

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

На правах рукопису

Карамушка Тарас Вікторович

УДК 159.923.33

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ АСПІРАНТІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ**

19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
доктор психологічних наук,
професор Коваленко А.Б.

Київ – 2017

ЗМІСТ

	Стр.
Вступ.....	4
1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ АСПІРАНТІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ.....	11
1.1. Поняття про професійну кар'єру та її роль у життєдіяльності особистості.....	11
1.2. Психологічні особливості професійної кар'єри аспірантів.....	30
1.3. Готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри: зміст, структура та соціально-психологічні чинники формування.....	45
Висновки до розділу 1.....	66
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ АСПІРАНТІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ.....	69
2.1. Мета, завдання, методика та організація констатувального етапу дослідження.....	69
2.2. Рівень розвитку основних компонентів та загального показника готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.....	79
2.2.1. Рівень розвитку когнітивного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.....	79
2.2.2. Рівень розвитку мотиваційного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.....	84
2.2.3. Рівень розвитку операційного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.....	99
2.2.4. Рівень розвитку особистісного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.....	103
2.2.5. Рівень розвитку загального показника готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.....	108
2.3. Соціально-психологічні чинники розвитку готовності аспірантів до	

здійснення професійної кар'єри.....	111
2.3.1. Уявлення аспірантів про чинники успішності професійної кар'єри.....	111
2.3.2. Зв'язок між рольовою взаємодією та професійно-діловим спілкуванням на кафедрі й рівнем розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.....	115
2.3.3. Зв'язок між типом організаційної культури кафедри й рівнем розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.....	120
2.3.4. Зв'язок між креативністю професійного середовища кафедри й рівнем розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри	126
2.3.5. Вплив соціально-психологічних чинників на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.....	129
2.4. Особливості підготовки аспірантів до професійної кар'єри: аналіз основних труднощів, реальних та бажаних форм підготовки, роль соціально-психологічної допомоги.....	134
Висновки до розділу 2.....	144
Розділ 3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ АСПІРАНТІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ.....	147
3.1. Мета, завдання та загальна схема формувального експерименту.....	147
3.2. Зміст, структура соціально-психологічного тренінгу «Формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри» та особливості його проведення.....	150
3.3. Результати вивчення ефективності формувального експерименту.....	162
Висновки до розділу 3.....	170
ВИСНОВКИ.....	172
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	176
ДОДАТКИ.....	206.

ВСТУП

Актуальність проблеми дослідження. Професійний розвиток аспірантів пов'язаний з визначенням цілей, усвідомленням його основних етапів, критеріїв та умов успішності. Суттєвою складовою цього процесу є формування їхньої готовності до здійснення професійної кар'єри.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що проблема професійної кар'єри знайшла відображення у працях зарубіжних (О. П. Єгоршин, А. К. Маркова, Є. О. Могильовкін, О. Г. Молл, Л. Г. Почебут, Д. Сьюпер, Е. Шейн, Д. Халл та ін.) та вітчизняних (О. І. Бондарчук, Т. М. Канівець, М. П. Лукашевич, С. Д. Максименко, А. П. Поплавська, М. В. Сурякова, В. І. Чернявська, Н. Ф. Шевченко, О. П. Щотка та ін.) учених, в яких розкрито сутність професійної кар'єри, її функції, типи, етапи здійснення та чинники, які обумовлюють її становлення. Окрім того, певна увага приділена аналізу об'єктивних та суб'єктивних критеріїв успішності професійної кар'єри, особливостей її здійснення представниками різних професійних груп (держслужбовцями, офіцерами Збройних Сил України, менеджерами, педагогами, психологами та ін.).

Разом із тим, проблема психологічних особливостей підготовки аспірантів до професійної кар'єри лише частково знайшла висвітлення в літературі в контексті аналізу діяльності наукових колективів та діяльності викладачів ВНЗ. Йдеться про соціально-психологічні особливості наукової діяльності та управління науковим колективом (Є. С. Жаріков, О. О. Чечулін, М. Г. Ярошевський та ін.), соціально-психологічні чинники та умови діяльності викладачів ВНЗ у процесі формування готовності кураторів академічної групи до виховної діяльності (О. В. Винославська), розвиток комунікативної толерантності у викладачів ВНЗ (А. Г. Скок), становлення готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах змін (О. С. Толков), розвиток лідерських якостей у майбутніх науково-педагогічних працівників (Т. Г. Фелькель та ін.)

тощо.

Розкрито зміст та структуру готовності особистості до різних видів діяльності – педагогічної, менеджерської, підприємницької, спортивної та ін. (М. І. Дьяченко, К. М. Дурай-Новакова, Л. О. Кандибович, О. В. Креденцер, В. О. Моляко та ін.).

Серед психологічних чинників, які впливають на уявлення молоді, насамперед, студентів, про професійну кар'єру, йдеться про кар'єрні очікування (М. В. Сурякова, Н. Ф. Шевченко), кар'єрні орієнтації (В. І. Чернявська) та ін. Проте соціально-психологічні чинники формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри є мало дослідженими.

Отже, соціальна значущість та недостатня розробленість зазначеної проблеми зумовила вибір теми нашого дослідження: «Соціально-психологічні чинники формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження пов'язане з науковими розробками, що проводяться на факультеті психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка за темою: «Розвиток цілісної особистості в контексті соціальних змін: соціальні, психологічні та педагогічні аспекти» (номер державної реєстрації 0114U003481). Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 6 від 14 січня 2014 року).

Мета дослідження полягає у розкритті змісту, структури, соціально-психологічних чинників та умов формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Відповідно до мети було сформульовано наступні **завдання**:

1. Проаналізувати сутність професійної кар'єри особистості та з'ясувати її зміст, основні етапи і типи професійної кар'єри аспірантів.
2. Визначити структуру, основні компоненти та рівень розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

3. Дослідити зв'язок між рівнем розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри та соціально-психологічними чинниками.

4. Визначити соціально-психологічні особливості підготовки аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

5. Розробити та апробувати програму соціально-психологічного тренінгу з формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Об'єкт дослідження: професійна кар'єра особистості.

Предмет дослідження: зміст, структура, соціально-психологічні чинники формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення, які стосуються сутності професійної кар'єри, її функцій та етапів розвитку (О. І. Бондарчук, О. П. Єгоршин, Т. М. Канівець, С. Д. Максименко, А. К. Маркова, Є. О. Могильовкін, О. Г. Молл, Л. Г. Почебут, А. П. Поплавська, Д. Сьюпер, А. М. Толстая, Е. Шейн, Д. Халл та ін.), особливостей діяльності фахівців інтелектуальної праці та інтелектуальної еліти (І. Г. Акперов, Д. М. Іванцевич, А. А. Лобанов, Ж. В. Маслікова, М. І. Пірен, О. Г. Романовський, Л. Л. Таважнянський та ін.), змісту готовності особистості до професійної діяльності (М. І. Дьяченко, К. М. Дурай-Новакова, Л. О. Кандибович, В. О. Моляко та ін.), особливостей рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування (В. Зігерт, Л. Ланге та ін.), специфіки різних типів організаційної культури (О. І. Власова, В. О. Заболотна, Н. Є. Завацька, О. В. Ішук, Л. В. Спіцина, Ч. Хенді та ін.), ролі творчої, інноваційної діяльності, креативного потенціалу професійного та освітнього середовища (І. В. Данилюк, А. Б. Коваленко, Т. М. Козловська, О. П. Соснюк, Ю. О. Лукомська, Т. М. Траверсе та ін.), принципів організації та проведення соціально-психологічних тренінгів, використання різних інтерактивних технік у процесі підготовки фахівців у вищій школі (А. Б. Коваленко, Н. В. Самоукіна, Л. Г. Терлецька, Д. Шапіро, Ю. М. Швалб та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано систему загальнонаукових методів дослідження: а) *теоретичні* – аналіз,

узагальнення, систематизація та інтерпретація наукових джерел стосовно явища кар'єри, професійної кар'єри, інтелектуальної еліти, готовності особистості до здійснення професійної діяльності, соціально-психологічних чинників та умов формування готовності; б) *емпіричні* – авторська анкета «Професійна кар'єра аспірантів», творче завдання-есе «Моя майбутня професійна кар'єра» та методика контент-аналізу – для діагностики когнітивного компоненту готовності; опитувальники «Якорі кар'єри» (Е. Шейн), «Мотивація до кар'єри» (А. Ное, Р. Ное, Д. Баххубер, в адаптації Є. О. Могильовкіна) – для з'ясування мотиваційного компоненту готовності; опитувальники «Методика визначення загальної та соціальної ефективності» (М. Шеєр, Дж. Маддукс, в адаптації А. В. Бояринцевої), «Який Ваш креативний потенціал?» (шкала В «Мій підхід до розв'язання проблеми»), «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл) – для діагностики операційного компоненту готовності; опитувальники «Діагностика рівня суб'єктивного контролю» (Дж. Роттер, в адаптації Е. Ф. Бажина, Є. А. Голинкіної, А. М. Еткіна), «Методика вивчення рівня рефлексивності» (А. В. Карпов), «Симптоми стресу» (К. Вейман) – для з'ясування особистісного компоненту готовності; опитувальники «Як розвивається Ваше підприємство?» (В. Зігерт, Л. Ланге), «Методика вивчення організаційної культури» (Ч. Хенді), «Який Ваш креативний потенціал?» (шкала С «Моє робоче середовище») – для дослідження соціально-психологічних чинників формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (рольова взаємодія та професійно-ділове спілкування; тип організаційної культури; креативність професійного середовища кафедр, де навчаються аспіранти) та авторська анкета «Професійна кар'єра аспірантів» – для діагностики труднощів, з якими зустрічаються аспіранти у процесі їхньої підготовки до професійної кар'єри та визначення ролі соціально-психологічної допомоги аспірантам з означеної проблеми; в) *математично-статистичної обробки даних* – описова статистика, факторний, кореляційний та дисперсійний аналізи. Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 22.0).

Емпірична база дослідження. У дослідженні взяло участь 336 осіб – аспірантів гуманітарних і технічних спеціальностей вищих навчальних закладів України (Запорізький національний університет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України). З них 272 особи – на етапі констатувального та 64 особи – на етапі формувального експерименту.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

- визначено зміст, етапи і типи професійної кар’єри аспірантів;
- проаналізовано зміст, структуру та рівень розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар’єри;
- виявлено соціально-психологічні чинники формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар’єри (рольова взаємодія та ділове спілкування; тип організаційної культури кафедри; креативність професійного середовища кафедри, де навчаються аспіранти);
- визначено труднощі, реальні та бажані форми підготовки аспірантів до здійснення професійної кар’єри та наявність потреби аспірантів у соціально-психологічній допомозі;

розширено та доповнено наукове уявлення щодо змісту, видів та чинників професійної кар’єри особистості; готовності особистості до професійної діяльності та умов її формування;

розроблено та апробовано програму соціально-психологічного тренінгу з підготовки аспірантів до здійснення професійної кар’єри.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути використані у вищих навчальних закладах: а) у процесі викладання навчальних дисциплін «Соціальна психологія», «Психологія професійної кар’єри» та у розробці відповідних методичних рекомендацій і програм; б) у роботі завідувачів кафедр, викладачів (з метою оптимізації діяльності кафедр ВНЗ з проблеми формування готовності аспірантів до

здійснення професійної кар'єри); в) проведенні індивідуальних і групових форм психологічного консультування працівниками психологічних служб ВНЗ з проблеми підготовки аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Результати дослідження **впроваджено** у навчальний процес Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 016/383 від 26.09.2016 р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 40 від 27.04.2016 р.), Запорізького національного університету (довідка № 01-15/80 від 12.05.2016 р.).

Надійність та достовірність результатів дослідження забезпечується репрезентативною вибіркою, що збалансована за основними характеристиками і є достатньою для статистичного аналізу; поєднанням кількісного і якісного аналізів отриманих результатів; використанням коректно дібраного блоку методик емпіричного дослідження та подальшої математичної обробки даних; відповідністю методології та інструментарію дослідження завданням та меті роботи.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та результати емпіричного дослідження доповідались на наукових форумах в Україні: II Міжнародній науково-практичній конференції молодих учених, аспірантів і студентів «Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри» (м. Луганськ, 2013), Міжнародній науково-практичній конференції «Механізми управління економічними, екологічними і соціальними процесами в умовах інноваційного розвитку» (м. Алчевськ, 2013), X Ювілейній міжнародній науково-практичній конференції з організаційної та економічної психології «Організаційна та економічна психологія в Україні: сучасні проблеми та перспективи розвитку» (м. Київ, 2014), II, III Міжнародних науково-практичних конференціях «Актуальні питання соціальної та практичної психології у координатах сучасних парадигм» (м. Луганськ, 2014, м. Северодонецьк, 2015), I, II Всеукраїнських науково-практичних конференціях студентів, аспірантів та молодих вчених «Технології роботи психолога в організації» (м. Запоріжжя,

2014, 2015), II Всеукраїнському конгресі з організаційної та економічної психології (м. Кам'янець-Подільський, 2015). А також, за кордоном: на XXVIII Міжнародному конгресі з прикладної психології (м. Париж, 2014) та на XIV Європейському конгресі з психології (м. Мілан, 2015).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображено в 21 публікації, серед яких 6 статей у наукових фахових виданнях включених до переліку, затвердженого МОН України, 1 стаття у вітчизняному науковому фаховому виданні, що входить до наукометричних баз даних, 3 статті у зарубіжних наукових фахових виданнях, що входять до наукометричних баз даних, 11 тез доповідей у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 264 найменування (із них 23 – іноземною мовою). Основний обсяг дисертації викладено на 175 сторінках. Загальний обсяг становить 249 сторінки. Робота містить 22 таблиці (на 14 сторінках), 27 рисунків (на 14 сторінках) та 3 додатки.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ
ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ АСПІРАНТІВ
ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

У першому розділі дисертації розкрито сутність поняття «кар'єра» та основні її види, проаналізовано особливості професійної кар'єри, її роль в життєдіяльності особистості та критерії успішності, обґрунтовано основні підходи до планування професійної кар'єри. Окрім того, визначено психологічні особливості професійної кар'єри аспірантів (проаналізовано особливості аспірантів як професійної групи, розкрито основні етапи професійної кар'єри аспірантів, обґрунтовано типи професійної кар'єри аспірантів, які виділено за соціальними та внутрішньоорганізаційними критеріями). Розкрито зміст, структуру та основні складові готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри, детально проаналізовано соціально-психологічні чинники її формування.

1.1. Поняття про професійну кар'єру та її роль у життєдіяльності особистості

Аналіз проблеми професійної кар'єри особистості передбачає, на наш погляд, висвітлення таких *основних питань*:

- *сутність кар'єри та основні її види;*
- *особливості професійної кар'єри;*
- *роль професійної кар'єри в життєдіяльності особистості та критерії її успішності;*
- *планування професійної кар'єри;*
- *стан вивчення професійної кар'єри у науково-педагогічних працівників.*

Розпочнемо з аналізу *сутності кар'єри та основних її видів*. Аналіз літератури [40; 73; 99; 139; 246; 256] показав, що феномен «кар'єра» використовується в двох основних значеннях: а) у широкому значенні – в контексті всього життєвого шляху особистості; б) у вузькому значенні – в контексті активності особистості у власне професійній сфері.

Що стосується широкого значення феномену «кар'єра», то тут мова йде про те, що даний феномен має відношення до всіх сфер життєдіяльності людини.

Цієї думки дотримується, зокрема, ряд зарубіжних учених. Так, Д. Сьюпер [259] визначив поняття «кар'єра» в найбільш повному смислі, як послідовність і комбінацію ролей, які людина виконує протягом свого життєвого шляху. У цьому контексті автор запропонував спеціальний термін «веселка життєвих кар'єр», який використовується для позначення всіх можливостей кар'єрного вибору людини протягом всього життя (не тільки тих, які мають відношення до професійної діяльності) [261].

Дж. Л. Гібсон, Д. М. Іванцевич, Д. Х. Доннеллі також говорять про те, що у звичайному розумінні кар'єра складається із послідовної комбінації робочих та неробочих ролей особистості [40; 73]. При цьому вони зазначають, що концентрація на вивченні кар'єри в установі не заперечує існування кар'єри в інших контекстах – стосовно такої категорії, як домогосподарки, батьки і т.п., які також приходять до думки, що їх знання та досвід з часом і практикою підвищуються [40; 73].

На можливість кар'єри в різних сферах життя вказують і інші вчені. Так, Р. А. Березовська [11] говорить про базове значення поняття «кар'єри», яке відображає явище руху, розвитку, досягнення чогось значущого для людини в її особистому і соціальному житті. Думаємо, що це визначення найбільш точно відображає значення поняття «кар'єри» в широкому значенні.

Н. С. Пряжніков [168], розкриваючи зміст кар'єри, зазначає, що йдеться не лише про успішність в певній професійній діяльності, а про успішність всього життя людини. А. Я. Кібанов також вказує, що життя людини поза

роботою має значний вплив на кар'єру, є її частиною [99]. Аналогічної точки зору дотримується і Є. О. Могильовкін [139].

Окрім того, на широке значення поняття «кар'єра» вказують і вітчизняні вчені, зокрема, Т. М. Канівець [84].

Щодо вузького значення феномену «кар'єра», то слід зауважити, що тут йдеться лише про активність особистості у власне професійній сфері.

Як показує вивчення літератури, розуміння феномену «кар'єри» у широкому значенні є менш розповсюдженим. При цьому висловлюється думка про те, що використання такого підходу дозволяє значно розширити межі досліджень з проблеми кар'єри [139]. Разом з тим, висловлюється побоювання, що при цьому відбувається суттєве розмивання терміну «кар'єри» як наукового поняття [139].

Підтримуючи думку названих авторів, вважаємо суттєвим [89; 90] використовувати поняття «кар'єри» у двох наведених вище значеннях (рис.1.1).

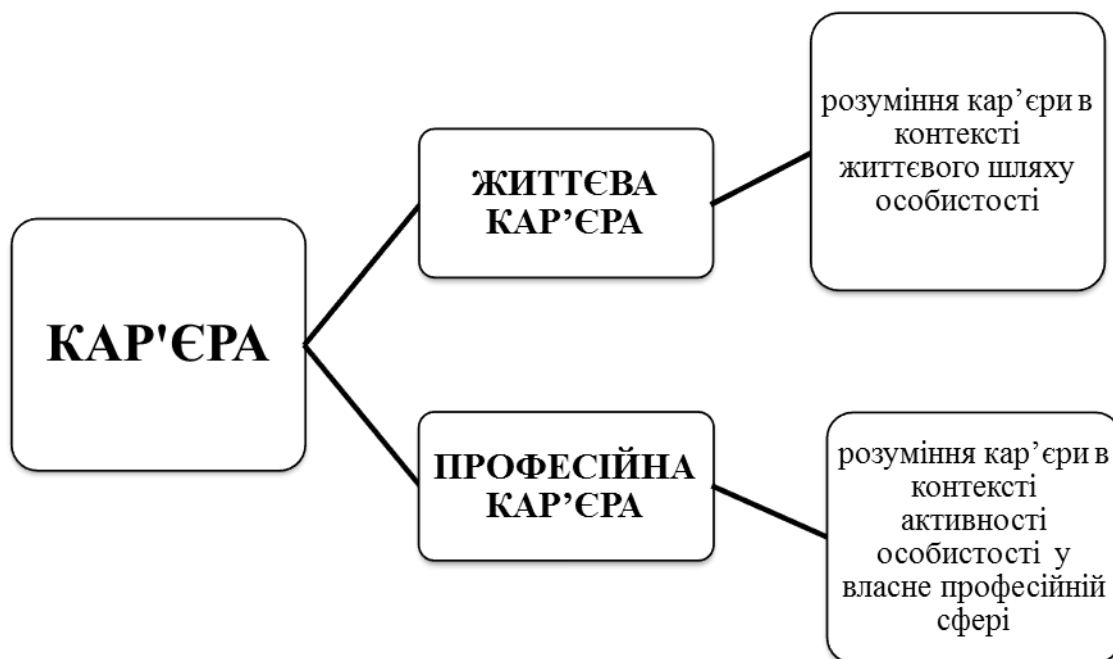


Рис.1.1. Основні значення поняття «кар'єра»

При цьому по відношенню до першого, широкого, значення цього поняття, доцільним, як нам здається, буде використання поняття «життєва кар'єра», яке може стосуватися різних соціальних сфер життєдіяльності особистості (сімейної, побутової, професійної, громадської тощо). По відношенню до другого, вузького, значення «кар'єри» доцільним буде використання поняття «професійна кар'єра». Суттєвим є врахування того, що всі вияви кар'єри особистості потенційно можуть мати тісний взаємозв'язок між собою. Зазначимо, що далі мова буде йти саме про професійну кар'єру особистості.

Перейдемо далі до аналізу *особливостей професійної кар'єри*.

Перш за все, зазначимо, що досить часто, поряд із поняттям «професійна кар'єра» використовуються поняття «ділова кар'єра» [125; 176; 210; 213], «службова кар'єра» [58; 197] або просто «кар'єра» [73; 140; 184; 207]. Однак, насправді, дані поняття використовуються фактично, як синоніми. Враховуючи те, що найбільш розповсюдженим є поняття «професійна кар'єра», ми будемо використовувати саме це поняття в нашій роботі.

Слід зазначити, що феномен професійної кар'єри є міждисциплінарним феноменом [11].

Теоретичний аналіз проблеми (А.М. Занковський [67], Є. Комаров [107], Н. П. Лукашевич [125], О. Г. Молл [140; 141], А. П. Поплавська [160; 161] та ін.) показав, що сьогодні можна говорити про три основні підходи до вивчення професійної кар'єри: а) соціальний (розгляд професійної кар'єри, як соціального феномену, який виникає в результаті певних вимог суспільства до особистості, як активного члена суспільства, змінюється під впливом соціальних, політичних та інформаційних процесів, які відбуваються в суспільстві тощо); б) економічний (розгляд професійної кар'єри як динаміки розвитку економічних показників, таких, як рівень освіти, кваліфікації працівника протягом трудового життя та посадових пересувань, розвиток економічного потенціалу особистості, економічної стимуляції та економічного благополуччя особистості тощо);

в) соціально-психологічний (дослідження особистісних характеристик та особливостей соціально-психологічної взаємодії людей в групі, установі, які впливають на здійснення професійної кар'єри особистості тощо). Наше дослідження виконано в рамках соціально-психологічного підходу до вивчення професійної кар'єри.

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що вивчення соціально-психологічних аспектів здійснення професійної кар'єри досить ґрунтовно здійснено представниками зарубіжної психології (О. Г. Молл [140; 141], Л. Г. Почебут [162; 163], Д. Сьюпер [259], Е. Шейн [256; 257], Д. Халл [245; 246; 247]) та ін.).

У вітчизняній психології дослідження цієї проблеми розпочалось лише протягом останніх двох десятиріч та представлено в працях дослідників, які вивчали власне соціально-психологічні аспекти професійної кар'єри (О. І. Бондарчук [18; 20], Т. М. Канівець [84; 85], А. П. Поплавська [160; 161], М. В. Сурякова [198; 233], Н. Ф. Шевченко [232; 233], О. П. Щотка [237; 238] та ін.) або вчених, які досліджували соціально-психологічні основи становлення професіоналізму, розвитку професійно важливих якостей, професійної самореалізації особистості (Н. Є. Завацька [64; 65], В. В. Мяленко [143; 144], Ю. М. Швалб [230] та ін.).

Л. Г. Почебут і В. О. Чікер [162; 163] зазначають, що донедавна в психології пострадянського простору поняття «кар'єра» практично не використовувалося, а застосовувалися такі терміни, як «життєвий шлях», «професійна діяльність», «професійне самовизначення». Разом з тим, дослідники підкреслюють, що негативний відтінок слова «кар'єра» поступово проходить, і людина, яка «робить кар'єру», розглядається, скоріше, як така, що має орієнтацію на розвиток особистісного та професійного потенціалу.

Базуючись на ідеях соціально-психологічного підходу зарубіжних (О. П. Єгоршин [58], А. К. Маркова [130], Є. О. Могильовкін [139] О. Г. Молл [140], Л. Г. Почебут [162], Д. Сьюпер [261], Е. Шейн [256] Д. Халл [246; 247; 248] та ін.) та вітчизняних (Н. Є. Завацька [64; 65], Т. М. Канівець, [84; 85],

В. В. М'яленко [143; 144], А. П. Поплавська [160; 161], М. В. Сурякова [198] та ін.) вчених, можна стверджувати, що вивчення професійної кар'єри здійснюється в двох основних напрямках: а) як становлення професіонала, що відбувається протягом всього життєвого шляху людини; б) як зростання в професійному та посадовому статусі в рамках однієї установи. При цьому зарубіжні автори виділяють два основних значення професійної кар'єри – широке та вузьке [130; 139].

Так, Є. О. Могильовкін [139] говорить про те, що у першому (широкому) значенні професійна кар'єра розглядається як професійне просування, професійне зростання особистості, її перехід від одних ступенів професіоналізму до інших. При цьому зазначається, що при такому підході кар'єра близька до траєкторії руху людини до вершини («акме») професіоналізму [130]. У другому (вузькому) значенні під професійною кар'єрою особистості розуміється посадове просування, де провідним є досягнення особистістю певного соціального статусу, певної посади [6].

Аналізуючи професійну кар'єру у вузькому значенні, автори розуміють її як розбитий на певні проміжки часу життєвий шлях людини, який має відношення до роботи [260], як індивідуально усвідомлену послідовність ставлень і поведінки, зв'язаних з роботою, протягом всього життя людини [40], як проходження різних стадій розвитку (навчання, вступ на роботу, професійне зростання, підтримку професійних здібностей, вихід на пенсію) [213], як кар'єру працівника в контексті всієї його трудової біографії [139].

А. К. Маркова [130] аналізує відмінність між вузьким та широким значенням професійної кар'єри за такими критеріями: сутнісна характеристика; основна вимога успішного здійснення; результат. Виходячи із даних критеріїв, автор вказує на те, що сутнісною характеристикою професійної кар'єри у широкому значенні є професійне просування від вибору до оволодіння професією, потім оволодіння професійною майстерністю, творчістю. Основною умовою успішного здійснення такого типу професійної кар'єри є професійна компетентність, а її результатом є професіоналізм, досягнення визнаного

професійного статусу. Водночас, сутнісною характеристикою професійної кар'єри у вузькому значенні є посадове просування, яке забезпечує професійне та соціальне самоствердження людини відповідно до рівня її кваліфікації. Основною умовою успішного здійснення такого типу професійної кар'єри є соціальна компетентність, а її результатом є досягнення соціально визнаних стандартів в професії.

Р. А. Березовська [11], аналізуючи професійну кар'єру в широкому значенні, зазначає, що вона являє собою професійне просування, професійне зростання і розвиток людини, в процесі якого вона проходить різні стадії: самовизначення, навчання, вступ на роботу, адаптацію, підтримку оптимального рівня функціонування, підвищення кваліфікації, нарешті, вихід на пенсію. Водночас, як професійна кар'єра у вузькому значенні проявляється, на думку автора, у русі людини у просторі організаційних позицій, які передбачають послідовну зміну функцій, статусу і соціально-економічного положення, рух людини по ступеням виробничої, соціальної, адміністративної або іншої ієрархії, заняття певної посади. У цілому автор робить висновок про те, що професійна кар'єра являє собою цілеспрямоване професійне та посадове зростання.

Істотним моментом у розумінні Р. А. Березовською [11] професійної кар'єри, є, на наш погляд, виокремлення автором подвійного характеру кар'єрного процесу, який проявляється в тому, що даний феномен, з одного боку, розглядається, як процес руху (просування), а, з іншого, як результат цього руху (розвиток). При цьому розвиток і просування в професійній кар'єрі взаємодіють між собою, доповнюючи один одного: розвиток є основою для просування, тобто, освоєння нових позицій, а просування, в свою чергу, стимулює подальший розвиток суб'єкта кар'єри, розширює кар'єрний простір і позитивно підкріплює результати трудової діяльності індивіда.

А. К. Маркова також підкреслює, що людина може свідомо вибирати та будувати свою кар'єру, як в професійному, так і в посадовому плані [130]. Цікавим є те, що ці два види професійної кар'єри, як зазначає автор, можуть не

співпадати в однієї людини: справжній професіонал може не «зробити» службової кар'єри, і, навпаки, людина на високих посадах може не досягнути такого ж високого рівня професіоналізму. Р. А. Березовська [11] при цьому наголошує на те, що в професійній кар'єри конкретної людини два напрямки розвитку (професійне та посадове) можуть не співпадати.

У працях вітчизняних авторів поняття професійної кар'єри теж розглядається в двох основних значеннях (професійного та посадового просування та розвитку).

Так, А. П. Поплавська [160] вказує на те, що професійна кар'єра – це життєвий показник соціальних та професійних досягнень людини в організаційній структурі.

Н. Ф. Шевченко, М. В. Сурякова [233] зазначають, що професійна кар'єра може трактуватися, як професійне просування, зростання, як процес професіоналізації, результатом якого є особистісні зміни людини, що призводять до високого рівня професіоналізму, досягнення професійного статусу та забезпечення почуття задоволеності.

Найбільш ідеальним в професійній кар'єрі є, на наш погляд, поєднання двох типів кар'єри (в широкому та у вузькому значенні), тобто забезпечення того, що людина, просуваючись в контексті підвищення рівня професіоналізму, досягає і певного посадового зростання [89]. Адже варіанти, коли особистість дотримується протягом свого професійного шляху лише одного із напрямків розвитку (одного типу професійної кар'єри) може, на наш погляд, призводити до негативних наслідків для особистості (незадоволеність роботою, невпевненість у собі, конфлікти в сім'ї тощо або призводити до професійної деградації, деформації особистості тощо).

Що стосується посадового просування особистості, то тут слід враховувати кілька суттєвих положень.

По-перше, базуючись на наявних в літературі розробках [62], варто враховувати, що центральними поняттями тут є горизонтальна та вертикальна професійна кар'єра, які є двома рівноправними способами життя в професії і в

суспільстві в цілому, та існують разом і не виключають, а взаємодоповнюють один одного.

По-друге, коли ми говоримо про вертикальну кар'єру, то слід враховувати, що йдеться не лише про адміністративну або управлінську кар'єру, яка відображає професійну кар'єру керівників (менеджерів) різного рівня і знайшла певне відображення в розробках ряду авторів, як стосовно реально працюючих керівників в бізнесі, освіті тощо [18; 132; 141; 171; 213; 228], так і стосовно майбутніх керівників [128] та ін.

Важливим є також розгляд посадового просування людини в професійній діяльності, підйом на вищу ступінь структурної ієрархії (наприклад, молодший, старший, головний, провідний науковий співробітник в науковій установі). На наш погляд, цей аспект проблеми важливо спеціально підкреслити, тому що досить часто серед широкого загалу присутня думка про те, що вертикальна кар'єра стосується лише адміністративного, управлінського просування.

По-третє, при аналізі вертикальної кар'єри варто враховувати два її можливі вектори: а) висхідну кар'єру (підйом на вищу ступінь структурної ієрархії); б) нисхідну кар'єру (переміщення на нижчу ступінь структурної ієрархії) [139]. Щодо нисхідної кар'єри, то слід зазначити, що даний тип кар'єри працівник може свідомо обирати в ряді ситуацій (наприклад, при відмові від керівної посади у зв'язку з бажанням сконцентрувати зусилля на певному професійному інтересі; у випадку реальної альтернативи бути звільненим; при небажанні змінити географічне місцезнаходження, якщо переїзд в інше місто є обов'язковою умовою кар'єрного зростання та ін.) [139].

По-четверте, варто враховувати основні вияви горизонтальної кар'єри [139]. До основних із них можна віднести: а) переміщення в іншу функціональну область в межах одного і того ж ієрархічного рівня; б) розширення або ускладнення виконання робочих завдань в рамках того ж ступеня (посади, яку займає працівник), як правило, з відповідною зміною винагород; в) виконання певної службової ролі, яка не має жорсткого закріплення в організаційній структурі або є тимчасовою роллю (наприклад,

виконання ролі керівника тимчасового творчого колективу, цільової групи, програми тощо).

Суттєвим при цьому є врахування того, що для того, щоб людина сприймала горизонтальне просування, як реальну кар'єру, необхідно виконання певних умов: а) кількість ступенів такої кар'єри повинна забезпечувати можливість просування протягом всього періоду активної трудової діяльності; б) ступені горизонтальної кар'єри повинні бути неформально визнані професійною спільнотою, що забезпечить їх реальний престиж для працівника; в) кожна ступінь повинна забезпечувати зростання матеріального благополуччя, насамперед, заробітної плати, виступаючи реальним мотивуючим чинником для працівників; г) кінцева ступінь повинна бути достатньо солідною і не поступатися за розміром оплати відповідним ступеням вертикального просування [184].

Слід підкреслити, що горизонтальна кар'єра (її зміст, напрямки та форми здійснення тощо), на відміну від вертикальної, є менше вивченою, як в науковому, так і в прикладному аспекті.

По-п'яте, слід враховувати, що окрім вертикальної та горизонтальної, виокремлюють ще так звану центробіжну кар'єру, сутність якої полягає в русі до центру керівництва організації (наприклад, запрошення працівника на зустрічі, які раніше були для нього недоступними, наради, довірливі доручення керівництва та ін.). Необхідно зазначити, що частіше за все в емпіричних дослідженнях досліджують вертикальну та горизонтальну кар'єри, водночас, як центробіжна кар'єра практично залишається поза увагою вчених і практиків.

Цікавим у цьому контексті є, зокрема, дослідження особливостей та динаміки прояву вертикальної та горизонтальної професійної кар'єри інженерно-технічних працівників в умовах трансформаційних процесів, що відбувалися в країнах колишнього Радянського Союзу, яке проведено спільно молдавськими та українськими вченими (В. Ю. Іконніков, В. І. Подшивалкіна [62]). На основі узагальнення праць різних дослідників, зокрема, було зроблено висновок про те, що в певні періоди розвитку радянського суспільства (60-

80 р.р. XX ст.) більш престижною була вертикальна кар'єра, порівняно із горизонтальною, оскільки вона давала можливість бути більш забезпеченим, займати престижне положення в суспільстві і реалізувати потребу та уміння людей слідувати зразкам того суспільства, в якому вони жили. При цьому вертикальна кар'єра часто асоціювалась з безперервним рухом наверх, без врахування внутрішніх схильностей і можливостей людини. А горизонтальна кар'єра або не виділялася як один із можливих способів життя спеціалістів в професії взагалі, або не сприймалася рівноправною з іншими. Однак, наростання процесів бюрократизації в суспільстві (90 р.р. XX ст.) привели до того, що втрати від високих посад стали більш значущими, ніж виграші, у зв'язку з чим відбулася переорієнтація інженерно-технічних спеціалістів, і, відповідно горизонтальна кар'єра з її внутрішньою самодостатністю і не такою прямою залежністю від зовнішніх обставин почала займати рівне з іншими способами життя в професії місце в професійних намірах інженерів.

Однією із суттєвих характеристик професійної кар'єри в сучасних умовах є її поліваріативність. Необхідність розробки даного підходу до розуміння сутності професійної кар'єри обумовлена глобалізаційними змінами, які відбуваються в суспільному і професійному житті.

Так, зарубіжні вчені вказують на те, що професійна діяльність та професійна кар'єра сьогодні здійснюється в нових умовах, оскільки діяльність організації в умовах глобалізаційних змін суттєвим чином відрізняється від її діяльності в стабільних умовах [224]. До таких змін, як зазначається в літературі, відносяться: перехід від індустріального суспільства до інформаційного; перехід від силових технологій до високих технологій; перехід від ієрархічної побудови організації до мережевої; перехід від ситуацій з обмеженим вибором до множинності і можливих варіантів; перехід до глобальних компаній (мультинаціональних корпорацій); можливість (висока ймовірність) різких організаційних і ситуативних змін та ін. [141].

Все це, як вказує Р. А. Березовська [11], корінним чином змінило традиційний погляд на кар'єру, як лінійно-послідовне просування

співробітника від нижчих до вищих позицій в структурній ієрархії. І в результаті цього, підкреслює автор, сучасні працівники зустрічаються з непередбачуваністю свого службового положення.

На думку М. В. Кларіна [100], кар'єра є більш ширшим поняттям, ніж просто просування по службових сходах у процесі роботи на одному підприємстві, оскільки сучасна кар'єра включає серію різних робіт, що виконуються в результаті переміщення між різними підприємствами. Окрім того, кар'єра вимагає активного управління, інакше працівник ризикує не досягнути в ній успіху.

Це знайшло відображення в концепції поліваріативності кар'єри, яка розроблена західними вченими (Д. Холлом із співавторами [246]). У рамках цієї концепції кар'єра кожної людини розглядається, як унікальна і неповторна, як сукупність кар'єрних циклів, кожний із яких складається із міні-стадій професійного розвитку (входження, засвоєння, досягнення майстерності, відхід) і чергується з короткими, але інтенсивними періодами перенавчання. І все це, підкреслюють автори, може відбуватися в просторі не однієї професії, а різних сфер діяльності, організацій і функціональних завдань.

Д. Холлом виокремлено основні характеристики поліваріативної кар'єри шляхом аналізу спеціальних критеріїв, за якими поліваріативна кар'єра відрізняється від традиційної [246]. До даних критеріїв віднесено такі показники: хто несе відповідальність за кар'єру; основні цінності; рівень мобільності; критерії успіху; ключові установки. Відповідно, у ситуації реалізації поліваріативної кар'єри відповідальність за кар'єру несе сама людина, основними цінностями є свобода та розвиток, рівень мобільності є високим, критеріями успіху є «психологічний успіх», ключовими установками є задоволеність роботою та професійна лояльність. Це корінним чином відрізняється від традиційної кар'єри, у процесі реалізації якої відповідальність за кар'єру несе установа, основними цінностями є просування, рівень мобільності є низьким, критерієм успіху є рівень посади та зарплата, а ключовими установками є організаційна лояльність.

Як підкреслює Є. О. Могильовкін [139], згідно концепції поліваріативної кар'єри, від працівників, які претендують на успішність, вимагається володіти не конкретним, обмеженим набором навичок і вмінь, а свого роду метамініями, серед яких найбільш важливими є здатність швидко адаптуватися до умов соціального середовища, яке часто змінюється, і ефективне самонавчання.

У контексті концепції поліваріативної професійної кар'єри важливим є розвиток професійної мобільності особистості, яка є однією із форм соціальної мобільності різних категорій фахівців і активно досліджується, як зарубіжними, так і вітчизняними вченими [4; 50; 75; 138; 147; 194; 199; 225; 235; 249]. Відповідно до існуючих у літературі підходів, професійна мобільність розглядається, як інтегрована якість особистості, яка виявляється в здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності у професійній сфері; вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань, згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання завдань у професійній сфері, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юнктурі ринку праці [75].

Відповідно, професійна кар'єра трактується як успішне просування особистості в певній професійній діяльності, як свідомо обраний і реалізований людиною шлях досягнення професіоналізму та посадового зростання в певних соціально-організаційних структурах [89; 90].

Далі перейдемо до аналізу *ролі професійної кар'єри в життєдіяльності особистості та критеріїв її успішності*.

Слід зазначити, що, як зарубіжними, так і вітчизняними авторами, виокремлено ряд важливих аспектів цієї проблеми.

Так, зарубіжні автори наголошують на тому, що професійна кар'єра є надзвичайно бажаним явищем в професійному житті людини. При цьому підкреслюється, що саме в професійній кар'єрі відбувається становлення

фахівця як професіонала, що проявляється у розвитку особистості, оволодінні професійною діяльністю, реалізації особистості в професії та досягнення нею вершин професіоналізму [67; 68]. Є. О. Могильовкін [139] говорить про те, що професійна кар'єра являє собою засіб самореалізації особистості.

Значущість професійної кар'єри в професійному та особистісному розвитку людини відзначають і вітчизняні вчені.

Так, Н. Ф. Шевченко, М. В. Сурякова [233] вказують на те, що успішно побудована кар'єра дозволяє людині домогтися визнання своєї неповторності, значущості для інших людей, для суспільства в цілому. Окрім того, дані автори говорять про вплив професійної кар'єри на інші сфери життя, оскільки професійна кар'єра, на їх думку, будучи одним із показників розвитку індивідуального професійного життя людини, сприяє досягненню людиною бажаного статусу й відповідного йому рівня і якості життя.

Дослідниками зазначається, що вибір кар'єри має смислотвірний характер, а реалізація індивідуальної професійної кар'єри виступає найважливішим елементом самореалізації та саморозвитку людини [20].

