] писав, що потенційні характеристики безумовно пов'язані з рівнем розвитку людини. До потенціалів людського розвитку він відносив працездатність, справність, обдарованість, здібності тощо, зазначаючи, що дослідження потенціалу людини, який розширюється через науково-технічний прогрес, має стати першорядним для соціально-гуманітарних наук. Таким чином, досягнення базового професіоналізму як ресурсу особистості ми будемо вважати потенціалом особистості на етапі професійної підготовки,

а потенціал, за словами В.О. Олефіра, «інтегрує ресурси і в реальній життєдіяльності проявляється через їх розмаїття» [250, С. 44].

Активність, яка забезпечує становлення, розвиток і реалізацію діяльності [267], як прояв визначених особистістю дій, будує професіоналізм особистості, оскільки в онтогенезі у процесі розвитку особистості відбувається перебудова системи «мета-засіб-результат». У цю систему В.А. Петровський вводить ще одну складову, і у такий спосіб отримуємо утворення «джерело-мета-засіб-результат»; при цьому джерелом як формою активності науковець вважає диспаратність/протиріччя між двома образами «Я», перше «Я» – те, що знаю, бачу про себе («відображене Я»), друге – «гіпотетичне власне Я в очах іншого», тобто сприйняття особистістю себе з урахуванням точки зору іншого, що зумовлює організацію власної активності через регулювальну функцію. Такі протиріччя, що стають причиною кризи, можна спостерігати протягом професійного становлення фахівця. Тому, джерелом, що визначає досягнення професіоналізму, є розбіжність між наявним образом «професійного Я» та образом «іммерсійного професійного Я». Оскільки людині властиво «бути значимим іншим для значимого іншого», вона спрямовує власну активність на результат, що передбачає певну мету, якою може стати персоналізація у широкому сенсі, і, зокрема, реалізація себе як person в професії. Все це можливо за умови здійснення діяльнісних та комунікативних актів, що зумовлюють ідентифікацію у професійному світі, а в результаті особистість досягає вищого рівня розвитку, який передбачає відсутність диспаратності між двома «Я».

Аналізуючи проблеми побудови життєвого шляху, Т.М. Титаренко [403, 404] розглядає модель життєконструювання особистості, яке відбувається із застосуванням практик як способів активності, що виробляються у діалогічній взаємодії і найчастіше повторюються у поведінці. Ці практики, які людина застосовує в різних сферах життєдіяльності (у сім'ї, професійній діяльності, спілкуванні, політиці тощо), можуть бути фоновими (масовими, автоматизованими, буденними, пасивними, малопомітними, нерефлексованими) та перетворювальними (індивідуальними, продуктивними, ефективними, креативними, активними, можливо, навіть екстремальними). Зрозуміло, що кожна людина впродовж життя використовує професійні практики, які можуть бути як фоновими, так і перетворювальними. Погоджуючись із науковцем, вважаємо, що побудова успішного професійного шляху як однієї з траєкторій життєвого шляху, передбачає використання обох видів практик, оскільки будь-яка професія, у тому числі й інженерна діяльність, передбачає вирішення професійних завдань за допомогою відомих, шаблонних засобів, однак при цьому не менш важливим є використан-

ня й перетворювальних практик, як таких, що передбачають індивідуальність, інноваційність, майже екзотичність. Так, використання 3D моделювання, нанотехнологій в інженерії, використання таких систем автоматизованого проектування як AutoCAD, КОМАС та ін., було прикладом використання саме перетворювальних практик, однак сьогодні будь-який фахівець повинен уміти вирішувати професійні завдання за допомогою таких систем. Можемо стверджувати, що ці практики зараз трансформувалися у фонові, що доступні кожному, але всередині цих фонових можна знайти і використовувати перетворювальні, отже оптимальне життєконструювання (професіоналізмконструювання) передбачає застосування обох видів практик. Ця думка підтверджується твердженням Т.М. Титаренко: «особистість самоконститується у світі становлення, виникнення, тобто у світі принципово процесуальному, залишаючись певною мірою і в світі траєкторій, тому що кожне життєве завдання чергову траєкторію задає, а кожна несподівана подія чи то свою траєкторію нав'язує, чи наявну коригує»[403, С. 38]. Услід за Т.М. Титаренко, що розкриває модель життєконструювання, змодельюємо процес професіоналізмконструювання.

Відповідно до цієї моделі першим компонентом конструювання професіоналізму є персональне коригування практик, що передбачає побудову особистістю себе як професіонала. Він включає інтеграцію оцінок, думок про себе, ставлення до себе з боку інших та експектацій з боку значимих представників професійної спільноти. Другим компонентом є побудова комунікативного простору через певні способи взаємодії між особистістю і професійною спільнотою, професійним простором (реальні та уявні Інші), який стає внутрішнім потенціалом для самоорганізації. Третій компонент пов'язаний із тлумаченням особистістю подій, що були, є і будуть, відповідно, важливим для конструювання професіоналізму є конфігурування практик, вибір активних чи пасивних, буденних чи оригінальних, стереотипних чи ризикованих. Таким чином, конструювання професіоналізму залежить не тільки від самої особистості, яка використовує і перемижує різні практики, змінює їх у залежності від ситуації, що склалася, але й від інших, що представляють професійну спільноту, сприймають людину як професіонала або професійного маргінала та взаємодіють із особистістю.

В.Д. Шадріков у колективній монографії, присвяченій професіоналізму педагога та його діагностиці, певною мірою ототожнює поняття «професіоналізм» і «компетентність», розуміючи під професіоналізмом «новоутворення суб'єкта діяльності, що формується у процесі професійної підготовки та являє собою системний прояв знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, які дозволяють успішно ви-

рішувати функціональні задачі, що становлять суть професійної діяльності [447, С. 7]. Ключовою фразою у цьому визначенні є те, що професіоналізм формується під час навчання у навчальному закладі та є не просто набором якостей, знань і умінь, а їх системним проявом у процесі здійснення професійної діяльності.

Вважаємо, що необхідним етапом аналізу поняття професіоналізму особистості було звернення до діяльнісного підходу та принципу активності, зокрема до категорії діяльність (предметна діяльність), без якої неможливо аналізувати формування особистості взагалі. Розуміння професіоналізму особистості у світлі діяльнісного підходу необхідно розкривати через динамічність структури, її виникнення, формування, розвиток та трансформацію діяльності; такі характеристики як предметність та осмисленість [166, С. 264]. Із становленням професіоналізму особистості як діяльності складається динамічна смислова система, яка забезпечує стабільність його становлення, тобто розкривається «відношення активності до мотивів» [166]. Завдяки цьому підходу розуміння становлення професіоналізму особистості необхідно розкривати через предметну діяльність, опанування якою суб'єктом діяльності стає рушійною силою власного особистісно-професійного розвитку і трансформації професійно зумовленої структури особистості та зумовлює досягнення високих рівнів професіоналізму.

З точки зору вчених-представників **особистісно орієнтованого підходу** (Б.Г. Асмолов, Л.К. Ветличенко, О.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, В.С. Мерліна, О.Б. Орлов, К.К. Платонов, В.В. Рибалка та ін.) особистість повинна бути предметом аналізу, вона є складним багатоструктурованим феноменом, який складається із таких внутрішніх компонентів, що відображають її зовнішні прояви та визначають перетворення зовнішнього світу. Б.Г. Асмолов бачив особистість як таку, що власним інтеріоризованим внеском зумовлює суспільний розвиток[10]. За К.К. Платоновим все, що відбувається із психікою, її розвиток, формування діяльності визначається лише особистістю. Г.С. Костюк, розглядаючи розвиток особистості [166, С.89-90] особливу увагу звертав на рушійні сили розвитку психіки, зокрема до становлення особистості як «саморуку», що можливе за рахунок єдності внутрішніх і зовнішніх умов. До зовнішніх умов вчений відносить умови природного та суспільного середовища, що визначають існування людини, її життєдіяльність та реалізацію її можливостей. Ці зовнішні умови впливають на розвиток особистості лише через внутрішні, тобто суб'єктивні властивості, які визначають те, що важливо для людини та у подальшому зумовить її активність. З одного боку, зовнішні та внутрішні умови є проти-

лежностями, а з іншого – вони взаємопов'язані та переходять одна в іншу, тобто відбувається процес інтеріоризації, коли зовнішнє засвоюється людиною та стає її внутрішнім надбанням, зумовлює ставлення до навколишнього світу, так само відбувається процес екстеріоризації, що передбачає вихід інтеріоризованих образів назовні. Ще одним важливим чинником розвитку особистості Г.С. Костюк вважає внутрішні суперечності, з якими людина стикається постійно впродовж життя, що змінюють одна на іншу і спонукають до активності, яка передбачає вирішення внутрішніх протиріч, наслідком чого стає «вдосконалення діяльності особистості». Тобто, як стверджує І.П. Павлова, «людина розвивається, як система, що себе вдосконалює» [166]. Багато в чому конструктивне розв'язання цих протиріч зумовлює становлення діяльності людини, її мотиваційної сфери. Розглядаючи визначені рушійні сили розвитку особистості, Г.С. Костюк співвідносив їх із розвитком у дитинстві, але хотілося б зазначити, що досягнення професіоналізму передбачає неперервний особистісно-професійний розвиток протягом професійного становлення, тож цілком можна перенести ці закони на становлення досліджуваного феномену. Таким чином, можна стверджувати, що у процесі оволодіння професією, починаючи з етапу професійної підготовки, відбувається професійний «саморух», оскільки протягом цього періоду відбувається безупинна інтеріоризація та подальша екстеріоризація професійних норм, які при засвоєнні трансформуються у внутрішнє надбання та згодом виходять назовні, що зумовлює формування образу «Я-професійне». Зрозуміло, що «Я-професійне» до етапу досягнення образу «Я-професіонал» стикається на професійному шляху із безліччю суперечностей та протиріч: наприклад, із виникненням нових мотивів, пов'язаних із професійним саморозвитком, самовдосконаленням, але недостатністю практичних навичок; між наявною професійною позицією та новими вимогами професійної діяльності тощо. Ці суперечності, а точніше їх конструктивне вирішення, зумовлюють постійний ефективний професійний розвиток. І навпаки – використання неадекватних засобів для вирішення цих протиріч (очікування, що інші їх вирішать, вихід з ситуації тощо) призведе до виникнення професійних деформацій, небажаних шляхів професійного становлення, до яких Е.Ф. Зеєр відносить стихійний, обтяжений розвиток, застій та зворотній розвиток.

Подібними до точки зору Г.С. Костюка є наукові надбання О.Г. Ковальова, який стверджує, що розвиток особистості є дещо більшим, ніж простий процес накопичення та вдосконалення зовнішніх стимулів, це, в першу чергу, складна робота, що передбачає трансфор-

мацію внутрішнього світу людини, детермінантою якої протиріччя між людиною та зовнішнім оточенням, а також внутрішні протиріччя, до яких науковець відносить протиріччя, що виникають через нерівномірний розвиток складових особистості або через порушення чуттєвого та логічного пізнання; протиріччя між рівнем домагань та можливостями. На думку О.Г. Ковальова [150, С. 113], провідна роль у вирішенні цих протиріч, у тому числі пов'язаних із професійним становленням, багато в чому належить самій людині, яка повинна це усвідомити і займатися самовихованням. Важливим науковим доробком цього автора є звернення до психологічної готовності до праці, професійної діяльності, яка багато в чому зумовлює становлення професіоналізму. О.Г. Ковальов зазначає, що окрім здібностей, знань та умінь, необхідні відповідальність, комунікативність та креативність, важливим аспектом готовності до професійної діяльності є наявність у людини глибинних або поверхневих професійних мотивів; домінування у мотиваційній сфері саме глибинних професійних мотивів може сприяти досягненню професійних акме. Звертаючись до проблеми особистості, К.К. Платонов [316, С. 113] окремо наголошує на важливості професійної діяльності у розвитку людини. Так найвищим етапом розвитку професійної діяльності науковець бачив майстерність, яка передбачає творче використання знань, умінь, постановку цілі, із усвідомленням не тільки самої мети, а й мотиву вибору засобів її досягнення. У процесі отримання професії людина набуває професійних умінь, які, на думку вченого, не лише відображають рівень компетентності та розширюють професійний досвід, але й стають особистісними рисами, зокрема такою як умілість, і саме на цьому рівні, який ми можемо назвати професіоналізмом, можна побачити єдність діяльності та особистості.

Низка вітчизняних авторів з огляду на особистісно орієнтований підхід розглядає формування ідентичності як найважливіше утворення особистості, бачить вибір професії та професійного шляху, як такі, що зумовлюють досягнення ідентичності [10, С. 131]. «Професійна ідентичність виступає інтегративним показником особистості, в якому синтезовано як реальні здатності, так і певні інтенції, що можуть розвернутися в реальну структуру при найбільш сприятливому збігові обставин [16, С.264]. На думку В.С. Мерліна, особистість є інтегрованою індивідуальністю, «все індивідуальне в особистості, виникаючи на ґрунті психічних властивостей індивіда, формується в залежності від її певних соціально-типових відносин. Індивідуальне та соціально-типове – це не різні гру-

пи властивостей особистості, а різні сторони одних і тих же властивостей» [10, С. 198].

Використовуючи поняття особистості як «системи систем, що має складну структуру», запропоноване Г.С. Костюком, В.В. Рибалка [346, С. 32-33 та 352, С. 42-46] розробив тривимірну концепцію психологічної структури особистості, яка складається з таких компонентів: соціально-психолого-індивідуального (або «вертикального»), діяльнісного («горизонтального») та онтогенетичного, вікового, що розкриває рівень розвитку важливих якостей. У цій структурі всі елементи системно впливають один на одного, при цьому кожен із цих вимірів має всі функції, що притаманні іншим. Щодо спрямованості як окремої підструктури, погоджуючись із деякими науковцями [115, 150, 256], вважаємо, що вона є найважливішою серед усіх, оскільки достатньо часто трапляються ситуації, коли працівник володіє більшістю із необхідних професійно важливих якостей, але при цьому не має розвинених професійних мотивів, інтересів, переконань і прагнень, тому досягнути професіоналізму не зможе. Як слушно зазначає А.К. Маркова, «при розгляді та оцінці професіоналізму людини велике значення має те, що рухає людиною в професії, із яких ціннісних орієнтації вона виходить, заради чого займається цією справою, які власні внутрішні ресурси добровільно і за внутрішнім спонуканням вкладає у свою працю» [212, С. 30]

В.І. Осьодло звертає увагу на недостатню дослідженість проблеми особистості з точки зору динаміки розвитку її суб'єктності, особливо протягом професіоналізації. Автор зазначає, що процес професіоналізації зумовлюється інтеграцією, синтезом «можливостей, здібностей і активності особистості...та вимог діяльності» [256, С. 131]. Науковець вказує на особливості розвитку особистості, що відбувається у ситуаціях, пов'язаних із постійними внутрішніми суперечностями, розв'язання яких передбачає зміни у структурі особистості, зокрема її психологічних якостей. Однією з головних суперечностей на шляху до професіоналізму є суперечність «професія-людина», яка виникає у ситуації невідповідності індивідуальних властивостей фахівця вимогам професії, з одного боку, та очікувань фахівця від професії і неможливості їх реалізації у реальному житті, з іншого. Розв'язання цієї суперечності вимагає від фахівця суб'єктності, що зумовлює здатність до особистісно-професійного розвитку та свідчить про наявність професійної зрілості як компонента професіоналізму. Наприклад, для досягнення професіоналізму військового офіцера важливим моментом стає спрямованість, що розкриває уявну перспективу подальшого професійного становлення. Досліджуючи мотиваційні чинники, автор наголошує на необхідності наявності у суб'єкта праці розуміння важливості

ті професійного зростання, орієнтації на самовдосконалення. На думку В.І. Осьодло, з точки зору особистісного підходу з орієнтацію на суб'єктність, важливим аспектом переосмислення зв'язку високого рівня професіоналізму із розвиненими професійними вміннями та усвідомлення науковим світом таких детермінант професіоналізму як креативність, здатність до самопроектування у професії, самореалізації, усвідомлення значущості професійної діяльності тощо, що демонструє на сьогодні перехід до особистісного простору розуміння категорії професіоналізму. Л.К. Ветличенко розуміє суб'єкта, як «прояв самості індивіда і її трансформації відповідно до умов суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних стосунків. Атрибутом суб'єкту в суб'єкт-суб'єктних стосунках є особистість, а в суб'єкт-об'єктних – діяльність» [51, С. 152-153]. Таким чином, згідно з цим підходом, становлення професіоналізму особистості слід розглядати як процес становлення особистості професіонала як суб'єкта діяльності, що має складну структуру, складові якої зумовлені професіоналізацією.

Дослідженням особливостей розвитку людини протягом професійного становлення в рамках **концепції становлення особистості у процесі професіоналізації** займаються такі вчені як Л.І. Анциферова, А.С. Борисюк, О.О. Горова, Т.Є. Гура, Е.Ф. Зеср, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, О.Ю. Пряжнікова та ін. Так, Л.І. Анциферова вважає, що саме у професійній діяльності відбувається справжній розвиток особистості, а «в ході професійного становлення особистості відбувається розширення і збагачення всієї системи життєвих відносин людини, яка піднімається на новий рівень соціального буття, досягаючи переживання повноти життя та емоційного благополуччя» [8, С. 20]. Розглядаючи особистість професіонала, науковець вважає, що треба не просто аналізувати професійно важливі якості, а слід розглядати їх як систему, що обов'язково реорганізується протягом виконання діяльності, коли ті чи інші якості або витупають на перший план, або тимчасово стають вторинними. Зважаючи на те, що професійна діяльність є провідною у певному віці, посилаючись на результати емпіричних досліджень, дослідниця вбачає особливу значущість успішного професійного становлення у всебічному розвитку особистості, яке передбачає розширення і вдосконалення її як системи, що складається із соціальних зв'язків, соціально-психологічних відносин, що приносить благополуччя людині. В основі професійного становлення О.О. Горова бачить професійний розвиток і творчий саморозвиток у професії. Важливим аспектом при цьому вважає «пріоритет соціальної ситуації для становлення суб'єкта» як професіонала [70, С. 10], тож «процес професійного становлення... як такий, що конструюється в ході взаємодії, соціально-

го порівняння і активної творчої побудови соціальної реальності...» [70, С. 31]. Враховуючи особливості сучасного суспільства, суспільних відносин, А.С. Борисюк [40] вважає необхідним формування фахівців нової генерації, що передбачає звернення до особистості фахівця, його особистісного становлення, яке виявляється у розвитку внутрішньої готовності до отримання певної професії та розвитку в процесі опанування нею. Розуміючи, що з точки зору А.К. Маркової [212] існує дві сторони професіоналізму (мотиваційна й операційна), А.С. Борисюк наголошує на необхідності не стільки операційної сторони, скільки внутрішньої сторони – мотиваційної, до структури якої входять, на думку Ж.П. Вірної [56], змістовні мотиви у самореалізації у професії та адаптивні, пов'язані із такими цінностями професії як престиж, матеріальна складова тощо. На думку науковця, у становленні та перетворенні фахівця на професіонала важливими є суб'єктивні й об'єктивні чинники; до перших належить продуктивність, за допомогою якої визначається успішність у кінцевому результаті – певного продукту, до других – професійна ідентичність, яку автор визначає як «інтегральне поняття, що об'єднує в собі елементи особистісної та соціальної ідентичності, багаторівневу динамічну структуру, що містить компоненти різного рівня усвідомлення, складову самосвідомості, результат професійного самовизначення, характеристику особистості з точки зору її професійної взаємодії з навколишнім світом, що передбачає ставлення до себе як до професіонала, ставлення до професії, ставлення до членів професійної спільноти» [40, С. 13]. Особливістю розуміння професійної ідентичності є розкриття її як у особистісному, так і у соціальному просторі, до якого автор відносить в першу чергу професійні взаємовідносини. Проте ми можемо зазначити, що ставлення до себе як до професіонала не передбачає реально наявного розвиненого професіоналізму, оскільки фахівець може мати високий рівень домагань, який інколи пов'язаний з неадекватною самооцінкою, тож професійну ідентичність можна розглядати як компонент професіоналізму особистості. На думку Т.Є. Гури, у процесі засвоєння основ, вимог та особливостей професійної діяльності відбувається формування професійного мислення, тобто професіогенез зумовлює формування необхідних професійних конструктів професіонала [77]. Активно займаючись проблемами професійного самовизначення, О.Ю. Пряжнікова розкриває наявність професійної ідентичності як умови досягнення професіоналізму на певному етапі професіоналізації [338, С. 113]. Поряд з цим авторка наголошує на важливості усвідомленого, самостійного вибору професії, що у зумовлює професійний розвиток у подальшому житті особистості.

Проблему розвитку особистості протягом професіоналізації розкривала у своїх працях Д.М. Завалішина [106, С. 24-25], звертаючи увагу на переорієнтацію від стандартних підходів до його розвитку від системи «людина-професія», а «людина-світ», з чим ми погоджуємося, оскільки світ професій, на думку багатьох науковців, є проявом загального людського світу. Дослідниця виділила три стадії розвитку професіонала, кожна з яких відповідає або ні певним критеріям. Таким чином, стадія адаптації передбачає трансформацію системи «людина-професійна діяльність», виконання завдання з оволодіння новими засобами праці, протиріччя, що вирішується, – між вимогами професії та можливостями людини, рівень розвитку – «початківець». На стадії ідентифікації виникає система «людина-професійний світ», де відбувається ціннісно-емоційне ототожнення із професією, рівень засвоєння професії – досвідчений фахівець. І на останній стадії, що пов'язана із вибором суб'єктом способу існування у професії, людина знаходиться у системі «людина-світ», де вирішує, творчо чи адаптивно підходити до існування у професії, у ситуації вибору першого – досягнення рівня розвитку у професії – «професіонал». Отже, досягнення професіоналізму – це шлях розвитку від системи «людина-професія» до системи «людина-світ», що передбачає конструктивне вирішення суперечностей етапу, але автоматично не розвиває у фахівці професіонала, і лише творчий підхід до виконання професійних функцій зумовлює становлення професіонала.

У контексті визначеного підходу важливим постає розуміння становлення професіоналізму та індивідуальності професіонала Ю.П. Поварьонкова [317, С. 82-83], який вважає, що індивідуальність проявляється двічі, спочатку на ранніх етапах професіоналізації, коли вирішується завдання професійного вибору, планування подальшого професійного шляху, а пізніше – як професійна активність професіонала. На кожному з етапів становлення професіоналізму автор звертає увагу на прояви індивідуальності як професійної зрілості людини, при чому не лише фахівця, що вже працює, а й, як визначає Є.О. Клімов, «професіонала, що стартує». Р.В. Каламаж [134, С. 11] досліджуючи професійну Я-концепцію юристів, зазначає, що центральним новоутворенням професійної самосвідомості на шляху до професіоналізму є «відчуття себе суб'єктом професійної діяльності та розвитку», що стає наслідком інтеріоризації зовнішніх умов професійної діяльності, і є, за Г.С. Костюком, рушійною силою розвитку особистості. Так, до складових професійної Я-концепції авторка відносить відчуття самоєфективності, орієнтацію на оволодіння майстерністю, стратегії побудови кар'єри, дихотомічні конструкти, що зумовлюють побудову життєвих

стратегій та Я-схеми, що розкривають інформацію про Я-концепцію професіонала. Як зазначає Ж.П. Вірна [56, С. 12], успішне становлення особистості протягом професіоналізації передбачає відповідність вимог професійної діяльності та властивостей суб'єкта діяльності, що розкривається у інтересі до професії, отриманні задоволення від виконання професійної діяльності, та в цілому в намаганні досягти професійної майстерності, професіоналізму. Таким чином, становлення професіоналізму особистості майбутнього інженера є динамічним процесом, що починається з етапу оптації, який сприяє розвитку важливих професійних конструктів за умови взаємодії особистості із соціальним середовищем.

Таким чином, аналіз теоретико-психологічних принципів та методів аналізу розвитку особистості дозволив розкрити проблему психології становлення професіоналізму особистості майбутнього інженера. Зокрема, були використані діяльнісний підхід, особистісно орієнтований підхід, концепція становлення особистості у процесі професіоналізації, генетичний принцип і принцип системності, а також принцип активності. Проведене дослідження засвідчило відсутність системного підходу до визначеного поняття, що зумовлює подальші розвідки з його систематизації та розкриття, в тому числі й у рамках інших психологічних підходів, що дозволить визначитися із провідною концепцією аналізу проблеми становлення професіоналізму особистості.

2.2. Закономірності та механізми становлення професіоналізму протягом професійної підготовки у технічному виші

Проблема становлення професіонала турбує вчених-психологів досить давно, але на кожному етапі розвитку суспільства вектор розгляду цього питання змінюється. Так, класичним уявленням про цю проблему є думка про можливість формування професіоналізму особистості лише з моменту отримання певних функціональних обов'язків, зайняття певної посади в організації, на підприємстві чи виробництві. Це певною мірою суперечить вимогам сучасних роботодавців, які бажають працевлаштовувати молодих фахівців, що мають розвинуті професійно значущі якості, є компетентними у своїй справі, цілеспрямовані, активні, відкриті до розвитку, прагнуть самореалізації, тобто володіють базовим професіоналізмом діяльності та особистості. Відповідно, випускник вишу повинен бути носієм цих індивідуально-психологічних властивостей та професійних знань і умінь, що вимагає від етапу професійної підготовки реалізації такого завдання як форму-

вання професіоналізму особистості в умовах вищого навчального закладу, що має стати викликом сучасної психологічної науки.

Проблема становлення професіоналізму протягом професійного розвитку особистості не є новою, але постійні трансформації у суспільному житті спричиняють повернення інтересу науковців до визначеної проблеми [41, 52, 104, 223, 235, 252, 270, 336, 430]. Так, розуміння та структура професіоналізму особистості змінюється відповідно до умов і вимог тієї чи іншої професійної діяльності, тому її вивченню необхідно приділяти особливу увагу. Як підкреслює колектив вітчизняних авторів, однією з тенденцій сучасного професіогенезу особистості є постійні «зміни професійної діяльності та професіоналів під впливом нових... технологій» [244, С. 48], що не оминає будь-яку професію, від гуманітарної до інженерно-технічної.

Однією з особливостей становлення сучасного майбутнього фахівця є можливе поєднання таких етапів, фаз професіоналізації: фаза адепта, адаптанта та інтернала (за О.Є. Клімовим), етап професійної підготовки з первинною професіоналізацією (за Е.Ф. Зеєром), стадія професійної підготовки із стадією становлення професіонала (за В.О. Бодровим).

Ця інтеграція пов'язана, у першу чергу, з тим, що під час навчання студент відчуває потребу в додатковому джерелі отримання професійних практичних умінь та навичок, які можна одержати на виробництві; певно, існує й інший «бік медалі», коли студентом нівелюється роль професійних знань. Однак, за наявності високого рівня мотивації досягнення успіху, професійної ідентичності та спрямованості майбутній фахівець знаходить шлях отримання якісної освіти у ВНЗ з одночасним розвитком спеціальних професійних умінь, що робить його конкурентоспроможним на ринку праці. Таким чином, вкрай необхідним є дослідження специфіки психології становлення професіоналізму особистості ще під час етапу професійної підготовки, оскільки це зумовить формування базового професіоналізму на етапі навчання у вищому навчальному закладі [299].

Здійснюючи теоретичний аналіз визначеної проблеми, необхідно зупинитися на думці Є.О. Клімова, який вважає, що на стадії адепта відбувається формування особистості професіонала, що «стартує», який, як наголошує науковець, незважаючи на висококваліфіковану підготовку у ВНЗ на виробництві не може підійти, як «ключ до замку» [143, С. 149]. Однак, це стосується в першу чергу взаємовідносин у новому колективі, ситуації адаптації до нового середовища, що ж до необхідних професійно значимих якостей, які розвиваються, усвідомлюються студентами під час професійної підготовки, то вони зу-

мовлюють подальшу ефективну професіоналізацію та досягнення професіоналізму. Питання підготовки професіоналів у вищій школі як старту порушуються у дослідженнях В.Л. Погрібної.

Низка науковців [397, 457] педагогічної галузі досить ґрунтовно досліджує проблему формування професіоналізму майбутніх фахівців. Зокрема, Л.Б. Щербатюк [457], на основі акмеологічного підходу розкриває професіоналізм майбутнього інженера-механіка «як особливу систему, що розгортає свою сутність крізь єдність двох взаємопов'язаних підсистем: професіоналізму діяльності (висока професійна кваліфікація і компетентність, різноманітність професійних умінь та навичок) та професіоналізму особистості (інженерний стиль мислення й культури, професійно важливі й особистісно-ділові якості, рівень домагань, мотиваційна сфера, ціннісні орієнтації)» [457, С. 5-6]. Застосовуючи певні умови (диференціація навчання, використання інформаційних технологій, активізація самостійно-дослідницької роботи) науковець формує такі компоненти професіоналізму майбутнього інженера як професійна компетентність, інженерний стиль мислення, професійна культура, ставлення до обраної професії. Але, на нашу думку, по-перше, визначені умови неспроможні в повному обсязі розвинути професійно важливі якості, мотиваційну сферу та інші індивідуально-психологічні якості майбутніх фахівців, по-друге, розкриті компоненти недостатньо відображають специфіку інженерної діяльності, оскільки можуть бути застосовані до фахівця будь-якого профілю.

Проблема формування професіоналізму майбутнього викладача в умовах магістратури розкрита у працях М.В. Супрун, що визначає такі його основи: «професійні позиції, професійні здібності, професійну компетентність...та професійно-особистісні якості» [397, С. 7], які було розвинуто за умов впровадження інформаційних технологій, організації квазіпрофесійної діяльності та розвитку мотивації до діяльності. Схвальною є побудова професіограми викладача вищої школи, яка стала основою формування професіоналізму під час професійної підготовки у ВНЗ. Н.І. Мазур вказує, що проблема професіоналізму майбутнього викладача цікавила вчених досить давно, і це не є дивним, оскільки від викладача залежить подальший гармонійний розвиток особистості дитини, тож науковець вважає, що професіоналізм педагога необхідно починати формувати вже протягом професійної підготовки, етапами якої є бакалавріат, магістратура, аспірантура і подальша самореалізація та самоактуалізація. Професіоналізм в цілому розуміється як системна характеристика особистості, до складу якої входить професійна компетентність, майстерність, психолого-педагогічна культура, індивідуальні професійно важливі якості, наявність зазначених

компонентів у сукупності забезпечує досягнення акме у професійному розвитку [202]. Ще одним науковим доробком, що присвячений формуванню основ професіоналізму майбутніх вчителів початкових класів, є робота Л.В. Красюк [170]. Автор розкриває професіоналізм як сукупність діяльнісних конструктів і особистісних надбань, що дозволяють вирішувати складні професійні завдання, критеріями визначення його розвитку вважає мотивацію до виконання професійних функцій, ступінь професійної підготовленості до професійної діяльності, а також якість професійного становлення.

Науковий інтерес до проблеми формування професіоналізму особистості та діяльності майбутнього фахівця в умовах бакалавріату і магістратури реалізувався у колективній монографії низки авторів [333], які чинником цього процесу вбачають модернізацію освіти, а професіоналізм ототожнюють із професійною компетентністю, яку формують засобами навчання за індивідуально-освітнім графіком із застосуванням педагогічних тренінгів. Таку ж паралель проводять науковці [335] з Гуманітарного університету «Запорізький інститут державного та муніципального управління», досліджуючи особливості професійного становлення майбутніх психологів, до професіоналізму, а точніше компонентів психолого-педагогічної компетентності, вони відносять спрямованість на розвиток та саморозвиток, психологічну готовність до продовження освіти, мотивацію до навчальної діяльності, професійну самосвідомість, що можливо сформувати за умови навчального тренінгу. Неможливо погодитися із такими ототожненнями, оскільки у професійній компетентності зовсім не розкривається особистісний контекст, який обов'язково присутній у структурі професіоналізму фахівця будь-якого профілю. Такі ж погляди має дослідниця О.О. Михальчук [232, С. 54], яка вважає, що «професіоналізм» є більш широкою дефініцією та відповідно має складнішу структуру, а В.Л. Погрібна [391, С. 68] професійну компетентність бачить основним когнітивним компонентом професіоналізму діяльності.

Аналізуючи професіоналізацію як один з векторів загальної соціалізації особистості, В.Л. Погрібна поділяє цей процес на два етапи: первинну та вторинну професіоналізацію. Зокрема, в рамках становлення професіоналізму особистості протягом професійної підготовки цікавим є те, що, на думку дослідниці, студент на цьому етапі: «...стає справжнім суб'єктом професійної діяльності та професійних відносин, набуває професійного статусу» [391, С. 89] і одержує професійну кваліфікацію. Однак, на нашу думку, у визначеному підході на етапі первинної професіоналізації не розкрито механізм отримання та розвитку

важливих професійних якостей, які будуть характеризувати суб'єкта професійної діяльності.

У своєму дослідженні А.С. Доброскок [82] розкриває психологічну модель і механізм формування професіоналізму майбутнього менеджера, посилаючись на системний підхід, в рамках якого був реалізований комплекс тренінгових вправ, спрямованих на формування тих здібностей, що складають показники базового рівня професіоналізму, зокрема дослідник виділяє такі: професійну мотивацію саморозвитку, професійні знання, досвід взаємодії з підлеглими, професійне мислення, творчий потенціал, професійну свідомість. Відповідно до здійсненого аналізу психологічної структури професійної діяльності менеджера науковець виділяє необхідні, які є специфічними для цієї професії: комунікативні здібності, пронизливість, соціальний інтелект тощо. Отже, можливою та необхідною умовою формування професіоналізму майбутнього фахівця протягом професійної підготовки є «спеціально організована система розвивальних впливів» [82, С. 3]

Досліджуючи професійне становлення під час навчання у ВНЗ, російська дослідниця Н.С. Ткаченко [409] виявляє елементи професіоналізму в першокурсників технічних спеціальностей та простежує їх динаміку протягом професійної підготовки. Нею виявлений один з головних інтегративних чинників початкового рівня професіоналізму студентів – уміння самоорганізовувати власну активність, зокрема навчально-професійну діяльність, крім цього чинниками професійного становлення вона бачить задоволеність обраною професією, бажання навчатися, потребу в одержанні професійних знань та навичок, тобто фактично високу професійну спрямованість, а також розвиток особистісних якостей майбутнього фахівця, що є професійно значимими та зумовлюють орієнтацію на успіх у досягненні професійних вершин. Так, Н.С. Ткаченко [409] вказує на сучасні умови працевлаштування молодих фахівців, коли вони стикаються із неможливістю знайти таку роботу, яка б влаштувала у мотиваційному та матеріальному аспекті, які призводять до зниження початково-професійних мотивів, що особливо відчувається у інженерно-технічних спеціальностях. Таким чином, одним з головних шляхів становлення професіоналізму майбутнього інженера дослідниця вважає формування у них менеджерських умінь починаючи з першого курсу. Погоджуючись із цим ми вважаємо, що уміння самоорганізації власної діяльності не можуть стати єдиними, оскільки поняття професіоналізму є дуже широкою дефініцією і включає в себе як особистісний, так і діяльнісний аспект, тому менеджерські уміння можуть бути лише компонентом професіоналізму особистості, як про це зазначено у дослідженні А.С. Доброскок [82].

Колектив вітчизняних авторів [197] розкриває динаміку формування професіоналізму від стадії оптації (професійного самовизначення) до творчої самоактуалізації, вважаючи при цьому, що професіонал – це людина із досвідом, набутою професійною майстерністю, професійною зрілістю. Науковці виділяють такі етапи професіогенезу особистості [197, С. 56]: Вибір професії; Професійне самовизначення; Стадія освіти та підготовки; Адаптація до професійної діяльності; Професіоналізація; Досягнення високої продуктивності; Професійна самореалізація.

Наведена періодизація професійного становлення особистості, на нашу думку, не претендує на унікальність, оскільки дуже тісно корелює із поглядами на проблему професійного розвитку інших науковців (Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, В.І. Осьодло та ін.), однак важливим аспектом цього підходу є акцент на особливій важливості саме професійної підготовки, під час якої, зокрема, у майбутніх інженерів, необхідно формувати творчу активність, професійну спрямованість, специфічні особистісні якості (прим. автора: професійно значимих якостей), уміння самоорганізації, технічне мислення, самоконтроль, технічні здібності. Ці особливості, на думку автора, становлять базовий рівень розвитку професіоналізму особистості майбутнього інженера, тому науковці вважають за необхідне присвячувати особливу увагу професійній підготовці за певних методологічних умов [197, С. 229-230]: особливої організації самостійної роботи студентів, допомоги викладачів студентам під час організації навчального процесу, створення єдиного педагогічного колективу.

Досліджуючи особистісно-професійний розвиток студентів технічних спеціальностей, О.О. Євдокімова бачить його як «поетапний і динамічний процес входження фахівця в специфіку його праці» [99, С. 15], протягом якого студент проходить низку етапів, від адаптації, набуття професійного образу мислення, здійснення ідентифікації із вимогами професійної діяльності до самореалізації та творчого саморозвитку. Аналізуючи представлені етапи, які, на думку дослідниці, наповнюють особистісно-професійний розвиток, не можна погодитися, що саме вони є відображенням особистісного розвитку, оскільки пов'язані безпосередньо із професіоналізацією студента, і частково розкривають компоненти базового рівня професіоналізму.

На сьогодні не існує загальноприйнятого розуміння цього поняття. Так само це стосується умов формування та становлення професіоналізму під час навчання, професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Спільною думкою є те, що необхідно порушувати питання підготовки особистості професіонала в умовах ВНЗ, що відпові-

дає викликам сучасності: по-перше, постійній зміні вимог професійної діяльності та відповідно працедавця; по-друге, необхідності випускати з вишів висококваліфікованих, психологічно готових до виконання професійних обов'язків фахівців, що були б конкурентоздатними на вітчизняному та європейському ринках праці.

Відповідно до мети нашої роботи було визначено психологічні механізми становлення особистості студента як професіонала з позиції того, що професіоналізм особистості – це інтегрована характеристика суб'єкта діяльності, яка відображає високий рівень професійно значимих якостей, професійної ідентичності, рефлексивності, спеціальних творчих здібностей, професійно зумовлену структуру мотиваційної сфери, яка вміщує професійно спрямовані ціннісні орієнтації, що у сукупності забезпечує прогресивний професійний розвиток фахівця.

Отже, психологічними механізмами становлення професіоналізму особистості визначено механізми ідентифікації та рефлексії, самодетермінації, саморозвитку. Розкриємо їх роль у становленні професіонала-випускника вишу більш ґрунтовно. Завдяки ідентифікації майбутній фахівець включається, ототожнює себе із професійною роллю іншого професіонала (викладача, наставника на практиці). За словами Е.О. Помиткіна «...ідентифікація невід'ємно пов'язана з уявленням особистості про ідеальний образ себе у професії та ідеальної професії у себе» [326, С. 49]. Також ідентифікація передбачає співвіднесення себе із професійною групою, прийняття певної професійної ролі, усвідомлення вимог професійної діяльності у вигляді професійно важливих якостей, що полегшує входження у професійну спільноту. Л.В. Шнейдер [454] визначає професійну ідентифікацію як важливу складову професійної ідентичності, що розкривається у єдності із професійною групою на основі єдиних цінностей, однакового творчого підходу до виконання роботи, що по суті визначає корпоративну культуру. Вважаємо, що механізми ідентифікації передбачають, що під час професійної підготовки майбутній фахівець ототожнює власні індивідуально-особистісні цінності з професійними, які починають формуватися протягом навчання у зв'язку із взаємодією з викладачами, які безумовно є представниками професійного світу. Рефлексія, як сказано у Психологічному словнику [341, С. 340], є процесом самопізнання суб'єктом власних внутрішніх станів, процесів, що передбачає з'ясування того, як інші сприймають конкретну особистість, наскільки об'єктивно її оцінюють. Тож високо розвинена рефлексія сприяє усвідомленню власних індивідуально-психологічних властивостей, виокремленню серед них професійно значущих для подальшого розвитку, також завдяки розвиненій здатності до рефлексії майбутній фахівець

зможє відстежувати власні досягнення або невдачі на шляху особистісно-професійного розвитку.

Важливим психологічним механізмом становлення професіоналізму особистості вважаємо самодетермінацію, що тісно пов'язана із самовизначенням, на яке сильно впливає власна активність особистості [344, С. 111]. Погоджуючись із авторами [214 та 344, С. 110-113], які виділяють ціннісно-смысловий та мотиваційно-вольовий компоненти самодетермінації, вважаємо, що механізм самодетермінації у становленні професіонала відбивають такі психологічні умови як навчально-професійні цінності, професійна спрямованість, саморегуляція та самореалізація, мотивація до навчання. Звертаючись до зарубіжних словників [344, С. 110-113] ми бачимо, що self-determination передбачає самовплив, без втручання зовнішніх сил, волю життя, коли людина самостійно обирає спосіб життя, незалежність тощо. Відповідно до self-determination theory, що розроблена американськими вченими Е. Демі та Р. Райяном [37], самодетермінація дає людині можливість свободи вибору у поведінці, вона зумовлює розвиток, трансформуючи зовнішню саморегуляцію у бік автономної внутрішньої, тобто людина орієнтується у власних вчинках не на навколишній світ, а в першу чергу на процес інтеграції, коли регуляторні процеси асимільовані у особистість. Цей процес тісно пов'язаний із волею, емоціями та внутрішньою мотивацією. Остання, на думку вчених, відіграє важливу роль у казуальності людини. Тому, відповідно до особливостей розвитку мотивації, виділяють три типи мотиваційних профілів (екстернали, інтернали та безособисті), кожен з яких присутній у людині при чіткій домінанті якогось одного. Відповідно до розуміння самодетермінації важливим чинником досягнення професіоналізму під час навчання є орієнтація студента на внутрішню саморегуляцію, яка передбачає звернення до власної волі, внутрішньої мотивації до навчання, яке детермінується наявністю навчальних і професійних цінностей. Що стосується розуміння професійних цінностей, то нам імпонує визначення науковця Ю.П. Потуй, який розуміє їх як «найбільш значущі для особистості явища, які визначають смисл, регламентують та спрямовують професійну діяльність, а також стають основою для вибору і оволодіння професією, професійного зростання й отримання в результаті професійної діяльності соціально значущих результатів» [331, С. 334]. Тому наявність професійних цінностей продукує розвиток професійної спрямованості, яка розкривається у таких аспектах як інтерес до професії без меж, готовність розвиватися у професії, вкладати сили для досягнення певних рівнів професіоналізму, усвідомлення професійних перспектив та намагання їх досягнути.

Зрозуміло, що без саморозвитку не можливе активне професійне становлення [38, 76, 133, 179, 180, 446], однією із складових якого є професійна підготовка, тому логічним є розгляд саморозвитку як психологічного механізму становлення професіонала. Зокрема С.Б. Кузікова вважає саморозвиток визначальним критерієм становлення професіоналізму особистості, однак не можна з цим погодитися, оскільки спроможність і мотивація до саморозвитку можуть бути лише обов'язковим компонентом професіоналізму особистості, оскільки є певні сторони професіоналізму (професійна компетентність, спеціальні, творчі здібності тощо), які неможливо розвинути лише шляхом самостійного розвитку. Характеристиками саморозвитку, на думку С.Б. Кузікової, є життєдіяльність, особистісна активність та рівень розвитку самосвідомості. Тому вона зазначає, що особистісний саморозвиток – це «свідома, цілеспрямована і керована активність особистості, мета якої полягає в самозміні в позитивному напрямі, що забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення» [179, С. 99]. Схожу думку ми спостерігаємо у дослідженні С.М. Соколовської, яка підтримують саморозвитку бачить потребу в досягненні успіху, самовдосконаленні, що передбачає наявність активної життєвої позиції, позитивне мислення та віру у власні можливості, при цьому чинниками саморозвитку постають здатність особистості до діяльності та втілення соціально-культурного досвіду в реальному житті. Таким чином, аналіз наукового доробку з проблем саморозвитку дозволяє нам говорити про те, що саморозвиток є обов'язковою умовою особистісно-професійного зростання через активність суб'єкта, що спрямована на самореалізацію, розвиток певних необхідних індивідуальних особливостей. Вважаємо, що реалізація цього механізму можлива за наявності таких умов як реалізація професійного потенціалу та вирішення професійних криз на етапі навчання. Звертаючись до розуміння особистісного потенціалу Д.О. Леонтьєвим [189, С. 4], вважаємо, що професійний потенціал передбачає професійну зрілість, стрижнем якої є само детермінація. При цьому важливо підкреслити, що саме реалізація потенціалу відкриває для людини можливість саморозвитку і самоактуалізації. Погоджуємося із В.О. Олефіром [249, 250] щодо того, що потенціал тісно корелює з поняттям «ресурс», але не ототожнюється ним, потенціал являє собою інтеграцію ресурсів, які людина може реалізувати, тому професійний потенціал вміщує в собі такі ресурси як здібності, можливості, установки, мотиви, знання, уміння тощо, ефективна реалізація яких залежить від самої людини, готовності до професійної діяльності, продуктивного професійного становлення, що в певному сенсі зумовлює конструк-

тивне проходження криз професійної підготовки. До криз у процесі навчання ми відносимо:

1) кризу першого семестру, що пов'язана із проблемою адаптації до навчально-виховного процесу вишу, умов проживання у гуртожитку, здачі першої сесії;

2) кризу другого курсу, яку зумовлює осмислення можливих недоліків у побудові професійної підготовки, усвідомлення невірності професійного вибору;

3) кризу третього курсу; як засвідчує власний практичний досвід роботи у вищій школі та досвід інших викладачів, існує так звана «U-подібна» крива професійної спрямованості, нижня точка якої умовно знаходиться саме на третьому курсі, коли пропадає навчальна мотивація, відповідно знижується відвідуваність занять, що тягне за собою академічну неуспішність;

4) кризу випускного курсу, пов'язану із відсутністю розуміння професійного майбутнього, шляхів побудови професійної кар'єри.

Усі вищезазначені кризи цілком можливо продуктивно вирішити, що зумовить активний особистісно-професійний розвиток та досягнення у подальшому професіоналізмі, але тільки за умов наявності внутрішніх ресурсів самого студента, тобто бажання їх розв'язати, та підтримки з боку викладачів або психологічної служби вишу.

2.3. Теоретична модель становлення професіоналізму особистості майбутнього інженера в рамках освітнього процесу

Категорія «становлення», що розглядається у філософії, соціології, психології та інших науках є полідисциплінарною. Наприклад, філософ Андре Конт Спонвіль бачить становлення як глобальне явище, характеристику буття, яке постійно змінюється. Як приклад він наводить фразу Геракліта: “Panta rhei”, що перекладається: «все тече», тобто «в одну річку неможливо увійти навіть один раз: поки ти в неї заходиш, вона вже інша» [164, С. 582]. У філософському термінологічному словнику вказано, що становлення – це виникнення, утворення чогось під час розвитку [424, С. 36]. У філософській енциклопедії цей феномен розкрито як процес, головною рисою якого є те, що існування явища вже почалося, але ще не набуло завершеної форми; він є єдністю буття і небуття, виникнення і знищення, що веде до результату; виступає як процес зародження можливостей і перетворення однієї з них на дійсність [471, Т. 5, С. 126]. У відомому словнику Генріха Шмі-

дта вказано, що відповідно до позицій неотомізму становлення складається із дії, що вже здійснена, та нездійсненої потенції і спрямовується ціллю [423, Т. 5, С. 425-426]. Відомий філософ та громадський діяч В.І. Шинкарук у енциклопедичному словнику розкриває поняття «становлення» у зв'язці із антонімом «деградація», розуміючи перше як еволюцію, прогрес, рух, що передбачає багатоструктуровані різнодетерміновані зміни [426, Т. 5, С. 608].

Відповідно до філософських уявлень можна розкрити категорію «становлення» як невід'ємну частину буття, що має як ресурс, так і потенціал, та передбачає постійний динамічний процес, який не закінчується протягом буття.

Аналіз розуміння поняття «становлення» у психології демонструє певну підміну понять, зокрема категорій «розвиток» та «становлення». Обидва поняття характеризують зміни, що відбуваються в онтогенезі. А.В. Сергєєва у своєму дослідженні базується на розумінні становлення без відриву від особистості, та розуміє його як «усвідомлений процес розвитку і формування особистісних структур», які зумовлюються спрямованістю у певних умовах [376, С. 13]. О.В. Чуйко з огляду на тематику дослідження, пов'язаного із особистісним становленням фахівця, обґрунтовує становлення як процес саморозвитку людини протягом усього життя [445, С. 10].

На сьогодні є роботи, у яких становлення розглядається як частина процесу розвитку. Так, М. Міронова пише, що становлення як складова розвитку є «дозріванням, зростанням; переходом від одного певного стану до іншого – більш високого рівня; як єдність вже здійсненого і потенційно можливого; як єдність причин і закономірних наслідків в акті розвитку» [226, С. 75-98]. На думку Л.В. Романюк, становлення – «це перехід можливості в дійсність у процесі розвитку», а основною його характеристикою є динаміка явища від початку, який не має завершеної форми; тобто це «процес зародження можливостей і перетворення однієї із них у дійсність» [362, С. 10].

С.О. Друžilов абсолютно розрізняє поняття «становлення» і «розвиток». Становлення автор розуміє як процес розкриття того, що вже існує у людині, а розвиток – як такий, що характеризується змінами у структурі особистості, які детерміновані взаємодією із навколишнім середовищем [84].

Аналіз зарубіжних джерел засвідчує абсолютне розрізнення понять «становлення» і «розвиток». Так, у більшості психологічних досліджень вивчаються особливості як розвитку, так і становлення будь-якого психологічного феномену. В онтологічних працях розвиток розглядається як такий, що спричиняється прогресом протягом певно-

го періоду з подальшим становленням певного надбання до стану зрілої структури. У психологічних словниках поширеним є такий варіант поняття розвитку особистості: «Personality development is the development of the organized pattern of behaviors and attitudes that makes a person distinctive. [500].

Відповідно до вищенаведеного вважаємо, що становлення є процесом розкриття потенціалу та можливостей протягом розвитку особистості. Тому становлення професіоналізму особистості майбутнього інженера – це динамічний процес розкриття професійного потенціалу протягом професійного розвитку особистості студента-інженера.

Побудова теоретичної моделі становлення професіоналізму особистості інженера передбачає вивчення принципів, методів і засобів, що забезпечують розкриття її структури.

С.О. Дружилов пропонує такі принципи опису становлення професіоналізму як системи: функціональний, морфологічний та інформаційний. [84]. У рамках функціонального принципу науковець розкриває функції й критерії професіоналізму. Функції (від лат. *functio*) розуміються як варіант взаємозв'язку між елементами: зміна першого передбачає відповідно зміну останнього, та навпаки. Тож, функціями є перетворення суб'єкта праці та одержання конкретного результату професійної діяльності.

До критеріїв професіоналізму за Ю.П. Поварьонковим [317, С. 87] є їх діахронічність, тобто вони можуть бути використані для оцінювання будь-якої стадії розвитку професіонала. До цих критеріїв автор відносить професійну продуктивність, що має такі показники як якість, надійність та ефективність; професійну ідентичність і професійну зрілість. Дві останні В.І. Осьодло [257, С. 87] відносить до внутрішніх умов-регуляторів форм суб'єктності у структурі професійної діяльності. На думку Н.В. Кузьміної, можна виділити п'ять рівнів професійної продуктивності: репродуктивний-непродуктивний; адаптивний-малопродуктивний; локально-моделюючий-продуктивний; системно-моделюючий-продуктивний; системно-моделюючий-високопродуктивний [181, С. 13].

Професійна ідентичність, на думку Л.Б. Шнейдер, – це «об'єктивна та суб'єктивна єдність з професійною групою, справою, що зумовлює спадковість професійних характеристик особистості» [454, С. 64]; до внутрішніх умов її становлення автор відносить емоційно-позитивний фон інформації про власну професію, позитивне сприйняття себе як суб'єкта діяльності, емоційно-позитивний фон прийняття власної приналежності до обраної професії та ефективне

засвоєння основ професійної діяльності [454, С. 51]. Таким чином, основною умовою становлення професійної ідентичності особистості є емоційне ставлення до обраної професії, що ми вважаємо достатньо однобоким поглядом. Професійна зрілість виступає показником саморегуляції власного професійного розвитку, оптимального вибору стратегії професійного становлення і взагалі є центральним показником становлення суб'єкта на професійному шляху [317, С. 87].

Морфологічний принцип передбачає визначення компонентів складу професійної діяльності, її будову. Г.В. Суходольський вважає, що до морфологічних характеристик належать кількість задіяних працівників, різноманітність професійних завдань, а також організованість, складність, алгоритмічність тощо [399, С. 132-133]. С.О. Дружилов уявляє професіоналізм у вигляді піраміди, в основі якої знаходяться професійні знання, на базі яких надбудовуються професійний досвід, професійна компетентність, а згодом – професійна придатність. Е.Ф. Зеєр професійну компетентність відносить до складової професійно зумовленої особистості та розуміє її як сукупність професійних знань, умінь і засобів виконання професійної діяльності [116, С. 24-25]. А.К. Маркова розуміє її як зрілість людини у професійній діяльності, спілкуванні, в становленні особистості як професіонала [212, С. 26]. А ось К.М. Гуревич вважає, що професійна придатність формується в цілому в самій праці й оцінюється за такими критеріями: успішність оволодіння професією та ступінь задоволення людини від власної праці [79, С. 5]. Розглядаючи систему формування професійної придатності, О.Т. Ростунов виділяє чотири функціонально пов'язані підсистеми: профорієнтацію, профвідбір, профпідготовку та профадаптацію [364, С. 28-29].

Інформаційний принцип опису професіоналізму передбачає розкриття структурних елементів професіоналізму через їх порівняння у кількісному вигляді з подальшою побудовою кореляційних плеяд [84].

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що для повного розкриття феномену становлення професіоналізму особистості та побудови теоретичної моделі цього процесу необхідно обґрунтувати функції, чинники, умови, рівні та кількісні показники їх вираженості протягом навчання у вищому навчальному закладі.

Основною функцією професіоналізму ми бачимо перетворення, розвиток суб'єкта професійної діяльності протягом професіоналізації. В українському психологічному словнику під суб'єктом розуміється індивід, який діє з метою задоволення власних потреб, а умовою становлення суб'єкта є взаємодія із іншими людьми, тобто спільна

діяльність[342, С. 185]. Розкриваючи індивідуальність людини через два взаємопов'язані поняття – особистість і суб'єкт, а точніше, специфіку їх організації, О.О. Сергієнко виділяє такі функції обох структур: когнітивну, регулятивну та комунікативну, однак їх зміст дещо відрізняється. Так когнітивна функція суб'єкта передбачає розуміння, регулятивна – контроль поведінки, комунікативна – суб'єктність/об'єктність взаємодії [377, С. 10]. Аналізуючи суб'єкта військово-професійної діяльності, В.І. Осьодло розкриває його як особистість з якостями «активного діяча, що цілісно включається у спосіб свого діяльнісного існування, дозволяє поставити проблему вивчення того, яким чином відбувається функціональний взаємозв'язок різних типів діяльності в її психологічній організації...» [257, С. 79]. Автор має схожу позицію щодо функцій суб'єкта із О.О. Сергєєвою, оскільки відносить когнітивну функцію до розуміння навколишнього світу, інтерпретації подій, які відбуваються із суб'єктом. Це зумовлює побудову власної професійної програми, здійснення регулятивної функції – до основ саморегуляції, яка опосередковує основи цілепокладання та відповідно передбачає суб'єктивну перспективу професійного розвитку, а комунікативну – до сфери взаємодії між людьми [376, С. 80-82]. К.О. Абульханова-Славська вважає, що суб'єктом життя може стати не кожна людина, оскільки суб'єкт є носієм активності. Умовою розвитку особистості як суб'єкта діяльності науковець вважає виникнення власного ставлення до діяльності, формування індивідуального стилю діяльності, що опосередковує побудову цілісного контуру діяльності, який забезпечує розвиток умінь пристосовувати власні індивідуальні здібності під завдання діяльності [1, С. 82-85].

Таким чином, погоджуючись із думкою більшості авторів вважаємо, що суб'єктом діяльності може бути та особистість, яка є носієм активності, що спрямована на саморозвиток, самоствердження й самовдосконалення за рахунок саме власної активності. Відповідно перетворення суб'єкта протягом професіоналізації вимагає наявності певних індивідуально-психологічних характеристик: спрямованості (мотиваційної, професійної, особистісної), розвиненої когнітивної сфери та професійної самосвідомості, задоволення від діяльності тощо.

Що стосується структурних особистісних змін протягом професійного становлення, то Г.В. Ложкін із співавторами вказує такі:

1. Зміни у спрямованості особистості, що передбачають трансформації у системі потреб, зокрема розвиток мотивів досягнення, самореалізації, саморозвитку;

2. Зростання професійного досвіду, а відповідно і професійних знань, умінь, навичок та професійної креативності, що зумовлює нешаблонне виконання завдань;

3. Розвиток складних особистісних здібностей; професійно значимих якостей, особистісно-ділових якостей та психологічної готовності [197, С. 154].

Вказані зміни, безумовно, відбуваються протягом професіоналізації суб'єкта праці, але питання складних особистісних здібностей, на жаль, не розкриті у зазначеній праці.

До суб'єктивних чинників розвитку професіоналізму протягом професійної підготовки Н.В. Кузьміна відносить: тип спрямованості як властивість особистості (дійсна, формальна та помилкова), що спричинено потребою у досягненні певної професійної мети; рівень здібностей та структуру компетентності [181, С. 8]. Та головним чинником професіоналізму особистості авторка вважає образ того результату, якого вона прагне, тобто, в першу чергу, спрямованість мотиваційної сфери працівника. Н.В. Кузьміна розглядає проблему формування професіоналізму в педагогічній системі у рамках міждисциплінарного підходу, а точніше, як зазначає науковець, акмеології. Так, вона виділяє об'єктивні та суб'єктивні фактори досягнення творчого акме, що зумовлює вирішення професійних завдань на творчому рівні та стає базою для розвитку виробництва й особистості. До об'єктивних вона відносить якість освіти, соціально-економічні умови життя тощо, до суб'єктивних – здібності, відповідальність, компетентність, професійну майстерність [181, С. 7]. Отже, дослідниця вказує на те, що досягнення професійних вершин можливе за певних умов, які пов'язані як із середовищем, так і з особистісними якостями людини.

Важливим чинником професійного становлення майбутніх архітекторів в умовах освітнього процесу, на думку О.О. Горової, є технологія саморозвитку, яка зумовлює «можливість об'єктивувати...значимі складові її професійної життєдіяльності, спрямовує на усвідомлення цілей, мотивів, цінностей професіоналізації, орієнтує на усвідомлений вибір стратегій творчого саморозвитку в професії» [71, С. 111]. У колективній монографії, присвяченій проблемам саморозвитку особистості, С.М. Соколовська завдяки проведеному дослідженню із використанням контент-аналізу більшості наявних визначень робить висновок, що професійний розвиток є усвідомленим, цілеспрямованим процесом, який передбачає особистісно-професійне самовдосконалення, подальшу творчу самореалізацію у професійній діяльності [334, С. 34]. С.Б. Кузікова розкриває феномен особистісного саморозвитку через такі категорії як самостворення, самовдосконален-

ня, самореалізація і в цілому бачить його також як цілеспрямований, усвідомлений процес життєвої активності [180, С. 175]. Таким чином, більшість авторів має схожі погляди на феномен саморозвитку особистості. Зокрема, О.О. Горова, досліджуючи професійне становлення архітекторів, розкриває багатоваріативність понять «професійний розвиток» та «творчий саморозвиток у професії» у вигляді двох векторів трансформації суб'єкта професійної діяльності. Перший, «Я-професія», що пов'язаний із перетворенням людини в рамках соціально-професійного середовища, другий – «Я – Я-професіонал, що самоорганізовується», пов'язаний із внутрішньо-особистистим перетворенням [71, С. 126]. Важливим, з точки зору науковця, для становлення професіоналізму є розвиток системи цінностей, яка дозволяє обирати стратегії саморозвитку в професії, відповідно, чим розвиненішою є система ціннісних орієнтацій, тим більше альтернатив подальшого професійного шляху буде у людини за умови «збереження цілісності, цінності, смислу власної життєдіяльності...через самостійність, усвідомленість і відповідальність вибору стратегій зміни себе як професіонала» [71, С. 127]. Що стосується самоорганізації, то це невід'ємна якість майбутнього професіонала, оскільки вона дозволяє перебудовувати, підпорядковувати особистісні якості відповідно до професії, що зумовлює успішну професіоналізацію особистості. О.О. Горова вважає, що майбутній інженер архітектурно-будівельного профілю протягом професійного становлення може стати професіоналом за умови орієнтації на творчий саморозвиток та збереження автентичності під час особистісного та професійного розвитку.

Наступним важливим елементом дослідження становлення професіоналізму особистості майбутнього фахівця є розкриття рівнів його розвитку.

Відомий дослідник проблеми професіоналізму С.О. Дружилов [86, С. 127] вводить трирівневу систему професіоналізації, яка дозволяє визначити рівень професіоналізму фахівця: навчальний (потенційний) – нижній; основний (номінальний) – середній; оптимальний (перспективний) – високий. Певною мірою ототожнюючи поняття «профпридатність» з поняттям «професіоналізм», Є.О. Клімов вирізняє такі рівні її розвитку: непридатність; придатність, відповідність та покликання [144, С. 111-112].

У дослідженні, присвяченому професіоналізму інженерів-механіків, Л.Б. Щербатюк [457, С. 11-12], визначає його рівні: початковий, ресурсний, імітаційний, трансформаційний.

Контни Уршуля [163, С. 6] виділяє такі рівні професіоналізму соціального працівника як ремісник, фахівець та майстер. Як ремісник,

працівник засвоює знання і техніки виконання професійної діяльності, як фахівець досягає самоактуалізації, як майстер відчуває гармонію із професією. А.В. Шулдик [455] виділяє три рівні (початковий, середній, високий) професіоналізму керівника, у кожному з яких є компоненти, рівень розвитку яких диференціює професіоналізм.

У цілому більшість уявлень про рівні професіоналізму фахівця базуються на поглядах А.К. Маркової, що визначає такі рівні як до-професіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм, післяпрофесіоналізм і непрофесіоналізм, які були схарактеризовані у першому розділі. Важливо звернути увагу на розвиток в межах рівня професіоналізму, що допоможе більш якісно дослідити цю проблему. Так, науковець виділяє перший етап адаптації, що пов'язана із засвоєнням вимог професії, яка може продовжуватися від року до невизначено великого проміжку часу, що свідчить про деструктивні тенденції. Другий етап пов'язаний із самоактуалізацією у межах професії, коли фахівець усвідомлює власні професійно зумовлені позитивні та негативні властивості, останніх намагається позбутися, займається професійним саморозвитком; професійна діяльність індивідуалізується, працівник максимально реалізує власні можливості у професійній діяльності. Третій етап – вільне володіння власною професією, високий рівень майстерності та гармонії із нею [212, С. 35].

Результати аналізу рівнів розвитку професіоналізму фахівця дають підстави стверджувати, що більшість наукових підходів розрізняють рівні, пов'язані із адаптацією, майстерністю, самоактуалізацією і творчістю у професії.

Як відомо, одним з головних чинників розвитку психіки особистості та її структурних перетворень є соціальне середовище, професійний розвиток у свою чергу викликає професійно зумовлені зміни у психіці суб'єкта праці. До основних елементів соціального середовища, що опосередковано впливають на професіогенез ми віднесемо: соціально-економічний простір, у якому відбуваються швидкісні зміни у соціально-економічному, політичному, суспільному житті країни, що спричиняють реформи інженерної діяльності, переорієнтацію ринків збуту промислової продукції і зумовлюють вимоги до сучасного фахівця. Сукупність цих явищ впливає на освітній простір, який, на думку О.О. Разуменко, являє собою «ціннісну інтегративну одиницю соціуму та світового освітнього простору, нормативно або стихійно структуровану, яка має свою систему координат, що визначають можливості для саморозвитку особистості на різних етапах її становлення...відображає переважно внутрішні (педагогічні, психологічні, дидактичні та ін.) зміни в системі освіти» [348, С. 217]. Ще одним чинни-

ком становлення професіоналізму є структура інженерної діяльності, складові якої змінюються в залежності від нових інженерних методів, технік і технологій, що продукують зміни у структурі професіонала.

Безпосередніми чинниками становлення інженера-професіонала є зовнішні та внутрішні умови, до перших віднесено умови підготовки майбутнього фахівця, що повинен бути конкурентоспроможним на інженерному ринку праці, до останніх – розвинену здатність до постійного саморозвитку, реалізації власного потенціалу і, відповідно, до ефективного виконання професійної діяльності, але це можливо за умови наявності певних критеріїв: психологічної зрілості, що виявляється у здатності брати на себе відповідальність за власне життя, емоційної врівноваженості, емоційної та поведінкової саморегуляції, мотивації професійного навчання як основи формування готовності до професійної діяльності, комунікативної компетентності на основі толерантності та емпатії [240], професійної компетентності як сукупності професійних знань, умінь та навичок, затребуваних у інженерній діяльності певних професійно важливих якостей, інтеграція яких дозволяє творчо підходити до виконання професійних функцій.

Таким чином, маємо підстави для виділення критеріїв визначення рівня професіоналізму майбутнього інженера:

- аморфний або початковий, характеризується високим рівнем мотивації до досягнення рівня професіонала, невизначеністю щодо сутності та змісту інженерної діяльності, відкритістю до професійного досвіду інших, віддаленістю теорії та практики, низьким рівнем розвитку професійно важливих якостей, невисоким рівнем саморегуляції поведінки, зокрема планування, моделювання та самостійності, відсутністю бачення місця творчості у професійній діяльності;

- елементарний або актуальний, визначається вираженою внутрішньою мотивацією до професійного розвитку, професійною ідентичністю, уявленням про застосування професійних знань, умінь та навичок на практиці, таким рівнем розвитку професійно важливих якостей, що дозволяє виконувати професійну діяльність на репродуктивному рівні;

- базовий або потенційний, характеризується розвинутою професійною автентичністю, рефлексивністю, усвідомленням необхідності творчого ставлення до професії, розвитком ПВЯ на високому рівні, оптимумом навчально-професійної мотивації, професійною компетентністю.

1. Розкриття методологічних основ становлення професіоналізму студентів технічних спеціальностей здійснено в рамках системно-генетичного, діяльнісного, особистісного підходів, а також концепції становлення особистості у процесі професіоналізації. Відповідно до них розуміння процесу становлення професіоналізму відрізняється.

2. У рамках системно-генетичного підходу таке явище як професіоналізм особистості розкривається як система, що складається з взаємопов'язаних структурних елементів (психологічних рис, якостей та властивостей, що відповідають вимогам професійної діяльності), які динамічно розвиваються протягом соціалізації особистості та детерміновані як внутрішніми, так і зовнішніми процесами.

3. Завдяки діяльнісному підходу розуміння становлення професіоналізму особистості необхідно розкривати через предметну діяльність, опанування якої суб'єктом діяльності стає рушійною силою власного особистісно-професійного розвитку та трансформації професійно зумовленої структури особистості й зумовлює досягнення високих рівнів професіоналізму.

4. Згідно з особистісним підходом, становлення професіоналізму особистості слід розглядати як процес становлення особистості професіонала як суб'єкта діяльності, що має складну структуру, складові якої зумовлені професіоналізацією, а згідно концепції становлення особистості у процесі професіоналізації, цей процес є динамічним та триває від етапу оптації та сприяє розвитку важливих професійних конструктів за умови взаємодії особистості із соціально-професійним середовищем.

5. Психологічними механізмами становлення особистості студента як професіонала визначено механізми ідентифікації та рефлексії, само детермінації і саморозвитку, в процесі яких виникають різноманітні кризи: криза першого семестру, що пов'язана із проблемою адаптації до навчально-виховного процесу вишу, умов проживання у гуртожитку, здачі першої сесії; криза другого курсу, яку зумовлює осмислення можливих недоліків у побудові професійної підготовки, усвідомлення невірності професійного вибору; криза третього курсу пов'язана із зникненням навчальної мотивації, зниженням показників відвідуваності занять, що тягне за собою академічну неуспішність; криза випускного курсу, пов'язана із відсутністю розуміння професійного майбутнього, шляхів побудови професійної кар'єри.

6. Розкриття феномену становлення професіоналізму особистості здійснено шляхом побудови теоретичної моделі цього процесу, що передбачає аналіз середовища, в якому відбувається становлення, визначення функцій, чинників, умов та рівнів вираженості професіоналізму в процесі навчання у технічному вищому навчальному закладі.

РОЗДІЛ III. ОСОБЛИВОСТІ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3.1. Сучасні вимоги до рівня та специфіки професіоналізму майбутніх інженерів

Розгляд особливостей і специфіки основ професіоналізму, який починає формуватися вже під час професійної підготовки, неможливий без розгляду специфіки професійної діяльності інженера, яка фактично вміщує вимоги до професіоналізму особистості майбутнього інженера. Кожен компонент структури інженерної діяльності створює основу для професійно важливих якостей та інших проявів індивідуальності у професійній діяльності. Тому необхідно визначити специфіку професійної підготовки майбутніх інженерів, розкрити вимоги професії до особистості інженера і відповідно з'ясувати сутність його професіоналізму.

Дослідженням проблеми філософії техніки та інженерії присвятили свої роботи І.Ю. Алексєєва, О.В. Аронсон, В.Г. Горохов, Ф.Н. Поносов, В.М. Розін, В.С. Стьопін, І.Н. Тяпін, В.Д. Філімонов та ін., визначенням особливостей психології інженерної діяльності, професійної підготовки у сфері технічної освіти займалися О.О. Євдокимова, О.А. Ігнатюк, О.Е. Коваленко, О.С. Пономарьов, О.Г. Романовський, Л.Л. Товажнянський, питанню зарубіжної інженерної освіти, вимог до інженерів приділяли увагу Н.М. Бідюк, О.В. Вощевська, Є.Т. Нероба тощо.

У Кембріджському словнику [478] наведено декілька визначень поняття «інженер»:

1) людина, чия робота полягає у розробці машин або двигунів, або електрообладнання, або речей, таких як дороги, залізниці та мости;

2) людина, чия робота полягає у ремонті керуючих машин або двигунів, або електроустаткування.

У Вікіпедії [126,129] бачимо таке визначення поняття: інженер – це особа, що професійно займається інженерією, тобто на основі поєднання прикладних наукових знань, математики та винахідництва знаходить нові рішення технічних проблем. Відповідно, інженер як професіонал повинен мати ґрунтовну спеціальну підготовку, здібності, високий творчий потенціал, певний рівень самостійності. На думку О.І. Ігнатюк [128, С. 35] сучасного інженера треба розглядати як фахівця, що може аналізувати і вирішувати, здійснювати діяльність.

Інженерна діяльність за час свого існування, з початку XX ст., дуже змінилася у частині змісту інженерного процесу і, відповідно, у вимогах до фахівця [121, 135, 152, 227, 245, 259, 370, 390, 393, 433, 434]. Так, О.С. Пономарьов, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ [412] розкривають особливості сучасної інженерної діяльності: забезпечення належного функціонування людини та суспільства, розвитку технік і технологій в умовах інноваційного типу світового розвитку; постійне оновлення технологій та продукції, що потребує від інженерної діяльності відповідного постійного удосконалення з урахуванням «тенденцій еволюцій споживчого попиту і розвитку своєї галузі; динамічний розвиток сьогодення, який зумовлює нові й нові вимоги до фахівця у вигляді креативності, широкого кругозору, розвиненої інтуїції, високо розвинена цілеспрямованість та уміння раціонально вибирати шляхи досягнення поставлених цілей; неможливість повного пізнання майбутнього розвитку інженерії, що обмежує розуміння змісту інженерної освіти сьогодні; постійне поглиблення суспільного поділу праці й поступове ускладнення змісту і характеру виробництва зумовлює те, що сферами інженерної діяльності стає багато галузей і підгалузей економіки, через що інженеру складно визначити власне свою роль у виробничому процесі.

Білоруські психологи [203, С. 78-79] теж звертають увагу на стрімкі зміни у інженерній діяльності, до яких відносять: активний розвиток нових технологій (нанотехнології, комп'ютерні психотехнології, новітні інформаційні технології тощо); інтеграція технічного, природничого та соціально-гуманітарного знання; зближення діяльності інженера у промисловій сфері виробництва, функціями якої була грамотна експлуатація технічних комплексів, організація і технологія виробництва (значною мірою практична спрямованість діяльності), з діяльністю інженера, який займається науковою роботою, спрямованою на створення принципово нових систем і технологій; посилення професійних вимог до інженера як фахівця, здатного до інноваційної діяльності в умовах виробництва. Це пов'язано із збільшенням кількості та ускладненням застосовуваної на виробництві техніки і технології, зміною властивостей різних матеріалів, виникненням нових форм управління виробництвом; формування третьої технологічної хвилі, яка призвела до інформатизації суспільства, визначила нові вимоги до особистісних характеристик фахівця, такі як здатність швидко реагувати на зміни, творчість, ініціативність, комунікабельність, різнобічність.

Проблема особистості інженера, характеру його діяльності має, з точки зору І.Н. Тяпіна [417], велике як теоретичне, так і практичне значення, оскільки від її вирішення залежить ефективність процесу підготовки інженера у відповідності до соціальних і технічних вимог.

Готуючи майбутнього інженера до виконання професійної діяльності, ми повинні розуміти, що у стінах вищої технічної школи здійснюється формування трудового потенціалу нашої держави, висока якість якого, на думку О.О. Євдокимової, [98] зумовить підвищення ефективності виробництва та темпів науково-технічного прогресу. Трудовий потенціал як потенційна трудова дієздатність суспільства має важливі якісні характеристики: кваліфікаційні та соціально-особистісні, що відображають рівень професіоналізму діяльності (професійну компетентність) та професіоналізм особистості (активність, творчий потенціал, професійно важливі якості тощо).

Аналіз літератури [45, 100, 128, 417, 329] дозволив визначити такі особливості характеру інженерної діяльності:

- приналежність до матеріального виробництва, технічної практики;
- технічна спрямованість (без цього інженер позбавляється предмета своєї діяльності);
- орієнтація на створення техніки і технології, на матеріалізацію, «уречевлення» наукових знань на виробництві;
- інтегративність інженерної діяльності, що передбачає зв'язок із соціогуманітарними науками;
- наукова обґрунтованість (свідоме використання науки для прогресу техніки);
- використання наукових знань для побудови технічних та штучних систем;
- високий ступінь ризику та невизначеності;
- невід'ємність від технічної та науково-технічної творчості;
- опосередкований вплив на техніку;
- необхідність приймати рішення у ситуації відсутності або надлишковості знань.

