
ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 159.9.072

Інокентій Корнієнко, Ганна Шпір

СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається процес професійного становлення особистості. Наведено аналіз теоретичних підходів щодо проблеми професійного становлення. Розкрито особливості й передумови професійного розвитку особистості. Представлені результати емпіричного дослідження спрямованості особистості, та її компоненти, що впливають на професійне становлення студентів під час навчання у ВНЗ, а саме: рівень домагань, локус контролю та мотиваційна спрямованість. Порівняння результатів дослідження різних вікових груп респондентів на основі критерію U-Манна Уїтні. Отримані дані допомагають намітити шляхи корекційної роботи.

Ключові слова: професійне становлення, професійний розвиток, особистісний розвиток, професіоналізація, спрямованість особистості.

The process of professional identity formation is reviewed in the article. The analysis of the theoretical approaches concerning the phenomenon of professional identity formation is presented. The features and prerequisites for the professional development of the individual are disclosed in the article. There are results of empirical research orientation of the individual those of its components which have influence the professional identity formation of students while studying in universities namely the level of aspiration, the locus of control and the motivation orientation. The results of research of respondents' different age groups are comparison on the basis of the U-Mann Whitney criterion. The data results help identify ways of corrective work.

Keywords: professional identity, professional development, personal development, professionalization, orientation of the individual.

Розвиток студента здійснюється через виявлення професійної спрямованості його діяльності. Професійна спрямованість є результатом суперечливої єдності соціалізації, тобто засвоєння соціального досвіду й культури, та індивідуалізації (розвиток інтелекту, волі й творчих здібностей). У процесі розвитку відбувається становлення студента як кваліфікованого фахівця. У результаті професійного становлення виникає нова соціальна цілісність. Ця цілісність полягає у двох сутнісних моментах: по-перше, у підпорядкуванні всіх елементів діяльності студента професійній спрямованості; по-друге, навчання у вищій школі забезпечує безперервність, наступність усіх періодів професійного становлення студентів. Тому важливим є вивчення особистості як суб'єкта професійної діяльності, а також визначення особливостей його становлення на різних вікових етапах.

Метою нашого дослідження є визначення особливостей професійного становлення студентів різних вікових груп.

Огляд теорій професійного розвитку особистості представлено в роботах Б.Г.Ананьєва, Є.Ф.Рибалко й достатньо повно викладений І.М.Кондаковим і А.В.Сухарьовою. Вагомий вклад в Україні в теоритичні й практичні проблеми професійного розвитку особистості внесли: Г.С.Костюк, Є.А.Мілерян, С.Д.Мак-

сименко, Ю.Л.Трофимов, М.В.Макаренко, Г.В.Ложкін, М.С.Корольчук, В.М.Крайнюк. Узагальнюючи дані цих та інших авторів, можна визначити основні передумови професійного розвитку у вигляді таких положень:

1. Успішність професіоналізації визначається ступенем відповідності індивідуально-психологічних особливостей особистості вимогам професії.

2. Кожна людина відповідає вимогам ряду професій.

3. Ступінь співвідношення індивідуально-психологічних особливостей і професійних вимог визначає рівень інтересу до професії, задоволеності, прагнення до професійного вдосконалювання і т. д.

4. Професіоналізація реалізується протягом усього професійного шляху розвитку особистості, що має визначені періоди, стадії та характеризується більш-менш істотною зміною професійних вимог.

5. Характер співвідношення індивідуально-психологічних особливостей складу, здібностей і вимог професії (повнота, інтенсивність, специфічність тощо) й визначає особливості професійного та психологічного розвитку особистості, її спрямованість (прогресія, регресія), інтенсивність, вибірковість і т. д.

6. Професійний розвиток особистості, її операціональних і психологічних якостей і структур проходить нерівномірно й гетерохронно (різночасно визначальною у професійному розвитку особистості є характер провідної діяльності, а також співвідношення з нею домінуючої й субдомінуючої діяльності).

7. Спрямованість особистості є визначальним психологічним фактором вибору професійного шляху та професіоналізації.

8. Ставлення до професії, її освоєння, коли трудова діяльність домінує й коректується професійними, психологічними, фізіологічними, медичними, соціальними та іншими факторами, що визначають особливості життєвої й трудової активності людини, її життєдіяльність.