О. Христин [222] розглядає кар'єрний розвиток особистості як важливу складову її професійного розвитку.

Таким чином, узагальнюючи дані висловлювання, можна говорити про те, професійна кар'єра виконує ряд важливих функцій, які можна підрозділити на три основні групи [89]: а) соціально-професійні; б) соціально-психологічні; в) соціально-економічні.

До групи соціально-професійних функцій можна віднести: сприяння підвищенню рівня професійної майстерності та професійному розвитку людини; забезпечення певного професійного статусу; досягнення визнання в певній професійній спільноті; демонстрація рольової моделі в певній професійній діяльності та ін.

Група соціально-психологічних функцій орієнтована на вирішення таких завдань: сприяння самореалізації та саморозвитку людини; вияв

індивідуальності неповторності людини; повага зі сторони соціального оточення (колеги, рідних, близьких, знайомих) та ін.

Група соціально-економічних функцій забезпечує: сприяння досягненню певного соціально-економічного статусу в суспільстві; забезпечення високого рівня і якості життя; визнання значущості для інших людей та суспільства в цілому та ін.

Важливим питанням, яке узагальнює всі попередні аспекти висвітлення сутності професійної кар'єри, є питання критеріїв успішності професійної кар'єри.

Дослідники стверджують, що про успішність професійної кар'єри можуть свідчити такі критерії: а) об'єктивні: соціальний успіх; послідовність проходження професійних позицій, які займає працівник в організації та в професії та ін.; б) суб'єктивні: ступінь задоволеності життєвою ситуацією; позитивне сприйняття професійних успіхів, професійного життя та власної ролі в ньому та ін. [139]. При цьому дуже важливим для людини є адекватне співвідношення її самооцінки та зовнішніх показників її соціального успіху (заробітна плата, престиж, визнання, імідж тощо). Слід зазначити, що самооцінка успішності професійної кар'єри залежить також від очікувань референтної групи.

Л. Г. Почебут і В. О. Чікер [162; 163] називають критеріями кар'єри, яка вдалася, задоволеність життєвою ситуацією (суб'єктивний критерій) та соціальний успіх (об'єктивний критерій).

Є. О. Могильовкін [139] вказує на те, що в рамках концепції поліваріативності кар'єри критерії успішності кар'єри змінюються, вони стають інтернальними. Це означає, що для людини провідне значення має суб'єктивне усвідомлення своєї успішності (так званий психологічний успіх за Д. Холлом), а не зовнішні знаки.

Отже, професійна кар'єра відіграє важливу роль у життєдіяльності особистості, характеризується певними етапами здійснення та критеріями успішності.

Ще одним із важливих питань при аналізі сутності професійної кар'єри є питання, яке стосується *планування професійної кар'єри*.

Слід зазначити, що в літературі для аналізу даного питання зарубіжними та вітчизняними дослідниками використовуються різні терміни: «планування кар'єри» [132; 213], «управління кар'єрою» [107; 139], «розвиток кар'єри» [53] та ін. Дані поняття, при наявності деяких відмінностей в їх змісті, використовуються здебільшого, як синоніми.

Зарубіжна дослідниця Л. Джуел [53] під розвитком професійної кар'єри розуміє діяльність, яка фінансується установою, і яка спрямована на те, щоб допомогти співробітникам визначити свої цілі та досягнути їх. Дана діяльність, на думку автора, включає такі складові: а) консультування з питань кар'єри (наприклад, для співробітників, які мають великий потенціал, але працюють на безперспективних посадах); б) планування кар'єри (наприклад, планування посадових підвищень співробітників, які бажають просуватися по службі); в) розповсюдження інформації про наявні або такі, що очікуються, вакантні посади в компанії, або навіть про можливості альтернативного вибору професії для людей, які вважають, що їх кар'єра розвивається по неправильному шляху.

Узагальнюючи роботи зарубіжних авторів з означеної проблеми, Л. Джуел [53] визначила завдання, які можуть бути досягнуті за допомогою програми розвитку кар'єри, до яких віднесено такі: формування робочої сили, яка має уміння і досвід, що необхідні установі для задоволення сьогоденних та майбутніх завдань; попередження затримки індивідуального кар'єрного росту та «старіння» знань та вмінь; поповнення резерву талановитих менеджерів, які будуть потрібні для вирішення майбутніх завдань; формування соціально-психологічного клімату підтримки та стимулювання особистого зростання; створення сприятливої політики для жінок і меншин.

Дж. Л. Гібсон, Д. М. Іванцевич, Д. Х. Доннеллі [40] визначають планування кар'єри, яка є новою практикою, як поєднання прагнень особистості до кар'єри, послідовність виконання робіт, з можливостями, які є в

організації. Автори зазначають, що планування кар'єри являє собою визначення способів, за допомогою яких можна досягнути бажаного результату.

Під плануванням професійної кар'єри, яке виступає альтернативою стихійного переміщення працівників, розуміється система форм, методів і засобів організації планомірного і послідовного просування і переміщення працівників, з урахуванням їхніх інтересів, а також потреб установи. Головна мета цього процесу полягає в найбільш раціональному використанні творчого потенціалу працівників, створенні умов для їх самореалізації [213]. Додамо також, що суттєвим у цьому, особливо у контексті проблеми, яка досліджується, є також спеціальна підготовка фахівців до здійснення професійної кар'єри, а важливу роль серед різних напрямків її здійснення має займати психологічна підготовка.

Л. Г. Почебут і В. О. Чікер [162; 163] зазначають, що одним із важливих аспектів професійного розвитку особистості та її самореалізації є свідоме планування кар'єри.

О. П. Єгоршин [58] вказує на те, що планування службової кар'єри передбачає наукове обґрунтування раціонального віку і нормативних термінів зайняття посад, з врахуванням побажань та особистості працівника. При цьому автор наголошує, що дана проблема є малодослідженою.

При аналізі даного питання суттєвим є, насамперед, те, що одним із основних завдань щодо розвитку професійної кар'єри є забезпечення узгодженості професійної та посадової кар'єри [213]. З цією метою важливо дотримуватись таких умов: поєднання мети організації та кожного співробітника; знань, цілей, бажань, інтересів кожного співробітника; забезпечення об'єктивності і відкритості в кадрових переміщеннях, в оцінці потенційних можливостей працівників; підготовка та доведення до всіх працівників критеріїв і умов службового росту [213].

Л. Джуел [53] також зазначає, що сама найважливіша сфера застосування ідеї концепції розвитку кар'єри полягає у використанні її потенціалу для досягнення відповідності між людиною та установою.

Слід зазначити, що в останніх дослідження з цієї проблеми використовується новий термін – «кар'єрний самоменеджмент», суть якого полягає у відображенні технології самопланування кар'єри і реалізації кар'єрного потенціалу особистості.

М. П. Лукашевич [124] також підкреслює роль активності особистості у здійсненні професійної кар'єри, зокрема, значення мотиваційної сфери та цілепокладання. Він зазначає, що метою професійної кар'єри не можна назвати галузь діяльності, певну роботу, посаду чи місце на службових сходах; вона має більш глибокий смисл, який проявляється в причині, за якою людина хотіла б мати цю конкретну роботу, займати певну посадову сходинку. При цьому, наголошує автор, формування цілей кар'єри – це постійний процес, адже цілі змінюються з віком, у міру того, як змінюється людина, її кваліфікація тощо.

Позитивно оцінюючи ідеї кар'єрного самоменеджменту, більшою мірою підтримуємо думку Дж. Л. Гібсон, Д. М. Іванцевич, Д. Х. Доннеллі [40], які говорять про те, що успішне планування кар'єри установлює однакову відповідальність, як установи, так і працівників. Працівники повинні ідентифікувати свої бажання і можливості, і проконсультувавшись, визначити практику і шляхи вдосконалення, необхідні для приватного кар'єрного шляху. Установа, в свою чергу, повинна визначити свої потреби і можливості та шляхом планування людських ресурсів забезпечити інформацію про кар'єру і практичне заняття для своїх працівників.

При відсутності цілеспрямованої програми розвитку кар'єри може виникати феномен, який називається плато кар'єри, під яким розуміється період у професійному житті фахівця, впродовж якого відбувається поступове падіння і призупинення зовнішньої і внутрішньої динаміки професійного розвитку [160].

При цьому розрізняють два види плато кар'єри: а) організаційне – особистість має потенціал, але досягнення вищих позицій в організації неможливе через об'єктивні причини; б) особистісне – відображає нестачу потенціалу або бажання працювати на вищому рівні. Автори зазначають, що

організаційне плато може переходити в особистісне, оскільки працівник, якого «затискають», може змиритися зі своєю участю [160].

Дослідники зазначають причини виходу на кар'єрне плато, до яких відносять, насамперед, особливості середовища (наявність можливостей для професійної кар'єри, число рівнів посадової ієрархії та кваліфікаційних статусів у даній професії, особливості управління) і низький професійний та особистісний потенціал працівника [160].

Разом з тим, Л. Г. Почебут і В. О. Чікер відзначають засоби, за допомогою яких можна дати поштовх розвитку працівника, що знаходиться на кар'єрному плато: спонсорство, рекомендації, психологічне консультування тощо [162].

Що стосується *стану вивчення професійної кар'єри у науково-педагогічних працівників*, то аналіз літератури показує, що проблема професійної кар'єри знайшла відображення у процесі вивчення діяльності представників різних професійних груп: державних службовців [33; 197], офіцерів Збройних Сил України [201], керівників системи середньої освіти [18], учителів [108; 117], майбутніх психологів [234] та ін.

Стосовно особливостей професійної кар'єри науково-педагогічних працівників, то дана проблема раніше не виступала предметом спеціального вивчення. Вивчено лише окремі соціально-психологічні аспекти діяльності наукових колективів (Є. С. Жаріков [60], В. Б. Скоріков [187], О. О. Чечулін [227], М. Г. Ярошевський [167; 241]) та соціально-психологічні особливості діяльності викладачів вищої школи та аспірантів (О. В. Винославська [32], А. Г. Скок [186], О. С. Толков [206], Т. Г. Фелькель [216]).

Таким чином, можна заключити, що професійна кар'єра є достатньо складним феноменом, відіграє важливу роль у життєдіяльності особистості, має різні прояви і може бути успішною за умови активної взаємодії особистості і установи.

1.2. Психологічні особливості професійної кар'єри аспірантів

Аналіз особливостей професійної кар'єри аспірантів доцільно здійснювати, на наш погляд, в процесі розгляду таких питань:

- *особливості аспірантів як професійної групи;*
- *сутність та основні етапи професійної кар'єри аспірантів;*
- *типи професійної кар'єри аспірантів, виділені за соціальними критеріями;*
- *типи професійної кар'єри аспірантів, виділені за внутрішньо-організаційними критеріями.*

Проаналізуємо спочатку *особливості аспірантів як професійної групи.*

У процесі аналізу даного питання слід сказати, що аспіранти можуть бути віднесені до категорії фахівців інтелектуальної праці, найбільш кваліфікованих працівників (професіоналів).

У цьому контексті важливим, на наш погляд, є підхід Д. М. Іванцевича, А. А. Лобанова [73], які вивчали професійну кар'єру професіоналів, під якими вони розуміють групи людей, чиє просування має особливу важливість для роботи сучасних установ. До даної категорії, яка складає 33% від загального числа співробітників, відносяться інтелектуальні працівники (професійні бухгалтери, вчені, інженери тощо). Ефективне проходження даною категорією працівників професійної кар'єри залежить від розуміння ними суттєвих характеристик кожної із стадій кар'єри, до яких відносяться рольові позиції та основні психологічні проблеми.

Говорячи про основні рольові позиції працівників інтелектуальної праці, дослідники зазначають, що якщо на початку кар'єри такий працівник знаходиться в позиції «учня» (знаходиться в тісному контакті з більш досвідченим наставником), то у результаті свого професійного просування він проявляє себе в якості «незалежного генератора ідей» в обраній області, потім в

ролі «наставника», який допомагає іншим, і, насамкінець, займає позиції «менеджера», «антрепренера» і «генератора стратегічних ідей».

Відповідно до ускладнення та зміни ролевих позицій, які виконують дані фахівці, змінюються і психологічні проблеми, з якими зустрічаються ці професіонали: а) перша стадія («учень») – необхідність усвідомлювати та адекватно реагувати на ситуації залежно від авторитетної фігури, без особливих проявів творчості; б) друга стадія («незалежний генератор ідей») – рівень конфліктності з колегами, почуття незалежності, яке дуже відрізняється від почуття залежності, яке притаманне попередній стадії; в) третя стадія («наставник») – професіонал, який несе відповідальність не лише за себе, за результати своєї праці, але і за інших, своїх підлеглих, і це веде до зростання психологічних навантажень і в результаті, призводить до дистресу; г) четверта стадія («менеджер» та ін.) – професіонал, який повинен шукати та застосовувати «непрямі», недирективні методи керівництва.

Суттєвим також, на думку вчених, є наявність певних умов для забезпечення переходу з однієї стадії професійної кар'єри на іншу [73]. Наприклад, щоб перейти з першої на другу стадію працівник повинен продемонструвати компетентність у певній сфері, з другої на третю – впевненість професіонала в своїх силах. Знаходячись на третій стадії, професіонали мають кілька можливих векторів розвитку своєї кар'єри: а) залишатись на цій стадії, якщо працівники отримують задоволення від того, що інші вдосконалюються під їхнім керівництвом; б) перейти на четверту стадію, при наявності у них здатності готувати молодших колег до складніших, за своєю відповідальністю видів діяльності; в) повернутись на попередню стадію, якщо не справляються з роботою, в центрі уваги якої, стоїть робота інших та відповідальність за неї.

Думаємо, що виділені особливості працівників інтелектуальної праці, професіоналів, поряд із загальними характеристиками, які притаманні представникам всіх видів професій, що входять до цієї групи, звичайно ж, мають свою специфіку у різних категорій фахівців (наприклад, науковці, без

сумніву, відрізняються від інженерів, бухгалтерів тощо). І це потребує свого спеціального вивчення.

По-друге, слід говорити, на наш погляд, про потенційну приналежність аспірантів до інтелектуальної еліти.

Аналіз літератури показує, що концепція еліти зовсім нещодавно почала розроблятися на пострадянському просторі [3; 158; 166].

І. Г. Акперов, Ж. В. Маслікова [3], провівши аналіз літератури з проблеми еліти, виділяють такі категорії осіб, яких можна віднести до еліти: особи, які отримали найвище визнання в області їх діяльності; найбільш активні в економічному відношенні люди, які орієнтуються на владу; особи, які користуються в суспільстві найбільшим престижем, статусом, багатством; особи, які відрізняються найвищим почуттям відповідальності; особи, які володіють формальною владою в організаціях та інститутах, які визначають соціальне життя; найбільш кваліфіковані спеціалісти, насамперед, із наукової і технічної інтелігенції, підприємці, менеджери і вищі службовці.

Автори виділяють такі основні типи еліти (політичну, економічну та інтелектуальну), підкреслюючи що це виправдано з психологічної точки зору, оскільки, наприклад, політична діяльність базується на інших основах, ніж економічна, і потребує інших типів особистості. Окрім того, дослідники детально аналізують характеристики бізнес-еліти, виділяючи, насамперед, такі її характеристики, як багатоваріативність особистості, готовність все починати спочатку, непередбачуваність рішень, «парадоксальність підходу», здатність створити особливу культуру і філософію компанії та ін.

Українськими вченими активно почали розроблятися концепції гуманітарно-технічної [166] та політико-управлінської еліти [158].

Враховуючи те, що до еліти, як було зазначено вище, відносяться найбільш кваліфіковані спеціалісти, насамперед, із наукової і технічної інтелігенції, аспірантів потенційно можна віднести до групи інтелектуальної еліти, яка є групою професіоналів вищої кваліфікації, що розробляє зміст та основні напрямки наукових досліджень, провідні основні ідеї та умови

реалізації освітньої політики у вищій школі, які б відповідали міжнародним стандартам та найбільш інноваційним орієнтирам, впроваджує наукові розробки у практику.

Звичайно, повноправними представниками даної групи аспіранти потенційно можуть стати лише надалі, за умови, що вони зможуть досягнути високого рівня професіоналізму, посадового зростання та генеруючи інноваційні ідеї та підходи тощо. Отже, характеристики та вимоги до інтелектуальної еліти, зокрема, досягнення високого рівня професіоналізму повинні стати, на наш погляд, важливими орієнтирами при підготовці аспірантів.

Далі визначимо *сутність та основні етапи професійної кар'єри аспірантів*.

Насамперед, зазначимо, що базуючись на теоретико-методологічних положеннях, викладених у першому підрозділі, можна говорити про те, що професійна кар'єра аспірантів є свідомо обраним і реалізованим шляхом досягнення професіоналізму та посадового зростання в ході успішного просування в науково-викладацькій, науково-громадській, науково-менеджерській, науково-підприємницькій та інших видах науково-професійної діяльності [89].

Аналіз праць зарубіжних та вітчизняних учених дав можливість виділити ряд положень, які, на наш погляд, важливі в контексті виокремлення основних етапів професійної кар'єри аспірантів.

По-перше, зазначимо, насамперед, що згідно з наявними в літературі підходами, етапи (стадії) реалізації професійної кар'єри визначаються як періоди, що пов'язані з різними завданнями розвитку і кар'єрними інтересами [11].

Аналіз літератури показав, що зарубіжними та вітчизняними дослідниками визначено ряд підходів до аналізу цієї проблеми, яка є однією із основних при аналізі сутності та розвитку професійної кар'єри особистості.

У контексті проблеми, яка аналізується, доцільним є підхід Т. М. Канівець [84], яка пропонує етапи кар'єри розподілити на дві групи: а) які стосуються ранніх, доорганізаційних її етапів; б) які стосуються безпосередньо її проходження в організації, тобто, організаційних.

Що стосується першої групи, то сюди відносяться розробки Ш. Бюлер [18], А. М. Толстої [207] та ін.

Так, А. М. Толстая [207] виділяє дев'ять етапів еволюції професійної кар'єри, до яких відносяться: 1) міркування з приводу майбутньої роботи, уявлення про кар'єру розмиті, особистість тільки готується до процесу навчання майбутній професії; 2) освіта та тренування (цей етап залежить від вимог щодо майбутньої професії); 3) входження особистості у світ професії, адаптація, виникнення професійного «Я-концепту»; 4) професійне навчання та подальша спеціалізація в умовах конкретної установи; 5) досягнення членства в організації, з'ясування особистісних мотивів та особистісних цінностей, усвідомлення свого таланту, сили чи слабкості; 6) якщо професійне зростання в установі неможливе, то прийняття рішення про перехід до іншої установи (перші 5-10 років кар'єри); 7) криза (переоцінка себе, питання щодо правильності вибору професії, планування майбутнього шляху розвитку); 8) зниження залучення до професії, підготовка до пенсії або прийняття рішення працювати далі.

Ш. Бюлер [18] розробила теорію «стадій професійного життя» і виокремила 5 фаз життєвого циклу людини: 1) перша фаза (16-20 років) – фаза, що передує самовизначенню, коли професія як рід занять ще відсутня; 2) друга фаза (від 16-20 до 25-30 років) – пошук покликання, сфери діяльності, що найбільш відповідає здібностям і прагненням людини; 3) третя фаза (від 25 до 45-50 років) – пора зрілості особистості, коли уточнюється життєве покликання, накопичується життєвий і професійний досвід; при цьому можлива «криза середини життя», перебіг якої багато в чому визначається тим, як людина оцінює свою професійну долю; 4) четверта фаза (від 45-50 до 65-70 років) –

період завершення професійної діяльності; 5) п'ята фаза (від 65 років), коли провідним видом діяльності стає спілкування.

Стосовно другої групи, то вона представлена розробками К. Крама [252], Е. Шейна [256], Д. Холла [247], Д. Сьюпера [259; 260] та ін.

Так, К. Крам [252] запропонував чотири стадії кар'єрного зросту працівників в установі, які базуються на потребах особистості: влаштування на роботу (потреби: підтримка та спрямованість на роботу); підвищення (потреби: навчання, демонстрація, аналіз моделей ролей); досягнення (потреби: реалізація себе у професійних досягненнях та передача досвіду іншим працівникам); відхід (потреба: бажання позбавитись професійної ідентичності).

Д. Холл [247] побудував триступеневу модель розвитку кар'єри: а) рання стадія кар'єри (особистість застосовує раніше отримані знання та розвиває нові навички); б) середня стадія кар'єри (особистість проходить досить складний процес реорганізації багатьох чинників, пов'язаних з роботою та особистісними потребами, наприклад, зміна робочих цінностей, вирішення сімейних проблем, що призводить до стресу в середині кар'єри); в) пізня стадія (працівник починає поступово відходити від установи та навчається адекватно сприймати той факт, що його професійна роль поступово слабшає).

Разом з тим, напевне можна говорити про те, що професійна кар'єра аспірантів має таку особливість, що вона знаходиться на стиці «доорганізаційних» та «організаційних» етапів професійної кар'єри, оскільки, з одного боку, навчання в аспірантурі є дійсно ще навчанням, а, з іншого боку, аспірант реально починає бути включеним до різних видів діяльності, які здійснюються на кафедрі ВНЗ (викладацьку, наукову, громадську тощо).

По-друге, враховуючи і уточнюючи зазначені особливості професійної кар'єри професіоналів, інтелектуальних працівників, про які йшла мова вище, можна говорити про певні етапи реальної та майбутньої професійної кар'єри аспірантів.

І в цьому контексті доцільно говорити про такі можливі етапи реальної та майбутньої професійної кар'єри аспірантів: а) власне навчання в аспірантурі

(оволодіння основами наукової та викладацької діяльності в процесі підготовки дисертаційного дослідження, проведення практичних і семінарських занять); б) науково-викладацька робота на кафедрі або в науковій лабораторії після закінчення аспірантури та захисту дисертації (викладання навчальних дисциплін та спецкурсів, виконання наукових проектів та ін.); в) здійснення керівництва науковою діяльністю аспірантів (докторантів); г) виконання науково-менеджерської, науково-громадської та науково-підприємницької роботи, яка може здійснюватися паралельно із третім етапом або самостійно. Така робота спрямована на керівництво науково-освітніми колективами, науково-громадськими об'єднаннями, пошук нових способів взаємодії науки і практики. Найважливішим є перший етап професійної кар'єри аспірантів (оволодіння основами наукової та викладацької діяльності), який і був досліджений нами. Разом із тим, висвітлюються певні психологічні умови переходу до наступних етапів та успішного їх здійснення. Але ця проблема потребує, на наш погляд, окремого спеціального аналізу в контексті вивчення особливостей власне наукової та викладацької діяльності, науково-менеджерської діяльності тощо.

Таким чином, в цілому можна заключити, що професійна кар'єра аспірантів має свої особливості, характеризується певними етапи реальної та майбутньої кар'єри.

Далі перейдемо до аналізу *типів професійної кар'єри аспірантів*.

Є. О. Могильовкін [139] проаналізував основні критерії і типи професійно кар'єри. До основних із них віднесено: 1) характер динаміки (типи кар'єри: звичайна, стабільна, нестабільна, комбінована); 2) зайнятість або відсутність роботи (типи кар'єри: стабільна, нестабільна, призупинена, навчальна); 3) характер переміщень, або в межах функціонального середовища або з однієї організації в іншу (типи кар'єри: функціонально-спеціалізована, інституціонально-спеціалізована); 4) сфера діяльності (типи кар'єри: освітня, наукова, політична та ін.); 5) ким визначається кар'єра (типи кар'єри: кар'єра, що визначається організацією; кар'єра, що визначається персоналом);

б) швидкість та форма просування (типи кар'єри: швидка, середня, повільна, пряма, без переходів, з переходами); 7) швидкість просування, послідовність позицій, проєктивна орієнтація, особистісний смисл просування (типи кар'єри: суперавантюрна, авантюрна, традиційна або лінійна, послідовно-кризова, прагматична, перетворююча, еволюційна); 8) психобіографічні характеристики (типи кар'єри: «господарник», «директор», «прораб», «викладач», «партійний функціонер», «прагматик», «комсомолец», «адміністратор»); 9) загальна спрямованість (типи кар'єри: професійна, внутрішньоорганізаційна (вертикальна, горизонтальна, центробіжна).

У контексті проблеми, яка досліджується, нами із виділених вище критеріїв для аналізу особливостей професійної кар'єри аспірантів були відібрані як найбільш важливі такі: а) сфера діяльності; б) характер переміщень; в) загальна спрямованість [93].

Уточнивши назву даних критеріїв з метою більш точного відображення їх змісту та поповнивши їх ще одним критерієм (вітчизняно-міжнародним), врахування якого, на наш погляд, є суттєвими в контексті актуальної для вітчизняних ВНЗ проблеми європейської інтеграції, нами виділено такі основні критерії аналізу типів професійної кар'єри аспірантів: 1) соціально-галузевий; 2) вітчизняно-міжнародний; 3) професійно-посадовий; 4) стабільно-динамічний (рис. 1.2). Слід зазначити, що перший та другий критерії дають можливість проаналізувати соціальні аспекти здійснення професійної кар'єри аспірантами, а третій та четвертий – внутрішньоорганізаційні. Проаналізуємо основні типи професійної кар'єри аспірантів, виділені за названими критеріями [93].

Розпочнемо з аналізу типів професійної кар'єри аспірантів, які виділені *за соціальними критеріями*.

Стосовно основних типів професійної кар'єри аспірантів в різних соціальних галузях (соціально-галузевий критерій аналізу), то тут можна говорити про три основні типи: а) професійну кар'єру в освітньо-науковій галузі (профільну кар'єру); б) професійну кар'єру в освітньо-науковій галузі та в сфері бізнесу (профільну комбіновану кар'єру); в) професійну кар'єру в інших

соціальних галузях (державна служба, промисловість, бізнес та ін.), без поєднання з освітньо-науковою діяльністю (непрофільну кар'єру).



Рис. 1.2. Основні критерії аналізу типів професійної кар'єри аспірантів

Слід зазначити, що здійснення аспірантами майбутньої професійної кар'єри в освітньо-науковій сфері слід розглядати, як профільну кар'єру. Підготовка аспірантів до даного типу кар'єри є, на наш погляд, пріоритетним, оскільки першочергове завдання аспірантури, як відомо, полягає, у підготовці фахівців вищої кваліфікації саме для цієї сфери.

Разом з тим, суттєвим є той факт, що ще одним із можливих напрямків професійної кар'єри аспірантів є поєднання професійної кар'єри в освітньо-науковій сфері та в сфері бізнесу (як на рівні найманих працівників, так і на рівні власного бізнесу). Даний напрям кар'єри можна назвати, на наш погляд, як профільну комбіновану кар'єру. Її виокремлення відображає, з одного боку, тенденції сучасного соціального і професійного життя в Україні, коли бізнес, підприємництво стає все більш реальним фрагментом нашого життя, а, з іншого боку, з урахування того, що багато аспірантів, наприклад, технічних спеціальностей, мають відношення до розробки сучасних інформаційних технологій, свідчить про прагнення молодих людей втілювати свої власні ідеї,

бути самостійними, як щодо професійної діяльності, так і щодо вирішення матеріальних проблем, а також сприяти зближенню науки і бізнесу.

Також робота на рівні найманих працівників (консультантів, експертів тощо) в сучасних бізнес-структурах, яка поєднується з основною науковою або викладацькою роботою, дає можливість працівникам ВНЗ враховувати сучасні професійні тенденції, а також сприяти розвитку ВНЗ (підготовці спільних проектів, організації практики для студентів, пошуку для студентів майбутніх місць роботи тощо).

Отже, можна говорити про те, що поєднання основної (освітньо-наукової професійної кар'єри) з додатковою (роботою в бізнес-структурах та створення власного бізнесу, близькою до основного напрямку освітньо-наукової діяльності) є одним із суттєвим напрямків можливої професійної кар'єри аспірантів.

І ще одним напрямком професійної кар'єри аспірантів є професійна кар'єра в інших соціальних сферах (державна служба, промисловість, бізнес та ін.), без поєднання з освітньо-науковою діяльністю. Даний тип професійної кар'єри, на наш погляд, можна вважати непрофільною кар'єрою, оскільки йдеться про роботу в інших сферах, які не мають прямого відношення до освіти та науки, і де фахівці, як правило, не здійснюють наукової та освітньої діяльності. І, разом з тим, отримання наукового ступеню після завершення аспірантури та захисту дисертації дає можливість фахівцям підвищити свій професійний та соціальний статус і здійснювати свою професійну діяльність на більш високому рівні.

Таким чином, йдеться про те, що навчання в аспірантурі має враховувати сучасні тенденції соціально-економічного життя та готувати аспірантів до різних типів професійної кар'єри, віддаючи перевагу, все ж таки, профільним та профільним комбінованим типам професійної кар'єри.

Щодо вітчизняного та міжнародного контексту (вітчизняно-міжнародний критерій аналізу професійної кар'єри аспірантів), то тут, з урахуванням сучасних реалій, можна виокремити такі можливі типи професійної кар'єри:

а) професійну кар'єру в Україні у вітчизняних організаціях; б) професійну кар'єру в Україні у зарубіжних організаціях; в) професійну кар'єру за кордоном.

Стосовно здійснення професійної кар'єри аспірантів в Україні у вітчизняних організаціях, яку можна назвати, як вітчизняну кар'єру, то йдеться про те, що випускники аспірантури працюють у вітчизняних організаціях, реалізуючи різні типи професійної кар'єри, які описані вище, та докладають своїх зусиль для вирішення актуальних соціально-економічних завдань, з урахуванням, як вітчизняних, так і міжнародних тенденцій розвитку суспільства і тих викликів, які виникають у ньому. Даний тип професійної кар'єри аспірантів є достатньо бажаним для України, оскільки він сприяє її прогресивному розвитку, адже саме вітчизняна еліта, до якої потенційно відносяться аспіранти, буде сприяти визначенню та реалізації основних напрямків освітньо-наукової та інших видів діяльності.

Щодо здійснення професійної кар'єри аспірантів в Україні у міжнародних організаціях, яку можна назвати, як вітчизняно-зарубіжну кар'єру, то йдеться про те, що аспіранти, працюючи в міжнародних компаніях в Україні, здійснюють свою професійну кар'єру в реальному міжнародному контексті, при цьому перебуваючи на території України (працюючи за стандартами міжнародних компаній, спілкуючись із зарубіжним колегами в процесі регулярних зарубіжних відряджень, або ж їх приїзду в Україну, беручи участь у різних спільних семінарах, тренінгах, як на території України, так і за кордоном тощо). Даний тип професійної кар'єри є, з одного боку, найбільш сприятливим для аспірантів, які знають мову та орієнтуються на міжнародні стандарти діяльності та високі матеріально-економічні стандарти свого життя, але прагнуть залишатися в Україні. Разом з тим, він є достатньо важливим і для України, оскільки робота в Україні у міжнародних компаніях сприяє швидкому становленню в Україні міжнародного професійного простору.

Стосовно професійної кар'єри аспірантів за кордоном, яку можна назвати, як зарубіжну професійну кар'єру, то тут мається на увазі те, що аспіранти після

закінчення аспірантури їдуть працювати за кордон (працюючи в університетах, науково-виробничих комплексах або в інших видах організацій). Така можливість з'являється в аспірантів у результаті або ж попередніх міжнародних контактів (стажування за кордоном, реалізації спільних наукових проєктів тощо), або ж у результаті спеціальних пошуків можливих вакансій в зарубіжних організаціях, яка в силу інформаційної відкритості сьогоденного суспільства та знання англійської мови багатьма молодими людьми, стає достатньо доступною для аспірантів.

Позитивно оцінюючи той факт, що можливість виникнення такого типу професійної кар'єри для вітчизняних аспірантів свідчить про їх конкурентоздатність на міжнародному ринку праці, зазначимо, що даний тип професійної кар'єри є не дуже бажаним для вітчизняної науки і освіти, оскільки, як свідчить досвід, веде до втрати висококваліфікованих фахівців, на які витрачені зусилля Української держави. Адже, як правило, дані фахівці, пройшовши певні етапи професійної кар'єри за кордоном, не повертаються додому і дуже в рідких випадках сприяють встановленню та підтриманню контактів своїх університетів та інших організацій із зарубіжними організаціями.

Разом з тим, з урахуванням сучасних глобалізаційних тенденцій, де мобільність фахівців є суттєвою ознакою професійної діяльності, сприяння вітчизняними фахівцями, які працюють за кордоном, встановленню та реалізації міжнародних контактів забезпечило б швидке входження вітчизняних організацій в міжнародних контекст. Цього можна досягнути, зокрема, в результаті формування в аспірантів більш вираженої патріотичної позиції, до чого сьогодні мають докладати більше зусиль ВНЗ. Окрім того, одним із можливих підходів до вирішення цієї проблеми може бути, на наш погляд, укладання так званих «психологічних контрактів» [245; 248] з фахівцями, які починають включатись в міжнародну активність, які спрямовані, зокрема, на визначення певних зобов'язань та винагород для всіх учасників цієї діяльності (як аспірантів, так і організацій, де вони навчаються).

У цілому, можна заключити, що професійне становлення аспірантів повинно обов'язково включати їх підготовку до роботи в міжнародному контексті (знання мови, знання міжнародних стандартів діяльності, отримання досвіду міжнародного спілкування та ін.).

Далі проаналізуємо *типи професійної кар'єри аспірантів, які виділені за внутрішньоорганізаційними критеріями.*

Що стосується змістовно-посадового контексту професійної кар'єри аспірантів (професійно-посадовий критерій аналізу), то, згідно з літературними джерелами [11; 130; 139], можна говорити про такі основні типи професійної кар'єри аспірантів: а) змістовну (горизонтальну); б) посадову (вертикальну).

Коли йдеться про горизонтальну кар'єру аспірантів, то відповідно до існуючих підходів до аналізу даного типу професійної кар'єри [11], варто говорити про професійне просування, професійне зростання і розвиток аспірантів. Це може проявлятися, насамперед, в таких основних видах активності аспірантів під час навчання в аспірантурі: 1) засвоєння необхідних знань у процесі вивчення курсів з іноземної мови, філософії, спецдисципліни та ін.; 2) оволодіння різними вміннями та навичками, необхідними для здійснення різних напрямків науково-викладацької діяльності: а) аналіз літературних джерел, виокремлення недосліджених аспектів певної наукової проблеми, постановка наукових завдань та ін.; б) написання тез, статей та ін.; в) підготовка виступів на конференціях та семінарах, участь в обговоренні наукових доповідей та ін.; г) підготовка тексту дисертації (аналіз загальної структури роботи, аналіз та підбір матеріалу для окремих розділів дисертації, написання та редагування тексту, проходження обговорення дисертації на кафедрі та ін.); д) вміння спілкуватися із студентами, вести практичні та семінарські заняття, готувати необхідні методичні розробки для їх проведення та ін.

Зазначені складові професійного зростання аспірантів відповідають, згідно виділених вище етапів професійного зростання, етапу навчання. Разом з тим, вони будуть змінюватися після закінчення аспірантури та активного

включення випускників аспірантури, наприклад, у роботу кафедри. Це буде проявлятися у необхідності оволодіння новими функціями, наприклад, такими, як участь в наукових проектах, які здійснюються на кафедрі, підготовка власних навчальних курсів та ін.

Стосовно вертикальної професійної кар'єри аспірантів, то слід взяти до уваги, насамперед, зміст даного типу кар'єри, який відображено в літературі [11; 130; 139], і враховувати, що така кар'єра передбачає певний рух фахівця в просторі організаційних позицій, що передбачає послідовну зміну функцій, статусу та соціально-економічного положення, просування фахівця за певними ступенями виробничої, соціальної, адміністративної та іншої ієрархії, зайняття певної посади та ін.

Скоріше всього, доцільно говорити про те, що можливість здійснення вертикальної кар'єри може з'явитись у аспірантів уже після закінчення аспірантури (наприклад, у процесі реалізації профільної професійної кар'єри йтиметься про послідовне проходження випускником аспірантури посади асистента, старшого викладача, доцента, професора, керівника кафедри тощо або керівника наукової групи, сектора, відділу тощо).

І ще одним із можливих видів професійної кар'єри, виокремлених за названим вище критерієм, може стати поєднання горизонтальної та вертикальної професійної кар'єри, як послідовно, так і паралельно. Наприклад, це може проявлятися у тому, що випускник аспірантури, захистивши дисертацію, може зайняти такі посади, наприклад, в освітній сфері, як заступник завідуючого кафедри, заступник декана, та ін., тобто, зайняти адміністративні посади. Разом з тим, вони можуть продовжувати виконувати активну наукову роботу, будучи керівниками наукових проектів, здійснюючи підготовку докторської дисертації та ін.

В цілому, слід брати до уваги, що підготовка аспірантів до професійної кар'єри повинна включати, на наш погляд, розуміння наявності горизонтальних та вертикальних типів професійної кар'єри та їх поєднання.

І насамкінець, розглянемо такий аспект професійної кар'єри аспірантів, який стосується мобільності (стабільно-динамічний критерій аналізу типів професійної кар'єри аспірантів).

Як уже зазначалось вище, мобільність фахівців, їх здатність адаптуватися до роботи в різних організаціях, оволодівати новими напрямками професійної діяльності, а то і новими професіями, виступає сьогодні однією із характеристик їх успішної професійної діяльності [4; 75; 138; 199; 225; 235].

Відповідно до наявних в літературі підходів [139], можна виокремити такі можливі типи професійної кар'єри аспірантів: а) просування по службовій драбині в одній організації в рамках однієї спеціальності; б) просування по службовій драбині в одній організації зі зміною спеціальності; в) перехід в іншу організацію в рамках однієї спеціальності; г) перехід в іншу організацію зі зміною спеціальності. Тобто, мова йде про орієнтацію аспірантів на професійну кар'єру в одній організації (у рамках однієї спеціальності або зі зміною спеціальності) або професійну кар'єру в різних організаціях (у рамках однієї спеціальності або зі зміною спеціальності).

З урахуванням специфіки освітньо-наукової діяльності, скоріше всього, можна говорити про реальність змін щодо організації і меншу реальність стосовно зміни спеціальності. В останньому випадку мається на увазі оволодіння новими аспектами професійної діяльності або про оволодіння суміжними спеціальностями (наприклад, психолога і менеджера, якщо фахівець планує працювати в сфері психології і займати адміністративну посаду тощо).

Слід наголосити, що готовність до роботи в різних організаціях є особливо суттєвою, коли фахівець планує здійснювати свою кар'єру в міжнародному контексті, працювати в різних проектах тощо. У будь-якому випадку, це вимагає швидкої адаптивності, гнучкості, уміння переключатись з одного виду діяльності на інший, оволодівати новими технологіями, швидко встановлювати міжособистісні контакти тощо. І оволодіння такими вмінням повинно, на наш погляд, складати один із важливих напрямків професійної кар'єри аспірантів.

У цілому, слід підкреслити, що сучасне професійне середовище, в якому будуть працювати випускники аспірантури, вимагає від аспірантів готовності до вибору та здійснення багатьох типів професійної кар'єри.

Таким чином, варто говорити про певні особливості професійної кар'єри аспірантів та необхідність їх врахування самими аспірантами та кафедрами ВНЗ у процесі професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації.

1.3. Готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри: зміст, структура та соціально-психологічні чинники формування

Аналіз змісту, структури та соціально-психологічних чинників формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри доцільно здійснювати в процесі послідовного висвітлення *таких основних питань*:

- *психологічні чинники професійної кар'єри особистості;*
- *зміст та структура готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри;*
- *характеристика основних складових готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри;*
- *соціально-психологічні чинники формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.*

Що стосується *психологічних чинників професійної кар'єри особистості*, то аналіз літератури з проблеми дослідження (І. О. Бондаревська [16], О. І. Бондарчук [18; 20], Т. М. Канівець [84; 85], Є. О. Могильовкін [139] А. П. Поплавська [161] та ін.) дає можливість виокремити три групи психологічних чинників, які впливають на розвиток професійної кар'єри особистості: а) чинники макрорівня; б) чинники мезорівня; в) чинники мікрорівня.

До чинників макрорівня відноситься чинники, які мають відношення до діяльності суспільства. Це узагальнені інституціональні впливи: рівень економічного розвитку суспільства, законодавче регулювання; забезпечення

рівних можливостей щодо професійно спрямованої зайнятості; специфіка національної культури; вплив приналежності до певної субкультури; престиж професії в суспільстві; сучасна кон'юнктура на ринку праці [55; 139]; регіональні особливості [150; 175] та ін.