Отже, головним призначенням інженерної діяльності є інтелектуальне, науково-технічне обслуговування сфери матеріального виробництва, розвиток техніки, технології, забезпечення науково-технічного прогресу, розв'язання на основі природничо-наукового, технічного і соціально-гуманітарного знання техніко-технологічних, інженерних протиріч, проблем і завдань [300, 417]. Тож окрім стандартної технічної орієнтованості у системі підготовки повинна мати місце соціогуманітарна складова, що забезпечує формування інженера не як «технаря», а як гармонійно та всебічно розвинену особистість, оскільки сучасний ринок праці вже менш зацікавлений у таких класичних типах інженера як «виробничник», що організовує технологічний процес, «дослідник-розробник», «універсал», а важливим стає інженер, що

займається соціотехнічним проектуванням, яке виходить за межі традиційної системи «наука-інженер-виробництво» та стає самостійною галуззю культурного процесу суспільства. Виникнення нового типу інженера пов'язується із кризою в інженерній діяльності, яка була зумовлена застосуванням інженерії у класичному «чистому» вигляді: винахідництво, проектно-конструкторська діяльність та організація виробництва без урахування антропоцентризму сучасності та орієнтації на «проектний фетишизм» (все, що задумано в проекті, можна реалізувати) [422, С. 152], який призвів до екологічної кризи (руйнування та зміни природи), антропологічної кризи (руйнування та зміни людини) та кризи розвитку (трансформація діяльності та інших штучних систем). Ще на початку XX сторіччя відомий філософ техніки, інженер П.К. Енгельмейер писав: «Інженери часто і справедливо скаржаться на те, що інші сфери не хочуть визнати за ними те важливе значення, яке по праву належить інженеру... Але чи готові самі інженери для такої роботи?... Інженери через брак загального інтелектуального розвитку, самі нічого не знають і знати не хочуть про культурне значення своєї професії і вважають марною тратою часу міркування про ці речі... Звідси виникає завдання перед самими інженерами: всередині власного середовища підвищити розумовий розвиток і перейнятися на підставі історичних і соціологічних даних усією важливістю своєї професії у сучасній державі». Виконуючи складні соціотехнічні завдання, інженеру необхідно не лише проектувати і впроваджувати у виробництво кінцевий продукт, а й враховувати різні аспекти, наприклад, економічні (здешевлення продукції), соціальні (полегшення роботи працівника) та психологічні (зменшення ймовірності впливу людського фактора).

Відповідно на сьогодні змінилися вимоги до інженерної діяльності. Так сучасний етап розвитку цієї діяльності, на думку Ф.Н. Поносова [329, С. 45-46], характеризується системним підходом до вирішення науково-технічних задач, що передбачає звернення до соціальних, природних та технічних наук; вирішення складних соціотехнічних завдань з виходом на гуманітарні методи пізнання навколишнього середовища та людської діяльності. Прискорені темпи науково-технічної революції зумовлюють такі вимоги до сучасного фахівця інженерної діяльності [346, С. 219-220]: наявність широкої, багатопланової політехнічної підготовки, розвиток систем його особистісних якостей, здібностей, професійної спрямованості; професійна самостійність, прагнення постійного професійного росту; «чутливість» до вирішення технічних проблем (удосконалення наявної та запровадження нової техніки); широта загальних і професійно-технічних знань та на-

вичок, розвинене технічне мислення й увага; комунікабельність у ділових стосунках; самоконтроль і сумлінна праця.

За допомогою комплексної соціально-психологічної методики вивчення особистості інженера Е.С. Чугунова зі співавторами розробили еталонну модель інженера, яка включає конкретні психологічні вимоги [160, С. 170-171]: інтелектуальні особливості; особистісні властивості; соціально-поведінкові особливості.

Таким чином, на сьогодні існують об'єктивні чинники реформування інженерної діяльності, зумовлені соціально-економічними реаліями, що мають бути відображені і в освітній діяльності, зокрема, у побудові професійної підготовки майбутніх інженерів, яка повинна базуватися вже не лише на компетентнісному підході, а й враховувати новітні тенденції, наприклад застосування кластерного підходу у вищій освіті. Можна стверджувати про наявність позитивних змін у системі вищої освіти, що викликані інтеграцією у міжнародний простір. Так замість Класифікатора професій 2010 року в 2015 році введений новий, який значно зменшив кількість найменувань професій і спеціальностей у вищій школі, що зближує українську освіту з європейською, де фахівці з інженерної діяльності мають консолідований рівень освіти. Н.М. Бідюк [23, С. 9] вказує на такі особливості технічної освіти у Західній Європі: «диверсифікація вищих навчальних закладів, ступеневість вищої освіти, пошук нових джерел фінансування, кількісне зростання контингенту студентів, розробка нових форм управління, розширення завдань вищої технічної школи, трансформація змісту освіти відповідно до вимог сучасності та ринку праці, інтеграція вищої технічної освіти з наукою та виробництвом, інтернаціоналізація вищої технічної освіти», які зумовлені загальносвітовими тенденціями глобалізації, інформаційно-технологічною революцією, інтернаціоналізацією. Система технічної освіти США орієнтована на формування таких пріоритетних рис інженера як широкий професійний світогляд, самостійність у здобуванні і продукуванні нових знань, високорозвинене відчуття реальності, творчі здібності, уміння ефективно працювати у команді [60].

Важливим показником аналізу професіоналізму майбутніх інженерів є сучасні вимоги роботодавців, оскільки професійно важливі, індивідуально-професійні якості для забезпечення конкурентоспроможності фахівця інженерії повинні корелювати із вимогами ринку праці. Сучасна соціально-економічна ситуація у країні, що знаходиться у активній фазі реформування, з метою інтеграції у світовий економічний простір орієнтується перш за все на зарубіжних торгівельно-економічних партнерів. Тому актуальними стають вимоги до інженерів, так звані *key skills*, які наведені у різних інтернет-джерелах [462,

479, 497, 516, 519, 520] потенційних роботодавців, програм підготовки для здачі та отримання сертифікації з **CPRE (Certified Professional for Requirements Engineering)** рівнів: **Foundation, Advanced, Expert**. Їх було систематизовано і визначено, що основними якостями-вимогами є: технічна компетентність, математичні здібності, ґрунтова фундаментальна підготовка; комунікативні навички – уміння ефективно спілкуватися з колегами, у тому числі із вищими за статусом, письмова грамотність, знання іноземної мови, володіння ораторськими навичками; лідерські здібності, потенціал – у процесі виконання роботи вміти організувати її, делегувати обов'язки, впливати на працівників, розуміти відповідальність за результати справи; креативність, що необхідна для нестандартного підходу до вирішення професійних завдань; тільки креативний фахівець зможе зробити неоціненний внесок у розвиток суспільства; уміння працювати у команді – вирішувати проблеми, критично аналізувати їх; *problem-solving skills* – уміння конструктивно розв'язувати складні професійні ситуації, що передбачає прийняття вкрай складних рішень; знання тайм-менеджменту – уміння організувати власний час, планувати розпорядок дня; мотивація та ентузіазм, завдяки яким фахівець зможе повести команду за собою уперед, відповідно розвиваючи як себе, так і колектив; адаптивність і гнучкість, які необхідні у спілкуванні із різними людьми, представниками компаній різних регіонів та країн; спостережливість; уміння будувати дружні стосунки, що необхідно для ефективності роботи взагалі.

Сукупність цих якостей у фахівця зумовлює розвиток його професіоналізму, при цьому: «To be an effective engineer you don't need to master each of these qualities and skills. The successful engineer is well-rounded, with knowledge of the key skills and an ability to apply them when needed. It will take effort on your part, but the fun is in the learning and the reward is accomplishing your tasks and seeing the impact your work will have on society» [520]. Тому, на думку зарубіжних вчених і практиків, уміння застосовувати ти чи інші професійні якості в залежності від професійної ситуації розкривають сутність професіоналізму.

Важливою вимогою до майбутнього інженера є наявність в нього лідерських якостей. Інтерес дослідників [19,20,89,90,92] до проблеми лідерства закономірний – в людському суспільстві існують різні групи, неодмінним атрибутом яких, на певному етапі розвитку, є висунення лідера. Проблема формування лідерських якостей є викликом сьогодення, що підтверджується впровадженням в освітній процес ВНЗ України таких міжнародних проєктів, як «ELITE», «Tempus» та ін., оскільки «сьогоднішні лідери серед соціально активних студентів в майбутньому можуть проявити себе в якості керівників, громадських і політичних лідерів, сферою діяльності яких є суспільство та його соціальні інститути» [19].

У зарубіжному професійному середовищі авторитетним є міжнародний реєстр *EMF International Register of Professional Engineers*, реєстрація в якому дозволить працювати інженером у різних країнах земної кулі. На сайті товариства визначено, якими ключовими компетенціями для певного профілю необхідно володіти для того, щоб стати повноцінним його членом. У наведеному переліку ми можемо побачити як технічні компетенції, пов'язані із виконанням безпосередньо професійної діяльності, що вимагає від інженера професійних знань, умінь і навичок, тобто професійної компетентності, так і соціально-психологічні, необхідність яких зумовлена саме інтегративністю інженерної діяльності, що має не лише технічну спрямованість, а й передбачає соціальну взаємодію, тому усвідомлення відповідальності за власні технічні рішення у цій професії є щоденною нормою.

Аналіз структури професійної діяльності інженера виступає важливим аспектом для визначення тих сторін інженера, які є складовими його професіоналізму, тож наведемо декілька точок зору з цього приводу (рис. 3.1.).

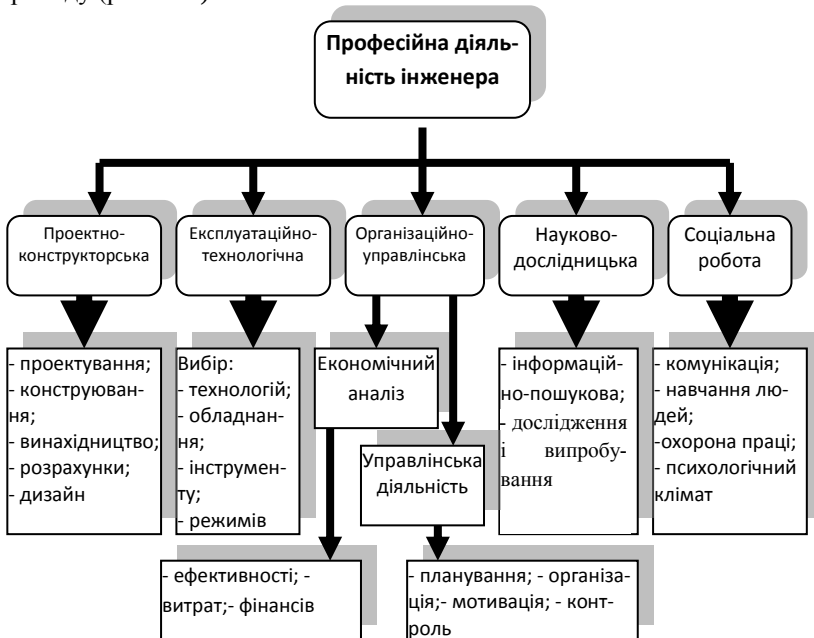


Рис.3.1 Ієрархічна структура моделі професійної діяльності інженера (за О.Г. Романовським)

Аналіз даних, наведених на рисунку 3.1 свідчить про інноваційний погляд на структуру інженерної діяльності. Так ми бачимо не лише традиційні її сторони, такі як проектно-конструкторську, експлуатаційно-технологічну і науково-дослідницьку, а й організаційно-управлінську, що передбачає здійснення управлінської діяльності, тобто процеси планування, організації, мотивації та контролю, та організацію виробництва, що передбачає економічний аналіз у вигляді розрахунку ефективності, витрат та фінансів. Саме цей бік інженерної діяльності вимагає від інженера, на думку О.Г. Романовського [357-361], лідерських якостей, а досягнути професіоналізму може лише інженер-лідер. У цілому до структурних елементів професіоналізму інженера-управлінця-лідера науковець відносить компетентність у предметній сфері (професійні знання, уміння та бачення світових тенденцій розвитку продукції); загальну культуру і широку ерудицію (розуміння сутності політичних та соціально-економічних процесів, активне користування досягненнями світової культури, формування особистісного іміджу і авторитету керівника тощо), правову та економічну культуру (вибір економічно оптимальних рішень, розуміння сутності конфлікту та уміння ним управляти тощо), управлінську культуру (володіння управлінськими технологіями, уміння аналізувати ситуацію та приймати відповідні рішення, здатність брати на себе відповідальність, знання основ психологічного аналізу) [360, С. 190]. Такий погляд на професіоналізм інженера вважаємо доречним і вмотивованим, але, на нашу думку, у ньому недостатньо представлена психологічна компонента, оскільки підґрунтям всіх цих професійних дій та вчинків є індивідуально-психологічні якості, що характеризують особистість.

Розширює зміст інженерної діяльності у своєму дослідженні О.А. Ігнатюк [127], додаючи такі інноваційні види: інформаційно-аналітичну, інформаційно-технічну, діагностичну, маркетингову, промислову, сервісну, менеджменту якості. Е.Я. Швець [451] серед нових не традиційних видів бачить системотехнічну, соціотехнічну, інженерно-психологічну, проектування. Поява таких видів інженерної діяльності зумовлена викликами сучасності, зокрема етапу розвитку науки і техніки, суспільних відносин.

Аналіз науково-технічної літератури засвідчує наявність досить різних точок зору на проблему видів інженерної діяльності у сучасних умовах життєдіяльності та розвитку суспільства. Найоптимальнішим підходом до вирішення цієї проблеми вважаємо виділення професійної діяльності інженера двох видів: традиційні види, що вже багато десятиріч виконуються інженерами, та інноваційні, що виникають у зв'язку із попитом на промисловому ринку, ринку праці, до яких ми

віднесли економічну, що передбачає маркетингову, менеджерську та промислову діяльність; соціотехнічну – пов'язану із вирішенням класичних проектних завдань з урахуванням вимог соціальної організації системи; інформаційно-аналітичну – виконання пошуку, аналізу та перетворення інформації з метою її використання у вирішенні складних технічних завдань. Розуміння майбутніми інженерами специфіки їх професійної діяльності є необхідною складовою ефективного процесу професіоналізації, однак ще у радянські часи, як зазначав О.Б. Каганов [131], абітурієнти та студенти інженерних вишів, на відміну від інших, недостатньо усвідомлювали, що вони повинні робити, оскільки у реальному житті досить рідко зустрічалися із представниками обраної професії.

У таких умовах постає необхідність розкриття типів професіоналів за Д.М. Завалішиною [106], оскільки у їх формуванні важливим чинником авторка бачить розуміння в цілому змісту, функцій професії, перспектив у поєднанні із життєдіяльністю особистості:

1) поверхнево-спеціалізований професіонал, який обрав фах за зовнішніми ознаками (престижність, невисокий балів ЗНО для вступу на бюджет, уявна легкість навчання тощо), важливим прагненням є задоволення егоїстичних тенденцій, що у подальшому зумовить стагнацію та регресію особистості фахівця;

2) «занурений» у професію професіонал, який є вузько спрямованим фахівцем, що не цікавиться суміжними науками, з цієї причини знижується творчий потенціал та формується «монолітне», з відсутністю ієрархії смислів життя у смисловій сфері;

3) професіонал з смисложиттєвим ставленням до власної професійної майстерності, що передбачає готовність до саморозвитку, відкритість до цінностей та досвіду, творче розуміння діяльності, «вихід за межі професії».

Наведена класифікація демонструє, що становлення справжнього професіоналізму можливе лише за умови тісного взаємозв'язку смислів життєдіяльності і професійної діяльності, оскільки до «психічного забезпечення професійного акме людини підключається вся сукупність потенціалів людини, накопичених нею у різних сферах життя». Це підтверджується словами О.Р. Фонарьова [427, С. 35] про те, що професіонал – це людина, котра усвідомила власне життєве призначення, яка є суб'єктом діяльності та усвідомлює відповідальність за її результати.

З огляду на вищезазначене можемо визначити, що особливостями професіоналізму майбутнього інженера у сучасних умовах є: орієнтація на характер та зміст інженерної діяльності, зміни якої викли-

кані сучасними соціально-економічними умовами; відповідність вимогам ринку праці, що висуває молодому фахівцю досить складні умови для успішного працевлаштування; наявність психологічної складової у структурі професіоналізму, що дозволяє майбутньому інженеру бути не лише «технарем», а й ерудованою, гармонійно розвиненою людиною, готовність до постійного самоздійснення, самовдосконалення, саморозвитку та самоактуалізації власного потенціалу.

Специфіку професіоналізму майбутнього інженера розкриємо у вигляді моделі психологічної структури індивідуальності професіонала, побудова якої базується на уявленнях про структуру особистості К.К. Платонова, О.Р. Фонарьова, професійно зумовлену структуру за С.П. Бочаровою, Е.Ф. Зеєром, В.В. Рибалкою.

К.К. Платонов [317] наводить таку біосоціальну структуру особистості: спрямованість, досвід (знання, уміння, навички), індивідуальні особливості психічних процесів (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, емоції), біологічно зумовлені особливості (темперамент, здібності). О.Р. Фонарьов [427] виділяє чотири рівні структури особистості: індивідуально-виконавський, індивідуально-психологічний, соціально-психологічний та духовно-культурний. С.П. Бочарова бачить три рівні у структурі професіонала: психофізичний (вікові та статеві відмінності, тип нервової системи, задатки, потреби), психологічний (інтелект, професійні знання, характер, темперамент, загальні здібності, інтереси, схильності) та соціально-психологічний (свідомість, моральні якості, професійні здібності, переконання, світогляд, мотивація діяльності). Е.Ф. Зеєр виділяв такі професійно зумовлені підструктури особистості: професійна спрямованість, що включає ключові компетенції (готовність до кооперації, спрямованість на успіх, професійне зростання, надійність, соціальна відповідальність); професійна компетентність (соціально-правова, економічна, спеціальна, персональна компетентності та аутокомпетентність); професійно важливі якості (професійна самостійність, соціально-професійний інтелект, здібність до планування технологічних процесів, професійна мобільність тощо); професійно значущі психофізіологічні якості (координація дій, швидкість реакції, витривалість, стресостійкість). Структуру особистості за В.В. Рибалкою розкрито у другому розділі. Таким чином, відповідно до визначених структур та розуміння професіоналізму майбутнього інженера як інтегрованої характеристики суб'єкта діяльності, яка вміщує не лише професійну компетентність, а й відображає високий рівень професійно важливих якостей, професійну ідентичність, акмеологічні складові, мотиваційні характеристики і ціннісні орієнтації, які забезпечують прогресивний розвиток фахівця та визначення специфіки

інженерної діяльності, наведемо авторську модель психологічної структури професіонала у інженерній діяльності (табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Модель психологічної структури професіоналізму майбутнього інженера

Рівень	Підструктури	Характеристика
ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ	темперамент	соціальна пластичність та соціальний темп
	спеціальні здібності	технічні здібності
	інтелект	логіко-математичне та аналітико-синтетичне мислення
	мотиваційна сфера	мотиви творчої самореалізації, внутрішня навчально-професійна мотивація, мотив досягнення успіху
	саморегуляція	планування, моделювання
	психологічні особливості психічних функцій	стійкість і концентрація уваги, оперативна пам'ять
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ	професійна ідентичність	задоволеність професією, уявлення про себе як про майбутнього фахівця, адекватний образ професії, професійна спрямованість
	характерологічні властивості	цілеспрямованість, гнучкість, пошук вражень, оптимізм, нормативність, домінантність, лідерські якості
	творчі здібності	креативність, відкритість для нового

Продовження таблиці 3.1

	професійна самосвідомість	відповідність образів «Професіонал», «Я-професіонал»
	ціннісні орієнтації	досягнення, власний розвиток, креативність
ПРАКТИЧНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ	професійна компетентність	професійні знання, уміння, навички, академічні досягнення, професійна зрілість, часова компетентність
	самоактуалізація	особистісний потенціал, самоідентифікація, самовираженість, автентичність, задоволеність життям, кар'єрні орієнтації за типом служіння

Таким чином, можемо виділити три рівні професіоналізму майбутнього інженера:

- індивідуально-психологічний, що відображає внутрішню організацію суб'єкта діяльності, чинники якої пов'язані більшою мірою із біологічними або психофізіологічними передумовами, до яких ми віднесли особливості нервової системи, спеціальні здібності, інтелект, конкретні мотиви, прояви саморегуляції особистості та особливості важливих психічних функцій;

- соціально-психологічні, що детермінуються взаємодією із навколишнім середовищем, соціумом, до яких належать професійна ідентичність, яка формується завдяки контакту із професійним простором, конкретні риси характеру, спроможність до розкриття власного творчого потенціалу, певні ціннісні орієнтації та професійна самосвідомість;

- практично-діяльнісний, який розвивається лише за умови включення у професійну діяльність та розкривається у таких особливостях як професійна компетентність і прагнення до самоактуалізації.

Отже, аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури свідчить про великий інтерес до проблем інженерної діяльності, від

якої багато в чому залежить розвиток суспільства. Суб'єктом цього виду діяльності є інженер, сучасні погляди на якого свідчать про трансформацію сприйняття від суто технічного працівника до представника соціотехнічної сфери, підготовка якого повинна базуватися на інтеграції технічних та соціогуманітарних наук. Це викликано динамічним зростанням темпів розвитку технічних, технологічних і соціальних процесів у суспільстві, що зумовлюють нові вимоги до інженера і нові ключові компетенції та розширенням стандартних видів інженерної діяльності, до яких було включено традиційні (дослідницьку, проектну, виробничу) та інноваційні (економічну, соціотехнічну та інформаційно-аналітичну). Відповідно до нових реалій розвитку інженерної діяльності нами побудовано модель психологічної структури професіоналізму майбутнього інженера, яка складається з трьох рівнів: індивідуально-психологічного, соціально-психологічного та практично-діяльнісного, кожен з яких розкривається у певних психологічних властивостях особистості.

3.2. Психологічні детермінанти розвитку професіоналізму особистості майбутнього інженера

Дослідницький інтерес до проблеми розвитку особистості професіонала взагалі, та в інженерній діяльності зокрема, зумовлений гуманістичними тенденціями науково-технічного прогресу, зверненням до соціогуманітарних знань у інженерії, впровадженням системного, особистісного підходу у вирішенні складних завдань з удосконалення діяльності у системах «людина-машина», визначенням професійної придатності працівника тощо. Тому на сьогодні кожна з галузей виробництва зацікавлена в особистості працівника, що розвивається протягом професійного становлення і швидко досягає етапу професіоналізму, що, безумовно, неможливо без якісної підготовки під час навчання у виші.

Під розвитком особистості ми розуміємо постійні, якісні та кількісні зміни у структурі особистості, зумовлені активністю особистості у взаємодії із соціальним середовищем, що характеризуються появою новоутворень. Психологічний словник [342, С. 158] тлумачить поняття «розвиток особистості» як перехід від простого до складного, від нижчого до вищого в результаті накопичення кількісних змін, що ведуть до якісних перетворень. Г.С. Костюк визначив розвиток як необхідні, послідовні, прогресивні зміни, пов'язані з певними етапами життєвого шляху, як безперервний процес, що проявляється у виник-

ненні кількісних (поява нових якостей, властивостей взамін старих), та якісних змін, які є наслідком «зустрічей із зовнішнім світом» [166, С. 71]. Таким чином, розвиток особистості відбувається протягом усього онтогенезу особистості, а професійний розвиток – протягом професіоналізації особистості, яка починається з етапу оптації. Зрозуміло, що першим найбільш активним етапом професійного розвитку є етап професійної підготовки, коли студент знайомиться із професією, відчуває вимоги до власної особистості з боку професійної діяльності.

Розуміння професійного розвитку дещо відрізняється у науковців. Так О.О. Євдокимова [97, С. 109] бачить його як поетапний і динамічний процес входження фахівця у специфіку його праці. Чарнецькі Казимеж [440, С. 6] вважає, що професійний розвиток є важливою складовою загального розвитку особистості та «розглядається як процес, що триває протягом усього життя людини і зазнає якісних змін, що зумовлено дією сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів. Якісні характеристики професійного розвитку особистості кожного періоду розвитку людини значною мірою детерміновані станом професійного розвитку особистості у попередніх періодах», але зрозуміло одне, що професійний розвиток відбувається у площині «людина-професія», оскільки, як пише В.О. Бодров [33], сутність проблеми розвитку особистості професіонала зводиться до таких основних положень: «особистість проявляється у професії» за рахунок професійного вдосконалення і реалізації, задоволення матеріальних та духовних потреб, та «розвиток особистості у діяльності», що передбачає розвиток професійно зорієнтованих властивостей. Розвиток професіоналізму майбутнього інженера відбувається у процесі динамічного професійного розвитку, детермінантами якого стають протиріччя та внутрішні й зовнішні психологічні бар'єри, які вирішуються на кожному етапі професійної підготовки, долаються або ні, та соціально-економічна ситуація. Професійний розвиток, вважає Е.Ф. Зеєр, [116, С. 6] є пояснювальним принципом становлення професіоналізму і є більш широким поняттям, що охоплює і професійне становлення, і професіоналізацію особистості. Під цим феноменом науковець розуміє зміну психіки у процесі засвоєння і виконання професійно-навчальної, трудової та професійної діяльності. Схожу точку зору має А.С. Борисюк [40, С. 14], яка головною складовою професійного становлення фахівця бачить професійний розвиток, а до умовно другорядних відносить специфіку та зміст професії, професійну ідентичність, готовність до професійної діяльності, соціально-психологічний потенціал особистості, професійну свідомість, професійно значущі якості, професійну компетентність, професійну підготовку. З точки зору акмеологічного підходу

особистісно-професійний розвиток – це процес розвитку особистості (в широкому розумінні), орієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, який відбувається у навчанні та за допомогою саморозвитку в процесі професійної діяльності та професійних взаємодій [81, С. 32].

Таким чином, можна розуміти професійний розвиток особистості майбутнього інженера як динамічний процес кількісних і якісних змін у психологічній професійно зумовленій структурі особистості протягом професіоналізації, що викликані внутрішніми протиріччями та психологічними бар'єрами у взаємодії із професійно-освітнім середовищем, і характеризуються появою головного новоутворення – базового професіоналізму.

Оскільки рушійними силами розвитку професіоналізму майбутнього інженера ми вважаємо протиріччя і внутрішні та зовнішні психологічні бар'єри на кожному з етапів професійного розвитку під час професійної підготовки, схарактеризуємо ці етапи. За А.В. Петровським, [341] етапами розвитку особистості є:

- 1) етап адаптації, у процесі якого відбувається засвоєння норм і цінностей певного професійно-освітнього середовища;
- 2) етап індивідуалізації, на якому вирішується протиріччя між бажанням бути таким, як усі, або бути індивідуальністю, що породжує формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності;
- 3) етап інтеграції, який пов'язується із вирішенням протиріччям між бажанням особистості мати ідеальні професійні властивості та проявляти їх у суспільстві й небажанням суспільства приймати їх.

О.О. Євдокимова [97, С. 110] виділяє такі етапи особистісно-професійного розвитку студента:

1. Об'єктна стадія, на якій розвиваються рефлексивні та емпатійні здібності, навички самопізнання, у освітньому процесі відбувається стимулювання самостійності та активності;
2. Об'єкт-суб'єктна стадія, на якій відбувається оволодіння цінностями і змістом навчально-професійної діяльності, посилюється потреба в особистісно-професійній самореалізації;
3. Суб'єкт-об'єктна стадія, на якій формується готовність до самостійного вирішення прикладних завдань, з'являються нові способи творчого самовираження в освітньому процесі;
4. Суб'єктна стадія, на якій відбувається реалізація програм особистісно-професійного саморозвитку, формується система установок щодо власного професійного шляху.

Відповідно, протягом навчання у виші студент долає шлях від об'єкта діяльності до її суб'єкта у суб'єкт-суб'єктній діяльності, здобуваючи на цьому шляху головний чинник успішного професійного розвитку – суб'єктну позицію фахівця. Про важливість формування суб'єктності під час навчання пише О.В. Чуйко [445, С. 12], розкриваючи характеристики суб'єктності студентів у залежності від курсу навчання. На першому курсі відбувається прийняття нового соціального статусу, ідентифікація з вимогами навчально-професійної діяльності, розуміння перспектив самореалізації у навчанні й, відповідно, самопроекування освітнього процесу; на другому – розуміння професійних процесів, розвіювання професійних міфів, свідоме керівництво власною діяльністю; на третьому – формування особистісних якостей, професійних умінь, рефлексивності, зростання самодетермінації та саморегуляції; на четвертому – рефлексія трансформації особистісних якостей у професійні, оцінка труднощів обраного фаху, на п'ятому – формування установки щодо досягнення успіху в провідній діяльності, рефлексія й оцінка власних можливостей, їх можливого внеску в майбутню професійну діяльність.

Психологічний супровід навчально-виховного процесу, на думку А.Р. Вагапової та О.Є. Бочарової, [48] передбачає обов'язковий аналіз етапів професійного розвитку у виші. Так, на етапі первинної адаптації (перший курс) необхідно допомагати студенту в соціально-психологічній адаптації до нових умов життєдіяльності, що передбачає діагностику готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів учіння, ціннісних орієнтацій, у розвитку навчальних умінь і регуляції своєї життєдіяльності, передбаченні можливої корекції професійного самовизначення. Другий етап – інтенсифікація (другий і третій курси), що є досить сприятливим, передбачає розвиток особистісно-інтелектуального потенціалу. Третій – ідентифікація (четвертий і п'ятий курси), на якому студент повинен знайти сенс майбутньої життєдіяльності, розкрити власні професійні здібності.

Важливою характеристикою становлення та розвитку особистості є вирішення протиріч, які, на думку, Л.С. Виготського є рушійними силами розвитку психіки. У кожному з періодів психічного розвитку особистість (дитина) стикається з протиріччями. Наприклад, у підлітковому віці протиріччя з'являються між уявленням і прагненням здаватися дорослою людиною та фактичною відсутністю об'єктивної дорослості; протягом отрочтва підліток вирішує це протиріччя шляхом застосування як деструктивних засобів (емансипації, демонстрації тощо), так і конструктивних (розкриття власної думки щодо значимих життєвих подій, що свідчить про початок формування світогляду, уяв-

лення про власне подальше професійне самовизначення тощо), і в результаті, у кінці визначеного періоду, стає більш самостійною та відносно дорослою людиною, яка повинна вирішити власне професійне майбутнє. Погоджуючись із цією думкою, вважаємо, що подібні протиріччя з'являються у процесі професійного становлення протягом професійної підготовки, їх конструктивне розв'язання призводить до розвитку, а деструктивне – призводить до стагнації.

На думку Е.Ф. Зеєра [116, С. 54] причинами протиріч виступають:

1) неузгодженість складових спрямованості: суперечності між соціально-професійними експектаціями і професійною дійсністю, між мотивами професійного росту, успіху і матеріального благополуччя, між високим рівнем домагань і самоповагою тощо;

2) розбіжність характеру професійної діяльності та рівня професійної компетентності, що породжує внутрішньоособистісні конфлікти між усвідомленою необхідністю у підвищенні кваліфікації та недостатньою професійною активністю, між відсутністю перспектив кар'єри і рівнем професійної компетентності та ін.;

3) протиріччя між спрямованістю особистості на досягнення успіху, кар'єру, матеріальні блага і недостатнім рівнем розвитку соціально-професійних здібностей, якостей та ін.;

4) розбіжність в уявленнях про свої професійні переваги і реальні професійні можливості, тобто суперечності між «Я-можливим» і «Я-реальним» (мотив відповідності самому собі).

Чуйко О.В. [445, С. 2] вказує на такі протиріччя у формуванні фахівця-професіонала: між соціальним замовленням на «зрілого випускника» і фактично особистісною незрілістю фахівця; між наявним рівнем професійної підготовки і усвідомленням майбутнім фахівцем необхідності «донавчання», «дорозвитку», «доопрацювання» ключових фахових компетенцій; між орієнтацію на типові задані рамки навчання системи вищої освіти та вимогами ринку праці.

Що стосується специфіки підготовки інженерних кадрів, то Л.Б. Щербатюк [457, С. 1] бачить такі протиріччя у майбутніх інженерів-механіків: між розумінням високих вимог сучасного ринку праці та власної професійної компетентності, неспроможності реалізувати власний особистісно-професійний потенціал.

О.О. Євдокимова [98, С. 27] бачить такі протиріччя на шляху якісної підготовки майбутніх інженерів:

- між рівнем професійної зрілості випускників технічних ВНЗ і прагненням ринку праці мати справу з компетентним професійно зрілим фахівцем;

- між новими ціннісними орієнтаціями, які стихійно адаптуються до соціально-економічних умов, що змінюються, і консервативністю вищої школи;

- між необхідністю розробки ефективних технологій і методів навчання, що відповідають вимогам, які висуваються до випускників технічних ВНЗ, і переважанням у вищій школі традиційних педагогічних технологій;

- між необхідністю цільової підготовки студентів, і недостатньою психолого-педагогічною компетентністю викладачів багатьох навчальних закладів системи вищої професійної освіти.

О.Б. Каганов виділяє такі етапи професійного становлення у технічному ВНЗ [131, С. 16-19]: перехідний (I-III семестри), накопичувальний (IV-V семестри), визначальний (VII-X семестри). Протягом першого етапу студент стикається із труднощами адаптації до вузівської системи навчання, він повинен стати членом групи, при цьому має знання про майбутню професію поверхові через малу кількість інженерних дисциплін, що зумовлює, з точки зору науковця, найгірші об'єктивні та суб'єктивні показники діяльності студента у третьому семестрі; до перших належить академічна успішність, до других – задоволення професійним вибором, навчанням тощо; спроможність пройти цей нелегкий етап породжує професійно-життєві орієнтації та здатність допрофесійного самовиховання. На накопичувальному етапі показники діяльності зростають, чому сприяє розширення циклу професійної підготовки і поява лабораторних та практичних занять, які значно розширюють професійні знання і зацікавлюють у подальшому професійному розвитку. На останньому – визначальному, відбувається конкретизація професійних намірів, формується більш-менш стійка модель інженерної діяльності, що відповідає індивідуально-типологічним та особистісним особливостям професіонала. Визначена періодизація професійного становлення, безперечно, заслуговує на увагу, але вважаємо, що вона недостатньо розкриває всі аспекти професійного розвитку студента-майбутнього інженера.

Аналіз уявлень про етапи професійного становлення протягом професійної підготовки та вивчення специфіки навчально-виховного процесу у технічному виші дозволили виділити такі етапи професійного розвитку майбутнього інженера, результатом якого стане становлення професіоналізму як новоутворення цього вікового періоду.

Майбутній інженер проходить у ситуації продуктивного професійного становлення п'ять стадій. На першому курсі – адаптацію, що пов'язана із включенням у нові умови життєдіяльності, які кардинально відрізняються від шкільних років, де студент як колишній учень був

об'єктом навчальної діяльності, а як член родини – залежним від батьків. На другому та третьому курсі відбувається включення у професію, тобто отримання професійних знань, що пов'язано із появою у навчальній програмі професійно орієнтованих дисциплін. На четвертому курсі починається побудова професійної кар'єри, що пов'язано з отриманням першого досвіду роботи за спеціальністю та виконанням дипломного проекту і зумовлює орієнтацію на конкретну спеціалізацію обраної професії. На п'ятому курсі відбувається усвідомлення необхідності професійного розвитку через брак певних професійних знань, властивостей, якостей. На випускному шостому курсі за умови продуктивного розвитку студент прагне до самовдосконалення, зумовленого безпосередньою взаємодією із представниками професійної спільноти. Зрозуміло, що мова йде про досить успішне становлення, що пов'язане з вдалим правильним професійним вибором і конструктивним вирішенням кризи протиріч подоланням бар'єрів протягом професійної підготовки. Виявленню причин цих деструктивних явищ на професійному шляху студента допоможе аналіз соціальної ситуації розвитку, розкриття новоутворень періодів та їх характеристика (табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

Характеристика етапів становлення професіоналізму майбутнього інженера

	Етап	Соціальна ситуація розвитку	Головні та другорядні новоутворення	Характеристика періоду
1 КУРС	<i>I. Адаптація до навчально-виховного процесу технічного вишу</i>	Засвоєння системи правил і цінностей суб'єктів НВП	Самостійність, відповідальність, готовність до навчальної діяльності	Висока навчальна мотивація, нечітке, навіть «туманне», бачення майбутньої професії
2 КУРС	<i>II. «Включення» у професію</i>	Включення в освітній простір	Часова компетентність, формування професійної «Я-концепції»	Розуміння сутності професії, засвоєння вимог, відповідальність

Продовження таблиці 3.2

3 КУРС			Професійна ідентичність і компетентність	Сумніви щодо правильності професійного вибору, відповідальність за професійне майбутнє, отримання професійних знань, умінь, впевненість у власних силах
4 КУРС	<i>III. Початок професійної кар'єри</i>	Включення у професійний простір	Професійна креативність, професійно важливі якості	Творчий підхід до вирішення навчально-професійних завдань, первинна самореалізація у професії
5 КУРС	<i>IV. Професійний розвиток</i>		Готовність до майбутньої професійної діяльності	Мотивація до професійного розвитку, спеціалізація професійних знань
6 КУРС	<i>V. Професійне самовдосконалення</i>	Взаємодія із суб'єктами НВП на умовах паритетності	Базовий професіоналізм	Віра у власні сили, становлення професійної індивідуальності, професіоналізація психічних процесів, властивостей, професійна самостійність.

Кожен з етапів професійного становлення у технічному виші характеризується соціальною ситуацією розвитку, яка з'являється на

початку та з появою новоутворень у кінці етапу (за Л.С. Виготським), відповідно, кожен етап має власні характеристики та особливості, з якими стикається майбутній інженер. Навчальний план підготовки фахівців інженерних спеціальностей передбачає навчання впродовж чотирьох років за певним технічним напрямом і отримання кваліфікації бакалавра; подальше навчання триває протягом двох років, наприкінці останнього студенти півроку проходять переддипломну виробничу практику. Проводячи психологічний аналіз професійної підготовки та розкриваючи її етапи, ми керувалися як експертною оцінкою викладачів спеціальних та гуманітарних дисциплін, так і думкою самих студентів як безпосередніх учасників цього процесу. Таким чином, протягом шести років навчання було виділено п'ять етапів професійного становлення, оскільки, на думку майбутніх інженерів, протягом другого та третього курсів відбуваються схожі процеси у житті та навчальній діяльності.

Особливості соціальної ситуації розвитку на першому курсі полягають у тому, що студент приходить у світ ВНЗ, де існує зовсім нова система вимог і правил навчальної поведінки, де існує ставлення до студента як до самостійного суб'єкта навчально-виховного процесу, який сам, без допомоги дорослих, а надто викладачів, повинен організувати власний побут, де немає жорстких вимог до відвідування занять, а викладача цікавить лише результат навчання (реферат, контрольна робота, залік, іспит тощо). До такої ситуації треба адаптуватися, і чим швидше це відбувається, ти кращими будуть результати навчання. Тому студент повинен вирішити *протиріччя* між бажанням скористатися наданою свободою, тобто відчутти себе цілком дорослою людиною і стати повноцінним суб'єктом навчального процесу. Конструктивне вирішення цього протиріччя дозволяє стати суб'єктом із певним рівнем свободи, означає появу таких новоутворень як самостійність, відповідальність та готовність до навчальної діяльності. У випадку, якщо протиріччя не вирішено, студент не відвідує заняття, не складає першу сесію, що тягне за собою або виключення з вишу, або подальше негативне ставлення до навчання.

Після першого курсу майбутній інженер починає більш усвідомлено взаємодіяти із викладачами, що є представниками обраної професійної діяльності, завдяки викладанню професійних дисциплін починає чіткіше розуміти сутність обраної спеціальності, вже вміє організовувати власну діяльність, правильно витрачати час на неї, вміє учитися, тому відбувається усвідомлене входження в освітній простір, з розумінням його побудови та вимог до суб'єктів навчально-професійної діяльності, що триває протягом двох років – на другому та

третьому курсі. Ця соціальна ситуація зумовлює появу різноманітних новоутворень. Так, на другому курсі з'являється часова компетентність як уміння усвідомлено ставитися до часу та ефективно його розподіляти та професійна «Я-концепція», яка передбачає усвідомлення думки про те, що Я – майбутній фахівець інженерної діяльності. Продовження входження у освітній процес на третьому курсі, де ще більше викладається професійно орієнтованих дисциплін, виконуються лабораторні роботи, що безпосередньо пов'язані із майбутньою діяльністю, зумовлює появу таких новоутворень як професійна ідентичність і компетентність, які характеризують студента як суб'єкта майбутньої інженерної діяльності, що усвідомлює власне місце у професійному середовищі, бажає швидше знайти роботу за фахом, оскільки, як він думає, вже володіє базою професійних знань, умінь та навичок, і власне професійною компетентністю. Ці конструктивні зміни відбуваються лише у випадку вирішення *протиріччя* на початку третього курсу між думкою про правильність професійного вибору та ставленням до себе як до студента, що не зможе реалізуватися у цій професії через складність навчання і самої професійної діяльності.

Конструктивне проходження етапу входження у професію зумовлює початок професійної кар'єри, що передбачає включення у професійний простір, яке зумовлене великою кількістю виконаних професійних завдань, проведенням занять на виробництві, написанням першої серйозної роботи – дипломного проекту, суть якого – вирішення першої складної професійної задачі, перші спроби влаштуватися на роботу. На цьому етапі вирішується ще одне *протиріччя* між уявленням про власний рівень розвитку професійної компетентності та вимогами навчально-професійного середовища (дипломного керівника, роботодавця). Його конструктивне вирішення залежить, в першу чергу, від адекватності самооцінки і рівня домагань майбутнього інженера. За умови нормальної самооцінки та адекватного рівня домагань, студент захищає дипломну роботу, влаштовується на роботу, але розуміє необхідність розвиватися далі.

Розв'язання таких професійних завдань накладає відбиток на взаємовідносини із суб'єктами навчально-виховного процесу, зокрема викладачами, які сприймають майбутнього інженера як рівноправного члена професійного товариства, який вже має певний рівень професійної компетентності та досвіду. Це підвищує авторитет викладача в очах студентів, що зумовлює бажання рівняння на нього і продовжувати професійний розвиток у навчально-професійному середовищі. Якщо студент працює за фахом у вільний від навчання час, то, у поєднанні зі збільшенням обсягу спеціальних дисциплін, це призводить до профе-

сіоналізації психічних функцій та властивостей майбутнього інженера і появи такого новоутворення як готовність до майбутньої професійної діяльності. Аналіз науково-психологічної літератури [62, 69, 91, 149] дозволив визначитися із готовністю майбутнього інженера до професійної діяльності як інтегральною характеристикою суб'єкта навчально-професійної діяльності, що розкривається у таких складових як професійна компетентність, професійно важливі якості, внутрішня мотивація, які у сукупності забезпечують успішність її виконання. На визначеному етапі можливе виникнення *протиріччя* між рівнем готовності до виконання діяльності та вимогами професійної спільноти, за умови конструктивного вирішення якого студент переходить на останній етап становлення професіоналізму протягом навчання у вищій – професійного самовдосконалення. У цілому соціальна ситуація розвитку не змінюється, однак дисципліни, що викладаються на шостому курсі мають загалом соціогуманітарний характер (філософія, психологія, педагогіка тощо) та звертають увагу студента на самоаналіз власних можливостей з точки зору як психологічної готовності до діяльності, так і професійного рівня підготовки, який зумовлює професійне самовдосконалення на останньому курсі та досягнення базового професіоналізму, що включає не лише існування та усвідомлення необхідності професійної компетентності, професійно важливих якостей, а й інших психологічних властивостей та особистісних надбань. Отже, процес становлення професіоналізму майбутнього інженера включає в себе не лише конструктивні надбання, не лише накопичення суми певних професійних знань, умінь, якостей, а й зустріч із внутрішньоособистісними конфліктами, що пов'язані із розбіжністю внутрішніх уявлень про себе та зовнішніх вимог, що являє собою складний динамічний професійний шлях особистісно-професійного розвитку особистості, мета якого – усвідомлення необхідності професійного самовдосконалення.

Рівень професійних знань має вищі показники, аніж усі інші складові професіоналізму; це пов'язано з орієнтацією навчального процесу на теоретичну підготовку майбутніх інженерів. Професійні уміння, які здобуваються протягом навчання, дещо відстають від знань, що свідчить про наявність певних проблемних місць у побудові навчально-виховного процесу, які виникають через складну соціально-економічну ситуацію у країні, коли багато промислових підприємств м. Харкова, на яких проходили практику і практичні заняття студенти інженерно-технічних спеціальностей, сьогодні або закрилися, або перебувають у складному економічному становищі і не мають змоги взаємодіяти із навчальними закладами. Все це розкриває досить типову,

на жаль, проблему сучасного навчально-виховного процесу технічного ВНЗ, на яку звертають увагу самі студенти, оскільки відчувають брак практичних навичок. Така ситуація стає причиною зниження професійної спрямованості, мотивації до навчання на третьому курсі, коли майбутній інженер усвідомлює наявність бар'єрів у професійному становленні.

Зрозуміло, що бар'єри – це перешкоди на шляху досягнення чогось у діяльності як навчальній, так і професійній. Вважаємо, що зустріч із різними психологічними бар'єрами під час навчально-професійної діяльності є важливою складовою подальшого професіоналізму, оскільки набуття навичок їх подолання формує професійну придатність і досвід. Психологічні бар'єри, за М.А. Подимовим [324], – це відображена у свідомості людини внутрішня перешкода, що виражається у порушенні смислової відповідності свідомості і об'єктивних умов і способів діяльності. За О.О. Єрмолаєвою [95, С. 34], психологічні бар'єри – суб'єктивізоване заломлення проблемної ситуації з точки зору її потенційної загрози у вигляді синдрому страху перед непередбаченим результатом власних дій у цій ситуації. А.В. Массанов [215, С. 8] розглядав психологічні бар'єри у професійному самовизначенні та дійшов висновку, що вони являють собою «перешкоду у психічній діяльності, що обумовлена внутрішніми та зовнішніми особливостями на шляху досягнення відповідної мети; психологічний бар'єр суб'єктивно фіксується на рівні психоемоційних станів, які характеризуються напруженням, фрустрацією та ін.». Отже, розуміємо цей феномен як суб'єктивно відображену об'єктивно існуючу перешкоду, яка викликає емоційний відгук, що провокує страх за власні дії у ситуації подолання цієї перешкоди. Слідом за М.А. Подимовим, механізмами виникнення бар'єрів вважаємо відображення перешкоди, що виникла, усвідомлення її деструктивного впливу на процес і результат діяльності, переживання порушення діяльності, актуалізацію внутрішніх психологічних ресурсів, оцінку можливостей її подолання та визначення стратегій виходу з кризи. У сучасній науковій літературі виділяють зовнішні та внутрішні психологічні бар'єри. Зокрема, В.Е. Чудновський із співавторами до перших відносить обставини, в яких відбувається життєдіяльність людини, до останніх – якості самої людини [355]. О.О. Єрмолаєва [95] виокремлює реальні, тобто дійсно детерміновані наявними причинами, бар'єри, і міфічні, що пов'язані із забобонами. У цілому авторка виділяє такі типи психологічних бар'єрів як бар'єри особистої ініціативи, фальшивої установки, автономності, досягнення, ризику, комунікації, сприйняття нового. Акмеологічними детермінантами психологічних бар'єрів [81,

С. 34] стають розуміння об'єктивного змісту системи вимог до професіоналізму особистості та діяльності, перехід від індивідуального до суб'єктного характеру саморозвитку, трансформація індивідуально-смыслового розуміння діяльності та відносин до суспільно-культурного, розвиток рефлексивності. Що стосується видів психологічних бар'єрів, то А.В. Массанов [215, С. 8,9] виокремлює їх в залежності від етапу самовизначення: «на першому етапі – «недостатня зацікавленість у виборі професії», «невизначеність професійних інтересів» (від 5 до 12 років), на другому етапі – «стан невизначеності через незнання своїх можливостей при виборі професії», «стан сум'яття через нестачу потрібної інформації про професію» (від 13 до 14 років), на третьому етапі – «сумнів в успішності здійснення планів щодо майбутньої професійної трудової діяльності», «страх перед невизначеністю свого професійного майбутнього» (від 15 до 16 років), на четвертому етапі – «сильне переживання відповідальності при виборі професії», «непевність у собі при виборі професії» (17 років), на п'ятому етапі – «побоювання того, що не витримаєш випробувань при освоєнні обраної професії», «острах ризикувати у виборі професії» (від 18 до 25 років)». Розкриття особливостей, видів та механізмів виникнення психологічних бар'єрів протягом особистісно-професійного розвитку дозволило нам систематизувати та визначитися із видами психологічних бар'єрів у процесі становлення професіоналізму майбутнього інженера.

Таблиця 3.3

Класифікація психологічних бар'єрів у процесі становлення професіоналізму майбутнього інженера

Вид	Етап становлення	Характеристика
1. МОТИВАЦІЙНІ	I. Адаптація до навчально-виховного процесу технічного вишу IV. Професійний розвиток	Прокрастинація, відсутність інтересу до обраної професії, страх «не туди прийшов»
2. КОГНІТИВНІ	II. «Включення» у професію	Страх того, що власний інтелектуальний рівень не відповідає вимогам викладачів, побоювання щодо навчальної непридатності

Продовження таблиці 3.3

3. ЕМОЦІЙНІ	III. Початок професійної кар'єри IV. Професійний розвиток V. Професійне самовдосконалення	Невизначеність професійного майбутнього, тривожність щодо майбутнього працевлаштування, страх бути незатребуваним фахівцем
4. КОМУНІКАТИВНІ	I. Адаптація до навчально-виховного процесу технічного вишу V. Професійне самовдосконалення	Складність входження до нового колективу, як навчального, так і професійного, страх бути неприйнятним, невідтриманим

Враховуючи, що кожен психологічний бар'єр зумовлює виникнення емоційної реакції у вигляді страху, вважаємо, що кожному етапу становлення професіоналізму притаманний той чи інший його вид, який має характерні властивості. Так, на першому етапі, пов'язаному із адаптацією, майбутній інженер стикається із мотиваційними та комунікативними бар'єрами, що виражається у тому, що студент не має достатньо вираженого мотиву до опанування обраної професії, відкладає вирішення важливих справ (здачі контрольних, рефератів, докладів тощо) через страх можливого неправильного професійного вибору, який він здійснив через вплив близьких, відносно прості умови вступу тощо, також страх не стати повноцінним членом навчальної групи і відповідно не зайти того, хто підтримує у складній ситуації. На другому етапі, що пов'язаний із включенням у професію, на нашу думку, студент стикається із когнітивним бар'єром, оскільки у навчальному процесі починаються професійно орієнтовані дисципліни, що вимагають певних спеціальних знань і умінь, отриманих як в школі, так і на першому курсі, тож виникає страх «інтелектуальної неспроможності» вирішення складних професійних завдань, непридатності до навчання. На усіх подальших етапах виникають емоційні бар'єри, коли студент вже більш-менш розуміє вимоги потенційних роботодавців, оцінює соціально-економічну ситуації у країні, власний рівень професійної компетентності, що призводить до побоювань щодо неможливості професійної реалізації у майбутньому, страху бути неоціненим. З цим пов'язане виникнення мотиваційного бар'єру на етапі професійного розвитку, коли невизначеність професійного майбутнього зумовлює прояви прокрастинації, оскільки студент думає: «Навіщо щось робити,

оскільки все одно не знайду роботи за спеціальністю?». І на останньому етапі має місце комунікативний бар'єр, коли студент-випускник працевлаштовується за фахом і знов потрапляє в умови нового колективу, корпоративної культури, до яких необхідно адаптуватися.

За результатами дослідження А.В. Масанова, кореляційний аналіз виявив обернений взаємозв'язок між вираженістю психологічного бар'єру та відчуттям покликання. Це означає, що чим вищими є професійні мотиви особистості, тим менше проявляється бар'єр, а висока професійна ідентичність і професіоналізм зумовлюють конструктивне їх подолання. «Стратегія подолання психологічних бар'єрів у професійному самовизначенні особистості базується на тому, що є два напрями досягнення оптимальних психічних станів під час професійного самовизначення особистості. Перший пов'язаний з самовихованням особистості, що розглядається як профілактика виникнення небажаних психологічних бар'єрів. Другий – з проявом саморегуляції особистості з метою усунення психологічного бар'єру, що вже виник» [215, С. 29]. Погоджуючись із думкою науковця, вважаємо, що необхідно здійснювати психолого-педагогічний супровід навчання у технічному виші, який сприятиме усвідомленню існування психологічних бар'єрів під час навчання, отриманню умінь конструктивного їх подолання шляхом використання прийомів саморегуляції поведінки.

Таким чином, головною детермінантою становлення професіоналізму майбутнього інженера вважаємо готовність до постійного професійного розвитку, який є динамічним процесом кількісних і якісних змін у психологічній професійно зумовленій структурі особистості протягом професіоналізації, що викликані внутрішніми протиріччями та психологічними бар'єрами у взаємодії із професійно-освітнім середовищем і характеризуються появою головного новоутворення – базового професіоналізму. Визначено, що професійне становлення майбутнього інженера проходить п'ять стадій: адаптація на першому курсі, що пов'язана із включенням у нові умови життєдіяльності, які кардинально відрізняються від шкільних років; на другому та третьому курсі відбувається включення у професію, що пов'язано із включенням у навчальну програму підготовки студента професійно орієнтованих дисциплін; на четвертому курсі починається побудова професійної кар'єри, що пов'язано з отриманням першого досвіду роботи за спеціальністю та виконанням дипломного проекту; на п'ятому курсі через брак певних професійних знань, властивостей, якостей відбувається усвідомлення необхідності професійного розвитку; на випускному шостому курсі за умови продуктивного розвитку студент прагне до самовдосконалення, що зумовлене безпосередньою взаємодією із представ-

никами професійної спільноти. Детермінантами професійного розвитку є кризи, протиріччя та психологічні бар'єри, з якими стикається майбутній інженер протягом професійної підготовки.

3.3. Психолого-педагогічні умови становлення професіоналізму майбутнього інженера

Становлення професіоналізму майбутнього інженера протягом професійної підготовки відбувається не відособлено від усіх сторін життя студента, а, безумовно, у процесі взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, зокрема викладачами. На формування професіоналізму впливають особливості підготовки в технічному виші та особливості викладача технічних і гуманітарних дисциплін, а також низка психолого-педагогічних умов, до яких ми відносимо:

1) компетентнісний підхід як спрямованість навчально-виховного процесу технічного вишу на результати, яких можна досягти за умови розробки загальнокультурних та ключових компетенцій, що є значимими і за межами освітнього процесу;

2) кластерний підхід, що передбачає формування інноваційних регіональних високотехнологічних кластерів із безпосередньою участю технічних ВНЗ;

3) особистісно орієнтований підхід, що включає формування психологічної культури викладача та ефективну взаємодію між куратором та студентами;

4) гуманітаризацію технічної освіти як включення у технічну освіту гуманітарної складової.

Соціально-економічні трансформації та реформи у країні спричиняють реформування і сектору вищої освіти, зокрема у частині стандартів освіти, які пов'язані із переходом від Галузевих стандартів спеціальності, Освітньо-кваліфікаційної характеристики та Освітньо-професійної програми до створення Стандартів освітньої діяльності та Стандартів вищої освіти. Побудова останніх висуває вимоги до змісту та результатів освітньої програми в межах кожної спеціальності та вимоги до освітньої програми: обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня; перелік компетентностей випусника; нормативний зміст підготовки у термінах результатів навчання; форми атестації. Тому, зрозуміло, що визначення переліку компетентностей фахівця інженерної діяльності відбувається на основі компетентнісного підходу. Необхідність впровадження компетентнісного підходу [64, 68, 112, 171, 172, 200, 201, 327, 328] зумовлена сьогодні існуванням інноваційного освітнього середовища, що розуміється як «педагогічно

доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення й реалізації інноваційного потенціалу вищого навчального закладу» [450].

За О.І. Пометун, цей підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (життєвих) і предметних компетентностей особистості. Ключові необхідні людині для здатності ефективно функціонувати у будь-якій сфері життєдіяльності, а предметні є вужчими, вони передбачають компетентність у певній науковій дисципліні. Компетентністю науковець вважає «спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності...це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату» [325, С. 17]. О.І. Гулай окрім знань, умінь, навичок і ставлень, обґрунтовано відносить до структури компетентності ще й мотивацію та особистий досвід. Основними постулатами цього підходу, на думку науковця, є такі [74]:

1) освіченість – це мої знання, тому кожному важливо навчитися мислити (осмислювати представлені для вивчення поняття, правила, теорії тощо), тому що основою життєдіяльності є освоєний досвід, витворені людиною власні принципи, стратегії діяльності, поняття і уявлення;

2) навчально-виховний процес – організоване викладачем учіння-самовиховання, тому треба активно налаштовувати студента на пізнання, пропонуючи йому діяти, розв'язувати проблеми, спонукаючи до запитань;

3) навчання – формування компетенцій, що передбачає оволодіння низкою умінь та навичок: когнітивних, креативних, комунікативних та організаційних – і прояв постійного інтересу до навчання;

4) навчання спрямоване на об'єкти дійсності та фундаментальні об'єкти світу, тобто компетенції задаються стосовно певного кола предметів, ситуацій або процесів, які належать до реальних об'єктів дійсності, а також до фундаментальних об'єктів освіти.

Зрозуміло, що компетентність є більш широким поняттям на відміну від компетенції. Як доречно зазначає Л.М. Овсієнко, «компетентність є комплексною характеристикою особистості, яка має конкретні знання в певній галузі, а компетенції – це сума знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії» [247].

Відповідно до основ компетентнісного підходу, в технічних ВНЗ, у тому числі й НТУ «ХПІ», розроблено освітні програми інженерно-технічних спеціальностей та спеціалізацій згідно з Переліком спеціальностей 2015, в яких визначені види компетентностей та відповідні результати навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [234, 243, 248, 251, 271-273, 395] з проблеми компетентності та компетенцій майбутніх інженерів свідчить про те, що розуміння першої категорії узагальнюється, і більшість авторів вважають, що у неї інтегруються різні види компетенцій. Нам імпонує таке визначення: компетентність інженера – це «набір мобільних професійно-кваліфікаційних, творчих, соціально-гуманітарних та особистісних компетенцій (якостей) інженера, які визначають його здатність і можливість до діяльності в умовах ринкових відносин та дозволяють домагатися результатів, адекватних вимогам науково-технічного прогресу, сучасних соціокультурних норм і системи аксіологічних орієнтирів суспільства» [271]. Наведемо перелік професійних компетенцій майбутнього інженера:

- інструментальні та системні, що включають здатність і готовність до аналізу, синтезу, застосування знань на практиці, творчості тощо; соціально-особистісні – готовність працювати у команді, лідерські якості, здатність до самонавчання, швидка адаптація тощо; спеціальні – економічні та організаційно-управлінські (готовність до ризику, уміння застосовувати інноваційні знання, оцінювати результати діяльності тощо);

- загальнокультурні, до яких належать інструментальні, соціально-особистісні, загальнонаукові; професійні – загальнопрофесійні, проектно-конструкторські, виробничо-технологічні, організаційно-управлінські, науково-дослідні;

- інженерні компетенції, до яких відносять, наприклад, здатність конструювати інженерні рішення, використовувати технічні методи, технології та інструменти; додаткові компетенції, такі як здатність до управління і лідерства у інженерних розробках;

- професійні знання, системне мислення, аналітичні можливості, креативність, орієнтація на досягнення результату, організаторські здібності, комунікабельність;

- вирішення проблем, прагнення до розвитку, орієнтація на результат, комунікативність та робота у команді;

- планування і організація, лідерські якості, аналітичне мислення, комунікація, командна робота, сприйняття інновацій, професійні навички, незалежність, креативність, дотримання етичних норм;

- базові, що розвиваються на основі та в процесі вивчення математичних, природничих та загальнопрофесійних дисциплін, ключові, що формуються на основі отриманих знань, умінь на попередньому рівні, та до яких належать безпосередньо професійно спеціалізовані знання, вміння та навички, і гуманітарні, що передбачають знання, пов'язані, наприклад, з питаннями охорони праці, відповідальністю, екологічною безпекою тощо.

Ще однією важливою умовою становлення професіоналізму майбутнього інженера є використання кластерного підходу у професійній підготовці, що викликано, на думку ректора НТУ «ХПІ» Є.І. Сокола, такими причинами: зменшення набору студентів, відтоком абітурієнтів за кордон, низьким відсотком працевлаштування випускників за фахом, недостатньою місткістю внутрішнього ринку послуг науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт, відсутністю сталих відносин з роботодавцями, і взагалі тим, що університети не виконують роль локомотива розвитку конкурентоспроможності України в умовах світового ринку освітніх послуг. Впровадження цього підходу шляхом створення інноваційних регіональних високотехнологічних кластерів, до яких входять технічний ВНЗ, підприємці, ділова спільнота, тобто потенційні замовники та роботодавці, зумовлює підвищення якості освіти і, відповідно, формує замовлення на випускників, що мають високий рівень розвитку компетентності та професіоналізму. Під якістю освіти ми розуміємо збалансовану «відповідність певного освітнього рівня...численним потребам, цілям, умовам, затвердженим нормам і стандартам...у тому числі теорії якості (Quality System), теорії оцінки якості (кваліметрію –Assessment, Evaluation) і теорії управління якістю (Management and Monitoring of Quality) [94, С. 1017]. Таким чином, входження ВНЗ у певні технологічні кластери забезпечить відсутність дисбалансу між кваліфікацією випускника і вимогами роботодавця.

Як зазначає С. Соколенко [387], «Кластер – це новий ефективний спосіб і система взаємодії, постійного ділового спілкування територіально і економічно споріднених учасників виробничого процесу заради отримання кожним із них сукупного синергетичного комерційного результату». У НТУ «ХПІ» впроваджена програма утворення інноваційних кластерів як «групи незалежних підприємств, стартапів, малих, середніх і великих підприємств, а також *університетів та науково-дослідних організацій*, які працюють у конкретній галузі та регіоні й спрямовані на стимулювання інноваційної діяльності шляхом заохочення інтенсивної взаємодії, спільного використання об'єктів і обміну знаннями та досвідом, а також шляхом сприяння ефективній передачі технологій, створення мереж і розповсюдження інформації серед підприємств у кластері». Однією з найголовніших функцій клас-

теру у сфері надання освітніх послуг є визначення першочергових напрямів удосконалення освіти, зокрема технічної, що повинно включати як розширення й оновлення матеріально-технічної бази, так і підвищення якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до сучасних світових тенденцій на підставі оновлення змісту освіти за рахунок нових знань, сучасних технологій, що зумовить розвиток і формування їх як суб'єктів майбутньої професійної діяльності із високим рівнем професіоналізму, який відповідає інноваційним викликам сучасної інженерної діяльності. Відомий американський економіст та науковець Гарвардської школи бізнесу М.Ю. Портер [503] вказує, що більшість наявних на сьогодні кластерів обов'язково включає університети, тож формування сучасних так званих skills або компетенцій майбутніх фахівців відбувається саме за умови включення вишу до конкретного кластеру. Таким чином, «освіта стає одним з найважливіших чинників сталого розвитку суспільства, конкурентоспроможності та національної безпеки держави» [103, С. 151].

Наступною умовою формування професіоналізму майбутнього інженера ми бачимо впровадження у навчально-виховний процес особистісно орієнтованого підходу, що передбачає «організацію навчання на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей учня, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії...з метою...створення умов...для індивідуальної самореалізації учня, розвитку і саморозвитку його особистісних якостей» [94, С. 626]. Все це можливо, на нашу думку, за умови розвиненої психологічної культури викладача технічного вишу та його спроможності побудови ефективної взаємодії у системі «куратор-студент-академічна група».

Проблема психологічної культури сучасної людини є надзвичайно актуальною у складних умовах сьогодення, особливо в освітньому середовищі, оскільки саме там формується майбутнє країни.

Аналіз науково-психологічної літератури [178, 220, 260, 383] свідчить, що під психологічною культурою розуміються різні прояви особистості: освіченість, культурність, усвідомленість власних переживань, творче здійснення життя; засіб самопізнання, саморозвитку; психологічна освіченість у сукупності з готовністю її застосувати для самореалізації; ядро професійно-важливих якостей, що зумовлює здатність до самореалізації у професії та у житті; розвинений механізм особистісної саморегуляції, що забезпечує конструктивну взаємодію із оточуючими; ставлення суб'єкта до обмежень та ресурсів особистісного зростання.

Зрозуміло, що психологічна культура особистості, в тому числі викладача, є складним інтегративним явищем, що формується протягом життя і передбачає самореалізацію у житті та професійній діяльності. Аналізуючи її компоненти (когнітивний, рефлексивний, афективний, вольовий, комунікативний, регулятивний, досвіду соціальної взаємодії, ціннісно-смысловий), можна побачити у кожному з них такі елементи саморегуляції поведінки як соціальний інтелект, вміння адекватно сприймати людей, емоційну стабільність, самоконтроль, витримку, вміння конструктивно спілкуватися із людьми, вміння управляти власними емоціями, справедливість тощо. Так чи інакше ці особистісні властивості, що в цілому розкриваються у конфліктологічній компетентності викладача, необхідні педагогу вищої школи для організації суб'єктно орієнтованого навчання, заснованого на повазі та прийнятті особистості студента. Враховуючи специфіку навчального процесу технічного вишу, де задіяні викладачі з технічною освітою, в яких відсутні як психологічні, так і педагогічні знання, що дозволили б розвинути їхню психологічну культуру, необхідно впроваджувати підвищення кваліфікації, зокрема підготовку з психолого-педагогічних основ побудови освітньої діяльності. Досвід НТУ «ХПІ» – як флагмана технічної освіти в Україні – свідчить про дієвість певних заходів з підвищення психологічної культури викладачів-«технарів». Наприклад, щорічна Міжнародна школа-семінар «Сучасні педагогічні технології в освіті», метою якої вже протягом 13 років є підвищення педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників шляхом їх ознайомлення і навчання сучасним технологіям педагогічного процесу, а також обміну досвідом щодо впровадження нових підходів до виховання та розвитку особистості, ознайомлення із досвідом впровадження і застосування сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі НТУ «ХПІ», із сучасними вимогами до професійної діяльності педагога вищої технічної школи, що відбувається у формі педагогічних майстерень, майстер-класів, тренінгів, дискусій, демонстрацій, презентацій, спрямованих на формування, розвиток та вдосконалення особистісних професійних компетентностей (педагогічних, психологічних, організаторських, творчих, комунікативних тощо). Зокрема, автором дослідження проводиться творча майстерня «Конфліктна взаємодія у навчально-виховному процесі ВНЗ: особливості, механізми виникнення та методи розв'язання конфліктів»[312], метою якої є розвиток когнітивної, афективно-вольової, комунікативної, регулятивної підструктур та підструктури досвіду соціальної взаємодії складових психологічної культури викладача технічного вишу. Так, на майстерні даються з знання з основ педагогічної конфліктології, розвиваються властивості

педагога, які сприяють запобіганню конфліктів у взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу. Зокрема, розглядаються конфліктогени та причини конфліктів, до яких належать певні стилі педагогічного спілкування (спілкування-загравання, спілкування-заякування, позиції «Генерал», «Сократ»), вибір неадекватного невідповідного егостану (Батько або Дитя), наявність індивідуально-психологічних рис, що притаманні певному типу конфліктної особистості (демонстративний, ригідний, надточний, імпульсивний, безконфліктний). Також важливим шляхом розвитку комунікативної складової є визначення та адекватний вибір стратегії поведінки у конфлікті, зважаючи на цінність міжособистісних відносин (боротьба, компроміс, відхід, пристосування, співробітництво), а також знання основ конструктивної критики як умови попередження складних та конфліктних ситуацій [286, 303].

Побудова ефективної взаємодії у системі «куратор-студент-академічна група» є важливою умовою становлення професіоналізму майбутнього інженера, оскільки саме куратор фактично є тим суб'єктом освітнього середовища, який здійснює супровід професійної підготовки студента, і саме цей супровід повинен має базуватися на психолого-педагогічній освіченості куратора-викладача. Така психолого-педагогічна проблема як здійснення кураторства є, на жаль, несправедливо «забутою» серед вченої спільноти, мабуть через не престижність, відсутність інтересу з боку самих викладачів, оскільки ця робота не оплачується. Така незацікавленість зумовлює зневіру з боку студентів у те, що куратор взагалі має і може бути опорою у складний період професійного становлення, протягом якого спостерігаються і кризи, і протиріччя, і психологічні бар'єри, подолати які студент зміг би за допомогою куратора.

Ефективність навчально-виховного процесу технічного ВНЗ пов'язана з багатьма факторами: рейтингом ВНЗ на освітньому просторі, професіоналізмом професорсько-викладацького складу, рівнем розвитку внутрішньої мотивації як викладачів, так і студентів, соціально-психологічним кліматом у академічній групі тощо. Безумовно, кожен із цих факторів певним чином впливає на педагогічний процес і є вже більш-менш дослідженим у низці психолого-педагогічних праць. Але є ще один чинник, пов'язаний, з одного боку, з «непомітною» фігурою у навчально-виховному процесі, а з іншого – з дуже важливою, оскільки від неї залежить психологічний стан студента, його рівень готовності навчатися. Це – куратор навчальної групи. Значна роль у особистісному розвитку студента – майбутнього професіонала – належить

куратору. Саме від його особистісних і професійних якостей залежить становлення майбутніх фахівців.

Актуальною постає проблема особистості куратора як у вітчизняній, так і зарубіжній науці [46, 356, 435]. Зокрема, досліджується організаційно-виховна робота куратора, діяльність куратора з метою розвитку особистості студента, підготовка кураторів до виконання своїх професійних функцій. Аналізуючи літературу в INTERNET-просторі, яка є популярною серед більшості студентів, бачимо таке визначення: «Куратор (лат. *curator* від *curare* – піклуватися) організовує систему відносин через різноманітні види виховної діяльності академічної групи, створює умови для індивідуального самовираження студента і розвитку кожної особистості. Робота кураторів спрямована на вирішення одного з важливих завдань вищої школи — сприяння становленню громадянської позиції та моральному самовизначенню особистості студента. Кураторство є одним з головних стратегічних напрямів виховної роботи у вищому навчальному закладі. Сьогодні робота кураторів включає в себе, перш за все, створення виховного середовища для соціальної адаптації студентів-першокурсників, залучення до корпоративної культури університету» [46]. З наведеним визначенням взагалі можна погодитися, але вважаємо, що робота куратора повинна бути пов'язана і з життям студентів старших курсів. В умовах існування радянського суспільства, коли у навчально-виховному процесі освітніх закладів панувала авторитарна система педагогічного спілкування і деякі ВНЗ взагалі відмовлялися від інституту кураторства або вводили його лише до III курсу. Але, зрозуміло, що у XXI столітті, коли домінують гуманістичні тенденції, інститут кураторів у вищому закладі освіти є суб'єктом управління системою виховної роботи, який забезпечує успішну організацію позааудиторного виховного процесу на рівні студентської академічної групи, що закріплено «Положенням про куратора», затвердженим Міністерством освіти України в 1997 р. Робота куратора є безоплатною та виконується на громадських засадах. Але хотілося б звернути увагу на Рекомендації наради проректорів з виховної роботи вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації від 10 квітня 2008 року, в яких наголошується на необхідності підвищення престижу інституту кураторства шляхом використання різних форм і методів морального та матеріального заохочення їхньої діяльності. Зокрема, необхідно кожному ВНЗ розробити примірне положення про наставника (куратора) академічної групи, забезпечити обов'язкове призначення наставника академічної групи I курсу зі встановленням надбавок для них у розмірі від 15% посадового окладу [46].

На сьогодні кожен ВНЗ має власне Положення про куратора академічної групи, узагальнивши які, можна виділити такі елементи його структури: загальні положення, функціональні обов'язки куратора академічної групи (інформування про особливості організації навчально-виховного процесу; ознайомлення з організацією роботи бібліотеки; інформування студентів про рішення вчених рад факультету, ректорату, накази ректора та розпорядження декана, що стосуються студентства; надання рекомендацій студентам щодо формування індивідуальних навчальних планів і організації самостійної роботи), права куратора (подавати пропозиції деканові факультету щодо заохочення студента за успіхи в навчанні, науково-дослідній та громадській роботі; брати участь у підготовці рішень адміністрації щодо персональних справ студентів групи; клопотати щодо поселення студента у гуртожиток, призначення стипендії, надання матеріальної допомоги; подавати пропозиції щодо покращення навчального процесу та діяльності кураторів).

Теоретичне вивчення проблеми чинників ефективності виконання функціональних обов'язків куратора дає підстави виділити такі: компетентність куратора академічної групи у застосуванні психолого-педагогічної теорії та практики; наступність виховної діяльності з урахуванням вікових і соціально-психологічних особливостей студента; професійна специфіка; громадська думка, що відбиває інтереси суспільства і держави.

З метою визначення думки студентів щодо місця куратора у їхньому житті було проведено дослідження уявлення про ефективність роботи куратора у студентів I-V курсів. Для цього була розроблена анкета, яка містила 7 запитань, що мали з'ясувати загальне уявлення студентів про функції та роль куратора в їхньому житті, задоволеність студентів роботою куратора, частоту зустрічей куратора і студентів. Дослідженням охоплено 87 студентів різних курсів НТУ «ХПІ» [282].

Аналіз результатів проведеного дослідження дозволяє стверджувати, що куратор є необхідною людиною для багатьох студентів незалежно від курсу, але вони не становлять більшості. Невелика кількість студентів I та III курсів вважає, що можна навчатися у ВНЗ без допомоги куратора, на п'ятому курсі такої думки дотримуються вже чверть респондентів. Маємо зазначити, що далеко не всі юнаки та дівчата усвідомлюють важливу роль наставника у студентському житті. Цікавими є відповіді на друге питання. Студенти першого та п'ятого курсів розуміють, що куратор академічної групи повинен виконувати організаторську, навчальну та виховну роботу. А ось третьокурсники вважають більш важливими постійну роботу із старостою, проведення

кураторських годин, перевірку відвідувань занять, контроль успішності студентів, але не надають значення найважливішій роботі – виховній. Ця диференціація важливості функцій може бути пов'язана з тим, що на третьому курсі студенти починають аналізувати різні сфери студентського життя і надавати тій чи іншій перевагу. Що стосується третього питання про необхідність проводити кураторські години, ми спостерігаємо таку динаміку: чим менший курс, тим більшою є необхідність зустрічатися із наставником один раз на тиждень. Старші курси вважають, що зустрічі можна проводити як один раз на два тижні, так раз на місяць.