Процес професіоналізації у вітчизняній психологічній науці досліджується у зв'язку з онтогенетичним розвитком людини, його особистісними якостями, місцем і роллю здібностей та інтересів, формуванням суб'єкта праці, проблемою життєвого шляху й самовизначення. В.А.Машин розглядає професіоналізацію як один із центральних етапів розвитку людини в зрілому віці, який спрямований не стільки на засвоєння фіксованого обсягу професійних дій, скільки на перетворення самого суб'єкта діяльності [1].

Л.М.Мітіна, порівнюючи особистісний і професійний розвиток, відзначає процес ламання стереотипів традиційних форм професіоналізації, визначає взаємозв'язок професійного розвитку та особистісного, в основі яких знаходиться принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення. Вона виділяє три стадії професіоналізації: адаптацію, становлення й стагнацію, а розгляд професійного розвитку як безперервного процесу самопроекування особистості дозволяє виокремити три стадії її перебудови: самовизначення, самовираження та самореалізацію [2].

О.П.Щотка також пов'язує особистісний розвиток людини з професійним, розглядаючи їх у контексті професійного становлення. На думку авто-

ра, професійне становлення – це динамічний багаторівневий процес, який займає значний період життєвого шляху й не зводиться до професійного навчання. Перехід до кожної наступної стадії закладається на попередній і супроводжується виникненням у суб'єкта низки суперечностей і нормативних криз [3].

Узагальнену модель професійного становлення особистості розробляє Ю.П.Поваренков. Професійне становлення особистості автор визначає як процес поетапного розв'язання комплексу протиріч, узгодження різних тенденцій і вимог, що задаються базовим протиріччям між соціально-професійними вимогами, пропонованими до індивіда, і його бажаннями, можливостями їхньої реалізації. Він виділив групи основних функцій професіонала як параметри професійного становлення, а саме:

1) функції, пов'язані з виробництвом продукту, які визначаються через продуктивність, надійність і якість роботи професіонала;

2) функції, пов'язані з реалізацією потреб самої людини, які визначаються через задоволеність працею, самореалізацію і т. д.;

3) функції, пов'язані із забезпеченням саморозвитку й «запуску» механізму самодетермінації професійного розвитку індивідуальності в певних можливостях та об'єктивних умовах.

Професійний розвиток особистості більшість авторів розглядає як інтеграцію двох процесів: розвиток особистості в онтогенезі, тобто на всьому життєвому шляху, і професіоналізацію особистості з періоду початку професійного самовизначення до завершення активної трудової діяльності. У результаті аналізу різних уявлень про процес професіоналізації можна виділити два різні підходи до визначення його сутності [5]. Перший підхід пов'язаний з розвитком і саморозвитком особистості, а другий – із «вписуванням» людини в ту чи іншу систему професійної діяльності або, іншими словами, «оволодінням», «привласненням» цієї системи діяльності. Однак таким, що об'єднує різні підходи до дослідження професіоналізації, є положення про взаємний вплив індивідуальних особливостей людини й соціокультурного середовища, про етапність процесу, про залежність особистісного розвитку й професійного становлення.

Розгляд професіоналізації як двостороннього процесу, з одного боку, уходження людини в професійне середовище, засвоєння нею професійного досвіду, оволодіння стандартами й цінностями професійної спільноти, а з іншого, – як процесу активної реалізації себе, безперервного професійного саморозвитку дозволило виділити три напрями його дослідження: змістовний, динамічний та інституційний [4]. Змістовний включає дослідження двох сфер розвитку професіонала – діяльності та її суб'єкта – і тісно пов'язане з динамічним, яке описує стадіальність процесу, його протяжність і місце в системі координат життєвого шляху. Динамічний і змістовний аспекти взаємодіють у певному соціальному полі, яке представлене соціальними інститутами й групами, послідовно включаються в професійний розвиток.

Професіоналізація як психофізіологічна категорія відображає процес саморозвитку людини протягом життя [6]. У його рамках відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі

розвитку й структурування сукупності професійно орієнтованих її характеристик, які забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування й регуляції в конкретних видах діяльності та на етапах професійного шляху.