Групу чинників мезорівня включають чинники, які мають відношення до діяльності соціальних груп (сім'я, неформальні групи) та установи.

Що стосується сім'ї, то до чинників цієї групи відносяться: соціально-економічний статус сім'ї; позитивний або негативний реалізації професійної кар'єри членів сім'ї; батьківські установки, міжособистісні стосунки в сім'ї тощо [137; 139].

Щодо впливу установи, то сюди слід, насамперед, віднести потреби установи в спеціалістах певного профілю, стиль керівництва, орієнтацію керівництва на сприяння професійному зростанню працівників, тип організаційної культури, особливості соціально-психологічного клімату тощо [51; 139]. Важливу роль в розвитку професійної кар'єри відіграють також чинники взаємодії особистості і установи (очікування референтних осіб; збіг власних професійних цілей і цілей організації; відданість організації тощо), особливості управління професійною кар'єрою на рівні організації [55; 139; 150]. Можуть позначитися на кар'єрі і ситуативні чинники (випадок, неочікувані зміни в організаційній структурі, в складі працівників тощо) [139].

До чинників мікрорівня відноситься чинники, які стосуються самої особистості, яка здійснює професійну кар'єру. Це такі чинники: а) фізіологічні (стан здоров'я, рівень працездатності та ін.); б) соціально-демографічні (стать, вік); в) освітні (рівень та профіль освіти); г) психологічні (психологічні характеристики особистості) [139]. До психологічних характеристик особистості, які впливають на професійну кар'єру, дослідниками віднесено: ставлення до професійної кар'єри [61], кар'єрні орієнтації [82; 226], рівень самоактуалізації [136], риси характеру [152], статево-рольові стереотипи [54], особливості ідентичності [66], гендерні характеристики [86; 137; 149] та ін.

На думку Л. Г. Почебут та В. О. Чікер, особистісними чинниками, що заважають досягненню кар'єрного успіху є, перш за все, недостатність особистісного потенціалу – відсутність необхідних якостей (низька мотивація, екстернальний локус контролю, нерішучість, тривожність, емоційна нестабільність), неконструктивні установки стосовно досягнень (страх успіху, невдач, нереалістичність цілей, уникнення ризику, перфекціонізм, перевага у структурі особистості спрямованості на себе, а не на справу) [163].

Одним із важливих психологічних чинників успішної професійної кар'єри, які діють на мікрорівні, є готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Проаналізуємо, насамперед, зміст більш загального феномену – готовності особистості до здійснення професійної діяльності.

На основі вивчення літературних джерел (Ф. Ю. Генів [39], К. М. Дурай-Новакової [56], М. І. Дьяченко, Л. О. Кандилович [57], М. Д. Левітов [119], В. О. Сластьонін [188], В. О. Моляко [142] та ін.) можна стверджувати, що психологічна готовність розглядається як істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. При цьому зазначається, що існує два основних підходи до визначення змісту та структури готовності: функціональний та особистісний.

У рамках функціонального підходу готовність трактується як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності. Цього підходу дотримуються Ф. Ю. Генів [39], Є. П. Ільїн [76], М. Д. Левітов [119], А. Ц. Пуні [170] та ін.

З точки зору особистісного підходу готовність розглядають як результат підготовки (підготовленості) до певної діяльності. При цьому готовність розуміється як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний та ін.), адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту успішно здійснювати діяльність. Цей

підхід відображений у працях К. М. Дурай-Новакової [56], М. І. Дьяченко, Л. О. Кандибович [57], В. О. Моляко [142], А. А. Смирнова [189] та ін.

Окрім того, в літературі зазначається, що в рамках особистісного підходу існує розподіл психологічної готовності на довготривалу та ситуативну [56; 57]. Довготривала готовність розглядається як стійкий комплекс особистісних, професійно важливих якостей, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях і виступає в якості провідної передумови регуляції діяльності в цілому. Ситуативна готовність є активно-дієвим станом особистості, функціональною структурою, яка виникає у тісному зв'язку із структурою зовнішньої взаємодії (конкретною ситуацією і завданнями, які потрібно розв'язати). Також представники цього напрямку вказують на глибокий зв'язок функціонального стану готовності та готовності як стійкої характеристики особистості [56; 57]. Стверджується, наприклад, що стан готовності – це тимчасова готовність, а підготовленість особистості – довготривала готовність. Крім того, підкреслюється, що ці два види готовності знаходяться в тісному зв'язку між собою.

У рамках нашого дослідження доцільним є вивчення готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри в рамках особистісного підходу, тобто, розглядати таку готовність як результат спеціальної цілеспрямованої підготовки аспірантів.

На основі зазначених праць, які відображають зміст психологічної готовності особистості до здійснення професійної діяльності, та досліджень, які розкривають психологічні аспекти професійної кар'єри, можемо зробити висновок про те, що під готовністю аспірантів до здійснення професійної кар'єри слід розуміти комплекс психологічних характеристик аспірантів, які сприяють успішному здійсненню ними професійної кар'єри [91].

Зазначена готовність містить такі компоненти: а) когнітивний (знання про зміст та види професійної кар'єри, особливості та критерії її успішності та ін.); б) мотиваційний (мотивація щодо здійснення відповідного типу особистісної кар'єри; наявність видів кар'єрних орієнтацій; мотивація в контексті взаємодії

особистості та організації); в) операційний (загальна та соціальна самоефективність; креативність у розв'язанні проблем та емоційний інтелект); г) особистісний (особливості суб'єктивного контролю, рефлексивність та стресостійкість) (рис. 1.3).

Далі розглянемо *основні складові готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри*, які визначені нами на основі підходів до розуміння професійної кар'єри аспірантів.

Що стосується когнітивного компонента готовності, то до цього компонента повинні входити знання аспірантів, які стосуються: 1) змісту і типів професійної кар'єри; 2) сутності та критеріїв успішності професійної кар'єри аспірантів; 3) сутності готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (рис.1.3).

До структури мотиваційного компонента готовності варто віднести такі складові: мотивація аспірантів до різних типів особистісної професійної кар'єри (в різних соціальних сферах, певних типів внутрішньоорганізаційної та міжорганізаційної професійної кар'єри, в Україні та за кордоном); вияв різних типів кар'єрних орієнтацій аспірантів; мотивація аспірантів до професійної кар'єри в контексті взаємодії особистості та організації) (рис.1.3).

Стосовно мотивації аспірантів до різних типів особистісної професійної кар'єри, то на основі аналізу, здійсненого у попередньому підрозділі, нами виділено мотиви, які стосуються: 1) здійснення професійної кар'єри в різних соціальних сферах; 2) реалізації певних типів професійної кар'єри в одній організації; 3) реалізацію певних типів професійної кар'єри в різних організаціях (в рамках однієї спеціальності або із зміною спеціальності); 4) здійснення професійної кар'єри в Україні або за кордоном.

Слід зазначити, що роль цінностно-сміслових складових професійного становлення майбутніх фахівців у ВНЗ досліджено в ряді праць, які стосуються професійної мотивації навчання студентів (Н. Ф. Бабій [7]), формування ціннісних орієнтацій особистості у процесі здобуття вищої освіти (В. Й. Бочелюк [24]), мотивації професійної мобільності як умови формування

конкурентоздатності вчителя (Л. М. Назаренко [147], мотивації студентів до майбутньої професійної кар'єри (Т. М. Канівець [84]) та ін. Разом з тим, мотиви аспірантів до професійної кар'єри залишаються ще не вивченими.

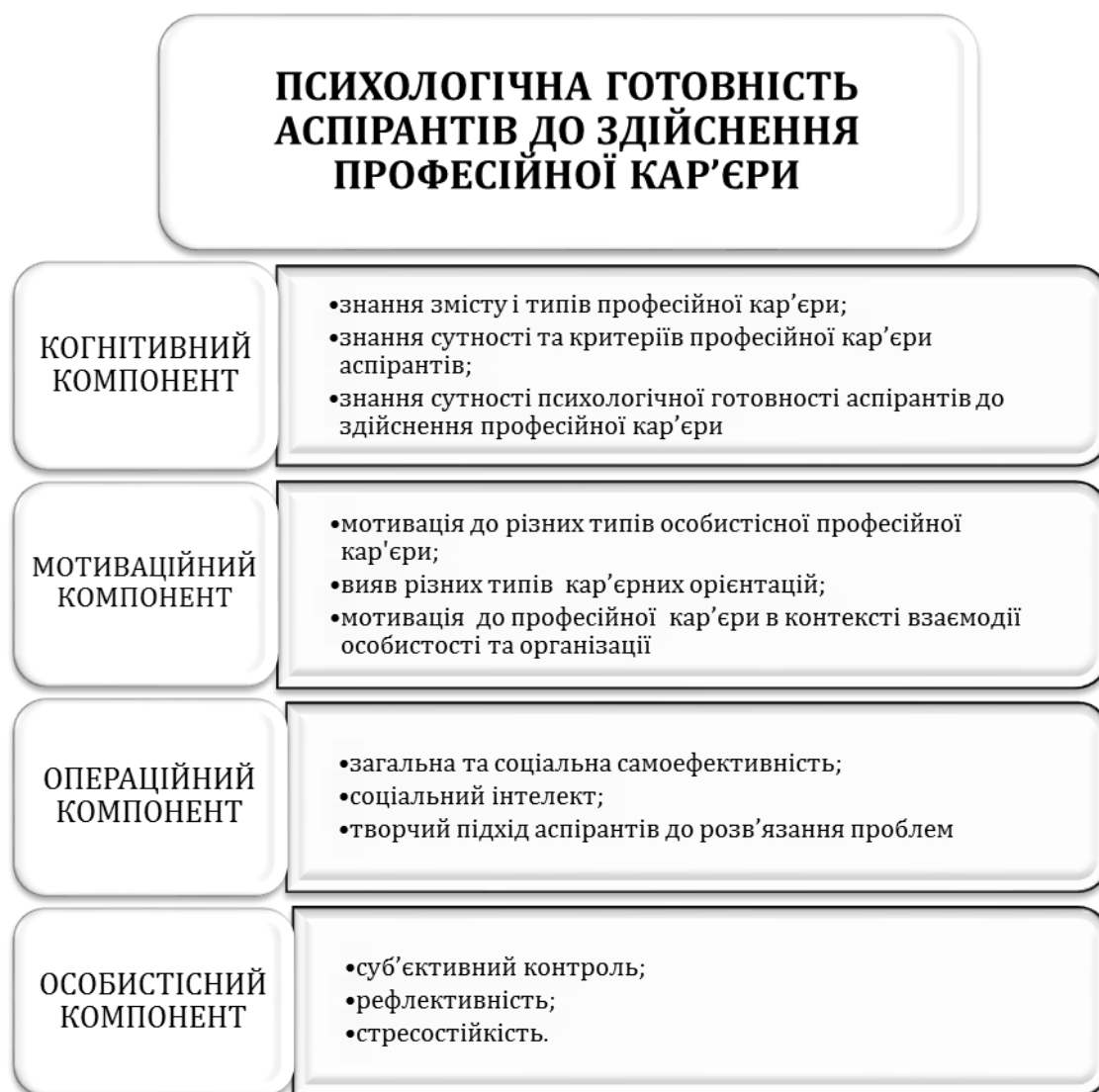


Рис. 1.3. Основні компоненти та складові психологічної готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Для більш поглибленого аналізу мотивації аспірантів до певного типу професійної кар'єри, зокрема, в контексті аналізу спрямованості аспірантів на самостійність, автономію в роботі, виконавчу чи менеджерську роботу, а також орієнтацію на поєднання професійної та особистої сфери, доцільним є вивчення таких кар'єрних орієнтацій: 1) професійна компетентність; 2) менеджмент; 3) автономія; 4) стабільність (місця роботи; місця проживання); 5) служіння; 6) виклик; 7) інтеграція стилів життя; 8) підприємництво [164].

Варто сказати, що проблема кар'єрних орієнтацій, яка детально проаналізована нами в спеціальній публікації [92], протягом останніх років

активно досліджується на матеріалі діяльності різних категорій фахівців (студентів-менеджерів [226], юристів [82], військовослужбовців [160] та ін.). Разом з тим, на матеріалі діяльності аспірантів ця проблема не вивчалась.

Важливо також, на нашу думку, до мотиваційного компонента віднести мотивацію особистості до професійної кар'єри в контексті взаємодії особистості та установи, яка включає низку спеціальних показників. У цьому плані в літературі виділяють три основні показники мотивації до кар'єри: кар'єрну інтуїцію, кар'єрну причетність; кар'єрну стійкість [139]. Кар'єрна інтуїція являє собою здатність особистості оцінити свої кар'єрні перспективи, вміння усвідомлено та інтуїтивно визначати свої сильні та слабкі сторони стосовно професійного та посадового просування, модифікувати свої кар'єрні цілі та активно діяти для досягнення цих цілей. Кар'єрна причетність полягає в тому, щоб, поряд із реалізацією в професійній кар'єрі своїх власних цілей, проявляти здатність працювати з максимальною віддачею заради досягнення цілей організації, зокрема, в позаурочний час, без оплати тощо. Кар'єрна стійкість свідчить про те, наскільки особистість здатна легко адаптуватися до обставин, що змінюються, справлятися з труднощами та проблемами, які виникають у ході її професійної діяльності, долати перешкоди, які виникають у процесі їх професійного зростання. Певні аспекти кар'єрної інтуїції, кар'єрної причетності та кар'єрної стійкості досліджував на матеріалі окремих професійних груп Є. О. Могильовкін [139], але в цілому даний феномен є ще мало вивченим, і особливо це стосується аспірантів.

Операційний компонент готовності повинен містити такі складові: а) загальну та соціальну самоєфективність аспірантів; б) соціальний інтелект аспірантів (який забезпечує, насамперед, уміння взаємодіяти з людьми); в) творчий підхід аспірантів до розв'язання проблем (рис.1.3).

Що стосується самоєфективності, то ця проблема є достатньо популярною сьогодні в психології і вона досліджувалася у працях І. Б. Абдуллаєвої [1], О. І. Бондарчук [17], А. Бандури [8; 243], А. В. Бояринцевої [25], М. І. Гайдар [37],

О. В. Креденцер [109], І. І. Сняданко [190; 191], М. Фрезе [154], М. Шерера [258] та ін.

Відповідно до підходу А. Бандури [8; 243], під самоефективністю розуміється віра людини в свої можливості, здатність виконувати ту чи іншу роботу, відчуття власної компетентності та ефективності, а також уміння усвідомлювати свої здібності та вибудовувати поведінку, що відповідає специфічному завданню або ситуації. Самоефективність означає почуття власної компетентності та ефективності [190].

М. Фрезе, розкриваючи зміст самоефективності, говорить про те, що люди, для яких характерна дана якість, упевнені в тому, що зможуть діяти ефективно в будь-яких умовах, вони сподіваються, що справляться з будь-якою, навіть з самою складною роботою [154].

Протилежним до поняття «самоефективність» є поняття «безпорадність», яке відображає думки про неуспіх, можливу невдачу, зневіру у власних силах [190]. Прикладом так званої набутої безпорадності є ситуації, коли людина робить кілька невдалих спроб знайти роботу і розчаровується в собі, в своїх можливостях, і, як наслідок, перестає шукати роботу взагалі [190].

Відповідно до існуючих в літературі підходів [8; 243], можна говорити про два основні види самоефективності аспірантів: загальну (діяльнісну) та соціальну. Загальна (діяльнісна) самоефективність аспірантів проявляється у сприйнятті власної ефективності у виконанні тих чи інших завдань, а соціальна самоефективність аспірантів полягає у сприйнятті людиною власної ефективності у взаєминах з людьми.

Дослідження, проведені серед різних категорій фахівців (керівники [17], підприємці [1; 109; 154], а також студентів [190]), свідчать про недостатній рівень самоефективності. Це говорить, на наш погляд, про необхідність розвитку даної якості у процесі підготовки фахівців. Тому ми підтримуємо думку І. І. Сняданко [190] про те, що процес підготовки студентів, зокрема технічного університету, повинен забезпечувати формування високого рівня самоефективності, тобто, впевненості в оцінюванні себе і своїх можливостей у

різних видах діяльності. Це, без сумніву, має стосуватися і аспірантів, враховуючи те, що вони відносяться до фахівців вищої категорії, які будуть нести відповідальність не лише за свою діяльність, але і за діяльність інших людей.

Емоційний інтелект є важливою складовою спілкування людей у процесі професійної діяльності та професійного зростання [178]. Під емоційним інтелектом в найбільш загальному вигляді розуміється вміння визначати свої емоції та здатність управляти ними таким чином, щоб досягнути мети [45].

Проблема емоційного інтелекту активно розробляється Г. Г. Гарськовою [38], Д. Гоулманом [45; 244], М. С. Кайдіною [81], М. Кетс де Вріс [98], Е. Л. Носенко [151], Д. Майером [254] та ін.

Так, Д. Гоулман в процесі дослідження рис, які є ключовими в розвитку компаній, визначив три основні види здібностей: здібності, пізнавальні і так звані емоційні. Під останніми він розумів вміння працювати з людьми, знаходити з ними взаєморозуміння й ефективно упроваджувати зміни. Дослідником було констатовано, що вплив емоційних здібностей на розвиток компаній удвічі перевищували пізнавальні [45; 244]. Іноді емоційний інтелект ще називають інтерперсональним інтелектом, під яким розуміють уміле розпізнавання почуттів, настроїв, душевних станів інших людей, а також використання даної інформації для управління поведінкою [178].

Дослідження, проведене серед фахівців освіти (вчителі [12; 81], науково-педагогічні працівники [215] та ін.), показало недостатній рівень розвитку емоційного інтелекту.

З урахуванням наявних в літературі підходів [217], в структуру емоційного інтелекту аспірантів доцільно включити такі основні складові: емоційну обізнаність; самомотивацію; емпатію; розпізнавання емоцій інших людей; управління емоціями.

Що стосується креативності особистості у розв'язанні проблем, то слід зазначити, що на значущість даного показника в діяльності сучасних фахівців вказує багато зарубіжних та вітчизняних авторів.

Розглядаючи даний аспект проблеми, О. Б. Михайлова [135] наголошує, що наявність людей, які творчо мислять і таких, що активно діють, є показником розвитку людського капіталу в будь-якому суспільстві, а ставлення до таких людей, як деклароване, так і фактичне, є характеристикою прогресивності суспільства, шансом на успіх в міжнародній конкуренції. При цьому наголошується, що успішність інноваційних процесів визначається психологічними властивостями особистості, які зв'язані не лише із здатністю створювати, але і сприймати, приймати, доповнювати, розповсюджувати і впроваджувати інновації, тому креативність є загальною умовою новаторської діяльності.

Креативність, з точки зору західних фахівців, являє собою здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартній ситуації, націленість на відкриття нового [41]. Дж. Гілфорд виділив такі основні параметри креативності: здатність до виявлення і постановки проблем та до генерування великого числа ідей; гнучкість (здатність продукувати різноманітні ідеї); оригінальність (здатність відповідати на подразники нестандартно); здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі та вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу [41].

Згідно П. Торренсу [262], креативність включає в себе підвищену чутливість до проблем, до дефіциту або суперечливості знань та дії з визначення цих проблем, до пошуку їх рішень на основі висування гіпотез, з перевірки і зміни гіпотез, до формулювання результату рішення.

Критерієм креативності рішень є величина відхилення від стереотипу [77]. Вітчизняні психологи частіше використовують поняття «творчість», при цьому слід брати до уваги, що термін «креативність» з'явився в «російсько/україномовних публікаціях лише 20-30 років тому» [74].

Проблеми творчості в українській психології досліджували І. В. Данилюк [49], А. Б. Коваленко [103; 104], В. О. Моляко [142], В. А. Романець [174], Т. М. Траверсе [208] та ін. Так, В. О. Моляко [142] розглядає творчість, як процес розв'язання суб'єктивно нового завдання та пов'язує творчість,

передусім, зі створенням того чи іншого продукту (матеріального чи духовного), який характеризується оригінальністю та відрізняється суттєво за формою і змістом від інших продуктів такого ж призначення.

Таким чином, можна заключити, що поняття «креативність» і «творчість» розглядаються часто як близькі поняття, і навіть, як синоніми. Разом з тим, слід брати до уваги, що частина дослідників розводять дані поняття. У цьому контексті креативність часто розглядається як творчі можливості людини, потенціал, як деяка особлива властивість (стійка особливість) людського індивіда, що обумовлює здатність проявляти соціально-значущу творчу активність [153]. Ю. О. Лукомська, аналізуючи співвідношення даних понять, робить висновок про те, що водночас творчість розглядається як діяльність з пошуку або створення нового, креативність аналізується як особистісна характеристика, здатність до творчої діяльності [126; 127].

Саме у такому контексті ми і будемо розглядати креативність аспірантів, під якою будемо розуміти їх особистісну характеристику, яка проявляється в створенні нових, оригінальних продуктів (наукові розробки, освітні проекти, педагогічні технології, організаційні форми взаємодії із колегами і студентами та ін.). Однією із складових креативності аспірантів є креативність у розв'язанні проблем, з якими стикаються аспіранти у науково-педагогічній діяльності.

У літературі наголошується, що творчість, креативність є складовою інноваційності особистості та інноваційності діяльності [135]. Однак, слід брати до уваги, що інноваційність є ширшим поняттям, оскільки являє собою здатністю людини сприймати, виокремлювати, доопрацьовувати та впроваджувати нові оригінальні ідеї, отже, креативні ідеї стають інноваціями лише після їх використання на практиці [242].

Значущість творчості, креативності для інноваційної професійної діяльності та підготовки фахівців різних категорій підкреслюється багатьма дослідниками. Творчість як необхідна складова наукової діяльності проаналізована Є. С. Жаріковим [60]. Інноваційність, творчість, в діяльності

підприємців досліджувалась М. Фрезе [154] та ін. О. П. Соснюк вивчав формування психологічної готовності до інноваційної діяльності [193]. Предметом дослідження Н. Г. Городецької [44] стали психологічні особливості подолання інноваційних бар'єрів у педагогічній діяльності.

Роль творчості, креативності у діяльності педагогічних працівників системи середньої та вищої освіти відображено в роботах досліджували Л. М. Азарова [2], Ю. М. Анищенкова [6], Т. Ф. Башина [9], О. І. Бондарчук [21], І. О. Блохіна [15], О. Л. Борисюк [22], В. Й. Бочелюк [23], А. А. Денисова [52], С. О. Сисоєва [185] та ін. Зокрема, Ю. О. Лукомська [126] вказує на те, що інноваційна діяльність вчителя має чотирьох-компонентну структуру, яка включає: мотиваційний, креативний, технологічний і рефлексивний компоненти. При цьому зазначається, що креативність є обов'язковою якістю для представників педагогічної професії, адже впровадження інновацій в педагогічну діяльність є потребою сучасності, а розвинутий креативний компонент інноваційної готовності вчителя дає змогу педагогам модифікувати вже існуючі методики й, навіть, створювати нові, власні, унікальні.

Думається, що креативність є дуже важливою у системі вищої освіти, зокрема, при підготовці аспірантів як фахівців вищої категорії, які здійснюють не лише педагогічну, але і наукову діяльність, яка за своєю сутністю взагалі є творчою діяльністю. Разом з тим, роль креативності у діяльності аспірантів, зокрема, в контексті підготовки їх до професійної кар'єри, раніше практично не виступала предметом спеціального аналізу.

До структури особистісного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри важливо включити складові, які стосуються таких особливостей аспірантів: а) суб'єктивного контролю; б) рефлексивності; в) стресостійкості (рис. 1.3).

Під суб'єктивним контролем (локусом контролю) розуміється міра, якою люди сприймають своє життя як таке, що контролюється зсередини (шляхом власних зусиль і дій) або таке, що контролюється ззовні (в результаті дії

випадку або зовнішніх сил) [34]. Тобто, йдеться про міру особистісного контролю над подіями власного життя.

Емпіричні дослідження свідчать про наявність зв'язку між локусом контролю та успішністю професійної діяльності. Так, встановлено, що менеджери із внутрішнім локусом контролю реалізують більше різних стратегій діяльності, краще використовують свій час, все тримають під контролем, порівняно із колегами із зовнішнім локусом контролю, і в цілому є успішніші [154]. Те саме стосується і підприємців, стосовно яких встановлено, що особи із внутрішнім локусом контролю використовують більше різних стратегій діяльності, які стосуються активного пошуку інформації, стимулювання особистої відповідальності, управління часом та управління середовищем [154]. Водночас, показано, що екстернальний локус контролю негативно впливає на успішність професійної кар'єри [162].

Отже, на основі аналізу літератури можна говорити про аспірантів, для яких характерний: а) зовнішній локус контролю (екстернальний локус контролю), які впевнені в тому, що вони мало можуть впливати на події, які відбуваються в їхньому житті); б) внутрішній локус контролю (інтернальний локус контролю), які впевнені, що вони можуть впливати на події, які відбуваються в їхньому житті, тобто, контролювати своє життя.

Аналіз літератури показує, що проблема рефлексії і рефлексивності знайшла певне відображення в працях А. В. Карпова [96; 97], М. І. Найдьонова [148], Н. І. Пов'якель [159], І. М. Семенова [181], С. Ю. Степанова [181], Г. П. Щедровицького [236] та ін.

Вивчення рефлексії на системному рівні здійснив А. В. Карпов [97], котрий вважає, що рефлексія як інтегральна психічна реальність існує у трьох модусах – процесу, стану та властивості особистості, а отже рефлексивність повинна бути охарактеризована як якісно особлива властивість індивіда.

У «Психологічному словнику» [156] зазначається, що рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад) являє собою процес самопізнання суб'єктом

внутрішніх психічних актів та станів, де ключовими термінами є «процес» і «самопізнання».

Говорячи про роль рефлексивності у діяльності особистості, дослідники зазначають, що сучасна людина, стикаючись із труднощами, невизначеністю, стресом, навантаженням, новацією, завдяки рефлексивності здатна підійматися над ситуацією, дивитись на неї і на себе ніби зі сторони, конструювати модель ситуації і, відповідно, оволодівати життєвим шляхом, власним розвитком, освоїти суб'єктну позицію у суспільних стосунках [96].

Отже, на основі існуючих у літературі підходів [96; 97], рефлексивність аспірантів можна визначити, як їхню здатність здійснювати акти рефлексії, які спрямовані на пізнання певних перешкод, які виникають у предметній діяльності (освітній та науковій), соціально-психологічній взаємодії (із студентами та колегами) та проблемних ситуаціях, зміну позиції до себе, пошук нових смислів і цінностей, формування суб'єктності у процесі здійснення професійної кар'єри.

Роль рефлексії та рефлексивності у суб'єктів освітньої діяльності, зокрема, вчителів, знайшла відображення у працях ряду авторів (І. А. Зимня [70], Н. В. Кузьміна [112], О. Мирошник [133], Л. М. Мітіна [134] та ін.). Разом з тим, практично не дослідженою залишається проблема рефлексивності аспірантів у процесі проходження ними різних етапів професійної кар'єри.

І останньою складовою особистісного компоненту є стресостійкість аспірантів яка, відповідно до існуючих в психології підходів [35], являє собою здатність протидіяти стресовому впливу (ситуації), активно перетворюючи стрес-ситуацію або пристосовуючись до неї.

У літературі з проблеми стресу [26; 35; 36; 43; 46; 47; 48; 113; 114; 115 та ін.] вказується на те, що перебіг стресу, зокрема, професійного, залежить, як від дії та тривалості стресового чинника, так і від стресостійкості особистості. Як зазначає Н. В. Самоукіна, Г. Сельє при аналізі природи стресу, розкрив не лише роль стресорів, але і сформулював ідею про індивідуальну міру адаптаційної

енергії, або, говорячи сучасною мовою, ідею індивідуальної стресостійкості [178]. Це проявляється в тому, що одна людина може переживати стрес високого рівня напруженості довгий час без змін самопочуття, а інша навіть при незначному та короткочасному стресі відчуває різке погіршення стану [178].

У сучасних умовах постійних змін в соціально-політичній та економічній сфері, введення інновацій, підвищення професійних вимог, роль стресостійкості фахівців, як зазначається в літературі, значно зростає [30; 43; 48 та ін.]. І, звичайно, ж, це насамперед, стосується фахівців, які виконують професійну діяльність високого рівня складності, до яких належать і аспіранти.

Установлено, що стресостійкість залежить як від зовнішніх чинників (умов життя, способу життя, харчування), так і від внутрішніх (спадковість, хвороби, властивості нервової системи, конституція, темперамент) [178].

Багато дослідників розглядають формування стресостійкості у процесі спеціальної психологічної підготовки майбутніх та працюючих фахівців як важливу умову профілактики та подолання професійного стресу та синдрому професійного вигорання [43; 48; 115].

Далі проаналізуємо *соціально-психологічні чинники формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри*.

На основі аналізу літератури, яка стосується соціально-психологічних основ професійної діяльності [5; 105; 145; 177; 179] та створення інноваційного освітнього середовища [14; 31; 59; 106; 116], нами до таких чинників віднесено, насамперед, ті, які стосуються соціально-психологічних основ діяльності кафедри, де навчаються аспіранти. Визначено такі чинники: а) рольова взаємодія та професійно-ділове спілкування на кафедрі; б) організаційна культура кафедри; в) креативність професійного середовища кафедри (рис.1.4).

Що стосується особливостей рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі, то на основі аналізу літератури зазначено, що одним із доцільних підходів до аналізу рольової взаємодії та професійно-ділового

спілкування на кафедрі може бути підхід, який аналізує дані феномени з точки зору організаційної зрілості (проблемності) діяльності та кафедри [69].

Дані показники виділяються в літературі в контексті аналізу проблеми управління змінами, яка є сьогодні значущою для всіх установ, зокрема освітніх, і розробляється багатьма зарубіжними [13; 71; 72; 78; 79; 155; 195; 218; 253; 255; 263 та ін.] та вітчизняними [19; 78; 79; 202; 214; 219; 220 та ін.] авторами. При цьому наголошується, що саме освітні установи мають швидко реагувати на зміни, які відбуваються в суспільстві та готувати до цих змін підростаючі покоління [23; 209; 219 та ін.].

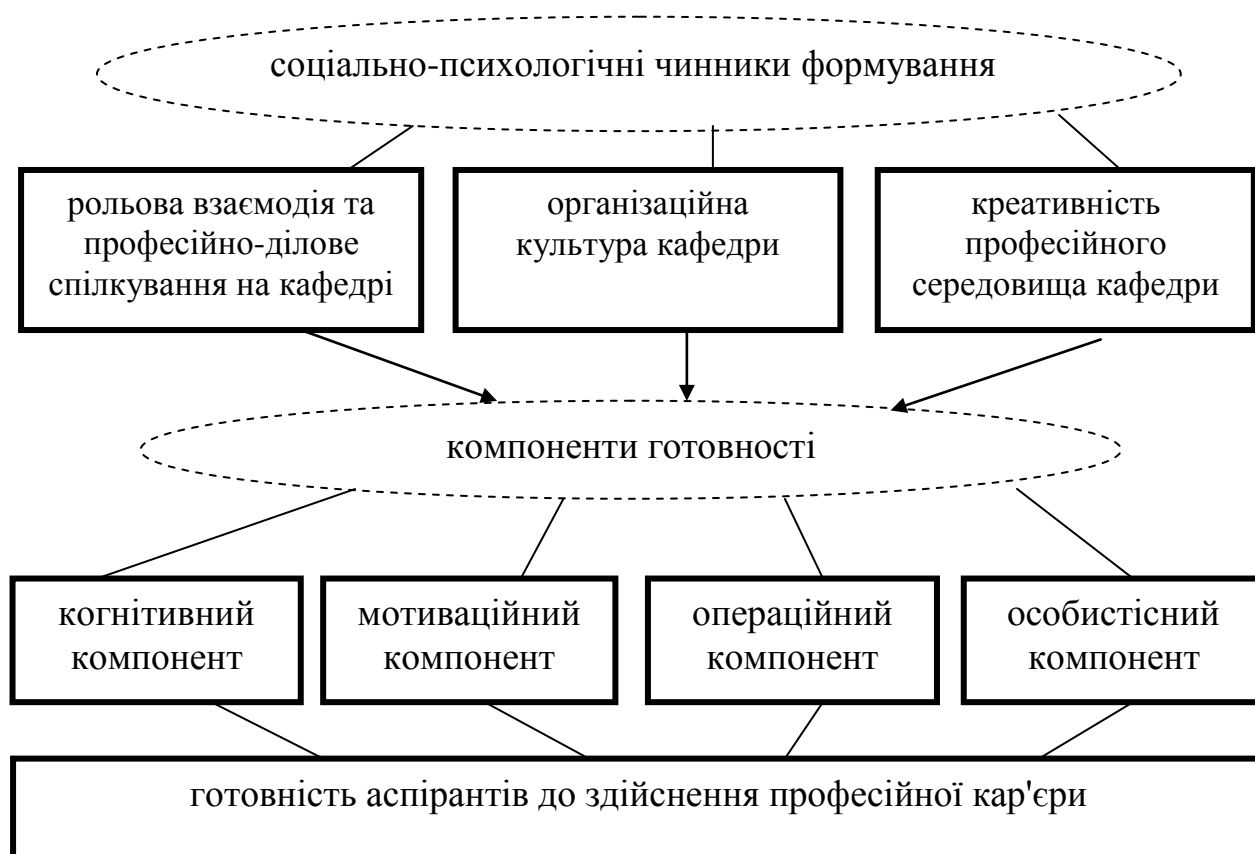


Рис. 1.4. Соціально-психологічні чинники, які зумовлюють формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Згідно з існуючими в літературі підходами [69], можна говорити про те, що кафедри, для яких притаманна організаційна зрілість, характеризуються такими показниками: чіткий розподіл та виконання функцій; прозора система оцінювання результатів виконання посадових функцій працівниками; ефективне професійно-ділове спілкування; переважання демократичного стилю управління; участь працівників у визначенні цілей і напрямків діяльності кафедри тощо. Водночас, для кафедр, яким властива організаційна проблемність, характерні протилежні особливості рольової взаємодії і професійно-ділового спілкування: на кафедрі не створені сприятливі умови для роботи; спостерігається неефективне виконання функцій; оцінка роботи частіше за все відбувається на основі емоцій або поверхових спостережень; доступ до інформації визначається статусом працівника, а не його функціями; переважає авторитарний стиль управління; працівники не беруть участь у визначенні цілей своєї організації та напрямків її діяльності тощо).

На основі описаних показників виділяються такі рівні розвитку кафедри, як конструктивний, проблемний та кризовий, які відображають певний рівень рольової взаємодії та ділового спілкування [69].

Стосовно організаційної культури, то аналіз літератури свідчить про те, що вона являє собою певну ієрархію цінностей, правил, норм, традицій, церемоній та ритуалів, які прийняті в організації та дотримуються її членами [122; 129].

Враховуючи доробок Ч. Хенді [223], виокремлено основні типи організаційної культури кафедри, а саме культури: а) «ролі» (глибока спеціалізація, обов'язковість виконання службових функцій, їх чітка регламентація, адміністративний контроль службової поведінки тощо); б) «завдання» (свобода дій і достатність ресурсів, необхідних для досягнення поставленої мети, розподіл влади залежно від професіоналізму і наявності ресурсів, оцінювання праці за результатами тощо); в) «влади» (пріоритет одноосібних рішень керівника, централізований контроль ресурсів, висока

документаційна регламентація трудової поведінки тощо); г) «особистості» (мінімальний ступінь адміністрування та обмеження особистих прав і свобод, поважне ставлення до здібностей та особистісних якостей персоналу, право виявляти ініціативу та творчість тощо).

У результаті емпіричних досліджень, проведених вітчизняними дослідниками, встановлено, що зазначені типи організаційних культур можна підрозділити на прогресивні (які орієнтовані на вирішення інноваційних завдань сучасних освітніх установ) та консервативні (орієнтовані на вирішення більш традиційних завдань [232]). До прогресивних типів організаційної культури віднесено, насамперед, культуру «особистості», а до консервативних типів організаційної культури - віднесено, в першу чергу, культуру «влади» [231].

Проблема організаційної культури знайшла відображення у працях, в яких розкрито зміст і роль організаційної культури, особливості її діагностики і оцінки (О. І. Власова [34], В. О. Заболотна [63], К. Камерон [83], С. А. Ліпатов [122], О. Г. Тихомирова [205], Е. Шейн [257] та ін.), показана її роль у розвитку вищих навчальних закладів (Н. Є. Завацька [211], О. В. Іщук [80], О. О. Мітічкіна [211], Л. В. Спіцина [196]), висвітлено вплив лідерства на розвиток організаційної культури (М. Елвесон [240]), розкрито психологічні умови підготовки керівників освітніх організацій до управління організаційною культурою [182] та ін. Разом з тим, організаційна культура як соціально-психологічний чинник становлення готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри не виступала раніше предметом спеціального вивчення.

Далі проаналізуємо зміст креативності професійного середовища кафедри.

На основі аналізу літератури можна говорити про дві групи чинників, які впливають на розвиток креативності особистості та реалізації креативності у розв'язанні проблеми. Йдеться про роль особистісних чинників, які визначають креативність особистості. Так, як зазначає Т. М. Амабайл [242], розвиток креативності працівників залежить від трьох провідних груп чинників: мотиваційної структури особистості працівників; креативних

здібностей працівників; кваліфікації працівників. Інші автори вказують на те, що впровадженню інновацій, креативному підходу сприяють певні категорії співробітників: ті, що зацікавлені у кар'єрному зростанні; ті, що мають установку на нововведення, високу здатність до соціальної адаптації схильність до непостійності та експериментування, готовність до співпраці та до відстоювання власних прав, гнучкість мислення; ті, які є комунікабельними, активними, незалежними, з високим інтелектуальним потенціалом [162]. Творчість, на думку дослідників, притаманна кожній людині, яка володіє такими особистісними рисами, як прагнення до оригінального, здатністю аналізувати явища, порівнювати їх та наполегливість у своїй роботі [74].

В. О. Моляко, виділяє такі параметри творчості: суб'єкт (особистість) творчості та його активну психічну діяльність, продукт творчості, умови, в яких протікає творчий процес [142]. Як бачимо, умови, в яких протікає творчий процес, є важливим чинником розвитку творчості, креативності.

Однією із таких умов є вплив соціального середовища, зокрема, професійного середовища, яким є і освітнє середовище. Слід зазначити, що дослідження психологічних особливостей освітнього середовища та його вплив на розвиток особистості учнів, студентів та педагогічних працівників сьогодні стає все більш актуальною проблемою соціально-психологічних досліджень. Зокрема, йдеться про вплив освітнього простору ВНЗ на професійне становлення фахівців [31], роль освітнього простору в досягненні акме студентами вузів [106], самовизначення особистості у професійному середовищі [146], самореалізацію особистості в освітньому просторі [29] та ін.

Ю. О. Лукомська прямо вказує на те, що загальний рівень креативності й інноваційної готовності педагогічного колективу може впливати на індивідуальний рівень окремих педагогів [126]. В. Є. Курочкіна проаналізувала те, як креативне освітнє середовище сприяє розвитку творчих здібностей особистості [116].

Багато авторів (Л. Джуелл [53], А. Зелезник [264], А. Т. Лемберт [120] та ін.) підкреслюють роль творчості, креативності у діяльності сучасних лідерів-

керівників, оскільки наявність таких якостей дає можливість генерувати нові ідеї в діяльності організації та стимулювати до цього послідовників, перетворювати рутинну роботу в новаторство, виходити за рамки існуючих стандартів та ін. Творче лідерство, на відміну від технологічного, на думку сучасних дослідників, має стати ознакою успішної діяльності сучасних організацій [244].

Що стосується розвитку креативності особистості, то дослідники наголошують, що всі люди з нормальними можливостями можуть виявляти середній рівень креативності, а соціальне середовище може впливати на цей рівень творчої поведінки [242]. При цьому в процесі аналізу особливостей професійного середовища зазначається, що важливою є свобода вибору засобів для досягнення мети, підтримка організації, постановка працівниками завдань, що відповідають їхній компетенції, творчим здібностям та викликають бажання їх виконувати та ін. [242].

Дослідниками виділено ряд психологічних підходів до стимулювання творчості персоналу у професійному середовищі: накопичення знань; конкуренція; участь у нових проектах; виконання складних завдань; навчання, підвищення кваліфікації на індивідуальному та організаційному рівнях; використання різних інтелектуальних технік; стимулювання [10; 42; 120; 131; 173; 212]. Разом з тим, названі чинники, які не сприяють творчості в робочому середовищі: надмірний управлінський контроль; орієнтація на найближчу перспективу; занадто глибокий аналіз проблеми; намагання виконувати великий обсяг роботи меншими силами; небажання йти на ризик; орієнтація на стабільність та ін. [120].