Так, більшість студентів, незалежно від курсу, задоволені роботою куратора, розуміючи, що він відповідально та з радістю її виконує. Проте зазначимо, що на третьому курсі велика кількість студентів вважає, що наставник за примусом виконує свої обов'язки. Щодо другого питання можна сказати, що великий відсоток студентів звертається по допомогу лише у разі необхідності, при виникненні труднощів або взагалі не зверталися. Цей факт можна пояснити тим, що більшість кураторів нечасто зустрічаються із своїми підопічними. Таку інформацію дали більше 60 % опитаних, відповідаючи на питання «Що би Ви хотіли змінити у роботі свого куратора?».

Виявлені різні погляди на постать куратора в залежності від року навчання. Так, для першокурсників і п'ятикурсників найкращий куратор – це інформатор, який повідомляє своєчасно важливу інформацію про навчання та дозвілля студентів. Студенти третього курсу в наставнику бачать, в першу чергу, друга, який вислухає, допоможе, порадить у будь-яких справах як особистого, так і навчального життя.

В умовах принципово нової побудови навчально-виховного процесу у відповідності до компетентнісного, кластерного та особистісно-орієнтованого підходів, куратор повинен бути не тільки носієм знань, організатором дозвілля, помічником, а й ініціативною творчою особистістю, яка постійно працює над собою. Організаційно-виховна робота куратора-наставника повинна сприяти національному вихованню студентської молоді на основі особистісно орієнтованого підходу. Саме куратор має організувати процес самовиховання, самовдосконалення майбутнього інженера.

Останньою важливою умовою становлення професіоналізму майбутнього інженера є гуманітаризація технічної освіти [279, 285], яка передбачає «процес переорієнтації освіти з предметно-змістовного принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу, пов'язаний з посиленням впливу гуманітарних наук на всі види пізнання; переміщенням акцентів<...>на «людину в природі та суспільс-

тві», зосередженням уваги на самоцінності особи. <...>спрямований на усвідомлення кожним учнем, студентом, слухачем сенсу свого існування, своєї належності до певного народу, усвідомленням цінності й величі духовної культури» [94, С. 158]. Гуманітаризація має стосуватися підготовки інженера, оскільки донині існує стереотип: інженер повинен мати розвинене технічне мислення, глибокі інженерні знання, проте йому не потрібні гуманітарні науки, оскільки він працює у системі «людина-машина», «людина-знак». Але аналіз вимог до сучасного інженера (див. підрозділ 3.1) свідчить про протилежне. Тому усвідомлення важливості та необхідності включення дисциплін гуманітарного циклу є вкрай необхідною умовою підготовки інженера-професіонала. Погоджуються із цим І.П. Чистовська зазначаючи, що «інженерна освіта XXI століття обов'язково повинна враховувати нові відносини інженерної діяльності з навколишнім середовищем, суспільством, людиною. Вона повинна мати гуманний характер, не шкодити природі, суспільству, гармонізувати з ними. Єдиний шлях зміни погляду інженера та інших працівників технічної сфери на сутність своєї діяльності лежить через гуманізацію та гуманітаризацію освіти. Отже, кінцевою метою вищої технічної освіти, яка заснована на принципах гуманізації та гуманітаризації, має стати виховання не лише фахівця, а насамперед суспільно активної свідомої особистості» [443]. Л. Володарська-Зола теж зауважує, що «гуманітаризація освіти покликана створити умови до поєднання технічної і гуманітарної складової в одній особистості <...> для формування гуманістичного світогляду та творчого стилю мислення» [57]. Активний процес гуманітаризації технічної освіти у НТУ «ХПІ» розпочався у 2004 році з впровадженням у професійну підготовку інноваційної Концепції формування гуманітарно-технічної еліти, розробленої Л.Л. Товажнянським, О.Г. Романовським та О.С. Пономарьовим, в основу якої «покладено необхідність розв'язання актуальних проблем освіти з урахуванням основних світових тенденцій розвитку перспективних технологій...та нових суспільних вимог до професійної компетентності, морально-етичних принципів і переконань, життєвих цінностей та ідеалів, а також до професійно значимих особистісних якостей...» [411, с. 33] і продовжується сьогодні, зокрема із створенням нового факультету соціально-гуманітарних технологій, що інтегрував кафедри соціально-гуманітарної підготовки. Нині у навчальних планах інженерних спеціальностей представлено багато гуманітарних дисциплін як фундаментального характеру, та і за вибором студента. Зупинимось на тих, що викладаються кафедрою педагогіки та психології управління соціальними системами ім. академіка І.А. Зязюна: «Психологія», «Основи пе-

дагогіки та психології», «Психологія управління», «Управління розвитком соціально-економічних систем», «Сучасні управлінські технології», «Конфліктологія», «Основи професійної психології», «Основи педагогіки вищої школи», інтеграція яких забезпечує формування соціально-особистісних компетенцій, професійно важливих якостей майбутнього інженера, що є складовими його професіоналізму.

Таким чином, аналіз і результати впровадження визначених умов (компетентнісний, кластерний, особистісно орієнтований підходи до побудови навчально-виховного процесу та його гуманітаризація) дає підстави стверджувати, що підготовка майбутнього інженера як такого в повній мірі відповідає Стандартам *Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs*, FEANI, які узагальнено включають такі компетенції як знання і розуміння, інженерний аналіз, інженерне проектування, дослідження, інженерна практика, особистісні навички.

3.4. Структурно-функціональна модель генези професіоналізму майбутніх інженерів

Для побудови структурно-функціональної моделі генези професіоналізму майбутніх інженерів необхідно визначитися із теоретичним розумінням поняття цих видів моделей. В.В. Нікандров [242, С. 17] вважає, що структурна модель імітує внутрішню організацію об'єкта, зокрема, якщо вона будується у «динамічному» плані, то здійснюється уявлення його процесів, а функціональні моделі імітують способи взаємодії об'єкта із середовищем. Тому структурно-функціональна модель генези професіоналізму розкриє його структуру та взаємодію із зовнішнім середовищем, до якого відносимо соціально-економічне та освітнє та професійний світ.

Ядром становлення професіоналізму майбутнього інженера вважаємо існування професійної автентичності, яка проявляється через професійні протиріччя, кризи і бар'єри, які згодом стають рушійною силою та зумовлюють розвиток таких складових професіоналізму як мотиваційно-ціннісна, когнітивна, особистісна та операціональна у внутрішньому світі, а в соціальному світі його розвиток відбувається через вплив таких особливостей побудови освітнього простору як впровадження сучасних кластерного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів у поєднанні з гуманітаризацією технічної освіти.

Розуміння феномену автентичності та професійної автентичності є важливим моментом для обґрунтування визначеної моделі. Зве-

рнемося до філософсько-психологічних джерел цього поняття. У сучасному вітчизняному словнику [426, С. 7] під автентичністю розуміється відповідність власній природі, буття людини, що характеризується єдністю сутності та існування. За Ж.П. Сартром [244, С. 1047] вона передбачає розуміння і прийняття власної свободи, авторства та особистої відповідальності. С.К. Нартова-Бочавер [239, С. 23-24] вважає основою автентичності самопізнання, усвідомлення та адекватність «знання-про-себе», та розуміє автентичність як спосіб поведінки: який відбувається відповідно до глибинних цінностей; вільний від внутрішніх протиріч; адекватний соціальному та просторово-часовому контексту життя; що передбачає діалог із власним Я та світом; що розкривається у переживанні.

Підводячи підсумок науковець дає визначення автентичності як якості життя суб'єкта, що знаходиться у гармонії із власним буттям.

Взагалі аналіз психологічної літератури [119, 139, 239] свідчить про такі змістовні характеристики автентичності: самоконструювання; авторство власного життя; самовизначення; щирість, відкритість, чесність; діалогічна свідомість (спрямованість на співпрацю, відкритість позиції особистості); оптимізація власного існування; спрямованість на самоактуалізацію; здатність контролювати, захищати і розвивати життєвий простір; рефлексивність.

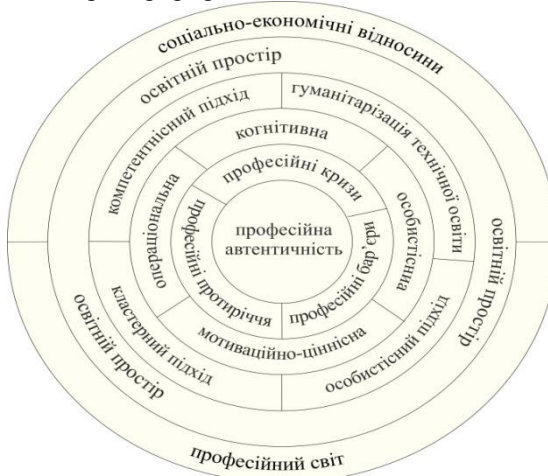


Рис. 3.2. Структурно-функціональна модель генези професіоналізму майбутнього інженера

Таким чином, вважаємо, що автентичність особистості являє собою інтегральну характеристику людини, яка має такі якості (щи-

рість, відкритість, рефлексивність), що забезпечують продуктивне конструювання власного життя та усвідомлення відповідальності за життєвий простір. Досліджуючи внесок автентичності у становлення професіоналізму, В.Л. Зливков визначає: «прагнення до автентичності є одним із найважливіших аспектів зрілої особистості. Відповідно, професіонал, який не володіє цією якістю, не може успішно самореалізовуватись у професійній діяльності. Автентичність професіонала визначається як утворення, що опосередковує цілісність його етичної свідомості та регламентує моральні норми у його професійній діяльності» [119, С. 78]. Погоджуючись із думкою вченого, професійну автентичність розуміємо як новоутворення початку етапу професійної підготовки майбутнього професіонала, що характеризується розвитком морально-етичних якостей, рефлексивності, досягнення якої можливе за умови конструктивного розв'язання, проходження та подолання внутрішніх протиріч, криз та бар'єрів, що зумовлює прагнення продуктивного конструювання власного професійного шляху та формування таких складових професіоналізму майбутнього інженера: мотиваційно-ціннісної, когнітивної, особистісної та операціональної, що мають власні характеристики (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Характеристики складових професіоналізму майбутнього інженера

Складова професіоналізму	Характеристика
Мотиваційно-ціннісна	Цілеспрямованість, внутрішня навчально-професійна мотивація, продуктивний мотиваційний профіль, позитивне ставлення до професії
Когнітивна	Професійний інтелект, логіко-математичне мислення, адекватне уявлення про професію
Особистісна	Активність, ергічність, пластичність нервової системи, індивідуально-характерологічний профіль, оптимізм, адекватний рівень домагань, саморегуляція поведінки
Операціональна	Академічні досягнення, професійна ідентичність, самоактуалізація, особистісний потенціал, задоволеність професією, креативність, часова компетентність, стресостійкість

Відповідно до матеріалів таблиці кожна складова професіоналізму майбутнього інженера характеризується певними особливостями. Так до мотиваційно-ціннісної складової відносимо присутність розвиненої мотивації до одержання професійних знань та умінь, ово-

лодіння інженерною діяльністю, і виражених мотивів (творчої реалізації, мотиваційних установок на альтруїзм, процес, працю, навчально-пізнавальні мотиви тощо), також важливим аспектом бачимо уміння ставити адекватні цілі та знаходити засоби їх досягнення, і взагалі ставлення до професії, як до такої, що приносить задоволення. До когнітивної складової в першу чергу відноситься професійний інтелект (технічне мислення), який має специфічні властивості, що дозволяє вирішувати інженерні завдання, також у її структуру входить уявлення про себе у професії як такої характеристики, що передбачає усвідомлення, інтерпретацію, самоопис особистості та ситуацій, що відбуваються навколо, тобто побудову образу «Я» та «Я-професіонал». У особистісній складовій вміщено індивідуально-типологічні та індивідуально-характерологічні властивості особистості інженера, в тому числі оптимізм, також самооцінку, у операціональній – досягнення у навчанні; професійну ідентичність; самоактуалізацію як таку, що можна досягнути лише у процесі здійснення діяльності, зокрема професійній, особистісний потенціал (самодетермінація, самоорганізація, автентичність), що зумовлює ефективне виконання професійних завдань; задоволеність професією, яка досягається у процесі професійної активності; креативність, що забезпечує якісне нешаблонне вирішення професійних проблем; часову компетентність (уміння управляти власним часом) та стресостійкість, необхідність яких зумовлено сучасними умовами суспільства (великі об'єми інформації, швидкість суспільних процесів тощо).

Визначені складові професіоналізму майбутнього інженера можливо розвинути за умови впровадження у вищу технічну освіту нової парадигми підготовки сучасного інженера, що передбачає визначення студентоцентризму (особистісний підхід), використання новітніх технологій підготовки фахівців (кластерний підхід), побудову освітніх програм навчання відповідно до конкретних вимог роботодавця (компетентнісний підхід) за умови гуманітаризації навчально-виховного процесу технічного вишу. Визначені умови реформ у вищій технічній школі зумовлюються постійною взаємодією суб'єктів освітнього простору із представниками професійного світу, яка постійно корегується відповідно до соціально-економічних відносин у державі.

1. Визначено специфіку інженерної діяльності та вимоги до сучасного інженера, які ґрунтуються сприйняті його як представника соціотехнічної сфери, підготовка якого повинна базуватися на інтеграції технічних та соціогуманітарних наук. Розкрито ключові компетенції інженерів та види інженерної діяльності, традиційні (дослідницька,

проектна, виробнича) та інноваційні (економічну, соціотехнічну та інформаційно-аналітичну). Побудовано модель психологічної структури професіоналізму майбутнього інженера, яка складається з трьох рівнів: індивідуально-психологічного, соціально-психологічного та практично-діяльнісного, кожен з яких розкривається у певних психологічних властивостях особистості.

2. Обґрунтовано детермінанту становлення професіоналізму майбутнього інженера – готовність до постійного професійного розвитку, який є динамічним процесом кількісних і якісних змін у психологічній професійно зумовленій структурі особистості протягом професіоналізації, що викликані внутрішніми протиріччями та психологічними бар'єрами у взаємодії із професійно-освітнім середовищем і характеризуються появою головного новоутворення – базового професіоналізму. Визначені стадії професійного становлення майбутнього інженера: адаптація, включення у професію, початок професійної кар'єри, професійний розвиток та професійне самовдосконалення. Детермінантами професійного розвитку вбачаються кризи, протиріччя та психологічні бар'єри, з якими стикається майбутній інженер протягом професійної підготовки.

3. Детально розкрито необхідність впровадження психолого-педагогічних умов становлення професіоналізму майбутнього інженера протягом навчання у виші, до яких відносяться компетентнісний підхід як спрямованість навчально-виховного процесу технічного вишу на результати, яких можна досягти за умови розробки загальнокультурних та ключових компетенцій, що є значимими і за межами освітнього процесу; кластерний підхід, що передбачає формування інноваційних регіональних високотехнологічних кластерів із безпосередньою участю технічних ВНЗ; особистісно орієнтований підхід, що включає формування психологічної культури викладача та ефективну взаємодію між куратором та студентами; гуманітаризацію технічної освіти як включення у технічну освіту гуманітарної складової.

4. Побудовано структурно-функціональну модель генези професіоналізму майбутнього інженера, ядром якої є професійна автентичність, яка проявляється через професійні протиріччя, кризи і бар'єри, що згодом стають рушійною силою та зумовлюють розвиток таких складових професіоналізму як мотиваційно-ціннісна, когнітивна, особистісна та операціональна у внутрішньому світі, а в соціальному світі його розвиток відбувається через вплив таких особливостей побудови освітнього простору як впровадження сучасних кластерного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів у поєднанні з гуманітаризацією технічної освіти.

РОЗДІЛ IV. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВ- ЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

4.1. Обґрунтування процедури емпіричного дослідження становлення професіоналізму майбутніх інженерів

Особливості побудови емпіричного дослідження з метою вивчення становлення професіоналізму студента інженерно-технічних спеціальностей базуються на визначених раніше механізмах, детермінантах, рівнях, структурі та структурно-функціональній моделі досліджуваного феномену. Його обґрунтуванням виступає системний підхід, зокрема конкретно-наукові принципи методології психологічного дослідження, такі як принцип детермінізму, системності, розвитку, активності, єдності свідомості та діяльності, об'єктивності.

За принципом детермінізму «зовнішні умови діють через внутрішні умови» (С.Л. Рубінштейн), тобто відбувається інтеріоризація зовнішніх умов життєдіяльності, що зумовлює розвиток певного психічного феномену, тобто розкриття принципу детермінізму передбачає не лише розгляд причинно-наслідкового зв'язку між впливом зовнішньої детермінанти та зміни внутрішнього змісту процесу, а врахування заломлення змін у контексті внутрішньо-зовнішнє. Цей принцип зумовив дослідження впливу соціального, освітнього середовища (етап професійного становлення, курс навчання, специфіка спеціальності) на розвиток певних психологічних властивостей студентів-майбутніх професіоналів та прояву внутрішніх протиріч, конфліктів у процесі становлення професіоналізму.

Зрозуміло, що розгляд і дослідження професіоналізму відповідно до системного принципу передбачали розкриття зв'язків між складовими цього феномену, що кожен складові, виражені у певних індивідуально-психологічних властивостях, взаємопов'язані між собою, а їх системний розвиток свідчить про появу професійного новоутворення, тобто про активність змін у психічному розвитку майбутнього професіонала.

Принцип розвитку забезпечує дослідження динаміки розвитку професіоналізму, його складових, індивідуально-психологічних властивостей та професійно важливих якостей на різних стадіях професійної підготовки, засновуючись на теоріях стадіального розвитку, але дослідження передбачає необхідність врахування гетерохронності, нерівномірності та циклічності професійного розвитку.

Принцип активності використаний у вигляді прямого активного впливу на становлення професіоналізму протягом етапу професійної

підготовки шляхом психологічного супроводу навчання, зокрема таких активних методів як соціально-психологічний тренінг.

Становлення професіоналізму неможливе окремо від свідомості та діяльності, оскільки формування професійної ідентичності, професійно важливих якостей, професійної компетентності відбувається лише за умови включення суб'єкта у конкретну професійну діяльність, зокрема інженерну. Тому інженерна діяльність є формою активності професійної свідомості майбутнього інженера, яка, в свою чергу, буде внутрішній план її виконання.

Принцип об'єктивності передбачає розуміння та використання причинної зумовленості розвитку, який іноді характеризується суперечливими фактами. Тому до результатів дослідження було включено усі факти про особливості становлення складових професіоналізму, професійно важливі якості майбутніх професіоналів, навіть ті, що суперечили логіці дослідження та змінювали окремі гіпотези.

Отже, було сформульовано такі завдання емпіричного дослідження:

- 1) схарактеризувати специфічні професійно важливі та індивідуально-психологічні якості майбутніх інженерів шляхом порівняння із представниками гуманітарних спеціальностей (майбутні фахівці) для емпіричного обґрунтування особливостей професіоналізму фахівців саме інженерної діяльності;
- 2) визначити динаміку становлення професіоналізму в процесі професійного становлення за допомогою авторської методики «Базовий професіоналізм особистості майбутнього інженера»;
- 3) розкрити особливості складових професіоналізму (мотиваційно-ціннісної, когнітивної, особистісної та операціональної), які більш детально схарактеризовано у параграфі 3.4;
- 4) з'ясувати місце та роль психологічних детермінант розвитку професіоналізму особистості інженера.

Констатувальне дослідження був проведено у два етапи. На першому етапі респондентами стали 1418 осіб, серед яких – 879 студентів інженерних спеціальностей та 539 гуманітарних, з них хлопців – 981 особа (69,18%), дівчат – 437 (30,82%), що зумовлено специфікою навчання за цими спеціальностями(на інженерних навчаються переважно особи чоловічої статі, на гуманітарних – жіночої). Гендерний розподіл усередині вибірок такий: 1 вибірка – 72,9% юнаків і 27,1% дівчат, 2 вибірка – 14,8% юнаків та 82,5% дівчат. Відповідно до курсів перша вибірка розділилася таким чином: 1 курс – 17,6%, 2 курс – 13,3%, 3 курс – 15,4%, 4 курс – 18,7%, 5 курс – 12,7, 6 курс – 22,3%, друга вибірка – 1 курс – 21,6%, 2 курс – 22,3%, 3 курс – 19,4%, 4 курс –

18,7%, 5 курс – 18%. Респонденти 1 вибірки є майбутніми інженерами-фахівцями у галузях: прикладної математики, комп'ютерних наук та інформаційних технологій, системного аналізу, комп'ютерної інженерії, інженерії програмного забезпечення, прикладної механіки, тепло- та гідроенергетики, енергетичного машинобудування, електроенергетики, електротехніки, хімічної технології та інженерії, біотехнології, біоінженерії, харчових технологій, залізничного та автомобільного транспорту. Друга вибірка представлена майбутніми фахівцями з психології, соціології та педагогіки.

Мета цього етапу – визначення специфічних для інженерної діяльності індивідуально-психологічних якостей її представників шляхом порівняння із респондентами протилежного типу професій «людина-людина», зокрема визначення задоволеністю професійним вибором, емоційного ставлення до професії, цілеспрямованості в оволодінні професією, професійного інтелекту, індивідуально-типологічних та індивідуально-психологічних властивостей, а також ціннісних орієнтацій, що в цілому стосується усіх визначених складових професіоналізму майбутнього інженера. Для цього було використано батарею психодіагностичних методик: модифікований колірний тест відносин О.М. Еткінда [379]; Методику вивчення цілей та спрямованостей С.О. Богомаза [29]; Опитувальник структури темпераменту В.М. Русалова [368]; Методику багатофакторного дослідження особистості Кеттелла (форма С) [136]; Методику структури інтелекту Амтхауера (TSI) [32]; Тест Торренса (образна батарея, субтест: незакінчені фігури) [416]; Субтест Векслера «Послідовні картинки» [32]; Методику Шварца для дослідження цінностей особистості [137]; Опитувальник термінальних цінностей («ОТеЦ» І.Г. Сеніна) [374].

Через відсутність у науково-психологічній літературі психодіагностичного інструментарію для визначення професіоналізму фахівця будь-якого типу діяльності, у тому числі інженерної, нами на **другому етапі** емпіричного дослідження було розроблено та апробовано методику, яку названо «Опитувальник базового професіоналізму майбутнього інженера» [304]. Початковим етапом розробки стало дослідження складових професіоналізму майбутнього інженера за допомогою теоретичних та емпіричних розвідок з подальшою розробкою відповідного опитувальника. Так, спочатку було виділено 11 шкал (атенційні здібності, стресостійкість, креативність, цілеспрямованість, саморозвиток, посидючість, комунікативність, відповідальність, професійна мотивація, професійне мислення та мнемічні якості) та, відповідно, 44 питання.

Використовувалася шкала Лайкерта – психометрична шкала, що була розроблена Ренсісом Лайкертом у 1932 році, яка в нашому Опитувальнику мала 7 градацій. Інструкція така: «Вам пропонується низка тверджень, що стосуються різних сторін Вашого життя і професійної діяльності. У кожному твердженні обведіть ту цифру, яка найбільшою мірою характеризує Вас і відбиває Вашу точку зору: 1 – повна незгода, 7 – повна згода з цим твердженням, 4 – середина шкали. Інші цифри – проміжні значення».

На цьому етапі вибірка складала 189 респондентів віком від 21 до 23 років ($M=22,7$ $SD=2,7$). Серед них дівчат – 58, юнаків – 131, всі вони є студентами різних технічних факультетів VI курсу Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» та Харківського національного університету радіоелектроніки. Валідність та надійність Опитувальника перевірялася за допомогою таких програм: статистичного пакету для соціальних наук SPSS (версія 20.0) та ITEMAN – програми для аналізу тестів і тестових завдань в рамках класичної теорії тестування.

Так, на першому етапі перевірки психометричних показників коефіцієнт альфа Кронбаха становив 0,859, однак були виявлені твердження, що досить сильно знижували цей показник. При аналізі цих тверджень виявилось, що рівень їх складності невисокий, і вони досить неоднозначні, наприклад «Мені не подобається займатися роботою, що потребує тривалої концентрації уваги». Таких тверджень було виявлено вісім і тому вони були змінені.

На другому етапі перевірки Опитувальник вже мав 31 твердження та 8 шкал (атенційні здібності, стресостійкість, креативність, цілеспрямованість, посидючість, комунікативність, професійна мотивація, професійне мислення). На цьому етапі вибірка представлена 174 студентами інженерних спеціальностей (35% – жінки, 65% – чоловіки). Також була проведена ретестова перевірка опитувальника, в якій брав участь 281 студент.

На **третьому етапі**, мета якого – емпіричне дослідження складових професіоналізму майбутнього інженера, брали участь 1609 студентів технічних спеціальностей, серед яких 65,8% чоловіків і 34,2% дівчат, за курсами розподіл такий: 1 курс – 13,2%, 2 курс – 13,8%, 3 курс – 16,8%, 4 курс – 21,7%, 5 курс – 18,5, 6 курс – 16%. До кожної зі складових професіоналізму було дібрано відповідні психодіагностичні методики.

Відповідно до визначених складових професіоналізму та дібраного інструментарію було проведено їхнє дослідження [274, 277,

278, 280, 281, 284, 287, 288, 290, 292, 293, 294, 297, 298, 301, 302, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 314, 315].

На **четвертому етапі** емпіричного дослідження, метою якого було визначення чинників і детермінант досліджуваного феномену, використано весь комплекс раніше визначених методик. У цьому етапі дослідження взяли участь 358 майбутніх інженерів.

У ході дослідження було застосовано такі методи математичної статистики:

- описову статистику (середнє арифметичне, стандартне відхилення, моду, медіану, ексцес, криву нормального розподілу тощо),

- метод розбіжностей (Т-критерій Стюдента, непараметричний U критерій Манна-Уїтні) для виявлення статистично значущих відмінностей між незалежними вибірками;

- кореляційний аналіз (лінійний коефіцієнт кореляції Пірсона) для вивчення взаємозв'язку між двома та більшою кількістю метричних змінних, що заміряні в одній вибірці;

- дисперсійний аналіз (одно- та багатofакторний ANOVA) для вивчення впливу одного чи більшої кількості факторів на залежну змінну;

- множинний регресійний аналіз (з покроковим включенням) для вивчення односторонньої залежності залежної змінної від однієї та більшої кількості незалежних змінних та побудови рівняння для прогнозу досліджуваного явища;

- факторний аналіз (експлораторний метод головних компонент із обертанням Варімакс, конфірматорний) для зменшення розмірності отриманих даних за вибіркою, а також виявлення предикторів досліджуваного явища;

- кластерний аналіз з використанням ієрархічного методу для упорядкування змінних з метою утворення однорідних груп/кластерів та побудови дендрограми.

Інтерпретація визначених методів виконувалася за допомогою матеріалів праць таких науковців, як П. Бентлер [464], О.В. Мітіна [229], Р. Клайн [493], Д. Крамер [169], А.А. Халафян [428], Д. Харрінгтон [487].

Вищезазначені розрахунки було проведено за допомогою програми аналізу даних SPSS Statistics 21.0, SPSS AMOS 22, STATISTICA 12; при розробці й вивченні валідності та надійності опитувальника «Базовий професіоналізм майбутнього інженера» додатково було використано ITEMAN – програму для аналізу тестів і тестових завдань у рамках класичної теорії тестування.

4.2. Особливості прояву професіоналізму особистості інженера протягом професіоналізації

Важливим аспектом дослідження професіоналізму інженера вважаємо визначення особливостей процесу становлення складових професіоналізму інженера протягом його професіоналізації. До складових професіоналізму відносимо мотиваційно-ціннісну (особливості мотивації, цінності, цілеспрямованість та емоційне ставлення до обраної професії), когнітивну (уявлення про професію), особистісну (особливості темпераменту та характеру), операціональну (креативність, задоволення від професії). Зупинимося на цьому більш детально.

Таблиця 4.1

Мотиваційні типи цінностей інженерів (за методикою Шварца, $M \pm SD$)

Цінність	Студенти-інженери	Інженери, що працюють	$t_{\text{емп}}$	p
Конформність	3,07±0,85	3,07±0,85	0,01	1,0
Традиція	2,54±0,96	2,4±0,94	0,622	0,536
Доброта	3,35±0,96	3,57±0,93	-1,113	0,269
Універсализм	2,67±0,9	2,76±0,86	-0,468	0,641
Самостійність	3,78±0,8	3,37±0,68	2,382	0,02
Стимуляція	3,25±0,8	2,19±0,73	4,832	0,001
Гедонізм	3,09±1,21	2,87±1,03	0,812	0,419
Досягнення	3,43±0,87	2,94±0,75	2,742	0,008
Влада	2,95±0,99	2,4±1,06	2,279	0,026
Безпека	3,01±0,87	3,3±1,08	-1,488	0,141

Примітка. Напівжирним шрифтом виділено достовірні відмінності між групами досліджуваних.

Аналіз даних, наведених в таблиці 4.1, дозволяє стверджувати, що більшість цінностей середньо виражені як у студентів, так і в інженерів, що працюють. Лише одна цінність студентів – універсализм – має низьке значення (2,67 бала) відповідно до розрахунку кuartилів, що свідчить про низький рівень важливості розуміння, терпимості, намагань забезпечити благополуччя інших.

У результаті дослідження динаміки видозміни цінностей протягом професіоналізації від етапу професійної підготовки до вторинної професіоналізації було знайдено зміни, що підтверджуються результатами обчислення за допомогою параметричного критерію Стюдента.

Це такі базові цінності особистості як самостійність, стимуляція, досягнення та влада, які регресують протягом професійного життя. Розробляючи типи цінностей особистості, незалежно від культури суспільства, Ш. Шварц поєднував різноманітні цінності, групуючи їх на основі схожих мотиваційних цілей. Тому аналіз отриманих нами значень буде інтерпретуватися відповідно до мотиваційних типів цінностей, з урахуванням того, що ця методика була адаптована на російській вибірці Карандашовим В.М. [137].

Отже, значимість такої цінності як самостійність знижується протягом професіоналізації. Це означає, що інженери, які працюють, менше потребують автономності, незалежності та, відповідно, діють типовіше у різноманітних професійних і життєвих ситуаціях, а студенти технічних спеціальностей прагнуть творчо мислити, що сприятиме реалізації потреби у самоуправлінні. Розуміючи особливості студентського віку, його активність, прагнення до самореалізації «тут і зараз», – «віку зростання сили «Я», здатності проявити й зберегти свою індивідуальність», можна пояснити спрямованість студента до нового, його ініціативність, загострене відчуття відповідальності за власні дії та рішення [323, С. 49]. Тим не менш, треба зазначити, що успішний професійний шлях інженерів, що вже працюють, неможливий при нівелюванні вищезазначених якостей. Тому вважаємо, що така цінність як «самостійність» повинна бути важливою для усіх, хто прагне особистісно-професійного розвитку.

Цінність «Стимуляція» у студентів середньо виражена, тобто вони відчують потребу в нових відчуттях і переживаннях, які стимулюють до власної активності. Показники цієї ж цінності в інженерів, що вже працюють, є дуже низькими, оскільки, на жаль, мотиви досягнення чогось нового не є значимими, що підтверджується невисокою цінністю бажання виявити власну компетентність для подальшого успіху та соціального схвалення за шкалою «Влада».

Для більш детального аналізу нами було проведено ранжування цінностей за методикою Ш. Шварца, яке дозволило зрозуміти не лише середні значення, а й ступінь (ранг, щабель) важливості тієї чи іншої цінності в обох вибірках. Так, у студентському віці перші три місця займають такі найважливіші цінності, як самостійність – 1 місце, досягнення – 2-ге, доброта – 3-тє, останні місця відповідно – влада, універсалізм і традиція. В інженерів, що працюють, на перших позиціях доброта, самостійність і безпека, на останніх – традиція, влада і стимуляція. Відповідно до розкритих профілів цінностей обох вибірок можна визначити досить невеликі розбіжності за найважливішими цінностями, але необхідно зважати на розходження думок студентів і

працівників з приводу цінностей «Стимуляція» та «Безпека». Перша є більш важливою для студентів, друга цінується інженерами, які стурбовані безпекою та стабільністю суспільства, відносин і власної особистості. Цікавим буде звернення до нормативних ідеалів [137, С. 42], в яких ця цінність для усіх груп респондентів знаходиться на перших щаблях. Виходячи з цього зауважимо, що студенти інженерно-технічних спеціальностей більшою мірою цінують власну індивідуальність, спрямовують активність на досягнення для себе, недостатньо замислюючись над тим, що вони є частиною суспільства та безпосередньо впливають на його розвиток.

Модифікована методика «Кольоровий тест ставлень» допомогла визначити емоційне ставлення інженерів до професії у залежності від етапу професійного становлення.

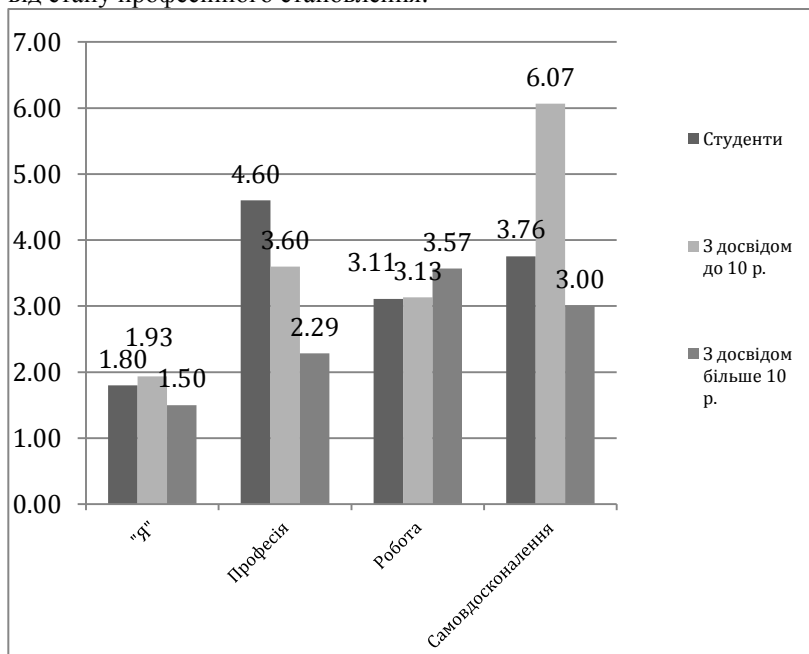


Рис. 4.1 Ставлення інженерів до професії в залежності від досвіду роботи

На рисунку зображені середні ранги за кожною категорією, які відображають ставлення респондентів до виділених понять (чим ближче ранг до одиниці, тим краще ставлення).

Ми бачимо, що категорія «я» має найнижчі ранги, тобто демонструє добру самооцінку респондентів та позитивне ставлення до своєї особистості. У студентів та фахівців з досвідом роботи до 10 років на другому місці стоїть категорія «друзі», у фахівців з досвідом більше 10 років – вона на третьому. Приблизно однакові ранги в трьох групах за категорією «робота» (3,11-3,57). Ця позиція означає тепле емоційне сприйняття роботи.

Поняття «професія» має різноманітніше ставлення у досліджуваних – в інженерів з досвідом роботи більше 10 років ця категорія викликає гарні почуття (2,29), в той час як у студентів – насторогу (4,6). Різниця підтверджується й математично за допомогою t-критерію Стьюдента. Відмінність є на рівні 0,01 між ставленням до професії у студентів та інженерів з досвідом роботи більше 10 років. Між сприйняттям професії студентами та молодими спеціалістами достовірних відмінностей немає.

На графіку видно, що категорія «самовдосконалення» у різних групах сприймається по-різному. Група досліджуваних з досвідом роботи до 10 років байдуже і в той же час негативно ставить до самовдосконалення. Інші ж групи мають приязнь, прихильність до цієї категорії, найбільша з котрих – у фахівців з великим досвідом роботи.

Ще одним аспектом вивчення ставлення до професії вважаємо кольорові асоціації до категорії. Так, в цілому найчастіше зустрічаються такі кольори як зелений, синій та жовтий. Це базові кольори, які в цілому відображають потребу в стійкій позитивній прихильності до чогось, самоствердженні, перспективі. Розглянемо особливості кожної з груп.

Колір, який найчастіше обирають респонденти для відображення свого «Я», – синій (серед студентів – 24,4%, серед інженерів з досвідом роботи до 10 років – 26,7%). Це характеризує їх як людей, що поважають в інших та в собі такі характеристики як справедливість, чесність, гідність, стриманість та доброта. Серед інженерів, що працюють до 10 років, також кольором, що зустрічається найчастіше, є жовтий, який показує такі якості як відкритість, товариськість, комунікабельність та разом з цим деяку напруженість і безвідповідальність. В останній групі респондентів переважає (46,7%) зелений колір, що визначається як самостійність, ригідність та незворушність.

Для вираження категорії «професія» респонденти найчастіше обирали такі кольори:

- студенти – сірий (26,7%), що показує нерішучість та невпевненість у власному професійному виборі, пасивне ставлення до нього та слабкість, ненасиченість емоційної прихильності;

- працівники з досвідом роботи до 10 років з усіх інших кольорів виділили жовтий (40%). Це означає, в першу чергу, відчуття енергійності в обраній професійній діяльності, відкритість до кар'єрного зростання та добре, позитивне ставлення до інженерної спеціальності;

- інженери з досвідом роботи більше 10 років обрали здебільшого зелений колір (26,7%) й ставляться до професії поважно, чітко і раціонально, впевнені у власному виборі.

Категорія «робота» має такі показники:

- синій та зелений кольори, з точки зору 20% студентів, відображають суть цього поняття. За Максом Люшером, ці кольори є основними, й якщо вони стоять поруч на перших місцях за рангом до категорії «Робота», то характеризують респондентів як таких, що прагнуть стабільності в цій сфері, самоствердження, реалізації власних можливостей поступово, впевнено, спокійно, без сильного психологічного навантаження;

- синій і червоний у 26,7% респондентів групи №2 характеризують їхню силу волі та почуття задоволеності прагненням до досягнення мети, що також сприяє підтримці працездатності; активне прагнення до діяльності, вражень, задоволення;

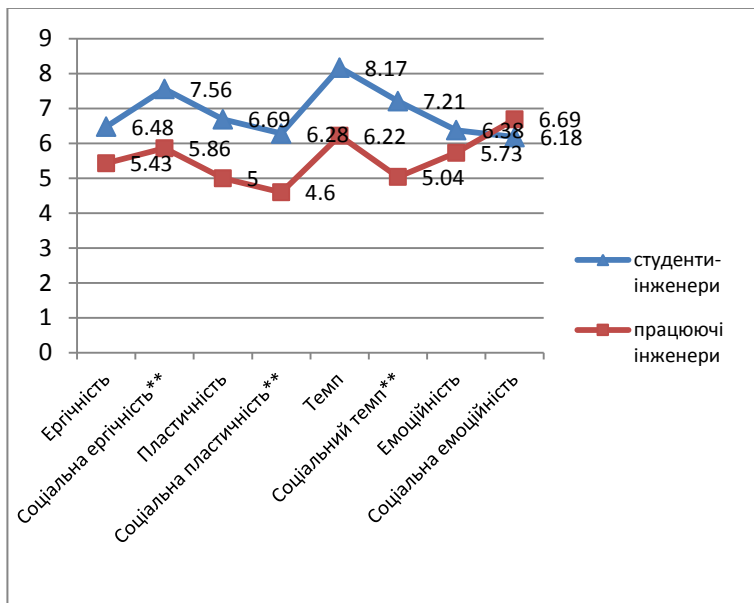
- зелений колір у групи №3 (40%) означає впевненість у тому, що виконувана діяльність відповідає їхнім потребам.

Категорія «самовдосконалення» має схожі результати у групи магістрів та інженерів з досвідом роботи більше 10 років (24,4% і 26,7% відповідно). Тут зелений колір символізує сприйняття навчання як необхідного та невід'ємного кроку в житті людини для досягнення мети, самореалізації. Й навпаки, коричневий колір, обраний багатьма фахівцями з досвідом до 10 років (33,3%), демонструє негативне ставлення до навчання, стрес, прикрість, почуття незадоволеності.

Зазначимо, що при проведенні дослідження із застосуванням цієї методики, деякі респонденти груп 1 та 3 уточнювали, яке саме навчання мається на увазі – самоосвіта чи навчання у ВНЗ. Звичайно, ми мали на увазі останнє й у подальшому пояснювали їм це. У групі 2 кожен з респондентів мав на увазі саме навчання у ВНЗ, й не припускав іншого.

Таким чином категорія «Я» серед інших має найбільш позитивне емоційне забарвлення. Категорія «Професія» викликає пасивне, байдуже ставлення студентів, вона не має конкретного емоційного забарвлення, можливо, через відсутність досвіду того, що саме в практиці є суттю професії, та як це відповідає особистісним цінностям.

Ще одним завданням дослідження було порівняння структури темпераменту студентів-інженерів та інженерів, що працюють на виробництві, як показника особистісної складової професіоналізму.



Примітка. ** – $p \leq 0,01$.

Рис.4.2. Середні показники структури темпераменту в інженерів

Аналіз графічного матеріалу (рис. 4.2) свідчить про менш виражені показники за всіма, окрім соціальної емоційності, показниками структури темпераменту у працюючих інженерів. Також треба зазначити, що всі отримані результати в обох вибірках належать до середнього рівня. Незважаючи на це, вважаємо за необхідне розкрити однакові для респондентів двох вибірок індивідуально-типологічні особливості, розуміючи їх як притаманні фахівцям інженерної діяльності властивості, які не змінюються протягом професійного розвитку. Такими особливостями є здатність виконувати напружену роботу, достатньо висока працездатність за умови невисокого темпу моторно-рухових актів, вибірковість у проявах активності, невисока емоційна чутливість у справах та комунікативній сфері.

Такі компоненти темпераменту як соціальна ергічність ($U_{\text{емп}}=2,613$, $p \leq 0,01$), соціальна пластичність ($U_{\text{емп}}=2,741$, $p=0,007$) та соціальний темп ($U_{\text{емп}}=3,918$, $p=0,0001$) в інженерів, що працюють, мають статистично достовірні менші показники, ніж у студентів. Це можна пояснити зміною соціально організованих типів діяльності з навчання на професійну діяльність. Однак необхідно ґрунтовно проаналізувати особливості темпераменту, які змінюються протягом професіоналізації інженера. Так, всі ці компоненти належать до типу темпераменту в комунікативній сфері, тобто у інженерів, що працюють на виробництві, звужується коло контактів, з'являється пасивність у спілкуванні, контроль за власними вчинками у ситуаціях міжособистісної взаємодії, невисока вербалізація тощо. Безумовно, це може бути пов'язано із особливостями професійної діяльності. Але, аналізуючи вимоги потенційних роботодавців, ми бачимо, що одно з перших місць до кандидата на вакансію займають уміння працювати у команді, наявність навичок ефективного ділового спілкування. А тому тенденцію зниження індивідуально-типологічних якостей у комунікативній сфері вважаємо деструктивним вектором розвитку інженерів, що може призвести до порушень професійного розвитку, стагнації тощо.

Окрім стандартних показників структури темпераменту, нами було обчислено темпераментні індекси у студентів-психологів, майбутніх інженерів та інженерів, що працюють [241 та 448, С. 331]: індекс загальної емоційності (ІЗЕ) = емоційність+соціальна емоційність та індекс загальної активності (ІЗА) = індекс предметної активності+індекс соціальної активності.

Таким чином, за результатами порівняння показників індексів студентів-психологів та інженерів, можемо зробити висновок про вищі результати за ІЗЕ та ІЗА у психологів (15 і 46,5; а у майбутніх інженерів – 12 та 42); за критерієм Стьюдента знайдено значимі достовірності за обома індексами на рівні 0,01 та 0,002 відповідно. Це означає, що загальна активність та емоційність більше притаманні майбутнім психологам.

Порівняння результатів студентів-інженерів та інженерів, що працюють, свідчить про майже однакові показники ІЗЕ (12,4 та відповідно 12,5), а за ІЗА спостерігається досить велика розбіжність (42 та відповідно 32,2), за ними було знайдено статистично значущі відмінності на рівні 0,0001, що характеризує другу вибірку з низькими показниками ІЗА як малоактивних працівників, яких не турбує власний професійний розвиток. Таким чином, протягом професійного становлення у працівників відбуваються деструктивні зміни (значне знижен-

ня власної та професійної активності), які необхідно попереджувати ще під час професійної підготовки та первинної професіоналізації.

До когнітивної складової відносимо адекватне уявлення про власну професію. Завдяки побудові семантичних просторів було визначено, що чим більшим є досвід роботи, тим більше професія інженера сприймається як активна, напружена, така, що користується попитом, задовольняє власні потреби, цікава, емоційна, особистісно значуща, посилюється усвідомлення шкідливості праці, професія сприймається швидше як колективна, а не індивідуальна.

Результати дослідження свідчать про те, що є й такі якості професії, які оцінюються фахівцями з досвідом до 10 років вище, ніж в останніх групах, та найнижче серед студентів (розвиток, комфорт, екологічність, комунікабельність, зв'язок з людьми, романтичність), фахівцями з досвідом роботи більше 10 років (престижність, різноманітність, спокій, наявність інструментальних методів, безпечність); або демонструють однакове сприйняття професії студентами та фахівцями з досвідом роботи більше 10 років (гарна професія, чиста, нормальна, сучасна).

Такі показники як багатогранність, високооплачуваність та схвалюваність сприймаються однаково на високому рівні майже без відмінностей у балах в усіх групах. У полярності «керівна – виконавча» в загальному вигляді переважає сторона «виконавча». При цьому інженери з досвідом роботи більше 10 років більш схильні до сторони управління (3,7 та 3,6), у той час як фахівці з досвідом до 10 років – схильні вважати професію виконавчою (3,0).

Що стосується оцінки себе як професіонала, то тут виявлена така динаміка – чим старшим є респондент, чим більше в нього досвіду роботи, тим більше він себе сприймає як хорошого фахівця. Він вважає себе більш кваліфікованим, здатним, знаючим, умілим; працездатним, досвідченим, ефективним, небайдужим, добросовісним, таким, що має повагу і користується попитом як фахівець. Він більш впевнений, відчуває себе лідером, підготовленим спеціалістом, визнаним, заслуженим та корисним, гуманним, досвідченим та розумним. Виявлена й протилежна динаміка. Наприклад, студенти вважають себе більшими кар'єристами, ніж думають про себе фахівці – так у магістрів середній бал 5,0, у інженерів з досвідом роботи до 10 років – 4,8, з досвідом більше 10 років – 2,7. Тобто, чим більшим є досвід роботи, тим меншою – впевненість у власній можливості зробити кар'єру.

Ще одним результатом дослідження є схожість позиції студентів та фахівців з досвідом роботи до 10 років щодо оцінки себе як компетентних спеціалістів. У цьому питанні вони оцінюють себе при-

близно на одному рівні (5,4 та 5,5), у той час як інженери з досвідом більше 10 років – на більш високому (6,7). Так само за категорією освіченості 5,8 і 5,7 проти 6,6 та відповідальності – 6,0 і 5,9 проти 6,7 балів. Цікаво, що студенти визнають себе більш освіченими та відповідальними, ніж молоді інженери. Однаковий рівень цілеспрямованості у майбутніх та молодих інженерів – 5,6, а у фахівців з великим досвідом роботи – 6,3. Це стосується й уважності – 5,4 проти 6,5. Рівень таких якостей як зацікавленість та безкорисливість вищий у інженерів з досвідом роботи більше 10 років за інші, які, в свою чергу, мають майже однаковий рівень.

Показником операціональної складової професіоналізму є задоволеність від обраної діяльності.

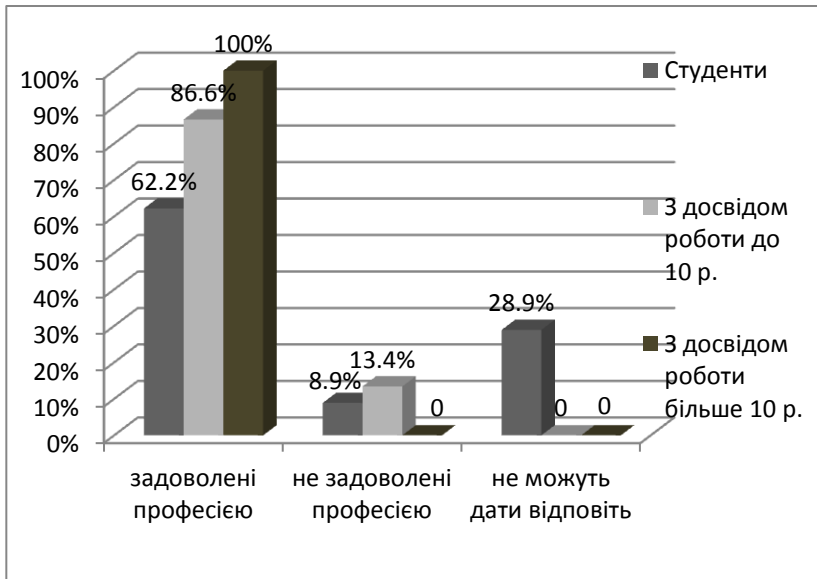


Рисунок 4.3. Задоволеність обраною професією в залежності від досвіду роботи

На рис. 4.3 ми бачимо, що найнижчий показник задоволеності обраною професією у студентів – лише 62,2 %. Слід зазначити, що це – студенти магістри, які знаходяться за крок до початку трудової діяльності. 8,9 % студентів незадоволені обраною професією та 28,9 % не визначилися з власним ставленням до професії. Якщо ці показники

скласти, то ми отримуємо 37,8 % студентів, які мають значні сумніви щодо правильності професійного вибору. Ми вважаємо, що це велика частка, а наявність майже 40 відсотків фахівців, які не мають позитивного ставлення до майбутньої професії, підтверджує актуальність нашої роботи.

Окрім цього, ми бачимо, що разом із збільшенням кількості років професійного досвіду зростає й рівень задоволеності професією та впевненість у власному ставленні. Серед фахівців з досвідом роботи до 10 років задоволених професією – 86,6 %, з досвідом більше 10 років – 100 %. Жоден респондент з досвідом роботи, на відміну від студентів, не відповів, що ще не визначився з власним ставленням до професії.

Можливо, це через причини вибору професії, можливо, через недостатню інформованість про особливості обраної професійної діяльності. Розглянемо результати далі.

Таблиця 4.2

Причини вибору професії інженера (у %)

Причини вибору професії	Студенти	З досвідом роботи до 10 років	З досвідом роботи більше 10 років
Престижність	8,1	12	0
Висока заробітна плата	9,5	8	0
Порада батьків або знайомих	14,9	24	12,5
Наявність бюджетних місць	8,1	4	0
Необхідність отримати будь-яку вищу освіту	2,7	8	0
Відчуття покликання до цієї професії	13,5	20	37,5
Інтерес	29,7	24	37,5
«За компанію» з друзями	2,7	0	12,5
Інше	10,8	0	0

Дані, наведені в таблиці 4.2, демонструють, що серед студентів найбільше респондентів отримують спеціальність інженера завдяки інтересу до цієї професії - 29,7%, пораді батьків або знайомих - 14,9%, відчуттю покликання до цієї професії -13,5%.

Незадоволені професією ті респонденти (8,9%), які обрали її через інтерес – 66%, пораду батьків – 17%, за компанію з друзями – 17%.

Невпевнені у власному ставленні ті респонденти, які обрали професію завдяки пораді батьків (20%) та їх наполегливості (13,4%), почуттю покликання до професії (20%), та інтересу (20%). Інші чотири категорії, окрім «наявність бюджетних місць», мають по 6,6% виборів.

Серед працівників з досвідом роботи до 10 років, найважливішими причинами вибору майбутньої професійної діяльності визначено інтерес - 24%, пораду батьків або знайомих - 24%, відчуття покликання до цієї професії - 20%, престижність - 12%.

Незадоволені професією ті респонденти (13,4%) які обрали професію через наявність бюджетних місць (100%).

Відповіді респондентів із досвідом роботи більше 10 років розділилися таким чином: відчуття покликання до цієї професії - 37,5%, інтерес - 37,5%, порада батьків або знайомих - 12,5%, «за компанію» з друзями - 12,5%.

Результати анкетування свідчать, що після вступу до ВНЗ лише у 33,3% студентів ставлення до професії стало кращим, а у 40% не змінилося. На жаль, 26,7% респондентів після початку навчання перестали бути задоволеними обраною професією. А це 12 студентів із 45. Якщо їх розділити на три групи по 15 чоловік, як зазвичай поділяють в НТУ «ХП», то це – ціла група студентів, що розчарувалися у правильності вибору.

Щодо подальшої динаміки – зміни ставлення студентів-інженерів після закінчення ВНЗ, то у фахівців з досвідом роботи більше 10 років ставлення до професії стало кращим (53,3%), або не змінилося (46,7%), проте зовсім не погіршилося. Дещо інші результати у респондентів з досвідом роботи до 10 років – у 33,4% з них ставлення погіршилось, у 40% - не змінилося, та у 26,6% - покращилось.

Для аналізу динаміки, розглянемо який професійний вибір після закінчення ВНЗ зробили респонденти з досвідом роботи. Результати показують, що лише 20% молодих фахівців-інженерів працюють за фахом, та навпаки, переважна частина спеціалістів з досвідом більше 10 років (80%) продовжили професійне становлення в обраному у ВНЗ напрямі. Причинами такого рішення стали внутрішні мотиви діяльності – 50% серед групи з досвідом до 10 років та 33,3% серед групи з досвідом більше 10 років обрали іншу професію через власний інтерес – ця робота цікавіша за обрану у ВНЗ. Деякі інженери з досвідом до 10 років обрали іншу професію також через можливість розкрити у ній власні здібності (12,3%), проте жоден з іншої групи фахівців не обрав цю категорію. Цікаво, що деякі спеціалісти з великим досвідом роботи

після закінчення ВНЗ бажали працювати на певному підприємстві й не боялися повністю змінити професію, а рішуче зробили це (33,3%) і на сьогодні задоволені власним вибором.

Також до операціональної складової професіоналізму ми віднесли особливості самоорганізації діяльності інженера. Результати дослідження показали, що серед студентів самоорганізація за всіма проявами характеризується середнім рівнем. Це означає, що вони здатні поєднувати структурований підхід до організації свого життя зі спонтанністю і гнучкістю, вміють цінувати всі складові свого психологічного часу і здобувати для себе цінний досвід з багатоплановості свого життя. Окрім того, досліджувані здатні бачити та цінувати своє психологічне минуле і майбутнє, поряд з тим, що відбувається з ними зараз.

У групах з досвідом роботи більшість респондентів має високі показники наполегливості (53,3% і 66,7%) та фіксації на структуруванні діяльності (66,7% та 60%), на відміну від групи студентів – 28,9% за першим фактором, 24,4% – за другим. Це свідчить про те, що фахівці з досвідом роботи, на відміну від студентів, більш схильні до додавання вольових зусиль для завершення розпочатої справи, вони частіше планують свою діяльність, фіксуються на заздалегідь запланованій структурі організації подій у часі. Проте, також це свідчить про ригідність в особистісних відносинах та недостатню гнучкість у плануванні свого часу.

Серед спеціалістів з досвідом роботи більше 10 років 40% респондентів мають навички послідовної реалізації цілей, вони складають власний розклад дня, тижня за певними власними принципами й дотримуються їх. Цікавими є результати дослідження орієнтованості респондентів на сучасність. Серед фахівців з досвідом роботи немає жодного з високими балами, проте серед студентів таких – 42,2%. Ми бачимо, що чим більшим є досвід роботи, тим нижчим рівень фіксування на поточному моменті, й тим вищим – на минулому та майбутньому.

Ефективне виконання професійної діяльності вимагає прояву лідерських якостей. У студентів вони розвинені на середньому (42,2%) та високому (48,9%) рівнях. Схожі результати мають інженери з досвідом роботи до 10 років (40% з них має середній рівень, 46,67% - високий). Це свідчить про схильність до організаторської діяльності, рішучість, вольовий характер, здатність долати перешкоди на шляху до мети. Більшість студентів вважають себе людьми, здатними впливати на інших, об'єднати своїх колег довкола певної справи. Вони не мають

егоцентристської позиції та за проханням іншого допоможуть йому з пошуком сенсу праці.

Найвищий рівень лідерських якостей спостерігається у фахівців з досвідом від 10 років (60%). Це свідчить про те, що саме серед цієї вікової категорії найбільша кількість людей з умінням відстоювати власну думку, організовувати спільну діяльність, з витримкою, прагненням досягати успіху й допомагати іншим.

4.3. Гендерний аспект професіоналізму майбутнього інженера

Гендерний аспект професіоналізму майбутнього інженера було досліджено відповідно до складових професіоналізму майбутнього інженера: мотиваційно-ціннісної, особистісної, операціональної.

Для вимірювання вираженості та типу мотивації до навчальної діяльності нами була використана шкала академічної мотивації (ШАМ). У чоловіків-інженерів більш виражені такі види академічної мотивації як пізнавальна мотивація, мотивація досягнення та мотивація саморозвитку – 14,5; 14,6 та 14,4 бала відповідно. У жінок-інженерів виражені такі види: мотивація самоповаги, мотивація саморозвитку та пізнавальна мотивація – 15,4; 14,4 та 14,0 бала відповідно. На статистичному рівні нами були визначені відмінності між групою чоловіків та жінок за двома шкалами: мотивація самоповаги (125,5) та амотивованість (151,5). У жінок значно більшим є показник за шкалою мотивації самоповаги, а в чоловіків – за шкалою амотивованості. Самоповага – це здатність воліти до свого образу, в повсякденній мові, яка обумовлена почуттям власної гідності. Саме ця мотивованість розвинена більше у жінок-інженерів. Це може бути зумовлено тим, що жінки-інженери мають менший попит у професійному плані та їм важче вчитися на цій спеціальності, ніж чоловікам. Для них це певною мірою виклик. Амотивованість більш виражена в чоловіків. Це свідчить про те, що вони мають більші значення за відсутністю мотивованості академічної, що може бути пов'язано з тим, що професія інженера не є престижною і, як здавалося б, затребуваною.

Для вивчення навчальної мотивації студентів серед майбутніх інженерів було проведено дослідження із застосуванням методики А.О.Реана, В.О.Якуніна [350]. Отримані результати наведено в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Особливості навчальної мотивації студентів-інженерів

Показник	Вибірка в цілому	Жінки	Чоловіки	Мак с. бал	$t_{\text{емп}}$	p
Комунікатив- ний мотив	14,42 ±2, 90	<u>14,26</u> ±3, 17	14,58 ±2, 63	20	- 0,55 1	0,58 3
Мотив уник- нення	<u>11,56</u> ±4, 28	<u>11,80</u> ±4, 61	<u>11,33</u> ±3, 97	25	0,55 6	0,57 9
Мотив прес- тижу	<u>13,99</u> ±5, 02	<u>13,34</u> ±5, 15	<u>14,62</u> ±4, 87	25	- 1,28 6	0,20 1
Професійний мотив	21,71 ±5, 51	<u>20,34</u> ±5, 99	23,02 ±4, 69	30	- 2,52 0	0,01 3
Мотив твор- чої самореалі- зації	<u>6,24</u> ±2,1 3	<u>5,84</u> ±2,2 0	6,61 ±2,0 0	10	- 1,86 4	0,06 5
Навчально- пізнавальний мотив	<u>23,29</u> ±5, 60	<u>22,10</u> ±6, 16	24,44 ±4, 78	35	- 2,15 0	0,03 4
Соціальний мотив	16,51 ±3, 69	<u>16,34</u> ±3, 58	16,67 ±3, 82	25	- 0,45 4	0,65 1

Примітка. Напівжирним шрифтом виділено достовірні відмінності між групами досліджуваних. Напівжирним курсивом виділено показники високого рівня. Підкресленням виділено показники середнього рівня.

Дані, наведені в таблиці, демонструють відмінність показників професійного і навчально-пізнавального мотивів серед жінок і чоловіків. Ця статистично значуща відмінність була встановлена за допомогою критерію Стюдента. У чоловіків професійний мотив становить 23,02 бала, у жінок – 20,34 бала. Тобто у чоловіків вищим, порівняно з жінками, є рівень прагнення зануритися у зміст діяльності, вникати в усі питання, займатися вдосконаленням процесу та результатів роботи. У чоловіків навчально-пізнавальний мотив становить 24,44 бала, у жінок – 22,10 бала. Це означає, що у чоловіків, в порівнянні з жінками, вищий рівень орієнтації на способи здобуття знань, засвоєння конкретних навчальних предметів.

У чоловіків високий, а у жінок – середній рівень комунікативного мотиву. Це означає, що для чоловіків характерніший, ніж для жінок, пошук нових знайомств, людей з близькими інтересами, обмін думками, знаходження нового кола друзів і однодумців.

Для вибірки в цілому характерний середній рівень мотиву уникнення невдачі в навчальній діяльності, тобто прагнення відчувати себе в безпеці, уникати невдач, негативних оцінок своєї діяльності, труднощів, несподіванок, обмежувати відповідальність і самостійність.

Мотив престижу в цілому по вибірці знаходиться на середньому рівні, це означає, що для респондентів характерне прагнення до середньої соціальної оцінки своїх здобутків, авторитету та поваги, популярності, отримання гідного статусу в суспільстві, отримання хорошої посади.

Для чоловіків характерний високий рівень мотиву творчої самореалізації в майбутній професії. У жінок показник творчої самореалізації знаходиться на середньому рівні. Це означає, що у чоловіків, в порівнянні з жінками, вище прагнення до більш повного виявлення і розвитку своїх здібностей та реалізації їх у професійній діяльності, творчий підхід до вирішення поставлених завдань. У чоловіків вище, ніж у жінок, розуміння соціальної значущості навчання, більше прагнення підвищити свій соціальний статус, зайняти певну посаду в майбутньому, отримати визнання оточуючих, гідну винагороду за свою працю, вища орієнтація на різні способи взаємодії з оточуючими, утвердження своєї ролі та позиції у групі.

Для діагностики життєвих цілей (термінальних цінностей) людини нами було використано особистісний опитувальник «Термінальні цінності».

За результатами дослідження було визначено, що за шкалою «власний престиж» в чоловіків середній показник становить 5,3 бала, а в жінок – 5 балів. Зазначені показники належать до середнього рівня вираження цієї цінності. Бал за цим показником відображає прагнення людини до визнання, поваги, схвалення з боку інших, як правило, більш значимих осіб, до чийої думки він прислухається найбільшою мірою і на чю думку він орієнтується, в першу чергу, у своїх судженнях, вчинках і поглядах.

За шкалою «високе матеріальне становище» ми визначили, що у чоловіків середній показник становить 5,5 бала, а в жінок – 7,4 бала. У жінок цей показник належить до середнього рівня розвитку і є значно більшим, ніж у чоловіків, на статистично значущому рівні. Високий бал за цим показником відображає прагнення людини до можливо більш високого рівня матеріального добробуту. Такі люди часто бува-

ють переконані в тому, що матеріальний достаток є головною умовою життєвого благополуччя. Високий рівень матеріального добробуту для таких людей часто виявляється підставою для розвитку почуття власної значущості та підвищеної самооцінки.

За шкалою «креативність» у чоловіків середній показник становить 5,6 бала, а у жінок – 5,4 бали. Ці показники належать до середнього рівня. Значних відмінностей між показниками визначено не було. Бал за цим показником відображає прагнення людини до реалізації своїх творчих можливостей, внесення різноманітних змін в усі сфери свого життя. Випробувані з високим балом за цим показником у всьому прагнуть уникати стереотипів і урізноманітнити своє життя. Такі люди зазвичай досить швидко втомлюються від розміреного ходу свого життя і завжди намагаються внести в неї щось нове.

За шкалою «активні соціальні контакти» у чоловіків показник становить 6,7 бала, а в жінок – 6,2 бала. Ці показники належать до середнього рівня. Бал за даним показником свідчить про прагнення людини до встановлення сприятливих взаємовідносин з іншими людьми. Для таких людей, як правило, дуже значимі всі аспекти людських взаємин, вони часто бувають переконані в тому, що найцінніше в житті – це можливість спілкуватися і взаємодіяти з іншими людьми.

За шкалою «розвиток себе» у чоловіків середній показник становить 6,3 бала, а в жінок – 6,7 бала. Високий бал за цим показником відображає зацікавленість людини в об'єктивній інформації про особливості свого характеру, власні здібності, інші характеристики своєї особистості. Такі люди, як правило, прагнуть до самовдосконалення, вважаючи при цьому, що потенційні можливості людини майже не обмежені й що в житті в першу чергу необхідно домагатися найбільш повної їх реалізації.

За шкалою «досягнення» ми визначили, що в чоловіків середній показник становить 7,3 бала, а в жінок – 7,6 бала. Ці показники належать до високого рівня розвитку. Високий бал за цим показником говорить про прагнення людини до досягнення конкретних і відчутних результатів у різні періоди життя. Такі люди, як правило, ретельно планують своє життя, ставлять конкретні цілі на кожному її етапі й вважають, що головне – досягти цих цілей. Крім того, часто велика кількість життєвих досягнень служить для таких людей підставою для високої самооцінки.

За шкалою «духовне задоволення» у чоловіків середній показник становить 6,8 бала, а в жінок – 5,4 бала. В чоловіків цей показник значно вищий, ніж у жінок на статистичному рівні. Це говорить про те,

що більше чоловіків вважає, що головне – це робити те, що цікаво і приносить внутрішнє задоволення.

За шкалою «збереження власної індивідуальності» ми визначили, що в чоловіків середній показник становить 5,9 бала, а в жінок – 6,6 бала. Ці показники належать до середнього рівня. Бал за цим показником свідчить про прагнення людини до незалежності від інших. Такі люди, як правило, вважають, що найважливіше в житті – це зберегти неповторність і своєрідність своєї особистості, своїх поглядів, переконань, власного стилю життя, прагнучи якомога менше піддаватися впливу масових тенденцій.

За життєвими сферами отримано такі результати. За шкалою «сфера професійного життя» ми визначили, що в чоловіків середній показник – 5,9 бала, а в жінок – 6,2 бала. Ці показники належать до середнього рівня. Бал за цим показником говорить про високу значимість для людини сфери її професійної діяльності. Такі люди віддають багато часу своїй роботі, стають до вирішення всіх виробничих проблем, вважаючи при цьому, що професійна діяльність є головним змістом життя людини.

За шкалою «сфера навчання і освіти» ми визначили, що в чоловіків середній показник становить 5,3 бала, та в жінок – 6,8 бала. Ці показники належать до середнього рівня. Бал за таким показником відображає прагнення людини до підвищення рівня своєї освіченості, розширенню світогляду. Такі люди, як правило, вважають, що найголовніше в житті – це вчитися і отримувати нові знання.

За шкалою «сфера сімейного життя» ми визначили, що в чоловіків середній показник становить 6,3 бала, а в жінок – 6,6 бала. Ці бала належать до середнього рівня. Бал за цим показником свідчить про високу значимість для людини всього того, що пов'язано з життям її сім'ї. Такі люди віддають багато сил і часу вирішенню проблем своєї сім'ї, вважаючи, що головне в житті – це благополуччя в родині.

За шкалою «сфера суспільного життя» ми визначили, що в чоловіків середній показник становить 7,3 бала, а в жінок – 6,8 бала. Показники належать до середнього рівня. Бал за таким показником відображає високу значимість для людини проблем життя суспільства. Такі люди, як правило, швидко залучаються до суспільно-політичного життя, вважаючи, що найголовніше для людини – це її суспільно-політичні переконання.

За шкалою «сфера захоплень» у чоловіків середній показник становить 6,5 бала, та 7,1 бала у жінок. Показники також належать до середнього рівня. Бал за цим показником говорить про те, що основне місце в житті людини займає його захоплення, хобі. Такі люди, як пра-

вило, віддають своєму захопленню весь вільний час і вважають, що без захоплення життя людини багато в чому неповноцінна.

Таким чином ми визначили вираженість термінальних та життєвих цінностей в інженерів – чоловіків та жінок. Усі цінності виражені на середньому та високому рівні значення для респондентів. Значні статистичні відмінності були визначені за такими шкалами: високе матеріальне становище, духовне задоволення, сфера навчання і освіти. Жінки більш схильні орієнтуватися на високе матеріальне становище та сферу навчання і освіти. Для чоловіків же важливіше духовне задоволення.

Для діагностики властивостей «предметно-діяльнісного» (психомоторна та інтелектуальна сфери) і «комунікативного» аспектів темпераменту серед інженерів різних спеціальностей було використано опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності (В.М.Русалов). Середні показники представлено в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

Властивості предметно-діяльнісного і комунікативного аспектів темпераменту майбутніх інженерів

Показник	Жінки	Чоловіки	Макс. бал	$t_{\text{емп}}$	p
Індекс загальної активності	303,93 ±24,14	287,70 ±32,09	432	2,286	0,025
Індекс загальної емоційності	91,86 ±11,65	80,95 ±12,20	144	3,746	0,000
Індекс загальної адаптивності	212,07 ±28,61	204,42 ±34,97	432	0,966	0,338
Ергічність психомоторна	31,64 ±5,88	33,19 ±6,34	48	- 1,030	0,306
Ергічність інтелектуальна	31,46 ±5,15	31,90 ±4,91	48	- 0,364	0,717
Ергічність комунікативна	37,61 ±6,56	33,07 ±7,21	48	2,683	0,009
Пластичність психомоторна	35,21 ±5,14	33,47 ±5,35	48	1,366	0,176
Пластичність інтелектуальна	29,11 ±3,83	29,21 ±3,90	48	- 0,109	0,914
Пластичність комунікативна	32,57 ±5,74	28,23 ±4,58	48	3,529	0,001

Продовження таблиці 4.4

Швидкість психомоторна	<u>35,29</u> ±3,67	<u>34,63</u> ±5,76	48	0,624	0,534
Швидкість інтелектуальна	33,89 ±4,52	33,65 ±4,39	48	0,224	0,823
Швидкість комунікативна	38,11 ±5,61	<u>32,44</u> ±4,77	48	4,564	0,000
Емоційність психомоторна	28,04 ±3,58	<u>26,79</u> ±4,71	48	1,191	0,238
Емоційність інтелектуальна	32,14 ±5,48	<u>27,74</u> ±5,46	48	3,315	0,001
Емоційність комунікативна	31,71 ±5,55	<u>27,14</u> ±4,86	48	3,665	0,000
Індекс психо-моторної активності	<u>102,25</u> ±11,11	<u>101,28</u> ±15,03	144	0,293	0,770
Індекс інтелектуальної активності	<u>94,11</u> ±10,19	<u>94,76</u> ±9,79	144	- 0,273	0,785
Індекс комунікативної активності	107,57 ±13,06	<u>93,86</u> ±13,07	144	4,322	0,000

Примітка. Напівжирним шрифтом виділено достовірні відмінності між групами досліджуваних. Напівжирним курсивом виділено показники високого рівня. Підкресленням виділено показники середнього рівня.

Аналіз даних, наведених в таблиці, дозволяє зробити висновок про те, що у жінок вищі показники індексу загальної активності, індексу загальної емоційності, ергічності комунікативної, пластичності комунікативної, швидкості комунікативної, емоційності інтелектуальної, емоційності комунікативної та індексу комунікативної активності. Відмінність була встановлена за допомогою критерію Стьюдента. Показник ергічності комунікативної у жінок становить 37,61 бала, у чоловіків – 33,07 бала. Це означає, що у жінок висока потреба в спілкуванні, широке коло контактів, потяг до людей, легкість у встановленні соціальних зв'язків, прагнення до лідерства, а у чоловіків – нормальна потреба в спілкуванні, «середнє» коло контактів, середньо виражене прагнення до встановлення нових знайомств, середній ступінь товариськості. Показник пластичності комунікативної у жінок становить 32,57 бала, у чоловіків – 28,23 бала. Це означає, що і у жінок, і у чоловіків нормальна готовність до спілкування, типове для середньої людини

прагнення до нових соціальних контактів. Показник швидкості комунікативної у жінок становить 38,11 бала, у чоловіків – 32,44 бала. Це означає, що у жінок легка і плавна мова, швидка вербалізація, висока швидкість мовної активності, а у чоловіків – звичайна швидкість мовної активності та вербалізації. Показник емоційності інтелектуальної у жінок становить 32,14 бала, у чоловіків – 27,74 бала. Це означає, що і у жінок, і у чоловіків середня виразність емоційних переживань у випадку невдач у роботі, що вимагає розумової напруги. Показник емоційності комунікативної у жінок становить 31,71 бала, у чоловіків – 27,14 бала. Це означає, що і у жінок, і у чоловіків середньоінтенсивне емоційне переживання у випадку невдач у спілкуванні, типова для людини чутливість до відтінків міжособистісних відносин; середньо виражена радість і впевненість у собі в процесі соціальної взаємодії. Показник індексу загальної активності у жінок становить 303,93 бала, у чоловіків – 287,70 бала. Це означає, що жінки активніші в психомоторній, інтелектуальній та комунікативній сферах. Відповідно і показники ергічності, швидкості та пластичності в цих сферах у них вищі, ніж у чоловіків. Показник індексу загальної емоційності у жінок становить 91,86 бала, у чоловіків – 80,95 бала. Це означає, що показники психомоторної, інтелектуальної та комунікативної емоційності у них вище, ніж у чоловіків. Показник індексу комунікативної активності у жінок становить 107,57 балів, у чоловіків – 93,86 бали. Це означає, що у жінок вища ергічність, пластичність та швидкість у сфері комунікативної активності.

Для вивчення основних особистісних властивостей майбутніх інженерів було проведено дослідження із застосуванням п'ятифакторного опитувальника особистості Р.МакКрас, П.Коста. Середні показники подано в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

Основні фактори особистісних властивостей студентів-інженерів

Показник	Вибірка в цілому	Жінки	Чоловіки	Макс бал	$t_{\text{емп}}$	p
Екстраверсія-інтроверсія	53,41±9,28	54,70±9,22	52,17±9,26	75	1,381	0,170
Прихильність-відокремленість	55,26±7,61	55,16±9,32	55,29±5,60	75	-0,085	0,933
Самоконтроль-імпульсивність	58,63±7,59	58,22±7,76	59,02±7,48	75	-0,530	0,598

Продовження таблиці 4.5

Емоційність - стриманість	<u>46,35</u> ±10,9 7	<u>50,78</u> ±10,6 3	<u>42,10</u> ±9,5 9	75	4,33 5	0,00 0
Експресивність-практичність	56,84 ±6,76	57,02 ±9,69	55,81 ±7,1 3	75	0,72 1	0,47 2

Примітка. Напівжирним шрифтом виділено достовірні відмінності між групами досліджуваних. Напівжирним курсивом виділено показники високого рівня. Підкресленням виділено показники середнього рівня.