У нашій статті описуються результати дослідження спрямованості особистості, а саме ті її компоненти, що впливають на професійне становлення студентів під час навчання у ВНЗ. Наше дослідження ми проводили зі студентами трьох груп: другого, четвертого та п'ятого курсів напряму «Практична психологія». Вибірка досліджуваних становила 60 осіб. Для діагностики було обрано такі методики: опитувальник рівня суб'єктивного контролю (Е.Ф.Бажин, Е.А.Голкін і А.М.Еткінд), оцінка рівня домагань (методика Гербачевського), методика «Мотивація навчання у вузі» (Т.І.Ільїна).

У результаті аналізу методики Гербачевського, яка направлена на оцінку рівня домагань, маємо такі результати. Найбільші показники за цією методикою спостерігаються на четвертому курсі, таким чином можемо говорити, що в структурі мотивації студентів четвертого курсу переважають пізнавальний мотив ($X_{\text{сер.}} = 16,72$), що характеризує інтерес суб'єкта до результатів своєї діяльності, за ним може стояти досить широке коло часткових мотивів, задоволення яких опосередковане результатом; мотив самоповаги ($X_{\text{сер.}} = 15,84$), який виявляється в прагненні суб'єкта ставити перед собою більш складні цілі в однотипній діяльності. А також елементи мотиваційної структури, які відображають передбачуваний і запланований суб'єктом хід наступних подій: намічений рівень мобілізації зусиль ($X_{\text{сер.}} = 16,2$) й оцінка власного потенціалу ($X_{\text{сер.}} = 15,8$), що є необхідною умовою діяльності, пов'язаної з досягненням складних цілей.

На другому й п'ятому курсах такі мотиви також переважають над іншими, але мають нижчий рівень розвитку в порівнянні з четвертим курсом: середнє значення для шкали «пізнавальний мотив» становить для п'ятого курсу $X_{\text{сер.}} = 14,93$; для другого $X_{\text{сер.}} = 14,35$; мотив самоповаги $X_{\text{сер.}} = 13,8$ – на п'ятому курсі, $X_{\text{сер.}} = 14,95$ – на другому; намічений рівень мобілізації зусиль $X_{\text{сер.}} = 13,93$ і $X_{\text{сер.}} = 14,1$ – на 5-му та 2-му курсах відповідно; оцінка власного потенціалу $X_{\text{сер.}} = 13,93$ – на п'ятому та $X_{\text{сер.}} = 14,5$ – на другому. Варто відзначити, що в студентів 2-го курсу спостерігаються високі показники за шкалою «ініціативність» $X_{\text{сер.}} = 15,05$, що свідчить про ініціативну постановку завдань. Порівняння даних за методикою Гербачевського подано на рис. 1.

Тепер проаналізуємо методику «Мотивація навчання у вузі» Т.І.Ільїна. Ця методика дозволяє вивчити рівень мотиваційної спрямованості студентів на отримання знань, опанування професією, отримання диплома. Результати цієї методики наочно представлені на рис. 2.

Як бачимо, на всіх курсах провідною є мотиваційна спрямованість на здобуття знань $X_{\text{сер.}} = 8,16$ – для другого курсу, $X_{\text{сер.}} = 8,38$ – для четвертого, а для студентів п'ятого курсу $X_{\text{сер.}} = 7,52$, що дає підставу говорити про те, що прагнення до придбання знань, допитливість залишаються актуальними

протягом навчання. Дещо нижчі показники в студентів п'ятих курсів можуть бути пов'язані з більшим терміном навчання, коли студенти вже мають певний багаж знань, базові професійні знання були засвоєнні ними протягом навчання у вузі.