Крім підходів і технік, які сприяють розвитку креативності особистості в освітніх установах, сьогодні все частіше йдеться про розвиток освітніх установ, як інноваційних, креативних систем в цілому. Так, на необхідність розвитку технічних університетів як інноваційних, креативних систем вказує І. І. Сняданко [190]. Роль творчості, креативності у розвитку підприємницької, інноваційної активності сучасних освітніх організацій представлена також у

ряді публікацій, які стосуються аналізу особливостей прояву підприємницької, інноваційної орієнтації в організаціях середньої та вищої освіти [23; 110; 239], особливостей діяльності підприємницького, інноваційного університету [101], інтелектуального капіталу як складової інтелектуального підприємництва [221], сутності іновативно-креативних якостей майбутніх науково-педагогічних працівників [216] та майбутніх керівників підрозділів ВНЗ [15] та ін.

Разом з тим, як свідчить аналіз літератури, роль креативного потенціалу професійного середовища кафедри, де навчаються аспіранти, раніше не виступала предметом спеціального дослідження.

На основі теоретичного аналізу проблеми креативність професійного середовища кафедри розуміється як здатність кафедри генерувати нові ідеї в діяльності кафедри, створювати нові, оригінальні розробки (наукові та освітні проекти, педагогічні технології тощо), стимулювати до цього працівників, аспірантів і студентів, перетворювати рутинну роботу в новаторство, виходити за рамки існуючих стандартів та ін.

Враховуючи важливість суб'єкт-суб'єктного підходу до аналізу діяльності ВНЗ в сучасних умовах, аргументовано, що суттєву роль у забезпеченні ефективності рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі, розвитку організаційної культури та креативності професійного середовища кафедри відіграють не лише керівники кафедр, а всі учасники навчально-виховного процесу (педагогічні працівники, аспіранти, студенти та ін.). Підкреслено важливу роль, яку у даному процесі мають відігравати аспіранти.

Вказані теоретико-методологічні підходи, які стосуються сутності професійної кар'єри та соціально-психологічних чинників формування готовності аспірантів до її здійснення, покладено в основу подальшого емпіричного дослідження.

Висновки до розділу 1

У результаті теоретико-методологічного аналізу проблеми соціально-психологічних чинників формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри зроблено такі основні висновки:

1. Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури свідчить, про те, що термін «кар'єра» використовується в двох основних значеннях:

а) у широкому значенні, як «життєва» кар'єра особистості, яке може стосуватися різних соціальних сфер життєдіяльності особистості (сімейної, побутової тощо);

б) у вузькому значенні, як поняття «професійна кар'єра», яке має відношення лише до професійно діяльності людини.

Дослідження професійної кар'єри в психології здійснюється в двох основних напрямках: а) як становлення професіонала, яке відбувається протягом всього життєвого шляху людини; б) як зростання професіонала в професійному та посадовому просуванні в рамках однієї установи. Аргументовано, що вивчення професійної кар'єри доцільно здійснювати на перетині цих двох напрямків, оскільки становлення професіонала та необхідних для цього особистісних характеристик відбувається під впливом діяльності певних організаційних структур, зокрема кафедр ВНЗ.

2. За своїми професійними характеристиками аспірантів потенційно можна віднести до групи інтелектуальної еліти, до інтелектуальної еліти, яка є групою професіоналів вищої кваліфікації, що розробляє зміст та основні напрямки наукових досліджень, провідні ідеї та умови реалізації освітньої політики у вищій школі, які б відповідали міжнародним стандартам та найбільш інноваційним орієнтирам, впроваджує наукові розробки у практику.

Професійна кар'єра аспірантів є свідомо обраним і реалізованим шляхом досягнення професіоналізму та посадового зростання в ході успішного просування в науково-викладацькій, науково-громадській, науково-

менеджерській, науково-підприємницькій та інших видах науково-професійної діяльності.

До основних етапів професійної кар'єри аспірантів віднесено: а) власне навчання в аспірантурі; б) науково-викладацька робота на кафедрі або робота в науковій лабораторії після закінчення аспірантури та захисту дисертації; в) здійснення керівництва науковою діяльністю; г) здійснення науково-менеджерської, науково-громадської та науково-підприємницької роботи.

Здійснено класифікації можливих типів професійної кар'єри аспірантів:

а) профільна, профільна комбінована та непрофільна (згідно з соціально-галузевим критерієм);

б) в Україні у вітчизняних організаціях, в Україні в зарубіжних організаціях та за кордоном (згідно з вітчизняно-міжнародним критерієм);

в) горизонтальна та вертикальна (згідно з професійно-посадовим критерієм);

г) в одній організації або в різних організаціях у рамках однієї спеціальності або із зміною спеціальності (згідно з стабільно-динамічним критерієм).

3. Вагому роль у забезпеченні успішної професійної кар'єри відіграє готовність аспірантів, яка є комплексом психологічних характеристик аспірантів, які сприяють успішному здійсненню ними професійної кар'єри. Зазначена готовність містить такі компоненти:

а) когнітивний (знання про зміст та види професійної кар'єри, особливості та критерії її успішності та ін.);

б) мотиваційний (мотивація щодо здійснення відповідного типу особистісної кар'єри; наявність видів кар'єрних орієнтацій; мотивація в контексті взаємодії особистості та організації);

в) операційний (загальна та соціальна самоефективність; креативність у розв'язанні проблем та емоційний інтелект);

г) особистісний (особливості суб'єктивного контролю, рефлексивність та стресостійкість).

4. Групу *соціально-психологічних чинників* формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри складають, насамперед, чинники, які стосуються кафедр, де навчаються аспіранти. До таких чинників віднесено:

- а) рольова взаємодія та ділове спілкування на кафедрі;
- б) тип організаційної культури кафедри;
- в) креативність професійного середовища кафедри.

Результати дослідження, які відображені в I розділі, представлено в ряді публікацій автора [89; 90; 91; 92; 93].

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ АСПІРАНТІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

У другому розділі дисертації представлено загальну схему дослідження та обґрунтовано комплекс методик для вивчення соціально-психологічних чинників формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. Визначено рівень розвитку основних компонентів та загального показника готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. Розкрито зв'язок між рівнем розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри та соціально-психологічними чинниками. Досліджено особливості підготовки аспірантів до професійної кар'єри (основні труднощі, реальні та бажані форми підготовки, потреба у соціально-психологічній допомозі).

2.1. Мета, завдання, методика та організація констатувального етапу дослідження

Відповідно до плану дисертаційного дослідження, другий його етап полягав у проведенні *констатувального етапу дослідження*.

Було визначено такі **основні завдання дослідження**:

1. Розробити загальну схему дослідження та обґрунтувати комплекс методик для вивчення соціально-психологічних чинників формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.
2. Визначити рівень розвитку основних компонентів та загального показника готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.
3. Дослідити зв'язок між рівнем розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри та соціально-психологічними чинниками.
4. Дослідити особливості підготовки аспірантів до професійної кар'єри.

Констатувальний етап дослідження було сплановано та проведено з урахуванням таких показників: а) врахування загальної структури готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри, соціально-психологічних чинників, які впливають на її розвиток, загальний опис яких представлено в підрозділі 1.3 та у відповідних публікаціях [88; 91], б) підходів до організації емпіричного дослідження, представлених у працях зарубіжних та вітчизняних авторів [27; 28]. Результати даного підетапу представлено в підрозділі 2.1.

Дослідження соціально-психологічних чинників формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри здійснювалось в три підетапи.

На першому підетапі з'ясовувався рівень розвитку компонентів готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного). Це здійснювалось на основі аналізу рівня розвитку складових, які входять до структури кожного із компонентів. Також вивчався рівень розвитку загального показника готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. Результати цього підетапу представлено в підрозділі 2.2.

На другому підетапі здійснено дослідження соціально-психологічних чинників, які стосуються діяльності кафедр, де навчаються аспіранти, і які можуть впливати на рівень розвитку їхньої готовності до здійснення професійної кар'єри.

Насамперед, було здійснено загальний аналіз чинників, які, згідно з представленими в 1 розділі дисертації підходами, віднесені нами до: а) макрорівня (суспільства); б) мезорівня (ВНЗ); в) мікрорівня (особистість аспірантів та їх близьке оточення). Далі було проведено детальний аналіз чинників мезорівня, які стосуються безпосередньо ВНЗ, насамперед, діяльності кафедр, де навчаються аспіранти. До таких чинників віднесено: а) особливості рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі; б) організаційна культура кафедри; в) креативність робочого середовища кафедри. Було здійснено вивчення рівня вираженості вказаних чинників та їх взаємозв'язку із компонентами та загальним показником рівня розвитку

готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. Результати даного підетапу представлено в підрозділі 2.3.

На третьому підетапі визначено соціально-психологічні особливості підготовки аспірантів до здійснення професійної кар'єри. На цьому етапі здійснювалось вивчення таких аспектів проблеми: а) оцінка аспірантами наявності/відсутності труднощів в їх підготовці до професійної кар'єри; б) аналіз реальних та бажаних форм підготовки аспірантів до професійної кар'єри; в) визначення потреби аспірантів у психологічній допомозі щодо здійснення професійної кар'єри. Дані, які отримані на цьому підетапі, представлено в підрозділі 2.4.

Для вивчення когнітивного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри використовувалася авторська анкета «Професійна кар'єра аспірантів» (Додаток А.1, блок 1, який стосується знань аспірантів щодо здійснення професійної кар'єри) [87].

Дана анкета включає такі відкриті питання: 1) «Як Ви розумієте, що таке професійна кар'єра?»; 3) «Як Ви розумієте, що таке професійна кар'єра аспірантів?»; 2) «Які існують типи професійної кар'єри аспірантів?»; 4) «Які критерії успішності професійної кар'єри аспірантів можна виділити?»; 5) «Що являє собою готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри? (Які елементи вона включає?)».

Обробка отриманих результатів здійснювалась за допомогою контент-аналізу. Одним з можливих підходів до реалізації указанного методу є підхід, представлений у літературі [204], який дає можливість проаналізувати відповіді, отримані на відкриті питання за допомогою такої шкали: 1) правильні повні відповіді – називаються усі суттєві ознаки цього феномену; 2) правильні, але неповні – називаються правильні, але лише окремі ознаки феномену, або наряду із правильними ознаками, називаються неправильні (зайві) ознаки; 3) неправильні відповіді (коли серед названих ознак жодна не є правильною); 4) відсутність відповіді. На основі отриманих відповідей також визначався високий, середній та низький рівень розвитку кожної із складових когнітивного

компонента та загальний рівень розвитку когнітивного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Наприклад, знання аспірантів щодо критеріїв успішності професійної кар'єри виглядали таким чином: а) низький рівень знань (неправильні відповіді або відсутність відповіді) – «соціально-політичний розвиток суспільства», «сприяє отриманню диплома вищої кваліфікації» та ін.); б) середній рівень знань (правильні, але неповні відповіді) – називались лише окремі об'єктивні критерії успішності кар'єри (наприклад, «дотримання плану виконання дисертації», «здача кандидатських іспитів», «підготовка публікацій», «участь у конференціях», «успішний захист дисертації», «практичне впровадження результатів» та ін.) або лише суб'єктивні критерії успішності (наприклад, «подобається те, чим займаєшся» та ін.); в) високий рівень знань («правильні повні відповіді») – називались у поєднанні як об'єктивні, так і суб'єктивні критерії успішності кар'єри (наприклад, «набуття професіоналізму, просування службовими шаблями, досягнення певного соціального статусу та задоволення життєвою ситуацією у результаті професійної діяльності»; «власна задоволеність своєю роботою та позитивна оцінка роботи науковим керівником, колегами, науковою спільнотою» та ін.).

Анонімне опитування аспірантів за допомогою анкети доповнювалося виконанням аспірантами творчого завдання-есе «Моя майбутня професійна кар'єра» (Додаток А.2). У додатку А.3 наведені «цілісні» приклади підготовлених аспірантами есе. Разом з тим, окремі фрагменти есе будуть наводитись постійно по тексту, як розгорнуті думки аспірантів з тих чи інших аспектів проблеми, яка досліджується.

Вивчення мотиваційного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри здійснювалося за допомогою таких методик: а) авторської анкети «Професійна кар'єра аспірантів» [87]; б) опитувальника «Мотивація до кар'єри» А. Ное, Р. Ное, Д. Баххубер (адаптація Є. О. Могильовкіна) [139]; в) опитувальника «Якорі кар'єри» Е. Шейна [163; 164].

За допомогою авторської анкети «Професійна кар'єра аспірантів» (Додаток А.1, блок 2, який стосується мотивів аспірантів щодо здійснення професійної кар'єри) вивчалася мотивація аспірантів щодо: а) здійснення професійної кар'єри в різних соціальних сферах; б) реалізації типів внутрішньоорганізаційної професійної кар'єри; в) реалізації типів міжорганізаційної професійної кар'єри (з постійною спеціальністю/змінюю спеціальністю); г) здійснення професійної кар'єри в Україні або за кордоном [87].

Для вивчення мотивації аспірантів щодо здійснення професійної кар'єри в різних соціальних сферах було використано напівзакрите питання: «В якій сфері Ви хочете здійснювати свою майбутню професійну кар'єру?». Обробка даних дала можливість визначити найбільш пріоритетні соціальні сфери, які є значущими для аспірантів у контексті здійснення їх професійної кар'єри.

Для дослідження мотивації аспірантів щодо реалізації певних типів та моделей професійної кар'єри використовувалися такі закриті питання: а) «Якого типу професійну кар'єру Ви б хотіли здійснити?»; б) «Яка модель професійної кар'єри є найбільш прийнятною для Вас?». Вивчення міжнародного контексту мотивації аспірантів щодо професійної кар'єри здійснювалося за допомогою напівзакритого питання: «Де б Ви хотіли здійснити свою професійну кар'єру?».

Як уже зазначалось раніше, перший та четвертий вектори аналізу мотивації аспірантів щодо певного типу професійної кар'єри дали можливість проаналізувати соціальні аспекти професійної кар'єри, а другий і третій – внутрішньоорганізаційні аспекти.

Для більш поглибленого аналізу орієнтації аспірантів на певний тип професійної кар'єри, зокрема, в контексті аналізу орієнтації аспірантів на самостійність, автономію в роботі, виконавську чи менеджерську роботу, а також міри поєднання професійної та приватної сфери життєдіяльності використовувався опитувальник «Якорі кар'єри» Е. Шейна [163; 164]. Вказана

методика дає можливість проаналізувати 8 основних кар'єрних орієнтацій особистості.

Використання опитувальника «Мотивація до кар'єри» А. Ное, Р. Ное, Д. Баххубер (адаптація Є. О. Могильовкіна) [139] було спрямоване на вивчення мотивації особистості до професійної кар'єри в контексті взаємодії особистості та організації. З цією метою було використано три основні показники мотивації до кар'єри: кар'єрну інтуїцію, кар'єрну причетність, кар'єрну стійкість.

Для дослідження операційного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри застосовувалися опитувальники «Методика визначення загальної та соціальної ефективності» М. Шеєра, Дж. Маддукс (адаптація А. В. Бояринцевої) [139], «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла [217], «Який Ваш креативний потенціал?» (шкала В «Мій підхід до розв'язання проблеми») [164].

«Методика визначення загальної та соціальної ефективності» М. Шеєра, Дж. Маддукс (адаптація А. В. Бояринцевої) [139] була спрямована на вивчення двох видів самоефективності особистості: загальної (діяльній) та соціальної.

Методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла [217] використовувалася для вивчення основних складових емоційного інтелекту: емоційної обізнаності; самомотивації; емпатії; розпізнавання емоцій інших людей; управління емоціями; загального показника емоційного інтелекту.

Опитувальник «Який Ваш креативний потенціал?» (шкала В «Мій підхід до розв'язання проблем») [164] дав можливість проаналізувати, наскільки особистість володіє креативними (а не «книжними», «стандартними») вміннями та навичками у розв'язанні проблем.

Для вивчення особистісного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри застосовувалися такі опитувальники: «Діагностика рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера (адаптація Е.Ф. Бажина, Є. А. Голинкіної, А. М. Еткіна) [165], «Методика вивчення рівня рефлексивності» А. В. Карпова [96], «Інвентаризація симптомів стресу» К. Веймана [35] та ін.

Методика «Діагностика рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера (Е. Ф. Бажина, Є. А. Голинкіної, А. М. Еткіна [165]) спрямована на визначення двох типів особистості: а) із зовнішнім локусом контролю (впевнені, що мало впливають на події, які відбуваються в їхньому житті); б) із внутрішнім локусом контролю (впевнені, що можуть контролювати своє життя).

«Методика вивчення рівня рефлексивності» А. В. Карпова [96] зорієнтована на вивчення того, наскільки особистість здатна «здійснювати погляд назад», тобто аналізувати свою поведінку та діяльність, робити адекватні висновки, визначати шляхи оптимізації діяльності тощо.

Опитувальник «Інвентаризація симптомів стресу» К. Веймана [35] дозволив діагностувати спостережливість особистості щодо стресових ознак, здійснити самооцінку частоти їх прояву і ступінь підпорядкованості негативним проявам стресу, необхідності внесення певних змін в організацію професійної діяльності та здійснення професійної кар'єри.

Використання описаних методик дало можливість детально проаналізувати основні складові та компоненти готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Далі проаналізуємо методики, які використовувалися на другому підетапі для вивчення соціально-психологічних чинників формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Для здійснення загального аналізу чинників, які віднесені до макрорівня (суспільства), мезорівня (ВНЗ) та мікрорівня (особистість аспірантів та їх близьке оточення) застосувалася авторська анкета «Професійна кар'єра аспірантів» (Додаток А.1, блок 3, який стосується чинників формування професійної кар'єри аспірантів) [87].

Дослідження вираженості власне соціально-психологічних чинників, які стосуються мезорівня (ВНЗ та кафедр, де навчаються аспіранти), здійснювалося за допомогою таких опитувальників: «Як розвивається Ваша організація?» В. Зігерта, Л. Ланге [69], «Визначення типу організаційної культури» Ч. Хенді

[223], «Який Ваш креативний потенціал?» (шкала С «Моє робоче середовище») [164].

Для вивчення особливостей рольової взаємодії та ділового спілкування на кафедрі, де навчаються аспіранти, використовувався опитувальник «Як розвивається Ваша організація?» В. Зігерта, Л. Ланга [69; 202]. Зазначена методика зорієнтована на вивчення таких показників діяльності підрозділу, як організаційна зрілість та проблемність організаційного розвитку. На основі описаних показників виділяються такі рівні організаційного розвитку, як конструктивний, проблемний та кризовий, які відображають певний рівень рольової взаємодії та ділового спілкування.

Опитувальник «Визначення типу організаційної культури» Ч. Хенді [223] спрямований на визначення різних типів організаційної культури: а) культури «ролі»; б) культури «завдання»; в) культури «влади»; г) культури «особистості».

Опитувальник «Який Ваш креативний потенціал?» (Шкала С «Моє робоче середовище») [164] дозволив оцінити креативність професійного середовища кафедри, де навчаються аспіранти. За допомогою методики визначаються такі рівні креативності професійного середовища: а) професійне середовище не підтримує креативного мислення; б) у професійному середовищі не завжди можна бути креативним; в) професійне середовище максимально сприяє розвитку креативності особистості.

I, насамкінець, проаналізуємо методики, які використовувались на третьому підетапі, для вивчення труднощів у підготовці аспірантів до здійснення професійної кар'єри, аналізу реальних та бажаних форм їх підготовки, потреби аспірантів у соціально-психологічній допомозі.

Вивчення труднощів, з якими зустрічаються аспіранти у процесі підготовки їх до професійної кар'єри, реальних та бажаних форм підготовки аспірантів до професійної кар'єри, ролі психологічної допомоги аспірантам з означеної проблеми було здійснено за допомогою авторської анкети

«Професійна кар'єра аспірантів» (блок 4, який стосується особливостей підготовки аспірантів до здійснення професійної кар'єри) [87].

Слід зазначити, що питання анкети, які відносяться до блоку 4, були створені, базуючись на розробках Т. М. Канівець [84], але модифіковані, з урахуванням особливостей професійної діяльності аспірантів. Наприклад, у процесі визначення реальних та бажаних форм підготовки аспірантів до професійної кар'єри модифікація підходу полягала в тому, що було визначено специфічні, порівняно із студентами, форми їх підготовки до професійної кар'єри. Окрім того, була розроблена своя класифікація даних форм, які були розподілені на традиційні та інноваційні форми підготовки, водночас, як в дослідженні зазначеного автора була використана інша класифікація.

Для вивчення наявності/відсутності труднощів у процесі підготовки аспірантів до професійної кар'єри використовувались такі питання анкети: 1) закрите: «Чи існують труднощі у процесі Вашої підготовки до професійної кар'єри під час навчання в аспірантурі?»; 2) напівзакрите: «З якими реальними труднощами у Вашій підготовці до професійної кар'єри під час навчання в аспірантурі Ви зустрічаєтеся?».

Вивчення реальних та бажаних форм підготовки аспірантів до майбутньої професійної кар'єри у ВНЗ здійснювалось за допомогою таких питань: 1) напівзакритого: «Вкажіть, будь ласка, які форми роботи для підготовки аспірантів до професійної кар'єри використовуються у Вашому ВНЗ (є реальними)?»; 2) напівзакритого: «Вкажіть, будь ласка, які форми роботи для підготовки аспірантів до майбутньої професійної кар'єри доцільно використовувати у Вашому ВНЗ (є бажаними)?».

Для вивчення потреби аспірантів у соціально-психологічній допомозі до здійснення майбутньої професійної кар'єри та найбільш доцільних етапів навчання, під час яких може надаватись соціально-психологічна допомога, були використано такі питання анкети: а) закрите: «Чи хотіли б Ви, щоб процес Вашої підготовки до здійснення Вашої професійної кар'єри супроводжувався соціально-психологічною допомогою?»; б) напівзакрите: «Як Ви вважаєте, на

яких етапах Вашої підготовки до здійснення професійної кар'єри соціально-психологічна допомога була б найбільш доцільною?»; в) напівзакрите: «Які форми роботи психологів Ви вважаєте найбільш доцільними для Вашої підготовки до здійснення професійної кар'єри?»; г) закрите: «Чи хотіли б Ви пройти соціально-психологічний тренінг з проблеми формування готовності до здійснення професійної кар'єри?».

Слід зазначити, що розглянуті вище три групи методик, які були використані для вирішення основних завдань констатувального етапу дослідження, були об'єднані у спеціальний комплекс методик [87], який включав три основні блоки: а) вступ, де описувалась мета дослідження, підкреслюється його анонімність, визначаються способи відповідей на питання, а також те, як будуть використані результати опитування; б) основну частину, яка включала анкету, тестові методики і творче завдання-есе; в) авторську анкету-«паспортичку», за допомогою якої визначались професійні та соціально-демографічні характеристики аспірантів.

Математична обробка даних та графічна презентація здійснювалась за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 22) [28]. Використовувались методи описової статистики, кореляційний, факторний та дисперсійний аналізи. У зв'язку з великим обсягом емпіричного матеріалу у додатках наведені лише окремі приклади, які отримані на основі використання більш складних статистичних процедур (факторного та дисперсійного аналізу). Інші дані представляються лише в таблицях та рисунках.

Вибірка опитуваних.

Констатувальний етап дослідження проводився серед аспірантів гуманітарних і технічних спеціальностей (Запорізький національний університет, Національний технічний університет України «Київський політехнічний університет імені Івана Сікорського», Чернівецький університет імені Юрія Федьковича, Університет менеджменту освіти НАПН України; та ін.). Усього в дослідженні взяло участь 272 аспіранти гуманітарних і технічних спеціальностей (Додаток А.4).

Аспіранти гуманітарних факультетів склали 45,1%, аспіранти технічних факультетів – 54,9%. Серед опитаних були 18,2 % аспірантів 1-го курсу, 57,6 % аспірантів 2-го курсу, 13,6% – аспірантів 3 курсу та 10,6% – аспірантів 4-го курсу. 79,5% аспірантів навчалися на денній формі навчання та 20,5% – на заочній формі навчання. 8,3% аспірантів не поєднували навчання в аспірантурі з роботою, 22,5% – поєднували навчання в аспірантурі з роботою час від часу і 69,2% – регулярно поєднували навчання в аспірантурі з роботою. Серед опитаних було 35,1% чоловіків та 64,9% жінок. 37,9% опитаних були віком до 25 років. 49,1% – віком від 25 до 30 років. 12,9% – старші 30 років. 11,2% аспірантів народились у селі, 26,1% – у районному центрі, 20,9% – в обласному центрі, 41,8% – у столиці. Детальний опис вибірки представлено в Додатку А.4.

Дані, отримані в результаті проведення констатувального етапу дослідження, будуть послідовно представлені у наступних підрозділах даного розділу.

2.2. Рівень розвитку основних компонентів та загального показника готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

На першому підетапі дослідження вивчався рівень розвитку основних компонентів (мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного) та загального показника готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. Проаналізуємо послідовно дані, які стосуються рівня розвитку кожного із компонентів, окремих складових та загального показника готовності.

2.2.1. Рівень розвитку когнітивного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Структура когнітивного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри, відповідно до підходів, виділених в розділі 1, включає знання аспірантів, які стосуються: 1) змісту професійної кар'єри особистості;

2) змісту професійної кар'єри аспірантів; 3) типів професійної кар'єри аспірантів; 4) критеріїв успішності професійної кар'єри аспірантів; 5) змісту готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. Для проведення дослідження використовувалася авторська анкета «Професійна кар'єра аспірантів» та метод контент-аналізу [87].

Розглянемо послідовно рівень розвитку кожної із складових когнітивного компоненту готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри та рівень розвитку його загального показника (табл. 2.1).

Перше місце за рівнем знання аспірантами зайняло базове поняття «професійна кар'єра особистості». Як свідчать дані, наведено в табл. 2.1, лише у п'ятій частини опитаних аспірантів, виявлено високий рівень знання даного поняття, тобто, повністю правильні відповіді. При цьому аспіранти вказали на основні суттєві ознаки даного поняття, такі, як підвищення професіоналізму та посадове зростання.

Таблиця 2.1

Рівень розвитку когнітивного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (у %)

Складові когнітивного компоненту	Рівень розвитку		
	Високий	Середній	Низький
Знання про зміст професійної кар'єри особистості	20,1	72,1	7,8
Знання про зміст готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри	17,8	63,6	18,6
Знання про зміст професійної кар'єри аспірантів	17,1	59,1	23,8
Знання про типи професійної кар'єри аспірантів	10,8	71,0	18,2
Знання про критерії успішності професійної кар'єри аспірантів	10,0	72,5	17,5

У більше, ніж третини опитаних, зафіксовано середній рівень знання даного поняття, тобто відповіді, в яких лише частково розкрито суттєві ознаки даного поняття. До таких відповідей аспірантів було здебільшого віднесено ті, які стосуються або професійного зростання або просування в посаді.

І низький рівень знання даного поняття зафіксовано у невеликої кількості опитаних. Для таких опитаних характерно відсутність відповіді або неправильні відповіді.

Таким чином, можна зробити висновок, що учасники дослідження мають в цілому достатньо високий рівень знань базового поняття «кар'єра», що заслуговує позитивної оцінки.

Друге і третє місце за рівнем знання аспірантами займають такі поняття, як «зміст готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри» та «зміст професійної кар'єри аспірантів».

Високий рівень знання даних понять, тобто правильні повні відповіді, було виявлено у менше, ніж у п'ятій частини опитаних. Так, розкриваючи зміст поняття «готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри», опитувані називали основні складові даного феномену (наявність відповідних мотивів, знань, умінь та навичок). А аналізуючи основні складові поняття «професійна кар'єра аспірантів», вказували, як на професійне зростання аспірантів («наприклад, «оволодіння навичками написання статей», «представлення презентацій на конференціях», «наявність мотивів професійної самореалізації» і т.п.), так і на посадове просування аспірантів («успішне проходження атестації і переведення на наступний курс», «своєчасний захист дисертації» та ін.).

Середній рівень знання даних понять тобто, правильні, але неповні відповіді, було зафіксовано у двох третіх опитаних. Представники даних груп називали лише окремі ознаки даних понять.

І низький рівень знань щодо даних понять виявлено менше, ніж у п'ятій частини опитаних. Як уже зазначалось раніше, для таких опитаних характерно відсутність відповіді або неправильні відповіді. Звертає на себе увагу той факт,

що це в два-три більше, ніж кількість відповідей даного типу щодо змісту першого поняття.

Четверте-п'яте місце, із значним відривом (в сторону зменшення) зайняли такі поняття, як «типи професійної кар'єри аспірантів» та «критерії успішності професійної кар'єри аспірантів».

Високий рівень розвитку знань даних понять, тобто, правильні повні відповіді, виявлено приблизно в однієї десятої. Так, наприклад, розкриваючи зміст поняття «типи професійної кар'єри аспірантів», опитувані чітко вказували всі критерії класифікації типів професійної кар'єри особистості та розкрили зміст видів професійної кар'єри, які виділені за тим чи іншим критерієм. Або, аналізуючи зміст поняття «критерії успішності професійної кар'єри аспірантів», називали як об'єктивні (наприклад, «позитивна оцінка роботи науковим керівником, колегами, науковою спільнотою»), так і суб'єктивні («власна задоволеність своєю роботою») критерії.

Середній рівень знань щодо змісту даних понять зафіксовано у двох третіх опитаних, які дали правильні неповні відповіді. Так, у процесі висвітлення змісту поняття «типи професійної кар'єри особистості», опитувані вказували один-три критерії класифікації професійної кар'єри, але несистемно і без пояснень, або ж пояснення були не зовсім правильні, або називаються лише критерії без видів професійної кар'єри. Або в процесі розкриття змісту поняття «критерії успішності професійної кар'єри аспірантів» опитувані називали окремі об'єктивні критерії успішності (наприклад, «публікація статей в наукометричних журналах», «внесок в розробку теми», «практичне впровадження результатів», «матеріальне становище» та ін.), або лише суб'єктивні критерії успішності професійної кар'єри (наприклад, «задоволеність від того, чим займаєшся» та ін.).

І низький рівень розвитку знань щодо понять, які аналізуються, було виявлено в середньому в однієї шостої опитаних, які давали або неправильні відповіді, або писали, що вони не можуть відповісти.

Як бачимо, отримані дані свідчать про таку закономірність: по мірі конкретизації знань, тобто просування від загального до більш спеціалізованого знання рівень знань опитуваних зменшується. Отже, оволодіння аспірантами не лише загальними, але і більш конкретними, спеціалізованими знаннями з проблеми професійної кар'єри дасть можливість посилити психологічну підготовку аспірантів з означеної проблеми.

Узагальнивши дані, отримані щодо всіх складових когнітивного компоненту готовності аспірантів до здійснення майбутньої професійної кар'єри, нами було отримано результати, які відображають рівень розвитку когнітивного компонента готовності (рис. 2.1).

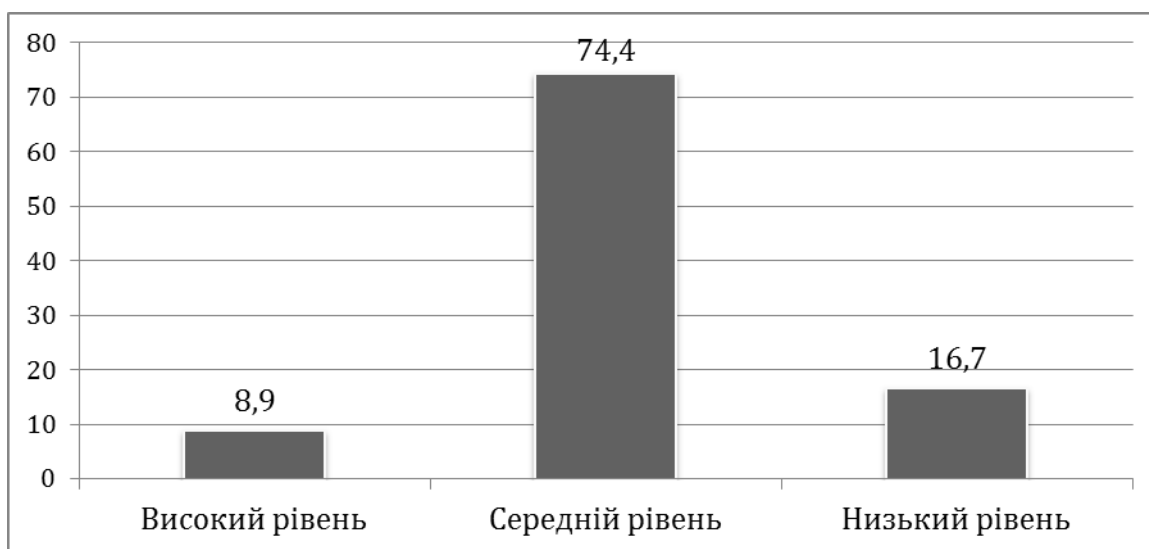


Рис. 2.1. Рівень розвитку когнітивного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (в %)

Отримані дані в цілому свідчать, що в аспірантів переважають знання середнього рівня з проблеми професійної кар'єри. Це свідчить про необхідність підвищення рівня розвитку когнітивного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри, насамперед, знань, які стосуються видів професійної кар'єри та критеріїв її успішності. Окрім того, певного підвищення потребують і знання, які стосуються решти понять («професійна кар'єра», «професійна кар'єра аспірантів», «готовність аспірантів до здійснення

професійної кар'єри»). Це має знайти відображення в змісті психологічної підготовки аспірантів з означеного питання.

2.2.2. Рівень розвитку мотиваційного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Структура мотиваційного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри, відповідно до підходів, виділених в розділі 1, включає такі основні складові: а) мотивація аспірантів до здійснення певних типів особистісної професійної кар'єри (виділених на основі соціальних та внутрішньо-організаційних критеріїв); б) кар'єрні орієнтації аспірантів; в) мотивація особистості до професійної кар'єри в контексті взаємодії особистості та установи (кар'єрна інтуїція, кар'єрна причетність та кар'єрна стійкість).

Проаналізуємо послідовно рівень розвитку кожної із складових мотиваційного компоненту готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри та рівень розвитку його загального показника.

Розпочнемо з аналізу рівня розвитку мотивів аспірантів до здійснення різних типів професійної кар'єри [95].

Як зазначалось в розділі 1, аналіз мотивів аспірантів щодо здійснення різних типів професійної кар'єри здійснювався в таких основних векторах: а) здійснення професійної кар'єри в різних соціальних сферах; б) реалізація певних типів внутрішньоорганізаційної професійної кар'єри; в) реалізація певних типів міжорганізаційної професійної кар'єри (з постійною спеціальністю/зміною спеціальності); г) здійснення професійної кар'єри в Україні або за кордоном. Для дослідження мотивів використовувались такі методики: авторська анкета «Професійна кар'єра аспірантів» і творче завдання-есе «Моя майбутня професійна кар'єра» [87].

Спочатку звернемося до даних, які відображають мотивацію аспірантів до здійснення професійної кар'єри в різних соціальних сферах (табл. 2.2).

**Мотиви аспірантів щодо здійснення професійної кар'єри
в різних соціальних сферах (у %)**

Мотиви аспірантів щодо здійснення професійної кар'єри в різних соціальних сферах	%
В сфері освіти та науки і власного бізнесу	36,4
В сфері освіти та науки та комерційній сфері	30,4
В сфері освіти та науки	23,6
В сфері власного бізнесу	17,0
В сфері державної служби	12,6
В сфері промисловості	11,9
В комерційній сфері	11,9
В сфері спорту	8,9
В сфері медицини	6,3

Отримані дані свідчать про те, що найбільша кількість опитаних, в середньому одна третина, планує поєднувати освіту та науку і власний бізнес («Навчаючись в університеті, помітила, що найкращими викладачами є ті люди, які мали/мають досвід роботи у бізнесі. Тому після отримання диплома магістра я влаштувалася працювати на фірму, щоб відчути професію на смак. Отриманий досвід сприяв кращому розумінню сфери дослідження в аспірантурі. Наразі я навчаюся на 3 курсі аспірантури. Щодо майбутньої кар'єри, то я б хотіла поєднати академічну (викладач) і комерційну сфери (найманий працівник, а можливо і власний бізнес). Одна з проблем, яку я вважаю найбільшим чинником інших негараздів в освіті, науці і економіці, є розрив академічної сфери з реальною економікою (після розпаду Радянського Союзу). Тому я б хотіла присвятити свою професійну діяльність елімінації цього явища. На мою думку, наведення мостів між бізнесом і наукою буде вирішальним для підсилення обох сторін. Адже бізнес шукає інновації, а наука гроші. Отже, наступним етапом (після аспірантури) моєї кар'єри буде

діяльність в напрямку зближення академічної сфери і реальної економіки. Включатиме пошук наукових розробок і сприяння їх комерціалізації, а також залучення грантів і виконання проектних робіт університетом. Ця діяльність дозволить реалізувати мої прагнення до пізнання і спілкування»).

Така мотивація аспірантів, з одного боку, відображає тенденції сучасного соціального і професійного життя, коли бізнес, підприємництво стає все більш реальним фрагментом нашого життя, а, з іншого боку, з урахуванням того, що багато аспірантів, особливо, технічних спеціальностей, мають відношення до розробки сучасних інформаційних технологій, свідчить про прагнення опитуваних втілювати свої власні ідеї, бути самостійними, як щодо професійної діяльності, так і щодо вирішення матеріальних проблем, а також сприяти зближенню освіти і науки та бізнесу.

Також приблизно така ж кількість опитаних прагнуть поєднувати освіту і науку та комерційну сферу, що теж свідчить про прагнення, з одного боку, займатись тим, заради чого вони закінчують аспірантуру, а, з іншого – про бажання забезпечити собі достатньо високий соціальний статус, сприяти зближенню науки та освіти і бізнесу («Свою майбутню професійну кар'єру я бачу в сфері освіти і науки, яка вдало поєднується з комерційною сферою, за рахунок підтримання мною схеми освіта/наука-виробництво, наукові розробки повинні використовуватись у виробництві»).

Суттєвим є той факт, що одна п'ята опитаних планує здійснювати свою майбутню професійну кар'єру в сфері освіти і науки («Я планую здійснювати свою професійну кар'єру в сфері освіти та науки. У цьому році мені випала можливість випробувати себе в якості асистента однієї із кафедр. Цей досвід дав мені зрозуміти, яка у викладача важлива та важка праця. Ти повинен не лише досконало знати свій предмет і вміти донести його до інших, а бути ще й психологом, щоб розуміти як працювати з кожним студентом (адже всі вони різні зі своїми якостями та вміннями). Також відмітила для себе, яка це насолода, коли ти бачиш, що вони перейняли твої знання та можуть їх використовувати. Оскільки моя праця принесла мені задоволення, то я на

вірному шляху»). Це можна оцінити, без сумніву, як позитивний факт, оскільки першочергове завдання аспірантури, як відомо, полягає у підготовці фахівців вищої кваліфікації саме для цієї сфери.

І значно менше представлені групи аспірантів, які прагнуть реалізувати свою професійну кар'єру у різних соціальних сферах, але без поєднання з освітньо-науковою діяльністю. До таких сфер віднесено: власний бізнес, державна служба, промисловість, комерційна сфера, спорт, медицина. Наприклад, мотивація щодо реалізації власного бізнесу була представлена такими думками: «Ще декілька років тому, здаючи кандидатські іспити, я була переконана, що моя майбутня професія буде нерозривно пов'язана з науковою діяльністю. За два роки навчання в аспірантурі я написала декілька статей, брала участь у конференціях, разом з науковим керівником працювала над головними завданнями своєї теми. З плином часу, поглиблюючись в обраному напрямку дисертаційного дослідження, я зрозуміла, що це не те, чого я дійсно прагну, та дійшла до висновку, що все ж своє майбутнє я більш вбачаю в комерційній сфері. На цей момент я є власником невеличкого бізнесу, незважаючи на те, що досі навчаюсь в аспірантурі».