Дані, представлені в таблиці, дозволяють зробити висновок про те, що статистична відмінність між чоловіками і жінками існує за показниками емоційної стійкості-емоційної нестійкості. Ця відмінність була встановлена за допомогою критерію Стьюдента.

Високий рівень екстраверсії в цілому по вибірці свідчить про наявність у респондентів безтурботності, оптимістичності й любові до змін. У них ослаблений контроль над почуттями і вчинками, тому вони бувають схильні до запальності та агресивності. У роботі вони орієнтовані на швидкість виконання завдання, від одноманітної діяльності у них швидше розвивається стан монотонності. Воліють працювати з людьми. У діяльності краще виконують складні завдання в ситуації дефіциту часу.

У цілому по вибірці високий рівень прихильності, тобто позитивного ставлення до людей. Респонденти вміють співчувати, підтримують колективні заходи і відчують відповідальність за спільну справу, сумлінно та відповідально виконують отримані доручення. Взаємодіючи з іншими, намагаються уникати розбіжностей, не люблять конкуренції, більше воліють співпрацювати з людьми, ніж змагатися з ними.

Високий рівень самоконтролю поведінки в цілому по вибірці свідчить про сумлінність, відповідальність, обов'язковість, точність і акуратність у справах респондентів. Вони люблять порядок і комфорт, наполегливі в діяльності й зазвичай досягають у ній високих результатів. Вони дотримуються моральних принципів, не порушують загальноприйнятих норм поведінки в суспільстві навіть тоді, коли норми і правила видаються суто формальними. Висока сумлінність і свідомість зазвичай поєднуються з хорошим самоконтролем, з прагненням до утвердження загальнолюдських цінностей, іноді на шкоду особистим. Такі люди рідко відчують себе повністю розкутими настільки, щоб дозволити собі дати волю почуттям.

У жінок високий рівень емоційності – 50,76 бала, у чоловіків – середній і становить 42,10 бала. Це означає, що жінки не здатні конт-

ролювати свої емоції та імпульсивні потяги. У поведінці це виявляється як відсутність почуття відповідальності, ухилення від реальності, примхливість. Їхня поведінка багато в чому обумовлено ситуацією. Вони з тривогою очікують неприємностей, в разі невдачі легко впадають у відчай і депресію. Вони гірше, порівняно з чоловіками, працюють в стресових ситуаціях, в яких відчувають психологічне напруження. У них, як правило, занижена самооцінка, вони образливі в невдачах.

У цілому по вибірці високий рівень експресивності. Для респондентів характерне легке ставлення до життя. Такі люди часто не відрізняють вимисел від реальностей життя. Вони частіше довіряють своїм почуттям та інтуїції, ніж здоровому глузду, мало звертають уваги на поточні повсякденні справи і обов'язки, уникають рутинної роботи. Це емоційні, експресивні, з добре розвиненим естетичним і художнім смаком люди. За допомогою критерію Ст'юдента було виявлено достовірні відмінності між показниками первинних факторів особистісних властивостей серед студентів-інженерів. Отримані результати подано в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

Первинні фактори особистісних властивостей студентів-інженерів

Показник	Жінки	Чоловіки	Макс. бал	$t_{\text{емп}}$	p
Привернення – уваги – уникнення уваги	<u>10,82</u>±2,14	<u>9,41</u> ±2,43	15	3,124	0,002
Тривожність – безтурботність	11,14 ±2,62	<u>8,73</u> ±2,66	15	4,610	0,000
Напруженість – розслабленість	<u>9,52</u> ±2,66	<u>7,96</u> ±2,54	15	3,030	0,003
Депресивність - емоційна комфортність	<u>10,26</u> ±2,84	<u>8,71</u> ±2,33	15	3,020	0,003
Емоційна лабільність - емоційна стабільність	10,46 ±2,84	<u>8,06</u> ±2,70	15	4,379	0,000
Артистичність - відсутність артистичності	12,28 ±2,30	11,02 ±2,54	15	2,627	0,010

Примітка. Напівжирним шрифтом виділено достовірні відмінності між групами досліджуваних. Напівжирним курсивом виділено показники високого рівня. Підкресленням виділено показники середнього рівня.

У жінок високий рівень привернення уваги, у чоловіків – середній. У жінок він становить 10,82 бала, у чоловіків – 9,41 бала. Це означає, що у жінок, в порівнянні з чоловіками, сильніше бажання опинитися в центрі уваги оточуючих і більш виражені дії, спрямовані на це.

Показник рівня тривожності у жінок становить 11,14 бала, що відповідає високому рівню. Показник рівня тривожності у чоловіків середній і становить 8,73 бала. Тобто, у жінок вища властивість постійно або ситуативно переходити в стан підвищеної турботи, відчувати страх і тривогу в специфічних соціальних ситуаціях, пов'язаних з підвищеною емоційністю або фізичною навантаженістю.

У цілому по вибірці зафіксовано середній рівень напруженості, але кількісні показники різняться. У жінок рівень психічного напруження становить 9,52 бала, у чоловіків – 7,96 бала. Це означає, що у чоловіків і жінок середня схильність до стану підвищеного фізичного або психологічного збудження, яке супроводжується неприємними внутрішніми відчуттями і потребує розрядки.

Показник депресивності жінок – 10,26 бала, чоловіків – 8,71 бала, що в обох випадках відповідає середньому рівню. Для респондентів характерна середня схильність до почуття надзвичайного смутку, нещастя, безнадійності.

Високий рівень емоційної лабільності у жінок з показником 10,46 бала свідчить про нестабільність емоційного вираження і настрою, про легке виникнення сильних емоцій, непропорційних подіям і обставинам. Середній рівень емоційної лабільності у чоловіків з показником 8,06 бала свідчить про здатність гнучко, залежно від ситуації і настрою, змінювати свій власний стан та способи його зовнішнього прояву.

По вибірці в цілому зафіксовано високий рівень артистичності, тобто для чоловіків і жінок характерна схильність виявляти високу і тонку майстерність виконання певних дій, віртуозність у роботі.

Визначимо особливості операціональної складової професіоналізму майбутнього інженера з урахуванням гендерних аспектів.

Серед студентів інженерних спеціальностей було проведено дослідження із застосуванням методики А.А. Карманова «Мета-Засіб-Результат», спрямованої на виявлення особливостей структури діяльності. Отримані дані представлено в таблиці 4.7

Таблиця 4.7

Особливості структури діяльності студентів-інженерів

Показник	Вибірка в цілому	Жінки	Чоловіки	Макс. бал	$t_{\text{емп}}$	p
Мета	<u>9,81</u> ±2,50	<u>9,34</u> ±2,59	<u>10,27</u> ±2,35	18	- 1,897	0,061
Засіб	<u>9,88</u> ±3,20	<u>10,66</u> ±3,15	<u>9,13</u> ±3,11	18	2,461	0,016
Результат	<u>7,46</u> ±3,00	<u>6,50</u> ±3,10	<u>8,38</u> ±2,62	18	- 3,321	0,001

Примітка. Напівжирним шрифтом виділено достовірні відмінності між групами досліджуваних. Напівжирним курсивом виділено показники високого рівня. Підкресленням виділено показники середнього рівня.

Дані, наведені в таблиці, дозволяють стверджувати, що у жінок вищий показник засобу діяльності, а у чоловіків – результату діяльності. Відмінність була встановлена за допомогою критерію Стьюдента. Показник засобу в жінок становить 10,66 бала, у чоловіків – 9,13 бала. Це означає, що жінки частіше стикаються з труднощами у виборі засобів (йдеться про психологічні бар'єри). Причиною такої скутості часто буває відсутність конструктивної мети, якої вони бажають досягнути. Також одним з факторів вказаної поведінки є комплекс причин, який можна назвати «страхом самовираження». В установках жінок, порівняно з чоловіками, переважають «енергоощадливі мотиви» і недостатньо спонтанна поведінка. Показник результату в чоловіків становить 8,39 бала, у жінок – 6,50 бала. Це означає, що чоловіки більш тверезо оцінюють результати своєї діяльності, вони не переоцінюють, але й не недооцінюють здобутки. В оцінках інших людей, подій, порівняно з жінками, досить неупереджені.

Уявлення мети діяльності, тобто більш-менш ясної картини бажаного майбутнього у жінок і чоловіків знаходиться на середньому рівні.

Серед студентів інженерних спеціальностей було проведено дослідження із застосуванням опитувальника часової перспективи Ф.Зімбардо, спрямованого на діагностику системи ставлення особистості до часового континууму. Отримані дані представлено в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

Фактори часового сприйняття студентами-інженерами

Показник	Жінки	Чоловіки	Макс. бал	$t_{\text{емп}}$	p
Негативне минуле	<u>27,16</u> ±6,80	<u>27,00</u> ±6,18	50	0,124	0,901
Гедоністичне теперішнє	52,14 ±6,83	<u>49,83</u> ±6,78	75	1,716	0,089
Майбутнє	47,58 ±5,82	47,75 ±6,72	65	- 0,136	0,892
Позитивне минуле	33,96 ±5,62	31,31 ±5,82	45	2,340	0,021
Фаталістичне теперішнє	<u>25,30</u> ±5,37	<u>23,50</u> ±5,04	45	1,747	0,084

Примітка. Напівжирним шрифтом виділено достовірні відмінності між групами досліджуваних. Напівжирним курсивом виділено показники високого рівня. Підкресленням виділено показники середнього рівня.

Результати дослідження, представлені в таблиці 4.8, дозволяють визначити статистично значущу відмінність показника сприйняття позитивного минулого серед чоловіків і жінок. Ця відмінність була встановлена за допомогою критерію Стьюдента. У жінок він становить 33,96 бала, у чоловіків – 31,31 бала. В обох випадках кількісний показник відповідає високому рівню. Це означає, що у респондентів наявний високий ступінь прийняття власного минулого, при якому будь-який досвід є досвідом, що сприяє розвитку і призводить до сучасного стану.

Середній рівень сприйняття негативного минулого в цілому по вибірці свідчить про середній ступінь неприйняття респондентами власного минулого, що викликає огиду, повного болю і розчарувань.

У жінок високий рівень сприйняття гедоністичного теперішнього з показником 52,14 бала, тоді як у чоловіків показник сприйняття гедоністичного теперішнього становить 49,83 бала, що відповідає середньому рівню. Це означає, що у жінок вище сприйняття теперішнього як відірваного від минулого і майбутнього, єдиною метою якого є насолода.

У цілому по вибірці спостерігається високий рівень сприйняття майбутнього, що свідчить про наявність у респондентів цілей і планів на майбутнє.

Середній рівень сприйняття фаталістичного теперішнього по вибірці в цілому означає, що респонденти сприймають теперішнє як незалежне від їхньої волі, вже зумовлене долею і підвладне їй.

Для дослідження особливостей переживання часу студентам інженерних спеціальностей було запропоновано оцінити переживання часу в конкретний момент за допомогою шкали О.О.Кроніка. Отримані результати представлено в таблиці 4.9.

Таблиця 4.9

Особливості переживання часу студентами-інженерами

Показник	Жінки	Чоловіки	Макс. бал	$t_{\text{емп}}$	p
Зворотність	<u>3,96</u> ±0,95	4,06 ±0,78	5	- 0,578	0,564
Насиченість	4,16 ±0,65	4,12 ±0,68	5	0,339	0,735
Динаміка	<u>3,46</u> ±1,18	<u>3,23</u> ±1,15	5	0,994	0,323
Процес	<u>3,12</u> ±0,87	<u>3,21</u> ±0,89	5	- 0,523	0,602
Задоволеність	4,12 ±0,90	<u>3,81</u> ±0,82	5	1,841	0,069
Різноманітність	<u>3,82</u> ±1,06	<u>3,81</u> ±0,93	5	0,062	0,950
Організованість	<u>3,54</u> ±1,05	<u>3,67</u> ±1,04	5	- 0,641	0,523
Інтеграція	<u>3,44</u> ±1,01	<u>3,10</u> ±1,14	5	1,606	0,111
Тривалість	<u>3,32</u> ±0,96	<u>2,98</u> ±1,09	5	1,665	0,099
Циклічність	<u>3,54</u> ±1,05	<u>3,38</u> ±1,19	5	0,697	0,487

Примітка. Напівжирним шрифтом виділено достовірні відмінності між групами досліджуваних. Напівжирним курсивом виділено показники високого рівня. Підкресленням виділено показники середнього рівня.

Аналіз даних, наведених в таблиці 4.9, дозволяє стверджувати, що жінки оцінюють зворотність часу нижче, ніж чоловіки. Тобто, для чоловіків характерне більш швидке переживання часу в конкретний момент, а для жінок час спливає повільніше. В цілому по вибірці високий ступінь насиченості часу. Це означає, що респонденти оцінюють конкретний проміжок часу як достатньо насичений. Середній рівень динаміки часу в цілому по вибірці свідчить, що для респондентів у конкретний момент час протікає і плавно, і стрибкоподібно. По вибірці в цілому спостерігається середній рівень особливості процесу переживання часу, тобто, респонденти оцінюють конкретний проміжок часу і як стислий, і як розтягнутий. Жінки оцінюють задоволеність часу як високу, чоловіки як середню. Це означає, що конкретний момент часу

жінки переживають більш приємно, ніж чоловіки. Рівень різноманітності в цілому по вибірці середній, тобто для респондентів конкретний момент часу і різноманітний, і одноманітний однаковою мірою. Середній рівень організованості часу серед респондентів свідчить про їх оцінку конкретного проміжку часу як досить організованого. Жінки і чоловіки оцінюють переживання інтеграції теперішнього часу як достатньо цільного. У цілому по вибірці середній рівень тривалості часу. Це означає, що конкретний проміжок часу респонденти сприймають як безмежний. Середній рівень циклічності часу в цілому по вибірці свідчить про оцінку конкретного часу як досить безперервного.

Креативність є показником операціональної складової професіоналізму майбутнього інженера.

За допомогою критерію Ст'юдента було виявлено значущі відмінності між показниками креативності жінок і чоловіків. Ці відмінності визначають здатність до креативності та її можливість, як чинника, значимого для майбутнього інженера. Відмінності представлено на рисунку 4.4.

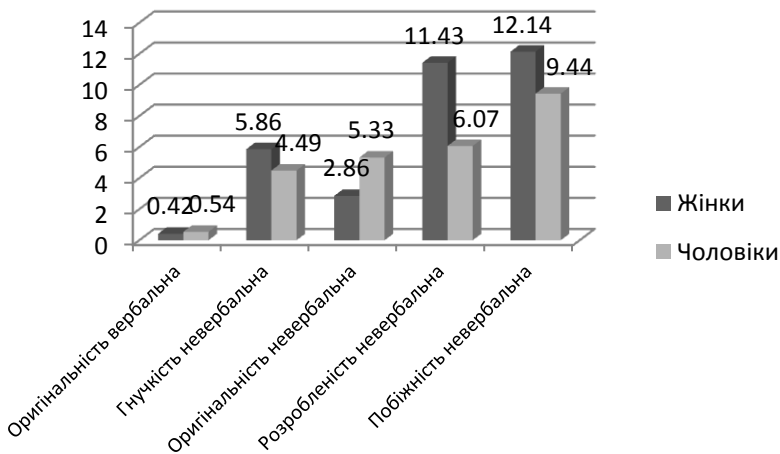


Рисунок 4.4. Гендерні відмінності показників креативності

На підставі аналізу даних, представлених на рисунку 4.4, можна зробити висновок про те, що у чоловіків вищі такі показники креативності як вербальна оригінальність і невербальна оригінальність. У жінок вищими є показники невербальної гнучкості, невербальної швидкості та невербальної розробленості. Це означає, що у чоловіків вища здатність давати унікальні, нестандартні, творчі відповіді, а у жінок –

вища здатність створювати більшу кількість осмислених ідей, детально розробляти придумане, кращі здібності до використання більшої кількості різних категорій відповідей.

Проблема творчої обдарованості, розвитку творчих здібностей та вивчення основних факторів, що визначають цей розвиток, є надзвичайно актуальною для суспільства і важливою для психології. Складність проблеми визначається наявністю великої кількості різнопланових факторів, що впливають на розвиток творчих здібностей. На сьогодні визнається і соціальна сутність творчих здібностей, і їх природна обумовленість. Проте вивчення соціальних і біологічних аспектів йде нерівномірно. Найбільша увага приділяється створенню спеціальних умов, що сприяють розвитку креативності, в той час як її природні механізми визнаються багатьма дослідниками, але практично не вивчаються. Недослідженими залишаються психодинамічні кореляти креативності. Вивчення психодинамічної організації творчих здібностей є дуже перспективним, тому що, згідно з основними положеннями спеціальної теорії індивідуальності В.М.Русалова, психодинамічні властивості, узагальнюючі в собі біологічні характеристики, задатки першого рівня, самі виступають як задатки (другого рівня) вищих утворень, у тому числі й здібностей, входять до їхньої структури в якості необхідних компонентів, визначаючи динамічні особливості останніх. Більше того, вивчення психодинамічної організації креативності виявляється корисним не тільки для розкриття сутності самих творчих здібностей, а й для подальшого розвитку спеціальної теорії індивідуальності, що передбачає розгляд різних рівнів інтегральної індивідуальності не ізольовано один від одного, а як рівнів, що мають власний зміст, проте взаємопов'язані, й у цьому зв'язку конкретне дослідження закономірних співвідношень між різнорівневими структурами, зокрема між темпераментом і творчими здібностями, є самостійним завданням, має практичне і теоретичне значення.

На основі виявлених значимих відмінностей між показниками творчого мислення за допомогою критерію Стюдента було встановлено, що чоловіки мають вищі показники креативності порівняно з жінками.

За допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона була встановлена велика кількість кореляційних зв'язків між показниками творчого мислення та формально-динамічними властивостями індивідуальності серед чоловіків-студентів інженерних спеціальностей. Кореляція зворотного характеру існує між показником творчого мислення – оригінальністю – і такою формально-динамічною властивістю індивідуальності як ергічність інтелектуальна ($r = -0,36$; $p = 0,043$). Чим вище рівень

інтелектуальних можливостей, здатність до навчання, постійне прагнення до діяльності, пов'язаної з розумовою напругою, легкість розумового спонукання, тим нижча здатність давати незвичайні, унікальні відповіді. Обернено пропорційний кореляційний зв'язок був встановлений між абстрактністю назв як творчим показником і психомоторною пластичністю як показником формально-динамічних властивостей індивідуальності. Це означає, що чим вищою є гнучкість при перемиканні з одних форм рухової активності на інші, вищим прагнення до різноманітних способів фізичної діяльності, плавність рухів, тим нижчою є здатність виділяти головне і розуміти суть проблеми ($r = -0,380$; $p = 0,011$). На рівень абстрактності назв як показник креативності, впливають психомоторна швидкість ($r = -0,541$; $p = 0,000$) та індекс загальної активності ($r = -0,437$; $p = 0,003$). Причому цей кореляційний зв'язок має зворотний характер. Це означає, що чим вищим є показник темпу психомоторної поведінки, вищою швидкість у різних видах рухової активності, чим вище рівень психомоторної, інтелектуальної та комунікативної активності, тим нижче рівень абстрактності назв. Між показником швидкості та інтелектуальною пластичністю ($r = 0,335$; $p = 0,026$) і емоційністю ($r = 0,371$; $p = 0,013$); ($r = 0,323$; $p = 0,033$) було виявлено прямо пропорційний зв'язок. Чим вищими є показники гнучкості мислення, легкості переходу з одних форм мислення на інші, постійного прагнення до різноманітності форм інтелектуальної діяльності, творчого підходу до вирішення проблем, високої чутливості (сильного емоційного переживання) із приводу розбіжності між очікуваним і реальним результатом розумової роботи, сильного занепокоєння з приводу роботи, пов'язаної з розумовою напругою, тим нижчою є здатність людини створювати велику кількість осмислених ідей.

На основі виявлених значимих відмінностей між показниками творчого мислення за допомогою критерію Ст'юдента, було встановлено, що жінки, порівняно з чоловіками, мають вищі показники креативності.

За допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона було встановлено велику кількість кореляційних зв'язків серед жінок-студентів інженерних спеціальностей між показниками творчого мислення та формально-динамічними властивостями індивідуальності. Кореляція зворотного характеру існує між показником оригінальності та ергічністю інтелектуальною ($r = -0,423$; $p = 0,025$), пластичністю психомоторною ($r = -0,413$; $p = 0,029$), індексом психомоторної активності ($r = -0,483$; $p = 0,009$). Це означає, що чим вищі показники рівня інтелектуальних можливостей, здатності до навчання, постійного прагнення до діяльно-

сті, пов'язаної із розумовою напругою, легкості розумового спонукання, високої гнучкості при перемиканні з одних форм рухової активності на інші, високого прагнення до різноманітних способів фізичної діяльності, плавності рухів, високого рівня психомоторної ергічності, пластичності та швидкості, тим нижча здатність давати незвичайні, унікальні відповіді. Обернено пропорційний кореляційний зв'язок існує між показником побіжності та пластичністю психомоторною ($r = -0,420$; $p = 0,026$). Це означає, що чим вищі показники гнучкості при перемиканні з одних форм рухової активності на інші, високого прагнення до різноманітних способів фізичної діяльності, плавності рухів, тим нижча здатність людини створювати велику кількість осмислених ідей. Між показником гнучкості та індексом комунікативної активності існує кореляція зворотного характеру ($r = -0,378$; $p = 0,047$). Це означає, що чим вищий рівень комунікативної ергічності, пластичності та швидкості, тим нижча здатність використовувати більшу кількість різних категорій відповідей. Кореляція зворотного характеру існує між таким показником вербальної креативності як унікальність та емоційністю інтелектуальною ($r = -0,411$; $p = 0,030$). Це означає, що чим вища чутливість (сильне емоційне переживання) із приводу розбіжності між очікуваним і реальним результатом розумової роботи, сильніше занепокоєння з приводу роботи, пов'язаної з розумовою напругою, тим нижча здатність використовувати більшу кількість різних категорій відповідей.

Для визначення кар'єрних орієнтацій – професійної компетентності, менеджменту, автономії, стабільності, служіння, виклику, інтеграції стилів життя, підприємництва – ми використали методику «Якорі кар'єри». Це ціннісні орієнтації, соціальні установки, інтереси і т.п., соціально зумовлені спонукання до діяльності, характерні для певної людини. Кар'єрні орієнтації виникають в перші роки розвитку кар'єри, вони стійкі й можуть залишатися стабільними протягом тривалого часу.

За шкалою «професійна компетентність» у чоловіків та жінок показник належить до середнього рівня – 5,3 та 4,6 відповідно. Ця професійна орієнтація пов'язана з наявністю здібностей і талантів у певній галузі. Тому в цілому майбутні інженери прагнуть досягти майстерності у справі, відчувають задоволення від досягнення успіху в професійній сфері, але швидко втрачають інтерес до роботи, яка не дозволяє розвивати їхні здібності. Респонденти чекають на визнання своїх талантів, що має виражатися в статусі, що відповідає їхній майстерності. Значних відмінностей між показниками двох груп визначено не було.

За шкалою «менеджмент» у чоловіків та жінок показник належить до рівня вище середнього - 6,2 та 6,0 відповідно. Це свідчить про виражену орієнтація на інтеграцію зусиль інших людей, усвідомлення відповідальності за власні дії. Ключовими мотивами таких респондентів є лідерство, матеріальні цінності, керування, влада, усвідомлення того, що від них залежить прийняття ключових рішень. Тому майбутні інженери, незалежно від статі, орієнтуються на швидке кар'єрне зростання і отримання посади, що пов'язана із управлінням людьми.

За шкалою «автономія» результати різняться, у чоловіків показник належить до високого рівня – 6,3 бала, а в жінок – до середнього – 5,4 бала. Це свідчить про прагнення чоловіків-майбутніх інженерів відчувати себе вільним від організаційних правил, розпоряджень і обмежень, що виявляється у виконанні завдань у власному темпі. Основний мотив розвитку кар'єри – отримання можливості працювати самостійно, самому вирішувати, як, коли і що робити для досягнення тих чи інших цілей. А ось жінки цілком можуть працювати в умовах жорстко закріплених правил.

Необхідність у «стабільності роботи» відчувають в переважній більшості жінки. Так, нами було визначено на статистичному рівні значні відмінності між середніми показниками у чоловіків та жінок. У чоловіків показник становить 6,4 бала, а в жінок – 8,4. Майбутні інженери жіночої статі відчують потребу в безпеці, захисті та обирають роботу надовго, не зважаючи на те, що вона може не приносити задоволення, вони перекладають відповідальність за управління своєю кар'єрою на роботодавця, що в цілому відповідає таким особливостям жіночого характеру як стабільність та сталість.

За шкалою «стабільність місця проживання» ми визначили, що в групі чоловіків та жінок середні показники належать до рівня нижче середнього – 3,6 та 3,4 відповідно. Це говорить про те, що ця орієнтація невиражена у респондентів, тому майбутнім інженерам важливіше залишитися на одному місці проживання, ніж отримати підвищення або нову роботу на новому місці.

За шкалою «служіння» ми визначили, що в чоловіків показник становить 7 балів, а в жінок 6,4 бала. Ці показники належать до високого рівня, що свідчить про те, що майбутні інженери бажають реалізуватися у власній професійній діяльності, приносити користь суспільству.

Майбутні інженери в цілому готові до подолання певних перешкод на професійному шляху, прагнуть до вирішення складних професійних завдань, про це свідчать результати за шкалою «Виклик».

У чоловіків показник становить 6,1 бала, та у жінок – 5,5 бала, що відповідає середньому рівню розвитку. За шкалою «інтеграція стилів життя» ми визначили, що в чоловіків середній показник становить 6,7 бала, а в жінок – 7,2 бала. За цією шкалою нами було визначено відмінності на статистичному рівні, що свідчить про те, що обирати і підтримувати певний спосіб життя для жінок важливіше, ніж домагатися успіху в кар'єрі. Розвиток кар'єри їх приваблює тільки в тому випадку, якщо вона не порушує звичний для них стиль життя і оточення. Для них важливо, щоб все було урівноважено – кар'єра, сім'я, особисті інтереси.

За шкалою «підприємництво» визначено, що у чоловіків показник становить 6,1 бала, у жінок – 5,4 бала. Тобто в цілому майбутні інженери прагнуть реалізувати себе у власній справі, яка дозволить створити щось нове.

Отже, у чоловіків найбільш виражені такі кар'єрні орієнтації: служіння, інтеграція стилів життя та стабільність роботи. У жінок виражені такі орієнтації: стабільність роботи, інтеграція стилів життя, служіння. Така орієнтація як «служіння» більш важлива для чоловіків. Для жінок важливіша стабільність роботи. Значні відмінності були визначені за такими орієнтаціям як «стабільність роботи» та «інтеграція стилів життя». Ці кар'єрні орієнтації більш виражені у жінок, свідчить про те, що жінки більше відчують потребу в безпеці, захисті та можливості прогнозування і будуть шукати постійну роботу з мінімальною ймовірністю звільнення. Також це говорить про те, що жінки більше у своїй поведінці проявляють конформність.

4.4. Результати дослідження складових професіоналізму майбутніх інженерів

4.4.1. Розробка опитувальника «базовий професіоналізм особистості майбутнього інженера»

У цілому визначення рівня професіоналізму може здійснюватися за двома критеріями: об'єктивним (професійна компетентність, що зумовлює ефективне виконання справи) та суб'єктивним, який пов'язаний із психологією працівника. І якщо перший критерій ми можемо оцінити без будь-яких труднощів, то діагностувати суб'єктивний достатньо складно, тим паче, що на сьогодні не має методик діагнос-

тики професіоналізму особистості. Тому вважаємо за необхідне звернути увагу на проблему діагностики професіоналізму особистості у технічній галузі.

Вихідним поняттям для розробки опитувальника для визначення професіоналізму особистості майбутнього інженера стало таке: професіоналізм особистості майбутнього інженера – це інтегрована характеристика суб'єкта діяльності, яка не лише вміщує професійну компетентність, а й відображає високий рівень професійно значимих якостей, професійну автентичність, ідентичність, певні когнітивні, мотиваційно-ціннісні та операціональні характеристики, які забезпечують прогресивний розвиток фахівця на етапі професійної підготовки.

Мінімальний бал становить 83, максимальний –167 (з 203 можливих за всіма шкалами), середнє значення становить 131 бал при стандартному відхиленні 17,13. Таким чином, розкид отриманих балів в середньому невеликий, тобто велика частина респондентів у середньому отримують бали з невеликого діапазону.

Тест є психологічним, в ньому використовується шкала Лайкерта, і тому для оцінки труднощів використовуємо показник середнього значення питання, що дорівнює 4,51 (за шкалою від 1 до 7). Це вказує на те, що тест є досить легким для вибірки, з твердженнями легше погодиться. У тесті показник дискримінативності 0,29 вказує на те, що в цілому тест середньо диференціює студентів з високим і низьким рівнем професіоналізму (показник для підсумкового балу за всіма шкалами).

Надійність становить 0,77, що вказує на досить високу узгодженість питань у тесті [12 , 210, 231]. При цьому в тесті порівняно невелика помилка вимірювання – 8,3 бала.

Таблиця 4.10

Характеристика надійності опитувальника

Альфа-Кронбах n=174	Стандартна помилка ви- мірювання	Корегована розщеплена для випад- кових пере- тинів	Корегована розщеплена для першо- го- останнього	Корегована розщеплена для парного- непарного
0,77	8,30	0,57	0,58	0,71

У таблиці 4.10 наведено показники надійності тесту сумарно за всіма шкалами. Можна сказати, що методика є достатньо надійною. Для психологічних тестів допустимим є рівень надійності від 0,7 і вище.

Таблиця 4.11

Вимірювання α Кронбаха за шкалами

Шкала	Показник
Атенційні здібності	0,681
Стресостійкість	0,267
Креативність	0,190
Цілеспрямованість	0,793
Посидючість	0,332
Комунікативність	0,410
Професійна мотивація	0,467
Професійне мислення	0,633

Аналіз даних, наведених у таблиці 4.11 дозволяє стверджувати, що за більшістю шкал опитувальника питання узгоджені між собою. Найбільш узгоджені питання мають шкали «Цілеспрямованість», «Атенційні здібності», «Професійне мислення». Разом з тим є дві шкали, які потребують подальшої роботи, це «Креативність» та «Стресостійкість».

У цілому виявлено велику кількість позитивних кореляційних зв'язків між шкалами опитувальника, що характеризує їх як взаємопов'язані. Так, шкала «Атенційні здібності» позитивно корелює із всіма шкалами на досить високому рівні значущості, тобто при високому рівні цих здібностей підвищуються всі показники базового рівня професіоналізму особистості майбутнього інженера. Це може свідчити про те, що спостережливість та об'єм, вибірковість і стійкість уваги є основою професіоналізму особистості студента технічних спеціальностей.

Однак шкала «Посидючість», наприклад, корелює лише з атенційними здібностями та професійною мотивацією, що свідчить про те, що підвищення посидючості майбутнього інженера підвищує рівень спостережливості та зацікавленість професією, і навпаки.

Також був проведений кореляційний аналіз між окремими пунктами опитувальника із сумарним балом за шкалою, результати якого вказують на існування показників, що мають значущість на рівні $p \leq 0,05$ та 0,01.

Важливим показником надійності опитувальника є дискримінативність його завдань, тобто можливість диференціювати респондентів на рівні високий, середній та низький. Майже всі питання опитувальника мають адекватні показники в діапазоні від 0,390 до 0,516, що дозволяє говорити про його достатню надійність. Що стосується складності питань, то ці показники становлять від 3,8 до 5,375, що свідчить про те, що менша кількість респондентів відповідає позитивно, тобто погоджується без роздумів із питанням.

Результати регресійного аналізу свідчать, що всі виділені шкали є частиною інтегрованого показника «базовий рівень професіоналізму» і пояснюють 100% дисперсії. Ці дані також підтверджуються ієрархічним методом міжгрупових зв'язків кластерного аналізу із побудовою дендрограми.

Таким чином, розкрито результати розробки й апробації опитувальника з вивчення особливостей розвитку базового професіоналізму особистості студентів інженерно-технічних спеціальностей, що проводилися у два етапи. Результати першого етапу не дали можливості використовувати опитувальник через недостатній рівень надійності та валідності. На другому етапі результати перевірки засвідчили коректність опитувальника та можливість його застосування у роботі з майбутніми інженерами. Отже, опитувальник складається з 31 твердження, відповідь за якими дається за допомогою шкали Лайкерта. Шкалами опитувальника є такі: атенціональні здібності, стресостійкість, креативність, цілеспрямованість, посидючість, комунікативність, професійна мотивація, професійне мислення. Надійність опитувальника (показник Альфа-Кронбаха) становить 0,77, більшість шкал опитувальника узгоджені між собою та мають достатньо високий показник надійності. Результати кореляційного аналізу підтверджують взаємопов'язаність шкал та тверджень опитувальника. Регресійний та кластерний аналіз підтвердили валідність опитувальника. Дискримінативність його завдань має адекватні показники, тобто свідчить про надійність.

Завдяки використанню цієї методики було визначено динаміку становлення професіоналізму протягом етапу професійної підготовки відповідно до етапів професійного становлення майбутнього інженера, визначених у параграфі 3.2.

Таблиця 4.12

Динаміка становлення базового професіоналізму майбутнього інженера (M $\pm$ SD)

Шкала	Етапи професійного становлення майбутнього інженера				
	I.	II.	III.	IV.	V.
Атенційні здібності	13,58 $\pm$ 3	13,87 $\pm$ 3,49	12,9 $\pm$ 3,77	12,7 $\pm$ 2,71	13,43 $\pm$ 3,32
Стресостійкість	23 $\pm$ 3,47	24,54 $\pm$ 5,09	22,59 $\pm$ 4,92	22,9 $\pm$ 3,12	24,24 $\pm$ 4,6
Креативність	25,79 $\pm$ 4,6	27,57 $\pm$ 5,05	26,7 $\pm$ 5,47	26,9 $\pm$ 3,7	26,66 $\pm$ 4,51
Цілеспрямованість	19,56 $\pm$ 5,09	20,98 $\pm$ 4,66	20,64 $\pm$ 4,67	20,1 $\pm$ 2,77	19,31 $\pm$ 3,44
Посидючість	8,17 $\pm$ 1,9	8,87 $\pm$ 3,33	8,81 $\pm$ 2,33	8,9 $\pm$ 3,2	9,38 $\pm$ 2,8
Комунікативність	8,82 $\pm$ 2,03	9,54 $\pm$ 3,06	8,87 $\pm$ 2,33	8,91 $\pm$ 2,82	9,7 $\pm$ 2,54
Професійна мотивація	17,17 $\pm$ 3,4	20,08 $\pm$ 4,48	16,06 $\pm$ 4,63	16,1 $\pm$ 3,73	17,24 $\pm$ 4,4
Професійне мислення	15,25 $\pm$ 2,3	15,24 $\pm$ 2,87	14,21 $\pm$ 3,54	14,9 $\pm$ 2,9	14,85 $\pm$ 2,9
Загальний рівень базового професіоналізму	131,14 $\pm$ 12,91	140,73 $\pm$ 19,91	130,38 $\pm$ 21,78	129,1 $\pm$ 20,71	134,85 $\pm$ 15,83

I. Адаптація до навчально-виховного процесу технічного вишу, II. «Включення» у професію, III. Початок професійної кар'єри, IV. Професійний розвиток, V. Професійне самовдосконалення

Відповідно до отриманих даних щодо динаміки розвитку базового професіоналізму та його складових протягом таких етапів професійного становлення у технічному виші, як адаптація до навчально-виховного процесу технічного вишу, «включення» у професію, початок професійної кар'єри, професійний розвиток, професійне самовдосконалення можна побачити певну тенденцію. Так, вступивши до вишу,

майбутній інженер оцінює власні здібності досить високо, особливо такі, як цілеспрямованість, професійну мотивацію, професійне мислення, що може бути пов'язано із відчуттям досягнення нової життєвої цілі і завищену самооцінку через це. Однак в цілому виявлена закономірність зменшення показників базового професіоналізму на третьому періоді (початок професійної кар'єри), коли студент, має певні контакти з представниками професійного середовища може більш об'єктивно, адекватно аналізувати та сприймати власні можливості. Подальший розвиток більшості показників пов'язаний із розумінням вимог професії і вочевидь появи усвідомленості того, що успішний фахівець у інженерній діяльності повинен бути посидючим, креативним, стресостійким, що забезпечить ефективну професіоналізацію. Лише такі показники, як цілеспрямованість і професійне мислення де-що зменшуються у період професійного самовдосконалення, що можливо пов'язано із вже сталістю технічного інтелекту та розумінням того, що бажаєш «тут і зараз».

За результатами дослідження майбутніх інженерів за допомогою розробленого опитувальника «Базовий професіоналізм майбутнього інженера» усі респонденти були поділені на дві групи: 1 група – студенти із високим рівнем професіоналізму, 2 група – студенти із низьким рівнем професіоналізму для подальшого їх порівняння за характеристиками складових професіоналізму.

4.4.2. Особливості мотиваційно-ціннісної складової професіоналізму майбутнього інженера

Сучасний компетентний конкурентоспроможний фахівець у галузі інженерної діяльності повинен мати розвинену внутрішню мотивацію до засвоєння діяльності та професійну мотивацію для успішної професіоналізації [44, 146, 147, 322]. Діагностуючи психологічні особливості внутрішньої мотивації за методикою В.О. Климчука, а саме відчуття, що виникають під час виконання складного професійного завдання, студенти технічних спеціальностей із високим рівнем професіоналізму відчувають себе достатньо компетентними ($2,5 \pm 1,1$), самодермінованими ($2,45 \pm 1,2$), відчувають задоволення від діяльності ($2,0 \pm 1,0$) та визнають, що на недостатньому рівні докладають зусилля для вирішення проблемної ситуації ($1,8 \pm 1,1$). Враховуючи те, що процедура дослідження із застосуванням методики на визначення внутрішньої мотивації проводилася у лабораторних умовах, автор не може переносити його результати на весь мотиваційний профіль респондентів. Проте, оскільки завдання було пов'язано із майбутньою професій-

ною діяльністю, тому можемо констатувати недостатню зацікавленість нею для вибірки в цілому.

Діагностика мотиваційної структури особистості дозволила виявити певні стійкі тенденції особистості, визначити домінування у житті студентів тих чи інших мотиваційних тенденцій. Результати дослідження наочно представлено в таблиці 4.13.

Таблиця 4.13

Особливості мотиваційної структури особистості майбутніх інженерів ($M \pm SD$)

Шкали	Група 1	Група 2
Підтримка життєзабезпечення	13,8 $\pm$ 2,5	13,1 $\pm$ 2,2
Комфорт	13,8 $\pm$ 3,4***	15,9 $\pm$ 3,9***
Соціальний статус	15,2 $\pm$ 3,7**	16,4 $\pm$ 3,5**
Спілкування	21,1 $\pm$ 3,4	20,4 $\pm$ 3,4
Загальна активність	16,1 $\pm$ 3,4***	13,2 $\pm$ 3,4***
Творча активність	19,7 $\pm$ 3,7***	14,1 $\pm$ 3,1***
Суспільна корисність	16,9 $\pm$ 4,4***	13,9 $\pm$ 4,2***

Примітка. ** – $p \leq 0,01$, *** – $p \leq 0,001$.

Група 1 – студенти з високим рівнем розвитку базового професіоналізму, Група 2 – студенти з низьким рівнем розвитку базового професіоналізму

Отже, показники, наведені в таблиці 4.13 свідчать, що для студентів технічних спеціальностей в цілому високим рівнем професіоналізму найважливішою є мотивація спілкування, що, на думку автора, є цілком природнім, оскільки однією з сучасних сторін студентського життя є приєднання до групи, бажання бути членом студентського колективу тощо. На другому місці опинилася творча активність, як реалізація себе у цікавій справі, що приносить задоволення у вигляді певних творчих надбань. Відповідно на третьому та четвертому місці стоїть

загальна корисність і суспільна корисність, що виражається у бажанні заслужити повагу серед інших шляхом виконання значимої діяльності. Цікавим є факт того, що комфорт та підтримка життєзабезпечення як прояв значимості матеріальних цінностей та орієнтирів у житті опинилися на останніх місцях. Можна стверджувати, що для майбутніх інженерів найважливішою є потреба в самореалізації власних амбіцій. Статистично достовірні відмінності виявлені майже за всіма шкалами, окрім спілкування та підтримки життєзабезпечення.

Не зважаючи на певні відмінності у мотиваційних спрямованостях студентів технічних спеціальностей, порівнюючи загальножиттєвий профіль (середній бал – 16,7) із профілем, що спрямований на присвячення себе праці (16,9), констатуємо відсутність загальновираженої тенденції, пов'язаної з орієнтацією на конкретний профіль. Тобто можна стверджувати, що майбутні інженери, цікавлячись розвагами, активно спілкуючись, можуть водночас спрямовувати власні зусилля на виконання такої діяльності, що буде приносити не лише внутрішнє задоволення, надавати можливості для самоствердження, а й мати суспільну значимість. Вважаємо, що саме такий загальний мотиваційний профіль є базою для становлення майбутнього професіонала.

У діапазоні «альтруїзм-егоїзм» є значна перевага у показнику альтруїстичних цінностей, що може характеризувати достатньо зрілу особистість. Невелика різниця визначена серед шкал «процес-результат», однак можемо діагностувати, що більшість респондентів зацікавлені у виконанні самої діяльності, а не у її результаті. Такі люди, на жаль, з точки зору ефективності діяльності менш успішні, тому що не вважають кінцевий результат справи орієнтиром для виконання професійної діяльності.

Домінування у студентів установки на свободу у студентів із низьким рівнем базового професіоналізму не викликає здивування, оскільки досліджувані ще не мають постійної роботи і вбачають основною цінністю свого життя свободу вибору, поведінки тощо. Порівнюючи значення влади та грошей, можна стверджувати, що на етапі професійної підготовки у ВНЗ, ці установки не мають достатнього значення для студентів, і відповідно до інших показників виражені недостатньо. Отже, можна побудувати умовний профіль мотиваційної сфери досліджуваних студентів – «свобода-процес-альтруїзм», що, на думку автора, адекватно оцінює студентську молодь. За допомогою критерію Стюдента було знайдено достовірні відмінності за шкалами «Альтруїзм-Егоїзм», «Праця-Свобода», що свідчить про те, що у студентів із високим рівнем професіоналізму більш розвинені альтруїстичні мотиви та бажання багато та справно працювати.

Проведена діагностика мотивації майбутньої професійної діяльності дозволяє стверджувати, що серед студентів домінує внутрішня мотивація (ВМ) ($3,9 \pm 1,09$), далі йде зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) ($3,7 \pm 0,7$) і зовнішня негативна (ЗНМ) ($3,9 \pm 1,09$). Таким чином, у студентів технічних спеціальностей найкращий мотиваційний комплекс виражений у 42,3% вибірки. Найгірший мотиваційний комплекс має 5,8% вибірки. Наявність цього мотиваційного комплексу свідчить про те, що у студентів є прагнення уникнути критики з боку інших людей, прагнення уникнути різних покарань та неприємностей, а от прагнення до самореалізації та отримання задоволення від своєї діяльності є меншим, порівняно із попередніми прагненнями. У 51,9% вибірки майбутніх інженерів є вираженими такі мотиваційні комплекси: $ВМ > ЗПМ < ЗНМ$; $ВМ < ЗПМ > ЗНМ$; $ВМ > ЗПМ = ЗНМ$; $ВМ < ЗПМ = ЗНМ$; $ВМ = ЗПМ = ЗНМ$ та $ВМ = ЗПМ < ЗНМ$. Тож, можна сказати, що у 51,9% вибірки студентів технічних спеціальностей у деяких випадках ВМ переважає, але є й такі результати, де ВМ менша за ЗПМ, або дорівнює їй. Це свідчить про невизначеність студентів, нестабільність та недостатню розвиненість внутрішньої мотивації. Отже, для таких студентів важлива оцінка ззовні, а самореалізація в професійній діяльності уявляється достатньо розмитою. Хоча, перевага загального відсотка по ВМ над ЗПМ та ЗНМ означає, що студентам цікаво вчитися та опановувати власну професію.

Для більш ґрунтового аналізу структури мотиваційної сфери майбутніх інженерів було застосовано метод факторного аналізу.

Перший фактор включає такі категорії: спілкування, соціальний статус, суспільну корисність, загальну активність, комфорт, життєзабезпечення (всі з позитивними кореляціями). Він представляє «феномен орієнтації на власну активність», тобто студенти дієві, отримують задоволення від власної активності, яка передбачає широкі контакти із оточенням. При цьому ця активність допомагає досягненню та реалізації бажань, пов'язаних із забезпеченням загального комфорту життя, набуттям авторитету, відчуття власної необхідності у соціумі. Для майбутніх інженерів має значення саме діяльність, творча самореалізація.

Другий фактор включає задоволення від діяльності, відчуття компетентності, самодетермінованість, процес – з позитивними кореляціями, а також егоїзм, життєзабезпечення – з негативними. Цей фактор представляє «потреба у компетентності». Такі респонденти орієнтовані на процес виконання діяльності для підвищення рівня компетентності, намагаються самостійно вирішувати проблеми, і мотивує їх до цього отримання задоволеності.

Третій фактор включає егоїзм, владу, зовнішню негативну мотивацію, творчу активність, загальну активність, життєзабезпечення – з позитивними кореляціями, а альтруїзм – з негативною. Він представляє «феномен орієнтації на отримання насолоди від життя». Такі студенти проявляють власну творчу активність, відчують задоволення від діяльності, зорієнтовані, в першу чергу, на власні потреби у створенні комфортного життя і уникання можливих неприємностей.

Отже, досліджуючи мотиваційну сферу майбутніх інженерів маємо звернути увагу на таке: по-перше, респонденти ще є недостатньо мотивовані на вирішення проблемних професійних завдань; по-друге, спостерігається орієнтація на спілкування та творчу активність, що характерно для цього періоду життя; по-третє, серед соціально-психологічних установок домінує свобода та процес, тобто майбутні інженери бажають знаходитися у вільних умовах життя, без жорстокого контролю ззовні, які дозволяють реалізувати свій творчий потенціал; по-четверте, в цілому існує тенденція вираженого позитивного мотиваційного комплексу, коли внутрішня мотивація має високі показники; по-п'яте, виявлено три типи мотиваційних особливостей студентів, пов'язаних з орієнтацією на діяльність, владу та задоволення від життя. Що стосується мотивів навчальної діяльності, то вони в цілому відповідають вимогам соціальної ситуації розвитку, однак існує різниця між студентами із різними рівнями професіоналізму.

Так, студенти інженерних спеціальностей із високим рівнем професіоналізму відповідаючи на питання «Для чого я навчаюсь?», фактично розкрили мотивацію власної провідної діяльності. Більш за все їх спонукає вчитися бажання одержати знання, уміння та навички, що допоможуть у майбутньому досягти успіху, стати професіоналом у обраній професійній діяльності, не оминаючи прагнення до встановлення та розширення соціальних контактів, що є характерним для цього віку. На жаль, мотиви творчої самореалізації опинилися на останньому місці, що може свідчити про відсутність усвідомлення та розуміння майбутніми інженерами того, що їх професійна діяльність може дати можливість творчо підійти до вирішення навчально-професійних завдань, що викличе задоволення та відчуття власної самозначимості, розуміння того, що професія обрана не даремно, і що реалізація у ній, відкриття нового допоможе перетворити як власне Я, так і професійну діяльність. Порівнюючи результати двох груп респондентів, виявлено, що на статистично достовірному рівні у більш професійно розвинених студентів домінують майже всі види мотивів, окрім соціальних, оскільки включеність у суспільство та необхідність бути його активним членом зумовлює розвиненість даного типу мотивів.

У студентів інженерних спеціальностей домінує з першої групи мотивація досягнення успіху, при чому на досить високому рівні, тобто вони схильні до виконання дій без додаткового ризику, мають скромні сподівання на досягнення чогось високопродуктивного. Мотивація ж уникнення невдач знаходиться на низькому рівні, що свідчить про майже відсутній страх можливої невдачі, того, що їх цілеспрямовані дії не принесуть відповідного результату. В цілому, їх можна охарактеризувати як особистості, що прагнуть досягти певного результату без надмірного ризику, не побоюючись можливої невдачі.

Особливим компонентом, що характеризує ціннісно-мотиваційну сферу майбутнього інженера-професіонала, є внутрішня мотивація до діяльності, що виконується, а провідною діяльністю студентської молоді є навчально-професійна. До особливостей внутрішньої мотивації ми, в першу чергу, відносимо професійні мотиви, що мають певні детермінанти, які було досліджено. До них ми віднесли локус контроль, різні види мотивації та соціально-психологічні установки. На початку було визначено рівень внутрішньої мотивації. Майбутнім інженерам для перевірки ситуативного рівня внутрішньої мотивації було запропоновано відповісти на питання «Які якості особистості дозволяють стати успішним випускником?».

Серед студентів технічних спеціальностей в цілому задоволення від діяльності, відчуття компетентності та відчуття самодетермінованості виражені на середньому рівні, а докладені зусилля – на низькому. Більшість майбутніх інженерів отримують задоволення від обраного фаху, вирішення професійних завдань, хоча при цьому недостатньо докладають зусиль до вирішення проблеми, при чому відчують себе компетентними в інженерній діяльності. Вважаємо, що аналіз детермінант внутрішньої мотивації особистості має велике прикладне значення, оскільки допоможе у її розвитку за рахунок опосередкованого впливу на розвиток особистості майбутнього професіонала. Тим паче, що студенти з високим рівнем професіоналізму більш виражені показники за почуттям компетентності, докладені зусилля та відчуттям само детермінованості, що підтверджується підрахунками за критерієм Фішера.

За допомогою факторного аналізу виділено такі компоненти психологічної структури внутрішньої мотивації до навчання у студентів технічних спеціальностей: орієнтація у діяльності на матеріальні блага; самоствердження; творча самореалізація.

Орієнтація у діяльності на матеріальні блага передбачає спрямованість особистості на внутрішні чи зовнішні стимули та відповідальність за свої успіхи чи невдачі (інтернальність/екстернальність), орі-

ентацію особистості на егоїзм, владу, гроші, та докладені зусилля під час виконання роботи. Другим фактором, який ми виділили є самоствердження. Для особистості важливо мати певний соціальний статус, знаходитися в постійному спілкуванні з іншими людьми та перебувати в комфорті. Їй притаманне прагнення бути соціально корисною, проявляти творчу та загальну активність, в якій особистість самостверджується. Творча інтеріоризація пов'язана з орієнтацією людини на працю, проявом її як особистості шляхом творчої активності та через відчуття самодетермінованості. Важливу роль тут відіграє внутрішня позитивна мотивація: грошовий заробіток, прагнення до соціального престижу та поваги з боку інших людей, внутрішня негативна мотивація (уникнення критики та покарань) та внутрішня мотивація взагалі.

Для досягнення мети дослідження та ґрунтовного аналізу структури мотиваційно-ціннісної сфери інженерів нами було досліджено динаміку розвитку термінальних цінностей (табл. 4.14).

Таблиця 4.14

Динаміка термінальних цінностей студентів інженерно-технічних спеціальностей

Курс	Професійне життя	Навчання й освіта	Сімейне життя	Громадське життя	Захоплення
I	51,41±12,6	52,12±11,1 2	48,71±12,1 2	49,1±13,14	52,54±13,2 1
II	50,35±14,7	49,47±12,8 9	49,53±13,9 8	50,01±14,5 5	50,72±14,9 9
III	52,58±13,2	48,12±11,6 2	47,24±12,5 4	51,16±14,0 8	51,25±13,2 4
IV	55,67±12,7	53,11±12,0 2	50,37±13,2 5	49,97±14,1 2	50,14±14,8 7
V, VI	57,25±11,9 3	56,26±12	53,93±11,1 6	50,18±13,3 3	50,60±12,1 2

Аналіз даних таблиці 4.14 дозволяє зробити висновок про існування динаміки цінності таких життєвих сфер як професійне життя на навчання протягом професійної підготовки майбутніх інженерів, що підтверджується результатами підрахунку критерію Стюдента. Ближче до етапу закінчення ВНЗ респонденти більш цінують та надають важливості прагненню стати освіченою людиною, яка зможе реалізувати себе у професії. Що стосується створення сім'ї, суспільної діяльності та хобі, то тут показники майже не змінюються протягом навчання, що свідчить про розуміння цінності цих сфер.

Досліджуючи структуру та динаміку термінальних цінностей від 1-2 до 5-6 курсу, маємо зазначити, що духовність, досягнення, власний розвиток і матеріальне становище стають важливішими за час навчання, тобто випускники-інженери вважають, що для досягнення особистісно-професійного успіху необхідно самовдосконалюватися, планувати та досягати поставлених цілей, при цьому отримуючи як матеріальне та і духовне задоволення. У цілому треба зазначити, що усі показники знаходяться на середньому рівні розвитку.

У рамках поставленого завдання дослідження було проведено множинний регресійний аналіз даних, за допомогою якого визначено предиктори такої важливої для професійного становлення термінальної цінності як «професійне життя» для студентів із високим рівнем професіоналізму. Він призначений для вивчення взаємозв'язку залежної змінної та декількох незалежних або вихідних змінних. В якості залежної змінної виступила життєва сфера «професійне життя», а вихідними незалежними змінними стали усі термінальні цінності за методикою «ОТеЦ».

Відповідно до отриманих результатів множинного регресійного аналізу нами вираховано лінійне рівняння регресії, тобто оцінку залежної змінної «професійне життя»:

ПРОФЕСІЙНЕ ЖИТТЯ_{прогноз} = 5,938 + 0,250 (власний розвиток) + 0,272 (досягнення) + 0,168 (духовне задоволення) + 0,124 (збереження власної індивідуальності)

Показник коефіцієнта детермінації ($R^2=0,587$) дозволяє стверджувати, що цінність сфери професійного життя приблизно на 58,7% зумовлюється рівнем значущості таких термінальних цінностей як власний розвиток, досягнення, духовне задоволення та збереження власної індивідуальності. Таким чином для студентів, що мають досить високий рівень професіоналізму значущими цінностями успішного професійного життя є в першу чергу важливість постійного самовдосконалення та розвитку, а також досягнення певних вершин, що безумовно спричиняє духовне задоволення та автентичності. Треба зазначити, що саме ці цінності, порівняно із студентами гуманітарного напрямку, менш виражені та значимі для студентів інженерно-технічних спеціальностей, що визначає необхідність впровадження у процес професійної підготовки психолого-педагогічної програми формування майбутніх професіоналів.

Отже, аналізуючи результати проведеного дослідження можемо стверджувати, що у процесі професіоналізації інженера змінюється структура ціннісних орієнтацій. Так, на початку етапу професійної підготовки найважливішими цінностями є самостійність, стимуляція,

досягнення, влада та соціальні контакти, а наприкінці студентів-інженерів спрямовують на дії духовність, власний розвиток і матеріальне становище. На етапі первинної та вторинної професіоналізації важливість усіх мотиваційних типів цінностей знижується, перестають бути спонукальними такі як самостійність, стимуляція, досягнення та влада, що, безумовно, може стати бар'єром на шляху досягнення інженерами професіоналізму. За допомогою множинного регресійного аналізу було знайдено ті цінності (власний розвиток, досягнення, духовність), формування яких зумовить підвищення цінності професійного життя в рамках обраної професії та, відповідно, більш ефективну професіоналізацію у майбутньому.

Отже, мотиваційно-ціннісна складова професіоналізму майбутніх інженерів характеризується невисокою мотивацією до вирішення складних професійних завдань, орієнтацією на спілкування та творчу активність, домінуванням свободи та процесом серед соціально-психологічних установок, вираженим позитивним мотиваційним комплексом, орієнтацією на діяльність, владу та задоволення від життя серед мотивів діяльності, розвиненими навчально-професійними мотивами, невисокими мотивами творчої самореалізації, орієнтацією внутрішньої мотивації на матеріальні блага, самоствердження та творчу інтеріоризацію, активним розвитком термінальних цінностей, що зумовлюють особистісно-професійний розвиток.

4.4.3. Особливості когнітивної складової професіоналізму майбутнього інженера

Інтелектуальний потенціал особистості майбутнього інженера є передумовою високоякісної професійної підготовки і, відповідно, становлення професіоналізму. Взагалі проблема інтелекту є фундаментальною у сучасній психології. Вона є предметом активних досліджень, дискусій та критики [78, 216, 385]. Проте на сьогодні надати загальноприйняте визначення цієї дефініції досить складно. Це відбувається по-перше, через дискусійність питання про існування інтелекту як психічної реальності взагалі, по-друге, через відсутність загальноприйнятої детермінанти інтелекту, що породило біологічну, психометричну та соціальну концепцію аналізу інтелекту. Наведемо визначення М.О. Холодної, яка завдяки ґрунтовним дослідженням визначила інтелект як «форму організації ментального (розумового) досвіду суб'єкта», а його психологічним призначенням вважає «створювання порядку з хаосу на основі приведення індивідуальних потреб у відпо-

відність об'єктивним вимогам реальності» [431, С. 9]. Дійсно, неможливо погодитися з точками зору про відсутність інтелекту у особистості, бо саме він є формою, що допомагає людині накопичувати досвід, використовувати його для активної життєдіяльності.

Інтелектуальні здібності та потенціал майбутніх інженерів автор аналізує з точки зору концепції соціального інтелекту, що зумовлюється такими факторами як особистість, досвід, мотивація, стратегії дій, соціально-економічний статус тощо, та які можна віднести до професійного інтелекту, оскільки за час навчання у ВНЗ та протягом подальшої професійної діяльності засвоєння професійних знань, умінь та навичок неможливе без взаємодії із соціальними середовищем. Так, за Ю.П. Поварьонковим, «професійний інтелект – це компонент особистості, описовий конструкт, який характеризує якісні, кількісні та структурні особливості функціонування пізнавальної сфери особистості професіонала на різних етапах професійного шляху» [317, С. 121]. Таким чином, розглядаючи професійну підготовку студента-інженера як майбутнього професіонала, одним із найважливіших завдань вважаємо дослідження його професійного інтелекту та професійно важливих інтелектуальних якостей, рівень розвитку яких зумовлює пізнавальну активність, професійну компетентність, швидкість засвоєння знань та багато інших якостей, інтеграція яких стане умовою досягнення високого рівня професіоналізму суб'єкта праці.

Автором проведено дослідження динаміки розвитку інтелектуальних здібностей із застосуванням методики коефіцієнту інтелекту. За результатами дослідження, проведеного із використанням методики Айзенка, можемо стверджувати, що студенти технічних спеціальностей мають середній рівень розвиненості інтелекту. До групи із низьким рівнем, де IQ менше 95, не потрапив жоден студент. Це свідчить про те, що у всіх респондентів добре розвинені візуально-просторові здібності, вони розуміються на різноманітних схемах, графіках і таблицях, що вкрай необхідно майбутньому інженеру, також надовго і в деталях запам'ятовують зображення тощо.

Треба зазначити, що фактично серед першо-, другокурсників та четверто-, п'ятикурсників можна виділити групу з високим та групи з середнім рівнем інтелекту. Їх відрізняє те, що останні можуть здійснювати помилки та неточності на етапі відображення і створення деталей або конструктів.

Так, передумовами успішності процесу конструювання є, за словами Т.В. Кудрявцева, по-перше, уміння спиратися «на сприйняття наочно-технічних засобів, на просторові зв'язки та відносини», а по-друге – «добрий розвиток динамічних просторових уявлень, сутністю

яких є вміння побачити рух окремих частин технічного пристрою» [177, С. 5].

За методикою дослідження «ефективного інтелекту» (IQ) було виявлено, що більшість усіх респондентів мають середній рівень його розвитку, тобто у ситуації браку часу на вирішення практичних професійних завдань вони можуть зробити помилки, хоча в цілому мають достатньо сформовані інтелектуальні якості. Але були виявлені й студенти із високим рівнем інтелекту (вище 115 IQ), яких характеризує гнучкість і швидкість мислення (наочно-дієвого, наочно-образного, абстрактно-логічного), високий рівень розвитку довільної уваги, великий об'єм оперативної пам'яті, добре організоване сприйняття, висока загальна обізнаність, розвинені аналітико-комбінаторні здібності.

Отже, в цілому студенти четвертого курсу відповідають вимогам обраної професії щодо важливих інтелектуальних якостей.

Результати використаної методики для визначення логічності умовиводів свідчать про динаміку розвитку таких логічних операцій як визначення понять, порівняння, узагальнення, класифікація, судження, умовивід, доказ, що підтверджується непараметричним критерієм Манна-Уїтні ($U_{\text{емп}}=0,515, p \leq 0,05$).

Якісно аналізуючи одержані показники, маємо зазначити, що в цілому рівень розвитку логічних здібностей майбутніх інженерів є низьким. Тобто студенти нездатні дотримуватися суворої послідовності міркувань, мають труднощі в оперуванні абстрактними поняттями та побудові причинно-наслідкових зв'язків, що можна пояснити невисоким рівнем концентрації уваги та невмінням зосереджуватися.

Для оволодіння прийомами вирішення конструктивно-технічних завдань, без яких неможливо уявити інженерну діяльність, важливе розвинене «уявлення про просторові зв'язки і відносини рухомих деталей, яке полягає в умінні бачити ці зв'язки немовби в різних проекціях» [177, С. 5]. За результатами визначено динаміку розвитку просторових уявлень про об'єкти, що статистично підтверджується, хоча ці середні значення належать до середнього рівня. Важливість просторового мислення для успішного оволодіння професійною діяльністю і особистісного розвитку підкреслюють у своїх працях І.С. Якиманська та Х.-М.Х. Кадаяс, розуміючи його як «специфічний вид розумової діяльності, що забезпечує аналіз просторових властивостей і відносин реальних об'єктів (у їх графічних зображеннях), оперування цими відносинами і властивостями в процесі вирішення завдань» [459, С. 10].

Таким чином, більшість майбутніх інженерів можуть відчувати труднощі у сприйнятті форми, величини, просторового положення,

що потребує розвитку просторового мислення, формування геометричних уявлень, просторової уяви, системно-просторового мислення, уявлення тривимірних об'єктів у деталях і колірному виконанні.

З метою вивчення здатності до навчання, перемикання уваги та вміння швидко переходити з вирішення одних завдань на інші було застосовано методику «Інтелектуальна лабільність». Статистично значущих відмінностей не було знайдено, тобто під час навчання просторове мислення практично не розвивається, середній показник другого курсу становить 4,62 бала, четвертого – 4,68.

Підрахувавши процентні відношення зазначимо, що 7,5% студентів 2 курсу та 6% студентів 4 курсу мають низьку лабільність, тобто допускають багато помилок при спробі швидко переходити з вирішення одних завдань на виконання інших, мають низьку здатність перемикати увагу, що може призвести до неспроможності здійснення як навчальної, так і професійної діяльності. 22,5% респондентів 2 курсу та 19% респондентів 4 курсу властивий середній рівень інтелектуальної лабільності, вони мають розвинену на досить високому рівні здатність перемикати увагу, але при цьому припускаються помилок, які можуть заважати у професійній діяльності та призводити до незадовільних результатів. Більшості студентів (70% та 75%) властива хороша здатність до навчання, перемикання уваги, вони можуть бути максимально сконцентровані на роботі та практично не припускаються помилок.

Творчий підхід до професійної діяльності зумовлює необхідність прийняття нових рішень, створення інновацій. Так, за словами В.О. Моляка «творчість є головним визначальником людської суті, ...інструментом професійного існування» [107, С. 268], а інженерна діяльність не є винятком. Без належного рівня розвитку креативності неможливо уявити розвиток технологічних процесів, конструкторської діяльності тощо. Саме тому автор у рамках визначеної проблеми дослідив рівень творчого потенціалу та креативності майбутніх інженерів. Результати фіксують майже однакові показники творчих здібностей: другий курс – 38,9, четвертий – 38,25, тобто їхній рівень не змінюється протягом навчання і відповідає середнім балам. Майбутні інженери мають якості, які дозволяють їм творити, але відчувають бар'єри на шляху до творчості, такі як орієнтація лише на успіх, боязнь невдач, соціальний страх, що криється у можливіму неприйнятті оточуючими нового. Таку ситуацію можна пояснити поширеністю думки у технічних ВНЗ про неважливість і відсутність впливу творчого потенціалу інженера на його технічний продукт.

Для досягнення мети дослідження було проведено кореляційний аналіз інтелектуальних показників на кожному курсі навчання окремо. Так, на другому курсі одержано дві позитивні кореляції між візуально-просторовими здібностями та логічністю умовиводів ($r=0,396$, $p=0,05$) і творчим потенціалом особистості ($r=0,360$, $p=0,05$). На четвертому курсі виявлено два позитивні кореляційні зв'язки між творчим потенціалом особистості та візуально-просторовими здібностями ($r=0,399$, $p=0,05$) і логічністю умовиводів ($r=0,336$, $p=0,05$). Тому можна стверджувати, що розвиток візуально-просторових здібностей зумовить підвищення показників логічності умовиводів та креативності студентів.

Отже, в результаті проведеного дослідження було проаналізовано та виявлено інтелектуальні здібності майбутніх інженерів, які, на нашу думку, є складовими їхнього професійного інтелекту. У цілому був простежений розвиток визначених здібностей за час навчання у ВНЗ, але, на жаль, незалежно від курсу навчання, у респондентів спостерігалися невисокі показники просторового мислення і логічності умовиводів.

При аналізі отриманих даних було виявлено достовірні відмінності між другим та четвертим курсами за показниками просторового та логічного мислення, загальної здатності до вирішення практичних інтелектуальних завдань, а також візуально-просторовими здібностями. Це свідчить про їх зміну у бік збільшення, що є важливим для забезпечення продуктивної роботи майбутніх інженерів.

Спираючись на результати проведеного дослідження, можемо стверджувати, що одним з основних факторів, які впливають на досягнення успіху в житті та діяльності людини, є професійний інтелект. Чим вищим є рівень його розвитку, тим більше у людини шансів зайняти вигідні позиції в соціальному середовищі.

До когнітивної складової ми відносимо також професійну самосвідомість, яка включає так зване Я-розуміння, що, на нашу думку, передбачає розуміння та знання у сфері обраної професії, вимог до її виконання тощо, що можливо дослідити психосемантичними методами. У розробленій методиці порівняння рольових позицій («Я», «Професіонал», «Успішний» тощо) і виявлення ідентифікацій, що їх характеризують, проводилися через опис конкретних вчинків і дій. Випробуванням пред'являвся список вчинків, ймовірність яких необхідно було визначити для кожної з аналізованих рольових позицій. Кожен з 30 вчинків оцінювався за шестибальною шкалою (від 0 до 5) за такими рольовими позиціями: 1) Я; 2) Професіонал; 3) Я-ідеальний; 4) Некомпетентний працівник; 5) Успішна людина; 6) Я у майбутньо-

му; 7) Людина, що відповідає вимогам професії; 8) Професійно непридатна людина; 9) Інженер.

Було проведено порівняння рольових позицій шляхом підрахунку парних коефіцієнтів кореляцій оцінок вчинків, що відповідають цим позиціям. Так, можна зафіксувати високий ступінь відповідності «Я» и «Я в майбутньому» ($r=0,929$, $p=0,01$). «Професіонал» збігається з «Я-ідеальним» ($r=0,967$, $p=0,01$) та «Успішною людиною» ($r=0,968$, $p=0,01$). Також високо корелюють рольові позиції «Інженер» і «Професіонал» ($r=0,968$, $p=0,01$) та «Я у майбутньому» ($r=0,900$, $p=0,01$). Високі негативні кореляційні зв'язки мають «Некомпетентний працівник» і «Професіонал» ($r=-0,690$, $p=0,01$), «Успішна людина» ($r=-0,604$, $p=0,01$), «Я-ідеальний» ($r=-0,586$, $p=0,01$).

За допомогою факторного аналізу методом обертання Варімакс було побудовано суб'єктивний семантичний простір основних рольових позицій, що є «операційним аналогом категоріальних структур індивідуальної свідомості» [265, С. 225].

Майбутні інженери ідентифікують себе із обраною спеціальністю та вважають, що професіонал – це людина, що є успішною у житті, має високу професійну спрямованість, розвинені професійно важливі якості, високий рівень професійної компетентності й активності, а студент цього може досягнути лише за рахунок наближення до власного ідеалу, що потребує тривалої ґрунтовної та кропіткої роботи із власним Я.

Розкриваючи психологічний смисл семантичного простору ставлення студентів до основних професійно зумовлених категорій, треба зазначити, що компонента 1 розкриває професійну компетентність. Відповідно до цього найменш компетентним майбутній інженери вважають себе, себе у майбутньому та інженера, а найбільш – професіонала і успішну особистість. Це свідчить про відсутність уявлення про себе та інженера як найбільш професійно компетентних суб'єктів професійної діяльності. Компонента 2 розкриває особисту значущість визначених понять, згідно чого усі категорії, окрім профнепридатного та некомпетентного є особистісно значимими.

Окрім аналізу рольових позицій, було використано зниження розмірності факторним аналізом усіх 30 вчинків, за допомогою чого було вилучено три фактори:

Фактор 1 «Професіонал» (вага дисперсії – 78,4%). Цей фактор об'єднує 22 вчинки, серед яких представимо найважливіші: 8. Намагається постійно розвиватися (0,992); 7. Одержує задоволення від професії (0,987); 23. Психологічно сильна людина (0,984); 25. Хочє

реалізувати себе у професії (0,969); 19. Ініціативний (0,967); 27. Відповідальний (0,966); 22. Стресостійкий (0,966).

Фактор 2 «Фахівець, готовий до змін» (вага дисперсії – 16,1%): 3. Змів би професію при низькій оплаті (0,890); 2. Змів би професію при неможливості самореалізації (0,804); 1. Хотів би працювати за гнучкими правилами (0,445); 24. Уникає невдач (0,384).

Фактор 3 «Апатичний працівник» (вага дисперсії – 6,0%): 6. Вчився заради диплома (0,953); 10. Обрав професію випадково (0,942); 29. Подобається бути у «середняках» (0,880); 14. Чекає на похвалу (0,852); 18. Діє шаблонно (0,793).

Отже, майбутні інженери, що брали участь у дослідженні, мають високий рівень професійної спрямованості, однак не готові змінюватися та розвиватися, оскільки власне Я ідентифікують із «Я у майбутньому». Хоча зрозуміло, що успішна людина повинна орієнтуватися на постійний розвиток, самоактуалізуватися.

Оскільки основними мотивами вибору професії для більшості випускників технічних спеціальностей були інтерес і уявлення про неї як про цікаву та важливу, доречним вважаємо дослідження цінності обраної професії через вивчення семантичного простору образу професії.

За допомогою психодіагностичного методу «Семантичний диференціал для оцінки професії» (В.П. Серкіна), дані було інтерпретовано двома способами: семантичною універсалією (О.Ю. Артем'єва) та факторним аналізом (метод головних компонент).

Використання семантичної універсалії дозволило підрахувати діапазон розмаху середніх (3,69 бали) та 2 діапазони відступу (лівий – 2,77-3,67, правий – 5,56-6,46). Відповідно до цих даних розкрито такий список дескрипторів, тобто групову семантичну універсалію оцінки професії: кваліфікована, складна, широка, багатостороння, напружена, високовідповідальна, затребувана, важка, престижна, цікава, схвалювана, розвивальна, перспективна, значима, індивідуальна, керівна, технічна, така, що допомагає. Таким чином, для більшості студентів інженерно-технічних спеціальностей випускного курсу обрана професія є дуже важливою, зараз і у майбутньому, затребуваною у суспільстві, що зумовлює розвиток особистості та передбачає, в першу чергу, індивідуальну роботу.

За результатами факторного аналізу виділено фактори із загальною дисперсією 37,56%. Перший фактор уніполярний «Ідеалізований позитивний образ професії інженера» (питома вага 18,75%), що об'єднує виключно позитивні дескриптори, які описують професію як таку, що не має недоліків, яка повністю складається із таких конструк-

тів як перспективна, престижна, цікава, значима тощо. З одного боку, факт позитивного образу професії можна розцінювати як конструктивну складову формування професійної ідентичності, проте з іншого, надмірно ідеалізоване уявлення про власну професію може призвести до розчарування на етапі включення у реальну професійну діяльність.

Другий фактор «Образ важливої, але недостатньо перспективної професії» (питома вага 10,85%) є біполярним і досить суперечливим, оскільки з одного боку містить такі змінні як творча, різноманітна, з іншого, із негативним знаком перспективна, вигідна, сучасна, затребувана тощо, і швидше за все відображає ту реальну ситуацію, коли випускник відчуває внутрішньоособистісний конфлікт, тривогу щодо подальшого професійного шляху, усвідомлює, з якими труднощами стикнеться під час працевлаштування, враховуючи існуючі соціально-економічні проблеми, зменшення робочих місць, особливо у такому секторі економіки як промисловість і, зокрема, машинобудування.

Третій фактор «Неадекватний образ професії інженера» (питома вага 7,96%) є біполярним і розкриває такі уявлення студентів про професію як спокійна, нешкідлива, освоєна, із негативним знаком, а з позитивним: поширена, інструментальна, небезпечна. Такі дескриптори недостатньо адекватно відображають зміст професійної діяльності інженера.

Таким чином, існують три протилежні точки зору на професію інженера у студентів із недостатньо вираженим професіоналізмом, кожна з яких потребує корекції у свідомості майбутнього інженера.

Одним із важливих завдань дослідження було вивчення диференційованості сприйняття образу професії в залежності від таких особистісно-професійних особливостей як задоволеність обраною професією та життєва задоволеність. Так за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу виявлено, що **група респондентів із низьким індексом задоволеності** сприймає обрану професію як таку, що: не задовольняє ($F=3,976$, $p=0,05$); не цікавить ($F=4,805$, $p=0,034$); не є значимою ($F=5,649$, $p=0,022$); є нервовою ($F=4,891$, $p=0,032$); особистісно незначима ($F=9,41$, $p=0,004$).

Таким чином, студенти, що не задоволені власною професією та життєвою ситуацією в цілому, мають негативний образ професії інженера.

Цікавим є той факт, що інші показники для диференціації (самоорганізація, цілеспрямованість та ін.) не дали значимих відмінностей, тобто саме особистісно-професійна задоволеність є важливим показником формування позитивного образу професії.