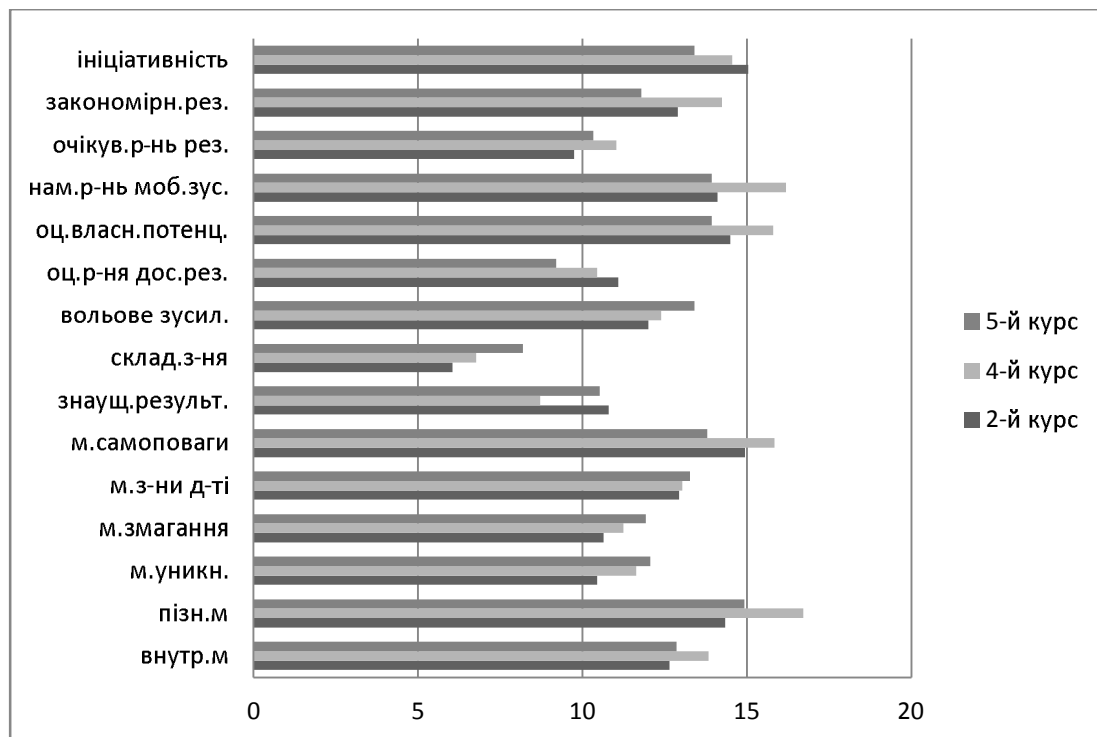


Рис. 1. Результати дослідження за методикою Гербачевського

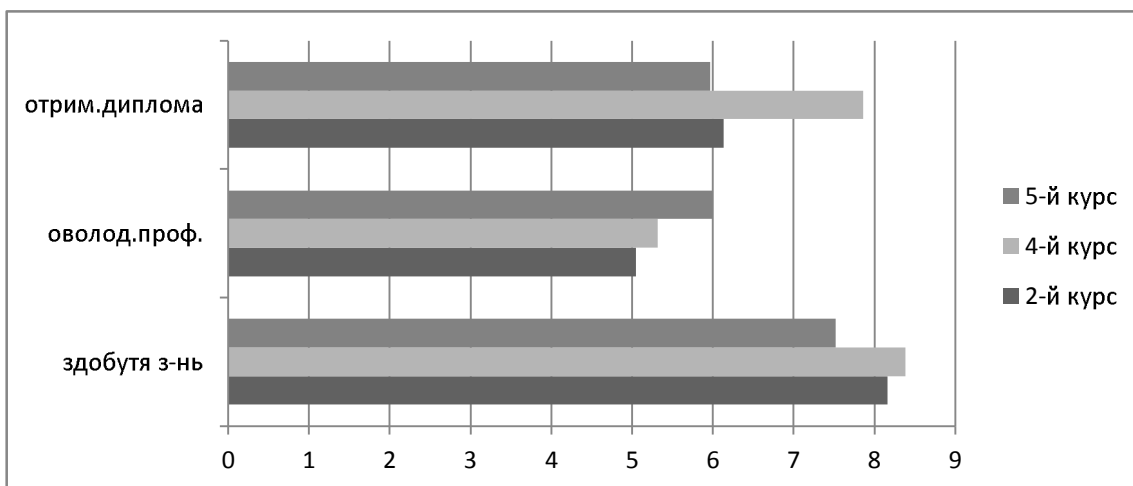


Рис. 2. Результати дослідження за методикою «Мотивація навчання у вузі» Т.І.Льїна

За шкалою «оволодіння професією» середнє значення для студентів 2-го курсу становить $X_{\text{сер.}} = 5,05$; для четвертого курсу – $X_{\text{сер.}} = 5,32$ і $X_{\text{сер.}} = 6,0$ – для п'ятого курсу. Таким чином, маємо змогу спостерігати динаміку до зростання показників за даною шкалою, у зв'язку з чим можемо припустити, що навчання у вузі стимулює й підтримує прагнення оволодіти професійними знаннями та сформуванню професійно важливих якостей.