Отже, більшість опитаних більш-менш адекватно оцінюють соціальну сферу, в якій би хотіли здійснювати свою професійну кар'єру і заради якої вони здійснюють навчання в аспірантурі. Мова йде про сферу освіти та науки. Але при цьому суттєвим є, на наш погляд, орієнтація значної частини аспірантів на поєднання освіти і науки та бізнесу (власного або організованого іншими суб'єктами підприємницької діяльності). З одного боку, як уже зазначалось вище, це відображає загальні тенденції соціальної практики, коли розробки науки та освіти мають впроваджуватись в практику та приносити певний прибуток. З іншого боку, це відображає тенденції соціально-економічного розвитку в Україні, коли наука та освіта в Україні фінансується на дуже низькому рівні, тому щоб забезпечити собі відповідний матеріальний статус аспіранти повинні поєднувати власне освітню та наукову діяльність з їх діяльністю в сфері бізнесу. А це значить, що навчання в аспірантурі має

враховувати цей суттєвий аспект і готувати аспірантів, зокрема, і до такого типу професійної кар'єри, а не лише до освітньо-наукової діяльності. Разом з тим, важливим завданням залишається формування мотивів здійснення професійної кар'єри саме в освітньо-науковій сфері (в чистому або в комбінованому вигляді).

Про це свідчать і результати визначення рівня розвитку даного типу мотивів (рис. 2.2).

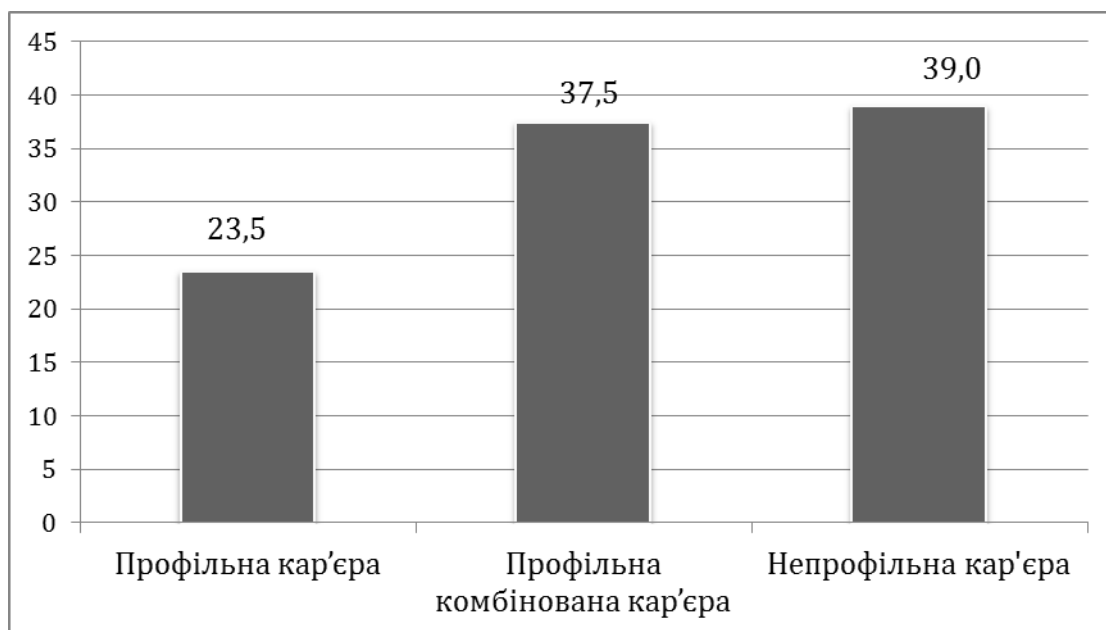


Рис. 2.2. Рівень розвитку мотивів аспірантів до здійснення професійної кар'єри в різних соціальних сферах (у %)

На основі виділених в підрозділі 1.2 видів професійної кар'єри (за соціально-галузевим критерієм) та аналізу отриманих відповідей було виділено три рівні мотивації: а) мотивація щодо здійснення професійної кар'єри в освітньо-науковій сфері (профільна кар'єра); б) мотивація щодо здійснення професійної кар'єри в освітньо-науковій сфері та в сфері бізнесу (профільна комбінована кар'єра); в) мотивація щодо здійснення професійної кар'єри в інших соціальних сферах, без поєднання з освітньо-науковою діяльністю

(комерційній сфері, сфері промисловості, сфері державної служби, сфері спорту та ін.) (непрофільна кар'єра).

Як видно із рис. 2.2, мотивація до профільного типу кар'єри була виявлена менше, ніж у однієї четвертої опитаних аспірантів.

Це ще раз свідчить про необхідність посилення мотивів здійснення професійної кар'єри саме в освітньо-науковій сфері (в чистому або в комбінованому вигляді). Досягнути цього можна, перш за все, шляхом підвищення престижності і статусу вітчизняної освіти і науки.

Щодо мотивації аспірантів до різних типів внутрішньоорганізаційної професійної кар'єри, то тут отримані такі дані (рис. 2.3).

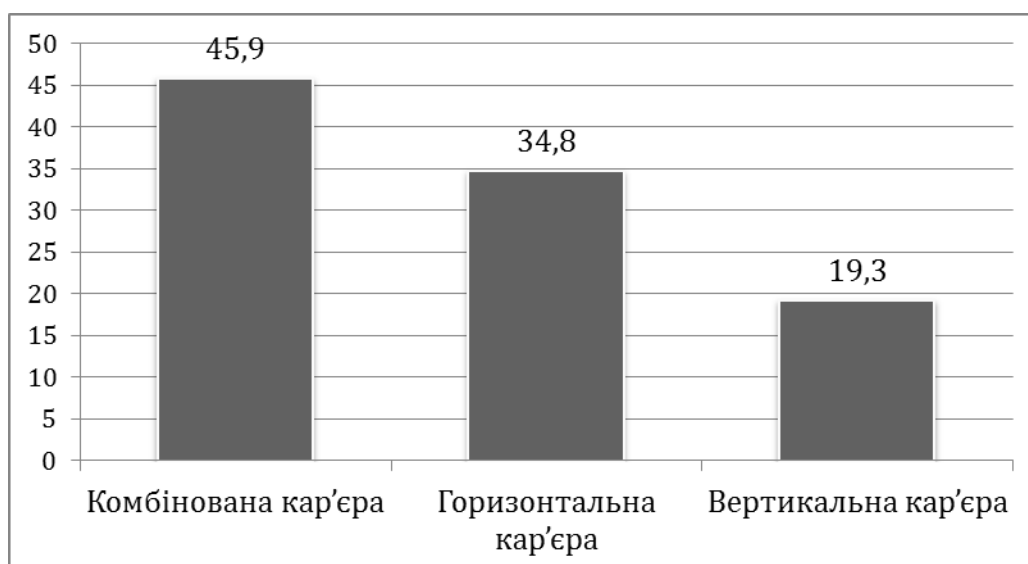


Рис. 2.3. Рівень розвитку мотивів аспірантів щодо здійснення різних типів внутрішньо-організаційної професійної кар'єри (у %)

Як видно із рис. 2.3, у майже половини опитаних виявлено мотивацію щодо поєднання вертикальної та горизонтальної професійної кар'єри (комбінована кар'єра). («Свою професійну кар'єру я уявляю горизонтально-вертикальною. Розумію, що не зможу просунути вгору, поки не матиму достатньо професіоналізму. Тому для початку працюватиму на горизонтальний результат, а далі – на вертикальний. Адже, щоб давати знання іншим, треба спочатку самій мати їх максимально багато. Зараз для мене основною метою є

професійне самовдосконалення, опанування нового, набуття досвіду»). У третини опитаних виявлено мотивацію щодо здійснення змістовно-професійної кар'єри (горизонтальна кар'єра). («Я поки що бачу розвиток своєї кар'єри у горизонтальному напрямку. Мені необхідно удосконалюватись в професійному викладацькому плані»). І у менше, ніж у п'ятої частини опитаних, констатовано мотивацію щодо здійснення посадової професійної кар'єри (вертикальна кар'єра).

В цілому, отримані дані говорять про позитивні тенденції в розвитку мотивів аспірантів стосовно горизонтальної та вертикальної професійної кар'єри, особливо, в контексті того, що більшість із них розуміють, що будь-який із означених типів професійної кар'єри пов'язаний із становленням професіоналізму. Разом з тим, з урахуванням прагнень значної частини аспірантів реалізувати комбінований тип професійної кар'єри, ВНЗ повинні більше сприяти підготовці аспірантів до різних типів професійної кар'єри, зокрема, шляхом викладання курсів з психології менеджменту, лідерства тощо. Цікавий досвід з цієї проблеми представлено в дослідженнях Т. М. Фелькель, в яких відображено результати розвитку у аспірантів лідерських якостей [216].

Далі проаналізуємо мотивацію аспірантів до різних типів міжорганізаційної кар'єри (з постійною спеціальністю/зміною спеціальності) (рис. 2.4).

Як свідчать отримані дані, близько половини опитаних орієнтована на просування по службовій драбині в одній організації в рамках однієї спеціальності. Також значна частина аспірантів орієнтована на кар'єру в одній організації із зміною спеціальності або кар'єру в іншій організації в рамках однієї спеціальності. І для зовсім незначної частини опитаних притаманна орієнтація на кар'єру в іншій організації із зміною спеціальності. («Сьогодні я невпевнена, що після закінчення аспірантури залишусь працювати в університеті. Можливо, доведеться шукати нову роботу. І, можливо, робота буде пов'язана не із моєю спеціальністю. До цього теж треба бути готовим, бо ми живемо в такому світі, де треба вміти перекваліфіковуватися. Адже, якщо

припустити, що після закінчення навчання в аспірантурі робота в університеті не буде можливою (а це цілком ймовірна ситуація), то з'явиться необхідність шукати нову роботу, причому терміново. Найбільш ймовірно, що доведеться починати все спочатку. При прийнятті на роботу вже ніхто не звертає увагу на оцінки та колір диплому. Більше є попит на знання, на практичні навички, на вміння користуватися своїми знаннями»).

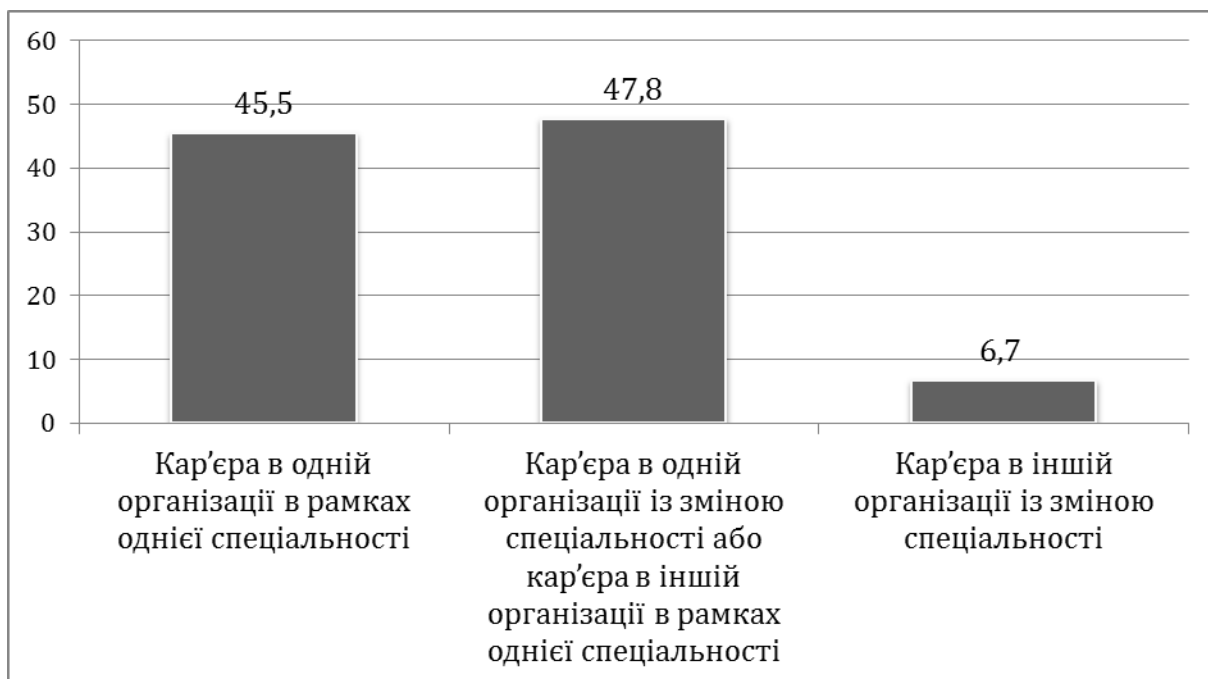


Рис. 2.4. Рівень розвитку мотивів аспірантів щодо здійснення різних типів міжорганізаційної професійної кар'єри (у %)

З урахуванням сучасних тенденцій професійної діяльності, які потребують достатньої мобільності працівників [4; 75; 138; 147; 194; 199; 225; 235], думаємо, що варто говорити про певні резерви стосовно професійної підготовки аспірантів в контексті розвитку у них мобільності, адаптивності, готовності до зміни організацій, оволодіння додатковими спеціалізаціями, але, звичайно, зберігаючи при цьому основний вектор – підготовку до реалізації освітньо-наукової діяльності.

І, насамкінець, розглянемо мотиви, які стосуються міжнародно-вітчизняного контексту здійснення професійної кар'єри аспірантами.

На основі даних, які представлено на рис. 2.5, з приємністю можна констатувати, що більше, ніж половина, аспірантів мають мотивацію щодо здійснення професійної кар'єри в Україні у вітчизняних організаціях (вітчизняна кар'єра).

У більше, ніж п'ятій частині опитаних зафіксовано мотивація щодо здійснення професійної кар'єри в Україні в зарубіжних організаціях (вітчизняно-зарубіжна кар'єра), тобто, вони хотіли б працювати в Україні, але в міжнародних компаніях (з можливістю закордонних відряджень, стажувань тощо). І у приблизно одній шостій опитаних виявлена мотивація щодо здійснення професійної кар'єри за кордоном (зарубіжна кар'єра).

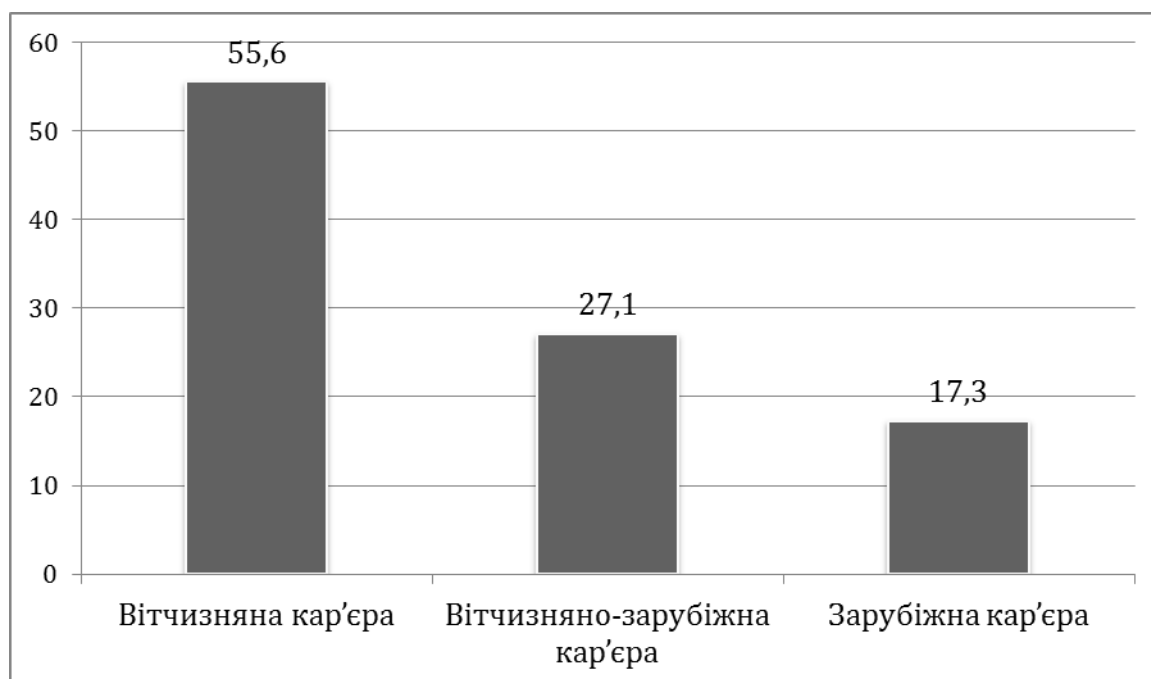


Рис. 2.5. Рівень розвитку мотивів аспірантів щодо здійснення різних типів міжнародно-вітчизняної професійної кар'єри (у %)

Отже, можна заключити, що одним із напрямків професійної підготовки аспірантів повинно бути посилення їх підготовки до роботи в міжнародному контексті (знання іноземних мов, міжнародного менеджменту, врахування

крос-культурних особливостей взаємодії та ділового спілкування тощо). Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні (підписання угоди про реалізацію програми «Горизонт-2020», впровадження програми «Ерасмус+» та ін.) можуть сприяти вирішенню цих питань.

У цілому, дослідження виявило ряд позитивних (досягнень) та негативних (обмежень) аспектів в розвитку мотивації аспірантів щодо здійснення професійної кар'єри.

Далі звернемося до даних, які відображають рівень розвитку кар'єрних орієнтацій аспірантів. Дослідження здійснювалось за допомогою опитувальника «Якорі кар'єри» Е. Шейна [163; 164].

У результаті використання факторного аналізу було встановлено, що кар'єрні орієнтації аспірантів групуються у три фактори (табл. 2.3, Додаток Б.1). Дані фактори описують 56,9% загальної дисперсії.

Таблиця 2.3

**Особливості кар'єрних орієнтацій аспірантів
(за результатами факторного аналізу)**

Кар'єрні орієнтації	1 фактор	2 фактор	3 фактор
«Менеджмент»	0,840		
«Підприємництво»	0,707		
«Виклик»	0,683		
«Стабільність місця роботи»		0,786	
«Стабільність місця проживання»		0,718	
«Інтеграція стилів життя»		0,546	
«Служіння»			0,786
«Професійна компетентність»			0,703
«Автономія»			0,503

Перший фактор об'єднав такі кар'єрні орієнтації: «менеджмент» (0,840), «підприємництво» (0,707), «виклик» (0,683). На основі змісту складових цього

фактору можна говорити про те, що для аспірантів, у яких вони є вираженими, характерна підприємницько-менеджерська спрямованість кар'єрних орієнтацій.

Перша складова даного фактору, якою є кар'єрна орієнтація «менеджмент», демонструє орієнтацію аспірантів на інтеграцію зусиль інших людей. Такі аспіранти усвідомлюють повну відповідальність за кінцевий результат та орієнтовані на реалізацію у своїй діяльності управлінських функцій. Для них характерна орієнтація на реалізацію певних аналітичних навичок, навичок міжособистісного та групового спілкування, а також емоційна врівноваженість. Зазначені здібності таких аспірантів можуть використовувати з метою як успішного виконання завдань установи, де вони можуть працювати, так і для реалізації власних інтересів, пов'язаних з отриманням вищої посади, яка може надавати можливість ще успішніше здійснювати професійну та управлінську діяльність, керувати різними сторонами діяльності організації.

Друга складова фактору, якою є кар'єрна орієнтація «підприємництво», відображає прагнення аспірантів створити щось нове, бажання долати перешкоди та готовність до ризику. Продовження ними власної справи буде відбуватись навіть з виникненням труднощів та ситуацій великого ризику.

Значущими характеристиками третьої складової фактору, якою є кар'єрна орієнтація «виклик», є орієнтація на конкуренцію, перемогу над іншими, подолання перешкод, вирішення важких завдань. Аспіранти з такою кар'єрною орієнтацією можуть «кидати виклик» у своїй професійній справі, дуже важливими для них є боротьба та отримання перемоги.

Другий фактор містить наступні складові: «стабільність місця роботи» (0,786), «стабільність місця проживання» (0,718), «інтеграція стилів життя» (0,546). Тобто, можна говорити про те, що для аспірантів, для яких притаманні складові цього фактору, характерна традиційна спрямованість кар'єрних орієнтацій.

Перша складова фактору, кар'єрна орієнтація «стабільність місця роботи», відображає орієнтацію аспірантів на пошук роботи в установі, що забезпечує певний термін роботи, має добру репутацію, піклується про власних

співробітників, сплачує великі пенсії. Таких аспірантів можна із впевненістю назвати «людьми, що покладаються на організацію» тому, що вони перекладають відповідальність за здійснення кар'єри в установі.

Другою складовою даного фактору є кар'єрна орієнтація «стабільність місця проживання». Це говорить про орієнтацію аспірантів на стабільність місця проживання.

Третя складова фактору (кар'єрна орієнтація «інтеграція стилів життя») відображає прагнення аспірантів інтегрувати різні сторони життєдіяльності. Такі аспіранти проти домінування в житті лише професійної кар'єри, родини чи саморозвитку. Вони прагнуть збалансованості та цінують власне життя в цілому, а не конкретну роботу, кар'єру чи організацію.

Третій фактор охоплює такі три складові: «служіння» (0,786), «професійна компетентність» (0,703) та «автономія» (0,503). Отже, для аспірантів, для яких притаманні складові цього фактору, характерні кар'єрні орієнтації з професійною спрямованістю.

Перша складова фактору, якою є «служіння», відображає готовність аспірантів служити людству, допомагати людям та робити світ кращим. Власні цілі аспірантів при цьому будуть збігатися з цілями установи.

Друга складова фактору, якою є кар'єрна орієнтація «професійна компетентність», відображає прагнення аспірантів бути майстрами своєї справи. Вони почувають себе щасливими, коли досягають успіху у професійній сфері. Одночасно вони прагнуть підвищувати свій професійний статус у відповідності з досягнутою професійною майстерністю.

Третя складова фактору, кар'єрна орієнтація «автономія», говорить про бажання аспірантів бути незалежними, вільними від організаційних правил та певних обмежень. Скоріше за все, у таких аспірантів яскраво виражена потреба працювати тільки згідно з власними уявленнями про професійну діяльність: вони будуть працювати в установах які надають їм певну свободу (рис. 2.6).

Як видно із рис. 2.6, лише для однієї п'ятої аспірантів характерні кар'єрні орієнтації з професійною спрямованістю. У основної частини аспірантів, майже

у половини, виявлено підприємницько-менеджерську спрямованість кар'єрних орієнтацій. І у однієї третини опитаних констатовано традиційну спрямованість кар'єрних орієнтацій.

Отримані дані свідчать про необхідність підвищення рівня розвитку кар'єрних орієнтацій, які відносяться до професійного типу (включає кар'єрні орієнтації «служіння», «професійна компетентність» та «автономія»), адже аспіранти, як зазначалось в розділі 1, за змістом своєї професійної діяльності, відносяться до професійної еліти, тому в основі їх діяльності мають лежати, насамперед, зазначені види кар'єрних орієнтацій.

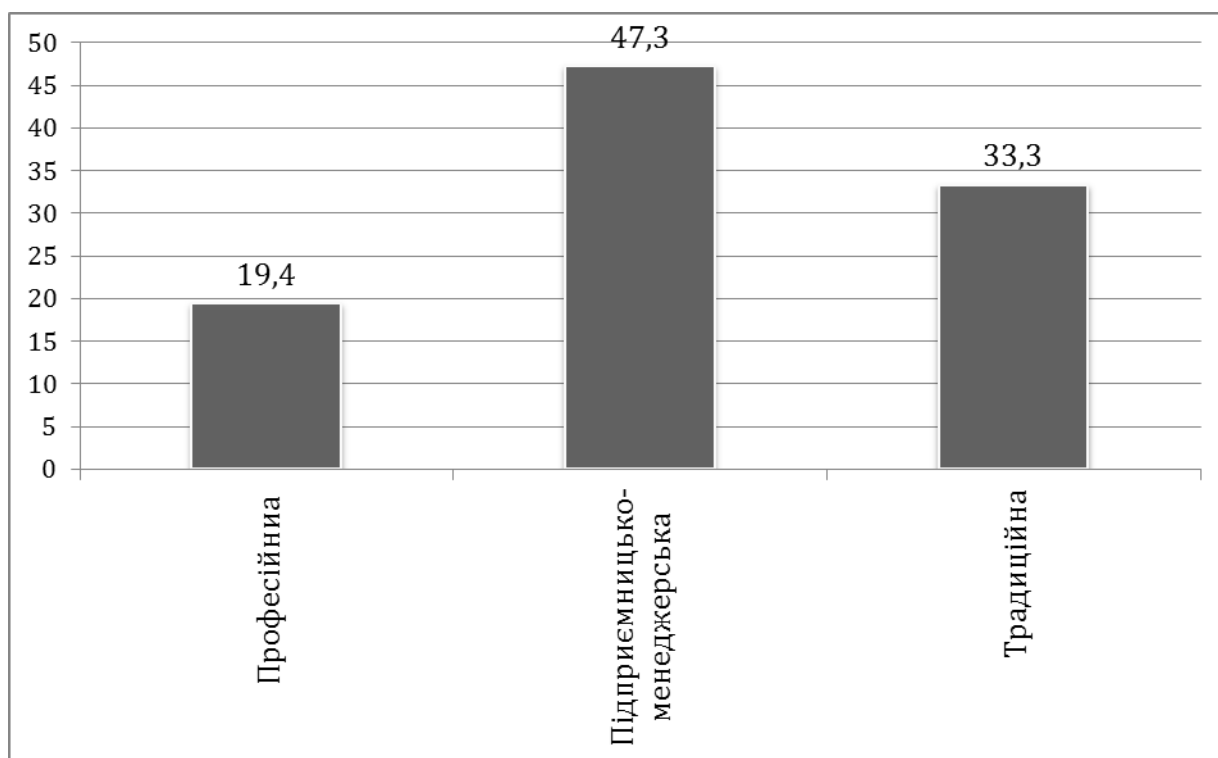


Рис. 2.6. Спрямованість кар'єрних орієнтацій аспірантів (у %)

Далі проаналізуємо дані, які відображають мотивацію особистості до професійної кар'єри в контексті взаємодії установи та особистості. Йдеться про рівень розвитку таких складових, як кар'єрна інтуїція, кар'єрна причетність та кар'єрна стійкість (табл. 2.4). Для проведення дослідження використовувався

опитувальник «Мотивація до кар'єри» А. Ное, Р. Ное, Д. Баххубер (адаптація Є. О. Могильовкіна) [139].

Таблиця 2.4

Рівень розвитку мотивації аспірантів до професійної кар'єри в контексті взаємодії особистості та установи (у %)

Складові мотивації до професійної кар'єри	Рівень розвитку		
	Високий	Середній	Низький
Кар'єрна інтуїція	49,3	47,0	3,7
Кар'єрна стійкість	32,1	61,2	6,7
Кар'єрна причетність	20,9	61,2	17,9
Загальний показник мотивації особистості до професійної кар'єри	32,8	61,2	6,0

Як видно із табл. 2.4, у майже половини опитаних виявлено високий рівень розвитку кар'єрної інтуїції, яка являє собою здатність особистості оцінювати свої кар'єрні перспективи, вміння усвідомлено та інтуїтивно визначати свої сильні та слабкі сторони стосовно професійного та посадового просування, модифікувати свої кар'єрні цілі та активно діяти для досягнення цих цілей.

Далі за рівнем розвитку слідує кар'єрна стійкість, яка свідчить про те, наскільки особистість здатна легко адаптуватися до обставин, що змінюються, справлятися з труднощами та проблемами, які виникають у ході її професійної діяльності, долати перешкоди, які виникають у процесі їх професійного росту. Високий рівень розвитку даного феномену виявлено лише у третини опитаних.

І на останньому місці за рівнем розвитку знаходиться кар'єрна причетність, яка проявляється в тому, щоб, поряд із реалізацією в професійній кар'єрі своїх власних цілей, особистість проявляє здатність працювати з максимальною віддачею заради досягнення цілей організації, зокрема в позаурочний час, без оплати тощо. У цілому, високий рівень розвитку

загального показника мотивації особистості до професійної кар'єри в контексті взаємодії особистості та установи виявлено лише у третини опитаних.

Загалом, результати дослідження мотивації особистості до професійної кар'єри показали наявність певних резервів щодо розвитку даного феномену, які стосуються, насамперед, здатності особистості поєднувати в процесі професійної кар'єри свої власні інтереси та інтереси установи, а також долати труднощі, які виникають в процесі професійного становлення.

I, насамкінець, проаналізуємо рівень розвитку мотиваційного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри в цілому (рис. 2.7).

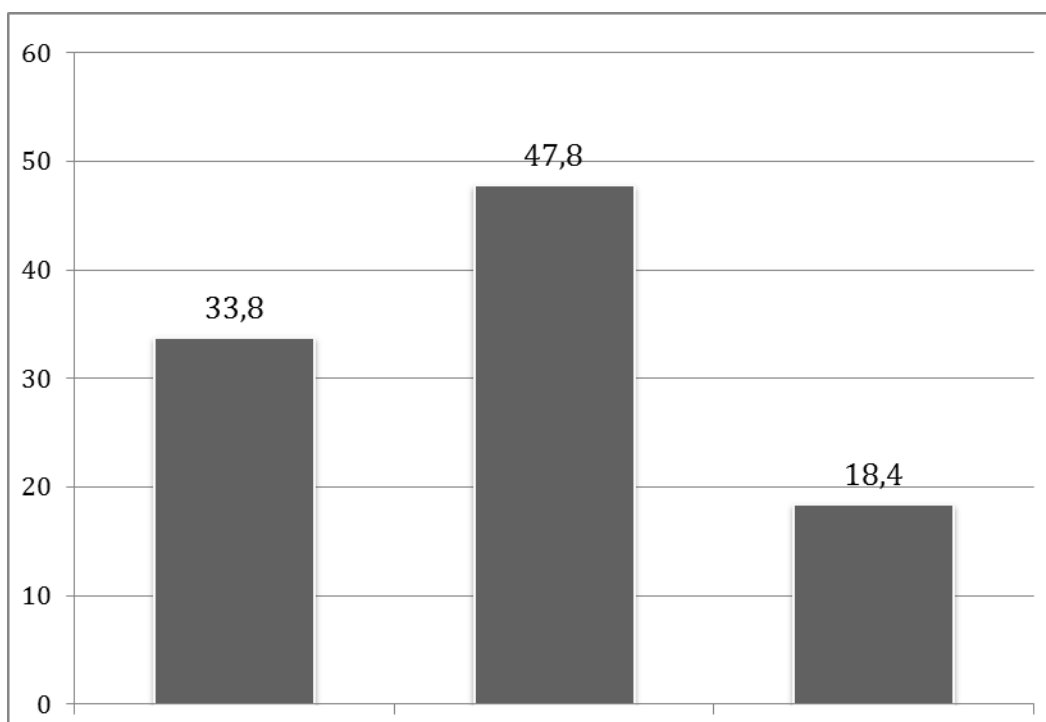


Рис. 2.7. Рівень розвитку мотиваційного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (у %)

Даний показник було виявлено на основі узагальнення всіх даних, які стосуються складових мотиваційного компонента, які розглянуто вище (мотивів особистої кар'єри в різних сферах, кар'єрних орієнтацій, мотивації особистості до професійної кар'єри в контексті взаємодії особистості та установи).

Як слідує із отриманих даних, для третини опитаних характерний високий рівень розвитку мотиваційного компонента готовності, що можна оцінити, як позитивний факт. І разом з тим, слід говорити про певні резерви його вдосконалення.

2.2.3. Рівень розвитку операційного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Відповідно до моделі готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри, яка представлена в розділі 1, структура операційного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри, включає такі складові: а) самоефективність аспірантів (діяльнісна, соціальна та загальна); б) креативність у вирішенні проблем; в) соціальний інтелект.

Звернемося послідовно до даних, які відображають рівень розвитку кожної із складових операційного компоненту готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри та рівень розвитку його загального показника.

Розпочнемо із рівня розвитку у аспірантів *самоефективності*, дослідження якої здійснювалося за допомогою опитувальниці «Методика визначення загальної та соціальної ефективності» М. Шеєра, Дж. Маддукс (адаптація А. В. Бояринцевої) [139].

Що стосується діяльнісної ефективності, тобто сприйняття людиною власної ефективності у виконанні тих чи інших завдань, то, як видно із табл. 2.5, високий рівень її розвитку спостерігається у більше, ніж у однієї четвертої. У основній частині аспірантів зафіксовано середній рівень розвитку даного феномену. І у невеликої частини опитаних виявлено низький рівень розвитку діяльнісної самоефективності.

Стосовно соціальної самоефективності, тобто сприйняття людиною власної ефективності у взаєминах з людьми, то вона представлена дещо на нижчому рівні. Так, високий рівень соціальної самоефективності зафіксовано лише у однієї четвертої опитаних.

В цілому, отримані результати говорять про те, що рівень самоефективності аспірантів є достатньо високим, оскільки переважна більшість із них мають високий або середній рівень розвитку даного феномену і зовсім незначна частина мають низький рівень його розвитку. І це можна пояснити, на наш погляд, тим, що в аспірантуру переважно вступають найбільш підготовлені випускники ВНЗ. Разом з тим, слід говорити і про те, що існують і певні резерви щодо вдосконалення цього феномену, оскільки лише в середньому одна четверта-одна п'ята аспірантів мають високий рівень розвитку загальної самоефективності та її окремих видів.

Таблиця 2.5

Рівень розвитку самоефективності у аспірантів (у %)

Складові самоефективності	Рівень розвитку		
	Високий	Середній	Низький
Діяльнісна самоефективність	26,7	65,7	7,6
Соціальна самоефективність	25,0	69,7	5,3
Загальна самоефективність	22,9	73,3	3,8

Далі проаналізуємо рівень розвитку у аспірантів *креативності у вирішенні проблем*. Дослідження проводилось за методикою «Який Ваш креативний потенціал?» (шкала В «Мій підхід до розв'язання проблеми») [164].

Як слідує із даних, які наведено на рис. 2.8, високий рівень розвитку креативності у вирішенні проблеми зафіксовано лише у однієї п'ятої опитаних. Для аспірантів даної групи притаманним є відкритий, креативний підхід до розв'язання проблем і здатність підтримувати інших під час розв'язання проблем.

У більше, ніж у половини опитаних виявлено середній рівень розвитку креативності у вирішенні проблеми. Для таких аспірантів характерно те, що підхід до розв'язання проблем іноді визначається ригідністю і може приводити до стандартних рішень, які більше, ніж потрібно, спираються на минулі розв'язки подібних проблем.

І у достатньо великої частини опитаних, більше, ніж у однієї четвертої, зафіксовано низький рівень розвитку креативності у вирішенні проблем, тобто, для аспірантів даної групи стиль розв'язання проблем має тенденцію бути шаблонним, тобто, йому бракує креативності.

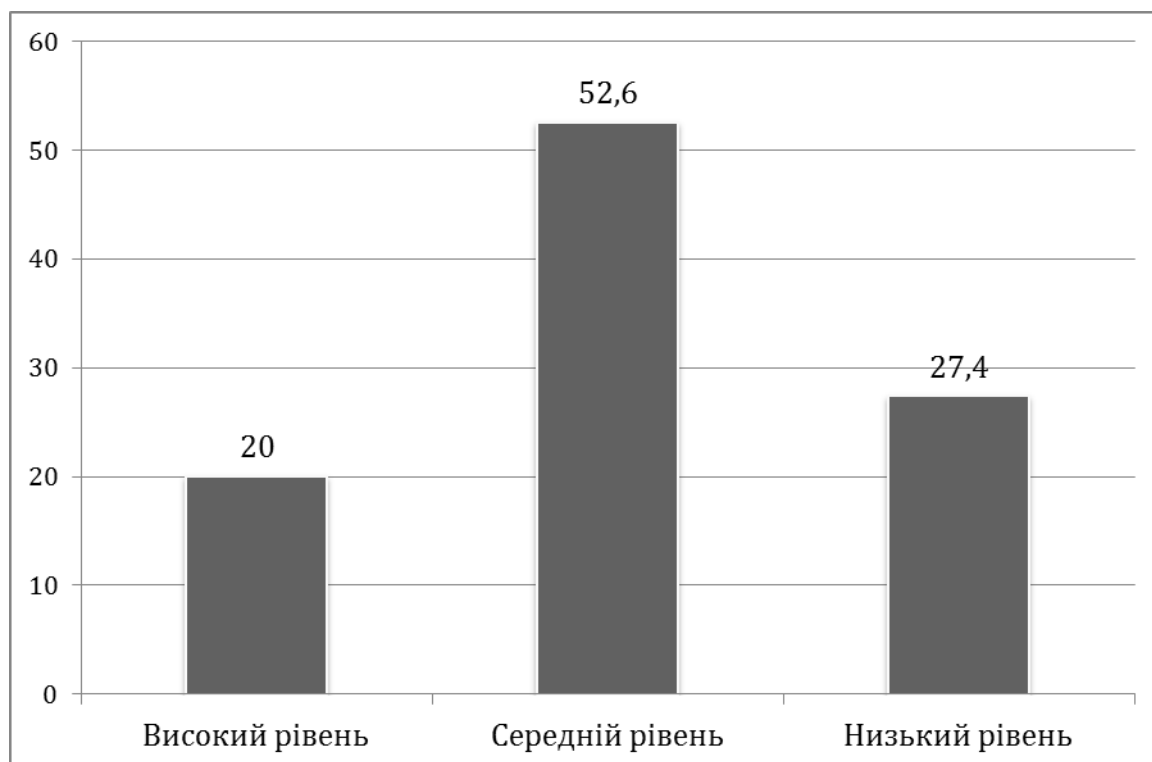


Рис. 2.8. Рівень розвитку у аспірантів креативності у вирішенні проблем (у % від загальної кількості опитаних)

Тобто, в цілому можна заключити, що креативність аспірантів у вирішенні проблем потребує свого вдосконалення.

Далі проаналізуємо рівень розвитку складових *емоційного інтелекту* аспірантів (табл. 2.6). Дослідження було проведено за методикою «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла [217].

Як видно із табл. 2.6, перше місце за рівнем розвитку займає така складова емоційного інтелекту, як емоційна обізнаність. Приблизно на такому ж рівні, тобто, займає друге місце, знаходиться емпатія. Значно менш розвинутою є така складова, як розпізнавання емоцій інших людей, яка знаходиться на третьому місці. Майже на такому ж рівні (займає четверте

місце) знаходиться самотивація. І на останньому, п'ятому місці, із значним зниженням рівня розвитку, знаходиться управління емоціями. Це свідчить про те, що управління емоціями є найбільш проблемним місцем у розвитку складових емоційного інтелекту.

Таблиця 2.6

Рівень розвитку емоційного інтелекту у аспірантів (у %)

Складові емоційного інтелекту	Рівень розвитку		
	Високий	Середній	Низький
Емоційна обізнаність	36,7	42,7	20,6
Емпатія	30,6	41,2	28,2
Розпізнавання емоцій інших людей	19,1	38,2	42,7
Самотивація	16,8	44,3	38,9
Управління емоціями	3,0	19,1	77,9
Загальний показник емоційного інтелекту	6,1	43,5	50,4

Що стосується загального показника емоційного інтелекту, то результати дослідження показали, що низький рівень емоційного інтелекту виявлено у половини опитаних аспірантів. Отже, в цілому можна заключити, що емоційний інтелект аспірантів розвинутий значно нижче, порівняно з іншими складовими операційного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (самоефективністю та креативністю у вирішенні проблем) і потребує значного вдосконалення.

Тепер проаналізуємо рівень розвитку операційного компонента готовності в цілому (рис. 2.9).