Таким чином, виявлено, що у майбутніх інженерів у цілому домінує задоволеність власним вибором професії, наявне усвідомлення її змісту і значення, але існує невпевненість в успішному працевлаштуванні. Розкрито динаміку задоволеності професією протягом навчання у вищому навчальному закладі. Так, у більшості студентів інженерно-технічних спеціальностей вона або підвищилася, або не змінилася, що пов'язується ними із викладанням цікавих дисциплін, підвищенням рівня професійної компетентності, проходженням практики на виробництві. Причинами зниження задоволеності є відсутність інтересу до професії, брак практичних занять і проблеми працевлаштування. Дослідження образу професії інженера виявило, що для випускника вона є важливою, зараз і у майбутньому затребуваною у суспільстві. За допомогою факторного аналізу виявлена структура психосемантичного простору образу професії інженера у студентів із низьким рівнем професіоналізму, яка має три фактора, що мають найбільше навантаження: «Ідеалізований позитивний образ професії інженера», «Образ важливої, але недостатньо перспективної професії», «Неадекватний образ професії інженера».

Підкреслюючи, що професійна самосвідомість відіграє ключову роль у становленні професіоналізму особистості, М.С. Пряжніков та О.Ю. Пряжнікова розкривають його як «самосвідомість особистості, для якої конкретна трудова діяльність – це головний засіб утвердження почуття власної гідності як особистості, що досягла певних професійних вершин» [337, С. 122]. Цього можна досягнути за умови відповідності уявного та реального образу професійної діяльності. Відповідно постає завдання досліджувати цей образ на момент професійної підготовки та при необхідності корегувати його до реального, що попередить виникнення внутрішньоособистісних протиріч, які можуть призводити до небажаних варіантів професійного становлення.

У рамках проведеного опитування були досліджені уявлення та знання випускників-інженерів про виробничі (професійні) функції фахівця певної сфери інженерно-технічної діяльності, тобто професіоналізм діяльності, з метою подальшого порівняння цих уявлень із розробленими та наявними в Освітньо-кваліфікаційних характеристиках для конкретної спеціальності виробничими функціями, типовими задачами діяльності та уміннями, якими повинен володіти магістр конкретної спеціальності. Так, відомо, що всі професійні функції за Галузевим стандартом, що діяв до 2015 року включно, зокрема освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця, поділяються на дослідницькі, проектувально-конструкторські, організаційні, управлінські, технологічні, контрольні, прогностичні та технічні. При аналізі наданих

відповідей майбутніх інженерів було виявлено тенденцію до недостатнього розуміння власних конкретних виробничих функцій і заміщення їх загальними фразами: «пошук нових рішень», «введення інновацій», «знання комп'ютера на відповідному рівні», що свідчить про досить абстрактне уявлення власної професійної діяльності, яке спостерігається у майже 30% студентів. Більш конкретні відповіді студентів щодо виробничих функцій стосуються проектувально-конструкторських, організаційних, управлінських і контрольних на кшталт «проектування систем та механізмів конструкцій у CAD-середовищі», «відповідальність за випуск продукції», «контроль за виконанням обов'язків іншими співробітниками», «правильна утилізація або альтернативне використання відходів» та ін.

Що стосується визначення професіоналізму особистості, то більшість респондентів вбачають у ньому певні професійно значимі якості.

Найбільша кількість опитуваних майбутніх інженерів, що мають виражений професіоналізм (60,2%) вважає, що професіонал повинен мати високо розвинену комунікативність, чим «руйнує» стереотип, пов'язаний із сприйняттям інженера як закритої, відлюдкуватої особистості, тобто, на думку досліджуваних, для досягнення професіоналізму необхідно вміти та хотіти спілкуватися із соціальним середовищем. Слід зазначити, що комунікативні уміння та навички випередили такі необхідні та загальновідомі якості інженерів як креативність (54,3%), уважність (50%) та посидючість (45,5%). Як вважають опитувані, креативність та нестандартність у професійній діяльності необхідна для вдосконалення наявних технологій, розробки та виробництва нової продукції, пошуку нових шляхів вирішення виробничих проблем. Уважність і посидючість зумовлює ефективність професійної діяльності, оскільки більшість професійних завдань пов'язана із креслярськими роботами у відповідних програмних пакетах, розробкою систем і схем автоматизації та ін. Неуважність і незосередженість при виконанні таких робіт може спричинити помилку і, відповідно, появу неконкурентоспроможної продукції.

Більше третини майбутніх інженерів зазначає, що важливими якостями є відповідальність (40,9%), стресостійкість (37,5%) та цілеспрямованість (35,2%). Відповідальність як важлива якість, на думку студентів-випускників, необхідна, оскільки та продукція, що модернізується, створюється, потрапляє до споживачів у вигляді програмних продуктів, лікарських препаратів, харчової продукції, двигунів, моторів тощо, має відповідати певним стандартам. Більшість студентів вважає, що їхня майбутня професійна діяльність передбачає значні

перевантаження – емоційні, інформаційні, інтелектуальні – та забирає багато часу в порівнянні з будь-якою іншою професією. Тому необхідним для інженера є вміння бути емоційно стійким до складних умов праці. Без цілеспрямованості не можна досягти мети, долати перешкоди і стати професіоналом, те ж саме стосується саморозвитку (29,5%), без намагань додатково набути нові знання у часи постійних технологічних інновацій неможливо бути компетентним фахівцем.

Саморегуляція, технічне мислення, пунктуальність, вміння працювати у колективі, вмотивованість, швидкість діяльності, самостійність, точність – це також важливі якості, які, на думку інженерів, повинні бути у професіонала.

Також студентам було запропоновано порівняти рольові позиції («Я», «Професіонал», «Інженер» тощо) за допомогою методики множинних ідентифікацій через опис конкретних вчинків і дій. Випробуванням було запропоновано список вчинків, ймовірність яких необхідно визначити для кожної з аналізованих рольових позицій. Кожен з 30 вчинків оцінювався за шестибальною шкалою (від 0 до 5) з таких рольових позицій: 1) Я; 2) Професіонал; 3) Політик; 4) Бізнесмен; 5) Військовий; 6) Звичайний чоловік; 7) Звичайна жінка; 8) Інженер. Отримані дані було проаналізовано за допомогою факторного аналізу із Варімакс обертанням.

Такі категорії як «Я», «Інженер», «Професіонал» знаходяться досить недалеко одна від одної, однак цікаво, що дещо нижче знаходиться «Інженер», і відповідно до отриманого семантичного простору повної ідентифікації студентів-випускників із власною професією не відбувається. Психологічне навантаження виявлених компоненти свідчить про те, що фактор 1 розкриває «звичайність», «середньостатистичність» соціальної ролі, відповідно до цього найбільш звичайними є ролі жінки, чоловіка, найменш – бізнесмена, власного Я та політика. При цьому інженер знаходиться поміж власним Я та звичайною людиною, що свідчить про уявлення щодо професії інженера як такої, що є досить простою та розскою. Фактор 2 вважаємо розкриває моральнісну складову, відповідно до чого соціальна роль бізнесмена та політика майже не передбачає звернення до духовних та моральних цінностей, загальної культури, інші ролі – навпаки, за думкою інженера, володіють основами загальної культури, мають таку поведінку, що в цілому відповідає моральним нормам та цінностям суспільства.

Також за допомогою цієї методики нами було досліджено уявлення про поведінку та дії «Я», «Інженер», «Професіонал».

Так, усі три категорії студенти-інженери наділили такими характеристиками та вчинками: «бажає керувати», «любить спілкуван-

ня», «виявляє ініціативу», «сильна людина», «все планує наперед», «уміє «крутитися»». Специфічними, притаманними лише професіоналу, респонденти вважають: «незадоволений зарплатою», «уміє тримати себе у руках»; інженеру – «багато працює», «любить свою роботу», «уникає невдач»; Я – «у невдачах звинувачує себе». Таким чином, на думку майбутніх інженерів, працівник, що йде до високого професіоналізму, має високий рівень стресостійкості, ним керує бажання вирішити протиріччя між рівнем професійної компетентності та невідповідністю матеріального благополуччя. А інженер, спрямований на роботу, яка його задовольняє, але домінує мотивація уникнення невдач, а не досягнення успіху.

Таким чином, розуміючи уявлення про майбутню професію та образ «Я – професіонал» як складову професійного самосвідомості майбутнього інженера, ми встановили, що не всі інженери-випускники достатньо мірою розуміють сутність обраної професії, зокрема, функціональних обов'язків і відповідних їм професійно значимих якостей. Складаючи портрет професіоналізму особистості інженера, студенти надають першочергового значення тим якостям, що належать до інтелекту, соціальної спрямованості, темпераменту, однак при цьому звертають увагу на невисокий рівень їх розвиненості. Побудова суб'єктивних семантичних просторів для визначення місця обраної інженерами професії дозволила встановити недостатню їх ідентифікацію із нею, при розгляді останньої як досить вагової у світі професій. При визначенні ставлення до себе і професіонала встановлено, що студенти-випускники інженерно-технічних спеціальностей вважають себе недостатньо активними та «сильними» у соціумі, тоді як професіонал повинен бути активним, незалежним, інтровертом, із високою саморегуляцією і стресостійкістю.

Отже, у майбутніх інженерів добре розвинені візуально-просторові здібності, вони розуміються на різноманітних схемах, графіках і таблицях, мають гнучке і швидке мислення, довільну увагу, сприйняття, обізнаність, аналітико-комбінаторні здібності, але низький рівень розвитку логічних здібностей і просторового мислення. Що стосується уявлення про обрану професію та задоволеність нею, то нами була зафіксована задоволеність власним вибором, яка підвищується протягом навчання, усвідомлення її змісту і значення, поряд із невпевненістю в успішному працевлаштуванні. Під час дослідження образу професії інженера виявлено, що для випускника вона є важливою, зараз і у майбутньому затребуваною у суспільстві. Основними професійно важливими якостями майбутні інженери називають комунікативні уміння та навички, креативність, уважність і посидючість. Встановле-

но, що не всі інженери-випускники повною мірою розуміють сутність обраної професії, недостатньо ідентифікують себе із нею. При визначенні ставлення до себе і професіонала з'ясовано, що респонденти уявляють себе недостатньо активними та «сильними» у соціумі, на відміну від професіонала, який сприймається активним, незалежним, інтровертом, із високою саморегуляцією і стресостійкістю.

4.4.4. Особливості особистісної складової професіоналізму майбутнього інженера

У процесі дослідження професійного становлення особистості як безперервного процесу, що супроводжується глибокими якісними змінами індивідуальної свідомості на різних стадіях професіоналізації, виникає завдання дослідження структури індивідуальності, зокрема характерологічних особливостей інженера як суб'єкта одного з найважливіших для нашої країни видів діяльності. Оскільки на сьогодні проблема визначення психологічної складової інженерної діяльності, врахування індивідуальних характеристик майбутнього інженера для формування професіоналізму на етапі професійної підготовки студента залишається недостатньо дослідженою, існує необхідність звернути увагу дослідників на неї, що підтверджується словами Є.О. Клімова: «Тенденція підвищення уваги психологів до світу професіоналів та професійного розвитку людини, сподіваюся, не буде втрачена протягом майбутнього століття» [145, С. 140]. При дослідженні особистісної складової професіоналізму були враховані властивості студентського віку [3, 161, 162, 194, 224, 261, 332, 436, 419], до яких відносяться відкритість до нового, активне формування новоутворень, пов'язаних із становленням професійної компетентності.

Результати дослідження індивідуально-характерологічних властивостей свідчать про те, що студенти інженерних спеціальностей мають екстравертивну спрямованість, вони відкриті, енергійні, шукають нове; довірливі, намагаються розуміти, приймати та поважати інших такими, які вони є; відповідальні, акуратні, сумлінні; контролюють власні емоції, ставляться легко до життя. В цілому, дані двох груп майже не відрізняються, що може бути пов'язано із тим, що виділені фактори великої п'ятірки характеру особистості майже не змінюються та є стрижневими протягом всього життя. Однак за шкалою самоконтроль було знайдено достовірні відмінності, що свідчить про те, що студенти із більш високим професіоналізм більш схильні до довільної

регуляції власної поведінки, планування цілей та аналізу засобів їх досягнення. Аналіз результатів за методикою багатофакторного опитувальника Кеттелла відповідно до поділу груп із різним рівнем професіоналізму підтвердило вище наведені дані про відсутність значимих відмінностей у індивідуально-характерологічних властивостях майбутніх інженерів.

Досягнення успіху в життєдіяльності, у тому числі реалізація себе як професіонала, визначається багатьма чинниками, серед яких важливе місце посідає оптимізм. Психологія оптимізму є одним з ключових напрямів позитивної психології, внесок якої у вивчення проблеми успішного становлення особистості є безперечним. Неможливо заперечити вплив оптимізму та песимізму людини на її успішний, продуктивний, ефективний, благополучний розвиток. Аналізуючи сучасні соціально-економічні тенденції, які занурюють особистість у складні стресові ситуації, задають інтенсивний темп життя, провокують психологічні проблеми, необхідно розуміти, що лише оптимістичне ставлення до цього, оптимістичний світогляд допоможуть у досягненні життєвих цілей, зумовлять розвиток наполегливості, впевненості у власних силах, надії, тобто в цілому інтенсивного особистісного розвитку. Зрозуміло, що для сучасної людини вкрай важливою є самореалізація не лише у особистісному сенсі, але й в професійній діяльності на всіх етапах професіоналізації, починаючи з фази адепта, тому вище наведені якості необхідні й для досягнення професійних вершин, тобто оптимізм є таким психологічним конструктом, що впливає на геть усі сторони сучасного буття особистості. Терміни «оптимізм» та «песимізм» виникли відносно недавно, так у XVIII ст. Лейбніц ввів термін оптимізм для позначення певного способу мислення, а Вольтер популяризував це поняття у своєму романі «Кандид, або оптимізм». У сучасній зарубіжній літературі можна виділити два основних підходи до вивчення оптимізму і песимізму: дослідження диспозиційного оптимізму [54, 138, 237, 506] як узагальненого позитивного очікування індивіда, що може поширитися на все його життя; і дослідження оптимізму як атрибутивного стилю [263, 366, 372, 373], за яким кожен суб'єкт має певний пояснювальний стиль, що характеризується трьома параметрами: стабільністю пояснень, глобальністю і схильністю до персоналізації. Погоджуючись із цими підходами, ми узагальнюємо поняття оптимізму як інтегральної якості особистості, що об'єднує такі сили та можливості, що спонукають людину рухатися вперед, виживати, поліпшувати ситуацію, досягати успіху, довіряти суспільству і позитивно оцінювати себе, а також те, що досягнуто. Вважаємо, що адекватне поєднання оптимізму та песимізму повинно характеризувати таку лю-

дину, яка хоче досягнути поставлених цілей, бути продуктивною та реалізувати власний потенціал.

За результатами методики на оптимізм виявлено, що більшість респондентів групи 2, тобто із невисоким рівнем професіоналізму, мають низький рівень оптимізму (62,5%), середній рівень переважає у 16,25% респондентів, а високий рівень було виявлено у 21,25%. Ці показники свідчать, що більше половини студентів технічних спеціальностей налаштовані на негативне сприйняття сьогодення і майбутнього, не вірять у власні сили, у здатність реалізуватися як особистість і професіонал. Це говорить про необхідність виховання і підтримки оптимістичного стилю у студентів, який зможе сприяти бажанню домагатися високих результатів, прагнути до підкорення нових вершин у навчальній діяльності. Деяко інші результати у групи 1, де більшість мають середній рівень оптимізму, що на статистично достовірному рівні відрізняє визначені вибірки.

Важливим завданням нашого дослідження є виявлення специфіки атрибутивних стилів особистості. Так, нами визначено, що найбільший показник у студентів-інженерів із низьким рівнем професіоналізму за шкалою «Я-невдача» – 4,91, який розкриває персоналізацію. Отриманий результат належить до середнього рівня, що свідчить про властивість респондентів визнавати особисту провину в невдачах, здатність брати відповідальність за скоєні помилкові дії, тобто домінування інтернального локусу контролю. У студентів із високим рівнем професіоналізму цей результат є нижчим, що свідчить про адекватну оцінку почуття провини у складних життєвих ситуаціях. За протилежною шкалою – «Я-успіх» середній бал у студентів другої групи становить 2,99, що говорить про помірно песимістичну оцінку констатації своїх заслуг, низьку самооцінку та низький рівень розвиненості установок на успіх, на відміну від майбутніх інженерів із високим рівнем професіоналізму, які усвідомлюють власний внесок у вирішення певної справи. За визначеними шкалами знайдено достовірні відмінності.

За шкалами «широта невдач» і «широта успіху» респонденти отримали майже однакові показники – 4,05 і 3,38 у першій групі, та 3,29 і 3,26 – у другій, які характеризують студентів, як таких, що оцінюють широту поширення успіху чи невдачі на різні сфери життєдіяльності в залежності від обставин і ситуації. Результати інших шкал дозволяють стверджувати, що позитивні та негативні події сприймаються як тимчасові.

Таким чином, можна стверджувати, що у студентів, що в більшій мірі відчують себе професіоналами, є виражені прояви оптимізму, що дозволяє визначити оптимізм як важливу складову професі-

оналізму. Через це вважаємо важливим дослідження предикторів оптимізму інженера-професіонала. Нами було визначено можливі чинники (смысловиттєві орієнтації та мотивація досягнення, довіра), що можуть впливати на розвиток оптимізму особистості, які було емпірично перевірено для подальшого аналізу. Для визначення індивідуально-психологічних детермінант оптимізму майбутніх інженерів був проведений множинний регресійний аналіз даних, у якому в якості залежної змінної виступив рівень оптимізму студентів, а в якості вихідних незалежних змінних використано показники локусу життя, довіри, шкали цілей, які характеризують студента як особистість, що спрямована на продуктивність у навчальній діяльності.

Відповідно до отриманих результатів за множинним регресійним аналізом нами вираховано лінійне рівняння регресії, тобто визначена оцінка залежної змінної «оптимізм»:

$$\text{ОПТИМИЗМ}_{\text{прогноз}} = 20,824 + 0,534 (\text{загальна довіра}) + 0,133 (\text{цілі}) - 0,309 (\text{локус-життя})$$

Коефіцієнти регресії перед значеннями індивідуально-психологічних детермінант вказують на їх внесок у прогноз формування у студентів оптимізму. Не можна казати про високий рівень надійності визначеної моделі, однак вважаємо за необхідне прийняти отримані результати з подальшим розширенням можливих чинників оптимізму. Таким чином, за допомогою множинного регресійного аналізу виявлено, що формування оптимізму на статистично достовірному рівні зумовлюють такі індивідуально-психологічні особливості як довіра до себе та до суспільства в цілому, цілеспрямованість та локус життя, тобто керованість своїм життям студентами технічних спеціальностей. Оптимізм підвищує професійну успішність і зумовлює особистісно-професійний розвиток особистості, відповідно, цілеспрямованість і здатність контролювати своє життя та діяльність у студентів мають вплив на формування в них оптимістичного світогляду, що дозволяє з більшою довірою сприймати світ та оточуючих.

Отже, оптимізм означає мотиваційну спрямованість особистості на успіх. У студентському віці він є однією з головних рушійних сил становлення особистості, що зумовлюють особистісно-професійний розвиток. За результатами дослідження визначено, що більшість студентів мають низький рівень оптимізму, що спричиняє необхідність його розвитку та підтримки бажання домагатися високих результатів у навчальній та майбутній професійній діяльності. За допомогою множинного регресійного аналізу доведено, що розвиненість і високий рівень розвитку мотивації досягнення успіху, довіри, цілеспрямованості, впевненості у собі, самоорганізація впливають на форму-

вання оптимізму. Поділ усієї вибірки на дві групи (більш оптимістичних і менш оптимістичних студентів) дозволив зробити висновок про більшу успішність перших у навчанні, оскільки вони мають більш виражені показники важливих складових успішності у діяльності. Взагалі більшість студентів інженерно-технічних спеціальностей можна схарактеризувати як невпевнених, із заниженої самооцінкою, таких, що потребують схвалення оточуючих, у проблемах, які виникають, вбачають власну провину. Ці якості, безумовно, не можуть сприяти благополучному продуктивному особистісно-професійному розвитку, що підтверджується результатами вивчення самооцінки майбутніх інженерів.

Важливим чинником професіоналізму вважаємо саморегуляцію поведінки особистості (табл.4.15).

Таблиця 4.15

Різниця у проявах саморегуляції майбутніх інженерів у залежності від рівня професіоналізму

Прояви саморегуляції	Група 1	Група 2	F	Знач. (p)
	SD			
Планування	7,22	6,76	3,329	0,041
Моделювання	6,22	5,69	2,187	0,119
Програмування	7,05	6,23	2,161	0,376
Оцінка результатів	6,77	6,23	2,677	0,075
Гнучкість	6,72	5,76	1,625	0,204
Самостійність	5,94	6,46	4,096	0,020
Загальна саморегуляція	34,50	33,61	7,204	0,001

Примітка. Група 1 – студенти з високим рівнем розвитку базового професіоналізму, Група 2 – студенти з низьким рівнем розвитку базового професіоналізму. Напівжирним шрифтом виділені статистично достовірні відмінності

Відповідно до отриманих даних студенти із різним рівнем професіоналізму відрізняються за шкалами планування, самостійність та загальна регуляція. Взагалі майже усі прояви саморегуляції у студентів із вибірки із високим рівнем професіоналізму мають більші показ-

ники, окрім самостійності. Це можна пов'язати із тим, що такі студенти надмірно самостійно підходять до вирішення якихось питань, що може призводити до негативних наслідків. Все ж такі молодий інженер повинен в міру залежати від думки більш досвідченого фахівця. Таким чином, характеризуючи майбутнього інженера із високим рівнем професіоналізмом, необхідно відзначити їх прагнення до структуруванні власної діяльності, побудову цілей на майбутнє, підбір адекватних засобів їх здійснення, уміння бути гнучким, в залежності від обставин змінювати власну поведінку, адаптуючись до них.

Отже, майбутні інженери відкриті, енергійні, шукають нове, довірливі, намагаються розуміти, приймати та поважати інших такими, які вони є, відповідальні, акуратні, сумлінні, контролюють власні емоції, до життя ставляться легко, при цьому більшість з них має низький рівень оптимізму, розвитку якого сприятимуть мотивація досягнення успіху, довіра, цілеспрямованість, впевненість у собі, самоорганізація.

4.4.5. Особливості операціональної складової професіоналізму майбутнього інженера

Професійна ідентичність студента – це складне динамічне соціально-психологічне явище, що складається із внутрішніх уявлень особистості про обрану професію, та відповідності їх реальному професійному образу-Я. Процес формування досліджуваного феномена складається із трьох взаємопов'язаних етапів: адаптаційного, стабілізувального та уточнювального. Не можна недооцінювати роль високо-розвиненої професійної ідентичності студента ВНЗ, оскільки від ступеня тотожності молодого фахівця із обраною професією залежить його професійна компетентність та конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

Серед усіх студентів технічних спеціальностей найвищий рівень ідентифікації із обраною професією мають системні аналітики, тобто більшість з них має емоційно забарвлену суб'єктивну позитивну ідентифікацію, а найменшу – інженери-технологи. У бесідах зі студентами виявлено, що на питання, пов'язані із можливістю змінити професію вони давали позитивні відповіді, оскільки на сьогодні відсутня достатня кількість робочих місць для випускників цієї спеціальності. Високі показники ідентичного статусу серед майбутніх інженерів-системних аналітиків пов'язані із затребуваністю на сучасному ринку праці відповідних фахівців, високим рівнем заробітної плати, а також

тим, що серед опитаних студентів більше 50% вже працюють за фахом.

Індиферентний статус професійної ідентичності, що передбачає нейтральне або ж негативне ставлення до професії, найбільш виражений у майбутніх інженерів-електриків.

Окрім статусів професійної ідентичності, використана методика має 9 шкал, які характеризують фахівця у трьох зв'язках: між людиною і професією, професіоналом та суспільством, суспільством та професією.

В цілому показники професійної ідентичності студентів різних спеціальностей знаходяться майже у одному діапазоні (на середньому рівні), але статистичний аналіз свідчить про наявність якісних відмінностей в одержаних кількісних показниках, тому вважаємо за необхідне проаналізувати отримані данні.

За шкалою «Професія і соціум», яка діагностує самооцінку рівня професійної кваліфікації, розуміння важливості обраної професії для суспільства, майбутні інженери-технологи мають найменший показник, який достовірно відрізняється від найвищого серед усіх респондентів показника майбутніх програмістів ($U=92$, $p\leq 0,01$). За другою шкалою «Соціум та професія», що розкриває думку студентів щодо затребуваності професії на ринку праці, було одержано по усім вибіркам достатньо високі бали, а у майбутніх технологів – найнижчі.

Показники професійної мотивації мають середній рівень у всіх студентів, що свідчить про зацікавленість у професійному зростанні, досягненні успіхів на майбутній роботі, однак треба звернути увагу на найменший рівень мотивації, який теж діагностовано у майбутніх технологів.

Таким чином, на підставі аналізу одержаних даних можемо зробити висновок про те, що майбутні фахівці різних спеціальностей в цілому ототожнюють себе із обраною професією, але у майбутніх інженерів-програмістів виявлено тенденцію найвищих показників за всіма шкалами. Це можна пояснити більшою затребуваністю цих професій на ринку праці, що породжує потребу самоактуалізації, яка допоможе відчувати себе людиною, що здатна на перетворення, творчі перевершення, є сильною під впливом життєвих незгод, яка має повноцінну життєдіяльність, власний неповторний індивідуальний стиль і спрямованість життя. Всі ці здатності сприяють тимчасовій або постійній самореалізації. Враховуючи те, що протягом життя важливим напрямком реалізації людини є продуктивна професіоналізація, яка охоплює етапи від оптації, професійної підготовки до досягнення професійної майстерності, необхідно прагнути виявлення та прояву влас-

них актуальних і потенційних здібностей, тобто самоактуалізації, на кожному з цих етапів, особливо під час навчання у ВНЗ, коли закладається «фундамент» розвитку професіоналізму майбутнього фахівця.

Вважаємо, що низький рівень професіоналізму та відповідне не успішне навчання може у певній мірі залежати від правильності професійного вибору, його самостійності та взагалі одержання задоволеності від обраної професії. Л.Б. Шнейдер [454] пов'язує задоволеність професією та її адекватний образ із професійною ідентичністю. Тому, розуміючи взаємозв'язок між особистісним і професійним розвитком, вважаємо саме особистісно-професійну задоволеність змістом професіоналізму особистості та розуміємо її як інтегративний показник суб'єктивної оцінки і ставлення до професії, що формує образ професії і визначає успішність професійного та особистісного розвитку. Для ґрунтовного аналізу задоволеності обраною професією, причин та умов вибору професії, чинників динаміки рівня задоволеності професією було розроблено авторську анкету.

Так, виявлено досить позитивну тенденцію бачення майбутніми інженерами обраної професії та її цінності. Так, більшість респондентів задоволені власним вибором (62,2%), майже така ж кількість студентів відповідно планує працювати у майбутньому за спеціальністю. Однак значна частка респондентів не впевнена у тому, що буде працювати за фахом (35,6%) через недостатню задоволеність професією (37,8%) та адекватність образу «Моя професія» та «Я-професіонал» (32,8%). При цьому підтримка батьками вибору професії досить велика (95,6%), але швидше за все на студентів випускних курсів вони не мають такого впливу, як раніше, тому студенти, перш за все, орієнтуються на себе.

Ще одним питанням анкети було визначення динаміки задоволеності обраною професією. Згідно з отриманими даними, у більшості студентів технічних спеціальностей протягом навчання у ВНЗ змінюється рівень задоволеності обраною професією, так у 33,3% вона збільшилася, для 26,7% зменшилася, а у 40% не змінилася. З метою виявлення причин зниження мотивації до навчання, респондентам було запропоновано відповісти на питання: «Через які обставини зменшилася задоволеність навчанням?» та «Через які обставини підвищилася задоволеність навчанням?».

Найбільш вираженою причиною відсутності задоволеності професією є відсутність інтересу до неї у 29,7 % опитаних, що збігається з третиною респондентів, які на перше питання відповіли, що вони не задоволені обраною професією. На другому та третьому місці відповідно такі причини як брак практичних занять і складність праце-

влаштування. Менш значимими є несприятливі умови навчання, конфлікти із суб'єктами навчально-виховного процесу тощо.

Серед причин підвищення зацікавленості до навчання найголовнішими є вивчення цікавих предметів (35,7 %), підвищення професійної компетентності (28,6 %), перспектива майбутнього працевлаштування (17,9%) та проходження переддипломної виробничої практики (14,3 %).

Серед відповідей на питання «Причини підвищення інтересу до навчання» найчастіше зустрічалися такі: збільшення терміну переддипломної практики, вивчення важливих і цікавих дисциплін, допомога ВНЗ у працевлаштуванні, розвиток професійної компетентності та власних здібностей під час навчання. Таким чином у своє більшості майбутні інженери задоволені власним вибором, їх інтерес до професії збільшується протягом навчання, однак відчувається негатив через брак практики. Але в цілому такі показники повинні сприяти самоактуалізації у життєдіяльності, зокрема, у навчальній та майбутній професійній діяльності майбутнього інженера.

Так, найбільші бали студенти-інженери з високим рівнем професіоналізму мають за такими шкалами самоактуалізації як креативність, цінності, орієнтація у часі та потреба у пізнанні, що характеризує їх як таких, що творчо ставляться до власного життя, у будь-яких життєвих і навчально-професійних ситуаціях діють нешаблонно, відкриті до нового, нових вражень, але при цьому спираються на істинні цінності (справедливість, добро, істину, порядок, цілісність та ін.), через те, що живуть «тут і зараз» при адекватному ставленні як до минулого, так і майбутнього та розумінні їх важливості. Найменші показники респонденти отримали за шкалами «Погляд на природу людини» і «Спонтанність», що свідчить про в цілому невисокий рівень довіри людям, які живуть лише для себе та власного задоволення, що в свою чергу викликає стриманість респондентів у поведінці, ретельному аналізі власних дій та поведінки. За іншими шкалами студенти інженерних спеціальностей мають середні близькі показники, тобто вони є незалежними, приймають себе такими, які є, спроможними до адекватних міжособистісних стосунків. Порівнюючи результати за двома групами, статистично значущі відмінності знайдено за шкалами орієнтації у часі, цінності, креативність, саморозуміння та гнучкість у спілкуванні. Це свідчить про те, що студенти із високим рівнем професіоналізму розуміють значення часу у житті, мають творче мислення, поважають базові цінності життя, усвідомлюють власні переваги і недоліки, мають аутентичні взаємовідносини із оточуючими.

Більшість респондентів із високим рівнем професіоналізму (36,2%) мають середній рівень самоактуалізації, тобто вони в цілому готові до неперервного життєвого та професійного розвитку, будують адекватні плани на майбутнє, паралельно реалізуючи цілі сьогодні, для 33,3% студентів із високим прагненням до самоактуалізації дуже значимі найвищі духовні цінності, вони приймають інших такими, які вони є, мають високу гнучкість і контактність у міжособистісних відносинах, тобто є, за визначенням А. Маслоу, гармонійними особистостями із високим прагненням до постійного саморозвитку. Відповідно 30,5 % майбутніх інженерів живуть вчорашнім днем, відвернуті від соціуму, їх поведінка не відповідає адекватним суспільним цінностям, вони не приймають власну особистість, тобто потребують психологічної корекції, оскільки такі прояви скоріш за все призведуть до подальшої особистісної та професійної стагнації.

Для виявлення особливостей та детермінант самоактуалізації нами було застосовано низку психодіагностичних методик, що розкривають рівень домагань, стилі саморегуляції, мотиви навчальної діяльності та та смислоттєві орієнтації та подальший кореляційний аналіз.

Відповідно до результатів можна побачити, що такий показник самоактуалізації як орієнтація у часі тісно корелює із самооцінкою та локус-контролем-життя, тобто чим неадекватнішою є самооцінка, високою або низькою впевненість у власних силах, чим більшою є віра у те, що людина може повністю контролювати власне життя, тим більше такі студенти живуть як сьогоднішнім, там і завтрашнім днем, розуміючи необхідність аналізу всього життєвого шляху для побудови результативного життя, протягом якого реалізуються усі поставлені цілі.

Гнучкість і креативність мають позитивні кореляційні зв'язки із станами, пов'язаними із саморегуляцією поведінки, а конкретніше із плануванням, оцінкою результатів і загальним рівнем саморегуляції. Таким чином, необхідно зазначити, що постановка цілей на майбутнє, адекватна оцінка власного внеску в справу, гнучкість, самостійність у плінних умовах, незворотне прагнення досягти цілі продукують уміння швидко змінювати поведінку в складних умовах та відповідно мати досить креативний, нешаблонний, нестереотипний стиль мислення та поведінку, що допоможе у самореалізації та самоактуалізації.

Автономність негативно пов'язана із мотивами уникнення і комунікативними мотивами, та позитивно – із цілями у житті, тобто при достатній незалежності та самостійності майбутні інженери менше прагнуть уникнути невдачі, а навпаки орієнтуються на успіх, мотиви їхнього навчання стають більш значущими (навчально-пізнавальні, професійні), і, відповідно, вони спроможні поставити цілі на майбутнє.

Цікавим є те, що такі показники самоактуалізації як гнучкість, спонтанність та аутосимпатія мають зв'язок із плануванням, що означає неможливість досягнення високого рівня самореалізації без уміння планувати своє життя.

Отже, виявлено, що більшість респондентів-студентів інженерно-технічних спеціальностей мають середній рівень самоактуалізації, в цілому готові до неперервного життєвого та професійного розвитку, будують адекватні плани, паралельно реалізуючи цілі сьогодні. Але при цьому мають невисокий рівень довіри людям, які живуть лише заради себе та власного задоволення, що, в свою чергу, викликає стриманість респондентів у поведінці, ретельному аналізі власних дій та поведінки. Експериментально перевірені чинники самоактуалізації: самооцінка, смисложиттєві орієнтації, саморегуляція особистості та мотиви навчальної діяльності. Виявлено середній рівень розвитку більшості показників самоактуалізації, найбільш вираженими є креативність, цінності, орієнтація у часі та потреба у пізнанні, а рівень самооцінки у більшості респондентів неадекватно низький. Найчастіше студенти серед стилів саморегуляції використовують планування та гнучкість, серед смисложиттєвих орієнтацій домінують такі, що розкривають особистість студента, який замислюється над майбутнім, ставить адекватні цілі, має емоційно насичене життя. Завдяки побудові кореляційних плеяд виявлено чинники самоактуалізації студентів інженерних спеціальностей: адекватна самооцінка, локус-контроль життя, цілі у житті, планування, оцінка результатів, загальний рівень саморегуляції поведінки, навчально-професійні мотиви та мотиви досягнення успіху, які необхідно розвивати у під час тренінгових занять, спрямованих на особисто-професійне становлення майбутніх інженерів, адже «якщо людина не розвиває власні здібності... вона поступово втрачає можливість самоактуалізуватися» [406, С. 337].

Можливості досягнення самоактуалізації неможливо оцінювати відсторонено від сприйняття власних можливостей самореалізації. Позитивне уявлення, налаштованість на самореалізацію у будь-якій сфері діяльності відкриває людині шлях до реалізації власних можливостей.

Для дослідження сприйняття студентами технічних спеціальностей власної самореалізації було використано опитувальник, розроблений С.О. Богомазом та В.В. Мацутою [27]. За допомогою цього опитувальника було з'ясовано ставлення майбутніх інженерів із високим рівнем професіоналізму до професійної та особистісної реалізації у Харківському регіоні. Так, середній показник по всій групі респондентів становить 5,4 бала. Такий результат належить до середнього

рівня і свідчить про те, що більшість студентів нейтрально ставиться до професійної самореалізації у місті Харкові. Вони не вважають, що у Харкові відсутня можливість розвиватися, але й не сприймають своє місто як середовище для дійсно ефективної самореалізації. Серед майбутніх інженерів переважає нейтральне сприйняття міста Харкова як середовища для самореалізації – 44,9%. Позитивне сприйняття мають 30,5% студентів, середній показник - 6,44 бала, ці студенти вважають, що у Харківському регіоні можливо досягати поставлених цілей та відчувати себе захищеним і реалізованим. Третя частина групи - 24,6% - вважає, що у Харкові важко досягти своєї мети, вони негативно сприймають місто, та зазначають, що у ньому немає достатніх умов для майбутньої самореалізації. Середній показник у цих респондентів становить 4,01 бала.

Також було досліджено сприйняття майбутньої самореалізації у різних сферах життєдіяльності студентів (професійна, особистісна, сімейна). Результати дослідження наведено у табл. 4.16.

Таблиця 4.16

Показники сприйняття студентами технічних спеціальностей різних сфер життєдіяльності з точки зору майбутньої самореалізації

Напрями самореалізації	Позитивне (%)	Нейтральне (%)	Негативне (%)
Професійне становлення	39,2	33,3	27,5
Особистісне становлення (відчуття безпеки)	33,8	40,7	25,5
Створення сім'ї	59,7	17,2	23,1

Відповідно до одержаних даних визначено, що позитивне сприйняття можливої професійної самореалізації мають 39,2% респондентів, дещо менше – 33,3% – мають нейтральне сприйняття, а негативне – 27,5% студентів. Тобто вибірка розділилася на 3 майже однакові, де переважна частина студентів бачить перспективи побудови кар'єри та можливості її зростання.

Нейтральне сприйняття особистісного становлення та самореалізації демонструють 40,7% респондентів, які мають невизначене ставлення до свого положення у суспільстві та відчуття безпеки. Позитивне та негативне сприйняття мають 33,8% та 25,5% респондентів відповідно. Можна говорити, що студенти з негативним ставленням не

відчувають достатньої безпеки та можливості самоактуалізуватися. Молодь з позитивним ставленням вважає, що має можливість розвиватися як особистість та займатися особистісним становленням. 59,7% опитаних вважають, що вони можуть побудувати гарну сім'ю, нейтральне ставлення мають 17,2% студентів, негативне – 23,1% респондентів, які вважають, що не мають можливості створити здорову сім'ю.

Отже, більшість студентів технічних спеціальностей мають нейтральне сприйняття особистісно-професійної самореалізації у Харківському регіоні. Шляхом диференціації сфер життєдіяльності (професійна, особистісна, сімейна) визначено, що саме професійна та сімейна самореалізація більшістю сприймається позитивно.

Особистісна та професійна зрілість особистості, що зумовлює досягнення професіоналізму, не можлива без реалізації особистісного потенціалу молодого фахівця. Розуміння особистісного потенціалу особистості ми знаходимо у багатьох джерелах. Так, С.Д. Максименко розкриває взаємозв'язок особистісного потенціалу та самореалізації: «самореалізація виступає процесом «кільцево-спіральної» природи: чим більшим є внутрішній особистісний потенціал особистості, тим вірогідніше і активніше відбувається самореалізація, причому зміст її дає змогу відкривати, «проникати» в глибини оточуючого, «огортаючи» ним себе, присвоюючи його й перетворюючи у свій потенціал...люди далеко не завжди розкривають (а отже – і формують) усі свої сутнісні сили-якості, залишаючись навіть неосвіченими щодо власного потенціалу» [206, С. 204]. Відповідно, академік вкладає у поняття «особистісний потенціал людини» ті можливості, ті потреби-нужди, які можна реалізувати протягом життя, досягаючи самореалізації.

Д.О. Леонтьєв із колегами, ґрунтовно досліджуючи визначену проблему, виходять з того, що особистісний потенціал – це особливість системної організації особистості; характеристика особистісної зрілості, що проявляється через феномен самодетермінації, як потенціал саморегуляції [189, С. 3,4]. У його структуру, з точки зору науковців, входять: оптимізм, життєстійкість, особистісна автономія, самоєфективність, копінг-стратегії, толерантність до невизначеності, контроль за діями, рефлексивність, суб'єктивна вітальність. Таким чином, за Д.О. Леонтьєвим, «особистісний потенціал – це інтегральна системна характеристика індивідуально-психологічних особливостей особистості, що лежить в основі здатності особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв і орієнтирів у своїй життєдіяльності й зберігати стабільність смислових орієнтацій та ефективність діяльності на тлі тисків і зовнішніх умов, що змінюються» [189, С. 5]. Таким чином, про розвинений потенціал свідчить уміння особистості у ситуаціях внут-

рішньої напруги, складних соціальних умовах регулювати власну поведінку, уміти самостійно приймати рішення та діяти, зберігаючи збалансованою смислову сферу.

Розкриваючи суть феномену самоздійснення особистості, О.М. Коkun бачить особистісне самоздійснення як розкриття потенційних можливостей, а у професійне – як «одну із найважливіших форм життєвого самоздійснення, яка характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця в обраній професії» [154, С. 4]. Погоджуючись із цим твердженням, вважаємо необхідним акцентувати увагу на тісному взаємозв'язку зрілості особистісного потенціалу з успішністю самореалізації в обраній професії.

Спираючись на принцип єдності афекту та інтелекту, В.О. Олефір досліджує інтелектуально-особистісний потенціал, який розуміє «як системне, ієрархічне, багатокомпонентне утворення, що лежить в основі здатності людини контролювати поведінку на основі когнітивних функціональних систем та внутрішніх критеріїв, відносно незалежно від мінливих обставин» [249, С. 155]. Результати дослідження цього потенціалу свідчать про менше навантаження особистісного, та відповідно більше – інтелектуального, тому, на нашу думку, доцільно розділяти ці поняття та розглядати і досліджувати окремо.

Досліджуючи проблеми особистісного потенціалу, вітчизняні психологи звертають увагу на нього як на умову успішної професійної взаємодії, професіоналізації. Так, С.В. Ситнік на основі професіограми керівника виокремлює структурні компоненти особистісного потенціалу: психофізіологічний, комунікативний, лідерський. Науковець вважає, що «особистісний потенціал розкривається в професійній взаємодії через професійну самореалізацію. Частиною особистісного потенціалу є особистісно-професійний. Цей потенціал сприяє розвитку особистості в процесі професійної взаємодії та в цілому забезпечує становлення професіоналізму керівника» [381, С. 172]. Цілком погоджуючись з тим, що особистісний потенціал є складовою професіоналізму фахівця, вважаємо неправомірним розуміння цього потенціалу як набору певних якостей, як психологічних (самоконтроль, самооцінка та ін.), так і таких, що складають професійну компетентність (уявлення про обов'язки і права, знання про мотивацію підлеглих тощо).

Таким чином, проаналізувавши сучасні підходи до розуміння сутності, наповнення, структури особистісного потенціалу, більшою мірою погоджуючись із Д.О. Леонтьєвим, вважаємо, що особистісний потенціал – це інтегративна характеристика особистості, яка відображає її психологічні ресурси і можливості щодо самореалізації та професійної реалізації в умовах внутрішніх та зовнішніх протиріч. Так, до

психологічних ресурсів та можливостей ми віднесли самоорганізацію, самодетермінацію, життєстійкість та рефлексію, які емпірично перевірили.

Для оцінки особливостей самоорганізації було використано опитувальник самоорганізації діяльності Є.Ю. Мандрикової [210]. Відповідно до отриманих даних такі показники самоорганізації, як орієнтація на сьогодні, самоорганізація, планованість, наполегливість, цілеспрямованість мають більші показники у майбутніх інженерів із високим рівнем професіоналізму. Це свідчить про те, що ця група студентів розуміють важливість часу, регулюють власну поведінку, будують плани на майбутнє, прикладають достатньо багато зусиль для досягнення цілі. А ось результати по шкалі фіксація майже однакові для усіх груп.

Майбутні інженери з низьким рівнем професіоналізму мають невисокі показники за шкалами «Наявність цілей», «Наполегливість» та «Індекс самоорганізації». Такі результати свідчать про певні особливості майбутніх інженерів цієї групи: небажання ставити цілі на майбутнє через розуміння неймовірності їх здійснення, відсутність прагнень, слабку силу волі та, відповідно, неможливість досягнути задуманого, відволікання на другорядні справи, страх будь-яких перешкод у вирішенні справи, особливо неочікуваних. В цілому респонденти мають достатньо розпливчате уявлення про майбутнє та не вміють організовувати себе і свою життєдіяльність. За іншими шкалами методики зафіксовано середні показники, які характеризують студентів-інженерів, як таких, що планують, але не завжди реалізують власні плани та живуть сьогоднішнім днем.

У відсотковому співвідношенні високий рівень розвитку орієнтованості на сьогодні має 29,1% опитаних, високо самоорганізованих – 26,2 %. Це єдині найбільші показники, за іншими шкалами спостерігається зворотна тенденція із високим відсотком низьких показників цілеспрямованості та наполегливості. Таким чином, майбутні інженери із низьким рівнем професіоналізму – досить неорганізовані особистості із такими вираженими особливостями: низькою цілеспрямованістю, наполегливістю та існуванням лише сьогоднішнім днем.

Життєстійкість як компонент особистісного потенціалу визначено у майбутніх інженерів, більшість яких має середній рівень життєстійкості (74,1%) при майже відсутньому високому рівні (2,8%) і чверті низького рівня (23,1%). Середній бал за цією методикою становить $111,59 \pm 15,8$, з урахуванням того, що нижній кuartиль - 107 балів, можна стверджувати про в цілому невисокий рівень життєстійкості, що характеризує майбутніх інженерів, як таких, що прагнуть до простого

життєво-професійного комфорту, не бажають долати перешкоди, мають мотивацію із орієнтацією на уникнення невдач. Також респонденти схильні до стресів, нечутливі до меж власних можливостей, занижуючи їх. Тому студенти у навчально-професійній діяльності не прагнуть досягати успіху, не займають чільні місця, є досить пасивними та приймають життя таким, яке воно є, не намагаючись перетворити його.

Для визначення особливостей рефлексивного процесу як одного з факторів, що опосередковано впливає на розвиток та реалізацію особистісного потенціалу особистості, була використана методика диференціальної діагностики рефлексивності Д.О. Леонтьєва [190]. Так, інтроспекція та квазірефлексія середньо виражені, тобто майбутні інженери можуть приділити увагу та зосередитися на власних переживаннях, емоціях та відчуттях, а ось системна рефлексія досить виражена і перевищує верхній квартиль, тобто студент-інженер може дивитися на себе «з боку», ніби водночас і на об'єкт, і на суб'єкт, що дозволяє більш адекватно вирішувати складні життєві та професійні завдання. Задоволеність життям як складова особистісного потенціалу знаходиться на середньому рівні, який становить $22,14 \pm 6,59$ балів із тенденцією до низького. Показник «задоволеність життям» тісно корелює із суб'єктивним і психологічним благополуччям, однак отримані результати свідчать скоріше про невисокий рівень благополуччя, небажання братися за нові справи та невеликий досвід вирішення складних життєвих ситуацій, що фіксує 27,7 % респондентів; 43,4% студентів повністю задоволені життям; а 28,9% мають середній рівень психологічного благополуччя.

Досліджуючи особливості самодетермінації, що включає такі процеси, як автентичність, самовираження та вибір, що сприймається, отримано такі результати: студенти із низьким рівнем професіоналізму демонструють низький рівень автентичності, який у відсотковому співвідношенні становить 53,6%, що свідчить про те, що більше половини майбутніх інженерів відчувають відчуження від власних почуттів, мають недостатню цілісність своєї особистості. Що стосується самовираження, середній бал за яким становить 10, то респонденти не відчувають задоволеності від власного життя, вважають, що життя треба змінити, а 47,8% мають низький рівень вираженості цього показника самодетермінації. За шкалою «Вибір, що сприймається», більшість студентів має високі та середні показники, що свідчить про віру в можливу зміну стратегії життя.

Важливим внеском до операціональної складової майбутнього інженера із високим рівнем професіоналізму є особистісний потенціал, детермінанти якого визначено за допомогою факторного аналізу із

Варімакс обертанням, при цьому значущими навантаженнями ми вважали виділені фактори із загальною дисперсією 63,13%, які наведено у таблиці 4.17.

Таблиця 4.17

Структура особистісного потенціалу майбутніх інженерів із високим рівнем професіоналізму

Змінні	Фактор 1 (питома вага 26,5%)	Фактор 2 (питома вага 17,4%)	Фактор 3 (питома вага 10,7%)	Фактор 4 (питома вага 8,53%)
Самодетермінація	0,919			
Самовираженість	0,872			
Вибір	0,757			0,529
Автентичність	0,682			
Загальна самоорганізація		0,940		
Фіксація		0,728		
Планування		0,700		
Цілеспрямованість		0,666		
Фантазії			0,792	
«Самокопання»			0,765	
Задоволеність життям	0,511		-0,570	
Орієнтація на сьогодні				0,795
Життєстійкість				0,490
Системна рефлексія			0,394	

На підставі аналізу даних таблиці 4.17 виділено три основні фактори особистісного потенціалу студентів інженерно-технічних спеціальностей, що мають високий рівень професіоналізму.

Перший фактор «Самодетермінація та автентичність» (інформативність 26,5%) – уніполярний, до нього увійшли: на позитивному полюсі самодетермінація, самовираженість, вибір, автентичність, задоволеність життям. Цей компонент особистісного потенціалу дозволить досягнути професійної автентичності через замотивованість власною активністю та отриманням від неї задоволення.

Другий фактор «Стійка життєва самоорганізація» (інформативність 26,5%) – уніполярний із такими змінними як загальна та сумарний індекс самоорганізації, фіксація цілей, планування, цілеспрямова-

ність. Цей компонент забезпечує постійну самоорганізацію у власному особистісно-професійному становленні.

Третій фактор «Занурення у власний внутрішній світ» (інформативність 10,7%) – уніполярний, на позитивному полюсі знаходяться фантазії, «самокопання», системна рефлексія. Досягнення професіоналізму не можливо без самоаналізу та рефлексії власних вчинків, тому цей компонент є важливим у особистісному потенціалі.

Четвертий фактор «Віра у сьогоднішній день» (інформативність 8,53%) включає орієнтацію на сьогодні, вибір та життєстійкість. Без адекватної орієнтації на сьогодні не можливо досягнення чогось завтра, тому розуміння складності життя на сьогоднішній момент розвиває стресостійкість.

Таким чином, на основі аналізу науково-психологічної літератури, присвяченої проблемі особистісного потенціалу, запропоновано таке його наповнення: особистісний потенціал – це інтегративна характеристика особистості, що відображає її психологічні ресурси і можливості щодо самореалізації та професійної реалізації в умовах внутрішніх та зовнішніх протиріч. Визначено, що особистісний потенціал є умовою успішної професіоналізації та досягнення професіоналізму особистості. Діагностовано його специфіку та структуру в майбутніх інженерів з метою включення результатів у побудову програми психологічного супроводу професійної підготовки фахівців інженерно-технічної галузі. Так, виявлено, що більшість студентів-інженерів мають недостатньо розвинені уміння самоорганізації (цілеспрямованість, фіксацію, планування тощо), виражену системну рефлексію та низьку автентичність. За результатами факторного аналізу визначено структуру особистісного потенціалу студента інженерно-технічних спеціальностей, яка складається із самодетермінації із тенденцією до самореалізації, стійкої життєвої самоорганізації, занурення у власний внутрішній світ, віри у сьогоднішній день.

Продуктивне виконання діяльності за умови розкриття особистісного потенціалу потребує від фахівця розвинених творчих здібностей. Так, інженерна діяльність за своїми властивостями передбачає вирішення виробничих, технологічних, конструкторських та інших завдань, виконання кожного з них вимагає творчого підходу, реалізації творчо-продуктивних здібностей, оскільки передбачає розробку нового продукту, програмного забезпечення, 3D моделей, моделі виробництва тощо. Тобто у фахівця інженерної справи для досягнення професійного успіху, особистісного професіоналізму має бути розвинений такий атрибут мислення, особистості як креативність, що забезпечить нестандартний підхід до вирішення професійних проблем, винахідливість у

професійних справах. Діагностика креативності у майбутніх інженерів, здатності до продукування оригінальних ідей, їх детальної розробки допоможе у побудові програми психологічного супроводу та зумовить розвиток цієї професійно значимої якості майбутнього інженера-професіонала. Врахування гендерного аспекту креативності майбутніх інженерів нівелює стереотип про інженерську справу як суто чоловічу та дозволяє враховувати індивідуальні особливості у формуванні креативності протягом етапу професійного становлення.

Проблема творчості та креативності у професійно зумовлених структурах особистості є на сьогодні досить актуальною. Сучасні дослідження [65, 193, 262, 330, 389, 442] підкреслюють вагомість творчого потенціалу, креативності у самоактуалізації, самореалізації та самоздійсненні особистості. Враховуючи те, що ці процеси пов'язані з реалізацією як особистісного, так і професійного потенціалу людини, зазначимо, що у її професійному розвитку і становленні як професіонала креативність займає одне із перших місць. У цьому впевнені як вчені, так і самі студенти. Так В.І. Лівшиц, аналізуючи необхідність формування професійної креативності майбутнього інженера пише: «У технологічному розрізі креативність виявляється як кмітливість – здатність досягати мети, знаходити вихід із тупикової ситуації, використовуючи обстановку, об'єкти і обставини незвичайним способом; ширше – нетривіальне і дотепне розв'язання задач з використанням несподіваних ресурсів або інструментів. Креативності властиві гнучкість підходів і стратегій, здатність протистояти стереотипам» [193, С. 28]. Самі ж студенти-інженери, за результатами проведеного нами опитування, креативність ставлять на третє місце, після уважності та відповідальності, серед якостей, що зумовляють розвиток професіоналізму особистості. Таким чином «креативність виявляється в інноваційних трансформаціях у всіх сферах життя людини (...професійної діяльності...) на рівнях: «особистість (потенціал)-процес-результат» [125, С. 160]. Таким чином визначено необхідність дослідження креативності майбутніх інженерів як важливої складової професіоналізму особистості.

На підставі аналізу образної креативності можна зробити висновки про те, що у майбутніх інженерів достатньо розвиненими є такі показники образної креативності як побіжність та розробленість, що свідчить про уміння у короткі терміни відтворювати та реалізовувати ідеї. Усі визначені показники мають різний рівень розвитку в студентів технічних спеціальностей. Так, розробленість є дуже розвинутою, що свідчить про здібності доповнювати, допрацьовувати власні ідеї, розширюючи їхні межі. Показник побіжності, опору до замикання та оригінальності знаходиться у межах норми, тобто респондентам властиве

уміння висувати ідеї, пропонувати такі способи розв’язання проблем, які відрізняються від шаблонних та стереотипних, вони досить толерантні та спокійні у ситуаціях невизначеності. А ось абстрактність назв є невираженою, низькою, що можна пов’язати з обраною технічною професією.

Аналіз результатів дослідження з урахуванням рівня розвитку професіоналізму засвідчив, що серед студентів-інженерів із високим рівнем професіоналізму значно вищі показники гнучкості та оригінальності. Ця відмінність була встановлена за допомогою критерію Стьюдента. Вищі показники гнучкості означають кращі здібності до використання більшої кількості різних категорій відповідей. Показники оригінальності теж різняться, студенти першої групи більш схильні давати незвичайні, унікальні відповіді, котрі потребують «творчої сили». Відмінність між показниками абстрактності назв та опору до замикання статистично не встановлена.

Таблиця 4.18

Рівень невербальних компонентів творчої уяви студентів-інженерів

Показник	Вибірка в цілому	Група 1	Група 2	Макс бал		p
Побіжність	10,67±4,65	12,28±4,18	8,47±3,76	20	2,478	0,013
Гнучкість	4,83±1,78	6,81±2,38	4,89±1,71	8	3,377	0,001
Оригінальність	4,38±2,85	5,26±2,32	3,28±2,12	40	- 3,213	0,000

Примітка. Напівжирним шрифтом виділено достовірні відмінності між групами досліджуваних. Група 1. Студенти із високим рівнем професіоналізму. Група 2. Студенти із низьким рівнем професіоналізму.

Аналіз даних, наведених в таблиці, дозволяє стверджувати, що такі показники як побіжність та оригінальність знаходяться на середньому рівні. Тобто майбутні інженери можуть у складній ситуації діяти достатньо швидко, виходячи із нестандартних уявлень. При цьому всі три показники мають значиму різницю між студентами із різним рівнем професіоналізму. Всі три показника є вищими у студентів із першої групи, тобто вони мають вищу здатність створювати більшу кількість осмислених ідей, здібність до використання більшої кількості різних категорій відповідей та уміння давати незвичайні, унікальні відповіді, котрі потребують «творчої сили».

Показник вербальної оригінальності знаходиться на низькому рівні, а унікальності – на середньому, що свідчить про невиражене

уміння майбутніх інженерів креативно розв'язувати проблеми, що пов'язані з використанням власного вербального потенціалу. Показник оригінальності у першій групі вище, це свідчить про вищу здатність давати унікальні, нестандартні, творчі відповіді. Відмінність між показниками унікальності статистично не виявлена.

Проведене дослідження з використанням методики «Повторювані лінії» показало, що образна креативність розвинена на середньому рівні. Якісний аналіз рисунків демонструє, що найчастіше майбутні інженери малювали танки, гайки, машини, технічні деталі тощо. Проте в цілому більшості з них було важко заповнити бланк методики, що відбилося на показнику побіжності, якій становить 13,48 при наявності 30 одиниць повторюваних ліній. Це означає, що більшість респондентів не заповнили й половини бланка, що свідчить про неготовність у ситуації невизначеності з лімітом часу швидко продукувати ідеї. Показник розробленості у студентів із високим рівнем професіоналізму вищий, це свідчить про вищу здатність детально розробляти придумані ідеї. Відмінність між показниками побіжності та оригінальності статистично не виявлена.

У ході дослідження для визначення структури креативності у студентів із високим рівнем професіоналізму було використано факторний аналіз із Варімакс обертанням, значущими навантаженнями ми вважали виділені фактори із загальною дисперсією 53,11%. Усі фактори уніполярні.

Перший фактор «Інтелектуальний потенціал» (інформативність 26,5%) включає такі показники невербальної (образної) креативності: побіжність за методикою «Кола» (Вартег) (факторне навантаження 0,827), побіжність за тестом «Повторювані лінії» (П.Торренс) (ф.н. 0,793), гнучкість за методикою «Кола» (Вартег) (ф.н. 0,775), оригінальність за тестом «Повторювані лінії» (П.Торренс) (ф.н. 0,730). Спираючись на результати досліджень авторів (Д.Б. Богоявленська, В.М. Дружинін), які отримали такі ж взаємозв'язки та відносять побіжність та гнучкість до інтелектуального фактору, вважаємо, що акцент тут має бути на здібності генерувати ідеї. Для першого фактора характерні такі творчі здібності: здатність продукувати велику кількість ідей, застосовувати різноманітні стратегії при вирішенні проблем, продукувати незвичайні, нестандартні ідеї.

Другий фактор «Вербальна креативність» (інформативність 15,88%) характеризуються наявністю вербальних і невербальних компонентів творчого мислення, таких як побіжність за тестом «Повторювані лінії» (П.Торренс) (ф.н. 0,408), унікальність за тестом креативності (С.Меднік) (ф.н. 0,862), оригінальність за тестом креативності

(С.Меднік) (ф.н. 0,856). Цей фактор відбиває здатність продукувати велику кількість незвичайних, нестандартних ідей, не слідувати стереотипам і тривалий час «залишатися відкритим» для різноманітної інформації, що надходить при вирішенні проблем.

Фактор «Аналітичний творчий потенціал» (інформативність 13,87%) включає такі показники невербальної креативності: розробленість за тестом креативності (П.Торренс) (ф.н. 0,851), абстрактність назв за тестом креативності (П.Торренс) (ф.н. 0,758), опір до замикання за тестом креативності (П.Торренс) (ф.н. 0,608), розробленість за тестом «Повторювані лінії» (П.Торренс) (ф.н. 0,456). Акцент тут на якості ідей, а не на їх кількості. Для третього фактору характерні здібності до винахідництва, конструктивної діяльності, уміння інтегрувати розрізнені ідеї та незвичайним чином кодувати інформацію.

Таким чином, креативність є неодмінним компонентом професіоналізму особистості майбутнього фахівця інженерно-технічного профілю. За результатами дослідження виявлено, що у цілому в майбутніх інженерів достатньо розвиненими є такі показники образної креативності як побіжність та розробленість, що свідчить про уміння у короткі терміни відтворювати та реалізовувати ідеї, але при цьому абстрактність є невираженою, низькою. Вербальна оригінальність знаходиться на низькому рівні, а унікальність – на середньому, що свідчить про невиражене уміння майбутніх інженерів креативно розв'язувати проблеми, що пов'язані із використанням свого вербального потенціалу. Також вони характеризуються неготовністю у ситуації невизначеності з лімітом часу швидко продукувати ідею. Аналіз результатів дослідження з урахуванням гендерних особливостей свідчить, що більшість показників як вербальної так і образної креативності (оригінальність, гнучкість) більше виражені у студентів чоловічої статі, а розробленість притаманна жінкам. За допомогою факторного аналізу виділено три фактори, що мають найбільше навантаження: «Інтелектуальний потенціал», «Загальна креативність», «Аналітичний творчий потенціал».

Розвиток креативності залежить від багатьох факторів: мотивації, вольових зусиль, специфіки побудови навчального процесу тощо, у кожному з них має значення адекватне сприйняття часу, розуміння, що щось потрібно робити «тут і зараз», тому часова компетентність має велике значення для побудови ефективного професійного шляху.

Час пронизує усі частини життя будь-якої людини, він пов'язує між собою всі дії, вчинки, все, що робиться людиною в певний період розвитку, часом наповнена діяльність, у тому числі профе-

сійна. Час є цінністю, оскільки, по-перше, цінуючи час, людина може багато встигнути та досягти у житті, по-друге, кожна людина по-різному наповнює час, по-різному до нього ставиться, зрештою, цінує або не цінує його. Не дивно, що, ніби підкреслюючи значимість часу в житті людини, народна мудрість має багато приказок про час, більша частина яких вчить цінувати його: «сила – у часі», «часу не повернеш» тощо. Отже, вміння організовувати власний час, тайм-менеджмент допоможе людині, фахівцю досягти успіху в будь-якій справі, тому усвідомлення важливості та формування часової компетентності зумовить ефективний особистісно-професійний розвиток.

З позицій компетентнісного підходу, професійна компетентність фахівця, на думку А.К. Болотової складається з професійно-предметної, соціально-психологічної, методичної та комунікативної, а часова, в свою чергу, належить до комунікативної. За її словами, «часова компетентність означає адекватність тимчасових сприйнять (почуття часу) і навички планування часу, здатність раціонально перерозподіляти часові пріоритети та ліміти міжособистісного спілкування, не нехтувати часом іншого в міжособистісних стосунках, дотримуватися принципів і правил часового менеджменту, тайм-менеджменту, включаючи вміння делегувати повноваження в соціальних комунікаціях» [36, С. 171]. На нашу думку, часова компетентність, безумовно, належить до професійної компетентності та професіоналізму особистості, але не можна погодитися, що вона є складовою комунікативної компетентності, оскільки уявлення себе у минулому, майбутньому, загальне уявлення про час впливає не лише на якість міжособистісних стосунків, а й на якість життя особистості, спроможність самоактуалізації тощо. Відповідно вважаємо часову компетентність характеристикою суб'єкта діяльності, що виявляється в організації власної діяльності відповідно до часового простору і його вимог, у адекватному уявленні про минуле, сучасне та майбутнє, що сприятиме самоактуалізації у будь-якій сфері діяльності. Професійна часова компетентність передбачає ефективну організацію професійної діяльності відповідно до викликів часового простору, що створює умови для професійної самореалізації.

У процесі дослідження із застосуванням методики «Шкали переживання часу» Є.І. Головахи та О.О. Кроніка було виявлено характеристики часової компетентності. Отримані дані було інтерпретовано семантичною універсалією (О.Ю. Артемьєва).

За допомогою семантичної універсалії підраховано: діапазон розмаху середніх (0,86 бали) та 2 діапазони відступу (лівий – 3,14-2,92, правий – 3,8-4). Відповідно до цих даних розкрито список дескрипто-

рів, тобто групову семантичну універсалью оцінки часу: приємний, безмежний, різноманітний, швидкоплинний.

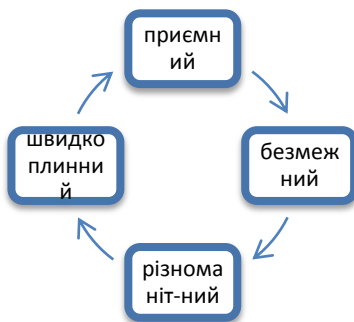


Рис. 4.4 Семантичний простір уявлення часу майбутніми інженерами із високим рівнем професіоналізму

Рис. 4.4. демонструє уявлення часу майбутніх інженерів, що передбачає швидкі зміни, наприклад, «вчора вступив до вишу, сьогодні вже закінчую», «встигаю робити багато приємного», але «все ще попереду». Таке уявлення про час можна вважати гедоністичним без чітких планів на майбутнє.

В цілому розподіл результатів часової перспективи майбутніх інженерів відповідає нормальному розподілу. Однак, спостерігається високий рівень «негативного минулого» та «гедоністичного сьогодення». Це свідчить про те, що близько чверті студентів не задоволені своїм минулим, вони бачать його нецікавим, негативним, тому живуть сьогоденням, не думають про майбутнє.

За шкалами «Майбутнє» і «Позитивне минуле» більшість респондентів мають середній рівень, тобто вони сприймають минуле, як таке, що має і позитивні, і негативні події, які впливають на майбутню професійну та особистісну сферу життєдіяльності, при цьому розуміють, що події минулого та майбутнього взаємопов'язані, тому планують власне майбутнє достатньо реалістично та адекватно. Оцінюючи в цілому часову перспективу майбутніх інженерів, можна стверджувати, що вони живуть сьогоднішнім днем, минуле сприймають як даність, частково будують плани на майбутнє, і частково вірять в те, що «чому бути, того не минути». Це певною мірою можна пояснити соціально-економічною ситуацією, що існує у країні.

Визначено, що студенти із низьким рівнем професіоналізму мають високі бали за шкалою фаталістичне майбутнє. Через це вважаємо доцільним визначити індивідуально-характерологічні особливості

таких студентів, для чого було застосовано однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA (табл. 4.19). Змінну «фаталістичне майбутнє» використано через те, що розуміння студентами-інженерами того, що від них не залежить їхнє майбутнє особисте та професійне життя, зумовлює відсутність цілеспрямованості, самоорганізації власної діяльності, відповідно, пасивність та інертність. У результати наведено лише ті шкали, які мають статистично значущі відмінності поміж студентами із низьким, середнім та високим рівнем «фаталістичності майбутнього».

Таблиця 4.19

Індивідуально-характерологічні особливості майбутніх інженерів із низьким рівнем професіоналізму, що спрямовані на фаталістичне майбутнє

Характеристика особистості	Рівень розвитку за шкалою «Фаталістичне майбутнє»			F Знч. (p)	
	Низький	Середній	Високий		
Цілі у житті	33,68	31,15	30,08	3,33	0,04
Задоволеність самореалізацією	27,5	26,36	24,66	3,33	0,04
Локус-Я	33,43	31,1	29,2	5,423	0,006
Екстраверсія	56,6	51,4	52,87	3,17	0,046
Емоційна стійкість	41,6	45,78	53,75	10,007	0,000
Домінування	12,18	10,76	11,04	3,519	0,011
Тривожність	8,65	9,86	11,66	8,55	0,000
Напруженість	7,5	8,5	10,75	12,488	0,000
Депресивність	8,5	9,4	10,7	4,82	0,01
Самокритичність	8,4	8,9	10,04	3,51	0,033
Емоційна лабільність	8,5	9	10,58	3,63	0,03
Мотив уникнення	10,4	11,26	13,66	4,472	0,014

Таким чином, можемо констатувати, що студенти інженерно-технічних спеціальностей, фаталістично налаштовані на майбутнє життя, недостатньо будують плани на майбутнє, нецілеспрямовані, не відчують задоволеності від того, що роблять, тобто від навчання, майбутньої професійної діяльності, не вірять у підконтрольність власного життя, не відчують потреби у спілкуванні, не завжди можуть

контролювати власні емоційні прояви, відповідно, тривожні та напружені, не вірять у власні можливості та сили, схильні до підпорядкування, зайвої самокритики, у навчальній та професійній діяльності ними керує страх покарання. Таким чином, для того, щоб студенти-випускники були цілеспрямованішими, необхідно надавати психологічний супровід навчально-виховній діяльності протягом професійної підготовки у виші для попередження або корекції таких проявів часової компетентності.

Для психологічного супроводу професійної підготовки також є важливим розуміння якостей та характерологічних особливостей майбутнього інженера, що сприяють позитивній орієнтації на майбутнє. Їх виявлено за допомогою регресійного аналізу. Залежною змінною визначено «орієнтацію на майбутнє», незалежні були включені усі, але до остаточного переліку ввійшли лише ті, що мають статистично достовірний внесок у пояснену дисперсію.

Відповідно до отриманих результатів нами вираховано лінійне рівняння регресії, тобто оцінку залежної змінної «орієнтація на майбутнє»:

$$\text{ОРІЄНТАЦІЯ НА МАЙБУТНЄ}_{\text{прогноз}} = 18,106 + 0,485 (\text{відповідальність}) - 0,400 (\text{процес життя}) + 305 (\text{цілі у житті}) + 0,207 (\text{депресивність}) + 0,200 (\text{професійні мотиви}) + 0,172 (\text{передбачливість})$$

Значення коефіцієнта детермінації ($R^2=0,445$) дозволяє стверджувати, що орієнтація на майбутнє, тобто присутність цілей та планів приблизно на 44,5% зумовлюється такими проявами самоконтролю як відповідальність та передбачливість, цілеспрямованістю, потребою у професійній самореалізації, відсутністю орієнтацією лише на життя («жити, щоб жити»). Несподіваним предиктором стала депресивність, коли «все валиться з рук», «засмучений, важко на душі» тощо, такий результат можна пояснити тим, що плани на майбутнє повинні бути достатньо реалістичними, тобто із долею як оптимізму, так і песимізму. Таким чином, студент інженерної спеціальності, спрямований на майбутнє, діє відповідно до чинних норм, розуміє власні соціальні та професійні обов'язки, є сумлінним, ставить адекватні цілі у житті, усвідомлюючи, що їх необхідно корегувати в залежності від ситуації, що складеться. Як зазначає Т.М. Титаренко, «активним і відповідальним способом самопобудови життєвого світу, що конструє власну реальність...стає життєвий вибір» [406, С. 133]. Тому, студенти, що спрямовані на майбутнє повинні розуміти, що протягом життя їх часто буде супроводжувати необхідність здійснити життєвий вибір.

Отже, часова компетентність є складовою операціонального компоненту професіоналізму особистості майбутнього інженера, характеристикою суб'єкта діяльності, що проявляється в організації власної діяльності відповідно до часового простору і його вимог, у адекватному уявленні про минуле, сучасне та майбутнє, що сприятиме самоактуалізації у будь-якій сфері діяльності. Відповідно виявлено особливості часової компетентності. Так, більшість студентів інженерно-технічних спеціальностей час вважають приємним, швидкоплинним, безмежним та різноманітним, що в певному сенсі відповідає гедоністичному сприйняттю часу, що відбилося у результатах іншої методики, які засвідчують, що більшість респондентів живе гедоністичним сьогоденням. Також достатня кількість студентів фаталістично дивиться в майбутнє, що викликало інтерес до дослідження індивідуально-психологічних особливостей таких респондентів, серед яких було виявлено загальний низький рівень самоорганізованості, незадоволеність професійним вибором, невисоку комунікативність, орієнтацію на підпорядкованість іншим, емоційну нестабільність, самокритику, виражений мотив страху та невдачі. Предикторами часової компетентності визначено такі прояви самоконтролю як відповідальність та передбачливість, цілеспрямованість, потребу в професійній самореалізації, відсутність орієнтації лише на життя, адекватність цілей.

Професійна компетентність майбутнього інженера характеризується, в першу чергу, академічною успішністю, оскільки під час навчання студент засвоює необхідні у подальшому професійні знання та уміння, тому дослідження рівня академічних успіхів та виявлення їх психологічних детермінант розкриває шляхи продуктивного професійного розвитку майбутнього інженера [168, 439]. Важливим елементом дослідження вважаємо розкриття академічну успішність в залежності від рівня професіоналізму. Тому за допомогою експертної оцінки студентам присвоювався той чи інший бал відповідно до рівня академічної успішності або оцінки у навчанні, який за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу було порівняно із професіоналізмом майбутнього інженера (рис.4.5).

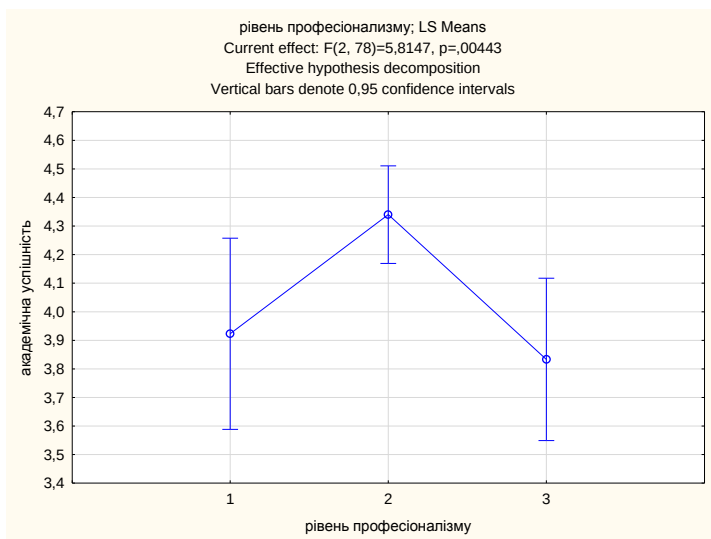


Рисунок 4.5 Прояви академічної успішності у майбутніх інженерів в залежності від рівня професіоналізму

Для більш ґрунтовного аналізу вибірку студентів було поділено на три групи: з високим (1), середнім (2) та низьким (3) рівнем професіоналізму. Відповідно до даних можна побачити, що студенти із першої та третьої групи майже однаково навчаються, маючи відповідно 3,92 та 3,83 бали у навчанні, майбутні інженери із середнім рівнем професіоналізму 4,34 бали. Такі результати ми пов'язуємо із тим, що студенти, що мають високий рівень професіоналізму вже зорієнтовані не стільки на навчання, скільки на майбутню професійну діяльність, ті, хто має середній рівень професіоналізму недостатньо впевнені у власних силах, знаннях і тому зорієнтовані на успішне навчання, що є можливою умовою їх подальшого професійного розвитку. Ті ж студенти, що мають низький рівень професіоналізму не переймаються через оцінки у навчання, оскільки у їх планах – одержання диплому. Але в цілому треба зазначити, що рівень успішності у навчанні безумовно має велике значення для розвитку професійної компетентності, тому вважаємо доцільним вивчати психологічні детермінанти академічної успішності. Більша частина досліджень успіхів у навчанні пов'язана із вивченням когнітивних предикторів, таких як рівень IQ, тип мислення, якість тестів тощо. Ці чинники безумовно є важливими, але зрозуміло, що не лише знання забезпечують успішність навчальної діяльності. Доречним вважаємо посилення на жартівливу типологію студентства,

запропоновану В.С. Лозницею, що у вигляді геометричних фігур представляє поділ студентів на чотири типи, які пов'язані не лише із розумністю, а й такою психологічною якістю як посидючість. Тобто індивідуально-психологічні характеристики, некогнітивні показники певною мірою зумовлюють академічну успішність.