Спрямованість на отримання диплома найвища у студентів четвертого курсу ($X_{\text{сер.}} = 7,86$), що свідчить про прагнення придбати диплом за формального засвоєння знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів під час складання іспитів і заліків. На п'ятому курсі показники за цією шкалою є найнижчими ($X_{\text{сер.}} = 5,97$), що говорить про адекватний вибір професії та задоволеність нею.

Варто більш детально розглянути результати методики – опитувальник рівня суб'єктивного контролю (РСК). Він включає ряд шкал, що вимірюють не просто інтернальність – екстернальність, а й прояви цієї характеристики в таких сферах, як ставлення до досягнень, невдач, здоров'я і хвороби, а також у сфері сімейних, виробничих і міжособистісних відносин.

Відповідно до результатів цієї методики шкала загальної інтернальності на четвертому й п'ятому курсах має майже ідентичні показники: $X_{\text{сер.}} = 19,5$ і $X_{\text{сер.}} = 19,6$ відповідно, що свідчить про інтернальний локус суб'єктивного контролю. Студенти цих курсів відчувають власну відповідальність за події, що трапляються в їхньому житті. Дещо нижчі показники спостерігаються в студентів другого курсу, що зумовлено віковими особливостями, відсутністю досвіду та об'єктивних уявлень щодо різних життєвих ситуацій.

Найвищий показник інтернальності у царині невдач проявляється на другому курсі – $X_{\text{сер.}} = 5,85$, що свідчить про те, що представники цієї вікової групи схильні звинувачувати себе в різноманітних неприємностях і стражданнях, наслідком чого може бути неуспішна адаптація до умов навчальної діяльності. Високими показниками за шкалою «інтернальність у сфері сімейних взаємин» володіють студенти 5-го курсу – $X_{\text{сер.}} = 5,6$, оскільки на цьому етапі трапляються випадки, коли студенти створюють власні сім'ї, а тому повинні нести відповідальність за події, що відбуваються в сімейному житті.

Результати методики представлено на рис. 3.

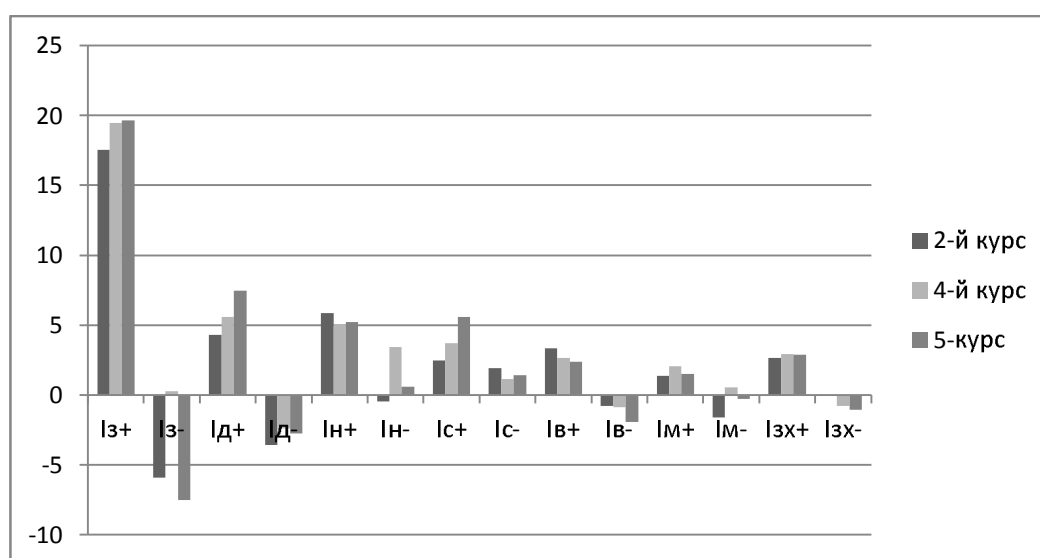


Рис. 3. Рівень суб'єктивного контролю

З метою оцінки відмінностей між студентами других і четвертих курсів ми використали непараметричний метод порівняння вибірок, а саме критерій

U-Манна–Уїтні. Емпіричне значення критерію відображає, наскільки співпадають ряди значень вимірюваних ознак. Під час порівняння були відзначені статистично значимі відмінності за шкалою «значимість результату» на рівні значимості 0,009. Дана шкала суттєво переважає на 2-му курсі і є свідченням того, що студенти-другокурсники надають особистої значимості своїй діяльності. Такі шкали, як «отримання диплому» рівень значимості 0,003, «інтернальність у царині невдач» ($P = 0,043$) і «шкала інтернальності у сфері міжособистісних взаємин» ($P = 0,007$) також статистично значимо відрізняються (табл. 1).