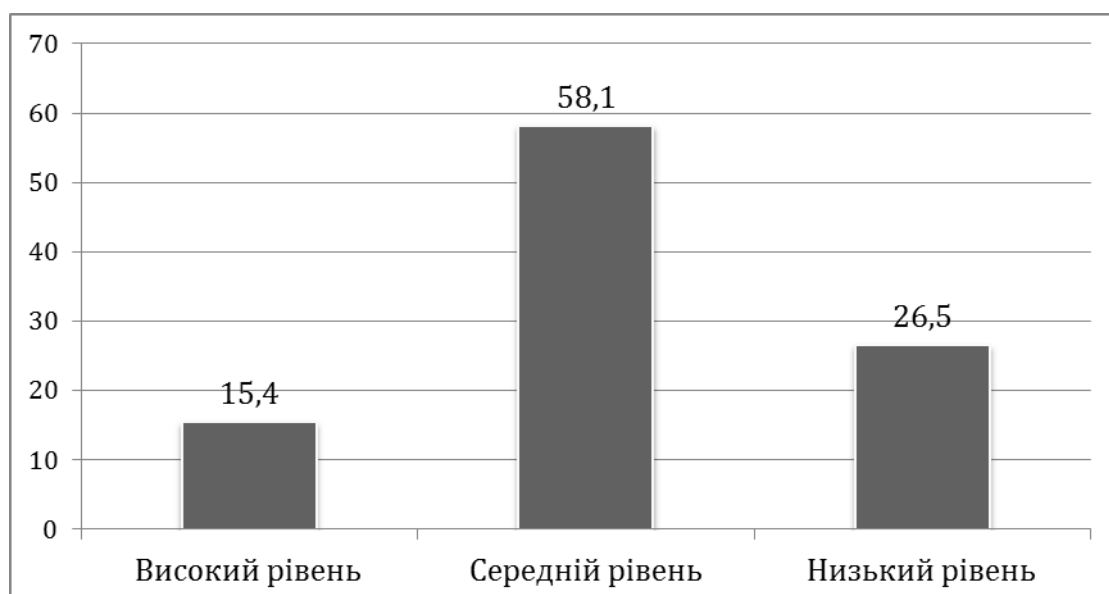


Рис. 2.9. Рівень розвитку операційного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (у %)

Як слідує із аналізу даних, які представлені на рис. 2.9, в аспірантів переважає середній розвитку операційного компонента готовності. Це свідчить про необхідність підвищення рівня розвитку операційного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри, насамперед, емоційного інтелекту.

2.2.4. Рівень розвитку особистісного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Згідно моделі готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри, в структуру особистісного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри входять такі складові: а) інтернальність; б) рефлексивність; в) стресостійкість.

Послідовно представимо та проаналізуємо дані, які стосуються кожної із складових особистісного компонента готовності та рівень розвитку його загального показника.

Проаналізуємо спочатку дані, які стосується *інтернальності* аспірантів. Дослідження проводилось за методикою «Діагностика рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера (адаптація Е. Ф. Бажина, Є. А. Голинкіної, А.М. Еткіна) [165].

Як слідує із рис. 2.10, високий рівень інтернальності, за якого людина завжди бере відповідальність за свої дії і вчинки та не покладається на зовнішні обставини, виявлено лише у третини опитаних. Середній рівень інтернальності, коли відповідальність за свої дії і вчинки береться час від часу, констатовано у трохи більше, ніж у третини аспірантів. І низький рівень інтернальності, коли людина головним чином у процесі своєї поведінки і діяльності покладається на зовнішні обставини, зафіксовано у менше, ніж у третини опитаних аспірантів.

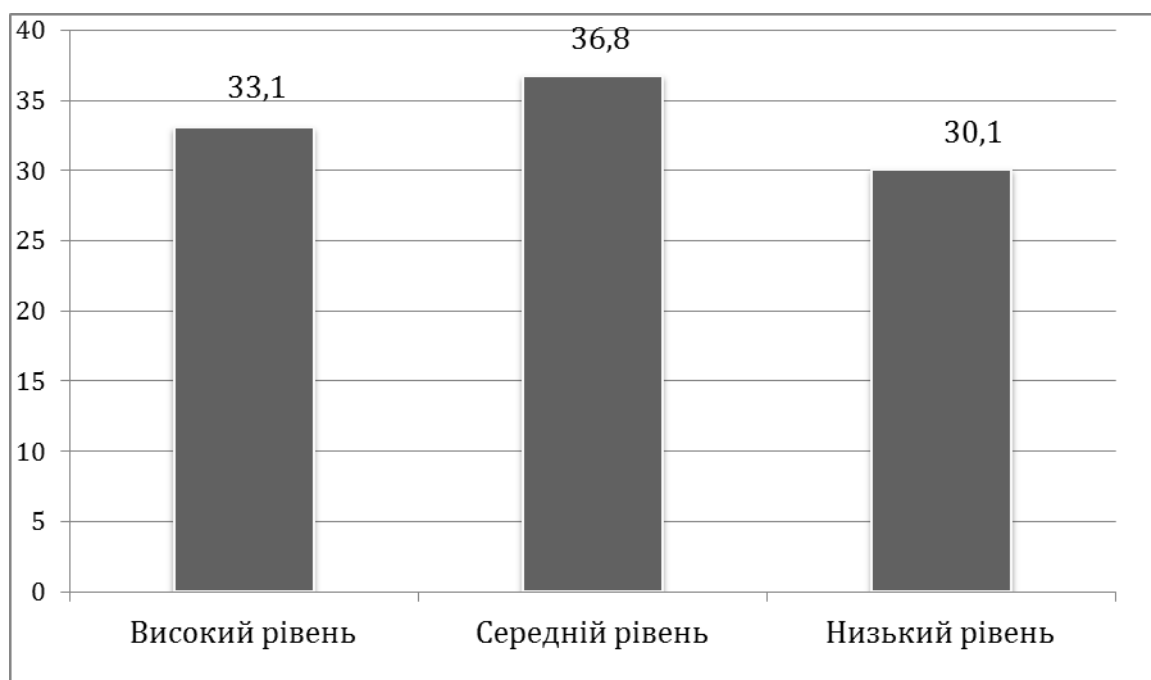


Рис. 2.10. Рівень розвитку інтернальності у аспірантів (у %)

Тобто, можна зробити висновок, що існують значні резерви щодо підвищення рівня інтернальності у аспірантів.

З урахуванням того, що дана професійна група відноситься до найбільш кваліфікованих випускників ВНЗ, які за змістом своєї діяльності та статусом

мають самостійно визначати цілі діяльності та способи їх досягнення не лише у власній діяльності, але і стосовно людей, з якими вони взаємодіють (студентами, викладачами тощо), підвищення рівня інтернальності має складати один із суттєвих напрямків розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Тепер звернемося до даних, як стосуються рівня розвитку *рефлексивності* аспірантів (рис. 2.11). Для проведення дослідження використовувалася «Методика вивчення рівня рефлексивності» А. В. Карпова [96].

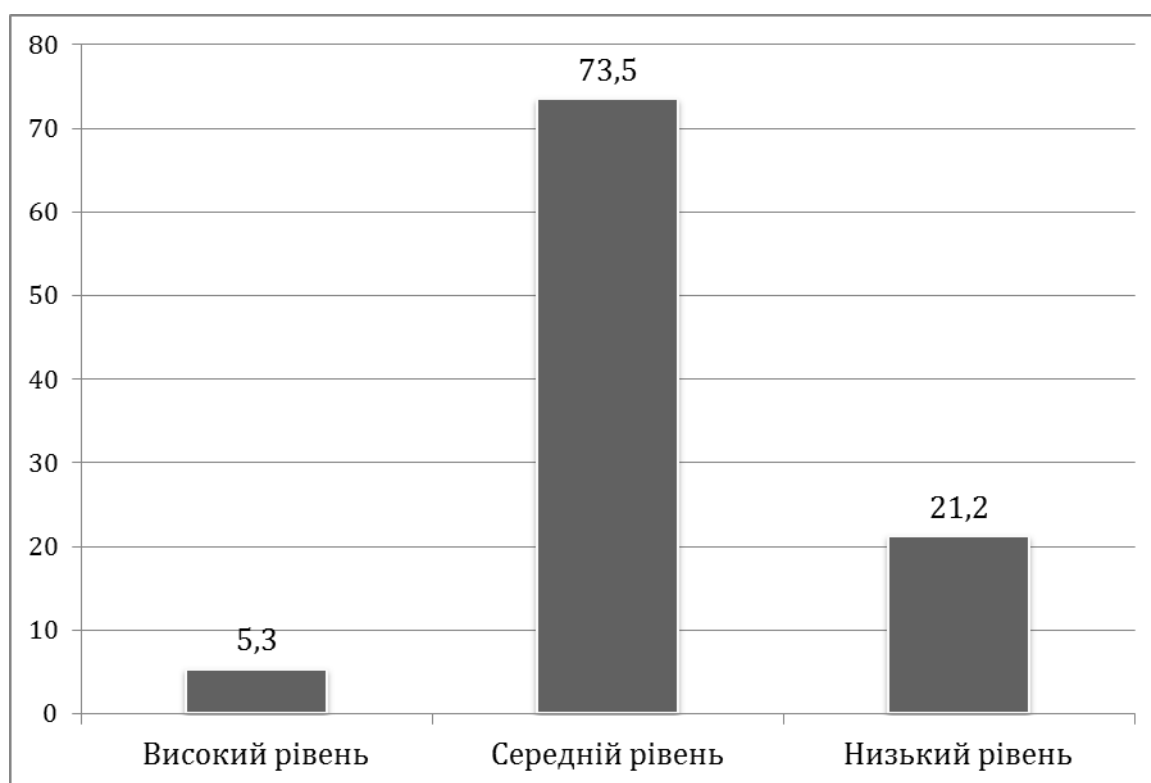


Рис. 2.11. Рівень розвитку рефлексивності у аспірантів
(в % від загальної кількості опитаних)

Як видно із рис. 2.11, зовсім невелика кількість опитаних аспірантів мають високий рівень рефлексивності, тобто, вони регулярно здійснюють аналіз своєї діяльності, визначають позитивні та негативні її аспекти та визначають шляхи подолання негативних моментів діяльності. Переважна більшість опитаних мають середній рівень рефлексивності, тобто, вони час від часу здійснюють аналіз своєї діяльності, визначають напрямки та методи її

покращення. І для достатньо великої кількості опитаних характерний низький рівень рефлексивності. Представники даної групи практично не здійснюють аналіз своєї діяльності, не шукають підходи для її вдосконалення.

Отже, можна зробити висновок про те, що, для аспірантів не достатньо лише брати відповідальність за свої дії та вчинки, за свою діяльність, а важливим також є оволодіння певними механізмами аналізу своєї діяльності, висвітлення її досягнень та обмежень, визначення умов подолання таких обмежень. Скоріше за все, даний феномен є складнішим, ніж просто наявність інтернальності, оскільки високий рівень рефлексивності виявлено у кількості аспірантів, яка є в шість разів меншою, ніж інтернальність.

Отже, психологічна підготовка аспірантів до здійснення професійної кар'єри має обов'язково сприяти розвитку рефлексивності, особливо, якщо враховувати певний елітний статус даної професійної групи.

Далі розглянемо дані, які стосуються *стресостійкості* аспірантів, вивчення якої здійснювалося за методикою «Інвентаризація симптомів стресу» К. Веймана [35] та ін.

Як свідчать отримані дані (рис. 2.12), розвиток даної особистісної характеристики є значно нижчим, ніж двох попередніх особистісних показників. Середній рівень стресостійкості виявлено у більше, ніж половини опитаних. Для даної групи характерно те, що її представники здатні протидіяти стресорам лише в окремих ситуаціях, час від часу. І у дуже великої кількості опитаних виявлено низький рівень стресостійкості, що свідчить про нездатність протидіяти впливу негативних чинників, виставляти перешкоди на шляху їх виникнення.

Про це свідчить, зокрема, той факт, що високий рівень розвитку стресостійкості виявлено у зовсім невеликої кількості опитаних. Даний рівень характеризується тим, що в усіх стресових ситуаціях опитувані здатні протидіяти впливу різного роду стресорів.

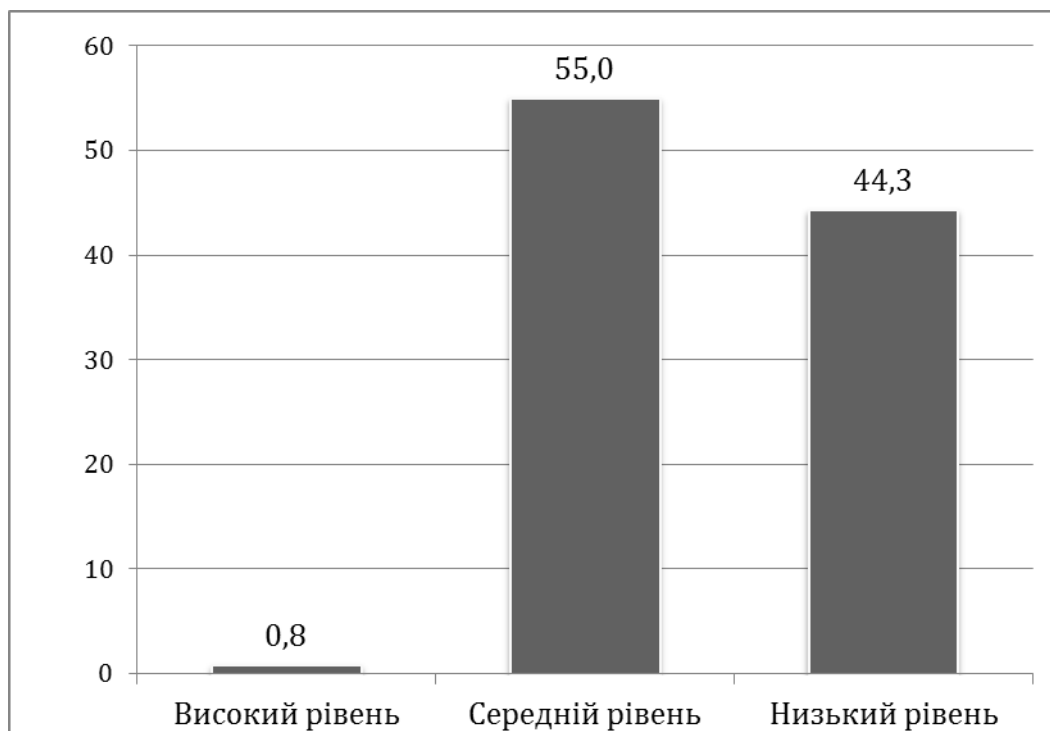


Рис. 2.12. Рівень розвитку стресостійкості аспірантів (у %)

Отримані дані дуже близькі до результатів, які стосуються операційного компоненту готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри, які були розглянуті вище, згідно з якими лише незначна частина аспірантів мають високий рівень розвитку такої складової емоційного інтелекту, як управління емоціями та загального показника емоційного інтелекту в цілому.

Отже, підвищення рівня стресостійкості в умовах постійного психічного перевантаження, яке притаманне представникам всіх професійних груп, і особливо фахівцям вищої кваліфікації, повинно складати одну із найбільш важливих складових психологічної підготовки аспірантів з означеної проблеми.

У результаті узагальнення даних, які стосуються всіх складових особистісного компоненту готовності аспірантів до здійснення майбутньої професійної кар'єри, було визначено рівень розвитку особистісного компонента готовності (рис. 2.13).

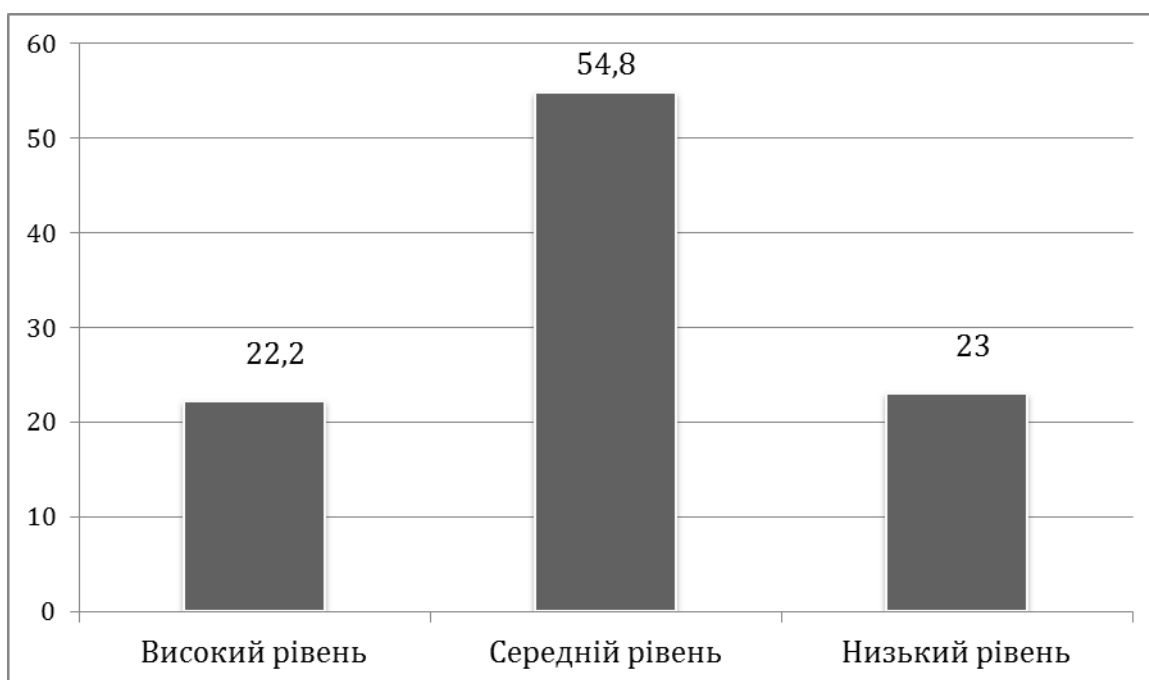


Рис. 2.13. Рівень розвитку особистісного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (у %)

Отримані дані свідчать про те, що в аспірантів, як і в ситуації із операційним компонентом, переважає середній рівень особистісного компонента. Отже, розвиток особистісного компонента потребує свого посилення, особливо це стосується стресостійкості.

2.2.5. Рівень розвитку загального показника готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Окрім визначення рівнів розвитку кожного із компонентів готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри, було проведено порівняння розвитку даних компонентів між собою (табл. 2.7).

Як видно із табл. 2.7, перше місце, із значним відривом від інших компонентів за критерієм «високий рівень розвитку», знаходиться мотиваційний компонент готовності. Високий рівень його розвитку зафіксовано у третини аспірантів. Далі слідує особистісний компонент готовності, високий рівень розвитку якого зафіксовано у більше, ніж однієї п'ятої опитаних. Значно

менше, порівняно із названими компонентами, виражений операційний і когнітивний компоненти готовності.

Таблиця 2.7

Рівень розвитку основних компонентів готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (у %)

Компоненти готовності	Рівень розвитку		
	Високий	Середній	Низький
Мотиваційний	33,8	47,8	18,4
Особистісний	22,2	54,8	23,0
Операційний	15,4	58,1	26,5
Когнітивний	8,9	74,4	16,7

Отримані дані свідчать про наявність диспропорції в рівні розвитку компонентів готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. Це проявляється в тому, що аспіранти мають достатньо сильну мотивацію до здійснення професійної кар'єри та наявність достатньо розвинутих особистісних якостей. Разом з тим, вони потребують значного підвищення знань, умінь та навичок з означеної проблеми.

Результати дослідження є близькими до даних, які наводяться іншими авторами і також свідчать про певну неузгодженість компонентів готовності до здійснення різних аспектів професійної діяльності (управлінського спілкування, ведення переговорів) у різних професійних груп: студентів-психологів (Т. М. Канівець [84]), керівників освітніх організацій (О. І. Бондарчук [20]), майбутніх педагогів (Н. М. Хмель [219]) та ін. Але цікавим при цьому є той факт, що ситуація у студентів та у аспірантів радикально відрізняється. Це проявляється у тому, що у студентів більш вираженими (майже вдвічі) є когнітивний та операційний компоненти готовності, порівняно з мотиваційним та особистісним компонентами [84]). Водночас, у аспірантів мотиваційний та особистісний компоненти, навпаки, більше, ніж вдвічі, випереджають рівень розвитку когнітивного та операційного компонентів готовності. Очевидно,

можна допустити, що по мірі проходження певних етапів професійного становлення особистості рівень розвитку мотиваційного та особистісного компонентів зростає, що має бути доповнений необхідним рівнем розвитку когнітивного та операційного компонентів.

Отже, підвищення когнітивно-технологічної сторони підготовки має складати значущий напрямок психологічної підготовки аспірантів, що дасть можливість досягнути певного балансу і розвитку компонентів у структурі готовності.

І, насамкінець, проаналізуємо рівень розвитку загального показника готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (рис. 2.14).

Отримані дані показують, що високий рівень розвитку даного показника зафіксовано у незначній кількості опитаних. Середній рівень виявлено у двох третіх опитаних. І низький рівень зафіксовано у майже однієї п'ятої. Отже, можна стверджувати про недостатній рівень розвитку загального показника готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

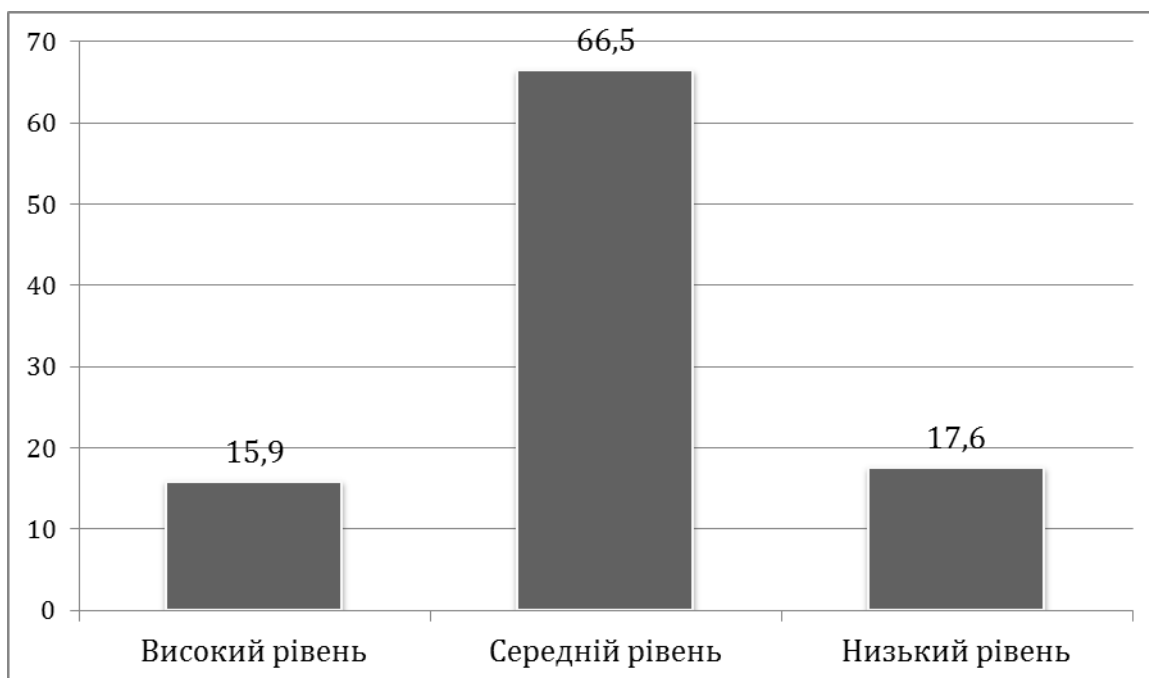


Рис. 2.14. Рівень розвитку загального показника готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (в % від загальної кількості опитаних)

Загалом, можна зробити висновок про те, що дослідження виявило недостатній рівень готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. Це говорить про необхідність приділення спеціальної уваги психологічній підготовці аспірантів з даного напрямку їх професійного становлення.

2.3. Соціально-психологічні чинники розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Другий підетап дослідження було присвячено вивченню соціально-психологічних чинників, які впливають на рівень розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Дослідження було спрямоване на вивчення: а) загальних чинників, які впливають на рівень розвитку готовності; б) детальний аналіз соціально-психологічних чинників мезорівня, які стосуються безпосередньо ВНЗ.

Проаналізуємо послідовно отримані дані.

2.3.1. Уявлення аспірантів про чинники успішності майбутньої професійної кар'єри

Аналіз чинників успішності майбутньої професійної кар'єри аспірантів показав, що дані чинники, можна віднести до трьох рівнів: чинники макрорівня, мезорівня та мікрорівня. Для дослідження оцінки аспірантами значущості даних чинників використовувалася авторська анкета «Професійна кар'єра аспірантів» [87]. Результати опитування наведено в табл. 2.8.

Як видно із табл. 2.8, перше місце за ступенем вираженості займають чинники, які відносяться до мікрорівня. До них віднесено власну активність аспірантів щодо планування та здійснення професійної кар'єри («Роль будь-чого у моїй кар'єрі, окрім моєї власної активності, я вважаю не досить значущим. Будь-що буде значущим настільки, наскільки це я буду вирішувати.

Це, мабуть, і є найважливіша думка: усі плюси та мінуси моєї кар'єри залежать, перш за все, від мене, а частіше тільки від мене»).

Таблиця 2.8

Чинники успішності професійної кар'єри аспірантів (у %)

Чинники успішності професійної кар'єри	%
Чинники мікрорівня:	
Власна активність аспірантів щодо планування та здійснення професійної кар'єри	82,2
Ваші особистісні характеристики	56,3
Чинники макрорівня:	
Соціально-політичний та соціально-економічний розвиток суспільства	63,0
Статус галузі, в якій Ви плануєте працювати	43,6
Чинники мезорівня:	
Діяльність ВНЗ, щодо сприяння професійній кар'єрі аспірантів	28,1
Можливості батьків аспірантів (матеріальні, контакти тощо)	5,9
Можливості друзів аспірантів (матеріальні, контакти тощо)	3,7

І тут варто вказати на думку Т. М. Канівець [84], яка зазначала, що на відміну від таких типів кар'єри, як ситуаційна та залежна, в яких акцент робиться на зовнішні чинники, значущими для особистісного та професійного розвитку особистості є такі типи кар'єри, як власноручна та системна, які базуються на власній активності людини у процесі здійснення професійної кар'єри, її цілеспрямованому системному управлінні цим процесом (на основі врахування основних його складових).

Разом з тим, значно менше опитаних вказали на значущість такого чинника, як особистісні характеристики. Як бачимо, тут спостерігається деяка диспропорція в оцінці даної групи чинників: майже всі опитувані визнають роль власної активності щодо планування та здійснення професійної кар'єри,

але значно менше опитаних враховує роль особистісних характеристик у даному процесі.

Друге місце за ступенем вираженості зайняли чинники макрорівня. Найбільша кількість опитаних вказали на значущість такого чинника, як соціально-політичний та соціально-економічний розвиток суспільства. Разом з тим, значно менше опитаних зазначили, що важливим є також статус галузі, де вони планують працювати. Отже, аспіранти досить велику роль відводять особливостям розвитку українського суспільства як чинника їх професійної кар'єри і значно нижче оцінюють статус галузі, що, можливо, обумовлено тим, що значна частина з них все ж таки повністю або частково орієнтуються на сферу освіти та науки.

І третє місце зайняли чинники мезорівня, до яких віднесено чинники двох типів, які стосуються: а) ВНЗ (науково-дослідного інституту); б) найближчого оточення (батьків, друзів).

Що стосується чинників, які стосуються ВНЗ, то лише частина опитаних, значно менше, порівняно з попередніми двома групами, вказала на такий чинник, як діяльність ВНЗ стосовно сприяння професійній кар'єрі аспірантів. Але при цьому слід зазначити, що більшість аспірантів у процесі написання есе дуже позитивно оцінили роль наукового керівника у підготовці їх до професійної кар'єри («У сприянні моєї професійній кар'єрі велику роль відіграє мій науковий керівник, оскільки він навчає, передає свій досвід як в науковій, так і в педагогічній діяльності, вказує на шляхи самовдосконалення. Керує та консультує в написанні моєї дисертаційної роботи, яка в подальшому допоможе мені в професійній кар'єрі на кафедрі»).

Що стосується чинників найближчого оточення (батьків, друзів), то звертає увагу на себе той факт, що на значущість даної групи чинників вказало значно менше опитаних, ніж на попередні групи чинників.

Також звертає увагу на себе той факт, що на таку групу чинників, як «можливості батьків аспірантів (матеріальні, контакти тощо)» та «можливості друзів аспірантів (матеріальні, контакти тощо)» вказала зовсім невелика

кількість опитаних. Думається, що цей феномен (значний розрив між чинниками різних груп) потребує свого подальшого, більш поглибленого вивчення,

Загалом, можна зробити висновок про те, що позитивним моментом є той факт, що чинники мікрорівня займають провідне місце в рейтингу чинників. Разом з тим, негативним є те, що чинники мезорівня є не достатньо активними, але при цьому значущими є чинники макрорівня.

Зазначимо при цьому, що багато аспірантів в есе вказували на взаємодію чинників, які відносяться до різних рівнів (макро-, мезо- та мікрорівня), що також, на наш погляд, потребує окремого подальшого осмислення («На даний момент моєї кар'єрі сприяють такі позитивні чинники: престижність ВНЗ, де я навчаюсь; багатолітній досвід мого наукового керівника; підтримка родини в досягненні поставлених цілей; моє бажання досягти високих результатів»; «Роль родини для моєї професійної кар'єри від початку була значною – це необхідна підтримка і поради, важлива морально-психологічна опора. Роль ВНЗ в моїй професійній кар'єрі є базовою, формуючою для здобуття необхідних знань, тобто, тієї основи професійної підготовки, яка дає можливість для побудови власної успішної кар'єри. Науковий керівник – наставник, активний куратор під час навчання в аспірантурі, який допомагає в побудові професійної кар'єри. Та основна роль у власній професійній кар'єрі належить мені – визначення, бачення професійної кар'єри, її побудова стратегії розвитку і досягнення кінцевих цілей. За умов моєї активної діяльності, роботи над собою можливий успіх у професійному розвитку. Тому й намагаюсь працювати над собою, докладаю зусиль та шукаю шляхи для розвитку власної кар'єри саме в тому руслі, в якому я для себе визначив»).

В цілому, на основі отриманих дослідження можна зробити один із суттєвих висновків, що аспіранти не дуже високо оцінюють роль ВНЗ, в якому вони навчаються, у підготовці їх до здійснення професійної кар'єри, що можна констатувати, як одну із суттєвих проблем та говорити про необхідність її

вирішення, але разом з тим, позитивно оцінюють роль конкретної особистості, у даному випадку, керівника, у вирішенні цієї проблеми.

З урахуванням отриманих даних, нами було прийнято рішення про поглиблене вивчення соціально-психологічних чинників, які можуть діяти на рівні ВНЗ, насамперед, на рівні кафедри, і впливати на підвищення готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. До соціально-психологічних чинників формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри нами віднесено такі чинники: а) рольова взаємодія та професійно-ділове спілкування на кафедрі; б) організаційна культура кафедри; в) ступінь креативності професійного середовища кафедри.

У наступних підрозділах буде розглянуто зв'язок кожної із груп соціально-психологічних чинників із рівнем готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

2.3.2. Зв'язок між рольовою взаємодією та професійно-діловим спілкуванням на кафедрі й рівнем розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Що стосується рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі, де навчаються аспірант, то його вивчення здійснено за допомогою методики «Як розвивається Ваша організація?» В. Зігерта, Л. Ланге [69], як показало дослідження, існують достатньо виражені проблеми в діяльності кафедр, де навчаються аспіранти (табл. 2.9).

Як видно із табл. 2.9, лише трохи більше, ніж одна третина опитаних зазначили, що для їх кафедр характерна організаційна зрілість, яка характеризується чітким розподілом ролей та партнерською взаємодією, колегіальним прийняттям рішень тощо. Зовсім невелика частина аспірантів ідентифікували проблемність організаційного розвитку. В цілому на високий рівень організаційного розвитку вказало трохи більше третина аспірантів.

**Рівень розвитку складових та загального показника
організаційного розвитку (у %)**

Показники	Рівень розвитку		
	Високий	Середній	Низький
Організаційна зрілість	38,3	45,1	16,6
Проблемність організаційного розвитку	13,5	28,6	57,9
Організаційний розвиток	38,4	48,1	13,5

Далі розглянемо зв'язок між рольовою взаємодією та професійно-діловим спілкуванням на кафедрі й рівнем розвитку кожного із компонентів готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Що стосується мотиваційного компоненту готовності, то тут отримано такі дані (табл. 2.10).

Виявлено позитивний статистично значущий зв'язок між організаційною зрілістю та мотивами здійснення професійної кар'єри в освітньо-науковій сфері ($r_s = 0,390$; $p < 0,001$) та між організаційним розвитком та мотивами здійснення професійної кар'єри в освітньо-науковій сфері ($r_s = 0,342$; $p < 0,01$). Окрім того, констатовано негативний статистично значущий зв'язок ($r_s = 0,325$; $p < 0,01$) між проблемністю організаційного розвитку та мотивами здійснення професійної кар'єри в освітньо-науковій сфері. Суть даного зв'язку полягає в тому, що чим вищим є рівень розвитку рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі, тим вищим є рівень розвитку у аспірантів мотивів профільної кар'єри, тобто, кар'єри, яка зв'язана з освітньо-науковою сферою, і, навпаки, чим вищою є проблемність організаційного розвитку, тим нижчим є рівень розвитку мотивів профільної кар'єри. Отже, створення на кафедрі сприятливих умов для рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування буде сприяти підвищенню профільної мотивації у аспірантів.

Аналіз даних, які стосуються операційного компонента готовності, виявив наступне (табл. 2.10).

Констатовано позитивний статистично значущий зв'язок між організаційною зрілістю та емоційним інтелектом ($r_s = 0,327$; $p < 0,01$) і між організаційним розвитком та емоційним інтелектом ($r_s = 0,316$; $p < 0,01$). Виявлена закономірність полягає в тому, що чим вищий рівень рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі, тим вищим є рівень розвитку у аспірантів емоційного інтелекту. Отже, чіткий розподіл професійних ролей на кафедрі та їх успішне виконання, а також організація професійно-ділового спілкування на основі поваги до співробітника та створення умов для їх самореалізації буде сприяти підвищенню рівня розвитку емоційного інтелекту у аспірантів.

Щодо решти компонентів операційного компоненту готовності (загальної самооефективності, творчого підходу до розв'язання проблем) та операційного компоненту в цілому, то тут статистично значущих зв'язків не виявлено. Очевидно, дані складові готовності не є чутливими до впливу даної групи соціально-психологічних чинників.

Наступний блок даних стосується особистісного компоненту готовності (табл. 2.10). Як видно із отриманих даних, даний компонент готовності має значно більше статично значущих зв'язків, порівняно із іншими компонентами (мотиваційним, операційним).

Так, зафіксовано позитивні статистично значущий зв'язок між організаційною зрілістю і інтрнпльністю ($r_s = 0,352$; $p < 0,01$) та організаційним розвитком і інтернпльністю ($r_s = 0,328$; $p < 0,01$). Суть зв'язків полягає в тому, що чим вищий рівень рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі, тим вищим є рівень розвитку у аспірантів локус контролю, тобто, здатності аспірантів брати відповідальність на себе за вирішення різних завдань своєї життєдіяльності, зокрема, професійної. Отже, чіткий розподіл функцій на кафедрі, позитивне професійно-ділове спілкування сприяє розвитку інтернальності аспірантів.

Зв'язок між рольовою взаємодією та професійно-діловим спілкуванням на кафедрі й рівнем розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (коефіцієнт кореляції r_s)

Складові компоненти готовності	Показники професійно-ділового спілкування та рольової взаємодії		
	Організаційна зрілість	Проблемність організаційного розвитку	Організаційний розвиток
Мотиваційний компонент готовності			
Мотиви до здійснення кар'єри в освітньо-науковій сфері	0,390***	-0,325**	0,342**
Операційний компонент готовності			
Емоційний інтелект	0,327**	0,018	0,316**
Особистісний компонент готовності			
Інтернальність	0,352**	-0,087	0,328**
Рефлексивність	0,109	0,012	0,131
Стресостійкість	0,417***	-0,397***	0,436***
Особистісний компонент (в цілому)	0,457***	-0,339**	0,451***

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Також виявлено позитивний статистично значущий зв'язок між організаційною зрілістю та стресостійкістю ($r_s = 0,417$; $p < 0,001$) і організаційним розвитком та стресостійкістю ($r_s = 0,436$; $p < 0,001$). Окрім того, констатовано негативний статистично значущий зв'язок між проблемністю організаційного розвитку та стресостійкістю ($r_s = -0,397$; $p < 0,001$).

Аналогічна закономірність виявлена і щодо особистісного компонента в цілому: виявлено позитивний статистично значущий зв'язок між

організаційною зрілістю і особистісним компонентом готовності ($r_s = 0,457$; $p < 0,001$) та між організаційним розвитком і особистісним компонентом готовності ($r_s = 0,451$; $p < 0,001$). Окрім того, констатовано негативний статистично значущий зв'язок між проблемністю організаційного розвитку та стресостійкістю ($r_s = -0,397$; $p < 0,001$).

Отримані дані говорять про те, що високий рівень рольової взаємодії (чітке визначення завдань діяльності, функцій кожного в діяльності кафедри, залучення викладачів і аспірантів до цього процесу, а також партнерське професійно-ділове спілкування на кафедрі сприяє підвищенню рівня стресостійкості та розвитку особистісного компонента готовності в цілому. І, навпаки, відсутність даних показників знижує рівень стресостійкості та особистісного компонента готовності.

Слід зазначити, що не виявлено статистично значущих зв'язків рефлексивності з показниками рольової взаємодією та професійно-діловим спілкуванням. Очевидно, дана складова особистісного компонента готовності не підлягає впливу даної групи соціально-психологічних чинників.

Отже, в цілому можна заключити, що особливості рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі найбільше мають зв'язок з розвитком особистісного компоненту готовності аспірантів (локус контролю, стресостійкістю, особистісним компонентом в цілому), водночас, зв'язок даних соціально-психологічних чинників є менш вираженим щодо мотиваційного компонента (має зв'язок лише з мотивами здійснення професійної кар'єри в різних соціальних сферах) та щодо операційного компонента (має зв'язок лише з соціальним інтелектом).

І практично немає зв'язку даної групи соціально-психологічних чинників з когнітивним компонентом готовності, оскільки у процесі дослідження не виявлено статистично значущих зв'язків між особливостями рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі та складовими когнітивного компонента готовності.

Отже, підвищення рівня рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі може сприяти підвищенню рівня готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

2.3.3. Зв'язок між типом організаційної культури кафедри й рівнем розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Далі проаналізуємо зв'язок між типом організаційної культури кафедри та рівнем розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри [88].

Розпочнемо із аналізу рівня вираженості різних типів організаційної культури, які представлені на кафедрі, виявлених за допомогою методики «Визначення типу організаційної культури» Ч. Хенді [223] (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Рівень розвитку типів організаційної культури кафедри (у %)

Типи організаційної культури	Рівень розвитку		
	Високий	Середній	Низький
Культура «влади»	10,5	45,1	44,4
Культура «ролей»	39,9	40,6	19,5
Культура «завдань»	51,1	28,6	20,3
Культура «особистості»	20,3	44,4	35,3

Як свідчать отримані дані, на першому місці, за високим рівнем розвитку представлена культура «завдань». Більше, ніж половина, аспірантів вказали на представленість у їх ВНЗ даного типу культури. Як зазначалось вище, культура «завдання» базується на свободі дій і достатності ресурсів, необхідних для досягнення поставленої мети, розподілі влади залежно від професіоналізму і наявності ресурсів, оцінюванні праці за результатами тощо [223].

На другому місці, за рівнем вираженості знаходиться культура «ролей», на високий рівень якої вказало дещо менше опитаних. Особливість даної культури полягає в тому, що їй притаманна глибока спеціалізація,

обов'язковість виконання службових функцій, їх чітка регламентація, адміністративний контроль службової поведінки тощо [223].

Як бачимо, домінуючими у рівні вираженості організаційної культури у ВНЗ є, на думку аспірантів, культура «завдань» та культура «ролей». Враховуючи наявні в літературі дослідження [223], згідно яких культура «завдань» відноситься до прогресивних організаційних культур, а культура «ролей» – до консервативних організаційних культур, можна з приємністю констатувати, що у ВНЗ переважає культура «завдань», тобто, культура з прогресивною спрямованістю.

Що стосується двох інших типів культур (культура «особистості» та культура «влади»), то вони значно відстають від рівня розвитку названих типів організаційних культур.

Як свідчать отримані дані, третє місце за показником «високий рівень розвитку» займає культура «особистості». Лише одна п'ята опитаних вказали на високий рівень розвитку даного типу культури, яка характеризується мінімальним ступенем адміністрування та обмеження особистих прав і свобод, ставленням з повагою до здібностей та особистісних якостей персоналу, правом виявляти ініціативу та творчість тощо) [223].

І четверте, останнє, місце займає культура «влади». Лише одна десята опитаних вказали на високий рівень розвитку даного типу організаційної культури, для якої пріоритетом є одноосібність рішень керівника, централізований контроль ресурсів, висока документаційна регламентованість трудової поведінки тощо [223].

Якщо знову звернутись до літератури [232], в якій говориться про те, що культура «особистості» відноситься до прогресивних типів організаційних культур, а культура «влади» – до консервативних організаційних культур, то, як на позитивний факт можна назвати те, що культура «влади», тобто, консервативна культура, на думку опитаних, представлена лише у невеликій частині ВНЗ, у яких проводилось дослідження.