До можливих психологічних детермінант успішності студента у навчальній діяльності віднесено особливості мотиваційної сфери, саморегуляцію різних видів психічної активності та певні індивідуально-психологічні властивості особистості.

За допомогою експертної оцінки викладачів, що проводять заняття з досліджуваними студентами інженерних спеціальностей, а також за результатами аналізу їх академічної успішності усі респонденти були поділені на дві групи: більш успішні та менш успішні. Результати дослідження цих груп за всіма проведеними методиками було порівняно з метою виявлення характеристик, що їм властиві. Більш успішні в навчальній діяльності студенти технічних спеціальностей мають розвиненішу прихильність до інших та загальну саморегуляцію. Таким чином, чим вище саморегуляція та організованість, тим вищою є успішність студентів. Тобто при правильному управлінні своїм часом студенти краще виконують всі поставлені завдання та плани, а самоконтроль, контроль емоційного стану сприяє кращій організації власного життя. Також сумлінність і відповідальність у справах, безумовно, впливають на ефективність навчальної діяльності.

Одним з найважливіших завдань дослідження було виявлення предикторів академічної успішності, що стало можливим завдяки застосуванню регресійного аналізу. В якості залежної змінної виступив рівень академічних досягнень у студентів, що визначався за допомогою експертної оцінки, а в якості вихідних незалежних змінних використано особливості мотиваційної сфери, особистісні характеристики та показники саморегуляції.

Відповідно до отриманих результатів нами вираховано лінійне рівняння регресії, тобто оцінку залежної змінної «досягнення успіху»:

АКАДЕМІЧНІ ДОСЯГНЕННЯ_{прогноз} = -5,540 + 0,320 (оцінка результатів) + 0,346 (програмування) + 0,325 (планування) + 0,137 (повага) + 0,189 (домінування) - 0,22 (комунікативні мотиви) + 0,215 (сенситивність) + 0,19 (відповідальність) + 0,13 (соціальні мотиви) + 0,107 (допитливість) - 0,13 (мотив успіху) + 0,11 (співробітництво)

Коефіцієнти регресії перед значеннями індивідуально-психологічних детермінант вказують на їхній внесок у прогноз формування у студентів досягнення успіху в академічній діяльності.

Нами було виявлено за допомогою лінійного регресійного аналізу, що досягнення успіху в академічній діяльності на 90% зумовлюють в першу чергу такі прояви саморегуляції, як оцінка результатів, програмування та планування, індивідуально-характерологічні особливості: повага, домінування, сенситивність, відповідальність, допитливість та співробітництво. А ось комунікативні мотиви та мотиви успіху, навпаки, заважають, що можна пов'язати з тим, що той студент, що орієнтується лише на успіх та багато спілкується не встигає вчасно виконувати завдання, або не отримавши позитивного результату у навчанні відразу втрачає інтерес до нього.

Таким чином, результати дослідження показали, що індивідуально-психологічні особливості особистості, тобто некогнітивні характеристики, впливають на успішність студента у навчальній діяльності, зокрема, на середній бал. Такими властивостями виявилися мотиви творчої самореалізації, домінування-підпорядкованість, гнучкість та пошук вражень – уникнення вражень. Оскільки академічна успішність, безумовно, є важливою складовою якості професійної підготовки, що виражається у базовому професіоналізмі особистості на рівні професійних знань, умінь та якостей, то виявлені властивості необхідно розвивати під час психологічного супроводу вищої технічної освіти.

Отже, майбутні фахівці в цілому ототожнюють себе із обраною професією, мають середній рівень самоактуалізації, готові до неперервного життєвого та професійного розвитку, будують адекватні плани на майбутнє, паралельно досягаючи цілей сьогодні. Чинниками самоактуалізації визначено адекватну самооцінку, локус-контроль життя, цілі у житті, планування, оцінку результатів, загальний рівень саморегуляції поведінки, навчально-професійні мотиви та мотиви досягнення успіху. Визначено, що особистісний потенціал як умова успішної професіоналізації та досягнення професіоналізму особистості має певну структуру: самодетермінація із тенденцією до самореалізації, стійка життєва самоорганізація, занурення у власний внутрішній світ, віра у сьогоднішній день. Серед видів креативності найбільш розвиненою є образна, найменш розвиненою – вербальна, спостерігається неготовність швидко продукувати ідеї у ситуації невизначеності із лімітом часу. Що стосується часової компетентності, то майбутні інженери живуть гедоністичним сьогоднішнім, фаталістично дивляться на майбутнє, що зумовлюється загальним низьким рівнем самоорганізованості, незадоволеністю професійним вибором, невисокою комунікативністю, орієнтацією на підпорядкованість іншим тощо.

Підводячи підсумки у емпіричній перевірці складових професіоналізму, необхідно зазначити, що деякі їхні характеристики потре-

бують розвитку засобами тренінгових технологій, зокрема, це стосується внутрішньої мотивації до провідної діяльності, професійного мислення, креативності, часової компетентності та корекції уявлення про обрану професію, про себе як про майбутнього професіонала тощо.

4.4. Емпіричне вивчення психологічних предикторів професіоналізму особистості майбутнього інженера

Для ґрунтового розуміння феномену становлення професіоналізму майбутнього інженера необхідно визначитися не лише із його складовими, а й з тими предикторами, вплив на які зумовить його продуктивне становлення не лише протягом етапу професійної підготовки, а й у подальшій професіоналізації. Для визначення предикторів нами використовувалися такі математико-статистичні методи: кореляційний, однофакторний дисперсійний, кластерний, регресійний, факторний та конфірмаційний аналіз із використанням статистичних пакетів IBM SPSS Statistics 21.0, IBM SPSS AMOS 22, а також STATISTICA 12.

У ході дослідження було вирішено такі завдання:

- 1) визначення латентних змінних професіоналізму, що зумовлені взаємозв'язком декількох явних змінних за допомогою конфірмаційного аналізу на основі даних, отриманих у ході кореляційного та регресійного аналізів;
- 2) дослідження впливу двох і більше предикторів на професіоналізм особистості майбутнього інженера з подальшою побудовою рівняння регресії для прогнозу його розвитку за допомогою множинного регресійного аналізу;
- 3) визначення психологічних властивостей найбільш компетентних та успішних у навчальній діяльності студентів за допомогою методу розбіжностей (t-критерію Стьюдента);
- 4) розкриття індивідуально-психологічних властивостей груп респондентів із різними рівнями розвитку професіоналізму за допомогою дисперсійного аналізу;
- 5) упорядкування та виділення відносно однорідних груп (усереднені профілі) респондентів за характером їхніх проявів професіоналізму та визначених предикторів за допомогою кластерного аналізу методом к-середніх;
- 6) визначення структури професіоналізму особистості за допомогою експлораторного факторного аналізу із Варімакс обертаням.

Для вирішення першого завдання було залучено 226 респондентів, представників технічних спеціальностей, та продіагновано різні психологічні властивості за методиками, що визначені у п. 4.1. Таким чином було отримано матрицю із 95 змінними, які піддано кореляційному аналізу для визначення взаємозв'язків між ними на рівні не більше $r=0,600$, оскільки більший зв'язок забезпечує мультиколінеарність, що неможливість побудови моделі. Наступним кроком було проведення регресійного аналізу для виявлення значень толерантності, коефіцієнту множинної регресії з метою позбавлення від змінних, що створюють мультиколінеарність. Так залишилось 13 змінних, серед яких було визначено явні змінні, що визначають два латентні фактори професіоналізму. На початку аналізу до першого латентного фактора входили креативність, навчання, розвиток, самооцінка, до другого – цілі, самостійність, процес, до третього – темп, пластичність, безпечність, соціальна ергічність, комунікативність. Але в процесі перевірки моделі залишилося 2 фактори: перший – цілі та самостійність, другий – темп, соціальна ергічність, комунікативність.

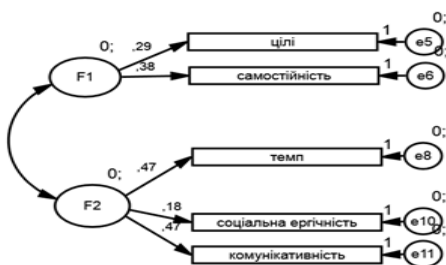


Рис. 4.6 Предиктори професіоналізму майбутніх інженерів

Визначимо індекси узгодженості емпіричних даних із розробленою теоретичною моделлю. Так, $\text{Chi-square}=2,470$, $p=0,650$, що свідчить про те, що теоретично визначені фактори є пов'язаними між собою та ця незначущість характеризує модель, що відповідає вибірко-вим даним, $\text{RMSEA}=0,000$, $\text{CFI}=1,000$, оскільки показник $\text{RMSEA} \leq 0,05$, а $\text{CFI} > 0,95$ свідчать про найкращу відповідність моделі, то ми можемо вважати, що верифікація визначеної моделі є успішною. Таким чином, перший фактор, який розкривається у вмінні ставити адекватні цілі та самостійно їх досягати, назовемо «Готовність до розвитку професіоналізму», другий фактор, що має у своїй структурі темп, соціальну ергічність і комунікативність як складові структури

темпераменту, – «Типологічні основи професіоналізму». Таким чином, усвідомлення студентами важливості розвитку цілеспрямованості, самостійності з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей є шляхом продуктивного становлення професіоналізму майбутнього інженера.

Друге завдання основною метою мало побудову моделі прогнозу розвитку професіоналізму, яку можна та необхідно впроваджувати у психологічний супровід і вимірювати можливі варіанти у досягненні професіоналізму та можливу корекцію тих властивостей, яких недостатньо для його розвитку. Для цього у якості даних нами були використані змінні методик, що вказані у п. 4.1, та змінні авторської методики «Базовий професіоналізм особистості майбутнього інженера». У дослідженні брав участь 121 респондент. У якості залежної змінної було визначено інтегральну шкалу авторської методики «професіоналізм», у якості незалежних – усі шкали всіх визначених методик. Процедура проходила в шість етапів, на кожному з яких видалялися змінні, що не відповідали статистично значущим результатам. На сьомому етапі були статистично визначені незалежні змінні, що на статистично достовірному рівні визначають професіоналізм особистості майбутнього інженера.

Відповідно до отриманих результатів нами вираховано лінійне рівняння регресії, тобто оцінку залежної змінної «базовий професіоналізм»:

$$\text{БАЗОВИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА}_{\text{прогноз}} = 47,087 + 2,551 (\text{сміливість}) + 2,352 (\text{самоконтроль}) + 1,037 (\text{саморозвиток}) + 1,026 (\text{індивідуальність}) - 0,997 (\text{професійне життя}) + 0,980 (\text{професійна спрямованість}) + 2,590 (\text{пластичність}) - 1,408 (\text{соціальний темп}) + 3,316 (\text{планування}) + 3,570 (\text{оцінка результатів}) - 2,123 (\text{саморегуляція}) + 1,082 (\text{пам'ять}) - 0,726 (\text{цілі}) + 0,829 (\text{процес}) - 0,088 (\text{інтелект}) + 1,856 (\text{орієнтація на працю}) + 0,522 (\text{планомірність}) + 1,069 (\text{орієнтація на сьогодні})$$

Таким чином, становлення професіоналізму під час навчання у вишій залежить від наявності розвинених характерологічних властивостей, що розкриваються у активності, спонтанності дій, певній ризикованості, вольових якостях, відповідальності, рішучості, врівноваженості; мотиваційно-ціннісних орієнтаціях, що виражаються у зацікавленості особистості у власних можливостях, особливостях, розвиток яких зумовить самовдосконалення, спрямованості до незалежності від інших, небажання піддаватися масовим тенденціям, що зберігає власну індивідуальність, отриманні задоволення від своєї діяльності та неба-

жанні стояти на місці, розумінні цінності минулого та майбутнього, разом із сьогоденням, і взагалі життя; якостях саморегуляції, що виявляються у необхідності планувати власне майбутнє, ставити адекватні цілі, при цьому вміти адекватно їх сприймати, корегувати за необхідності, адекватному рівні домагань; та таких, що характеризують майбутнього інженера як людину із високим рівнем зацікавленості у власній професії, досягненні в ній результатів, що має достатньо розвинену пам'ять, гнучке мислення, завдяки чому може легко та швидко переходити від однієї діяльності до іншої. При цьому є деякі якості, що знижують, пригальмовують досягнення професіоналізму, до яких належить загальна саморегуляція і соціальний темп, що проявляється у швидкості мовлення, яка більше необхідна типу професій «людина-людина». Вважаємо, що визначені конкретні прояви планування та оцінка результатів, без моделювання і самостійності зумовлюють ефективну професіоналізацію. Також за результатами регресійного аналізу така ціннісна сфера, як професійне життя не дає можливості розвитку професіоналізму. Вважаємо, що це викликано тим, що орієнтація лише на неї, у відсутності виражених інших ціннісних сфер, призводить до відсутності балансу в їх прояві. Ще одною негативною змінною визначено цілі, показники яких у респондентів дуже малі, відповідно не сприяють досягненню професіоналізму. І останньою – визначено загальний інтелект, що можливо пов'язано із необхідністю спрямованості на наявність розвиненого незагального інтелекту, а професійного, тобто безпосередньо технічного.

Для визначення властивостей більш успішних у навчальній діяльності студентів-майбутніх інженерів було застосовано експертну оцінку викладачів для поділу вибірки на дві групи (більш успішних та менш успішних), далі за допомогою t-критерію Ст'юдента (використана вже відома батарея методів) визначено сукупність психологічних показників, за якими ці групи статистично достовірно розрізняються. У дослідженні взяли участь 194 особи. Так, більш виражені такі показники в успішних студентів: інтелектуальність; цінності: матеріальне становище, саморозвиток, досягнення, духовне задоволення; типологічні властивості: ергічність, соціальна ергічність, пластичність; програмування, загальна саморегуляція; цілі, процес, локус Я, локус життя, інтелект, орієнтація на процес, на гроші, цілеспрямованість; професійно важливі якості: моторні, мисленнєві, комунікативні. Таким чином, ті майбутні інженери, які мають більшу професійну компетентність, орієнтовані на розвиток знань, власної особистості, бажають досягнути поставлених у житті цілей, при цьому розуміють необхідність матеріальної забезпеченості, що надасть можливість отримати духовне задо-

волення від життя. Вони жадають постійної активності, виконання діяльності, прагнуть до лідерства у стосунках, проявляють гнучкість мислення у вирішенні завдань, мають потребу в продумуванні власних дій наперед, що зумовлює можливість їх корекції у разі необхідності, уявляють себе достатньо сильними особистостями, що можуть самостійно будувати власне життя, ставлять адекватні цілі, мають більш високий інтелектуальний рівень і розуміють необхідність швидкості та точності дій, критичного аналізу інформації, та того, що так чи інакше, але професія інженера передбачає роботу у колективі.

Ще одним завданням став розподіл вибірки ($N=126$) на три групи з відповідно низьким, середнім і високим рівнем професіоналізму. За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу було визначено відмінності в індивідуально-психологічних властивостях між цими групами. Так, визначені групи на достовірному рівні відрізняються за атенціональними здібностями ($F=18,83$; $p=0,000$), стресостійкістю ($F=9,620$; $p=0,000$), креативністю ($F=27,382$; $p=0,000$), професійною мотивацією ($F=12,717$; $p=0,000$), професійним мисленням ($F=18,51$; $p=0,000$), соціальною емоційністю ($F=3,329$; $p=0,041$), самостійністю ($F=4,096$; $p=0,02$), процесом життя ($F=3,867$; $p=0,025$), результативністю життя ($F=4,054$; $p=0,021$), локусом життя ($F=4,010$; $p=0,022$), локусом Я ($F=3,582$; $p=0,0320$), орієнтацією на альтруїзм ($F=4,786$; $p=0,011$), орієнтацією на працю ($F=3,505$; $p=0,035$), орієнтацією на свободу ($F=3,888$; $p=0,025$), орієнтацією на сьогодні ($F=4,289$; $p=0,017$), самоорганізацією ($F=4,289$; $p=0,017$). Таким чином, студенти, що мають більш високий рівень професіоналізму характеризуються уважністю, готовністю працювати в екстремальних умовах, продукувати та розробляти нові ідеї, отриманням задоволення від обраної спеціальності, високим технічним інтелектом, упевненістю у міжособистісній взаємодії, розумінням необхідності приймати самостійні рішення, бажанням отримати задоволення від життя, самореалізуватися, ставленням до життя, як такого, що можна і необхідно повністю контролювати, психологічною зрілістю, бажанням постійно працювати, цінуванням часу та усвідомленням важливості цілеспрямованості та власного розвитку.

Упорядкування та побудова усереднених профілів респондентів ($N=142$) за характером проявів професіоналізму та визначених його предикторів за допомогою кластерного аналізу методом к-середніх дозволили визначити три групи майбутніх інженерів, які відрізняються ступенем розвиненості якостей. На початку були визначені профілі за шкалами авторського опитувальника для виявлення базового професіоналізму. Існують студенти, які відрізняються рівнями компонентів

професіоналізму. Так, представники першої групи мають явно високі бали за стресостійкістю та креативністю і майже не відрізняються за посидючістю та професійною мотивацією. Друга група в цілому явно відрізняється середніми показниками за проявами професіоналізму, але при цьому має нижчий рівень стресостійкості порівняно із іншими профілями. Третя група має низькі показники за всіма шкалами, окрім комунікативності. В цілому треба схарактеризувати ці профілі так: до першого належать майбутні інженери із дуже високими показниками за стресостійкістю, уважністю, креативністю, високими – за професійною мотивацією, середніми – за цілеспрямованістю та професійним мисленням, низькими – за посидючістю та комунікативністю; до другого – із високим рівнем стресостійкості, креативності, цілеспрямованості та професійної мотивації, середнім – атенційних здібностей та професійного мислення, низьким – посидючості та комунікативності; до третього – уважність, стресостійкість, креативність – середні показники, за іншими – низький рівень. Проведений аналіз дозволив нам визначити, що незважаючи на в цілому високі показники за професіоналізмом, майбутні інженери не мають достатньо розвинених посидючості та комунікативності, на що необхідно звертати увагу під час психологічного супроводу навчання.

Також важливим елементом аналізу вважаємо побудову профілів за раніш визначеними предикторами професіоналізму, які було поділено на дві частини через істотну різницю у вимірюваних даних. Було побудовано два типи графіків, перший з яких демонструє змінні, що мають вимірювалися у інтервалі від 0 до 16 балів, другий – більш високі показники.

Так, ми бачимо досить неоднозначні профілі, які не можна просто поділити на групи, що мають більш високі, середні та низькі показники. До першого відносимо студентів, що за більшістю показників мають середні значення, відрізняються хорошою пам'яттю, до другого – з високою професійною спрямованістю при невеликих показниках за сміливістю, пластичністю та соціальним темпом, третій відзначається також високою професійною спрямованістю із середніми показниками за іншими змінними. Як бачимо, перший тип є найбільш гармонійними та здатним до досягнення базового професіоналізму.

На підставі аналізу матеріалу визначено, що один з типів має вищі показники за термінальними цінностями та сферами життя, а також проявами саморегуляції, другий має середні значення, однак рівень планованості – низький, третій характеризується нижчими показниками за визначними предикторами.

Таким чином, побудова профілів дозволила визначити «прогалини» професіоналізму майбутнього інженера, на які потрібно звертати увагу під час професійної підготовки: посидючість, комунікативність, планомірність, самоконтроль та планування.

Останнім завданням було визначення психологічної структури професіоналізму майбутнього інженера за допомогою експлораторного факторного аналізу із обертанням Варімакс. Для його реалізації було залучено 126 респондентів та увесь психодіагностичний інструментарій. Таким чином було отримано 3 найбільш «важкі» фактори: 1 фактор – 13,4 % дисперсії, 2 – 7,55%, 3 – 5,88%, які у сумі розкривають 26,83% загальної дисперсії; кожен фактор біполярний.

До першого фактору – «Інтегральний професіоналізм» – увійшли такі змінні: процес (0,655), результат (0,648), професіоналізм (0,593), локус життя (0,577), локус Я (0,577), емоційність (-0,552), цілеспрямованість (0,536), пластичність (0,534), сміливість (0,532), тривожність (-0,521), цілі (0,520), темп (0,511), соціальна емоційність (-0,502), професійне мислення (0,472), моделювання (0,467), духовне задоволення (0,466), соціальний темп (0,462), емоційна стійкість (0,461), соціальна ергічність (0,461), сенсорні ПВЯ (0,453), орієнтація на свободу (0,450), емоційні ПВЯ (0,437), ергічність (0,437), конвенційний тип (-0,425), цілеспрямованість (0,412), креативність (0,396), артистичний тип (0,393), моторні ПВЯ (0,388), інтелект (0,380), мнемічні ПВЯ (0,370), оцінка результатів (0,370), мовні ПВЯ (0,370), стресостійкість (0,336), комунікативні ПВЯ (0,333), атенціональні здібності (0,311), досягнення (0,307), громадське життя (0,339), індивідуальність (0,463), саморегуляція (0,455). Вважаємо, що цей фактор відображає професіоналізм як інтегровану психологічну характеристику особистості, що включає в себе індивідуально-типологічні та характерологічні властивості, певні ціннісні орієнтації, професійно важливі якості, прояви саморегуляції.

До другого фактору – «Мотиваційно-ціннісна спрямованість професіоналізму» – увійшли такі змінні: матеріальне становище (0,806), професійне життя (0,771), сім'я (0,759), досягнення (0,743), саморозвиток (0,743), навчання (0,725), соціальні контакти (0,672), престиж (0,667), хобі (0,594), громадське життя (0,583), індивідуальність (0,583), орієнтація на результат (0,570), напруга (0,511), орієнтація на владу (0,510), креативність (0,482), орієнтація на гроші (0,390), домінантність (0,378), розвинена уява (-0,378), самостійність (0,363), мисленнєві ПВЯ (0,361), орієнтація на егоїзм (0,346). У цей фактор потрапили характеристики, що розкривають мотиваційну та ціннісну сторони особистості майбутнього інженера, та відображають прагнен-

ня амбітної молоді людини до досягнення успіху в особистісній та професійній сферах життєдіяльності, що передбачає розуміння сучасних тенденцій розвитку суспільства.

До третього фактору – «Саморегуляційна спрямованість професіоналізму» – увійшли такі змінні: локус Я (0,341), цілі (0,401), моделювання (0,437), соціальний темп (-0,396), соціальна ергічність (-0,329), конвенційний тип (0,329), артистичний (-0,330), оцінка результатів (0,326), планування (0,670), саморегуляція (0,616), організованість (-0,559), чутливість (-0,526), програмування (0,520), соціальна пластичність (-0,514), самоконтроль (0,514), експресивність (-0,462), комунікативність (-,435), інтелектуальність (0,420), проектно-конструкторська спрямованість (0,414), соціальний тип (-0,363), атенційні ПВЯ (-0,344), орієнтація на процес (- 0,323). Цей фактор розкриває властивості майбутнього інженера, що забезпечують контроль власної активності, побудову конкретних цілей, координацію власних дій, адекватну оцінку досягнень, що у сукупності забезпечує успішність діяльності.

Оскільки визначені фактори пояснюють чверть професіоналізму майбутнього інженера, то цілком логічно зробити припущення, що у тій частині, що залишилася, знаходяться інші теоретично визначені складові професіоналізму майбутнього інженера.

Таким чином, застосування різних видів статистичного аналізу дозволило визначити: латентні (приховані) предиктори професіоналізму; модель прогнозу розвитку професіоналізму; індивідуально-психологічні чинники професійної компетентності майбутнього інженера; психологічні особливості студентів із розвиненішим базовим професіоналізмом; профілі майбутніх інженерів за різними психологічними характеристиками, пов'язаними із становленням професіоналізму; емпірично перевірену психологічну структуру професіоналізму майбутнього інженера.

1. Схарактеризовано специфічні професійно важливі та індивідуально-психологічні якості майбутніх інженерів для емпіричного обґрунтування особливостей професіоналізму фахівців саме інженерної діяльності, до яких відносимо домінування таких цінностей як власний розвиток, досягнення, духовне задоволення, збереження власної індивідуальності, розвинені обчислювальні, конструктивні, практичні здібності, рухливість і мінливість практичного самостійного мислення, багатство просторових уявлень, прагнення до впорядкованості,

здатність до виконання одноманітної діяльності, впевненість у собі і відсутність емоційного переживання щодо власних невдач, товариськість, емоційна стійкість, витриманість, самостійність, наполегливість у справах та працездатність, відповідальність за власні дії та усвідомлене дотримання суспільних правил і норм, виражена домінантність, практичність, орієнтація на реальність, розвинене прагнення досягти мети, врівноваженість, упевненість у власних силах, самоконтроль емоцій.

2. Визначено динаміку становлення професіоналізму протягом етапів професійного становлення за допомогою авторської методики «Базовий професіоналізм особистості майбутнього інженера», яка характеризується розвитком упродовж перших трьох етапів професійного становлення із подальшим зниженням на останніх етапах.

3. Розкрито особливості складових професіоналізму (мотиваційно-ціннісної, когнітивної, особистісної та операціональної), окремі характеристики яких потребують спеціального розвитку: внутрішня мотивація до провідної діяльності, професійне мислення, креативність, часова компетентність, позитивне уявлення про обрану професію та себе як майбутнього професіонала.

4. З'ясовано психологічні детермінанти та предиктори розвитку професіоналізму особистості інженера. За допомогою конфірмаційного аналізу виявлено такі фактори: «Готовність до розвитку професіоналізму», який розкривається у вмінні ставити адекватній цілі та самостійно їх досягати; «Типологічні основи професіоналізму», що має у своїй структурі темп, соціальну ергічність і комунікативність як складові структури темпераменту. За допомогою множинного регресійного аналізу виявлено статистично достовірні незалежні змінні, що на 60,7 % пояснюють становлення залежної змінної «професіоналізм майбутнього інженера». Побудова профілів за допомогою кластерного аналізу дозволила визначити «прогалини» у предикторах професіоналізму майбутнього інженера: посидючість, комунікативність, планомірність, самоконтроль та планування. Факторний аналіз дозволив розкрити складові психологічної структури професіоналізму майбутнього інженера: «інтегральний професіоналізм», «мотиваційно-ціннісна спрямованість професіоналізму», «саморегуляційна спрямованість професіоналізму».

РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

5.1. Структура та зміст експериментальної програми розвитку професіоналізму студентів технічних спеціальностей

Оскільки суб'єктами навчального-виховного процесу є не лише студенти, а й викладачі, то учасниками програми розвитку професіоналізму протягом професійної підготовки повинні бути студенти інженерних спеціальностей як суб'єкти майбутньої інженерної діяльності, викладачі спеціальних дисциплін, що сприяють розвитку, в першу чергу, професійної компетентності та професійно важливих якостей, і викладачі гуманітарного циклу дисциплін, зокрема «Психології», «Конфліктології», «Основ професійної психології», «Психології управління», «Сучасних управлінських технологій», які сприяють усвідомленню необхідності розвитку психологічних складових професіоналізму та важливості психологічних основ професійної діяльності інженера, а також куратори академічних груп.

Таблиця 5.1

Структура програми розвитку професіоналізму студентів-інженерів

Об'єкт програми	Вид діяльності	Мета	Форма
Студент	Психопрофілактика	Попередження дезадаптації першокурсників	Бесіди, консультації
	Навчання	Розкриття важливості розвитку професіоналізму на етапі навчання у ВНЗ	Спецкурс «Основи професійної психології», психологічний тренінг
	Психодіагностика	Виявлення рівня розвитку професіоналізму	Анкетування, тестування
	Психологічне консультування	Усвідомлення необхідності розвитку професіоналізму особистості	Бесіди, психологічне інтерв'ю

Продовження таблиці 5.1

	Психокорекція	Розвиток професійно важливих якостей, корекція профневідповідних психологічних властивостей, що гальмують досягнення професіоналізму	Активні форми навчання, психологічний тренінг
Викладачі та куратори	Психодіагностика	Визначення рівня психологічної культури	Анкетування, тестування, бесіди
	Психологічне консультування	Розуміння необхідності формування психологічно важливих якостей і таких, що сприяють розвитку професіоналізму	Бесіди
	Підвищення кваліфікації	Удосконалення професійних знань, умінь та навичок, розвиток психологічної культури	Лекції, майстер-класи, тренінги

У процесі професійної підготовки майбутніх інженерів та психологічного супроводу технічної освіти використовують майже усі види практичної психології. Так, основною метою психологічної профілактики є попередження дезадаптації суб'єктів навчального процесу. Студентам першого курсу, особливо тим, хто приїхав з інших міст і мешкає у гуртожитку, вкрай необхідна допомога викладачів, кураторів і психологів, які мають пояснити вимоги до молодої людини як студента, що має відносну свободу, але при цьому повинен продуктивно вчитися, як співмешканця кімнати, де необхідно пристосуватися до побутових умов та знайти спільну мову із іншими, сприяти у вирішенні можливих конфліктів.

Психодіагностика є також важливим елементом цієї програми розвитку професіоналізму студентів-інженерів, оскільки, чим раніше будуть встановлені психологічні властивості та якості, що заважають

розвитку професійної ідентичності та професіоналізму, тим раніше з'явиться можливість їх скорегувати, та розвинути безпосередньо ті, що є основою професіоналізму інженера. Ці заходи передбачають роботу зі студентами у консультативному режимі, тобто надання психологічної інформації щодо важливості усвідомлення психологічної складової становлення професіонала, розкриття психологічних вимог до професійної діяльності інженера, що існують зараз на вітчизняному та зарубіжному ринку праці. Відповідно, виявлення за допомогою психодіагностичних методів прогалин у складових професіоналізму вимагає проведення групової психокорекційної роботи, зокрема соціально-психологічного тренінгу. Але робота буде марною, якщо паралельно не працювати з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу, зокрема, викладачами та кураторами академічних груп. Ця робота також повинна включати використання комплексу психодіагностичних методів для виявлення рівня психологічної культури, у тому числі, розуміння сутності та специфіки періоду ранньої юності, що має характерну соціальну ситуацію розвитку, провідну діяльність, новоутворення, особливості розвитку особистості тощо, комунікативної культури у взаємодії із студентами, знання з психології професіонала тощо. Виявлений низький рівень психологічної культури можливо розвинути за рахунок бесід, просвітницької роботи у психологічному консультуванні. Зміст консультативної роботи буде відрізнятися для викладачів спеціальних, профільних дисциплін тим, що акцент повинен робитися на необхідності розвивати під час викладання та виконання фахових завдань професійно важливі якості, а для гуманітарних – на тому, щоб розвивати інші важливі сторони особистості професіонала: мотиваційно-ціннісну (навчально-професійні мотиви, внутрішню мотивацію, цінність професії, професійного вибору тощо), когнітивну (професійний інтелект, професійну самосвідомість тощо), особистісну (характерологічні особливості, оптимізм тощо), операціональну (навички тайм-менеджменту, особистісний потенціал, саморегуляцію тощо). Зрозуміло, що викладач, особливо технічних дисциплін, може не мати усіх цих знань, для їх одержання треба пройти підвищення кваліфікацій у вигляді участі у майстер-класах, що передбачає розвиток психологічної культури, удосконалення наявних професійних знань та отримання нових.

До форм навчання, що сприяють розвитку професіоналізму майбутнього інженера, відносимо спецкурс «Основи професійної психології» та психологічний тренінг. «Основи професійної психології» дає уявлення про світ професій, психологічні вимоги до суб'єктів інженерної діяльності, особливості професійного становлення, кризи

професійного розвитку, умови побудови професійної кар'єри, необхідність розвивати професійну ідентичність та професіоналізм особистості майбутнього інженера.

Теми занять з спецкурсу «Основи професійної психології»: «Основи професійного становлення», «Професійне самовизначення особистості», «Психологічні особливості інженерної діяльності», «Кар'єра та особливості її побудови», «Особливості ділового спілкування», «Конфлікти у професійній діяльності, методи їх попередження та розв'язання», «Стрес у професійній діяльності», «Досягнення успіху у професійній діяльності».

Оскільки провідною формою розвитку професіоналізму майбутнього інженера є активні методи навчання, зокрема психологічний тренінг, який можна проводити під час викладання дисциплін гуманітарного циклу, то вважаємо за необхідне розкрити його теоретичну суть, яка полягає у тому, що психологічний тренінг знаходиться, за словами І.В. Вачкова, на межі зі психокорекцією, психотерапією та навчанням [50].

Важко відділити психологічний тренінг від проведення навчання, психокорекції та психотерапії, здійснення якого є отриманням досвіду інтенсивного спілкування, орієнтованим на надання допомоги кожному у вирішенні різноманітних психологічних проблем і в самовдосконаленні (зокрема, у розвитку самосвідомості) [50, С. 12]. При цьому С.І. Макшанов стверджує, що відмінність тренінгу і психотерапії полягає у цілях і завданнях, характеристиках учасників, їхньої мотивації, наприклад, у тренінгу всі дії спрямовані на отримання чогось нового, більш гармонійного, позитивного, що виходить за рамки однієї особистості. В.Е. Пахальян під тренінгом розуміє сукупність певних засобів та технік, що забезпечують розвиток конкретних навичок та умінь, при чому вважає, що тренінг у навчальній діяльності – це підвид тренінгу, який має власні особливості: у ньому бере участь уся група у режимі коротких зустрічей, у ситуації низької психологічної безпеки. Психологічний тренінг – це багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини [209, С. 89]. Саме це визначення вважаємо найбільш вдалим, оскільки мета групової тренінгової програми – зміни в особистості, що зумовлюють особистісно-професійний розвиток. Так, на думку В.О. Лефтерова [192, С. 57] ефективним тренінг є за двох умов: об'єктивної, коли був отриманий адекватний цілям психокорекційний результат, та суб'єктивної – задоволеності учасників тренінгів у короткостроковій та довгостроковій перспективі. Тренінг як одна з форм активного на-

вчання має певні переваги: активність групи, поєднання інформації та емоційного ставлення до неї, підвищення рівня мотивації, здатність групи до колективного мислення і прийняття рішення, практична перевірка та закріплення отриманих знань [233, С. 5].

Цілями психологічного тренінгу, на нашу думку, є розвиток самосвідомості з подальшою корекцією поведінки, сприяння особистісному зростанню та саморозвитку, реалізації творчого потенціалу, досягнення оптимального рівня життєдіяльності.

Були враховані основні вимоги до тренінгу (за О.Я. Чебикіним та Т.В. Сінельніковою), до яких автори відносять змістовні: мета, завдання тренінгу, умови його реалізації, час проведення, а також наявність вступної, основної та заключної частин; та організаційно-методичні: добровільність та інформованість участі у тренінгу, гетерогенність групи, пропорційний гендерний склад, гомогенність за професією, кількість від 8 до 18 осіб, незмінність складу, обладнаність приміщення [441, С. 39-41].

Психологічний тренінг складався із трьох модулів (блоків):

- особистісного, спрямованого на розвиток індивідуально-психологічних властивостей, що забезпечують професійну компетентність, академічні досягнення та взагалі сприяють особистісному розвитку та спрямованості до успішної самореалізації;
- професійно орієнтованого, мета якого – розвиток професійно важливих якостей, що зумовляють успішну професіоналізацію;
- інтегрального, що забезпечує становлення складових професіоналізму майбутнього інженера.

Тривалість усього тренінгу складала 24 заняття, відповідно 48 годин, а на кожен блок по 8 занять (16 годин), така побудова виходила із специфіки навчального процесу технічного вишу, зокрема НТУ «ХП», тобто на першому тижні – 1 заняття, на другому – 2 заняття.

Основна мета тренінгу – розвиток особистісних та професійних індивідуально-психологічних якостей, що зумовлюють ефективне професійне становлення та досягнення професіоналізму особистості.

Завдання тренінгу:

- 1) осмислення особливостей власної особистості, власного ставлення до професії та самореалізації у ній;
- 2) усвідомлення необхідності розвитку певних якостей (індивідуально-психологічних і професійно важливих) для досягнення найвищого щабля професіоналізації – професіоналізму;
- 3) побудова власної професійної мети та засобів її реалізації;

4) усвідомлення появи протягом професійного становлення психологічних протиріч, криз, та бар'єрів;

5) конструювання власної особистості як професіонала, що можливо за умови інтеграції власних самооцінок та оцінок інших, побудови конструктивної взаємодії із представниками професійної спільноти і власної активності.

Кожна з груп складалася в середньому з 10-15 учасників, які були представниками різних інженерно-технічних спеціальностей, другого, п'ятого та шостого курсів навчання. Заняття проводилися у як в окремих приміщеннях університету, умови яких відповідали вимогам тренінгового процесу (безпосередній контакт, просторова організація тощо), так і у Центрі лідерства НТУ «ХПІ» – спеціалізованому науково-навчальному підрозділі, який діє в рамках спільного Міжнародного проекту «ELITE» – «Освіта для лідерства, інтелектуального та творчого розвитку» в межах програми Темпус.

Результати тренінгу:

1. Розуміння наявності певних рис особистості, що сприяють або не сприяють професійній самореалізації;

2. Прагнення розвивати ті якості, що забезпечують становлення професіоналізму особистості;

3. Постановка власної професійної мети із конкретними шляхами її реалізації;

4. Уміння конструктивно і продуктивно розв'язувати професійні протиріччя та кризи, долати професійні бар'єри;

5. Наявність конкретних дієвих практик з конструювання себе як професіонала.

У психологічному тренінгу використовувалися такі компоненти: міні-лекції, мозковий штурм, вправи, малювання, демонстрація, тестування та рольова гра. Частина вправ та ролевих ігор була розроблена самостійно автором, інша частина відноситься до наукового дослідження вчених-психологів [110, 72, 218, 222, 343, 371, 392, 415]. Кожен блок та заняття складається із вступу, основної частини та зворотного зв'язку.

Схарактеризуємо більш детально блоки тренінгу.

І блок (8 занять) орієнтований на особистісну сферу майбутнього інженера, мета якого – усвідомлення учасниками наявності, відсутності або недостатнього рівню розвитку таких індивідуально-психологічних якостей, що зумовлять підвищення професійної компетентності та академічної успішності, та таких, що допоможуть у особистісно-професійному зростанні. За результатами власного емпіричного дослідження, спостереження та певних теоретичних надбань до

них відносно: мотиви творчої самореалізації, уміння знаходити баланс між прагненням домінувати і підпорядковуватися, відповідно до ситуації бути гнучким або відстоювати власні інтереси, спрямовувати себе на пошук нового із розумінням важливості вже здобутого, а також професійну мотивацію, постійний саморозвиток тощо. Взагалі учасники тренінгу повинні були не лише усвідомити, а й оптимізувати власне ставлення до своєї особистості, чому сприяли вправи, у яких фокусувалася увага на власній особистості шляхом сприйняття висловлювань інших про себе у так званому «дзеркалі відносин», постійна вербалізація власних почуттів, емоцій та рефлексія.

Відповідно кожна із зустрічей (занять) мала власну мету та назву:

1. «Знайомство», яке було присвячено знайомству учасників один з одним, з правилами тренінгу та передбачало проведення таких ігор і психотехнік як «Взаємні презентації», «Шістка» (на кмітливість) та надання короткої психологічної характеристики на основі переваги тієї чи іншої геометричної фігури, а також визначення учасниками тренінгу цілей, того, чого вони бажають досягнути протягом цих занять;

2. «Психологія інженера», на якому проведено міні-лекції про характерологічні особливості відомих інженерів (лауреата Нобелівської премії Льва Ландау, академіків М.М. Бекетова, П.П. Будникова, А.К. Вальтера, О.М. Ляпунова, С.П. Тимошенка, М.Д. Пільчикова, К.Д. Синельникова, В.А. Стеклова, Є.І. Орлова, Г.Ф. Проскуру, В.М. Хрущова, С.С. Уразовського, А.П. Філіпова, В.І. Атрошенка, А.С. Бережного, А.М. Підгорного), що були пов'язані із діяльністю НТУ «ХПІ», та допомогли йому здобути світову славу. Крім того було використано малювання як засіб активізації конструктивного ставлення до обраної професії, а також ігри, що зумовлюють ефективний зворотній зв'язок, наприклад «Дзеркало, що мовчить та говорить» та «Мій портрет як майбутнього інженера очима групи»;

3. «Діагностика індивідуально-психологічних якостей майбутнього інженера», що присвячено діагностуванню таких мотивів потребнісно-мотиваційної сфери як характерологічні особливості за допомогою методики вивчення мотивів навчальної діяльності (модифікація А.О. Реана, В.О. Якуніна), діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері О.Ф.Потьомкіної, мотивації професійної діяльності (методика К.Замфір в модифікації А.О. Реана), п'ятифакторного особистісного опитувальника Р. МакКрас, П. Коста (Big five), опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової з подальшим проведенням

рольових ігор, наприклад «Перебільшення або повна зміна поведінки», що передбачала програвання тих якостей, які надмірно виявляються у поведінці та визначені за допомогою тестування для усвідомлення і боротьби з ними;

4. «Визначення детермінант професійної компетентності та академічної успішності» за допомогою мозкового штурму для формулювання вихідних понять заняття, групової дискусії на тему «Психологічні чинники професійної компетентності», виконання вправи «10 заповідей», психотехніки «Розмова із зміною позиції», позицій Мрійника, Скептика та Реаліста, що допоможе усвідомити дійсно реальні детермінанти професійної компетентності;

5. «Власний професійний образ», що проводиться у малих групах з метою порівняння продіагнованих власних якостей та визначених детермінант професійної компетентності з метою усвідомлення корекції певних якостей та розвиток на заміну конструктивних, також рольових ігор, таких як «Я реальний, Я ідеальний», «Зустріч випускників»;

6. «Корекція наявних якостей» за допомогою таких рольових ігор, що передбачають програвання конкретних професійних і навчальних ситуацій із складною проблемою, в яких один з учасників грає роль інженера із непродуктивними якостями та у процесі її вирішення намагається проявити більш ефективні риси особистості;

7. «Розвиток необхідних особистісних якостей» у процесі малювання, рольової гри та застосування методу асоціацій. Як відомо, проєктивний малюнок може розкрити всі неусвідомлені сторони особистості, і так само допомогти їх усвідомити, скоректувати та розвинути, тож домальовування тих малюнків, що були створені на попередніх заняттях зумовить розвиток певних якостей. У рольовій грі учасник зможе проявити ті чи інші якості, проявити себе певним чином, без побоювання осудження, тому програвання певних ролей з необхідними рисами зумовить розвиток студентів, а метод асоціацій допоможе вийти на рівень усвідомленості необхідних якостей;

8. «Завершення» передбачало, в першу чергу, зворотний зв'язок, рефлексію учасників щодо підсумків першого блоку тренінгу, тому учасники аналізували, що вони отримали і чого не вистачало. Отримана інформація буде врахована при проведенні наступного блоку тренінгу.

ІІ блок (8 занять) присвячений розвитку конкретних професійно важливих якостей майбутнього інженера, що визначені теоретично у другому розділі та емпірично перевірені на основі апробованого опи-

тувальника «Базовий професіоналізм особистості майбутнього інженера». Кожна із зустрічей (занять) мала власну мету та назву:

1. Діагностика професійно важливих якостей за допомогою авторського опитувальника «Базовий професіоналізм особистості майбутнього інженера» та проведення міні-лекції на тему «Вимоги сучасних роботодавців до психологічних властивостей майбутнього інженера», мета яких – усвідомлення необхідності розвитку визначених якостей;

2. Розвиток атенційних здібностей та посидючості за допомогою вправ «Лінія», «Дальтонік», «Штирлиць», «Муха», медитація «На березі моря»;

3. Розвиток креативності – вправи «Застосування речей», «Причини та наслідки», «Протилежності», «Рифмуємо імена»;

4. Розвиток професійної мотивації – вправи «Перехрестний допит», «Збирання досвіду мотивації», «10 безкоштовних засобів мотивації», складання сімквейна «Портрет успішного інженера»;

5. Розвиток цілеспрямованості – вправи «Дощечка», «Життєві цілі», «Через три роки»;

6. Розвиток стресостійкості – вправи «Я і стрес», «Мильні пудири», «Райдуга»;

7. Розвиток комунікативності – вправи «Карусель», «Дискусія», «Впевнене спілкування»;

8. Розвиток професійного мислення – засобами мозкового штурму, кейс-стаді, методу проектів.

III блок (8 занять) орієнтований на забезпечення становлення складових професіоналізму майбутнього інженера та усвідомлення появи протягом професійного становлення психологічних протиріч, криз, та бар'єрів, а також конструювання власної особистості як професіонала, що можливо за умови інтеграції власних самооцінок та оцінок інших, побудови конструктивної взаємодії із представниками професійної спільноти і власної активності. На кожному занятті проводилися міні-лекції, мозкові штурми та певні вправи, які представлені нижче.

1. Розвиток мотиваційно-ціннісної складової професіоналізму. Проведення вправ «Нове ім'я», «Створи собі ситуацію успіху», «Придумай девіз», «Схвалення»;

2. Розвиток когнітивної складової професіоналізму. Проведення вправ «Думкоголіки», «Закони», «Правила гри у шахах»;

3. Розвиток особистісної складової професіоналізму. Проведення вправ «Оптиміст, песиміст, блазень», «У чому мені пощастило у житті», «Плюси та мінуси»;

4. Розвиток операціональної складової професіоналізму. Проведення вправ «Античас», «Неймовірна ситуація», «Дерево життя»;

5. Усвідомлення появи протягом професійного становлення психологічних протиріч, криз, та бар'єрів та оволодіння методами їх подолання. Проведення вправ «Ескіз позитивного настрою», аутотренінгу «Боротьба із прокрастинацією», техніки «Sic volo»;

6. Конструювання власної особистості як професіонала. Проведення вправ «Успішне працевлаштування», «Актуалізація образу Я-професіонал», «Розмова із зміною позиції».

Заключне заняття проводилося для аналізу результатів, обговорення позитивних, негативних моментів тренінгу, рефлексії власної поведінки, зворотного зв'язку для подальшого особистісно-професійного розвитку.

Розкриємо більш детально деякі вправи, техніки, рольові гри, що використовувалися під час проведення тренінгової програми розвитку професіоналізму майбутнього інженера.

Вправи на розвиток комунікативних здібностей

Вправа 1. «Карусель»

Мета: формування навичок швидкого реагування при входженні в контакт; розвиток емпатії та рефлексії у процесі навчання.

Вправа передбачає здійснення серії зустрічей, причому кожного разу з новою людиною. Завдання: легко увійти в контакт, підтримати розмову і попрощатися. Члени групи встають за принципом "каруселі", тобто обличчям один до одного, і утворюють два кола: внутрішнє нерухоме і зовнішнє рухоме.

Приклади ситуацій:

- Перед вами людина, яку ви добре знаєте, але досить довго не бачили. Ви раді цій зустрічі ...
- Перед вами незнайома людина. Познайомтеся з нею ...

Час на встановлення контакту і проведення бесіди – 3-4 хвилини. Потім ведучий дає сигнал і учасники тренінгу звертаються до наступного учасника.

Вправа 2. «Дискусія»

Призначення: формування паралінгвістичних і оптокінетичних навичок спілкування; удосконалення взаєморозуміння партнерів по спілкуванню на невербальному рівні.

Хід виконання. Група розбивається на "трійки". У кожній трійці розподіляються обов'язки. Один з учасників грає роль "глухого-німого": він нічого не чує, не може говорити, але в його розпоря-

дженні зір, жести, пантоміма. Другий учасник грає роль "глухого та паралітика": він може говорити і бачити. Третій – "сліпий-і-німий": він здатний тільки чути і показувати. Всій трійці пропонується завдання, наприклад, домовитися про місце, час і мету зустрічі.

Вправа 3.

Мета: розвиток комунікативних навичок учасників.

Ведучий викликає чотирьох добровольців. Вони сідають трохи осторонь від основної групи. Одному з добровольців пропонують розповісти про щось, що колись сталося з ним в реальному житті. При цьому існує одна умова: кожне речення своєї розповіді оповідач не закінчує. Замість нього це роблять троє інших учасників (по черзі).

Інтрига полягає в тому, що в кінці розповіді оповідач обирає з трьох того, хто, на його погляд, був найближче до того, що хотів сказати він сам. Це має приблизно такий вигляд:

Якось йшов я по вулиці й ...

...послизнувся..

...зустрів знайомого...

...у мене задзвонив телефон...

Насправді я йшов по вулиці й побачив бездомного собаку. Я зайшов в магазин поруч, щоб купити там ...

...хліба...

...ковбаси...

...сосиску...

Так, я зайшов, щоб купити ковбаси. Але виходжу я з магазину, а ...

Потім проводиться обговорення: яким чином можна здогадатися про те, що не договорив співрозмовник? як ви думаєте, чому когось вдається частіше вгадувати хід думки співрозмовника, а когось – рідше?

Вправа 4.

Мета: розвиток навичок впевненого спілкування

Тренер поділяє групу на пари. Учасники розповідають один одному про себе, потім обмінюються бейджами. Один представник пари, з бейджем іншого, стає за спинкою стільця партнера (за бажанням - кладе останньому руки на плечі). Представляється: «Я, (називає ім'я партнера), працюю там-то (посада, компанія)... Буду радий відповісти на Ваші запитання». Решта учасників задають питання з найрізноманітніших галузей, професійних і особистих. Той, хто відповідає, повинен відповісти незалежно від того, знає він точну відповідь чи ні. По завершенню вправи той, хто сидить на стільці, за кого щойно відповідали, розповідає групі, наскільки точними були відповіді.

Ця вправа також добре тренує навички емпатії, здатність добре відчувати і розуміти іншу людину.

Вправи на розвиток уважності

Вправа 1.

1. Візьміть дві ручки.
2. Спробуйте малювати одночасно обома руками. Причому одночасно починаючи і закінчуючи. Однією рукою – коло, другою – трикутник. Коло має бути рівним, наскільки це можливо, а трикутник – з гострими кінчиками кутів.
3. Тепер спробуйте намалювати за 1 хв. максимум кіл і трикутників.

Вправа 2.

Пошукайте у фразах заховані імена (російською мовою) (приклад: «Принесіть кофе дядькові» - Федя).

1. Несмачний цей омар і яблука теж. Няня, дай свіжі – в апельсиновому желе!
2. Не заважає і травневе світло, а погано мені від ночі ранньої.
3. Принеси гіркий перець з літнього ринку, будь ласка!
4. Кував я залізо ясним днем.

Вправа 3.

1. Обміняйтеся з однокласником предметами.
2. Протягом тривалого часу (не менше 5 хвилин) дивитися на який-небудь предмет і думайте про нього, не дозволяючи собі відволікатися на сторонні думки та інші речі. Чим простішим буде цей предмет (нехай це буде навіть чашка), тим більшим буде ефект від тренування. Такі дії корисно проводити з метою виховання вміння зосереджуватися.

3. Видаліть предмет з поля зору і спробуйте навести максимальну кількість деталей, пов'язаних з ним.

Вправа 4. «Дальтонік»

Попри зовнішню простоту, це досить складна вправа.

Називайте вголос при читанні наступного кольорового тексту кольори слів. Саме кольори, а не те, що написано. Добре, якщо після тренування Вам в принципі це вдалося зробити без помилок.

Червоний. Зелений. Синій. Жовтий. Фіолетовий. Помаранчевий. Коричневий. Синій. Червоний. Чорний. Зелений. Блакитний. Жовтий. Коричневий. Чорний. Зелений. Синій. Фіолетовий. Блакитний. Жовтий. Чорний. Червоний. Помаранчевий. Коричневий.

Вправа 5. «Муха»

Мета: розвиток стійкості, цілеспрямованості та концентрації уваги.

Інструкція: гра проводиться в парах. Для неї використовується малюнок з розкресленим полем з дев'яти клітинок (3х3) і невелика фішка, яка виконує роль «дресированої мухи». Переміщення мухи відбувається вгору; вниз; вперед; ліворуч. Муха виконує ці команди, переміщуючись на одну клітку в відповідному напрямку. Початкове положення «мухи» - центральна клітина ігрового поля.

Ви повинні стежити за переміщенням «мухи». Один з вас буде переміщати «муху» на реальному полі, а інший – на уявному, яке учасник має уявити перед собою. Після 4-5 і більше кроків ведучий дає команду «Стоп», а його напарник повинен сказати, в якому місці знаходиться «муха». Після трьох вдалих відповідей ролі ведучого і виконавця змінюються

Вправа 6. «Штірліц»

Мета: розвиток стійкості, цілеспрямованості та концентрації уваги.

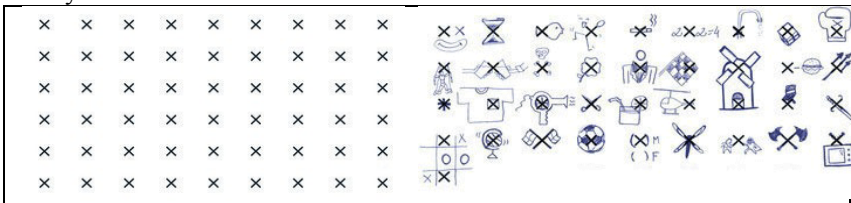
Інструкція: один з вас буде ведучим. Решта гравців завмирають у різних позах (ведучий відвертається). Ведучий повертається, йому потрібно запам'ятати пози гравців, їхній одяг. Запам'ятали? Подивіться ще. А тепер, ведучий, виходьте з кімнати.

Гравці роблять 5 змін у своїх позах і одязі. Не в кожного п'ять, а всього п'ять. Ведучий має повернути все в початковий стан. Якщо він знайшов всі 5 змін, у нього хороша спостережливість. Якщо ж він не може нічого виправити, то водить ще раз.

Вправи на розвиток креативності

Вправа 1. Вхідна вправа на перевірку креативності

Тут головне повірити в себе і відкинути геть всі сумніви. Беремо аркуш паперу і малюємо ось такі хрестики: 6 у висоту і 9 у довжину:



Тепер налаштуємося на творчу хвилю, глибоко вдихаємо і повільно видихаємо. Беремо ручку і починаємо хрестики перетворювати на картинки і невеликі замальовки, наприклад, ось так:

Вправа 2. «Застосування предметів»

Мета: розвиток творчого інтелекту. Матеріали: скріпка для паперу, зубна щітка, олівець, сірник ... і т.п. Процедура: За дві хвилини

знайдіть якомога більше застосувань для взуттєвого шнурка і запишіть їх. Це вправа, що розвиває творчий інтелект. Для розгляду можна обрати будь-який інший предмет.

Вправа 3. «Причини і наслідки»

Опис: учасники отримують зображення або короткий словесний опис будь-якої ситуації, яка має відношення до спорту і допускає багато варіантів трактування, що могла виникнути внаслідок різноманітних причин і призвести до різних наслідків (див. приклади малюнків). Учасники, об'єднані в підгрупи по 3 - 4 особи, отримують завдання припустити якомога більше: причин, які могли призвести до виникнення цієї ситуації; наслідків, які можуть виникнути після неї.

Бажано, щоб всі підгрупи працювали над однією ситуацією. На висування ідей відводиться 10 – 12 хвилин. Потім відбувається презентація запропонованих ідей: кожна з підгруп по черзі озвучує одну зі своїх ідей, потім слово надається наступній підгрупі, яка називає ще одну і т. п. Повторюватися не можна. Група, яка не може нічого сказати, вибуває з гри, і слово передається наступній. Перемагає та нагороджується оплесками та підгрупа, яка залишиться в грі довше за усіх. Спочатку представляються причини, потім обговорюються наслідки ситуації.

Сенс вправи: придумування можливих причин і наслідків ситуацій, що допускають неоднозначне трактування – один з найбільш ефективних способів відпрацювання вміння генерувати ідеї, а також вдосконалення швидкості та має відношення до спорту гнучкості творчого мислення.

Вправа 4. «Протилежності»

Опис: учасникам пропонується стислий опис кількох ситуацій і пропозиція придумати ситуації, які можна було б розглядати як протилежні запропонованим. Вправа виконується в підгрупах по 3-4 особи, час роботи визначається із розрахунку 2-3 хвилини на ситуацію. Потім представники кожної з підгруп по черзі представляють придумані варіанти й аргументують, чому їх можна розглядати як протилежні запропонованим ситуаціям.

Для роботи можна запропонувати, наприклад, такі ситуації: боксер виходить на ринг; дівчина їде з гірки на роliках.

Сенс вправи: тренування мислення «від супротивного» – способу пошуку вирішення проблем, при якому для більш повного розуміння їхньої суті представляється протилежність. Розвиток гнучкості в сприйнятті життєвих ситуацій. Пошук неочевидних варіантів рішення.

Обговорення. Який сенс вкладався в поняття «протилежність» при виконанні цієї вправи? В яких ситуаціях придумати протилежні

варіанти було легше, а в яких складніше, з чим це пов'язано? Наведіть приклади життєвих ситуацій, де може стати в нагоді підхід до вирішення проблем «від супротивного».

Вправа 5. «Римуємо імена»

Учасникам необхідно скласти двовірш про своє ім'я, яке починається словами: «Мене звать ...». Наприклад: «Мене звать Микита, мене люблять москити!»

Вправи на розвиток професійної мотивації

Вправа 1. «Перехресний допит»

Для чого ми працюємо? Які потреби ми задовольняємо за допомогою роботи? Запишіть п'ять найважливіших для вас. Закреслюйте ту, без якої, в крайньому випадку, можете обійтися; потім ще одну. І так доти, поки не залишиться єдина – найважливіша для Вас.

Усі потреби заслуговують не тільки уваги і поваги, а й усвідомлення. Це можливо здійснити за допомогою ланцюжка питань, які ставлять одній особі решта учасників тренінгу. Наприклад, твердження, що педагог чи шкільний психолог працює заради зарплати, може викликати такі питання: чому саме в школі, якщо є маса більш грошовитих місць? Чи влаштовує вас зарплата? Якщо людина говорить, що їй подобається працювати з дітьми, можна уточнити, що саме подобається: які межі роботи вона вважає привабливими? Чи є негативні моменти? У людини, яка головним мотивом роботи називає самореалізацію, можна поцікавитися, в чому саме полягає ця самореалізація. Від учасника, який піддається перехресному допиту, потрібні мужність і чесність.

Сенс вправи: усвідомлення справжніх мотивів будь-якої професійної діяльності, які визначають її успішність.

Вправа 2. «Накопичення досвіду мотивації»

Мета вправи: вивчити механізм формування певного рівня мотивації. Завдання. Подумайте, коли в останній раз ви дійсно відчували мотивацію зробити щось особливо добре: на якомусь із занять під час освоєння дисципліни; на роботі; при заняттях своїм хобі або під час відпочинку. Опишіть цей вид діяльності та вкажіть, що ви відчували, коли ним займалися. Які результати ви сподівалися отримати, виконуючи цю роботу добре?

А тепер згадайте ситуацію, пов'язану з Вашою професією, коли Ви відчували сильну мотивацію. Чи є мотивація однаковою в першому і в другому випадку? Хотіли б Ви відчували таку ж сильну мотивацію в сферах Вашої професійної діяльності?

Ви коли-небудь порівнювали те, що ви вкладаєте в діяльність, і те, що отримуєте від неї, з аналогічними внесками і результатами

ваших «колег»? Якщо ні, то чому? Якщо так, то що Ви відчували після такого порівняння і як це вплинуло на Вашу поведінку?

Вправа 3. «Десять безкоштовних способів мотивації»

Мета вправи: показати учасникам можливі способи нематеріального мотивування в їхній професійній сфері.

Матеріали: стікери 2 кольорів. Інструкція тренера: «Розрахуйтеся на перший-другий. Перші номери – одна команда, другі – інша. Кожній команді видається блок стікерів певного кольору. У вас буде 10 хвилин, щоб спільними зусиллями придумати і написати якомога більше способів нематеріальної мотивації. Через 10 хвилин представник від кожної групи вийде, щоб їх назвати. Виграє команда, яка знайде більше способів. Починайте! »

Хід вправи: ділимо учасників на 2 команди. Кожній видаємо по блоку стікерів. Завдання груп – написати можливі способи нематеріальної мотивації співробітників. Через 10 хвилин між командами проводиться змагання. Учасники по черзі зачитують свої пропозиції і стежать за тим, щоб не було повторів. Виграє група, яка придумала більшу кількість варіантів. У кінці кожен записує в робочий зошит десять способів, які йому найбільше сподобалися.

Вправа 4. Складання сінквейна на тему «Портрет успішного інженера» (підгрупова робота.)

Що таке сінквейн? Цей вірш, що складається з 5 рядків (неримованих). У сінквейні людина (група людей) висловлює своє ставлення до проблеми. Порядок складання сінквейна:

1-й рядок – одне ключове слово, яке визначає зміст.

2-й рядок – 2 прикметники, що визначають зміст.

3-й рядок – 3 дієслова, що демонструють дію поняття.

4-й рядок – коротке речення, в якому автор висловлює своє ставлення.

5-й рядок – одне ключове слово, через яке автор висловлює свої почуття, асоціації пов'язані з цими поняттями.

Приклад сінквейна на тему «Портрет успішної особистості»

1. Успіх.

2. Гідний, міцний.

3. Думай, дій, досягай.

4. Успіх – це низка подоланих невдач. (Успіх у будь-якій справі починається зі справи. Твій завтрашній успіх приходить вже сьогодні. Майбутнє належить тому, хто вірить в успіх).

5. Цілеспрямованість.

Вправи на розвиток цілеспрямованості

Вправа 1. «Дошечка»

Вона діагностично виявляє вашу готовність/неготовності до досягнення Цілі. А також підвищує мотивацію до досягнення своєї Мрії!

Інструкція. Потрібно змоделювати і програти нижче описані ситуації в дії. Буквально, покласти на підлогу щось типу дощечки і вперед!

1 ситуація. Уявіть, що на підлозі лежить дошка шириною 5 см. Пройдіть по ній.

2 ситуація. Ви можете пройти або не пройти, в залежності від Вашого бажання і нічого від цього не зміниться.

3 ситуація. А тепер уявіть, що дошка піднята над землею на три метри і під нею лежать скло і цвяхи «ВАУ !!!», «Як страшно!». Ваша рішучість знизилася? А що з вашими цілями тепер? Можливо, Вам уже перехотілося їх досягати? А ваша мрія? Щоб її отримати – треба подолати труднощі! – СПРОБУЙТЕ тепер пройти по дошці.

4 ситуація. А тепер уявіть, що ця ж дошка перекинута через прірву, а ззаду вирує пожежа, він «підступає» до Вас. Ваші дії?

5 ситуація. А тепер уявіть, що дошка перекинута до вікна коханої і там Вас чекає приз (для старшого підліткового віку).

Очевидно, що Ви в обох останніх випадках пройдете по цій дошці через Вашого особистого бажання, особистого вибору, обумовленого, в першому випадку необхідністю, а у другому – бажанням.

Вправа 2. «Життєві цілі»

Мета: Вправа допомагає сформулювати життєві цілі.

Крок 1. Поговоримо про ваші життєві цілі. Візьміть ручку, папір. Протягом 15 хвилин подумайте над питанням «Що я дійсно хочу отримати від свого життя?». Довго не думайте, записуйте все, що спадає Вам на думку. Приділіть увагу всім сферам вашого життя. Фантазуйте. Чим більше – тим краще. Відповідайте на питання так, немов ви маєте необмежений ресурс часу. Це допоможе згадати все, чого прагнете.

Крок 2. Тепер за дві хвилини вам потрібно вибрати те, чому б ви хотіли присвятити найближчі три роки. А після цього ще дві хвилини – на те, щоб доповнити або змінити список. Цілі мають бути реалістичними. Працюючи на цьому і на наступних кроках, на відміну від першого, пишіть так, ніби це були ваші останні роки і місяці. Це дозволить сконцентруватися на дійсно важливих для вас речах.

Крок 3. Зараз ми визначимо цілі на найближчі шість місяців – дві хвилини на складання списку і дві хвилини на його коригування.

Крок 4. Приділіть дві хвилини роботі над аудитом своїх цілей. Наскільки вони конкретні, наскільки відповідають одна одній, наскільки

ки ваші цілі реалістичні в категоріях часу і наявних ресурсів. Можливо, вам слід ввести нову мету – придбання нового ресурсу.

Крок 5. Періодично переглядайте свої списки, хоча б для того, щоб переконатися, що ви рухаєтеся в обраному напрямку. Виконання цієї вправи схоже на використання карти в поході.

Вправа 3.

Учасники поділяються на пари і складають рекомендації один на одного. Спочатку 6-8 хвилин відводиться на спілкування. Протягом цього часу треба з'ясувати і уточнити основні переваги партнера. Потім – публічна презентація (кожному на виступ дається 1 хвилина).

Сенс вправи: в ігровій формі створюються умови для того, щоб людина знайшла переваги у своєму характері, виявила свій прихований потенціал, особливі здібності та інші сильні сторони. Це допомагає тренуванням впевненої поведінки при публічному виступі, публічній презентації. У цілому вправа сприяє підвищенню самооцінки.

Обговорення. Що нового ви дізналися один про одного? Що здалося несподіваним, цікавим? Чиї презентації особливо запам'яталися, чому саме? У когось виникали труднощі при складанні рекомендації? З чим пов'язані ці труднощі, як їх можна подолати?

Вправа 4. «Через три роки»

Мета: Вправа дозволяє чітко розставити пріоритети у своєму поточному житті, почати більше працювати для досягнення важливих цілей.

Учасникам дають завдання – скласти невеликий список, зазначивши в ньому найважливіші справи, які займають їх в цей період життя, і найбільші проблеми на сьогодні. Не більше 5 пунктів.

Після складання списку учасники намагаються уявити себе на три роки старшими, а потім подумати про ці проблеми і справи так, ніби минуло три роки. Розмірковуючи над цим завданням, слід відповісти на такі питання: що Ви можете згадати про цю проблему? що сталося з нею, і як вона впливає на життя тепер, після того, як минуло три роки? якби ця проблема постала перед Вами просто зараз, знайшли б Ви спосіб її вирішення? Яким би він був?

Ця вправа виконується в окремих групах, що складаються з 3-4 осіб; кожен учасник повідомляє іншим пункти з власного списку і відповідає на конкретні запитання. Також можна дозволити тим, хто бажає, працювати самостійно, без групового обговорення, в результаті вправа виконується учасником письмово, і при цьому всі записи залишаються у нього.

Вправи для розвитку стресостійкості

Вправа 1. «Я і стрес»

Мета: допомога учасникам в усвідомленні та вербалізації своїх уявлень про стрес, визначенні свого ставлення до цього феномену. Виявлення суб'єктивних труднощів, пережитих членами групи зараз, і особистих ресурсів протидії стресовим ситуаціям.

Зміст. Тренер готує заздалегідь папір формату А4 (відповідно до кількості учасників) та кольорові фломастери. Учасники тренінгу розташовуються комфортно (в колі або за колом). Ведучий попереджає їх про те, що ця вправа має конфіденційний характер, тому в ході проведення вправи не варто задавати один одному питання.

Інструкція тренера групі. «Намалюйте, будь ласка, малюнок «Я і стрес». Він може бути виконаний у будь-якій манері – реалістичній, абстрактній, символічній, художній. Найважливіше – це ступінь вашої ширості, тобто бажання зобразити свої думки, почуття, образи, які спали вам на думку одразу після того, як ви почули тему. Цей малюнок зможе стати тим ключем, який протягом всього тренінгу буде допомагати вам усвідомлювати труднощі, знаходити вже наявні ресурси, виробляти нові успішні стратегії управління стресом. За необхідності можна скористатися кольоровими фломастерами. Ви маєте повне право не показувати ваш малюнок групі, якщо цього захочете».

Учасники малюють протягом 4-5 хвилин. Потім тренер починає ставити запитання, на які учасники відповідають самостійно (подумки), без запису відповіді на папері, не промовляючи їх вголос. Після кожного запитання тренер дає учасникам від 15 до 40 секунд для внесення змін і доповнень у малюнок.

Запитання, які може поставити тренер.

Подивіться уважно на свій малюнок.

1. Чи використано у Вашому малюнку колір? Подивіться, які кольори (або який колір) переважає на малюнку. Що для Вас означає саме цей колір?

2. Де Ви зобразили себе? Позначте себе буквою «Я» на малюнку.

3. Як Ви зобразили стрес? У вигляді живої істоти, абстрактної фігури, конкретної людини?

4. Подивіться, скільки місця займає на аркуші Ваше зображення і скільки – стресу. Чому?

5. Чи використовували Ви схожі кольори при зображенні себе і стресу? Як?

6. Подумки розділіть аркуш навпіл горизонтальною і вертикальною лініями. Де опинилася Ваша фігура?

7. Чи є на малюнку будь-який бар'єр між Вами і стресом? Можливо, Ви тримаєте в руках шаблю, парасольку або щось інше? Якщо Ви відчули необхідність, намалюйте ще щось, що може захистити Вас від стресу.

8. Чи є у Вас ґрунт під ногами, на що Ви спираєтесь? Чи висите в повітрі? А в житті на кого Ви можете опертися? Якщо такі люди існують у Вашому реальному житті, але їх чомусь немає на малюнку, домалюйте їх.

9. Які свої сильні сторони у взаємодії зі стресовою ситуацією Ви могли б визначити? Постарайтеся знайти не менше трьох позицій, за якими Ви відчуваєте себе впевнено. Які особистісні якості допомагають Вам досягати успіху?

10. Що б Вам хотілося змінити або як би Вам хотілося поліпшити свій стан у стресовій ситуації? Які особистісні якості та/або інші чинники заважають Вам поліпшити його?

11. Які ще свої ресурси Ви бачите в цьому малюнку або хочете додати до нього? Намалюйте їх, будь ласка.

Вправа 2. «Мильні бульбашки»

Мета: формування навичок заміни негативних думок на позитивні; підвищення самоповаги.

Інструкція. Візьміть олівець і папір. Проаналізуйте свої думки про те, що вас турбує. Порівняйте, як слова співвідносяться з вашими почуттями. Якщо ви скажете: «Я себе погано почуваю» – ви дійсно себе відчуєте погано. Скажіть собі: «Я посплю і буду почувати себе краще». На чистому аркуші паперу намалюйте голову, з якої вилітають мильні бульбашки ваших думок вправоруч і ліворуч. На бульбашках ліворуч напишіть ваші негативні думки, а на бульбашках праворуч – позитивні.

Це матиме такий вигляд:

Ліворуч	Праворуч
Я не можу цього зробити	Я це зроблю
Я не буду, це занадто складно	Я спробую це зробити
Я ніколи не зроблю цього добре, навіщо намагатися	Я все розумію, тому зроблю це добре
Я не можу це зробити, коли ...	Я ... щоб зосередитися, коли ...

Вправа 3. «Веселка»

Мета: зняття емоційної напруги.

Інструкція.

1. Заплющте очі. Уявіть, що перед вами знаходиться екран. На екрані ви бачите веселку – кольори, які вам подобаються. Для кожного кольору є свій настрій і відчуття. Ви бачите те, що описую я, або те, що захочете самі.

2. Перший колір – блакитний. Блакитний може бути м'яким і заспокійливим, як струмлива вода. Блакитний приємно пестить око в спеку. Він освіжає вас, як купання в озері. Що ви бачите, коли думаєте про блакитний?

3. Наступний колір – червоний. Червоний дає нам енергію і тепло. На нього добре дивитися, коли холодно. Іноді занадто багато червоного нас злить. Іноді він нагадує нам про любов. Що ви думаєте, коли дивитесь на червоний колір?

4. Жовтий колір приносить нам радість. Він зігріває, як сонце, і ми посміхаємося. Якщо нам сумно і самотньо, він піднімає настрої. Що ви думаєте, коли дивитесь на жовтий колір?

5. Зелений – колір природи. Якщо ми хворі чи нам нездобре, зелений допомагає нам відчувати себе краще. Що ви думаєте, коли дивитесь на нього?

Чи помічаєте ви, як різні кольори впливають на настрої і навіть на самопочуття? Спробуйте також побачити інші кольори.

Аналіз: Якими були ваші відчуття під час виконання цієї вправи? Який колір найбільш ефективно вплинув на ваше самопочуття і настрої?

Вправи для розвитку мотиваційно-ціннісної складової професіоналізму

Вправа 1. «Нове ім'я»

Мета. Ім'я, як і будь-яке інше слово, що часто вживається, має психологічний вплив на людину. Змінюючи його (або додаючи до нього певні епітети чи характеристики, які стають невід'ємними атрибутами імені), можна змінити і мотивацію суб'єкта. Досить тільки називати себе протягом певного часу новим ім'ям (не обов'язково вимагати цього від оточуючих). Називаючи себе новим ім'ям, додаючи до свого імені епітети або характеристики, з часом можна очікувати певних змін у мотивації. Наприклад, Віктор у внутрішньому діалозі став називати себе *наполегливий Віктор*, а Артур доповнив своє ім'я словом «трудолюбив» і, звертаючись до себе, називав себе *Артур-трудолюбив*.

Завдання:

1. Придумайте собі відповідне ім'я, яке символізувало б наполегливість, цілеспрямованість, силу волі в досягненні мети і мало б мотиваційний вплив на вас.

2. Придумайте 4 варіанти імені (відповідно до завдань, які ви ставите перед собою). Кілька варіантів є необхідними для уникнення небажаного автоматизму у використанні звичайних для вас штампів (адже буває, що слова, які часто вживаються, стають штампами і не викликають ні образів, ні емоцій).

3. Уявіть кілька ситуацій, пов'язаних з новим для вас ім'ям. Бажано, щоб слово або характеристика викликали у вас конкретні образи (ситуації). Уникайте абстрактних понять, «порожніх слів», які не викликають жодних образів чи емоцій. Запишіть кілька уявних (але цілком можливих) ситуацій, пов'язаних зі своїм новим ім'ям.

4. Називайте себе так протягом певного часу у внутрішньому діалозі, в зверненні до самого себе. Для того, щоб ця вправа мала істотний психологічний вплив, має пройти тривалий час, протягом якого ви будете називати себе новим ім'ям і будете виконувати завдання, пов'язані з цим. Зафіксуйте, скільки разів на день вдалося звертатися до себе по-новому і який вплив це мало на вашу мотивацію.