Таблиця 1

**Результати порівняння студентів других і четвертих курсів
за U- критерієм Манна–Уїтні**

	Внутр. мотиви	Пізн. мот.	М. уникн.	М. змаг.	М. зм. д-ті	М. само- пов.	Знач. рез.	Скл. завд.
Значення критерію U	205,000	146,500	207,500	210,000	247,500	216,000	137,500	214,500
Вілкоксон W	415,000	356,500	417,500	420,000	457,500	426,000	462,500	424,500
Z	-1,034	-2,381	-,978	-,920	-,058	-,787	-2,594	-,820
Рівень знач. (2-ст.)	,301	,017	,328	,358	,954	,431	,009	,412
	Вол. зусил.	Оцін. домаг	Оц. вл. пот.	Нам. рів. моб. зусиль	О. рів. моб. зусиль	Закон. рез.	Ініціат.	Здоб. знан.
Значення критерію U	214,000	219,000	207,000	175,000	211,500	200,500	233,000	243,500
Вілкоксон W	424,000	544,000	417,000	385,000	421,500	410,500	558,000	453,500
Z	-,830	-,718	-,988	-1,725	-,885	-1,145	-,394	-,150
Рівень знач. (2-ст.)	,407	,473	,323	,084	,376	,252	,694	,881
	Оволод. проф.	Отрим. дип	Із+	Із-	Ід+	Ід-	Ін+	Ін-
Значення критерію U	231,000	123,500	239,000	176,500	221,500	224,000	239,500	161,500
Вілкоксон W	441,000	333,500	564,000	386,500	431,500	434,000	564,500	371,500
Z	-,440	-2,983	-,251	-1,681	-,653	-,596	-,241	-2,027
Рівень знач. (2-ст.)	,660	,003	,801	,093	,514	,551	,810	,043
	Іс+	Іс-	Ів+	Ів-	Ім+	Ім-	Ізх+	Ізх-
Значення критерію U	204,500	229,000	219,000	243,000	206,500	132,000	236,000	210,500
Вілкоксон W	414,500	554,000	544,000	568,000	416,500	342,000	446,000	535,500
Z	-1,043	-,481	-,712	-,161	-1,007	-2,717	-,322	-,913
Рівень знач.	,297	,630	,477	,872	,314	,007	,747	,361

У результаті аналізу отриманих даних простежується збільшення показників за кожною шкалою саме на четвертому курсі, а тому можемо говорити про їхню позитивну динаміку протягом навчання у вищому навчальному закладі. Така тенденція може бути зумовлена віковими особливостями, оскільки студенти 4-го курсу вже більш самостійні, за плечима – наявний певний багаж знань і досвід спілкування з різними людьми, тим більше, що протягом навчання вони мали змогу краще адаптуватися до умов навчальної діяльності, а відтак відповідальність за свої невдачі й побудову міжособистісних взаємин покладають на себе. Студенти-другокурсники в міру своєї необізнаності схильні приписувати відповідальність за негативні події іншим людям або вважати їх результатом невезіння. Збільшення показників за шкалою «отримання диплома» говорить про те, що студенти 4 курсу чітко окреслюють подальшу перспективу своєї діяльності і, можливо, наявність диплома розуміється ними як засіб реалізації себе в майбутньому, а також як необхідна умова для того, щоб отримати відповідний соціальний статус.

Така ж процедура була застосована й для порівняння четвертих і п'ятих курсів, у результаті чого було зафіксовано статистично значимі відмінності за шкалами: «намічений рівень мобілізації зусиль» ($p = 0,04$), «закономірність результатів» ($p = 0,01$) і шкала «отримання диплома» на рівні значимості $p = 0,018$ (таблиця 2). Цікавим є той факт, що, порівнюючи четверті й п'яті курси, спостерігається зниження показників за кожною шкалою, на четвертому курсі показники зазначених шкал значно вищі, ніж на п'ятому.