Разом з тим, звертає увагу на себе те, що культура «особистості», як культура з прогресивною спрямованістю, має певні резерви для свого розвитку, оскільки вона представлена теж у невеликої частини ВНЗ. Отже, розвиток організаційної культури «особистості» має складати один із перспективних напрямків розвитку організаційної культури у ВНЗ.

Далі проаналізуємо зв'язок між рівнем розвитку типів організаційної культури та компонентами готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Що стосується мотиваційного компонента готовності, то тут отримано дані, які свідчать про те, що організаційна культура, як соціально-психологічний чинник, має більш тісний зв'язок із мотиваційним компонентом готовності, ніж попередній чинник, який аналізувався (рольова взаємодія та особливості професійно-ділового спілкування на кафедрі). Про це свідчить той факт, що число статистично значущих зв'язків із даним компонентом готовності є значно більшим, ніж із попереднім соціально-психологічним чинником (організація рольової взаємодії і професійно-ділове спілкування на кафедрі) (табл. 2.12).

Це проявляється в тому, що чим вищим є рівень розвитку культури «особистості», тим вищим є рівень вираженості у аспірантів таких феноменів: а) мотивів профільної кар'єри ($r_s = 0,337$; $p < 0,01$); б) кар'єрної інтуїції модифікувати свої кар'єрні цілі та активно діяти для досягнення цих цілей ($r_s = 0,338$; $p < 0,01$); в) мотиваційного компонента в цілому ($r_s = 0,332$; $p < 0,01$).

Далі, за кількістю виявлених статистично значущих зв'язків знаходиться культура «завдань».

За результатами дослідження констатовано, що існує позитивний статистично значущий зв'язок між культури «завдань» та кар'єрною інтуїцією ($r_s = 0,326$; $p < 0,01$) та негативний статистично значущий зв'язок між культури «завдань» та здійсненням різних типів міжнародно-вітчизняної професійної кар'єри ($r_s = -0,335$; $p < 0,01$).

**Зв'язок між типом організаційної культури на кафедрі та рівнем
готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (коефіцієнт
кореляції r_s)**

Складові компонентів готовності	Види організаційної культури			
	Культура «влади»	Культура «ролей»	Культура «завдань»	Культура «особистості»
Мотиваційний компонент готовності				
Мотиви до здійснення кар'єри в освітньо-науковій сфері	-0,058	-0,037	-0,024	0,337**
Мотиви здійснення різних типів міжнародно- вітчизняної кар'єри	0,068	0,049	-0,335**	-0,031
Кар'єрна інтуїція	0,017	0,092	0,326**	0,338**
Кар'єрна причетність	-0,051	0,341**	0,008	0,112
Мотиваційний компонент в цілому	0,039	0,115	0,017	0,332**
Операційний компонент готовності				
Креативність у розв'язанні проблем	-0,386***	-0,114	0,085	0,389***
Емоційний інтелект	-0,032	0,373**	0,428***	0,457***
Операційний компонент в цілому	-0,059	0,318**	0,348**	0,381***
Особистісний компонент готовності				
Рефлексивність	-0,358**	0,121	0,098	0,062
Стресостійкість	-0,369**	-0,011	0,016	-0,128
Особистісний компонент в цілому	-0,399***	0,037	0,082	-0,021

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Зміст виявлених закономірностей полягає в тому, що із підвищенням рівня культури «завдань» підвищується рівень розвитку кар'єрної інтуїції і

разом з тим, знижується рівень розвитку мотивації щодо здійснення професійної кар'єри в Україні у вітчизняних організаціях (вітчизняна кар'єра).

І на останньому місці, за кількістю виявлених статистично значущих зв'язків знаходиться культура «ролей». Виявлено, що існує позитивний статистично значущий зв'язок між даним типом культури та кар'єрною причетністю ($r_s = 0,341$; $p < 0,01$). Це проявляється в тому, що із підвищенням даного типу культури кар'єрна причетність зростає.

Як бачимо, пріоритетний позитивний зв'язок культури «особистості» із складовими готовності очевидний і він стосується найбільш складних складових мотиваційного компонента.

Далі проаналізуємо результати, які розкривають зв'язок між рівнем розвитку операційного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри і типами організаційної культури кафедри (табл. 2.12).

Як і в ситуації із мотиваційним компонентом, тут виявлено значно більше статистично значущих зв'язків, порівняно із попереднім соціально-психологічним чинником (рольовою взаємодією та професійно-діловим спілкуванням на кафедрі).

Так, виявлено, що існує позитивний статистично значущий зв'язок між культурою «особистості» і такими складовими операційного компоненту: а) креативність у розв'язанні проблем ($r_s = 0,389$; $p < 0,001$); б) емоційним інтелектом ($r_s = 0,457$; $p < 0,001$); в) операційним компонентом в цілому ($r_s = 0,381$; $p < 0,001$). Суть виявлених закономірностей полягає в тому, що із підвищенням рівня культури «особистості» підвищується рівень розвитку названих психологічних феноменів, особливо, емоційного інтелекту.

Окрім того, констатовано наявність позитивних статистично значущих зв'язків між культурою «завдань» та культурою «ролей» і такими складовими операційного компоненту: а) емоційним інтелектом (відповідно, $r_s = 0,428$; $p < 0,001$; $r_s = 0,373$, $p < 0,01$); б) операційним компонентом в цілому ($r_s = 0,348$; $p < 0,01$; $r_s = 0,318$, $p < 0,01$). Йдеться про те, що підвищення рівня розвитку

культури «завдань» та культури «особистості» сприяє підвищенню рівня емоційного інтелекту і операційного компонента в цілому.

Однак, виявлено негативний статистично значущий зв'язок між культурою «влади» і креативністю у розв'язанні проблем ($r_s = -0,386$; $p < 0,001$). Це проявляється в тому, що із підвищенням рівня розвитку даного типу організаційної культури рівень розвитку креативності у розв'язанні проблем знижується.

Отже, аналогічно мотиваційному компоненту готовності, щодо операційного компонента простежується пріоритетний зв'язок культури «особистості» і компоненту.

Далі звернемося до даних, які стосуються зв'язку між рівнем розвитку особистісного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри і типами організаційної культури кафедри (табл. 2.12).

Як показали результати дослідження, виявлено негативний статистично значущий зв'язок між культурою «влади» і такими складовими особистісного компоненту, а саме: а) рефлексивністю ($r_s = -0,358$; $p < 0,01$); б) стресостійкістю ($r_s = -0,369$; $p < 0,01$); в) особистісний компонент в цілому ($r_s = -0,393$; $p < 0,001$). Сутність виявлених зв'язків полягає в тому, що із підвищенням рівня розвитку культури «влади» рівень розвитку рефлексивності, стресостійкості та особистісного компонента готовності в цілому знижується.

В цілому, отримані дані свідчать про те, що організаційна культура є суттєвим соціально-психологічним чинником розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри і її зв'язок з готовністю є більш вираженим, ніж зв'язок з рольовою взаємодією та професійно-діловим спілкуванням на кафедрі. Найбільш яскраво позитивний зв'язок існує між культурою «особистості» і такими складовими готовності, як мотиви профільної кар'єри, креативність у розв'язанні проблем, емоційний інтелект, мотиваційний, операційний компоненти в цілому, загальний показник готовності. Далі слідує культура «ролей» та культура «завдань»: виявлено позитивний зв'язок між розвитком даних типів культур та розвитком кар'єрної причетності, емоційного інтелекту,

операційного компоненту в цілому. Водночас, констатовано негативний зв'язок між культурою «влади» та складовими особистісного компоненту готовності (рефлексивністю, стресостійкістю, особистісним компонентом в цілому), а також негативний зв'язок між культурою «влади» і такою складовою операційного компонента, як креативність у вирішенні проблем. І поза впливом даної групи організаційної культури, так, як і в попередній групі соціально-психологічних чинників, знаходиться когнітивний компонент готовності. (У дослідженні не виявлено статистично значущих зв'язків між типами організаційної культури та складовими когнітивного компонента готовності).

Отже, можна говорити про те, що існує позитивний зв'язок між культурою «особистості» та розвитком готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. Тому підвищення рівня її розвитку у ВНЗ є важливою умовою формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. Однак, як свідчать отримані дані, рівень розвитку даного виду організаційної культури займає одне з останніх місць. Також, відповідно до результатів дослідження, потрібно знижувати рівень розвитку культури влади у ВНЗ, оскільки вона негативно впливає на найбільш значущі складові готовності.

2.3.4. Зв'язок між креативністю професійного середовища кафедри й рівнем розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Далі проаналізуємо зв'язок між креативністю професійного середовища кафедри та рівнем готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри [91].

Розпочнемо з аналізу рівня розвитку креативності професійного середовища кафедри. Дослідження здійснювалося за допомогою методики «Який Ваш креативний потенціал?» (шкала С «Моє робоче середовище») [164] (табл. 2.13).

Як свідчать отримані дані, на високий рівень розвитку креативності професійного середовища кафедри вказала невелика кількість осіб, трохи більше, ніж одна п'ята опитаних. Решта опитаних зазначили, що для їх ВНЗ

притаманний середній та низький рівень розвитку креативності професійного середовища кафедри, де вони навчаються. Отже, можна говорити про необхідність посилення рівня розвитку креативності професійного середовища на кафедрах ВНЗ.

Таблиця 2.13

Рівень розвитку креативності професійного середовища кафедр (у %)

Креативність професійного середовища кафедри	%
Високий рівень	26,7
Середній рівень	38,5
Низький рівень	34,8

Далі проаналізуємо зв'язок між креативністю професійного середовища кафедри й рівнем розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (табл. 2.14).

Що стосується мотиваційного компонента готовності, то отримані дані свідчать про те, що існує позитивний статистично значущий зв'язок між креативністю професійного середовища кафедри і такими складовими мотиваційного компонента: а) кар'єрною інтуїцією ($r_s = 0,467$; $p < 0,001$); б) кар'єрною стійкістю ($r_s = 0,455$; $p < 0,001$); в) кар'єрною причетністю ($r_s = 0,359$; $p < 0,01$); г) загальним показником мотивації аспірантів до професійної кар'єри в контексті взаємодії особистості та організації ($r_s = 0,438$; $p < 0,001$). Суть виявлених зв'язків полягає в тому, що підвищення рівня креативності професійного середовища кафедри сприяє підвищенню рівня, як окремих компонентів мотивації аспірантів до професійної кар'єри в контексті взаємодії особистості та організації, так і її загального показника.

Далі розглянемо дані, які стосуються операційного компонента готовності (табл. 2.14).

У процесі дослідження встановлено, що існує позитивний статистично значущий зв'язок між рівнем розвитку креативності професійного середовища кафедри і всіма складовими операційного компонента: а) загальною

самоефективністю; ($r_s = 0,412$; $p < 0,001$); б) креативності у розв'язанні проблем ($r_s = 0,358$; $p < 0,01$); в) емоційним інтелектом ($r_s = 0,439$; $p < 0,001$); г) операційним компонентом в цілому ($r_s = 0,443$; $p < 0,001$).

Таблиця 2.14

Зв'язок між креативністю професійного середовища кафедри й рівнем розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (коефіцієнт кореляції r_s)

Компоненти і складові готовності	Креативність середовища
Мотиваційний компонент готовності	
Мотиви до здійснення кар'єри в освітньо-науковій сфері	0,031
Мотиви здійснення різних типів внутрішньо-організаційної кар'єри	-0,045
Мотиви здійснення міжорганізаційної кар'єри	-0,015
Мотиви здійснення різних типів міжнародно-вітчизняної кар'єри	-0,122
Типи кар'єрних орієнтацій	0,013
Мотивація особистості до професійної кар'єри	0,438***
Кар'єрна інтуїція	0,467***
Кар'єрна стійкість	0,455***
Кар'єрна причетність	0,359**
Мотиваційний компонент в цілому	0,102
Операційний компонент	
Загальна самоефективність	0,412***
Креативність у розв'язанні проблем	0,358**
Емоційний інтелект	0,439***
Операційний компонент в цілому	0,443***

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Суть встановлених закономірностей полягає в тому, що підвищення рівня креативності професійного середовища кафедри сприяє посиленню рівня розвитку всіх складових та загального показника операційного компонента готовності.

Щодо когнітивного та особистісного компонентів готовності, то статистично значущих зв'язків між показниками не виявлено.

У цілому, отримані дані показали, що креативність професійного середовища є достатньо суттєвим соціально-психологічним чинником розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. Його вплив зазнають головним чином мотиваційний та операційний компоненти готовності.

2.3.5. Вплив соціально-психологічних чинників на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Далі розглянемо вплив соціально-психологічних чинників на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (Додаток Б.2).

Як видно з рис. 2.15, за допомогою дисперсійного аналізу встановлено вплив організаційної зрілості на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри ($p < 0,01$). Зокрема, при низьких показниках організаційної зрілості загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри майже не змінюється, при зростанні показника організаційної зрілості від середнього до високого рівня загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри значно зростає. Отже, організаційна зрілість в цілому позитивно впливає на психологічну готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри.



Рис. 2.15. Вплив показника організаційної зрілості на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Встановлено вплив на рівні тенденції ($p = 0,06$) показника проблемності організаційного розвитку на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Слід зазначити, що вплив організаційного розвитку на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри не може бути оцінений через неоднорідність дисперсій цих двох показників.

Констатовано вплив культури «влади» на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри ($p < 0,05$) (рис. 2.16).

Як видно з рис. 2.16, при низьких показниках культури «влада» загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри майже не змінюється, при зростанні показника культури «влади» у бік високого рівня загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри стрімко знижується. Отже, культура «влади» здійснює в цілому негативних вплив на готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри.



Рис. 2.16. Вплив культури «влади» на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Отримані дані вказують на наявність впливу на рівні тенденції ($p = 0,1$) культури «ролей» на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (рис. 2.17).



Рис. 2.17. Вплив культури «ролей» на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Дійсно, при зростанні показника культури «ролей» загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри також зростає.

Констатовано відсутність впливу культури «завдань» на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Виявлено вплив культури «особистості» на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри ($p < 0,05$). Дійсно, як видно з рис. 2.18, якщо при низьких значеннях культури «особистості» загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри залишається майже незмінним, то при зростанні показника культури «особистості» у бік високого рівня загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри значно зростає. Отже, культура «особистості» в цілому позитивно впливає на готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри.



Рис. 2.18. Вплив культури «особистості» на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Встановлено вплив креативності професійного середовища на рівні тенденції ($p = 0,08$) на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (рис. 2.19). Зокрема, якщо при низьких значеннях

креативності професійного середовища загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри залишається майже незмінним, то при зростанні показника креативності професійного середовища у бік високого рівня розвитку загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри стрімко зростає.

Таким чином, на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри в цілому позитивно впливають такі показники, як організаційна зрілість та культура «особистості», негативно – культура «влади».



Рис. 2.19. Вплив креативності професійного середовища на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Менш значущий вплив на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри встановлений для показників проблемності організаційного розвитку, культури «ролей» та креативності професійного середовища.

2.4. Особливості підготовки аспірантів до професійної кар'єри: аналіз основних труднощів, реальних та бажаних форм підготовки, роль соціально-психологічної допомоги

На третьому підетапі констатувального дослідження здійснювався аналіз труднощів, з якими зустрічаються аспіранти у процесі їх підготовки до професійної кар'єри, реальних та бажаних форм підготовки, роль соціально-психологічної допомоги. З цією метою використовувалася авторська анкета «Професійна кар'єра аспірантів» [87].

Проаналізуємо, насамперед, труднощі, з якими зустрічаються аспіранти у процесі їх підготовки до професійної кар'єри [250].

У процесі проведеного дослідження виявлено, що майже половина опитаних засвідчили наявність труднощів (рис. 2.20). Третина вказали на те, що їм важко відповісти на це питання. І лише приблизно одна шоста опитаних однозначно відповіли, що у них труднощі відсутні.

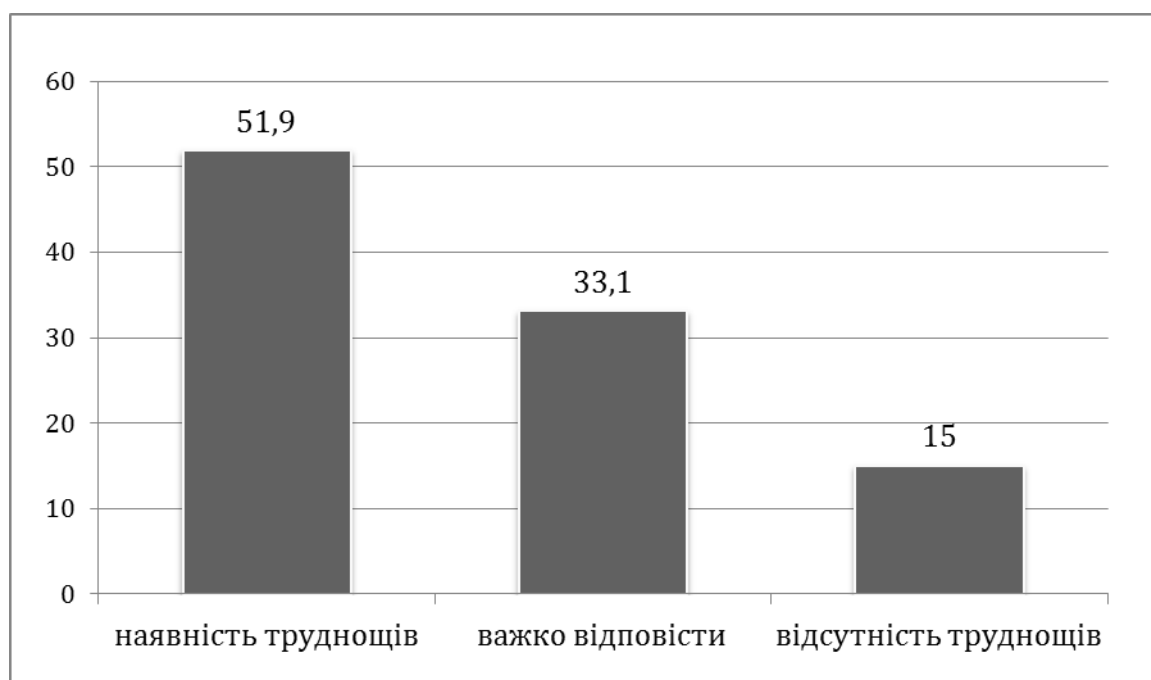


Рис. 2.20. Наявність труднощів у процесі підготовки аспірантів до професійної кар'єри (у %)

Отже, можна заключити, що значна частина опитаних аспірантів мають труднощі у процесі їх підготовки до професійної кар'єри, що можна оцінити, як серйозну проблему, яка потребує свого вирішення.

Що стосується конкретних труднощів у процесі підготовки аспірантів до професійної кар'єри, то отримані відповіді за їх кількісною вираженістю можна підрозділити на дві групи, які пов'язані з діяльністю ВНЗ та діяльністю самих аспірантів (табл. 2.15). Щодо кількісного вираження, то перша група, яка має відношення до діяльності ВНЗ, є дещо більш вираженою порівняно із другою групою, яка має відношення до діяльності аспірантів.

Якщо порівняти отримані дані з даними інших досліджень [84], які стосуються, наприклад, підготовки студентів до здійснення професійної кар'єри, то можна сказати, що отримані нами дані в чомусь співпадають, а в чомусь є відмінними.

Таблиця 2.15

**Труднощі у процесі підготовки аспірантів до професійної кар'єри
(у %)**

Види труднощів	%
Труднощі, які пов'язані з діяльністю ВНЗ:	
Невизначеність політики ВНЗ з даного питання	20,0
Недостатня увага кафедри до цього питання	16,3
Недостатня робота аспірантури з цього напрямку	15,6
Відсутність матеріального і технічного забезпечення	10,8
Байдужість наукового керівника щодо сприяння у вирішенні даного питання	6,7
Труднощі, які пов'язані з діяльністю аспірантів:	
Власна інертність та недостатня активність аспірантів	51,9

Наприклад, число студентів та аспірантів, які вказують на труднощі, які стосуються їхньої власної активності, є дуже близькими (відповідно 46,3% та 51,9%), хоча число аспірантів є дещо більшим, що свідчить, можливо, про

більшу усвідомленість аспірантами власної активності у цьому процесі. Разом з тим, число аспірантів, які вказали на труднощі, які мають відношення до ВНЗ, є значно більшим, майже вдвічі, порівняно із студентами (64,9% проти 39,0%). Очевидно, навчання в аспірантурі, з одного боку, є більш складним видом діяльності, а з іншого боку, проблема здійснення професійної кар'єри є більш актуальною, тому на цьому етапі аспіранти потребують більшої підтримки з боку ВНЗ.

Стосовно конкретних складових, то перша підгрупа включила ряд конкретних труднощів. До них віднесено: «невизначеність політики ВНЗ з даного питання»; «недостатня увага кафедри до цього питання»; «недостатня робота аспірантури з цього напрямку»; «відсутність матеріального і технічного забезпечення»; «байдужість наукового керівника щодо сприяння у вирішенні даного питання».

Отже, можна заключити, що дослідження виявило наявність низки труднощів, які виникають у процесі підготовки аспірантів до професійної кар'єри.

Як позитивний факт, можна назвати те, що більшість аспірантів до основної групи труднощів віднесли ті, які мають відношення до їх власної інертності та недостатньо активної поведінки. Це говорить про те, що аспіранти достатньо чітко усвідомлюють значення власної активності в підготовці до професійної кар'єри.

Як негативний факт можна відзначити те, що ВНЗ, на думку достатньо великої кількості аспірантів, не приділяють достатньої уваги їх підготовці до здійснення професійної кар'єри, як на рівні відсутності спеціальної політики ВНЗ з цього питання, матеріально-технічних умов вирішення даної проблеми, так і на рівні діяльності конкретних підрозділів (відділу аспірантури, кафедр) з цього питання.

Отже, створення соціально-психологічних умов підвищення власної активності аспірантів та посилення політики ВНЗ стосовно даного питання

можна розглядати як одну із суттєвих резервів стосовно підготовки аспірантів до здійснення майбутньої професійної кар'єри.

Далі звернемося до даних, які стосуються реальних та бажаних форм підготовки аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Насамперед, проаналізуємо реальні форми підготовки аспірантів до професійної кар'єри, тобто, ті форми, які дійсно сьогодні використовуються у ВНЗ для вирішення даного питання (табл. 2.16).

Наведені в табл. 2.16 свідчать про те, що реальні форми за їх змістом та кількісною вираженістю можна підрозділити, на дві основні групи: традиційні та інноваційні.

До першої групи відносяться традиційні форми роботи (форми роботи, мають пряме відношення до підготовки дисертацій, носять здебільшого науково-інформаційний характер, орієнтовані головним чином на вивчення та використання вітчизняного досвіду). До них було віднесено: залучення аспірантів до організації та проведення наукових конференцій, семінарів, круглих столів; регулярне заслуховування результатів дисертаційного проекту на кафедрі (по розділам); сприяння активній співпраці наукового керівника та аспіранта; одноразове заслуховування результатів дисертаційного проекту на кафедрі (під час рекомендації до захисту); сприяння отриманню досвіду викладацької діяльності; проведення методологічних семінарів з наукових проблем.

Другу групу утворюють інноваційні форми роботи (форми роботи, які окрім прямого відношення до підготовки дисертацій, орієнтовані ще і на підготовку та виконання інших проектів, мають науково-практичний характер, враховують, окрім вітчизняного, ще і зарубіжний досвід). До цієї групи такі форми роботи: залученість аспірантів до реалізації проектів; проведення ярмарків вакансій; проведення семінарів з технології підготовки наукових статей; сприяння стажуванню за кордоном; залученість аспірантів для підготовки заявок для отримання грантів для проектів; проведення презентацій різних компаній; залучення до організації та проведення міжнародних акцій в

Україні; залучення до організації та проведення міжнародних акцій за кордоном; проведення тренінгів з проблеми професійної кар'єри; проведення конкурсів з проблеми професійної кар'єри; участь в роботі «бізнес-інкубаторів».

Таблиця 2.16

Реальні та бажані форми роботи ВНЗ для підготовки аспірантів до професійної кар'єри (у %)

Форми роботи	Реальні	Бажані
Залучення аспірантів до організації та проведення наукових конференцій, семінарів, круглих столів	78,5	15,6
Регулярне заслуховування результатів дисертаційного проекту на кафедрі (по розділам)	77,8	13,3
Сприяння активній співпраці наукового керівника та аспіранта	66,7	22,2
Одноразове заслуховування результатів дисертаційного проекту на кафедрі (під час рекомендації до захисту)	63,7	8,9
Сприяння отриманню досвіду викладацької діяльності	62,2	24,4
Проведення методологічних семінарів з наукових проблем	58,5	34,1
Залученість аспірантів до реалізації проектів	45,9	48,9
Проведення ярмарків вакансій	32,6	41,5
Проведення семінарів з технології підготовки наукових статей	29,6	50,4
Сприяння стажуванні за кордоном	26,7	62,2
Залученість аспірантів для підготовки заявок для отримання грантів для проектів	25,9	53,3
Проведення презентацій різних компаній	24,4	51,9
Залучення до організації та проведення міжнародних акцій в Україні	23,0	51,9
Залучення до організації та проведення міжнародних акцій за кордоном	18,5	62,2
Проведення тренінгів з проблеми професійної кар'єри	18,5	58,5
Проведення конкурсів з проблеми професійної кар'єри	8,9	51,9
Участь в роботі «бізнес-інкубаторів»	6,7	60,7

Як видно із табл. 2.16, інноваційні форми підготовки аспірантів до професійної кар'єри представлені у ВНЗ в середньому в два з половиною рази менше, ніж традиційні форми.

Разом з тим, аналіз бажаних форм підготовки аспірантів до професійної кар'єри показав, що тут спостерігається, якби «перевернута» картина (табл. 2.16). Це проявляється в тому, що, на думку аспірантів, повинно різко зменшитись число традиційних форм підготовки та збільшитись число інноваційних форм підготовки

Як бачимо, найбільш розрив (в п'ять-сім раз, в сторону зменшення) існує між реальними та бажаними формами, які стосуються найбільш традиційних форм роботи (залучення аспірантів до організації та участі в наукових конференціях, семінарах, круглих столах; регулярне заслуховування результатів дисертаційного проекту на кафедрі (по розділам); одноразове заслуховування результатів дисертаційного проекту на кафедрі (під час рекомендації до захисту). Дещо менше (в півтора-три рази) спостерігається зменшення значущості таких форм роботи, як сприяння активній співпраці наукового керівника та аспіранта, проведення методологічних семінарів з наукових проблем, сприяння отриманню досвіду викладацької діяльності.

В цілому, можна заключити, що зазначені форми підготовки аспірантів, при всій їх значущості, потребують нових підходів до їх здійснення.

І кардинально протилежна картина, розрив між реальними та бажаними формами (в сторону збільшення) спостерігається стосовно інноваційних форм роботи. Як бачимо, найбільший розрив (орієнтовно в шість-десять раз, в сторону збільшення) існує між реальними та бажаними формами, які стосуються таких інноваційних форм, як участь в роботі «бізнес-інкубаторів», проведення конкурсів з проблеми професійної кар'єри. Також існує розрив (в два-три рази, в сторону збільшення) між реальними та бажаними формами, які стосуються таких інноваційних форм, як залучення до організації та проведення міжнародних акцій за кордоном; сприяння стажуванню за

кордоном; залученість аспірантів для підготовки заявок для отримання грантів для проектів; проведення презентацій різних компаній; проведення тренінгів з проблеми професійної кар'єри та ін.

Отримані дані потребують подальшого глибоко осмислення. І разом з тим, вони однозначно свідчать про виражене протиріччя між традиційними та інноваційними формами підготовки аспірантів до професійної кар'єри.

Отже, посилення використання в практиці професійної підготовки аспірантів інноваційних форм роботи, орієнтованих на виконання проектів та вирішення інших науково-практичних завдань, з урахуванням зарубіжного досвіду, а також досягнення певного балансу між традиційними та інноваційними формами професійної підготовки аспірантів можна назвати важливими психолого-педагогічними умовами, необхідними для підготовки аспірантів до професійної кар'єри.

І, насамкінець, розглянемо роль соціально-психологічної підготовки у професійному становленні аспірантів.

У процесі дослідження було встановлено, що більше, ніж третина аспірантів, має потребу у соціально-психологічній допомозі (рис. 2.21).

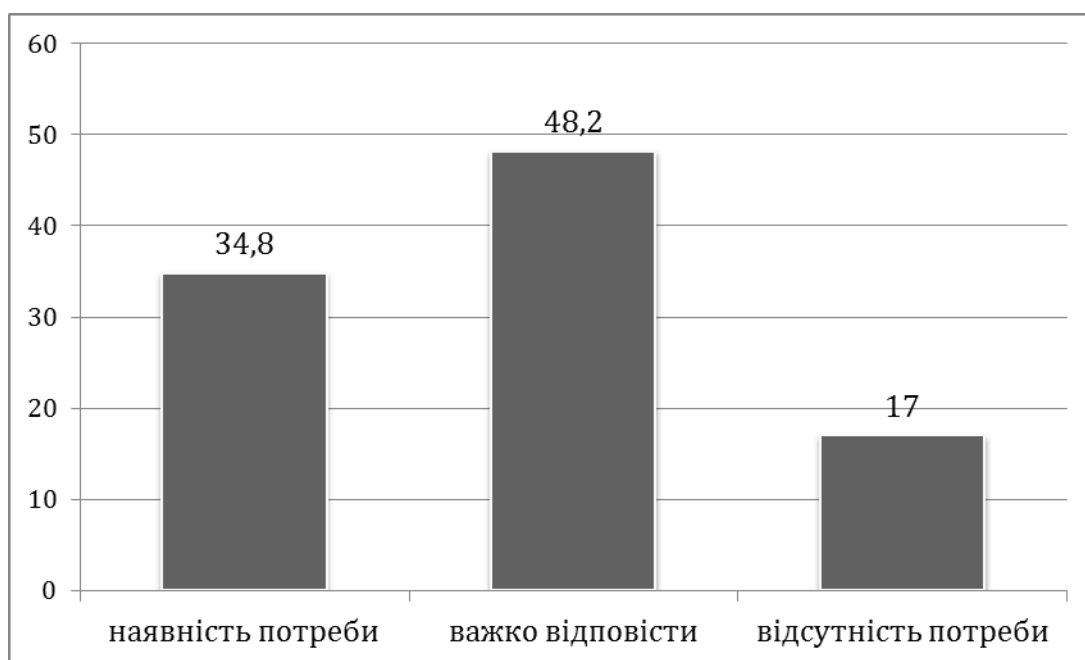


Рис. 2.21. Потреба аспірантів в соціально-психологічній допомозі в процесі їх підготовки до професійної кар'єри (у %)

Щодо того, на яких етапах навчання у ВНЗ та після його закінчення така соціально-психологічна допомога була б найбільш доцільною, то відповіді опитаних розподілились таким чином (рис. 2.22).

Дані, наведені на рис. 2.22, свідчать про те, що кількість осіб, які говорять про надання соціально-психологічної допомоги особистості під час навчання в магістратурі та аспірантурі практично майже однакове. Дещо меншою, але теж достатньо вираженою, є кількість осіб, які вказують на необхідність надання соціально-психологічної допомоги під час роботи в організації. Отже, в цілому можна говорити про те, що на отримання соціально-психологічної допомоги у процесі професійного становлення у ВНЗ зорієнтована переважна більшість опитаних. І важливу роль тут відіграє аспірантура.

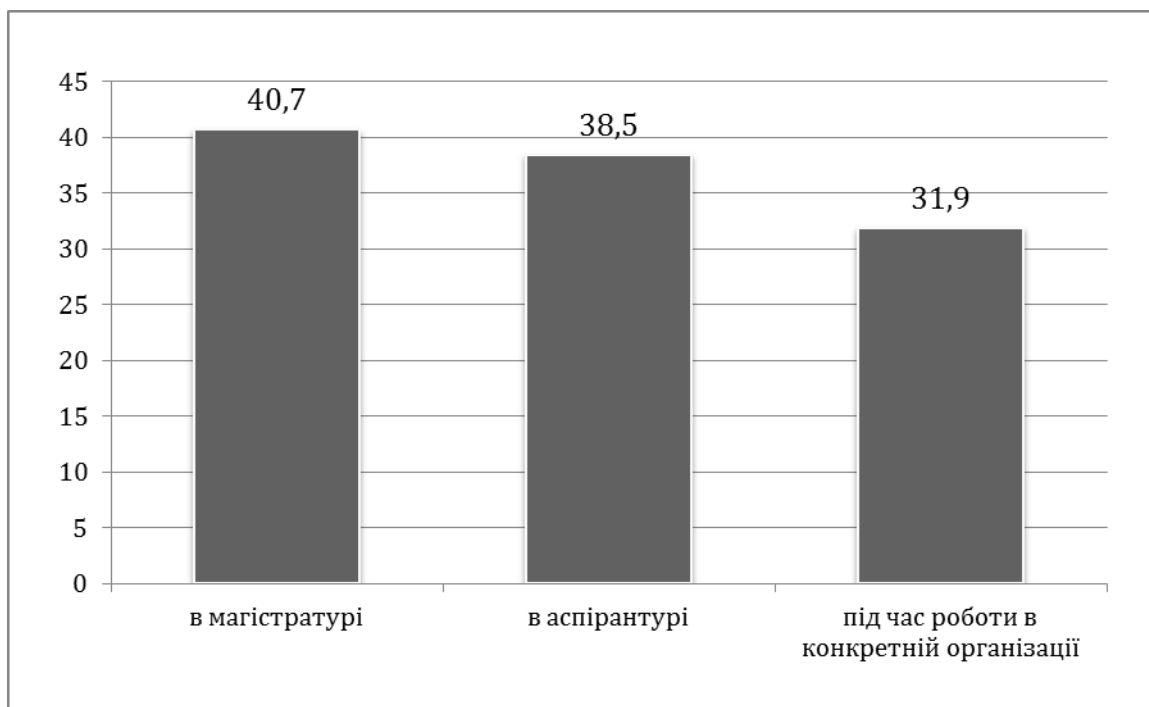


Рис. 2.22. Оцінка аспірантами найбільш доцільних етапів професійного становлення для надання соціально-психологічної допомоги (у %)

Порівнюючи отримані дані з даними Т. М. Канівець [84], які стосуються студентів, можна говорити, що серед аспірантів значно більше осіб, які вказали

на необхідність соціально-психологічної допомоги на етапі навчання в аспірантурі, ніж на це вказали студенти (38,5% проти 6,4%), Напевне, можна допустити, що по мірі проходження реальних етапів навчання потреба в соціально-психологічній допомозі стає більш реальною. Звертає на себе той факт, що значна частина опитаних аспірантів (31,9%) вказали на необхідність отримання такої допомоги і під час роботи в конкретній організації, тобто проходження фахівцями подальших етапів професійної кар'єри потребує підтримки з боку психологів, що сьогодні у вітчизняних організаціях представлено ще недостатньо.

Далі проаналізуємо найбільш доцільні форм соціально-психологічної допомоги у процесі підготовки аспірантів до професійної кар'єри (табл. 2.17).

Таблиця 2.17

Оцінка аспірантами найбільш доцільних форм соціально-психологічної допомоги у процесі підготовки аспірантів до професійної кар'єри (у %)

Форми роботи психологів	%
Проведення соціально-психологічних тренінгів з проблеми професійної кар'єри	54,1
Проведення індивідуальних консультацій з проблеми професійної кар'єри	51,9
Проведення соціально-психологічних діагностичних обстежень (стосовно індивідуально-психологічних характеристик, які впливають на здійснення професійної кар'єри)	41,5
Забезпечення соціально-психологічною інформацією про особливості професійної кар'єри (книги, веб-сайти, сторінки на Facebook тощо)	20,0
Проведення групових консультацій з проблеми професійної кар'єри	16,3

Дані, які представлено в табл. 2.17, свідчать про те, що найбільш пріоритетними для аспірантів є такі форми роботи, як соціально-психологічні тренінги, індивідуальні консультації, психодіагностичні обстеження. В той же час, такі форми роботи, як забезпечення психологічною інформацією про особливості професійної кар'єри (книги, веб-сторінки, сторінки на Facebook тощо) та групові консультації відіграють значно меншу, на думку аспірантів, роль у їх підготовці до з професійної кар'єри. На їх значущість вказало в середньому в два-три рази менше, ніж вище названі форми соціально-психологічної допомоги.

Також слід зазначити, що більше половини аспірантів виявили бажання пройти соціально-психологічний тренінг з проблеми формування готовності до здійснення професійної кар'єри (рис. 2.23).

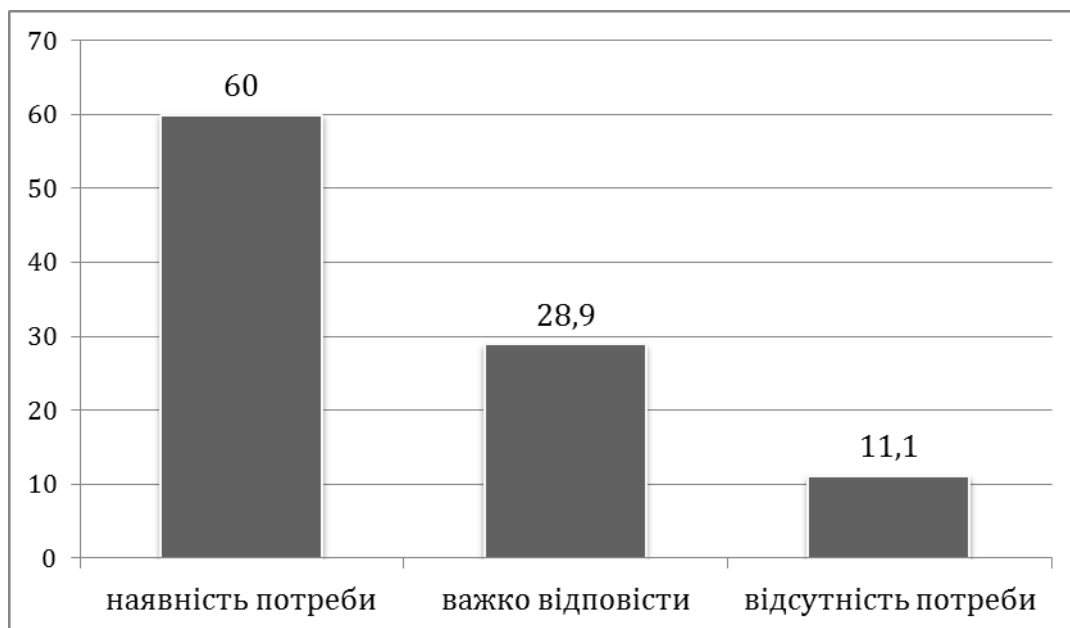


Рис. 2.23. Потреба аспірантів в проходженні соціально-психологічного тренінгу з проблеми формування готовності до здійснення професійної кар'єри (у %)

Загалом, можна зробити висновок, що значна частина аспірантів в цілому позитивно ставляться до соціально-психологічної підготовки, спрямованої на підвищення рівня їх готовності до здійснення професійної кар'єри.

В цілому, проведені дослідження засвідчили наявність ряду проблем у рівні розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри та наявність у них достатньо вираженої потреби у соціально-психологічній підготовці з даного напрямку професійної підготовки.

Висновки до розділу 2

У результаті проведення констатувального етапу дослідження можна зробити такі основні висновки:

1. Виявлено ряд проблем у розвитку основних компонентів та загального показника готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри: а) мотиваційного (недостатній рівень розвитку мотивації аспірантів до здійснення кар'єри в освітньо-науковій сфері; професійної спрямованості кар'єрних орієнтацій; кар'єрної стійкості та кар'єрної причетності та ін.); б) когнітивного (недостатній рівень знань основних понять, які стосуються сутності професійної кар'єри, професійної кар'єри аспірантів, типів професійної кар'єри аспірантів, критеріїв її успішності, готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри; зменшення рівня знань по мірі конкретизації понять та ін.); в) операційного (недостатній рівень розвитку самоефективності аспірантів, їх креативності у розв'язанні проблем, емоційного інтелекту, особливо, управління емоціями та ін.); г) особистісного (недостатній рівень розвитку інтернальності, рефлексивності і особливо, стресостійкості та ін.).