5. Використовуючи нове ім'я, напишіть кілька коротких оповідань про себе (реальних, з минулими або теперішніми успіхами, або фантастичних, з мріями про досягнення в майбутньому). Приблизно на тематику оповідань:

- Як я (з новим ім'ям) наполегливо працюю і досягаю успіхів.
- Я (з новим ім'ям) обов'язково досягну успіхів.

Вправа 2. «Схвалення»

Мета. Чи знаєте ви свої позитивні риси, свої переваги, які здатні забезпечити вам успіх у житті? Чи вмієте підбадьорювати себе та інших? Тренер постійно вдаються до схвалення і підбадьорювання своїх учнів (підлеглих). Вас також, очевидно, неодноразово хвалили. Це додавало вам сил, надихало на подальшу роботу. Внаслідок похвали ви відчували емоційний підйом і прагнення працювати наполегливіше заради досягнення успіху.

Іноді у вас не все виходило і ви розчаровувалися, втрачали віру в себе, а позитивного емоційного підкріплення (похвали) від оточуючих не надходило. У таких випадках ви втрачали впевненість у своїх силах і були демотивованими (тобто не відчували спонукань, стимулів до роботи). Але раптом ви згадували свої успіхи в минулому, актуалізувалися слова-схвалення на вашу адресу від учителя (керівника). Вам стало легше, знову хотілося працювати. У вас виникає думка: чому я повинен очікувати схвалення від інших людей, чи не можна знаходити підтримку в самого себе? Виявляється, що це цілком можливо. Тренуючись і розмірковуючи над тим, як схвалювати, підтриму-

вати самого себе, ви з часом станете більш впевненими і цілеспрямованими.

Завдання:

1. Запишіть п'ять своїх позитивних рис характеру, особливостей особистості, які здатні забезпечити вам успіх у діяльності.

2. Запишіть п'ять своїх позитивних рис, які допомагають вам у спілкуванні з іншими людьми.

3. Згадайте і запишіть свої успіхи в минулому, а також їхній вплив на ваше життя і діяльність. Запишіть свої значні успіхи, про які приємно згадати, що мали істотний вплив на ваше життя і діяльність.

4. Згадайте і запишіть слова-схвалення, які були висловлені на вашу адресу іншими людьми (вчителями, друзями, знайомими) і які мали вплив на ваше життя або діяльність. Запишіть їх і зберігайте в спеціальному блокноті, щоб в несприятливих для вас обставинах звертатися до них.

5. Запишіть, як ви підбадьорює себе, коли зазнали невдачі, коли не все у вас виходить, коли відчуваєте труднощі в роботі (1-й варіант, 2-й варіант)?

6. Як ви підбадьорює інших людей, коли хтось зазнав невдачі, відчуває розчарування і значні труднощі (1-й варіант, 2-й варіант)?

7. Згадайте і запишіть, як ви хвалили самого себе, коли досягли певних успіхів.

Вправа 3. «Придумай девіз»

Мета. У кожної людини є певні принципи, яких вона прагне дотримуватися і які спрямовують її поведінку. Кожен індивід діє відповідно до своїх внутрішніх установок і переконань, керується певними гаслами. Наприклад, цілеспрямований і наполегливий суб'єкт у своїй діяльності може керуватися принципом: «Що б не було, обов'язково доведи справу до кінця». Впевнену в собі людину може підбадьорювати девіз: «Я зможу досягти цього, ніщо мене не зупинить!» А можливо, вас буде надихати таке гасло: «Хто міркує і працює – обов'язково перемагає!». Розвиваючи позитивне мислення відповідно до нових внутрішніх установок, можна змінити свою мотиваційну систему. Адже відомо: як людина мислить, так вона і діє (думка, ідея визначають ваше ставлення і, відповідно, дії).

Завдання:

1. Уявіть, що ви людина з високою мотивацією досягнення (прагнете досягати значних успіхів). Придумайте девіз (гасло), який би орієнтував, спонукав і надихав вас на досягнення певної мети. Девіз має подобатися вам, надихати на подолання труднощів і проблем, налаштовувати на наполегливу роботу.

2. Доберіть кілька варіантів девізу, щоб згодом обрати кращий з них. Різноманітність девізів необхідна також для того, щоб відобразити різні аспекти мотивації досягнення. 1-й варіант: на формування наполегливості та здатності долати труднощі й перешкоди. 2-й варіант: на формування цілеспрямованої, тобто систематичної роботи для досягнення мети. 3-й варіант: на розвиток впевненості в собі. 4-й варіант: на розвиток прагнення вдосконалювати, покращувати свою майстерність.

3. Напишіть свій девіз на табличці. Доберіть відповідний колір і малюнок-символ. Поставте табличку на робочому столі (або на стіні), щоб постійно її бачити.

4. Час від часу змінюйте деякі слова (для різноманітності, щоб уникати механічного сприйняття). Певний ефект викликає і переформулювання девізу. Придумайте чотири варіанти девізу, висловіть його ідею різними способами (4 варіанти).

5. На окремому аркуші паперу напишіть розповідь на тему, пов'язану з вашим девізом. Спробуйте якомога яскравіше уявити ситуації, висловіть свої ставлення і відчуття.

Вправа 4. «Створи собі ситуацію успіху»

Мета. Навіть невеликий успіх має значний спонукальний вплив, надихає на діяльність. Отже, дуже важливо вміти створити собі ситуацію успіху. Якщо ви спланували етапи досягнення мети, то це може бути досягнення першого з них. Що-небудь з того, що ви запланували і що виконали, можна переживати як успіх.

Технологія («секрети») створення успіху може бути такою:

Завдання:

1. Сплануйте, як досягти певної мети (або етапу її досягнення). Мету слід обрати середньої складності, оскільки досягнення легких цілей не переживається як успіх, а досягнення занадто складних часто є просто неможливим. Якої мети ви б хотіли досягти?

2. Докладіть усіх зусиль, щоб досягти хоча б однієї мети (або успішно виконати завдання). Чи досягли ви цієї конкретної мети? Які труднощі вам довелося подолати?

3. Розбийте мету на низку конкретних проміжних етапів і усвідомте важливість досягнення кожного з них. Ставте перед собою якомога більше конкретних (і реальних) цілей, прагніть досягти їх. Назвіть конкретні етапи досягнення мети.

4. Визначте кількісні показники, за якими ви могли б фіксувати навіть незначні позитивні зрушення в роботі (як в спорті, де число набраних балів стимулює).

5. Похваліть себе за те, що досягли навіть невеликого успіху («Який я молодець!»). Позитивні емоції, пов'язані з досягненням успіху, ніколи не завадять.

6. Стимулюйте себе за досягнення навіть незначного успіху, «нагородіть» чимось. Який приз або винагороду ви для себе приготували?

Вправи для розвитку когнітивної складової професіоналізму

Інтелектуальна гра «Думкоголіки»

Назва: інтелектуальна гра «Думкоголіки»

Призначення: розвиток інтелекту. Зміст. Ведучий розсаджує учасників по колу. Пропонує пограти в рольову гру. Ніби всі присутні тут – «думкоголіки», які страждають від цього «думкоголізму» і хочуть позбутися його, вступивши до «Товариства анонімних думкоголіків». Характер «страждань» може бути різним: хтось страждає від того, що розумніший за всіх оточуючих, хтось від надлишку розумних думок, які заважають жити, хтось – ще з якоїсь причини.

Учасники повинні по черзі вставати і говорити приблизно так: Усім привіт. Мене звуть Петрович, але це не моє справжнє ім'я. Справжнє моє ім'я дуже відоме. Я думкоголік і страждаю від думкоголізму вже багато років. Страждаю, тому що ...

Вислухавши чергового учасника, інші повинні дати йому яку-небудь «добру пораду». Хтось, можливо, відразу поділиться своїм життєвим досвідом.

У процесі виконання вправи важливо підтримувати атмосферу дотепності. В кінці відбувається опитування учасників. З'ясовується, чи хочуть вони – вже абсолютно серйозно – так чи інакше прокоментувати рольову гру, свої слова або слова інших учасників. Можливо, хтось захоче дізнатися справжню думку іншого учасника щодо певного питання.

Інтелектуальна вправа «Закони»

Назва: інтелектуальна вправа «Закони»

Призначення: процедура групового психологічного тренінгу, спрямована на розкриття інтелектуальних здібностей.

Якості: інтелект.

Зміст. Закон – не важливо який, науковий чи соціальний – фактично є обмеженням. Ось є перший закон Ньютона – тіла можуть рухатися так і тільки так, а не інакше. Є Кримінальний кодекс – і переважна більшість людей намагається дотримуватися його, не виходити за дозволені межі. Суть цієї вправи полягає в тому, що учасникам пропонується перенести якісь закони зі сфери природничої в соціальну, і

навпаки. Тобто вимогою до учасників є така: придумати новий закон, спираючись на аналогічний з іншої галузі науки.

Ведучий зазначає, що придумати цей закон можна і абсолютно серйозно, і жартома. Він наводить приклади:

- ось є закон збереження енергії. У людей цей закон теж діє: коли одні люди на планеті сплять, то інші не сплять. Одні прокидаються – інші лягають. Отже, кількість тих, хто спить, є завжди однаковою;

- ось є в Кримінальному кодексі стаття про шахрайство. А в світі молекул цей закон теж діє. Жоден атом не має права удавати з себе іншого. Якщо і удаватиме, то його чекає за це покарання.

Вправа дуже добре допомагає учасникам усвідомити поняття закону, розвинути у себе критичне і аналітичне мислення, прагнути до точних формулювань і суджень. Зрештою, ця вправа дасть прекрасний живильний матеріал для дотепності учасників.

Інтелектуальна вправа «Правила гри в шахи»

Назва: інтелектуальна вправа «Правила гри в шахи».

Призначення: невелика вправа допоможе дуже ефективно розвинути гнучкість мислення.

Якості: інтелект, гнучкість мислення

Зміст. Ви знаєте гру в шахи? Нехай ви граєте погано, але тут це зовсім не має значення. Головне, щоб ви добре знали правила гри в шахи. Отже, вправа дуже проста. Скільки змін до правил гри в шахи ви можете придумати? Одна зміна може стосуватися «поведінки» лише однієї з фігур. Одна зміна не може ґрунтуватися на іншій. Тобто, уявіть таку ситуацію: до вас звернулися як до експерта в галузі шахів, щоб «зробити інновації» у цій стародавній грі; ви повідомляєте одну свою пропозицію – її вважають недоцільною, пропонуєте іншу – її відкидають, і так далі... Скільки, зрештою, ви зможете придумати цих «інновацій»?

Вправи для розвитку особистісної складової професіоналізму

Вправа для тренінгу особистісного зростання «Песиміст, Оптиміст, Блазень»

Мета: створення цілісного ставлення людини до проблемної ситуації, отримання досвіду розгляду проблеми з різних точок зору.

1. Тренер пропонує кожному учаснику описати на окремих аркушах в декількох реченнях ситуацію, що викликає у нього стресовий стан або сильні негативні емоції, чи ситуацію, яку учасник може прийняти. Написана історія не повинна містити жодних емоційних описів – тільки факти і дії.

2. Далі учасникам пропонується здати свої листки з написаними історіями тренеру для подальшої роботи (можлива анонімність).

3. Тренер зачитує групі всі варіанти стресових ситуацій, і група обирає 2-3 найбільш типові, що мають значимість для всіх.

4. Тренер пропонує групі розділитися на три підгрупи і роздає кожній підгрупі по одній історії. Завдання для підгруп таке: треба наповнити кожну історію емоційним змістом – песимістичним (для 1-ої підгрупи), оптимістичним (для 2-ої підгрупи) і блазнівським (для 3-ої підгрупи). Тобто, продовжити запропоновану історію і доповнити її деталями, властивими Песимісту, Оптимісту або Шуту.

5. Далі від імені запропонованих персонажів кожна група зачитує свою емоційну версію стресових подій.

6. Після того, як зачитано всі ситуації і висловлено всі можливі варіанти ставлення до них, тренер пропонує обговорити результати гри і ту реальну допомогу, яку отримав кожен учасник.

Вправа для тренінгу особистісного зростання «У чому мені пощастило в цьому житті»

Мета вправи: підвищення рівня життєвого оптимізму, створення доброго настрою на роботу.

Учасники групи розбиваються на пари. Ведучий пропонує завдання: «Протягом трьох хвилин розкажіть своєму партнеру про те, в чому вам пощастило в цьому житті. Через три хвилини помінятися ролями». Після вправи проводиться короткий обмін враженнями.

Вправа «Плюси і мінуси»

Опис вправи. Пропонується придумати і коротко, однією-двома фразами описати приклади двох життєвих подій – доброї і поганої. Потім учасників просять об'єднатися в підгрупи по 3-4 особи, обмінятися своїми прикладами і знайти в кожній з цих подій по три позитивних моменти і по три негативних. Це має стосуватися і добрих, і поганих подій. Так, наприклад, позитивна подія «раптово розбагатіти» може мати негативним наслідком погіршення відносин з оточуючими людьми (оскільки вони почнуть заздрити), а негативна подія «захворіти» – дати можливість прочитати цікаву книгу, на яку раніше не вистачало часу, відпочити від метушні тощо. Після обговорення (через 10-15 хв.) представники від кожної з підгруп наводять приклади подій, а також позитивних і негативних наслідків кожної з них.

Сенс вправи. Демонстрація можливості неоднозначного трактування навіть тих подій, які на перший погляд сприймаються як напевно «добрі» або «погані». Вправа вчить дивитися на події більш гнучко, знаходити в них як позитивні, так і негативні сторони; дає зрозуміти, що оцінка ситуації залежить не стільки від життєвих подій як таких, скільки від того, як ми їх сприймаємо.

Обговорення. Не усі життєві події можна однозначно оцінити як хороші або погані, більшість з них має як позитивні, так і негативні сторони. Але часто ми помічаємо лише щось одне, особливо важко розгледіти позитивні сторони в негативних подіях. До чого призводить така «однобокість» світосприйняття? Як її можна подолати?

Вправи для розвитку операціональної складової професіоналізму

Вправа 1. Античас

Мета. Учасники тестують себе – наскільки точно вони відчують плин часу.

Інструкція. Оберіть кожен тему для невеликого оповідання. Теми повинні бути прості, наприклад «театр», «магазин», «подорож за місто». Вправа полягає у тому, що ви повинні будете виступити по черзі й розкрити свою тему, описуючи всі пов'язані з нею події «задом наперед» – ніби прокручуючи у зворотний бік кінострічку.

Вправа 2. Неймовірна ситуація

Опис вправи. Учасникам пропонується подумати над будь-якою уявною ситуацією, настання якої є неймовірним або вкрай малоймовірним. Їхнє завдання – уявити, що така ситуація все-таки відбулася, і запропонувати якомога більше наслідків для людства, до яких вона може призвести. Вправа виконується в підгрупах по 3-5 осіб. Ось кілька прикладів неймовірних ситуацій для цієї вправи, пов'язаних зі спортом: олімпійські ігри проводитимуться як в стародавній Греції: на них перестануть допускати жінок, а атлети змагатимуться оголеними; спорт взагалі зникне з життя людей.

Вправа 3. «Дерево життя»

Мета: усвідомлення базисних моментів самоактуалізації особистості.

Заплющте очі й уявіть дерево, яке вам подобається, або дерево, в образі якого ви можете себе уявити. Це дерево вашого життя. Уявіть його коріння – це ваш базис, ваша основа. Поміркуйте про те, що становить вашу основу, що вас «живить», що утримує вас (це може бути ваша сім'я, традиції, ваші якості, знання, статус або щось інше). Уявіть стовбур – це стрижень вашої особистості, ваша самість. Можливо, це ваші принципи, досвід, якості, риси характеру та ін. Поміркуйте про це. Уявіть основні гілки крони – це напрями вашого розвитку, особистісного зростання, цілі, орієнтири. Подумайте, наскільки вони виростили і мають зрости ще. Що вам треба зробити для цього?

Намалюйте це дерево (схематично). Підпишіть, що являє собою ваше коріння, стовбур, гілки. Намалюйте на великих гілках маленькі. Їх має бути стільки, скільки є складових, необхідних для зростан-

ня в кожному напрямку. Підпишіть їх. Це інструментарій, це ваші плани, це зміст вашої роботи над собою.

Заплющте очі, уявіть листя – це ваші емоції, почуття та емоційні стани. Якими вони повинні бути для особистісного зростання? Чи треба вам попрацювати зі своїми емоціями і почуттями? А тепер уявіть плоди. Які плоди мрієте виростити ви?

Усвідомлення появи протягом професійного становлення психологічних протиріч, криз, та бар'єрів і оволодіння методами їх подолання

Творче завдання «Ескіз гарного настрою»

Мета: Розвиток позитивної комунікації, єднання колективу.

Необхідні матеріали: Аркуші А4 – 6 шт. (по 2 аркуші на команду), фломастери – 3 упаковки, маркери – 3 упаковки (по 1 упаковці для кожної команди).

Інструкція: Кожен задумайте ескіз гарного настрою. Не обмежуйтеся в уяві. Це можуть бути будь-які елементи, що відбивають саме ваш гарний настрій. Завдання – намалювати загальний малюнок, при чому кожен малює не більше 30-40 секунд, а потім передає аркуш іншому.

Рефлексія. Кожен намагався внести свою частку в загальну справу. Подумайте, вийшов у вас загальний малюнок чи це все-таки окремі елементи. Ваш ескіз може розповісти про злагодженість роботи в групі.

Презентація ескізу.

Техніка «Sic volo»

Назва: техніка «Sic volo». Призначення. Техніка призначена для розвитку волі, набуття впевненості в собі та відчуття внутрішньої свободи. Ця техніка допоможе розвинути волю. Воля – це не тільки і не стільки здатність «змушувати себе», скільки відчуття внутрішньої свободи. Якщо ви принципово заперечуєте існування у будь-якої людини свободи волі (хоча б частково), якщо ви вважаєте, що поведінкою людини повністю керують інстинкти, бог, суспільство або обставини, то ця вправа не для вас.

У середині або наприкінці дня покладіть перед собою аркуш паперу формату А4 (можна більше). Розташуйте його горизонтально. У лівого краю випишіть стовпчиком десять справ, які ви сьогодні зробили. Бажано писати саме те, що ви зробили, а не робили. Намагайтеся писати конкретні справи (не «сходив на роботу», а «прийшов на роботу», «взяв участь у нараді», не «відпочивала», а «випила чай», «почитала книгу» і т.п.). Не бійтеся писати про якісь чисто побутові справи –

перше, що спадає на думку, те й виписуйте. Якщо пропустите якусь важливе справу, тут нічого страшного немає.

Праворуч від кожної справи поставте зворотну стрілку (←). Напишіть, навіщо ви це зробили, що мали на меті. Писати можна все, що завгодно. Ймовірно, що дві справи ви зробили з однієї причини. Не треба вдруге писати про неї. Просто від причини проведіть стрілку до другої (третьої) справи.

Тепер у вас є список причин. Але у кожній цієї причини теж може бути причина. Наприклад, у справи «поснідав» може бути причина «мені треба бути здоровим та енергійним». У цієї причини може бути причина, скажімо, «така вимога мого організму». Або, наприклад, у справи «подивилася новини по телевізору» може бути причина «я хочу бути в курсі останніх подій у світі». У цієї причини теж може бути причина: «а раптом я пропущу щось важливе?».

Ви отримаєте нову низку причин. Намагайтеся у цих причин теж знайти свої причини. Одним словом, шукайте у причин причини, поки це можливо. Звичайно, цей процес не може тривати вічно, і рано чи пізно ви зупинитеся на першопричині своїх справ і вчинків. У вас може десь вийти замкнуте коло. На зразок такого: «випив пиво ← хотілося розслабитися ← я люблю розслаблятися в компанії друзів ← мені потрібне спілкування ← без спілкування мені складно розслаблятися ← іноді треба розслабитися ...». У такому випадку вам треба, звичайно, визначитися, що є причиною чого, і позбутися порочного кола.

Якщо дуже хочеться, то до однієї справи або причини можна підвести дві стрілки. Таким чином у ваших справах можуть зійтися різні інтереси.

Нескладно здогадатися, що більшість першопричин підпадає під одну з наступних категорій: «існують об'єктивні потреби мого організму, які я не можу ігнорувати», «цього вимагає мій обов'язок», «це просто звичка, від якої я поки не готовий відмовитися», «вийшло якось випадково, я цього не збирався робити».

І ось ви закінчили малювати схему... Знайшли усі першопричини... При цьому всі першопричини абсолютно об'єктивні, й у вас навіть є певне відчуття задоволення від того, що ви спритно розклали все по полицях. Але чи добре це?

Припустімо, що ви – філателіст. Для вас найважливіше в житті – марки. Що ви напишете в кінці? Що це потреба організму? Такий обов'язок? Звичка? Вийшло випадково? Можна написати, що таке ваше хобі, і це абсолютно вірно. Але в слові «хобі» є певна вторинність; зазвичай під ним мають на увазі щось на зразок активного відпочинку.

Припустимо, що ви дали притулок бездомній кішці. Доглядаєте за нею, годуєте. Яка причина цього? Можна написати, що це обов'язок, зрозуміло. Але якщо у вашого чоловіка або дружини алергія на шерсть, а ви і не збираєтеся відмовлятися від кішки? У вас може бути й інший обов'язок, піклуватися про ближнього, а тут...

Якщо в подібних випадках ви не знаєте, що вказати як першопричину, напишіть просто: «Я так хочу». Або навіть краще латиною, щоб додати ваги, фундаментальності вашим словам: «Sic volo» (читається як «сік вольо»). І це означатиме, що ви готові й надалі продовжувати подібне свавілля. Так, потім це може привести до певних негативних наслідків. Так, потім це може привести до чогось прекрасного. Вам і тільки вам відповідати за це свавілля. Але при цьому вам і тільки вам отримувати потім слова подяки за те, що ви колись мали сміливість сказати: «Sic volo».

Рольова гра. «Розмова зі зміною позиції»

Для опрацювання в цій вправі не слід брати фундаментальні життєві проблеми, вперше (коли завдання демонстраційне) достатньо зосередитися на проблемі середньої складності й середньої значимості. Одна з переваг цієї техніки перед деякими іншими полягає в тому, що учасники можуть не пред'являти публічно зміст своєї проблеми; опрацювання відбувається індивідуально у внутрішньому плані.

Усередині кожного з нас живуть різні складові нашого Я, кожна з яких має свій голос, свою позицію, свої потреби. Такі складові нашого Я називаються субособистостями. У непростих життєвих ситуаціях, що вимагають від нас прийняття певного рішення, субособистості особливо яскраво проявляють себе, сперечаються одна з одною, наполягають на винятковій правильності тільки власної точки зору. Зазвичай ми не усвідомлюємо, яка субособистість перемагає в нас, часто не можемо дистанціюватися від неконструктивної субособистості. Вправа, яку я хочу запропонувати, допоможе вам познайомитися з трьома з ваших субособистостей. Їх зовуть Мрійник, Скептик і Реаліст.

Мрійник не знає перешкод для своїх фантазій, він оптиміст і вірить у вирішення всіх проблем. Він сміливо пропонує незвичайні, несподівані ходи і здатний до генерації абсолютно нестандартних ідей. Його не сковують умовності, він не помічає труднощів і ширяє у висях своєї уяви.

Скептик – повна протилежність Мрійника. Він песиміст, його погляд на світ забарвлений чорним. Він не вірить у можливість щасливого випадку і енергійних зусиль. Він чітко і аргументовано доводить марність будь-якої дії для вирішення проблеми. Критикує будь-яку нову пропозицію.

Реаліст не відрізняється ентузіазмом мрійника, але і не схильний до поразки, як Скептик. Він – аналітик, що мислить тверезо, вміє продумувати кожен крок і зважає всі «за» і «проти». Він міцно стоїть на землі. Як жорсткий прагматик він вміє бачити в речах позитивні та негативні сторони і знаходити конструктивні, виправдані рішення.

Зараз ви опрацюєте обрану проблему з використанням своїх субособистостей. Кожен учасник проведе сам з собою внутрішній діалог з приводу своєї проблеми, по черзі «входячи» в різні рольові позиції – Реаліста, Мрійника і Скептика. Причому зміна позицій буде супроводжуватися реальним фізичним переміщенням на крок в певну точку простору. Відбуватися переходи будуть за моєю командою. Ваше завдання – уважно слухати мої слова і робити все те, про що буде сказано.

Визначте в просторі місце, де знаходяться ваші субособистості... Встаньте в позицію Реаліста... (три крапки – тут і надалі – означають, що в цей час учасники виконують необхідні дії). Подумайте про вашу проблему. Сформулюйте її як жорсткий прагматик – гранично конкретно і точно... А тепер зробіть крок і встаньте в позицію Мрійника... Ви невгамовний фантазер. Ви вмієте вигадувати цікаві рішення, знаходити нешаблонні виходи з найскладніших ситуацій. Ви тільки що вислухали формулювання проблеми, запропоноване Реалістом. Підкажіть йому, де можна шукати потрібне рішення, як подолати наявні труднощі... Ви вмієте відриватися від землі і бачити те, чого не видно знизу. Тому ви можете сміливо фантазувати... Скажіть двом іншим субособистостям про свій спосіб вирішення проблеми...

А тепер ще один крок, і ви встаєте в позицію Скептика... Ви – розумна і критична людина. Ви чули пропозицію Мрійника. Поясніть йому, в чому він неправий, що він не врахував у своїх ідеях. Покажіть йому всю ефемерність його поглядів...

Крок в нову позицію. Ви – Реаліст. Ви можете всебічно оцінити зміст спору, який стався між Мрійником і Скептиком. Ви бачите недоліки і переваги кожної з позицій. Подякуйте Скептику за глибоку і корисну критику і скажіть йому, в чому помилковість його песимістичних поглядів, продемонструйте його помилки, спростуйте його невіру... Зверніться до Мрійника. Скажіть йому «дякую» за його блискучі пропозиції, поясніть, чому не всі з його пропозицій прийнятні. Покажіть, в чому раціональне зерно його ідей...

Наступний крок. Ви – в позиції Мрійника. Перед вами стоять ваші колеги. Разюча критика Скептика не занурила вас у зневіру, а

м'яка підтримка Реаліста надала нових сил. Подумайте, як можна змінити і доповнити ваші ідеї, щоб знайти рішення проблеми? Що можна зробити ще?... Адже ваші співрозмовники – не вороги вам. Вони теж хочуть вирішити цю проблему, але тільки ви можете придумати щось відповідне. Висловіть Скептику і Реалісту свої міркування...

Перехід у нову позицію по колу. Ви – Скептик. Ви бачите перед собою захопленого і трохи наївного мрійника, що пропонує свої навіжені ідеї. В принципі він – досить симпатичний суб'єкт. Але йому не вистачає ваших аналітичних здібностей і вміння бачити «підводні камені». Намагайтеся допомогти йому делікатною критикою, підкажіть, що в його пропозиціях, на ваш погляд, є абсолютно нездійсненним, а що цілком конструктивним...Нова зміна позиції. Ви – Реаліст. Ваш прагматизм дозволяє вам дати розумні поради двом вашим опонентам, врахувати найцінніше зі сказаного ними. Скажіть їм про це... Зверніть увагу Скептика на надмірно похмурий погляд на речі, адже це непродуктивно... Підтримайте Мрійника. Попри свої недоліки, він дуже славний і щиро бажає вирішити цю проблему. З вашою допомогою та під контролем Скептика він цілком здатний знайти вихід із ситуації. Висловіть свою думку з приводу проблеми...Потім знову здійснюється перехід у позицію Мрійника чим стимулюється пошук нестандартного рішення.

Ведучий може задати три-чотири кола по субособистостях, зазвичай цього вистачає, якщо приділяється достатньо часу для опрацювання проблеми в кожній позиції. Емпіричні дані переконують в тому, що в багатьох людей найбільш сильною виявляється субособистість Скептик. Іноді він повністю притлумлює, заглушає думки інших і фактично паралізує Я людини на шляху до вирішення проблеми. Уже усвідомлення цього факту в результаті виконання вправи дозволяє вважати цю психотехніку корисною. Можна порадити учасникам тренінгу практикувати «Розмову зі зміною позиції» поза групою, активно заохочуючи Мрійника і надаючи Скептику менше, порівняно з іншими, часу. У результаті обговорення вправи учасники приходять до висновку про те, що в реаліях нашого життя всі три субособистості є для нас необхідними. Саме через діалог, через співпрацю між ними можливий конструктивний пошук оптимального вирішення проблем, що виникають. Має існувати баланс між впливами кожної субособистості, оскільки вони виконують різні функції.

Отже, в рамках розробленого психологічного тренінгу були проведені конкретні заходи з діагностики існуючого рівня професіоналізму майбутнього інженера, формування професійно важливих якостей фахівця інженерної діяльності, мотиваційно-ціннісної, когнітивної,

особистісної, операціональної складових професіоналізму, а також конструювання особистості студента як професіонала.

Для викладачів та кураторів також був розроблена програма з розвитку професійної компетентності, що передбачала проведення зустрічей з метою здійснення психодіагностики рівня їх психологічної культури (знання особливостей студентського віку, психологічних особливостей інженерної діяльності, сучасних психологічних вимог працедавців тощо), згодом проведення психологічного консультування, що передбачало проведення міні-лекцій, присвячених психології професіоналізму майбутнього інженера, психологічної структури професіоналізму, професійно важливим якостям особистості майбутнього інженера, умовам розвитку складових професіоналізму. Останнім завданням було проведення майстер-класів на теми «Психологія спілкування», «Професійне становлення майбутнього фахівця інженерної діяльності», «Конструктивні та деструктивні вектори професійного розвитку протягом навчання у технічному виші», тренінгових вправ з розвитку психологічної культури викладача технічного ВНЗ із використанням інтерактивних технологій, активних методів (мозковий штурм) для усвідомлення необхідності розвитку індивідуально-психологічних властивостей майбутнього інженера, що зумовлять його професіоналізм конструювання.

Таким чином, сукупність заходів із розвитку професіоналізму майбутнього інженера, що проводилися із усіма суб'єктами навчально-виховного процесу вишу (викладач, студент, куратор) зумовить продуктивний професіоналізуючий студентів інженерно-технічних спеціальностей.

5.2. Результати впровадження програми психологічного супроводу становлення професіоналізму майбутніх інженерів

З метою перевірки на ефективність розробленої програми розвитку професіоналізму майбутніх інженерів було проведено діагностичне дослідження. У ньому брали участь шість експериментальних, та шість контрольних груп. До експериментальних було віднесено такі: 1 група – 13 осіб; 2 група – 13; 3 група – 12 осіб; 4 група – 14 осіб; 5 група – 10 осіб; 6 група – 12 осіб. Всього 74 особи, серед яких 54,8% чо-

ловіків, 45,2% жінок, середній вік $20,3 \pm 1,56$, усі – студенти інженерно-технічних спеціальностей.

До контрольних груп увійшли такі: 1 група – 12 осіб; 2 група – 13 осіб; 3 група – 12 осіб; 4 група – 13 осіб; 5 група – 10 осіб; 6 група – 11 осіб. Всього 71 особа, серед яких 50,1% чоловіків, 49,9% жінок, середній вік $20,6 \pm 1,41$, усі – студенти інженерно-технічних спеціальностей.

Визначені групи мають практично аналогічні вихідні характеристики, такі як кількісний та гендерний розподіл, а також в середньому однаково виражені індивідуально-психологічні властивості.

Спочатку представимо результати зміни даних за рівнями розвитку складових професіоналізму майбутнього інженера. Для цього треба навести перелік психодіагностичних методик, що стали інструментарієм для визначення рівня розвитку складової професіоналізму.

Для дослідження мотиваційно-ціннісної складової використовувалися такі психодіагностичні методики: опитувальник внутрішньої мотивації Р.Раяна (адаптація В.О. Климчука, О.Л. Музики), методика вивчення мотивів навчальної діяльності (модифікація А.О. Реана, В.О. Якуніна), опитувальник термінальних цінностей («ОТеЦ» І.Г. Сеніна).

Для визначення рівня розвитку когнітивної складової професіоналізму: короткий орієнтовний тест В.М. Бузіни, Е.Ф. Вандерлік, тест на просторове мислення І.С. Якиманської, «Семантичний диференціал для оцінки професії».

Для вивчення особистісної складової професіоналізму: п'ятифакторний особистісний опитувальник Р. МакКрає, П. Коста (Big five), тест на оптимізм Е.С. Чанга ELOT (переклад та адаптація тесту М.С. Замишляєва, опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової).

Для дослідження операціональної складової професіоналізму: тест креативності (П.Торренс), опитувальник самоорганізації діяльності Є.Ю. Мандрикова, методика Є.П. Єрмолаєвої «Ідентичність/маргіналізм», методика «Шкали переживання часу» Є.І. Головахи та О.О. Кроніка

Результати формувального етапу експерименту наведено у таблиці 5.2.

Таблиця 5.2

Показники розвитку складових професіоналізму майбутнього інженера після проведення формувального експерименту (у %)

Складова професіоналізму	рівні	Експериментальна група (N=74)		Контрольна група (N=71)	
		до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
Мотиваційно-ціннісна	низький	32,6**	11,2**	31,8	32,4
	середній	48,3	53,2	50,1	48,7
	високий	19,1*	35,6*	18,1	18,9
Когнітивна	низький	22,6*	9,2*	22,7	21,7
	середній	54	52,4	52,7	54,8
	високий	23,4	38,4	24,6	23,5
Особистісна	низький	36,5	13,9	37,1	36,8
	середній	38,5	46	38,1	38,3
	високий	25,1*	40,1*	24,8	24,9
Операціональна	низький	32,3**	12,1**	33,5	33,1
	середній	54,1	51,2	52,3	47
	високий	13,6**	36,7**	14,2	13,9

Примітка. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Згідно з даними, наведеними в таблиці 5.2, вихідні показники рівня розвитку складових професіоналізму майбутнього інженера у експериментальній та контрольній групах майже не відрізняються та не мають статистично значущих відмінностей. Крім того, у контрольній групі, де не відбувалося впровадження програми розвитку складових професіоналізму майбутнього інженера, після проведення формувального експерименту статистично значущих змін не виявлено. Інша ситуація в експериментальній групі, студенти якої були активними учасниками впровадження вищезазначеної програми. Наведемо результати, які було обраховано за допомогою статистичного критерію – кутового перетворення Фішера (ϕ). Так, низькі показники мотиваційно-ціннісної складової професіоналізму майбутнього інженера знизились на 21,4% ($\phi_{\text{емп}}=3,214$), а високі – збільшилися на 16% ($\phi_{\text{емп}}=2,074$), тобто більшість студентів мають розвинені професійні та навчальні мотиви, цінності, пов'язані зі професійною сферою. Вони усвідомлюють важливість розвитку професійної компетентності, професіоналізму під час навчання, що передбачає наявність у студентів відчуття задоволення від власної діяльності, домінування внутрішньої мотивації і, відповідно, докладання зусиль для досягнення професійних вершин.

У когнітивній складовій професіоналізму статистично достовірно зменшився лише низький рівень на 13,4% ($\phi_{\text{емп}}=2,068$), середній майже не змінився, високий зріс на 15%. Такі результати можна пояснити тим, що інтелект та технічне мислення – це складні явища психіки людини, що формуються протягом тривалого часу, тому зміни у когнітивній складовій професіоналізму відбулися, але не дуже яскраві. Але в цілому треба звернути увагу на наявність розуміння студентами важливості розвитку власного професійного інтелекту, адекватної когнітивної оцінки власної професії.

У особистісній складовій професіоналізму в цілому зросла кількість студентів, що мають необхідні для розвитку професіоналізму особистісні якості, але статистично достовірно збільшився лише високий рівень на 15% ($\phi_{\text{емп}}=1,928$). Це свідчить про те, що майбутні інженери усвідомлюють роль професійно важливих якостей у становленні професіоналізму, відповідно до цього вони докладають максимум зусиль для їх розвитку, що підтверджується кількісними даними табл. 5.2.

У операціональній складовій професіоналізму низький рівень зменшився на 20,2% ($\phi_{\text{емп}}=3,023$), а високий збільшився на 23,1% ($\phi_{\text{емп}}=2,841$). Такий результат свідчить про те, що більшість майбутніх інженерів мають такі індивідуально-психологічні властивості, що забезпечують практичне оволодіння інженерною діяльністю.

Отже, впровадження програми розвитку професіоналізму майбутніх інженерів забезпечило приріст за всіма складовими професіоналізму, що підтверджує її ефективність.

Таким чином, отримані кількісні дані дозволяють зробити висновки про результативність впровадження програми розвитку професіоналізму майбутнього інженера. Однак окрім кількісних результатів розглянемо ще й якісні, отримані за результатами зворотного зв'язку під час проведення психологічного тренінгу. Після проведення тренінгових занять їхні учасники ділилися думками щодо продуктивності тієї чи іншої вправи, того чи іншого завдання. У кожному блоці, на думку майбутніх інженерів, були більш та менш вдалі вправи.

У I блоці студентам особливо запам'яталися вправи «Мій портрет як майбутнього інженера очима групи» та «Зустріч випускників», які сприяли усвідомленню якостей, що сприяють розвитку професіоналізму інженера, пошуку їх у власній психіці та розуміння того, як, з огляду на ці якості, тебе сприймають оточуючі. У II блоці вправа «Дальтонік», що розвиває уважність, вправа «Застосування речей», завдяки якій були знайдені неймовірні шляхи застосування таких простих речей як ручка, книга, стілець тощо. Вправа «10 безкоштовних засобів

мотивації» викликала труднощі через наявні стереотипи щодо обов'язковості матеріальної мотивації професійної діяльності, але в цілому сприяла розумінню важливості нематеріальних засобів мотивації. Великий інтерес викликали складання сінквейна «Портрет успішного інженера» та вправи «Через три роки» і «Карусель». Перша через можливість творчо (у віршах) підійти до визначення інженера-професіонала, останні дві – завдяки уявленню себе у майбутньому. У III блоці вправи «Нове ім'я», «У чому мені пощастило у житті», «Античас» дозволили прийти до розуміння, що власне життя у будь-який момент можна перекоonstrуовувати, але й треба цінувати те, що з тобою було, та час, який невпинно рухається. Вправа-рольова гра «Успішне працевлаштування» сприяла подоланню страху співбесіди, оскільки її виконання передбачало проведення «справжньої» бесіди із потенційним роботодавцем. На думку майбутніх інженерів зазначені вправи стали основою усвідомлення необхідності розвитку професіоналізму та знаходження шляхів досягнення рівня професіонала, що передбачає наявність конкретних професійно зумовлених індивідуально-психологічних властивостей майбутнього інженера.

Отже, кількісні та якісні показники результатів впровадження програми розвитку професіоналізму майбутнього інженера свідчать про її ефективність та доцільність використання під час психологічного супроводу навчально-виховного процесу у технічному виші.

1. Розроблена програма розвитку професіоналізму майбутнього інженера. Суб'єктами програми стали студенти технічних спеціальностей, викладачі спеціальних та гуманітарних дисциплін, а також куратори академічних груп. Видами діяльності визначено психопрофілактику, психодіагностику, психологічне консультування, психокорекцію та підвищення кваліфікації. Метою роботи із студентами стало попередження дезадаптації першокурсників, визначення важливості розвитку професіоналізму на етапі навчання у ВНЗ, виявлення рівня розвитку професіоналізму, усвідомлення необхідності розвитку професіоналізму особистості, розвиток професійно важливих якостей, корекція профневідповідних психологічних властивостей, що гальмують досягнення професіоналізму. Метою роботи із викладачами та кураторами було визначення рівня психологічної культури, розуміння необхідності формування у майбутніх інженерів психологічно важливих якостей і таких, що сприяють розвитку професіоналізму, удосконалення професійних знань, умінь та навичок, розвиток психологічної куль-

тури. Формами впровадження програми визначено: бесіди, консультації, спецкурс «Основи професійної психології», психологічний тренінг, анкетування, тестування, майстер-класи.

2. Спецкурс «Основи професійної психології» надав можливості для розвитку загальних та професійних компетенцій (здатність розуміти та аналізувати психологічні особливості інженерної діяльності та шляхів її опанування; здатність розуміти та пояснювати чинники побудови конструктивних моделей кар'єри; здатність аналізувати психологічні процеси, що впливають на професійне становлення суб'єкта праці; здатність розуміти професійну зумовленість розвитку суб'єкта праці, використовувати знання про стадії професійного становлення протягом професійної кар'єри; використовувати методи розвитку професійно важливих якостей для поліпшення ефективності професійної діяльності) та отримання таких результатів навчання: появи знань з основ професійного становлення суб'єкта праці; формування умінь складати резюме та ефективно проходити співбесіду з врахуванням психологічних тонкощів, що використовуються роботодавцями на сучасному ринку праці, попередження дезадаптації молодого фахівця на підприємстві; формування умінь ефективного ділового спілкування, попередження та розв'язування конфліктів у колективі, конструктивної критики, запобігання мобінгу в професійних стосунках, використання техніки подолання інформаційного та комунікативного стресу в сучасних умовах.

3. Розроблений психологічний тренінг з розвитку професіоналізму майбутнього інженера складався із трьох модулів: особистісного, спрямованого на розвиток індивідуально-психологічних властивостей, що забезпечують професійну компетентність, академічні досягнення та в цілому сприяють особистісному розвитку та спрямованості до успішної самореалізації; професійно орієнтованого, мета якого – розвиток професійно важливих якостей, що зумовлять успішну професіоналізацію; інтегрального, що забезпечує становлення складових професіоналізму майбутнього інженера.

4. Впровадження програми розвитку професіоналізму майбутніх інженерів забезпечило приріст за такими складовими професіоналізму та їх показниками як мотиваційно-ціннісна, когнітивна, особистісна, операціональна. Кількісні та якісні показники впровадження зазначеної програми свідчать про її ефективність та доцільність використання під час психологічного супроводу навчально-виховного процесу в технічному виші.

ВИСНОВКИ

Методологічним підґрунтям вивчення проблеми професійного становлення фахівця стали діяльнісний, системний, суб'єктний, екзистенціальний, онтогенетичний і професіонал-генетичний підходи, у рамках яких систематизовано критерії його періодизації, до яких віднесено соціальну ситуацію та рівень реалізації провідної діяльності, соціальну ситуацію професійного розвитку, провідну діяльність, професійну зрілість, вік людини, рівень особистісного розвитку. Професіоналізм особистості є інтегрованою особистісною характеристикою суб'єкта діяльності, що має багатокомпонентну структуру (професійна ідентичність, спрямованість, професійно важливі якості, професійна компетентність тощо) та формується протягом всього життя людини. Під професіоналізмом майбутнього інженера розуміємо новоутворення студентського періоду, що являє собою інтегровану характеристику суб'єкта діяльності, яка вміщує не лише професійну компетентність, а й відображає високий рівень професійно значимих якостей, професійну автентичність, ідентичність, певні когнітивні, мотиваційно-ціннісні та операціональні характеристики, які забезпечують прогресивний розвиток фахівця на етапі професійної підготовки.

Проаналізовано систему інженерної діяльності у рамках системогенетичного підходу і визначено, що до психологічної системи інженерної діяльності належать такі складові: професійні мотиви, цілі діяльності, система професійно важливих якостей, програма діяльності, прийняття рішень та їх можлива корекція. До системи професійно важливих якостей інженерів віднесено: мнемічні, вольові, інтелектуальні, емоційні, атенційні та моторні. А професіоналізм займає важливе місце у психологічній структурі професійної діяльності інженера, перебуваючи у тісному взаємозв'язку із кожною її складовою, що підкреслює його важливість.

Розкрито методологічні основи становлення професіоналізму студентів технічних спеціальностей у рамках системно-генетичного, діяльнісного, особистісного підходів, а також концепції становлення особистості у процесі професіоналізації і зроблено висновок про те, що розуміння процесу становлення професіоналізму, згідно з цими підходами, відрізняється.

Визначено психологічні механізми становлення особистості студента як професіонала. Це механізми ідентифікації та рефлексії, самодетермінації і саморозвитку, в процесі яких виникають різномані-

тні кризи: криза першого семестру, що пов'язана із проблемою адаптації до навчально-виховного процесу вишу, умов проживання у гуртожитку, здачі першої сесії; криза другого курсу, яку зумовлює осмислення можливих недоліків у побудові професійної підготовки, усвідомлення невірності професійного вибору; криза третього курсу пов'язана зі зникненням навчальної мотивації, зниженням показників відвідуваності занять, що тягне за собою академічну неуспішність; криза випускного курсу, пов'язана із відсутністю розуміння професійного майбутнього, шляхів побудови професійної кар'єри.

Розкрито феномен становлення професіоналізму особистості, що здійснено шляхом побудови теоретичної моделі цього процесу, яка передбачає аналіз середовища, де відбувається становлення, визначення функцій, чинників, умов та рівнів вираженості професіоналізму в процесі навчання у технічному вищому навчальному закладі.

Установлено специфіку інженерної діяльності та вимоги до сучасного інженера, які ґрунтуються на сприйнятті його як представника соціотехнічної сфери, підготовка якого повинна базуватися на інтеграції технічних та соціогуманітарних наук. Розкрито ключові компетенції інженерів та види інженерної діяльності: традиційні (дослідницька, проектна, виробнича) та інноваційні (економічна, соціотехнічна та інформаційно-аналітична). Побудовано модель психологічної структури професіоналізму майбутнього інженера, яка складається з трьох рівнів: індивідуально-психологічного, соціально-психологічного та практично-діяльнісного, кожен з яких розкривається у певних психологічних властивостях особистості.

Обґрунтовано основну детермінанту становлення професіоналізму майбутнього інженера – готовність до постійного професійного розвитку, який є динамічним процесом кількісних і якісних змін у психологічній професійно зумовленій структурі особистості протягом професіоналізації, що викликані внутрішніми протиріччями та психологічними бар'єрами у взаємодії із професійно-освітнім середовищем і характеризуються появою головного новоутворення – базового професіоналізму. Визначено такі стадії професійного становлення майбутнього інженера: адаптація, включення у професію, початок професійної кар'єри, професійний розвиток та професійне самовдосконалення. Детермінантами професійного розвитку вбачаються кризи, протиріччя та психологічні бар'єри, з якими стикається майбутній інженер протягом професійної підготовки.

Схарактеризовано психолого-педагогічні умови становлення професіоналізму майбутнього інженера протягом навчання у виші, до яких віднесено компетентнісний підхід як спрямованість навчально-виховного процесу технічного вишу на результати, що їх можна досягнути за умови розробки загальнокультурних та ключових компетенцій, які є значимими і за межами освітнього процесу; кластерний підхід, що передбачає формування інноваційних регіональних високотехнологічних кластерів за безпосередньої участі технічних ВНЗ; особистісно орієнтований підхід, що передбачає формування психологічної культури викладача та ефективну взаємодію між куратором і студентами; гуманітаризацію технічної освіти як включення у технічну освіту гуманітарної складової.

Побудовано структурно-функціональну модель генези професіоналізму майбутнього інженера, ядром якої є професійна автентичність, що проявляється через професійні протиріччя, кризи і бар'єри, які згодом стають рушійною силою та зумовлюють розвиток таких складових професіоналізму як мотиваційно-ціннісна, когнітивна, особистісна та операціональна у внутрішньому світі, а в соціальному світі його розвиток відбувається через вплив таких особливостей побудови освітнього простору як впровадження сучасних кластерного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів у поєднанні з гуманітаризацією технічної освіти.

Визначено динаміку становлення професіоналізму протягом етапів професійного становлення, яка характеризується розвитком упродовж перших трьох етапів професійного становлення із подальшим зниженням на останніх етапах. Розкрито особливості складових професіоналізму (мотиваційно-ціннісної, когнітивної, особистісної та операціональної). З'ясовано психологічні детермінанти та предиктори розвитку професіоналізму особистості інженера.

Розроблено програму розвитку професіоналізму майбутнього інженера, суб'єктами якої стали студенти технічних спеціальностей, викладачі спеціальних та гуманітарних дисциплін, а також куратори академічних груп. Видами діяльності визначено психопрофілактику, психодіагностику, психологічне консультування, психокорекцію та підвищення кваліфікації. Формами впровадження програми визначено: бесіди, консультації, спецкурс «Основи професійної психології», психологічний тренінг, анкетування, тестування, майстер-класи. Розроблений психологічний тренінг з розвитку професіоналізму майбутнього інженера складався із трьох модулів: особистісного, спрямованого на

розвиток індивідуально-психологічних властивостей, що забезпечують професійну компетентність, академічні досягнення та в цілому сприяють особистісному розвитку та спрямованості до успішної самореалізації; професійно орієнтованого, мета якого – розвиток професійно важливих якостей, що зумовлять успішну професіоналізацію; інтегрального, який забезпечує становлення складових професіоналізму майбутнього інженера. Кількісні та якісні показники впровадження зазначеної програми свідчать про її ефективність та доцільність використання під час психологічного супроводу навчально-виховного процесу у технічному виші.

Проведене дослідження, безумовно, не розкриває усі аспекти проблеми становлення професіоналізму майбутнього фахівця, зокрема інженера. Сподіваємося на те, що воно стане поштовхом до більш ґрунтовного аналізу специфіки професіоналізму інших сфер професійної діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІНФОРМАЦІЇ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — Москва : Мысль, 1991. — 299 с.
2. Агарков Ю. А. Структурно-типологическая модель мотивации профессионального становления студентов-психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Агарков Юрий Анатольевич. — Тамбов : Б.и., 2005. — 23 с.
3. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Ананьев Б. Г. // Современные психологические проблемы высшей школы. — Ленинград, 1974. — Вып. 2. — С. 5–8.
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 272 с. — (Серия «Мастера психологии»).
5. Андреев А. Подготовка преподавателей высшей школы / А. Андреев // Высшее образование в России. — 2006. — № 5. — С. 160–162.
6. Андреева Г. М. Социальная психология / Андреева Г. М. — Москва : Аспект Пресс, 2000. — 373 с.
7. Антропов В. А. Профессиональное становление личности специалиста в период обучения в вузе / В. А. Антропов, Т. В. Туманова, И. Е. Семенко ; Урал. гос. ун-т путей сообщения. — Екатеринбург : УрГУПС, 2007. — 277 с.; ил.
8. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Анцыферова Л. И. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Институт психологии РАН, 2006. — 85 с.
9. Асеев В. Г. Формирование личности и структурный уровень мотивов / В. Г. Асеев // Проблемы личности : материалы симпозиума. — Москва : Наука, 1969. — С. 334.
10. Асмолов А. Г. Психология личности / Асмолов А. Г. — Москва : Смысл, 2010. — 528 с.
11. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека : учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Асмолов. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Смысл : Академия, 2007. — 528 с.
12. Афанасенко Л. А. Валідізація та стандартизація опитувальника професійної самоідентифікації студента аграрного профілю / Л. А. Афанасенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології. — 2014. — № 1(33). — С. 21–27.
13. Афанасьєва Н. Є. Методологія соціально-психологічного тренінгу : посібник / Афанасьєва Н. Є. — Харків, 2008. — 106 с.
14. Балл Г. А. Психология в рационалистической перспективе: избранные работы / Балл Г. А. — Киев : Основа, 2006. — 408 с.
15. Балл Г. До аналізу ціннісних складових професійної культури особи / Балл Г. // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Польсько-український щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. — Ченстохова ; Київ, 2008. — X. — С. 233–249.
16. Бандура А. Теория социального научения / Бандура Альберт. — Санкт-Петербург : Евразия, 2000. — 320 с.
17. Бандурка А. М. Профессионализм и лидерство / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. — Харьков : Титул, 2006. — 578 с.
18. Басов М. Я. Личность и профессия / Басов М. Я. — Москва ; Ленинград, 1926. — 146 с.
19. Белякова Н. В. Социально-психологические особенности проявления лидерства в студенческих группах : дис. ... канд. психол. наук / Белякова Наталья Владимировна. — Москва, 2002. — 197 с.

20. Бендас Т. В. Психология лидерства : учеб. пособие / Бендас Т. В. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 431 с.
21. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн ; ред.: О. Г. Газенко, И. М. Фейгенберг. — Москва : Наука, 1990. — 495 с.
22. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2008. — № 2. — С. 109–116.
23. Бідюк Н. М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бідюк Наталя Михайлівна ; наук. кер. Ничкало Н. Г. ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. — Тернопіль, 2000. — 24 с.
24. Бідюк І. А. Гендерна специфіка становлення професійного інтелекту у студентів вищого технічного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / І. А. Бідюк ; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. — Київ, 2011. — 20 с.
25. Білова М. Е. Навчально-методичний посібник з спецкурсу «Соціально-психологічний тренінг» [Електронний ресурс] / М. Е. Білова ; М-во освіти і науки України, Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова // Безкоштовна електронна бібліотека. — Одеса, 2015. — 113 с. — Режим доступу: <http://uk.lib-ebook.com/41biologiya/1587115-1-me-bilova-navchalno-metodichniy-posibnik-spekursu-socialno-psihologichniy-trening-odessa-2015-ministerstvo-osviti-nauki.php>. — (дата звернення: 10.03.2016).
26. Білоцерківська Ю. О. Психологічна структура діяльності операторів теплових електростанцій : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Білоцерківська Юлія Олександрівна ; наук. кер. Бочарова С. П. ; Укр. інж.-пед. акад. — Харків, 2009. — 16 с.
27. Богомаз С. А. Опросниковые методы исследования личностного потенциала / Богомаз С. А., Мацута В. В. — Томск, 2012. — 41 с.
28. Богомаз С. А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья / С. А. Богомаз // Здоровье нации — основа процветания России : материалы научно-практ. конгрессов Третьего Всерос. форума. — Москва, 2007. — Т. 3, ч. 1. — С. 23–25.
29. Богомаз С. А. Целеустремленность и связность целей в структуре индивидуальности / С. А. Богомаз // Сибирский психологический журнал. — 2008. — Вып. 30. — С. 56–63.
30. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. — Москва : Академия, 2002. — 320 с.
31. Бодалёв А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / Бодалёв А. А. — Москва : Флинта : Наука, 1998. — 168 с.
32. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. — Санкт-Петербург : Речь, 2000. — 440 с.
33. Бодров В. А. Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / сост. В. А. Бодров. — Москва : ПЕРСЭ, 2007. — 855 с.
34. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / Бодров В. А. — Москва : ПЕРСЭ, 2001. — 511 с. — (Современное образование).
35. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Божович Л. И. // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоняжиной. — Москва : Педагогика, 1972. — С. 7–44.
36. Болотова А. Л. Психология организации времени : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. К. Болотова. — Москва : Аспект Пресс, 2006. — 254 с.
37. Большой психологический словарь / ред.: Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — 3-е изд., доп. и перераб. — Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. — 672 с. — (Большая универсальная б-ка).

38. Бондарькова А. М. Модель управления профессиональным саморазвитием студента / А. М. Бондарькова // Высшее образование в России. — 2010. — № 8/9. — С. 141–143.
39. Борисова Е. М. Профессиональные типы личности [Электронный ресурс] / Борисова Е. М. // SuperInf.ru. — Режим доступа: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=5721 (дата обращения: 16.05.2015).
40. Борисюк А. С. Професійна ідентичність медичного психолога: соціально-психологічний аналіз : монографія / Борисюк А. С. — Чернівці : Книги — XXI, 2010. — 247 с.
41. Борщева Д. Оцениваем профессионализм ИТ-специалистов / Д. Борщева // Справочник по управлению персоналом. — 2009. — № 11(ноябрь). — С. 60–65.
42. Брудный А. А. Понимание и общение / А. А. Брудный — Москва, 1989. — 335 с.
43. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / Брушлинский А. В. — Москва : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 392 с.
44. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова // Психологический журнал. — 1999. — № 5. — С. 38–42.
45. Булатов В. П. Наука и инженерная деятельность / В. П. Булатов, Е. А. Шаповалов. — Ленинград : Лениздат, 1957. — 111 с.
46. Буяльська Т. Б. Робота кураторів академічних груп у вищому навчальному закладі : метод. посібник / Т. Б. Буяльська, М. Д. Прищак, Л. А. Мацко ; Вінниц. нац. техн. ун-т. — Вінниця : ВНТУ, 2010. — 153 с.
47. Бысюк А. С. Психологические факторы успешности профессиональной деятельности инженеров-метрологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Бысюк Анна Сергеевна ; науч. рук. Федотов С. Н. — Тверь, 2012. — 26 с. — (На правах рукописи)
48. Вагапова А. В. Психологическое сопровождение профессионального становления личности студента в условиях вузовского образования [Электронный ресурс] / Вагапова А. В., Бочарова Е. Е. // Психология образования в XXI веке: теория и практика : материалы междунар. научно-практ. конф. — Саратов : ВГСПУ Перемена, 2011. — Режим доступа: http://psyjournals.ru/education21/issue/54390_full.shtml (дата обращения: 11.01.2016).
49. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник для студ. вищ. навч. закладів / М. Й. Варій. — 3-тє вид. — Київ : Центр учбової літератури, 2009. — 1007 с.
50. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга : учеб. пособие / И. В. Вачков. — Москва : Ось-89, 1999. — 176 с.
51. Велитченко Л. К. Психология личности в контексте концептуализаций : учеб. пособие / Л. К. Велитченко. — Одесса : Букаев В. В., 2015. — 231 с.
52. Весткотт Р. Т. Метаморфозы профессионалов качества / Т. Р. Весткотт // Стандарты и качество. — 2005. — № 11. — С. 68–74.
53. Вилунас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилунас. — Москва : Изд-во МГУ, 1990. — 288 с.
54. Виндекер О. С. Взаимосвязь мотивации достижения с показателями оптимизма – пессимизма / О. С. Виндекер // Проблемы образования, науки и культуры. — 2009. — № 4(68). — С. 119–125.
55. Вірна Ж. П. Адаптаційні ресурси професійної часової компетентності / Ж. П. Вірна // Вісн. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Психологія. — Харків : ХНПУ, 2008. — Вип. 25. — С. 28–34.
56. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Вірна Жанна Петрівна ; наук. консультант

- Максименко С. Д. ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Київ, 2004. — 39 с.
57. Володарська-Зола Л. Методологічні проблеми гуманітаризації інженерної освіти [Електронний ресурс] / Л. Володарська-Зола // Видання ЧДУ ім. Петра Могили. Наукові праці. Педагогіка. — Миколаїв, 2000. — Вип. 1, т. 7. — С. 75–79. — Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2000/7-1-19.pdf> (дата звернення: 10.03.2016).
58. Воляннюк Н. Ю. Психологічні засади професійного становлення тренера-викладача : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Воляннюк Наталія Юріївна. — Київ, 2006. — 34 с.
59. Воронцова А. А. О развитии профессионального самосознания студента = On the problem of students` professional self-development / А. А. Воронцова // Высшее образование в России. — 2010. — № 5. — С. 164–166. — (Научный дебют).
60. Вощевська О. В. Професійна підготовка інженерів-аграрників в системі вищої освіти США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вощевська Ольга Володимирівна ; наук. кер. Лузан П. Г. ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. — Тернопіль, 2008. — 26 с.
61. Высшее техническое образование: проблемы и пути развития : материалы VII Междунар. научно-метод. конф., 20–21 ноябр. 2014. — Минск : БГУИР, 2014. — 362 с.
62. Галушак І. Є. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх економістів [Електронний ресурс] / Галушак І. Є. — Режим доступу: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0ahUKEwi65ZLzo_KAhXFPZzOKhcb5D6UQFghuMAk&url=http%3A%2F%2Ffirbis-nbuv.gov.ua%2Fcgi-bin%2Ffirbis_nbuv%2Fcgiirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF%2Fps_po_2013_39\(3\)_21.pdf&usq=AFQjCNH_wVdZ5No78ijybWES4N6KKVoYSw&sig2=-t13WpMGnSipaWjxhkhing&bvm=bv.113943164,d.bGs](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0ahUKEwi65ZLzo_KAhXFPZzOKhcb5D6UQFghuMAk&url=http%3A%2F%2Ffirbis-nbuv.gov.ua%2Fcgi-bin%2Ffirbis_nbuv%2Fcgiirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF%2Fps_po_2013_39(3)_21.pdf&usq=AFQjCNH_wVdZ5No78ijybWES4N6KKVoYSw&sig2=-t13WpMGnSipaWjxhkhing&bvm=bv.113943164,d.bGs) (дата звернення: 14.01.2016).
63. Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / Г. В. Гарбузова. — Москва, 1993. — 198 с.
64. Герасимов С. И. Модель универсальных компетенций профессионального инженера [Электронный ресурс] / С. И. Герасимов // Инженерное образование. — 2010. — № 6. — С. 18–25. — Режим доступа: http://aeer.cctpu.edu.ru/winn/magazine/m6/art_3.pdf (дата обращения: 14.01.2016).
65. Гилева И. О. Творчество как характеристика профессионализма / Гилева И. О. // Инновации в образовании. — 2003. — № 5. — С. 112–114.
66. Глотова Г. А. История современной психологии [Электронный ресурс] / Глотова Г. А. — Режим доступа: <http://elar.uifu.ru/bitstream/10995/4143/3/pv-28-01.pdf>. — Загл. с экрана (дата обращения: 10.03.2016).
67. Головей Л. А. Профессиональное самоопределение на пороге взрослости: показатели, факторы, кризисы / Головей Л. А. // На пороге взросления : сб. науч. ст. / Моск. городской психолог-пед. ун-т. — Москва : МГППУ, 2011. — С. 62–76.
68. Гончаренко С. У. Фундаменталізація професійної освіти як дидактичний принцип / С. У. Гончаренко // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2008. — № 2. — С. 87–92.
69. Горлова Н. В. К вопросу об особенностях психологической готовности к профессиональной деятельности на начальном и завершающем этапах профессионального образования / Н. В. Горлова // Современные проблемы психологии развития и образования человека : сборник материалов / под ред. В. Н. Скворцова. — Санкт-Петербург, 2010. — С. 8–9.

70. Горова О. О. Психологічні основи професійного становлення майбутніх архітекторів і будівельників : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Горова Олена Олександрівна ; наук. консультант Максименко С. Д. ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. — Київ, 2014. — 39 с.
71. Горова О. О. Психологія професійного становлення майбутніх архітекторів і будівельників : монографія / О. О. Горова; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. — Ніжин : Вид. ПП Лисенко М. М., 2013. — 392 с.
72. Грецов А. Г. Лучшие упражнения для развития креативности : учеб.-метод. пособие / Грецов А. Г. ; ред. С. В. Кораблев. — Санкт-Петербург : СПбНИИ физической культуры, 2006. — 44 с.
73. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Гузій Наталія Василівна ; наук. консультант Семиченко В. А. ; Ін-т вищої освіти акад. пед. наук України. — Київ, 2007. — 39 с.
74. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти / О. І. Гулай // Педагогічні науки. — 2009. — № 4. — С. 45–51.
75. Гульбс О. А. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти [Електронний ресурс] / Гульбс О. А. // Право і безпека. — 2009. — № 5. — Режим доступу: http://pb.univd.edu.ua/?action=publications&pub_name=pravo_i_bezpeka&pub_id=252712&mid=8&year=2009&pub_article=253161 (дата звернення: 10.03.2016).
76. Гура Т. Є. Психологічний супровід професійного розвитку вчителя : метод. рекомендації для практ. психологів навч. закладів / Т. Є. Гура ; КЗ «Запорізький ін-т післядипломної педагогічної освіти» ЗОР. — Запоріжжя, 2009. — 60 с.
77. Гура Т. Є. Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Гура Тетяна Євгенівна ; наук. консультант Семиченко В. А. ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 2014. — 39 с.
78. Гура Т. Є. Розвиток професійного мислення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аспект : монографія / Гура Т. Є. ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Класичний приватний ун-т, «Запорізький обласний ін-т післядипломної пед. освіти». — Запоріжжя : Класичний приватний ун-т, 2012. — 187 с.
79. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / Гуревич К. М. — Москва : Наука, 1970. — 273 с.
80. Денисова В. Г. Динамика и ресурсы профессионального становления в представлениях субъекта (на примере социномических профессий) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Денисова Вероника Геннадьевна ; науч. рук. В. А. Толочек. — Москва, 2012. — 23 с. — (На правах рукописи).
81. Деркач А. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зызыкин. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 256 с. : ил. — (Серия «Учебное пособие»).
82. Доброскок А. С. Психологічні чинники формування професіоналізму майбутніх менеджерів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. С. Доброскок ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. — Київ, 2013. — 20 с.
83. Дружилов С. А. Критерии и уровни индивидуального профессионализма [Электронный ресурс] / Дружилов С. А. // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 1. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5446> (дата обращения: 14.01.2016).
84. Дружилов С. А. Обобщенный (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека [Электронный ресурс] / Дружилов С. А. // Психологические исследования. — 2012. — № 1(21). — С. 2. — Режим доступа: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012n1-21/621-druzhilov21.html> (дата обращения: 19.06.2015).

85. Дружилов С. А. Формирование профессиональной компетентности и профессионализма инженеров–электриков в вузе / С. А. Дружилов // *Электрика*. — 2006. — № 4. — С. 29–33.
86. Дружилов С. А. Психология профессионализма. Инженерно–психологический подход / С. А. Дружилов. — Харьков : Изд–во «Гуманитарный центр», 2011. — 296 с.
87. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — 2-е изд. расш., доп. — Санкт–Петербург : Питер, 1999. — 368 с. — (Серия «Мастера психологии»).
88. Дубовицкая Т. Д. Диагностика профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // *Психологическая наука и образование*. — 2004. — № 2. — С. 82–86.
89. Дубовская Е. М. Влияние лидера на сверстников в юношеских группах : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. М. Дубовская. — Москва, 1984. — 20 с.
90. Дубровина И. В. Практическая психология образования / Дубровина И. В. — Санкт–Петербург : Питер, 2006. — 588 с.
91. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. — Минск : Изд–во БГУ, 1976. — 167 с.
92. Евтихов О. В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика / Евтихов О. В. — Санкт–Петербург : Речь, 2007. — 238 с.
93. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. — Санкт–Петербург : Питер, 2001. — 560 с.
94. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. — Київ : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
95. Ермолаева Е. П. Психология реализации профессионала в условиях социально–экономических изменений : автореф. дис. ... д–ра психол. наук : 19.00.03 / Ермолаева Елена Павловна. — Москва, 2009. — 40 с. — (На правах рукописи).
96. Ермолаева Е. П. Оценка реализации профессионала в системе «человек–профессия–общество» / Е. П. Ермолаева. — Москва : Изд–во Ин–та психологии РАН, 2011. — 176 с.
97. Євдокімова О. О. Особистісно–професійний розвиток студентів у системі вищої технічної освіти та його етапи / О. О. Євдокімова // *Вісн. Харків. нац. ун–ту ім. В. Н. Каразіна*. — Харків : ХНУ, 2010. — Вип. 842. — С. 107–116.
98. Євдокімова О. О. Теорія і практика психологічного супроводу навчально–виховного процесу у вищому технічному навчальному закладі : дис. ... д–ра психол. наук : 19.00.07 / Євдокімова Олена Олександрівна ; наук. консультант Максименко С. Д. ; Нац. акад. пед. наук України, Ін–т психології ім. Г. С. Костюка. — Київ, 2011. — 499 с. — (На правах рукопису).
99. Євдокімова О. О. Теорія і практика психологічного супроводу навчально–виховного процесу у вищому технічному навчальному закладі : автореф. дис. ... д–ра психол. наук : 19.00.07 / Євдокімова Олена Олександрівна ; наук. консультант Максименко С. Д. ; Нац. акад. пед. наук України, Ін–т психології ім. Г. С. Костюка. — Київ, 2011. — 44 с.
100. Євдокімова О. О. Психологічні засади вищої технічної освіти : монографія / О. О. Євдокімова. — Харків : Нове слово, 2009. — 388 с.
101. Желтова Е. В. Психологические детерминанты успешности профессионального становления студентов вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Желтова Екатерина Васильевна ; [науч. рук. Щербакова Татьяна Николаевна] ; Юж. федер. ун–т. — Ростов–на–Дону, 2008. — 23 с.
102. Жидецька С. В. Особливості професійного становлення особистості в процесі професійної підготовки / Жидецька С. В., Землянська О. В. // *Право і безпека*. — 2015. — № 2(57). — С. 202–207.

103. Жук О. П. Кластерний підхід у процесі оптимізації системи освіти України / Жук О. П., Дроздовська Л. П. // Вісн. ОНУ ім. І. І. Мечникова. — 2013. — Т. 17, вип. 3/1. — С. 151–154.
104. Журавлева Н. И. Роль представлений о внесубъектных и интрасубъектных ресурсах в становлении профессионала : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Журавлева Наталия Ирековна ; науч. рук. В. А. Толочек ; Федеральное гос. бюджетное учреждение науки, Ин-т психологии. — Москва, 2014. — 236 с. — (На правах рукописи).
105. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О. С. Заблоцька // Вісн. Житомир. держ. ун-ту. — 2008. — Вип. 39. — С. 52–56.
106. Завалишина Д. Н. Модель развития субъекта профессиональной деятельности / Завалишина Д. Н. // Психология человека в современном мире : материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посв. 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 окт. 2009 г. / ред.: А. Л. Журавлев, М. И. Воловикава, Л. Г. Дикая, Ю. И. Александров ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. — Москва : Изд-во Институт психологии РАН, 2009. — Т. 4 : Субъектный подход в психологии: история и современное состояние. Личность профессионала в обществе современных технологий. Нейрофизиологические основы психики. — С. 24–26.
107. Загальна психологія : [навч. посібник] / О. В. Скрипченко [та ін.]. — Київ : Каравела, 2008. — 640 с.
108. Зайцева Л. А. Характеристики и факторы выбора карьеры в связи с индивидуально-психологическими особенностями и этапами профессионального становления субъектов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Зайцева Людмила Александровна ; Рост. гос. ун-т. — Ростов-на-Дону : [б. и.], 2006. — 25 с.
109. Замфир К. Удовлетворенность трудом: мнение социолога / Кэтэлин Замфир ; вступ. ст., пер. А. Д. Мазылу ; под общ. ред. И. Т. Левыкин. — Москва : Политиздат, 1983. — 142 с.
110. Занюк С. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг : науч. изд. / Занюк С. — Киев : Ника-Центр, Эльга-Н, 2001. — 352 с. — (Новейшая психология, вып. 7).
111. Занюк С. С. Психологія мотивації / С. С. Занюк. — Київ : Либідь, 2002. — 304 с.
112. Захаров Л. И. Разработка модели ключевых компетенций инженерно-технических работников как один из подходов к совершенствованию процедуры аттестации [Электронный ресурс] / Л. И. Захаров // Вестн. Самарского гос. техн. ун-та. Серия: Экономические науки. — 2012. — № 2(6). — С. 118–121. — Режим доступа: <http://vestnik.samgtu.ru/uploads/series/1/16/118/2012-2-6-0028.pdf> (дата обращения: 14.01.2016).
113. Захарова Г. И. Теория и методика психологического тренинга : учеб. пособие / Г. И. Захарова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федеральное агентство по образованию, Южно-Уральский гос. ун-т, Каф. психологии развития. — Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2008. — 44 с.
114. Захарова Л. Н. Личностные особенности, стили поведения и типы, профессионально самоидентификации студентов педагогического вуза / Захарова Л. Н. // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 28–34.
115. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Зеер Э. Ф. — Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. — 116 с.
116. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник / Э. Ф. Зеер. — Москва : ИЦ Академия, 2009. — 384 с. — (Высшее профессиональное образование).
117. Зеер Э. Ф. Стратегии преодоления кризисов профессионального становления личности педагога : дайджест / Зеер Э. Ф. // Психология обучения. — 2003. — № 7. — С. 22–24.

118. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. — Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. — 336 с.
119. Зливков В. Л. Термінологічні аспекти використання поняття "автентичність" у сучасній психологічній науці [Електронний ресурс] / В. Л. Зливков // Наук. вісн. Миколайського нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. — 2014. — Вип. 2.13. — С. 75–79.
120. Идеи О. К. Тихомирова и А. В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения) : материалы Всерос. науч. конф. (с иностр. участием), Москва, 30 мая–1 июня 2013 г. / отв. ред. Ю. П. Зинченко, А. Е. Войскунский, Т. В. Корнилова ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Фак. психологии. — Москва, 2013. — 464 с.
121. Иловайский И. В. Инженерное дело : маленькая энциклопедия / И. В. Иловайский. — Новосибирск, 1999 — 600 с.
122. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2011. — 432 с.: ил. — (Мастера психологии).
123. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 366 с.
124. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 512 с.
125. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. — Санкт-Петербург : Питер, 2012. — 448 с. — (Мастера психологии).
126. Инженер [Электронный ресурс] // Википедия: свободная энциклопедия. — Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Инженер> (дата обращения: 14.01.2015).
127. Ігнатюк О. А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ігнатюк Ольга Анатоліївна ; наук. консультант Романовський О. Г. ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Харків, 2010. — 43 с.
128. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : монографія / О. А. Ігнатюк. — Харків : НТУ «ХПІ», 2009. — 432 с.
129. Инженер [Электронный ресурс] : Режим доступа: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D1%80> (дата звернення: 15.01.2015).
130. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці : монографія / Г. О. Балл [та ін.] ; за ред. Г. О. Балла. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. — 206 с.
131. Каганов А. Б. Рождение специалиста:(профессиональное становление студента) / А. Б. Каганов. — Минск : Изд-во БГУ, 1983. — 111 с.
132. Кадаяс Х.-М. Х. Особенности пространственного мышления учащихся с художественными и математическими склонностями мышления : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Кадаяс Хелле-Малл Хербертовна. — Москва, 1985. — 30 с.
133. Казанжи М. Й. Психологія фасилітативного потенціалу особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Казанжи Марія Йосипівна ; наук. консультант Чебікін О. Я. ; М-во освіти і науки України, Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. — Одеса, 2014. — 37 с.
134. Каламаж Р. В. Психологія формування професійної я-концепції майбутніх юристів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Каламаж Руслана Володимирівна ; наук. консультант Пасічник І. Д. ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. — Київ, 2010. — 50 с.
135. Калекина А. В. Влияние профессиональной культуры на удовлетворенность трудом инженеров-конструкторов промышленных предприятий : автореф. дис. ... канд.