Таблиця 2

Результати порівняння студентів четвертих і п'ятих курсів за U- критерієм Манна–Уїтні

	Внутр. мот.	Пізн. мот.	М. уникн.	М. змаг.	М. зм. д-ті	М. самопов.	Знач. рез.	Скл. завд.
Значення критерію U	162,500	116,500	176,000	175,500	173,500	124,000	131,000	139,000
Вілкоксон W	282,500	236,500	501,000	500,500	498,500	244,000	456,000	464,000
Z	-,703	-1,998	-,323	-,337	-,395	-1,790	-1,593	-1,366
Рівень знач. (2-ст.)	,482	,046	,747	,736	,693	,073	,111	,172
	Вол. зусил.	Оцін. домаг.	Оц. вл. пот.	Нам. рів. моб. зусиль	О. рів. моб. зусиль	Закон. рез.	Ініціат.	Здоб. знан.
Значення критерію U	185,000	124,500	128,500	115,000	172,500	99,500	140,500	154,000
Вілкоксон W	305,000	244,500	248,500	235,000	292,500	219,500	260,500	274,000
Z	-,072	-1,771	-1,656	-2,053	-,424	-2,477	-1,324	-,941
Рівень знач. (2-ст.)	,943	,077	,098	,040	,672	,013	,185	,347

Продовж. табл. 2

	Оволод. проф.	Отрим. дип.	Із+	Із-	Ід+	Ід-	Ін+	Ін-
Значення критерію U	158,000	103,000	163,500	127,000	133,000	186,000	177,000	123,000
Вілкоксон W	483,000	223,000	488,500	247,000	458,000	511,000	297,000	243,000
Z	-,836	-,2414	-,671	-,1,695	-,1,527	-,042	-,294	-,1,811
Рівень знач. (2-ст.)	,403	,016	,502	,090	,127	,966	,768	,070
	Іс+	Іс-	Ів+	Ів-	Ім+	Ім-	Ізх+	Ізх-
Значення критерію U	143,000	183,500	166,500	155,000	166,500	162,500	186,500	172,500
Вілкоксон W	468,000	508,500	286,500	275,000	286,500	282,500	306,500	292,500
Z	-,1,247	-,112	-,591	-,912	-,593	-,704	-,028	-,425
Рівень знач.	,212	,911	,554	,362	,553	,482	,978	,671

На основі теоретичних підходів можемо зазначити, що професійне становлення – це двосторонній процес, з одного боку, входження людини в професійне середовище, засвоєння нею професійного досвіду, оволодіння стандартами й цінностями професійної спільноти, а з іншого, – процес активної реалізації себе, безперервного професійного саморозвитку. Це динамічний, багаторівневий процес, який займає значний період життєвого шляху. Емпіричне дослідження професійної спрямованості студентів дозволило зробити висновок про те, що з переходом до п'ятого курсу знижується мотивація до навчання. Навчання як вид діяльності перестає бути провідним, акцент робиться на майбутній професії. Студенти-п'ятикурсники більше спрямовані на опанування професією, прагнуть оволодіти професійними знаннями й сформувати професійно важливі якості. Отже, можемо припустити, що таким чином вони готуються до подальшого професійного становлення.

1. Акопов В. Г. Професійна свідомість – ключове поняття теоретичної та практичної підготовки фахівців / В. Г. Акопов // Психологічні аспекти формування професійної свідомості у процесі підготовки фахівців у ВНЗ. – 1989. – № 3 – С. 164–203.
2. Дмитрієва М. А. Практикум з психології професійної діяльності та менеджменту / М. А. Дмитрієва, Г. С. Никифоров, В. М. Снетков. – С. Пб. : Мова, 2001. – 240 с.
3. Корольчук М. С. Теорія і практика професійного психологічного відбору / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2010. – 245 с.
4. Перепелиця П. С. Психологія праці та професійної підготовки особистості / П. С. Перепелиця, В. В. Рибалко. – Хмельницький : ТУП, 2001. – 330 с.
5. Пилипенко Н. М. Вплив кризи професійного становлення на саморозвиток особистості / Н. М. Пилипенко // Бібліотечний вісник. – 2005. – № 2. – С. 117–118.
6. Фонарьов А. Р. Розвиток особистості в процесі професіоналізації / А. Р. Фонарьов // Психологический журнал. – 2004. – № 6. – С. 72–83.