- психол. наук : 19.00.03 / Калекина Анна Викторовна ; науч. рук. Дряхлов Н. И. — Москва, 2009. — 27 с. — (На правах рукописи).
136. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А. Н. Капустина. — Санкт-Петербург : Речь, 2004. — 104 с.
 137. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности : концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. — Санкт-Петербург : Речь, 2004. — 70 с. — (Серия «Практикум по психодиагностике»).
 138. Карапетян Л. В. Исследование особенностей оптимизма и пессимизма у студентов / Л. В. Карапетян, Е. С. Шайхутдинова // Психол. вестн. Урал. гос. ун-та. — 2008. — Вып. 6. — С. 351–356.
 139. Карпенко А. Моделювання системи "професійна ідентичність – автентичність – професійна успішність" та способи її емпіричної верифікації в інженерно-технічних працівників / А. Карпенко // Навчання і виховання обдарованої дитини. - 2015. - Вип. 2. - С. 123-131.
 140. Кашина М. В. Личностно-профессиональное становление студента в пространстве эффективного диалога / М. В. Кашина // Среднее профессиональное образование. — 2007. — № 6. — С. 5–7.
 141. Класифікатор професій ДК 003:2010 / Держ. комітет статистики України. — вид. офіц. — Взамін 003 : 2005 ; Введ. з 2010–07–28. — Київ : Соцінформ, 2010. — 746 с.
 142. Климов Е. А. Основы психологии : [учеб. для студ. вузов не психол. спец.] / Е. А. Климов. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : ЮНИТИ–ДАНА, 2003. — 462 с.
 143. Климов Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды / Е. А. Климов. — Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. — 400 с.
 144. Климов Е. А. Пути в профессионализм: Психологический взгляд : учеб. пособие / Е. А. Климов. — Москва : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2003. — 320 с.
 145. Климов Е. А. Психология в XXI веке // Вопросы психологии. — 2003. — № 5. — С. 135–141.
 146. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — Москва : Академия, 2004. — 304 с.
 147. Климчук В. О. Тренинг внутренней мотивации / В. О. Климчук. — Санкт-Петербург : Мова, 2005. — 76 с.
 148. Климчук В. О. Психологічні детермінанти розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Климчук Віталій Олександрович. — Київ, 2004. — 20 с.
 149. Книш А. С. Структура особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів / А. С. Книш // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2014. — № 1. — С. 84–91.
 150. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Просвещение, 1965. — 289 с.
 151. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Козелецкий Ю. ; пер. с пол. Г. Е. Минца, В. Н. Поруса ; под ред. Б. В. Бирюкова. — Москва : Прогресс, 1979. — 505 с.
 152. Козлова Н. В. Высшая техническая школа и инженерное образование в современных условиях (психолого-акмеологический подход) / Н. В. Козлова, О. Г. Берестнева // Изв. Томск. политехн. ун-та. — 2006. — Т. 309, № 2. — С. 229–234.
 153. Козлова Н. В. Личностно-профессиональное становление в условиях вузовского образования: акмеориентированный подход : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Козлова Наталья Викторовна. — Томск, 2008. — 44 с.
 154. Кокун О. М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології / Кокун О. М. // Практична психологія та соціальна робота. — 2013. — № 9. — С. 1–4.

155. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія / Кокун О. М. ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. — Київ : ДП «Інформ. — аналіт. агентство», 2012. — 200 с.
156. Кокун О. М. Опитувальник професійного самоздійснення / О. М. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. — 2014. — № 7. — С. 35–39.
157. Колесникова Е. И. Различия саморегуляции студентов, обучающихся информационным технологиям и инженерным специальностям / Колесникова Е. И. // Идеи О. К. Тихомирова и А. В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения) : материалы Всерос. науч. конф. (с иностр. участием), Москва, 30 мая–1 июня 2013 г. / отв. ред. Ю. П. Зинченко, А. Е. Войскунский, Т. В. Корнилова ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Фак. психологии. — Москва, 2013. — С. 262–264.
158. Колесникова Т. А. Особенности мотивации профессионального самоопределения студентов технических и гуманитарных специальностей технического вуза / Колесникова Т. А. // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2008. — № 76–2. — С. 132–138.
159. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / М-во освіти і науки України ; під заг. ред. О. В. Овчарук. — Київ : К.І.С., 2004. — 112 с.
160. Комплексная социально-психологическая методика изучения личности инженера : учеб. пособие / Чугунова Э. С. [и др.] ; под ред. Э. С. Чугуновой. — Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. — 184 с.
161. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности / Кон И. С. — Москва, 1976. — 175 с.
162. Кононова Т. А. Психологические особенности студента как субъекта учебной деятельности / Т. А. Кононова // Актуальные проблемы гуманитарных наук : сб. науч. трудов / Томск. политехн. ун-т (ТПУ). — Томск, 2008. — С. 386–389.
163. Контни Уршуля. Психологічні механізми розвитку професіоналізму соціального працівника : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Контни Уршуля ; наук. кер. Максименко С. Д. ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. — Київ, 2012. — 18 с.
164. Конт-Спонвиль А. Философский словарь / Конт-Спонвиль А. ; пер. с фр. Е. В. Головиной. — Москва : Этерна, 2012. — 752 с.
165. Корнилова Т. В. Риск и принятие решений: психология неопределенности : монография подготовлена по проекту РГНФ №14–46–93004 / Корнилова Т. В. — 242 с.
166. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / под ред. Л. Н. Прокопиенко ; сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Прокура. — Киев : Рад. шк., 1989. — 608 с.
167. Кочарян О. С. Когнітивні ресурси забезпечення успішності навчальної діяльності студентів : навч. посібник / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко. — Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харків. авіац. ін-т», 2011. — 64 с.
168. Кочергина Е. В. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов [Электронный ресурс] / Е. В. Кочергина, Най Дж. В. К., Е. А. Орёл. — Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 03.10.2015).
169. Крамер Д. Математическая обработка данных в социальных науках: современные методы : учеб. пособие / Крамер Д. — Москва : Академия, 2007. — 288 с.
170. Красюк Л. В. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Красюк Людмила Василівна ; наук. кер. Мазоха Д. С. ; Ін-т вищої освіти акад. пед. наук України. — Київ, 2008. — 22 с.

171. Кремень В. Г. Освітня діяльність і інтелект: проблеми формування національної інтелігенції / В. Г. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2008. — № 2. — С. 3–12.
172. Кремень В. Г. Якісна освіта як вимога ХХІ століття / В. Г. Кремень // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. — 2007. — Вип. 15–16(19–20). — С. 3–10.
173. Кручинин В. А. Психологическое сопровождение личностного развития и профессионального становления студента / В. А. Кручинин, М. В. Калтаева // Высшее образование в России. — 2009. — № 1. — С. 129–132.
174. Кудерміна О. І. Психологія суб'єкта правоохоронної діяльності: акмеологічний вимір : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.06 / Кудерміна Олена Іванівна ; наук. консультант Казміренко В. П. ; М-во внутрішніх справ України, Нац. акад. внутрішніх справ. — Київ, 2014. — 35 с.
175. Кудрявцев Т. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарев // Вопросы психологии. — 1985. — № 1. — С. 86–93.
176. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. — 1983. — № 3. — С. 51–59.
177. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Кудрявцев Товий Васильевич. — Москва, 1971. — 37 с.
178. Кузікова С. Б. Психологічна культура як суб'єктна активність: механізми становлення суб'єкта саморозвитку / С. Б. Кузікова // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 12, Психологічні науки. — 2012. — Вип. 39. — С. 36–42.
179. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія / Кузікова С. Б. — Суми : Вид-во МакДен, 2012. — 410 с.
180. Кузікова С. Б. Феноменологія саморозвитку особистості: визначення поняття / Кузікова С. Б. // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту ім. В. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. — 2013. — № 2, вип. 10. — С. 171–176.
181. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н. В. — Москва : Высш. шк., 1990. — 119 с.
182. Купрейченко А. Б. Методика оценки доверия личности другим людям / А. Б. Купрейченко // Современная психология: состояние и перспективы исследований : материалы юбилейной науч. конф. ИП РАН, 28–29 янв. 2002 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев. — Москва : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2002. — Ч. 5 : Программы и методики психологического исследования личности и группы. — С. 64–89.
183. Куратор [Електронний ресурс] // Вікіпедія: вільна енциклопедія. — Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/куратор> (дата звернення: 14.01.2016).
184. Ларина Е. А. Структура и динамика мотивационной сферы личности студентов разных направлений профессионального образования : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ларина Елена Анатольевна ; науч. рук. Гнездилов Г. В. — Москва, 2010. — 29 с. — (На правах рукописи).
185. Ларионова-Кречетова А. А. Профессиональное становление в контексте возрастного развития / А. А. Ларионова-Кречетова // Психология зрелости и старения. — 2004. — № 4. — С. 16–39.
186. Ленина Ю. А. Стиль организации самостоятельной работы как фактор личностно-профессионального становления будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Ленина ; Брянск. гос. пед. ин-т. — Брянск : [б. и.], 1994. — 18 с.
187. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : монография / Леонтьев А. Н. — Москва : Политиздат, 1975. — 304 с.

188. Леонтьев Д. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Леонтьев Д. — 2-е испр. изд. — Москва : Смысл, 2003. — 486 с.
189. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика. — Москва, 2011. — 680 с.
190. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. — Москва : Смысл, 2006. — 63 с.
191. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентации (СЖО) / Д. А. Леонтьев. — 2-е изд. — Москва, 2000. — 18 с.
192. Лефтеров В. О. До питання ефективності психологічних тренінгів / Лефтеров В. О. // Вісн. Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Серія: Військово-спеціальні науки. — Київ : Київ. ун-т, 2010. — №01-02(24-25). — С. 57-60.
193. Лившиц В. И. Формирование креативности при подготовке инженеров массовых профессий / В. И. Лившиц // Инженерное образование. — 2012. — № 9. — С. 26-37.
194. Лисовский В. Т. Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. — Ленинград : ЛГУ, 1974. — 183 с.
195. Личностный потенциал: структура и диагностика / А. Ж. Аверина [и др.] ; под ред. Д. А. Леонтьева. — Москва : Смысл, 2011. — 679 с.
196. Ложкин Г. В. Конфликтные источники профессионального маргинализма / Г. В. Ложкин, Н. Ю. Волянюк // Горизонты образования. — 2010. — № 2. — С. 43-48.
197. Ложкін Г. В. Психологія праці : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / Ложкін Г. В., Волянюк Н. Ю., Солтик О. О. — Хмельницький, 2013. — С. 147-153.
198. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Ломов Б. Ф. ; отв. ред.: Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова ; Акад. наук СССР, Ин-т психологии. — Москва : Наука, 1984. — 226 с.
199. Лукіянчук А. М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації педагогічного профілю / А. М. Лукіянчук // Народна освіта. — 2007. — № 3.
200. Лунячек В. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі [Електронний ресурс] / Вадим Лунячек // Публічне управління: теорія та практика. — 2013. — № 1(13). — С. 155-162. — Режим доступу: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/putp/2013-1/doc/4/01.pdf> (дата звернення: 14.01.2016).
201. Любчук О. К. Роль вищої освіти в інтелектуальному розвитку та професійному становленні особистості студента / О. К. Любчук, Н. Д. Куцак ; Донецький держ. ун-т управління. — Донецьк, 2011. — С. 2-4.
202. Мазур Н. І. Формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мазур Неля Іванівна ; наук. кер. Кравцов В. О. ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. В. Винниченка. — Кіровоград, 2010. — 22 с.
203. Майборода Т. А. Влияние уровня развития профессионально-личностных компетенций инженеров на эффективность их профессиональной деятельности / Т. А. Майборода, Г. В. Строй, Н. Б. Дрожжина // Теоретические и прикладные аспекты современной науки : материалы III Междунар. научно-практ. конф. 30 сент. 2014 г. Белгород, Россия. — Белгород, 2014. — Ч. III. — С. 78-82.
204. Максименко С. Д. Генетическая психология: методологическая рефлексия проблем развития в психологии : монография / Максименко С. Д. — Москва : Рефл-бук, 2000. — 320 с.
205. Максименко С. Д. Генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості [Електронний ресурс] / Максименко С. Д. — Режим доступу: http://maksymenko-psychology.org.ua/sites/default/files/praci/Tvory/Stattya_-_Genetyko-psycholog

- [ichna teoriiya narodjennya_zrostattannya_ta_isnuvannya_osobystosti.doc](#) (дата звернення: 27.10.2015).
206. Максименко С. Д. Диференційна психологія : підручник для студ. ВНЗ / С. Д. Максименко [та ін.]. — Київ : Слово, 2013. — 598 с.
207. Максименко С. Д. Розвиток особистості з точки зору генетичної психології [Текст] / С. Д. Максименко // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць. Серія: Психологічні науки / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. — Миколаїв : МДУ ім. В. О. Сухомлинського. — 2011. — Т. 2, вип. 6. — С. 3–23.
208. Максименко С. Д. Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта / С. Д. Максименко, В. І. Осьодло // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — 2010. — Вип. 8. — С. 3–19.
209. Макшанов С. И. Психология тренинга в профессиональной деятельности [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 / Макшанов Сергей Иванович ; науч. консультант Никифоров Г. С. // Бесплатная библиотека России: конференции, книги, пособия, научные издания. — Москва : РГБ, 2002. — 325 с. — Режим доступа: <http://libed.ru/knigi-nauka/436110-1-psiologiya-treninga-professionalnoy-deyatelnosti.php> (дата обращения: 10.03.2016).
210. Мандрикова Е. Ю. Опросник самоорганизации деятельности / Е. Ю. Мандрикова. — Москва : Смысл, 2007. — 15 с.
211. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности / Е. Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. — 2010. — № 2. — С. 87–111.
212. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — Москва : Знание, 1996. — 308 с.
213. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. — Москва : Просвещение, 1983. — 96 с.
214. Мартынова М. А. Самодетерминация в структуре личностного потенциала современной российской молодежи / М. А. Мартынова, С. А. Богомаз // Вестн. Томск. гос. ун-та. — 2012. — № 357. — С. 164–168.
215. Массанов А. В. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Массанов Анатолий Викторович ; наук. кер. Чебикін О. Я. ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. — Одеса, 2010. — 40 с.
216. Матеюк О. А. Кібернетика та інтелект: шляхи його моделювання / О. А. Матеюк // Вирішення військово-прикладних задач з використанням ЕОТ : науково-теорет. зб. (за матеріалами міжвузівської науково-теорет. конф. 17 жовт. 2001 р.). — Хмельницький : Вид-во НАПВУ, 2001. — С. 44–46.
217. Матрица компетенций инженера [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site125/html/media29966/MatriceKI.doc (дата обращения: 14.01.2016).
218. Махина Т. В. Особенности использования социально-психологического тренинга в целях развития лидерских качеств студентов-будущих менеджеров : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Махина. — Москва, 2003. — 22 с.
219. Махова М. Ю. Психология развития: теоретические основы : учеб. пособие / М. Ю. Махова, И. Ю. Махова. — Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2006. — 98 с.
220. Мачинська Н. І. Психологічна культура як складник професіоналізму викладача / Н. І. Мачинська, В. Б. Лагутін // Наук. вісн. Львів. держ. ун-ту внутрішніх справ. Серія психологічна. — 2011. — № 2. — С. 229–241.
221. Машенко Н. І. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів : автореф. дис. ... канд. психол. наук :

- 19.00.05 / Машенко Наталія Іванівна ; наук. кер. Корнев М. Н. ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Київ, 2005. — 20 с.
222. Мельник С. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга / Мельник С. Н. — Владивосток : Изд-во Дальневосточного ун-та, 2004. — 74 с.
223. Мельничук С. Л. Психологічні особливості формування професійних якостей у майбутніх конструкторів-технологів швейних виробів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мельничук Світлана Леонідівна ; наук. кер. Матеюк О. А. ; Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. — Хмельницький, 2011. — 7 с.
224. Менщикова И. А. Социально-психологические особенности личности студентов с разным уровнем самоактуализации / Менщикова Ирина Александровна. — Тверь : СФК-офис, 2011.
225. Методология психологии: проблемы и перспективы : учеб. пособие / ред.: Т. Г. Щедрина [и др.]. — Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2012. — 509 с. — (Серия «Humanitas»).
226. Миронова М. Категория «развитие» в психологии и христианской антропологии / М. Миронова // Моск. психотерапевт. журн. — 2005. - №3. - С. 75-98.
227. Митин Б. С. Инженерное образование на пороге XXI в. / Б. С. Митин, В. Ф. Мануйлов. — Москва, 1995. — 224 с.
228. Митина О. В. Моделирование латентных изменений с помощью структурных уравнений / Митина О. В. // Экспериментальная психология. — 2008. — № 1. — С. 131–148.
229. Митина О. В. Основные идеи и принципы структурного моделирования / Митина О. В. // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. — 2006. — Вып. 2. — С. 272–296.
230. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — Москва : Академия, 2004. — 320 с.
231. Митина О. В. Разработка и адаптация психологических опросников / О. В. Митина. — Москва : Смысл, 2013. — 235 с.
232. Михальчук О. Поняття «професіоналізм» і «кваліфікація» – важливі чинники формування професійної компетентності майбутнього фахівця / О. Михальчук // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця (НПК–2013) : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 5–6 груд. 2013 р., м. Суми ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. — Суми : Мрія, 2013. — С. 53–55.
233. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу / К. Л. Мілютіна ; Міжрегіональна акад. управління персоналом. — Київ : МАУП, 2004. — 192 с.: іл.
234. Молоткова Н. В. Модель компетенции современного инженера как основа проектирования образовательной программы [Электронный ресурс] / Н. В. Молоткова, М. А. Свириева // Вопросы совр. науки и практики. Ун-т им. В. И. Вернадского. — 2009. — № 3(17). — Режим доступа: http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2009/03/rus_05_2009_3.pdf (дата обращения: 14.01.2016).
235. Моргунов Е. Дефицит профессионалов / Е. Моргунов // Управление персоналом. — 2006. — № 3. — С. 24–27.
236. Моргунов Е. Факторы развития профессионализма / Е. Моргунов // Управление персоналом. — 2006. — № 14. — С. 52–55.
237. Муздыбаев К. Оптимизм и пессимизм личности (опыт социолого-психологического исследования) / К. Муздыбаев // Социологические исследования. — 2003. — № 12. — С. 87–96.

238. Мясищев В. Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. — Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 400 с.
239. Нартова-Бочавер С. К. Понятие аутентичности в зарубежной психологии личности: история, феноменология, исследования / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. — 2011. — Т. 32, № 6. — С. 18–29.
240. Наумчик Н. В. Психологічна зрілість особистості сучасних студентів [Електронний ресурс] / Наумчик Н. В., Тарасенко Н. В. // www.VuzLib.com. — Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/893/> (дата звернення: 14.01.2016).
241. Небылицын В. Д. Избранные психологические труды / Небылицын В. Д. ; под ред. Б. Ф. Ломова. — Москва : Педагогика, 1990. — 408 с.
242. Никандров В. В. Метод моделирования в психологии : учеб. пособие / Никандров В. В. — Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 55 с.
243. Новгородов А. С. Практикоориентированный подход к формированию профессиональных и карьерных компетенций студентов начальных курсов обучения : (на примере Владивостокского государственного университета экономики и сервиса) / А. С. Новгородов, Е. А. Могилевкин // Университетское управление: практика и анализ. — 2012. — № 2. — С. 48–55.
244. Новейший философский словарь / науч. ред., сост. А. А. Грицанов. — Минск : В. М. Скаун, 1999. — 878 с.
245. Новожилов Ю. Н. Энергетик – профессия ответственная / Ю. Н. Новожилов // Энергетик. — 2005. — № 12. — С. 25.
246. Носкова О. Г. Психология труда : учеб. пособие / О. Г. Носкова ; под ред. Е. А. Климова. — Москва : Academia, 2004. — 384 с.
247. Овсієнко Л. М. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний ...» [Електронний ресурс] / Овсієнко Л. М. // Безкоштовна електронна бібліотека. — Режим доступу: <http://uk.lib-ebook.com/41kulturologiya/1547941-1-l-ovsiko-dvzn-pereyaslav-hmelnickiy-derzhavniy-pedagogichniy-universitet-imeni-grigoriya-skovorodi-sutnist-ponyat.php> (дата звернення: 10.03.2016).
248. Огородникова И. А. Как готовить специалистов в университете? / Огородникова И. А. // Социологические исследования. — 2003. — № 8. — С. 99–103.
249. Олефир В. О. Интеллектуально-особистісний потенціал: структура та діагностика / В. О. Олефир // Вісн. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Психологія. — 2012. — Вип. 44(2). — С. 150–160.
250. Олефір В. О. Інтелектуально-особистісний потенціал саморегуляції суб'єкта / Олефір В. О. — Харків : УПА, 2015. — 265 с.
251. Олійник В. В. Концептуальні підходи до формування ціннісної управлінської еліти в освітньому середовищі / В. В. Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами — 2008. — № 2. — С. 45–52.
252. Орбан-Лембрик Л. Перспективні напрями розвитку соціальної психології в контексті реальних потреб суспільства / Орбан-Лембрик Л. // Соціальна психологія. — 2003. — № 1. — С. 5–26.
253. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. — Москва : Академия, 2002. — 272 с.
254. Оседло В. И. Теоретические основы профессионального становления офицера / В. И. Оседло // Психология и право. — 2012. — № 2. — С. 11–26.
255. Особенности инженерной деятельности и роль инженера в современном мире [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/4242040/page:4/> (дата обращения: 10.03.2016).

256. [Осьодло В. І.](#) Особистість і діяльність у суб'єктному вимірі / В. І. Осьодло // [Наук. зап. Харків. ун-ту повітр. сил. Соц. філосо., психологія.](#) — 2008. — Вип. 2. — С. 128–133.
257. Осьодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера : монографія / В. І. Осьодло. — К. : ПП «Золоті ворота», 2012. — 463 с.
258. Пахальян В. Э. Групповой психологический тренинг : учеб. пособие / Пахальян В. Э. — Санкт-Петербург : Питер, 2006. — 224 с.
259. Пахомова К. С. Формирование ответственного отношения к учебно-профессиональной деятельности у студентов младших курсов технического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пахомова Клавдия Степановна. — Челябинск, 1991. — 176 с.: ил.
260. Педагогическая подготовка преподавателя инженерного вуза / М. Г. Минин [и др.] // Высшее образование в России. — 2014. — № 4. — С. 20–29. — (Инженерная педагогика).
261. Первитская А. М. Формирование лидерской деятельности в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Первитская А. М. — Екатеринбург, 2007. — 27 с.
262. Періг І. М. Психологічні умови розвитку творчої обдарованості студентів вищого технічного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Періг Ірина Мирославівна ; наук. кер. Рибалка В. В. ; Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. — Київ, 2006. — 25 с.
263. Перова Е. А. Оптимизм как одна из составляющих субъективного благополучия / Е. А. Перова, С. Н. Ениколопов // Вопросы психологии. — 2009. — № 1. — С. 51–57.
264. Петраш Е. А. Социально-психологическая адаптация личности в структуре профессиональной идентичности на разных этапах профессионализации : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Петраш Екатерина Анатольевна. — Курск, 2009. — 20 с.
265. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / Петренко В. Ф. — 2-е изд., доп. — Санкт-Петербург : Питер, 2005. — 480 с.: ил. — (Мастера психологии).
266. Петровский А. В. История и теория психологии : в 2 т. / М. Г. Ярошевский, А. В. Петровский. — Москва : ИНФРА-М, 1998. — Т. 2. — 528 с.
267. Петровский В. А. «Я» в персонологической перспективе / В. А. Петровский ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. — 502, [2] с.
268. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности : монография / Петровский В. А. — Ростов-на-Дону, 1996. — 272 с.
269. Петрулевич Б. Социально-педагогические основы профессионального становления молодежи в республике Польша : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Богуслав Петрулевич ; Рос. акад. образования, Ин-т проф. самоопределения молодежи. — Москва, 1994. — 35 с.
270. Пилипишин Д. В. Высшее образование : кого лучше формировать в вузах – профессионала или эффективного человека? / Д. В. Пилипишин // Alma Mater: Вестник высшей школы. — 2009. — № 5. — С. 53–63. — (Общество. Наука. Образование).
271. Пиралова О. Ф. Диагностирование компетентности инженеров [Электронный ресурс] : монография / Пиралова О. Ф. // Научная электронная библиотека. — Академия Естествознания, 2010. — Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/92> (дата обращения: 14.01.2016).
272. Пиралова О. Ф. Современное обучение инженеров профессиональным дисциплинам в условиях многоуровневой подготовки [Электронный ресурс] / Пиралова О. Ф. // Научная электронная библиотека. — Москва : Академия Естествознания, 2009. — Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/62> (дата обращения: 14.01.2016).
273. Пиралова О. Ф. Теоретические основы оптимизации обучения профессиональным дисциплинам в условиях современного технического вуза [Электронный ресурс] / Пира-

- лова О. Ф. // Научная электронная библиотека. — Москва : Академия Естествознания, 2011. — Режим доступа: <http://www.monographs.ru/131> (дата обращения: 24.01.2016).
274. Підбуцька Н. В. Особливості розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх інженерів / Підбуцька Н. В. // Вісн. Нац. ун-ту оборони України : зб. наук. праць. — Київ, 2013. — Вип. 5(36). — С. 285–289.
275. Підбуцька Н. В. Актуальні проблеми професійної підготовки сучасних фахівців / Підбуцька Н. В. // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2010. — № 1. — С. 58–64.
276. Підбуцька Н. В. Аналіз сучасних підходів щодо визначення наукової категорії «професіоналізм особистості» / Підбуцька Н. В. // Зб. наук. праць Нац. акад. Держ. прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки. — Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2013. — № 1(66). — С. 503–514.
277. Підбуцька Н. В. Аналіз уявлень майбутніх інженерів про професіоналізм методом множинних ідентифікацій / Підбуцька Н. В. // Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу : матеріали міжнар. науково-практ. конф., м. Тернопіль, 16–17 трав. 2013 р. — Тернопіль, 2013. — С. 48–50.
278. Підбуцька Н. В. Гендерні особливості професійного самовизначення студентів ВНЗ / Підбуцька Н. В. // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. праць / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. — Харків : ХНПУ ХОГОКЗ, 2012. — С. 227–229.
279. Підбуцька Н. В. Гуманізація та гуманітаризація технічної освіти – запорука високоякісної підготовки майбутнього фахівця / Підбуцька Н. В. // Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи : матеріали III Міжнар. наук. конф., 13–14 трав. 2011 р. / Нац. акад. пед. наук України [та ін.] ; [редкол.: Кремень В. Г. [та ін.]]. — Харків, 2011. — С. 206–209.
280. Підбуцька Н. В. Дослідження емоційного компоненту відношення студентів до обраної професії / Підбуцька Н. В. // Вісн. ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. — Харків, 2013. — Вип. 46, ч. II. — С. 203–210.
281. Підбуцька Н. В. Індивідуально-характерологічні особливості студентів технічних та гуманітарних спеціальностей / Підбуцька Н. В. // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць. — Луганськ, 2013. — № 3(32). — С. 191–196.
282. Підбуцька Н. В. Куратор у навчально-виховному процесі ВНЗ / Підбуцька Н. В. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / редкол.: І. А. Зязюн [та ін.]. — Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. — Вип. 27. — С. 450–454. — Відомості доступні також з інтернету: <http://vspu.edu.ua/science/art/a18/index.html#/0> (дата звернення: 11.04.2015).
283. Підбуцька Н. В. Методологічні основи психології становлення професіоналізму студентів інженерно-технічних спеціальностей / Підбуцька Н. В. // Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту. Серія: Психологічні науки. — Херсон, 2015. — Вип. 2. — С. 76–80.
284. Підбуцька Н. В. Оптимізм майбутнього інженера як умова його успішного особистісно-професійного розвитку / Підбуцька Н. В. // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільськ : Аксіома, 2014. — Вип. 25. — С. 379–404.
285. Підбуцька Н. В. Особливості викладання гуманітарних дисциплін у технічному вищому навчальному закладі / Підбуцька Н. В. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / редкол.: І. А. Зязюн [та ін.]. — Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. —

- Вип. 23. — С. 490–495. — Відомості доступні також з інтернету: <http://yspu.edu.ua/science/art/a16/index.html#/0> (дата звернення: 22.03.2015).
286. Підбуцька Н. В. Особливості конфліктів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів / Підбуцька Н. В. // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. — Миколаїв, 2010. — Вип. 1.31. — С. 143–150. — Відомості доступні також з інтернету: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/20_2.pdf (дата звернення: 12.08.2015).
287. Підбуцька Н. В. Особливості креативності майбутнього інженера як складової його професіоналізму / Підбуцька Н. В. // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільськ : Аксіома, 2014. — Вип. 26. — С. 468–478.
288. Підбуцька Н. В. Особливості ототожнення з обраною професією студентів випускних курсів різних спеціальностей / Підбуцька Н. В. // Бочаровські читання : матеріали всеукр. науково-практ. конф., 29 берез. 2013 р., м. Харків. — Харків, 2013. — С. 220–223.
289. Підбуцька Н. В. Особливості професійної культури майбутнього інженера / Підбуцька Н. В. // Наук. праці Донецького нац. техн. ун-ту. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. — Донецьк, 2009. — Вип. 3(145). — С. 187–191.
290. Підбуцька Н. В. Особливості структури темпераменту фахівців інженерної діяльності / Підбуцька Н. В. // Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. — Харків, 2014. — Вип. 53. — С. 113–117.
291. Підбуцька Н. В. Особливості та предиктори часової компетентності студентів інженерно-технічних спеціальностей / Підбуцька Н. В. // Психологічні перспективи / Східноєвропейський нац. ун-т ім. Лесі Українки. — Вип. 26. — Луцьк, 2015. — С. 242–251.
292. Підбуцька Н. В. Особливості та структура інтелекту майбутніх фахівців технічного і гуманітарного профілю / Підбуцька Н. В. // Зб. наук. праць Нац. акад. Держ. прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки. — Хмельницький, 2014. — № 2(77). — С. 300–312.
293. Підбуцька Н. В. Особливості та структура особистісного потенціалу майбутніх інженерів / Підбуцька Н. В. // Вісн. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. — Харків, 2014. — Вип. 49. — С. 107–117.
294. Підбуцька Н. В. Особливості та чинники самоактуалізації майбутніх інженерів / Підбуцька Н. В. // Вісн. Нац. ун-ту оборони України : зб. наук. праць. — Київ, 2014. — Вип. 4(41). — С. 280–287.
295. Підбуцька Н. В. Професійна ідентичність майбутнього фахівця: аналіз теоретичних досліджень / Підбуцька Н. В., Беляєва Л. В. // Вісн. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. — Харків, 2012. — Вип. 44, ч. 1. — С. 186–192.
296. Підбуцька Н. В. Професійне становлення особистості як суб'єкта діяльності: результати теоретичного дослідження / Підбуцька Н. В., Кузнецов М. А. // Наук. записки. Серія: Психологія і педагогіка. — Острог, 2013. — Вип. 25. — С. 75–81.
297. Підбуцька Н. В. Психологічні властивості особистості майбутнього інженера / Підбуцька Н. В. — Харків : Вид-во ТОВ Щедра садиба плюс, 2013. — 114 с. — Відомості доступні також з інтернету: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/10385> (дата звернення: 02.08.2015).
298. Підбуцька Н. В. Психологічні детермінанти внутрішньої мотивації до навчання у студентів технічних спеціальностей / Підбуцька Н. В., Куравська О. М. // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2012. — № 3. — С. 80–87.

299. Підбуща Н. В. Психологічні механізми й умови становлення професіоналізму особистості на етапі професійної підготовки у ВНЗ / Підбуща Н. В. // Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. — Харків, 2014. — Вип. 56. — С. 81–88.
300. Підбуща Н. В. Психологічні особливості інженерної діяльності / Підбуща Н. В. // Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту. Серія: Психологічні науки. — Херсон, 2016. — Вип. 1.
301. Підбуща Н. В. Психологічні особливості структури мотиваційної сфери студентів технічних спеціальностей / Підбуща Н. В. // Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. — Харків, 2014. — Вип. 51. — С. 34–38.
302. Підбуща Н. В. Психологічні предиктори академічних досягнень майбутніх інженерів / Підбуща Н. В. // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць. — Севеодонецьк, 2015. — № 3(38). — С. 329–337.
303. Підбуща Н. В. Розвиток психологічної культури викладача технічного вишу засобами інтерактивних технологій / Підбуща Н. В. // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2016. — № 1. — С. 84–94.
304. Підбуща Н. В. Розробка опитувальника «базовий професіоналізм особистості майбутнього інженера» / Підбуща Н. В. // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільськ : Аксіома, 2015. — Вип. 30. — С. 512–525.
305. Підбуща Н. В. Розуміння феномену розвитку професіоналізму особистості у руслі екзистенціальної психології / Підбуща Н. В. // Актуальні проблеми сучасної екзистенціальної психології та психотерапії : зб. ст. Всеукр. науково-практ. конф. з міжнар. участю, 25–26 листоп. 2015 р. — Одеса, 2015. — С. 172–173.
306. Підбуща Н. В. Сприйняття студентами технічних спеціальностей власної майбутньої самореалізації / Підбуща Н. В. // Актуальні проблеми психології особистості та міжособистих взаємин : матеріали VII міжнар. науково-практ. конф., 23 квіт. 2015 р. / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільськ, 2015. — С. 105–108.
307. Підбуща Н. В. Сравнительная характеристика терминальных ценностей студентов технических и гуманитарных специальностей как показатель ориентации на профессиональную успешность / Підбуща Н. В. // Актуальні питання соціальної та практичної психології у координатах сучасних парадигм : матеріали II міжнар. науково-практ. конф., 25–26 квіт. 2014 р. — Луганськ, 2014. — С. 159–161.
308. Підбуща Н. В. Структура та динаміка ціннісних орієнтацій протягом професіоналізації інженера / Підбуща Н. В. // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць. — Луганськ, 2014. — № 1(33). — С. 191–196.
309. Підбуща Н. В. Уявлення про майбутню професію та образ «Я–професіонал» майбутніх інженерів / Підбуща Н. В. // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць. — Луганськ, 2014. — № 3(35). — С. 259–264.
310. Підбуща Н. В. Характеристика й особливості ціннісного компоненту професіоналізму особистості майбутнього інженера / Підбуща Н. В. // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільськ : Аксіома, 2015. — Вип. 29. — С. 498–509.
311. Підбуща Н. В. Цілеспрямованість в структурі індивідуальності майбутнього інженера / Підбуща Н. В. // Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний аспект : матеріали I міжнар. науково-практ. конф., 18–19 жовт. 2013 р. — Харків, 2013. — С. 296–298.
312. Підбуща Н. В. Конфліктна взаємодія у навчально-виховному процесі ВНЗ: особливості, механізми виникнення та методи розв'язання конфліктів [Електронний

- ресурс] / Н. В. Підбуцька. — Режим доступу: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/19600?mode=full> (дата звернення: 15.01.2016).
313. Підбуцька Н. В. Аналіз сучасних підходів щодо визначення наукової категорії «професіоналізм особистості» / Н. В. Підбуцька // 36. наук. праць Нац. акад. Держ. прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки / за ред. Є. М. Потапчук. — Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2013. — № 1(66). — С. 503–514.
314. Підбуцька Н. В. Дослідження емоційного компоненту відношення студентів до обраної професії / Н. В. Підбуцька // Вісн. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. — Харків : ХНПУ, 2013. — Вип. 6, ч. II. — С. 203–210.
315. Підбуцька Н. В. Психологічні особливості структури мотиваційної сфери студентів технічних спеціальностей / Н. В. Підбуцька // Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. — Харків : ХНУ, 2013. — Вип. 51. — С. 34–38.
316. Платонов К. К. О системе психологии / Платонов К. К. — Москва : Мысль, 1972. — 216 с.
317. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. — Москва : Изд-во УРАО, 2002. — 160 с.
318. Поваренков Ю. П. Психология становления профессионала как отрасль психологической науки [Электронный ресурс] / Ю. П. Поваренков // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы II Всероссийской НПК / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского : [сайт]. — Ярославль, 2005. — Режим доступа: http://yspu.org/images/archive/7/75/20100227092519/02_Поваренков_Ю.П..pdf (дата обращения: 13.02.2012).
319. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму як галузь соціології: онтологічні, епістемологічні, практичні аспекти (на прикладі діяльності органів внутрішніх справ України) : автореф. дис. ... д-ра соц. наук : 22.00.04 / Погрібна Вікторія Леонідівна ; Харків. нац. ун-т внутрішніх справ. — Харків, 2009. — 41 с.
320. Подбуккая Н. В. Анализ профессионально важных качеств будущих инженеров / Подбуккая Н. В. // Science and education a new dimension. Pedagogy and psychology. — 2015. — III(32), Issue 63. — Р. 81–85.
321. Подбуккая Н. В. Развитие основных блоков личностных свойств в процессе профессионального становления инженеров / Подбуккая Н. В. // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы VI междунар. научно-практ. конф., 19–21 ноябр. 2013, г. Ярославль. — Ярославль, 2013. — С. 150–152.
322. Подольская Е. А. Ценностные ориентации и проблема активности личности : монография / Подольская Е. А. — Харьков : Основа, 1991. — 162 с.
323. Подоляк Л. Г. Психология вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. — 2-е вид., доп. і перероб. — Київ : Каравела, 2008. — 351 с.
324. Подымов Н. А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя [Электронный ресурс] : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Подымов Николай Анатольевич ; Моск. пед. ун-т // Dissercat. — Москва, 1999. — 390 с. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-barery-v-professionalnoi-deyatelnosti-uchitelya> (дата обращения: 14.01.2016).
325. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / Пометун О. І. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / М-во освіти і науки України ; під заг. ред. О. В. Овчарук. — Київ : К.І.С., 2004. — С. 15–25.
326. Помиткін Е. О. Психологічні механізми духовного розвитку сучасного професіонала / Е. О. Помиткін // Соціальна психологія. — 2010. — № 4. — С. 47–54.

327. Пономарьов О. С. Логіка самостійної діяльності студентів у системі їх особистісного розвитку // О. С. Пономарьов / Теорія і практика управління соціальними системами. — 2007. — № 4. — С. 10–19.
328. Пономарьов О. С. Модель спеціаліста як джерело вибору та обґрунтування змісту професійної освіти : текст лекції / Пономарьов О. С. — Харків : НТУ «ХП», 2006. — 58 с.
329. Поносов Ф. Н. Современные философские проблемы техники и технических наук : учеб. пособие / Ф. Н. Поносов. — Ижевск : ФГБОУ ВПО Ижевская ГСХА, 2013. — 262 с.
330. Попова О. П. Розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера в процесі професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Попова Олена Петрівна ; наук. кер. Сущенко Т. І. ; Класичний приватний ун-т. — Запоріжжя, 2009. — 37 с. — (На правах рукопису).
331. Потуй Ю. П. Професійні цінності: сутність і роль у формуванні особистості сучасного фахівця / Потуй Ю. П. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. — 2013. — Вип. 33(86). — С. 331–337.
332. Прима А. К. Психологические особенности развития представлений о жизненном пути студентов технических специальностей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Прима Амина Константиновна ; [науч. рук. Лызь Н. А. ; Юж. федерал. ун-т]. — Ростов-на-Дону, 2013. — 22 с.: ил.
333. Проблеми формування професіоналізму особистості та діяльності майбутнього фахівця в контексті вимог євроінтеграції : монографія / Н. В. Кузнецова [та ін.] ; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. — Одеса : ОНУ, 2012. — 158 с.
334. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / за ред. В. А. Ковальчук ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. — 204 с.
335. Професіоналізм особистості: теоретико-методологічний аспект : монографія / В. Й. Бочелюк [та ін.] ; Гуманіт. ун-т «Запоріж. ін-т держ. та муніципального управління». — Запоріжжя : ЗІДМУ, 2007. — 247 с.
336. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В. Д. Шадрикова. — Москва : Логос, 2011. — 168 с.
337. Пряжников Н. С. Психология труда : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. — 5-е изд. — Москва : Академия, 2009. — 480 с.
338. Пряжникова Е. Ю. Проблема профессионального становления личности / Е. Ю. Пряжникова, Т. А. Егоренко // Современная зарубежная психология. — 2012. — № 2. — С. 111–122. — Сведения доступны также по интернету: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n2/52291.shtml> (дата обращения: 22.09.2015).
339. Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / сост. В. А. Бодров. — Москва : ПЕРСЭ : Логос, 2007. — 855 с.
340. Психология формирования и развития личности / под ред. Л. И. Анциферова ; Акад. наук СССР, Ин-т психологии. — Москва : Наука, 1981. — 239 с.
341. Психология. Словарь : словарь / ред.: А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Политиздат, 1990. — 495 с.
342. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. — Київ : Вища школа, 1982. — 215 с.
343. Психологічні особливості лідерської обдарованості: концепції, діагностика, тренінги : монографія / А. В. Мітлош, В. О. Моляко, В. С. Бажанюк, В. В. Камишин ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т обдарованої дитини НАПН України. — Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. — 290 с.

344. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі : монографія / С. Д. Максименко [та ін.] ; за ред. С. Д. Максименка. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 400 с.
345. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. — Київ : Рута, 2001. — 320 с.
346. Психологія праці та професійної підготовки особистості : [навч. посібник] / Г. О. Балл [та ін.] ; за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. — Хмельницький : ТУП, 2001. — 330 с.
347. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості : монографія / О. М. Кокун [та ін.] ; за ред. О. М. Кокуна. — Київ : Педагогічна думка, 2015. — 297 с.
348. Разуменко О. Освітній простір як місце розгортання педагогічних відносин / О. Разуменко // Вісн. Харків. нац. пед. ун-ту. Серія: Філософія. — 2013. — Т. 2, № 41. — С. 216–223.
349. Реан А. А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией / А. А. Реан // Вопросы психологии. — 1988. — № 1. — С. 83–88.
350. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности : учеб. пособие / А. А. Реан. — Санкт-Петербург, 2001. — 224 с.
351. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. — Санкт-Петербург, 2006. — 479 с.
352. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого : посібник / В. В. Рибалка ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т обдарованої дитини. — Київ : Ін-т обдарованої дитини, 2014. — 220 с.
353. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. — Москва : Владос, 1996. — 529 с.
354. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родыгина // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 4. — С. 39–48.
355. Роль смысловых ориентации и акме в профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Чудновский В. Э. [и др.] // Pandia. — Режим доступа: <http://pandia.ru/text/77/286/47656.php> (дата обращения: 10.03.2016).
356. Романова С. В. Організаційно-виховна робота куратора академічної групи у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Романова Світлана Вікторівна ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. — Луганськ, 2006. — 20 с.
357. Романовский А. Г. Формирование конкурентноспособного специалиста как стратегическая задача философии современного образования / А. Г. Романовский // Теория і практика управління соціальними системами. — 2008. — № 3. — С. 3–10.
358. Романовський О. Г. Методичні рекомендації по застосуванню тренінгу у виявленні та розвитку особистісних якостей лідера : навч. вид. / О. Г. Романовський ; упоряд.: О. С. Пономарьов, А. С. Сиромятников ; Харків. політехн. ін-т, нац. техн. ун-т. — Харків : НТУ «ХПІ», 2000. — 20 с.
359. Романовський О. Г. Особистість сучасного керівника в аспекті теорії духовного лідерства / О. Г. Романовський, Н. В. Серeda // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2013. — № 3. — С. 20–27.
360. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : монографія / О. Г. Романовський ; Харків. політехн. ін-т, нац. техн. ун-т. — Харків : Основа, 2001. — 311 с.
361. Романовський О. Г. Філософія досягнення успіху / О. Г. Романовський, В. С. Михайліченко — Харків : НТУ «ХПІ», 2003. — 691 с.

362. Романюк Л. В. Психологічні чинники розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Романюк Людмила Василівна ; наук. кер. Корнев М. Н. ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. — Київ, 2004. — 22 с.
363. Роменець В. А. Психологія творчості / Роменець В. А. — Київ : Вища школа, 1971. — 288 с.
364. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности / Ростунов А. Т. — Минск : Выш. шк., 1984. — 176 с.
365. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — Москва, 1957. — 328 с.
366. Рудина Л. М. Тест на оптимизм: метод определения атрибутивных стилей / Л. М. Рудина ; под. ред. В. М. Русалова. — Москва : Наука, 2002. — 24 с.
367. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий : монография / Русалов В. М. — Москва : Наука, 1979. — 351 с.
368. Русалов В. М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: дифференциально-психофизиологические и психологические исследования / В. М. Русалов. — Москва : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2012. — 528 с.
369. Самоукина Н. В. Влияние половой принадлежности на профессиональную успешность / Н. В. Самоукина // Мир психологии. — 2006. — № 4. — С. 101–111.
370. Самойленко П. И. Формирование инженерно-технической деятельности среднего звена технического профиля / П. И. Самойленко, Т. В. Гериш // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2005. — № 2. — С. 28–32.
371. Самсонова Н. Профессиональный тренинг / Н. Самсонова, И. Иеронова // Высшее образование в России. — 2006. — № 3. — С. 143–144.
372. Селигман М. Как научиться оптимизму: измените взгляд на мир и свою жизнь = Learned Optimism. How to Change Your Mind and Your Life / М. Селигман. — Москва : Альпина Паблишер, 2013. — 338 с.
373. Селли Дж. Пессимизм. История и критика / Дж. Селли ; пер. с англ. В. И. Яковенко. — 2-е изд. — Москва : ЛКИ, 2007. — 360 с.
374. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей : руководство / И. Г. Сенин. — Ярославль : Содействие, 1991. — 19 с.
375. Сергеева А. В. Психологія становлення інтегральної ідентичності особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Сергеева Алла Володимирівна ; наук. консультант Саннікова О. П. ; М-во освіти і науки України, Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. — Одеса, 2013. — 39 с.
376. Сергеева А. В. Психологія становлення інтегральної ідентичності особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Сергеева Алла Володимирівна. — Одеса, 2013. — 39 с.
377. Сергиенко Е. А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности / Сергиенко Е. А. // Психологический журнал, 2013, том 34, № 2, с. 5–16.
378. Серкин В. П. Методы психосемантики / В. П. Серкин. — Москва : Аспект Пресс, 2004. — 207 с.
379. Сермягина О. С. Эмоциональные отношения в семье : (соц.-психол. исслед.) / О. С. Сермягина ; отв. ред. Л. Я. Гозман ; М-во науки и образования Республики Молдова, Тирасп. гос. пед. ин-т им Т. Г. Шевченко. — Кишинев : Штиинца, 1991. — 86 с.
380. Сингаївська І. В. Аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення проблеми професійної успішності особистості [Електронний ресурс] / І. В. Сингаївська // Безкоштовна електронна бібліотека. — Режим доступу: <http://uk.lib-ebook.com/41psihihologiya/1452372-76-aktualni-problemi-psihihologii-zbimik-naukovih-prac-institutu-psihihologii-imeni-kostyuka-napn-ukraini-tom-organizaciyn.php> (дата звернення: 10.03.2016).

381. Ситнік С. В. Особистісний потенціал як умова професійної взаємодії / С. В. Ситнік // Вісн. Одес. нац. ун-ту ім. І. І. Мечникова. Психологія. — Одеса, 2012. — Т. 17, вип. 8(20). — С. 168–175.
382. Смирнов А. Г. Психологические факторы качественного обучения студентов / А. Г. Смирнов // Совет ректоров : спец. проф. изд. для рук. вузов. — Москва, 2009. — № 2. — С. 35–40.
383. Смирнов С. Д. Об одном аспекте гуманитаризации высшего образования / С. Д. Смирнов // Alma mater: Вестник высшей школы. — 2011. — № 4. — С. 20–25. — (Педагогика и психология).
384. Смұльсон М. К. Категорія розвитку в сучасній психології [Електронний ресурс] / Смұльсон Марина Лазарівна // Лабораторія сучасних інформаційних технологій навчання. — Режим доступу: <http://newlearning.org.ua/content/kategoriya-rozvitku-v-suchasniy-psihologiyi-smulson-marina-lazariyna> (дата звернення: 10.03.2016).
385. Смұльсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / М. Л. Смұльсон. — Київ, 2002. — 37 с.
386. Собчик Л. Н. Метод цветowych выборов — модификация восьмицветового теста Люшера : практ. руководство / Л. Н. Собчик. — Санкт-Петербург : Речь, 2007. — 128 с.
387. Соколенко С. Інноваційні кластери — механізм підвищення конкурентоспроможності регіону [Електронний ресурс] / Станіслав Соколенко // Блог Станіслава Соколенко: Внедряя кластерную модель в украинских регионах. — Режим доступу: <http://ucluster.org/sokolenko/2008/07/innovatsiyny-klastery-mexanyzm-pidvyshhennya-konkurentospromozhnosti-regionu/> (дата звернення: 14.01.2016).
388. Соколов Е. А. Профессиональное становление личности специалиста-гуманитария / Соколов Евгений Алексеевич. — Москва : Университетская книга, 2009. — 479, [1] с.: ил., табл.
389. Сохань Л. В. Жизнь как творчество: социально-психологический анализ / Сохань Л. В. ; ред. Тихонович В. А. — Киев : Наукова думка, 1985. — 304 с.
390. Социально-психологический портрет инженера: (по материалам обследования инженеров ленинградских проектно-конструкторских организаций) / [под ред. В. А. Ядова]. — Москва : Мысль, 1977. — 231 с.
391. Соціологія професіоналізму : монографія / В. Л. Погрібна. — Київ : Алерта : КНТ : ЦУЛ, 2008. — 335 с.
392. Сошина Ю. М. Соціально психологічний тренінг як засіб формування ціннісно-сміслових настановлень / Сошина Ю. М. // Вісн. ХДУ. Серія: Психологічні науки. — 2014. — № 1, т. 2. — С. 74–79.
393. Степин В. С. Философия науки и техники : учеб. пособие / Степин В. С., Горохов В. Г., Розов М. А. — Москва : Гардарики, 1999. — 400 с.
394. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Столяренко Л. Д. — Ростов на Дону : Феникс, 1997. — 485 с.
395. Стрыгина В. В. Практика создания моделей компетенций / В. В. Стрыгина, Е. В. Виноградова // Социальная психология и общество. — 2012. — № 3. — С. 129–149.
396. Суворова Г. А. Теория системогенеза деятельности В. Д. Шадрикова и дальнейшее развитие деятельностного подхода в психологии [Электронный ресурс] / Суворова Г. А. — Режим доступа: http://yspu.org/images/4/48/07_%D0%A1%D1%83%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%93.%D0%90.pdf (дата обращения: 10.03.2016).
397. Супрун М. В. Формування основ професіоналізму майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Супрун Майя Володимирівна ; наук. кер. Коломієць А. М. ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. — Вінниця, 2012. — 19 с.

398. Сурякова М. В. Уявлення про професійну кар'єру майбутніх інженерів–металургів [Електронний ресурс] / М. В. Сурякова // Metal journal. Политехнический журнал. — Режим доступу: <http://www.metaljournal.com.ua/professional-career-of-metallurgic-engineer/> (дата звернення: 13.10.2014).
399. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности / Суходольский Г. В. — Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. — 168 с.
400. Тарасова С. Становление специалиста : психолого–педагогический мониторинг / С. Тарасова, Е. Таранова // Высшее образование в России. — 2006. — № 2. — С. 129–132.
401. Татенко В. Психологічні ознаки професіоналізму / Татенко В. // Психологічні перспективи. — 2003. — Вип. 4. — С. 161–167.
402. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. / Теплов Б. М. — Москва : Педагогика, 1985. — Т. 2. — 360 с.: ил.
403. Титаренко Т. М. Життєві шляхи особистості: способи моделювання процесуальності / Титаренко Т. М. // Наука і освіта. — 2014. — № 9. — С. 37–41.
404. Титаренко Т. М. Особистість у сучасному соціумі: сфери практикування / Т. М. Титаренко // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Психологічні науки. — 2014. — Вип. 43(67). — С. 3–8.
405. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Титаренко Т. М. — Київ : Лібідь, 2003. — 276 с.
406. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості : навч. посібник / Т. М. Титаренко. — Київ : Каравела, 2013. — 372 с.
407. Ткачева Т. М. Формирование и развитие профессиональных компетенций инженера: психолого–дидактическое обоснование : учеб. пособие / Т. М. Ткачева ; Моск. автомобильно–дорожный гос. техн. ун-т. — Москва : МАДИ, 2011. — 119 с.
408. Ткаченко А. В. Категоріальний статус поняття «професійний розвиток особистості» / Ткаченко А. В. // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. — Полтава, 2011. — С. 263–268.
409. Ткаченко Н. С. Професіональне становлення студентів в початковий період вузовського навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ткаченко Надежда Степановна ; науч. рук. Палагіна Н. Н. — Москва, 2007. — 29 с.
410. Ткачук Т. А. Психологія діяльності працівників податкової міліції : монографія / Т. А. Ткачук, С. І. Корсун. — Київ : Центр учбової літератури, 2013. — 194 с.
411. Товажнянський Л. Л. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ «ХПІ» та шляхи її реалізації : навч.-метод. посібник / Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов ; Харків. політехн. ін-т, нац. техн. ун-т. — 2-ге вид. — Харків : НТУ «ХПІ», 2004. — 416 с.
412. Товажнянський, Л. Л. Логіко–методологічні основи інженерної діяльності / Товажнянський Л. Л., Пономарьов О. С. // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — 2010. — № 3. — С. 3–10.
413. Траверсе Т. М. Психологічні особливості професійного розвитку особистості на початковому етапі, професійної освіти / Траверсе Т. М. // Психолого–педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць. — Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2003. — Вип. 4. — С. 291.
414. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. — Москва : Смысл, 1999. — 429 с.
415. Тренинг развития профессиональной мотивации курсантов : практикум / Л. Н. Ожигова, Е. А. Щербакова ; М-во обороны Рос. Федерации, Филиал военного учебно-научного центра Военно–воздушных сил «Военно–воздушная академия им. проф. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина». — Краснодар, 2013. — 46 с.

416. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления / Е. Е. Туник. — Санкт-Петербург : Питер, 2013. — 320 с.
417. Тяпин И. Н. Философские проблемы технических наук / И. Н. Тяпин. — Москва : Логос, 2014. — 216 с.
418. Федотова Л. М. Формирование профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в ВУЗе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Федотова Людмила Михайловна. — Кемерово, 2011. — 20 с.
419. Федяев А. А. Соотношение уровня притязаний, мотивации достижения и самооценки на этапе профессионального становления личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Андрей Анатольевич Федяев ; Санкт-Петерб. гос. ун-т. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2005. — 20 с.: ил.
420. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности : Избранные труды : в 2 т. Т. 2 / Д. И. Фельдштейн ; Моск. психол.-социал. ин-т. — Москва : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2005. — 456 с.: ил.
421. Филимонов В. Д. Особенности инженерной деятельности и роль инженера в современном мире [Электронный ресурс] / Филимонов В. Д. — Режим доступа: http://portal.tpu.ru/SHARED/f/FILIMONOV/Educational_work/InzhDe/Lc%201_2.doc (дата обращения: 20.06.2012).
422. Философия техники: история и современность : монография / отв. ред. В. М. Розин ; Рос. акад. наук, Ин-т философии. — Москва, 1997. — 283 с.
423. Философский словарь / сост. Генрих Шмид ; пер. М. М. Беляев; под ред. Георги Шишкоффа ; [пер. с нем., сверку и ред. текста осуществили: М. М. Беляев [и др.]. - Москва : Республика, 2003. - 575 с.
424. Философско-терминологический словарь / авт.-сост. А. Ф. Малышевский. — Калуга : Гриф, 2004. — 330 с.
425. Філоненко М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря : монографія / Мирослава Філоненко. — Київ : Центр учбової літ., 2015. — 119 с.
426. Філософський енциклопедичний словник / під ред. В. І. Шинкарук [та ін.] ; Нац. акад. наук України, Ін-т філос. ім. Г. С. Сковороди. — Київ : Абрис, 2002. — 742 с.
427. Фонарев А. Р. Психология личностного становления педагога-профессионала : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Фонарев Александр Ратмирович. — Москва, 2007. — 35 с.
428. Халафян А. А. Statistica 6. Статистический анализ данных / Халафян А. А. — 3-е изд. — Москва : Бином-Пресс, 2007. — 508 с.
429. Хаярова Л. Р. Профессионально важные качества инженера по закупке и сбыту продуктов нефти и нефтехимии / Хаярова Л. Р., Свиридова Ю. В. // Вестник Казанского технологического университета. — 2013. — Вып. 23, т. 16. — С. 186-189.
430. Ходусов А. Н. Прогнозирование стратегии развития профессионализма будущего специалиста в системе высшего профессионального образования / А. Н. Ходусов // Alma Mater: Вестник высшей школы. — 2009. — № 7. — С. 14–19. — (Педагогика и психология).
431. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 272 с.
432. Холостова Е. И. Профессионализм в социальной работе : учеб. пособие / Е. И. Холостова. — Москва : Дашков и К, 2006. — 233 с.
433. Хомичева В. Е. Акмеолого-психологические особенности профессионального обучения студентов в вузах инженерно-технического профиля : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Хомичева Валентина Евгеньевна ; науч. рук. Федоркина А. П. — Москва, 2013. — 26 с. — (На правах рукописи).

434. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості / І. М. Хоржевська // Наук. праці. Державне управління. — Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2013. — Т. 214, вип. 202. — С. 110.
435. Хриков С. М. Методичні рекомендації до роботи куратора студентської групи вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації / Є. М. Хриков [та ін.] ; Луганський пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. — Луганськ, 2002. — 146 с.
436. Хрусталева Т. А. Личностные качества и высокий уровень профессиональной подготовки / Т. А. Хрусталева // Журнал прикладной психологии. — 2003. — № 2. — С. 9–11.
437. Хьелл Л. Теории личности / Хьелл Л., Зиглер Д. — 3-е междунар. изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2006. — 607 с.
438. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования : дайджест / Р. И. Цветкова // Психология обучения. — 2007. — № 4. — С. 76–80.
439. Цуканова В. Б. Порівняльний аналіз інтелектуального потенціалу та причин навчальної неуспішності / В. Б. Цуканова // Психологія та суспільство. — 2001. — №4(6). — С. 104–114.
440. Чарнецькі Казимеж. Психологія професійного розвитку особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Чарнецькі Казимеж ; наук. консультант Шльосек Франтишек ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти Акад. пед. наук України. — Київ, 1999. — 44 с.
441. Чебикін О. Я. Психологічні основи тренінгових технологій : монографія / О. Я. Чебикін, Т. В. Сінельнікова ; Півден. наук. центр Нац. акад. пед. наук України. — Одеса : Лерадрук, 2013. — 229 с.
442. Чернавский Д. Профессионализм и творчество комплементарны / Д. Чернавский // Знание—сила. — 2004. — № 5. — С. 60–62.
443. Чистовська І. П. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах / І. П. Чистовська // Вісн. Нац. техн. ун-ту України «Київ. політехн. ін-т». — 2008. — №1(22). — С. 191–195. — Відомості доступні також з інтернету: http://novyn.kpi.ua/2008-1/14_Chistovska.pdf (дата звернення: 14.01.2016).
444. Чугунова Э. С. Связь профессиональной мотивации и творческой активности инженеров / Чугунова Э. С. // Вопросы психологии. — 1986. № 4. С. 136-142.
445. Чуйко О. В. Психологія особистісного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Чуйко Олена Василівна ; наук. консультант Максименко С. Д. ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. — Київ, 2014. — 35 с.
446. Чурсина А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : автореф. дис. . канд. пед. наук : 13.00.08 / Анастасия Сергеевна Чурсина. — Челябинск : [б. и.], 2011. — 23 с.: ил.
447. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека : монография / В. Д. Шадриков. — Москва : Аспект Пресс, 2007. — 288 с.
448. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека : учеб. пособие / Шадриков В. Д. — Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. — 464 с.
449. Шаповалов В. Этапы «карьерной подготовки» в вузе / В. Шаповалов, А. Ивашкин // Высшее образование в России. — 2006. — № 4. — С. 110–112.
450. Шапран О. Реалізація компетентнісного підходу в системі неперервної освіти / Ольга Шапран // Гуманітарний вісн. Держ. вищ. навч. закладу «Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди». — 2013. — Вип. 28, т. 1. — С. 319–324.

451. Швець Є. Я. Розвиток інженерної діяльності в сучасних умовах в контексті наукового дискурсу / Є. Я. Швець // Гуманіт. вісн. Запорізької держ. інж. акад. — 2014. — № 56. — С. 5–13.
452. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість вчителя: психологічний та педагогічний аспекти / Шевченко Н. Ф. // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; Держ. вищ. закл. «Запорізький нац. ун-т». — Запоріжжя, 2012. — № 1. — С. 16–24.
453. Шелепова Е. С. Психологические характеристики профессиональной деятельности инженеров-проектировщиков в промышленном и гражданском строительстве : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Шелепова Елена Сергеевна ; науч. рук. Морозова И. О. ; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Всерос. научно-исследовательский ин-т техн. эстетики. — Москва, 2007. — 21 с. — (На правах рукописи).
454. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. — Москва : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2004. — 600 с.
455. Шулдик А. В. Діагностика рівнів розвитку професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / Анатолій Володимирович Шулдик // Інституційний репозитарій Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. — Режим доступу: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/2784> (дата звернення: 14.01.2016).
456. Шулдик А. В. Психологічні особливості розвитку професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Шулдик Анатолій Володимирович ; наук. кер. Сингаївська І. В. ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. торг.-економ. ун-т. — Київ, 2014. — 17 с.
457. Щербатюк Л. Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Б. Щербатюк ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. — Одеса, 2007. — 20 с.
458. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Р. Эммонс ; под ред. Д. А. Леонтьева ; пер. с англ. А. В. Лызлова. — Москва : Смысл, 2004. — 416 с.
459. Якиманская И. С. Тест пространственного мышления: опыт разработки и применения / И. С. Якиманская, В. Г. Зархин, Х.-М. Х. Кадаяс // Вопросы психологии. — 1991. — № 3. — С. 128–135.
460. Aptitude and personality traits in retention of engineering students [Electronic resource] / Cathy W. Hall [at el.] // Journ. of engineering education. — 2015. — Vol. 104, Issue 2. — P. 167–188. — Mode access: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jee.20072/abstract> (reference date: 14.02.2016).
461. Arbuckle J. L. Amos 7.0 user's guide / Arbuckle J. L. — Chicago, IL : SPSS, 2006. — 583 p.
462. Assessment centres: the key competences graduate engineers must prove they possess [Electronic resource] // Targetjobs engeneereeng. — Mode access: <https://targetjobs.co.uk/career-sectors/engineering/284821-assessment-centres-the-key-competences-graduate-engineers-must-prove-they-possess> (reference date: 14.02.2016).
463. Auerbach C. Qualitative data an introduction to coding and analysis [Electronic resource] / Carl Auerbach, Louise B. Silverstein // BookReader. — New York, 2003. — 202 p. — Mode access: <http://bookre.org/reader?file=823097> (reference date: 14.02.2016).
464. Bentler P. M. EQS 6 Structural Equations Program Manual / Bentler P. M. — Encino, CA : Multivariate Software, Inc., 2006. — 418 p.
465. Best J. B. A preliminary study of perceived warmth of professor and student evaluations / Best J. B., Addison W. E. // Teaching of psychology. — 2000. — Vol. 27, Issue 1. — P. 60–62.

466. Bolger D. F. Faculty status and rank of liberal arts colleges: an investigation into correlation among faculty status, professional rights and responsibilities, and overall institutional quality / D. F. Bolger, E. T. Smith // College and research libraries. — 2006. — May. — Vol. 67, № 3. — P. 217–229.
467. Boyt T. E. The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: a study of marketing researchers / Boyt T. E., Lusch R. F., Naylor G. // Journ. of Service Research. — 2001. — 3(4). — P. 321–330.
468. Brookfield S. D. Authenticity and power / Brookfield S. D. // New directions for adult and continuing education. — 2006. — № 3. — P. 5–17.
469. Brown D. T. A systemic view of higher education and professional psychology: implications of the combined–integrated model of doctoral training / Brown D. T., Benson A. J. // Journ. of clinical psychology. — 2004. — Vol. 60, Issue 10.
470. Butcher D. 5 must–have soft skills for engineers' career success [Electronic resource] / David Butcher // Industry news. — 2013. — March 18. — Mode access: <http://news.thomasnet.com/IMT/2013/03/18/5-must-have-soft-skills-for-engineers-career-success> (reference date: 14.02.2016).
471. Cassin B. Dictionary of untranslatables: a philosophical lexicon [Electronic resource] / Cassin B. // Princeton university press. — 2014. — 1339 p. — Mode access: <http://padaread.com/?book=214322> (reference date: 14.02.2016).
472. CAVE : content analysis of verbatim explanations / C. Peterson, P. Schulman, C. Castellon, M. E. P. Seligman // Motivation and personality : handbook of thematic content analysts / ed. C. P. Smith. — New York : Cambridge University Press, 1992. — P. 383–392.
473. Cranton P. Integrating perspectives on authenticity / Cranton P. // New directions for adult and continuing education. — 2006. — № 3. — P. 86–91.
474. Cuypers S. E. Authentic education and moral responsibility / Cuypers S. E., Haji I. // Journ. of applied philosophy. — 2007. — Vol. 24, № 1. — P. 78–94.
475. Deci E. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health / Edward L. Deci and Richard M. Ryan // Canadian Psychology. — 2008. — Vol. 49, No. 3. — Pp. 182–185. http://www.academia.edu/8247176/Self-Determination_Theory_A_Macrotheory_of_Human_Motivation_Development_and_Health
476. DeNeui D. L. Asynchronous learning networks and student outcomes: the utility of online learning components in hybrid courses / DeNeui D. L., Dodge T. L. // Journ. of instructional psychology. — 2006. — Vol. 33, Issue 4. — P. 256–259.
477. Distinguishing optimism from pessimism in older adults: Is it more important to be optimistic or not to be pessimistic? / S. Robinson–Whelen, C. Kim, R. C. MacCallum, J. K. Kiecolt–Glaser // Journ. of personality and social psychology. — 1997. — Vol. 73, № 6. — P. 1345–1353.
478. Engineer [Electronic resource]. — Mode access: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/engineer/> (reference date: 21.01.2015).
479. Engineering: overview of how to become a professional engineer [Electronic resource] // Study com. — Mode access: http://study.com/articles/Engineering_Overview_of_How_to_Become_a_Professional_Engineer.html (reference date: 12.01.2016).
480. Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals [Electronic resource] / Evans Linda // British journ. of educational studies. — 2008. — № 56(1). — P. 20–38. — Mode access: <http://eprints.whiterose.ac.uk/4077/> (reference date: 14.02.2016).
481. Filak V. F. Student psychological need satisfaction and college teacher–course evaluations / Filak V. F., Sheldon K. M. // Educational psychology: an international journ. of experimental educational psychology. — 2003. — Vol. 23, Issue 3. — P. 235–247.

482. Freidson E. Professionalism, the third logic: on the practice of knowledge / E. Freidson. — Chicago : University of Chicago press, 2001. — 240 p.
483. Gentile J. Between private and public: towards a conception of the transitional subject / Gentile J. // International journal of psychoanalysis. — 2008. — Vol. 89. — P. 382–394.
484. Golomb J. In search of Authenticity / Golomb J. — London : Routledge, 1995.
485. Hargreaves A. Teachers' professional lives: aspirations and actualities / Hargreaves A., Goodson I. // Teachers' Professional Lives. — London : Falmer, 1996. — P. 1–27.
486. Hargreaves D. H. The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development / Hargreaves D. H. // Teaching and Teacher Education. — 1994. — 10(4). — P. 423–438.
487. Harrington D. Confirmatory factor analysis / Harrington D. — New York : Oxford University Press, Inc., 2009. — 122 p.
488. Holroyd C. Are assessors professional? / Holroyd C. // Active Learning in Higher Education. — 2000. — 1(1). — P. 28–44.
489. Jaasma M. A. The relationship of student/faculty out-of-class communication to instructor immediacy and trust and to student motivation / Jaasma, Marjorie A., Koper, Randall J. // Communication education. — 1999. — Vol. 48, Issue 1. — P. 41–47.
490. Katz S. M. The entry-level engineer: problems in transition from student to professional / S. M. Katz // Journal of engineering education. — 1993. — Vol. 82, Issue 3. — P. 171–174.
491. Kernis M. H. Authenticity, social motivation, and psychological adjustment / Kernis M. H., Goldman B. M. // Social motivation: conscious and unconscious processes / eds. J. P. Forgas, K. D. Williams, S. M. Laham. — New York : Cambridge university press, 2005. — P. 210–227.
492. Kerr C. Knowledge ethics and the new academic culture / Keer Clark // Change. — 1994. — Vol. 26, Issue 1. — P. 8–15.
493. Kline R. B. Principles and practice of structural equation modeling / Kline R. B. — New York : The Guilford Press, 2011. — 432 p.
494. Kokun O. M. Professional self-fulfilment of skilled people of different professional groups and specialties / Oleg M. Kokun // Social welfare Interdisciplinary approach. — 2015. — 5(2). — P. 19–32.
495. List of Engineering Skills: Engineering Skills for Resumes, Cover Letters and Interviews [Electronic resource] // [About Careers](http://jobsearch.about.com/od/skills/fl/engineering-skills-list.htm). — Mode access: <http://jobsearch.about.com/od/skills/fl/engineering-skills-list.htm> (reference date: 14.02.2016).
496. Litchfield K. I am an engineer and: a mixed methods study of socially engaged engineers [Electronic resource] / Kaitlin Litchfield, Amy Javernick-Will // Journal of engineering education. — 2015. — Vol. 104, Issue 4. — P. 393–416. — Mode access: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jee.20102/abstract> (reference date: 14.02.2016).
497. Maclellan E. Conceptual learning: the priority for higher education [Electronic resource] / Maclellan Effie // British Journal of educational studies. — 2005. — Vol. 53, Issue 2. — P. 129–147. — Mode access: http://works.bepress.com/effie_maclellan/3/ (reference date: 14.02.2016).
498. Onufriiva L. A. Professional self-appraisal at the professional formation of future socionomic specialists' personality / L. A. Onufriiva // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. — Вип. 26. — С. 456–468.
499. Ozga J. Deskillng a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism / J. Ozga // Managing teachers as professionals in schools / by H. Busher, R. Saran. — London : Philadelphia, 1995. — P. 21–38.

500. Personality development [Electronic resource] // Encyclopedia. — Mode access: http://www.encyclopedia.com/topic/Personality_development.aspx (reference date: 14.10.2015).
501. Peterson C. Explanatory style and academic performance among university freshmen / C. Peterson, L. C. Barrett // Journ. of personality and social psychology. — 1987. — Vol. 53. — P. 603–607.
502. Peterson C. The future of optimism / C. Peterson // American psychologist. — 2000. — Vol. 55, № 1. — P. 44–55.
503. Porter Michael E. Clusters and the new economics of competition [Electronic resource] / Michael E. Porter // Harvard Business Review. — 1998. — November–December. — Mode access: <https://hbr.org/1998/11/clusters-and-the-new-economics-of-competition> (reference date: 24.11.2015).
504. Rusalov V. M. The structure of temperament and its measurement: the theory and the manual of the structure of temperament questionnaire (STQ) / V. M. Rusalov, I. N. Trofimova. — Toronto : Psychological services press, 2007. — 150 p.
505. Scheier M. F. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem) : a reevaluation of the Life Orientation Test / M. F. Scheier, M. W. Bridges // Journ. of personality and social psychology. — 1994. — Vol. 67, № 6. — P. 1063–1078.
506. Scheier M. F. Optimism / M. F. Scheier, C. S. Carver // The encyclopedia of positive psychology / ed. S. J. Lopez. — Malden, MA : Wiley–Blackwell, 2013. — P. 656–663.
507. Snyder C. R. Hope theory: rainbows in the mind / C. R. Snyder // Psychological inquiry. — 2002. — Vol. 13, № 4. — P. 249–275.
508. STEM. Psychology as a core science, technology, engineering, and mathematics discipline [Electronic resource] // American psychological association. — Mode access: <http://www.apa.org/pubs/info/reports/stem-discipline.aspx> (reference date: 22.12.2015).
509. Svensson L. G. New professionalism, trust and competence: some conceptual remarks and empirical data / Svensson L. G. // Current Sociology. — 2006. — 54(4). — P. 579–593.
510. The authentic personality: a theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity scale / Alex M. Wood [et al.] // Journ. of counseling psychology. — 2008. — Vol. 55, № 3. — P. 385–399.
511. The international handbook of psychology [Electronic resource] / ed. Pawlik K., Rosenzweig M. // BookReader. — London : Sage publication, 2000. — 663 p. — Mode access: <http://bookre.org/reader?file=693736&pg=4> (reference date: 14.02.2016).
512. The optimistic child: Proven program to safeguard children from depression and build lifelong resilience / M. E. P. Seligman, K. Reivich, L. Jaycox, J. Gillham. — New York : Harper Perennial, 1996. — 352 p.
513. Thompson S. C. The role of personal control in adaptive functioning / S. C. Thompson // Handbook of positive psychology / C. R. Snyder, eds. S. J. Lopez. — New York : Oxford university press, 2002. — P. 202–213.
514. Troman G. The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism / Troman G. // British Journal of Sociology of Education. — 1996. — 17(4). — P. 473–487.
515. Vanini P. The authenticity of self: conceptualization, personal experience, and practice / Vanini P., Franzese A. // Sociology compass. — 2008. — № 2/5. — P. 1621–1637.
516. What are the requirements for becoming an engineer in the U.S.? [Electronic resource] // Learn.org. — Mode access: http://learn.org/articles/What_are_the_Requirements_for_Becoming_an_Engineer_in_the_US.html (reference date: 14.02.2016).

517. What is an Engineer? Implications of elementary school student conceptions for engineering / Brenda M. Capobianco, Heidi A. Diefes-Dux, Irene Mena, Jessica Weller // Education jour. of engineering education. — 2011. — Vol. 100, № 2. — P. 304–328.
518. What is self-determination theory? [Electronic resource] // Positive psychology program. — Mode access: <https://positivepsychologyprogram.com/self-determination-theory/> (reference date: 14.02.2016).
519. What skills are engineering employers looking for? [Electronic resource] // Monster. — Mode access: <http://career-advice.monster.co.uk/searching-for-jobs/job-advice-by-industry/what-skills-are-engineering-employers-looking-for/article.aspx> (reference date: 14.02.2016).
520. What skills do I need to develop to become an effective engineer? [Electronic resource] // Try engineering. — Mode access: <http://tryengineering.org/ask-expert/what-skills-do-i-need-develop-become-effective-engineer> (reference date: 14.02.2016).

Наукове видання

ПІДБУЦЬКА Ніна Вікторівна

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ІНЖЕНЕРА:
СТРУКТУРА, ДИНАМІКА ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ**

Монографія

В авторській редакції

Підп. до друку __.__.__. Формат 60*84 1/16. Папір офісний
Riso-друк. Гарнітура Times. Ум.- друк. арк. _____. Наклад 300
прим. Зам №_____. Ціна договірна.