Констатовано диспропорцію в рівні розвитку компонентів готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (мотиваційний та особистісний компоненти значно переважають над когнітивним та операційним).

Дослідження виявило недостатній рівень розвитку загального показника готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри, високий рівень розвитку якого спостерігається менше, ніж у однієї шостої опитаних.

2. Встановлено статистично значущі зв'язки між рівнем розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри й такими соціально-

психологічними чинниками: а) особливостями рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі, де навчаються аспіранти (чіткий розподіл професійних ролей на кафедрі та їх успішне виконання, організація партнерського професійно-ділового спілкування сприяють розвитку мотивації аспірантів до здійснення кар'єри в освітньо-науковій сфері, розвитку емоційного інтелекту, інтернальності, стресостійкості та ін.); б) типом організаційної культури кафедри (наприклад, культура «особистості», позитивний вплив якої є найбільш виражений, впливає на розвиток мотивації аспірантів до здійснення кар'єри в освітньо-науковій сфері, креативність у розв'язанні проблем, емоційний інтелект, мотиваційний, операційний компоненти в цілому, загальний показник готовності; водночас, культура «влади» негативно впливає на розвиток рефлексивності, стресостійкості, креативності у розв'язання проблеми, особистісний компонент в цілому); в) креативністю професійного середовища кафедри (високий рівень креативності професійного середовища сприяє розвитку таких складових готовності, як кар'єрна інтуїція, кар'єрна стійкість, кар'єрна причетність, самоефективність аспірантів, їх креативність у вирішенні проблем, емоційний інтелект, операційний компонент в цілому та ін.).

Разом з тим, дослідження виявило недостатній рівень розвитку зазначених соціально-психологічних феноменів. Так, на високий рівень рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі вказало трохи більше, ніж третина опитаних аспірантів, а на високий рівень розвитку культури «особистості» та креативності професійного середовища кафедри, відповідно, одна п'ята і одна четверта частина опитаних аспірантів. В цілому про значущість чинників розвитку професійної кар'єри, які мають відношення до діяльності ВНЗ, зазначило трохи більше однієї четвертої опитаних, що свідчить на недостатню активність ВНЗ у вирішенні даної проблеми.

3. У процесі дослідження особливостей підготовки аспірантів до професійної кар'єри було виявлено ряд актуальних проблем: а) більше, ніж половина, опитаних аспірантів мають труднощі у процесі їх підготовки до професійної кар'єри, при цьому труднощі, які мають відношення до діяльності

ВНЗ, є дещо більш вираженими, порівняно із тими, які мають відношення до діяльності аспірантів; б) виявлено значний розрив між реальними формами підготовки аспірантів до здійснення професійної кар'єри (здебільшого, традиційними, такими, як участь в конференціях, написання статей, обговорення на кафедрі розділів дисертації, ведення занять із студентами тощо) та бажаними (здебільшого, інноваційними, такими, як, участь в підготовці заявок для отримання грантів на виконання проєктів, участь у виконанні проєктів, стажування за кордоном, організація міжнародних акцій в Україні та за кордоном, участь в роботі «бізнес-інкубаторів», проведення тренінгів та конкурсів з проблеми професійної кар'єри та ін.); в) значна частина аспірантів мають потребу в різних формах соціально-психологічної допомоги у процесі підготовки їх до професійної кар'єри, пріоритетне місце серед яких займає соціально-психологічний тренінг.

4. Виявлені закономірності доцільно враховувати в практиці діяльності ВНЗ з метою формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Результати дослідження, які відображені в 2 розділі, представлено в ряді публікацій автора [87; 88; 91; 92; 95].

РОЗДІЛ 3

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ АСПІРАНТІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

У третьому розділі розкрито соціально-психологічні умови формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. Визначено, наведено мету, завдання та загальну схему формувального експерименту. Проаналізовано зміст, структуру та особливості проведення соціально-психологічного тренінгу «Формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри». Проаналізовано результати вивчення ефективності формувального експерименту.

3.1. Мета, завдання та загальна схема формувального експерименту

Відповідно до етапів дисертаційного дослідження та результатів констатувального етапу дослідження, нами було визначено мету, завдання та загальну схему формувального експерименту.

Формувальний експеримент було проведено в 2015–2016 рр. у Запорізькому національному університеті.

Мета формувального експерименту полягала в розробці та апробації тренінгової програми з формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Мета формувального експерименту була конкретизована в таких основних завданнях:

1. Розробити зміст та структуру тренінгової програми з формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.
2. Здійснити експериментальну перевірку ефективності тренінгової програми.

3. Проаналізувати результати ефективності впровадження тренінгової програми.

Реалізація зазначених завдань формувального експерименту здійснювалася протягом трьох основних підетапів дослідження.

Перший підетап був спрямований на розробку змісту і структури соціально-психологічного тренінгу «Формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри» [93; 249].

Дане завдання вирішувалось з урахуванням, по-перше, структури готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри і, по-друге, соціально-психологічних чинників її формування [90; 91]. Також були розглянуті основні проблеми розвитку готовності аспірантів до здійснення готовності аспірантів та закономірності впливу на її розвиток соціально-психологічних чинників [88; 90; 91].

Велику увагу було приділено вивченню основних підходів до розробки та впровадження психотехнологій [111; 200; 204], соціально-психологічних тренінгів [13; 16; 42; 72; 115; 229], активних методів навчання у ВНЗ [102; 172; 203], психологічного консультування та надання психологічної допомоги [169; 192], зокрема, в умовах діяльності ВНЗ [191; 237].

На другому підетапі було здійснено експериментальну перевірку ефективності тренінгової програми.

Для проведення дослідження було створено експериментальну і контрольну групи, в кожній з яких було по 32 особи. Усі аспіранти, що входили до цих груп, мали приблизно однакові соціально-професійні характеристики (проміжні змінні): а) навчались на 2 курсі аспірантури; б) рівна кількість чоловіків і жінок; в) майже одного віку (від 24 до 26 років). В експериментальній групі підготовка мала системний, цілісний характер відповідно до розробленого авторського тренінгу. У контрольній групі спеціальне навчання аспірантів з означеної проблеми не проводилося.

Обсяг тренінгу складав 54 академічні години: а) основна частина (аудиторна) – 36 годин (6 тренінгових сесій по 6 годин на кожну сесію); б)

додаткова частина (домашні творчі завдання) – 12 годин (по 2 години для виконання домашніх творчих завдань після кожної тренінгової сесії); в) 2 години – вступ до тренінгу; 4 години – завершення тренінгу (виконання заключного творчого домашнього завдання та підведення підсумків тренінгу). Заняття проводились протягом двох організаційних блоків (в осінню і весняну сесії). Кожен із блоків містить по три тренінгові сесії. Між всіма тренінговими сесіями аспіранти виконували спеціальні творчі завдання.

На третьому підетапі було здійснено перевірку ефективності тренінгу. Для цього було проведено перший та другий діагностичні зрізи, використовувалися кількісні критерії. Математична обробка даних здійснювалась за допомогою пакета статистичної обробки даних SPSS (версія 22) та піддавались змістовному якісному аналізу [28].

Для вивчення ефективності тренінгу на основі аналізу літератури [16; 84; 115] було використано такі групи критеріїв. Сюди було віднесено складові готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри, зміни в яких є найбільш значущими в структурі готовності. До даних складових було віднесено: а) складові, які відносяться до когнітивного компоненту готовності – знання змісту професійної кар'єри особистості, знання змісту професійної кар'єри аспірантів, знання змісту психологічної готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри; б) складові, які входять до складу мотиваційного компоненту готовності – мотиви здійснення професійної кар'єри в різних соціальних сферах, мотиви здійснення різних типів внутрішньоорганізаційної професійної кар'єри, мотиви здійснення різних типів міжорганізаційної кар'єри, мотиви здійснення різних типів міжнародно-вітчизняної професійної кар'єри; в) складові, що складають зміст операційного компоненту готовності – діяльнісна самоефективність, особистісна самефективність, загальна самоефективність, креативність у вирішенні проблеми; г) складові, які відносяться до особистісного компоненту готовності – рефлексивність, стрсостійкість.

Дані критерії вимірювались за допомогою методик, які

використовувалися на етапі констатувального дослідження. Було проведено два діагностичні зрізи перед початком формувального експерименту та після його закінчення, як в експериментальній, так і в контрольній групі.

Результати формувального експерименту, які стосуються позитивних змін в структурі готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри, знайшли відображення в підрозділі 3.3.

Для обробки отриманих в процесі формувального експерименту даних використовувався непараметричний статистичний «критерій χ^2 », який призначено для ставлення двох або більше емпіричних розподілів однієї і тієї самої ознаки [183]. Окрім того, для визначення ефективності тренінгу було використано непараметричний статистичний «G-критерій знаків», який призначено для співставлення показників, одержаних на одній вибірці через певний інтервал часу та дозволяє визначити ступінь значущості змін, які викликані впливом будь-якого навчання [183]. Дані, отримані за допомогою двох критеріїв, наведено в Додатку В.1 (на прикладі когнітивного компоненту).

3.2. Зміст, структура соціально-психологічного тренінгу «Формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри» та особливості його проведення

Мета тренінгу: формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Завдання тренінгу:

1. Оволодіння аспірантами знаннями про зміст, структуру та соціально-психологічні чинники формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

2. Оволодіння аспірантами методами діагностики рівня готовності до здійснення професійної кар'єри та соціально-психологічних чинників її формування.

3. Оволодіння аспірантами засобами та прийомами формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Тренінг «Формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри» реалізується за таким загальним планом тренінгових сесій: 1) «Поняття про професійну кар'єру та її роль у життєдіяльності особистості»; 2) «Сутність професійної кар'єри в аспірантів та її основні типи»; 3) «Зміст і структура готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри»; 4) «Рольова взаємодія та професійно-ділове спілкування на кафедрі як чинник формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри»; 5) «Роль організаційної культури кафедри у формуванні готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри»; 6) «Креативність професійного середовища та проблеми формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри» [94; 250] (табл. 3.1).

Кожна із тренінгових сесій, відповідно до наявних у літературі підходів та певних модифікацію у розробках різних авторів, складається із трьох блоків (інформаційного, діагностичного та корекційно-розвивального).

Проаналізуємо зміст тренінгу (тренінгові сесії та інтерактивні техніки, які використовувались під час їх проведення).

Вступ до тренінгу [201]:

- криголам: «Знайомство» («Мене звати... Я навчаюсь... У результаті навчання в аспірантурі мені б хотілось...»);
- вивчення очікувань (заповнення індивідуальних робочих аркушів з наступним груповим обговоренням): «Що б я хотів отримати в результаті проходження тренінгу...»;
- «мозковий штурм» (груповий варіант): «Визначення правил групової роботи (визначення правил міжособистісної взаємодії та спільної роботи в групі)»;
- інформація про завдання, структуру тренінгу та організаційні основи його проведення.

Тренінгова сесія 1. «Поняття про професійну кар'єру та її роль у

Структура соціально-психологічного тренінгу
«Формування готовності аспірантів до здійснення
професійної кар'єри»
 (54 акад. год.)

Тренінгові сесії	Блоки тренінгу
Вступ до тренінгу (2 год.)	
Тренінгова сесія 1. «Поняття про професійну кар'єру та її роль у життєдіяльності особистості» (8 год.)	Інформаційний блок: «Сутність професійної кар'єри» (2 год.)
	Діагностичний блок: «Як можна оцінити успішність професійної кар'єри?» (2 год.)
	Корекційно-розвивальний блок: «Чи можна управляти професійною кар'єрою?» (2 год.)
	Домашнє творче завдання: «Кар'єра в моєму близькому оточенні» (2 год.)
Тренінгова сесія 2. «Сутність професійної кар'єри аспірантів та її основні типи» (8 год.)	Інформаційний блок: «Професійна кар'єра аспірантів: якою вона є?» (2 год.)
	Діагностичний блок: «Мотивація аспірантів до різних типів професійної кар'єри» (2 год.)
	Корекційно-розвивальний блок: «Реальна та майбутня професійна кар'єра аспірантів: шляхи підготовки до неї» (2 год.)
	Домашнє творче завдання: «Якою може бути моя майбутня професійна кар'єра?» (2 год.)
Тренінгова сесія 3. «Зміст і структура готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри» (8 год.)	Інформаційний блок: «Готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри: що це?» (2 год.)
	Діагностичний блок: «Діагностика складових готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри» (2 год.)
	Корекційно-розвивальний блок: «Як можна розвивати готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри?» (2 год.)
	Домашнє творче завдання: «Моя готовність до здійснення професійної кар'єри: досягнення та обмеження» (2 год.)

Продовження табл.3.1.

Тренінгова сесія 4. «Рольова взаємодія та професійно-ділове спілкування на кафедрі як чинник формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри» (8 год.)	Інформаційний блок: «Сутність рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі та їх роль у професійній кар'єрі аспірантів» (2 год.)
	Діагностичний блок: «Особливості рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі» (2 год.)
	Корекційно-розвивальний блок: «Як можна підвищити ефективність рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі?» (2 год.)
	Домашнє творче завдання: «Психологічні умови забезпечення ефективної рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування аспірантів з різними професійними групами» (2 год.)
Тренінгова сесія 5. «Роль організаційної культури кафедри у формуванні готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри» (8 год.)	Інформаційний блок: «Що таке організаційна культура кафедри?» (2 год.)
	Діагностичний блок: «Діагностика типу організаційної культури кафедри» (2 год.)
	Корекційно-розвивальний блок: «Як можна посилити роль організаційної культури у підготовці аспірантів до здійснення професійної кар'єри?» (2 год.)
	Домашнє творче завдання: «Організаційна культура моєї кафедри: що б я хотів змінити?» (2 год.)
Тренінгова сесія 6. «Креативність професійного середовища та проблеми формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри» (8 год.)	Інформаційний блок: «Сутність креативності професійного середовища кафедри» (2 год.)
	Діагностичний блок: «Вивчення креативності професійного середовища кафедри» (2 год.)
	Корекційно-розвивальний блок: «Психологічні умови розвитку креативності професійного середовища на кафедрі» (2 год.)
	Домашнє творче завдання: «Технології підвищення креативності робочого середовища кафедри» (2 год.)
Виконання заключного творчого завдання «Напишіть есе на тему: «Моя професійна кар'єра: сьогодні і завтра».(2 год.)	
Підведення підсумків тренінгу (2 год.)	

Тренінгова сесія 1. «Поняття про професійну кар'єру та її роль у життєдіяльності особистості»:

Вступ до тренінгу:

- мета, завдання, організація тренінгової роботи.

Інформаційний блок: «Сутність професійної кар'єри»:

- аналітична робота в малих групах: «Що таке кар'єра? Якою буває кар'єра?»;
- презентація результатів роботи в малих групах та їх міжгрупове обговорення: «Сутність та роль кар'єри в життєдіяльності людини»;
- мультимедійна презентація (міні-лекція): «Особливості професійної кар'єри. Вертикальна та горизонтальна професійна кар'єра» (підготовка презентації здійснюється на основі використання відповідних літературних джерел [130; 139; 213]).

Діагностичний блок: «Як можна оцінити успішність професійної кар'єри?»:

- аналітичні завдання в групах: «Розподіліть наведені критерії успішності професійної кар'єри («гордість Вашої родини за Ваші досягнення», «власне позитивне сприйняття професійних успіхів», «матеріальне благополуччя», «послідовність проходження професійних позицій в організації», «самореалізація», «соціальний успіх», «ступінь задоволеності життєвою ситуацією», «хороші стосунки в колективі» та ін.) на об'єктивні та суб'єктивні»; «Доповніть зазначені критерії іншими, які, на Ваш погляд, є також важливими. Обґрунтуйте, які критерії мають бути провідними».

Корекційно-розвивальний блок: «Чи можна управляти професійною кар'єрою?»:

- аналіз ситуацій (робота в парах): «Наведіть приклади із Вашого досвіду та досвіду Ваших колег, друзів та близьких, які свідчать про те, що людина може управляти (або не управляти) своєю професійною кар'єрою. Виділіть умови, які можуть сприяти або заважати кар'єрному росту».

особистості»;

- групове обговорення: «Кар'єрний успіх» (представляються здобутки кожної пари, здійснюється узагальнення умов успішності кар'єри).

Підведення підсумків тренінгової роботи.

Домашнє творче завдання: «Кар'єра в моєму близькому оточенні» (Проведіть інтерв'ю зі своїми батьками, родичами чи знайомими. Визначте, який тип кар'єри (життєва чи професійна) є значущим для них. Які показники свідчать про успішність кар'єри? Які чинники вплинули на їхню кар'єру? Подумайте, що для Вас дало проведення такого інтерв'ю?).

Тренінгова сесія 2. «Сутність професійної кар'єри аспірантів та її основні типи»:

Вступ до тренінгу:

- мета, завдання, організація тренінгової роботи;
- актуалізація попереднього досвіду (досвіду участі в попередньому тренінгу): «Що ми робили на попередньому занятті?»;
- презентація та обговорення результатів виконання домашнього завдання: «Кар'єра в моєму близькому оточенні».

Інформаційний блок: «Професійна кар'єра аспірантів: якою вона є?»:

- робота в малих групах: «Що таке професійна кар'єра аспірантів?»;
- презентація результатів роботи в малих групах та їх міжгрупове обговорення: «Психологічні особливості професійної кар'єри аспірантів»;
- мультимедійна презентація (міні-лекція): «Типи професійної кар'єри аспірантів» (підготовка презентації здійснюється на основі використання відповідних літературних джерел [93; 95; 251]).

Діагностичний блок: «Мотивація аспірантів до різних типів професійної кар'єри»:

- психологічний практикум: «Діагностика мотивації аспірантів до різних типів професійної кар'єри» (для діагностики використовується авторська анкета «Професійна кар'єра аспіранта» [87]).

Корекційно-розвивальний блок: «Реальна та майбутня професійна кар'єра аспірантів: шляхи підготовки до неї»:

- робота в малих групах; аналітичні завдання: «Що таке реальна та майбутня професійна кар'єра аспірантів, які її основні етапи?»; «Які особливості нинішнього етапу Вашої професійної кар'єри? Як може здійснюватися перехід з одного етапу професійної кар'єри на інший?».

Підведення підсумків тренінгової роботи.

Домашнє творче завдання: «Якою може бути моя майбутня професійна кар'єра?»: «Проведіть інтерв'ю зі своїм науковим керівником або зав. кафедрою та опишіть, виходячи з досвіду їхньої роботи, зміст та особливості їхньої науково-викладацької, науково-громадської, науково-менеджерської, науково-підприємницької та інших видів науково-професійної діяльності».

Тренінгова сесія 3. «Зміст і структура готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри»:

Вступ до тренінгу:

- мета, завдання, організація тренінгової роботи;
- актуалізація попереднього досвіду (досвіду участі в попередньому тренінгу): «Що цікавого було на попередньому тренінгу?»;
- презентація та обговорення результатів виконання домашнього завдання: «Якою може бути моя майбутня професійна кар'єра?».

Інформаційний блок: «Готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри: що це?»:

- метод незавершених речень: «Готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри передбачає...»;
- робота в малих групах: «Використовуючи результати, отримані за допомогою методу незавершених речень, визначте основні складові готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. Додайте, якщо потрібно, ще інші характеристики»;
- мультимедійна презентація (міні-лекція): «Зміст, структура та основні

складові готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри» (підготовка міні-лекції здійснюється на основі використання власних розробок автора та робіт інших авторів, які близькі до цього) [18; 84; 91].

Діагностичний блок: «Діагностика складових готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри»:

- психологічний практикум: «Діагностика загальної та соціальної самоефективності аспірантів» (на основі використання опитувальника «Методика визначення загальної та соціальної ефективності» М. Шеєра, Дж. Маддукс, адаптація А. В. Бояринцевої [139]);
- психологічний практикум: «Діагностика рефлексивності аспірантів» (за допомогою використання «Методики визначення рівня рефлексивності» А. В. Карпова [96]).

Корекційно-розвивальний блок: «Як можна розвивати готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри?»:

- робота в парах; аналітичне завдання: «На прикладі аналізу змісту таких складових готовності, як кар'єрна інтуїція (здатність особистості оцінити свої кар'єрні перспективи, вміння усвідомлено та інтуїтивно визначати свої сильні та слабкі сторони стосовно професійного та посадового просування, модифікувати свої кар'єрні цілі та активно діяти для досягнення цих цілей), кар'єрна причетність (здатність особистості поряд із реалізацією в професійній кар'єрі своїх власних цілей, проявляти здатність працювати з максимальною віддачею заради досягнення цілей організації, зокрема в позаурочний час, без оплати тощо) та кар'єрна стійкість (здатність особистості легко адаптуватися до обставин, що змінюються, справлятися з труднощами та проблемами, які виникають у ході її професійної діяльності, долати перешкоди, які виникають у процесі її професійного росту), а також власних результатів, які отримані у процесу аналізу складових готовності, визначте можливі умови їх подальшого розвитку».

Підведення підсумків тренінгової роботи.

Домашнє творче завдання: «Моя готовність до здійснення професійної

кар'єри: досягнення та обмеження».

Тренінгова сесія 4. «Рольова взаємодія та професійно-ділове спілкування на кафедрі як чинник формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри».

Вступ до тренінгу:

- мета, завдання, організація тренінгової роботи;
- актуалізація попереднього досвіду (досвіду участі в попередньому тренінгу): «Які розділи тренінгу ми вже пройшли?»;
- презентація та обговорення результатів виконання домашнього творчого завдання: «Моя готовність до здійснення професійної кар'єри: досягнення та обмеження».

Інформаційний блок: «Сутність рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі та їх роль у професійній кар'єрі аспірантів»:

- робота в малих групах: «Проаналізуйте, у чому проявляється рольова взаємодія та професійно-ділове спілкування на кафедрі?»;
- міжгрупова дискусія: «Чим відрізняється рольова взаємодія та професійно-ділове спілкування в умовах організаційної зрілості та організаційної проблемності кафедри?»;
- мультимедійна презентація (міні-лекція): «Рольова взаємодія та професійно-ділове спілкування на кафедрі» (підготовка міні-лекції здійснюється на основі використання відповідних публікацій) [69].

Діагностичний блок: «Особливості рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі»:

- психологічний практикум: «Особливості рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі (використовується опитувальник «Як розвивається Ваша організація?») В. Зігерта, Л. Ланга [69]).

Корекційно-розвивальний блок: «Як можна підвищити ефективність рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на кафедрі?»:

- робота в парах: аналітичне завдання: «На прикладі аналізу таких форм роботи на кафедрі, як організація та проведення методологічних семінарів, участі аспірантів у конференція, школах молодих вчених, висвітлення діяльності кафедри у соціальних мережах та ін. визначте підходи до організації ефективної рольової взаємодія та професійно-ділового спілкування на кафедрі. Проаналізуйте, які ролі потрібні для виконання конкретних завдань, які форми професійно-ділового спілкування тут будуть доцільні, як можна залучити аспірантів до їх виконання та ін. Обговоріть, які проблеми можуть спостерігатися при цьому, як їх можна вирішувати, як така активність аспірантів може вплинути на їх професійне зростання та підготовку до майбутньої професійної кар'єри та ін. Поділіться результатами Вашої аналітичної роботи з іншими аспірантами, вибравши адекватні для цього ролі та форми професійно-ділового спілкування».

Підведення підсумків тренінгової роботи.

Домашнє творче завдання: «Психологічні умови забезпечення ефективної рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування аспірантів з різними професійними групами».

Тренінгова сесія 5. «Роль організаційної культури кафедри у формуванні готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри».

Вступ до тренінгу:

- мета, завдання, організація тренінгової роботи;
- актуалізація попереднього досвіду (досвіду участі в попередньому тренінгу): «Що найбільше мені запам'яталося із попереднього тренінгу?»;
- презентація та обговорення результатів виконання домашнього творчого завдання: «Психологічні умови ефективної рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування аспірантів з різними професійними групами».

Інформаційний блок: «Що таке організаційна культура кафедри?»;

- метод незавершених речень: «Організаційна культура кафедри- це... »;

- робота в малих групах: «На основі отриманих індивідуальних відповідей учасників тренінгу, які увійшли до Вашої групи, визначте основні складові організаційної культури. Проаналізуйте, як вони проявляються в таких напрямках діяльності кафедри, як робота, управління, спілкування, мотивація і мораль».

- мультимедійна презентація (міні-лекція): «Зміст, структура і типи організаційної культури кафедри» (підготовка міні-лекції здійснюється на основі використання власних розробок автора та робіт інших авторів) [63; 80; 83; 88; 122; 129; 196 та ін.].

Діагностичний блок: «Діагностика типу організаційної культури кафедри»:

- психологічний практикум: «Діагностика типу організаційної культури кафедри» (використовується методика «Визначення типу організаційної культури» Ч. Хенді [223]);

Корекційно-розвивальний блок: «Як можна посилити роль організаційної культури кафедри у підготовці аспірантів до здійснення професійної кар'єри?»: «Враховуючи доробок Ч. Хенді, проаналізуйте досягнення та обмеження можливих типів організаційної культури кафедри: а) «ролі» (глибока спеціалізація, обов'язковість виконання службових функцій, їх чітка регламентація, адміністративний контроль службової поведінки тощо); б) «завдання» (свобода дій і достатність ресурсів, необхідних для досягнення поставленої мети, розподіл влади залежно від професіоналізму і наявності ресурсів, оцінюванні праці за результатами тощо); в) «влади» (пріоритет одноосібних рішень керівника, централізований контроль ресурсів, висока документаційна регламентація трудової поведінки тощо); г) «особистості» (мінімальний ступінь адміністрування та обмеження особистих прав і свобод, поважне ставлення до здібностей та особистісних якостей персоналу, право виявляти ініціативу та творчість тощо). Визначте, як можна посилити значення кожного типу організаційної культури у підготовці аспірантів до здійснення професійної кар'єри. Яка роль аспіранта у розвитку організаційної культури

кафедри?»).

Підведення підсумків тренінгової роботи.

Домашнє творче завдання: «Організаційна культура моєї кафедри: що б я хотів змінити?».

Тренінгова сесія 6. «Креативність професійного середовища та проблеми формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри».

Вступ до тренінгу:

- мета, завдання, організація тренінгової роботи;
- актуалізація попереднього досвіду (досвіду участі в попередньому тренінгу): «Які розділи тренінгу ми вже пройшли?»;
- презентація та обговорення результатів виконання домашнього творчого завдання: «Організаційна культура моєї кафедри: що б я хотів змінити?».

Інформаційний блок: «Сутність креативності професійного середовища кафедри»:

- метод мозкового штурму (груповий варіант): «Що таке креативність?»;
- групова дискусія: «Чим відрізняються між собою креативність і творчість?»;
- аналітична робота в малих групах: «У чому проявляється креативність професійного середовища кафедри?»;
- мультимедійна презентація (міні-лекція): «Зміст та основні складові креативності професійного середовища кафедри» (підготовка міні-лекції здійснюється на основі використання власних розробок автора та праць інших авторів) [41; 42; 103; 118; 142 та ін.].

Діагностичний блок: «Діагностика креативності професійного середовища кафедри»:

- психологічний практикум: «Вивчення креативності професійного середовища кафедри» (за допомогою опитувальника «Який Ваш креативний потенціал?») (Шкала С «Моє робоче середовище») [164]);
Корекційно-розвивальний блок: «Психологічні умови розвитку креативності професійного середовища кафедри»:

- ділова гра: «Моделюються ситуації, які є значущими в діяльності кафедри ВНЗ та в діяльності аспірантів: «Організація експериментального дослідження», «Публікація статті у фахових та наукометричних журналах», «Впровадження результатів дисертаційного дослідження», «Розробка навчально-методичних комплексів, «Участь у розробці та реалізації освітніх та наукових проєктів», «Стажування за кордоном» та ін. Створюються робочі групи аспірантів, які за бажанням обирають ту чи іншу ситуацію, та «програють» способи її вирішення. Група арбітрів оцінює дії аспірантів та інших учасників кафедри за спеціально розробленими критеріями, які стосуються креативності: виявлення і постановки проблем; генерування великого числа ідей; гнучкість (здатність продукувати різноманітні ідеї); оригінальність (здатність нестандартно відповідати на подразники); здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі та вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу. Після «програвання» ситуацій та їх обговорення робляться висновки про основні психологічні умови розвитку креативності професійного середовища на кафедрі».

Підведення підсумків тренінгової роботи.

Домашнє творче завдання: «Технології підвищення креативності робочого середовища кафедри» (На основі аналізу літератури визначте та опишіть технології підвищення креативності робочого середовища кафедри».

Заключне творче домашнє завдання: «Напишіть есе на тему: «Моя професійна кар'єра: сьогодні і завтра».

Заклучна частина тренінгу:

- рефлексивний аналіз: «Що дав мені тренінг?», «Чи змінились моє

уявлення про професійну кар'єру аспірантів?», «Що мені найбільше сподобалось під час навчання?» та ін.;

- побажання учасників тренінгу один одному: «Я бажаю тобі, щоб ти здійснив таку професійну кар'єру, яка б...».

Підведення підсумків тренінгової роботи.

3.3. Результати вивчення ефективності формувального експерименту

Аналіз результатів вивчення ефективності тренінгу, показав зростання готовності аспірантів до професійної кар'єри. Це проявилось, зокрема, в тому, що в експериментальній групі констатовано позитивну динаміку за всіма критеріями ефективності тренінгу, водночас, у контрольній групі такої динаміки щодо зазначених показників не спостерігалася.

Розглянемо спочатку дані, які стосуються *когнітивного компонента* готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри (табл. 3.2, Додаток В.1).

Таблиця 3.2

Рівень розвитку складових когнітивного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри до та після формувального експерименту (у %)

Складові когнітивного компонента готовності	Рівні розвитку складових готовності	Експериментальна група		Контрольна група	
		I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Знання змісту професійної кар'єри особистості	Низький	6,3*	0,0*	9,4	12,5
	Середній	71,9*	53,1*	65,6	65,6
	Високий	21,9*	46,9*	25,0	21,9
Знання змісту професійної кар'єри аспірантів	Низький	25,0**	3,1**	21,9	25,0
	Середній	56,3**	65,6**	56,3	53,1
	Високий	18,8**	31,3**	21,9	21,9
Знання змісту готовності аспірантів до здійснення	Низький	21,9**	0,0**	21,9	25,0
	Середній	59,4**	62,5**	62,5	56,3
	Високий	18,8**	37,5**	15,6	18,8

професійної кар'єри					
---------------------	--	--	--	--	--

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Отримані дані показали, що в експериментальній групі в результаті формувального експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,05$, $p < 0,01$) між результатами першого та другого зрізів, які відображають підвищення рівня розвитку основних складових когнітивного компонента готовності до професійної кар'єри

Щодо контрольної групи, то за результатами 1-го та 2-го зрізів зафіксовані лише незначні зміни, які в цілому істотно не змінюють ситуацію щодо рівня розвитку основних складових когнітивного компонента готовності до професійної кар'єри.

Це, насамперед, стосується такої складової готовності, як знання змісту професійної кар'єри особистості: число аспірантів із високим рівнем знання цього поняття в результаті формувального етапу дослідження збільшилось в більше, ніж вдвічі ($p < 0,05$) (табл. 3.2, Додаток В.1). Водночас, у контрольній групі суттєвих змін у вираженості даного показника не відбулося. Тобто, можна говорити про те, що в процесі проведення тренінгу аспіранти оволоділи знаннями, які стосуються базового поняття тренінгу психологічної підготовки – «зміст професійної кар'єри особистості».

Така ж сама ситуація спостерігається і щодо наступного поняття, яким є «професійна кар'єра аспірантів»: кількість аспірантів із високим рівнем знання даного поняття також значно збільшилось, майже вдвічі ($p < 0,01$). Стосовно контрольної групи, то результати опитування аспірантів показали, що тут суттєвих змін не відбулося. Фактично залишилися на тому самому рівні показники, які стосуються високого рівня знань даного поняття (табл. 3.2, Додаток В.1). Така ж сама ситуація спостерігається і стосовно низького рівня знань: число аспірантів із низьким рівнем дещо зменшилось, але ці зміни не є статистично значущими.

Аналогічна ситуація, тобто, позитивні зміни в результаті впровадження тренінгової програми, констатована і стосовно ще одного поняття, яке

стосується основного феномену нашого дослідження – «змісту готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри» (табл. 3.2, Додаток В.1). Як видно із даних, які представлено в табл. 3.2, спостерігаються більш суттєві зміни ($p < 0,01$) в експериментальній групі стосовно високого, середнього та низького рівня знань.

Отже, в цілому, результати формувального експерименту виявили позитивні зрушення у рівні знання аспірантами основних понять курсу, які відносяться до складових когнітивного компонента готовності, Досягнути цього вдалось в результаті проведення спеціальних тренінгових сесій, («Поняття про професійну кар'єру та її роль у життєдіяльності особистості», «Сутність професійної кар'єри в аспірантів та її основні типи», «Зміст і структура готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри»), в яких за допомогою використання різноманітних інтерактивних технік було розкрито зміст даних понять курсу.

Далі проаналізуємо результати формувального експерименту, які стосуються *мотиваційного компонента* готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Як свідчать дані таблиці 3.3, в експериментальній групі в результаті формувального експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,05$, $p < 0,01$) між результатами першого та другого зрізів, які відображають підвищення рівня розвитку більшості (трьох із чотирьох) складових мотиваційного компоненту готовності до професійної кар'єри.

Що стосується такої складової мотиваційного компонента готовності, як мотиви здійснення професійної кар'єри в різних соціальних сферах, то отримані дані показали, що в експериментальній групі в результаті формувального експерименту зафіксована статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між результатами першого та другого зрізів, які стосуються високого рівня мотивації щодо здійснення професійної кар'єри в освітньо-науковій сфері (профільна кар'єра) ($p < 0,01$) (табл. 3.3). Це стало можливим в результаті обговорення та аналізу разом з аспірантами особливостей і можливостей

професійної діяльності в науково-освітній сфері або поєднання такої діяльності з активністю в інших сферах, що є сьогодні достатньо розповсюдженим явищем. У контрольній групі статистично значущих відмінностей у відповідних показниках не відбулось.

Що стосується такої складової мотиваційного компонента, як «мотиви здійснення різних типів внутрішньо-організаційної професійної кар'єри», то тут також спостерігаються позитивні зрушення в експериментальній групі. (табл.3.3).

Так, збільшилось число аспірантів з високим рівнем мотивації щодо поєднання вертикальної та горизонтальної професійної кар'єри (комбінована кар'єра) ($p < 0,01$). Досягнення позитивних змін за даним показником у експериментальній групі стало можливим в результаті проведення із аспірантами спеціальної тренінгової сесії, яка була спрямована на осмислення певних обмежень горизонтальної або вертикальної професійної кар'єри і переваг комбінованої професійної кар'єри, яка поєднує змістовне професійне зростання із посадовим професійним зростанням. У контрольній групі суттєвих змін за цим показником не зафіксовано.

Таблиця 3.3

Рівень розвитку складових мотиваційного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри до та після формульального експерименту (у %)

Складові мотиваційного компонента готовності	Типи кар'єри	Експериментальна група		Контрольна група	
		I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Мотивація до здійснення професійної кар'єри в освітньо-науковій сфері	Низький	37,5**	9,4**	40,6	31,3
	Середній	40,6**	25,0**	34,4	40,6
	Високий	21,9**	65,6**	25,0	28,1
Мотивація до здійснення комбінованої професійної кар'єри	Низький	21,9**	6,3**	18,8	15,6
	Середній	37,5**	12,5**	34,4	34,4
	Високий	40,6**	81,2**	46,8	50,0
Мотивація до	Низький	31,3	18,8	28,1	25,0

здійснення професійної кар'єри в одній організації в рамках однієї спеціальності	Середній	25,0	25,0	21,9	28,1
	Високий	43,7	56,3	50,0	46,9
Мотивація до здійснення вітчизняно-зарубіжної професійної кар'єри	Низький	18,8*	3,1*	15,6	18,8
	Середній	28,1*	18,8*	25,0	31,3
	Високий	53,1*	78,1*	59,4	50,0

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Також у експериментальній групі зафіксовані зростання показників і за мотивами здійснення різних типів міжнародно-вітчизняної професійної кар'єри (табл. 3.3). Як свідчать отримані дані, в експериментальній групі зросла кількість аспірантів з високим рівнем мотивації щодо здійснення професійної кар'єри в Україні у вітчизняних організаціях (вітчизняна кар'єра) ($p < 0,05$). Це стало можливим в результаті обговорення та аналізу з аспірантами важливої ролі науково-викладацького складу у підготовці сучасних фахівців, нових принципів організації професійної діяльності викладачів ВНЗ, наприклад, наукової мобільності в рамках програми «Erasmus+», участі в різних освітніх та наукових проектах, що робить реальністю поєднання роботи у вітчизняних вузах із включеністю в реальні міжнародні освітні та наукові процеси, які стосуються діяльності вищих навчальних закладів. Однак, у контрольній групі суттєвих змін за цим показником не відбулось.

Разом з тим, за таким показником, як мотиви здійснення різних типів міжорганізаційної кар'єри, в експериментальній, як і в контрольній групі, статистично значущих змін не відбулося (табл. 3.3). Очевидно це можна пояснити тим, що дані мотиви ще не є актуальними для молоді на даний період їх навчальної і професійної діяльності, і більше стосуються наступних етапів їх професійного становлення.

Тепер звернемося до результатів формувального експерименту, які стосуються *операційного компонента* готовності аспірантів до здійснення

професійної кар'єри (табл. 3.4).

Дані, які наведено в таблиці 3.4, свідчать про те, що в експериментальній групі в результаті формувального експерименту зафіксована статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) між результатами першого та другого зрізів, які відображають підвищення рівня розвитку основних складових операційного компонента готовності до професійної кар'єри.

Щодо такої складової операційного компонента готовності, як самоефективність, то тут в експериментальній групі спостерігаються позитивні зрушення стосовно соціальної самоефективності, яка стосується відчуття власної компетентності та ефективності, а також уміння усвідомлювати свої здібності та вибудовувати поведінку у взаєминах з людьми. У результаті формувального експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) між результатами першого та другого зрізів, які стосуються, насамперед, високого рівня даного показника і зменшилось число осіб із низьким рівнем цього показника. Це сталося в результаті використання під час проведення тренінгу різних інтерактивних форм, які сприяли організації активного спілкування та взаємодії учасників тренінгу, формуванню умінь та навичок такої взаємодії у різних групах, де вони виконували ті чи інші завдання. Водночас, в експериментальній групі статистично значущих відмінностей не виявлено.

Таблиця 3.4

**Рівень розвитку складових операційного компонента готовності
аспірантів до здійснення професійної кар'єри до
та після формувального експерименту (у %)**

Складові операційного компонента готовності	Рівні розвитку складових готовності	Експериментальна група		Контрольна група	
		I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Діяльнісна самоефективність	Низький	6,3	3,1	3,1	6,3
	Середній	68,8	56,3	65,6	59,4
	Високий	25,0	40,6	31,3	34,4
Соціальна	Низький	9,4*	3,1*	6,3	3,1

самоефективність	Середній	65,6*	37,5*	71,9	68,8
	Високий	25,0*	59,4*	21,9	28,1
Загальна самоефективність	Низький	3,1	0,0	6,3	3,1
	Середній	71,9	53,1	68,8	65,6
	Високий	25,0	46,9	25,0	31,3
Креативність у вирішенні проблем	Низький	28,1*	6,3*	25,0	25,0
	Середній	50,0*	46,9*	56,3	53,1
	Високий	21,9*	46,9*	18,8	21,9

* $p < 0,05$

Стосовно показників діяльнійшої самоефективності, яка стосується власної ефективності у виконанні тих чи інших завдань, а також загальної самоефективності, яка визначається на основі показників двох видів самоефективності (соціальної та діяльнійшої), то тут статистично значущих відмінностей між результатами двох зрізів у формульованому експерименті не виявлено. Напевне, для отримання більш суттєвих змін щодо цього показника, потрібно значно більше часу та використання більш цільових вправ, що може стати предметом подальшої роботи з аспірантами.

Окрім того, в експериментальній групі у процесі формульованого експерименту зафіксовано статично значущі відмінності ($p < 0,05$) між результатами першого та другого зрізів, які мають відношення до такої складової операційного компонента, як креативність у вирішенні проблем. Досягнення такого результату стало можливим у результаті виконання спеціальних творчих завдань, як групового, так і індивідуального типу, які сприяли активізації у них творчих процесів, виробленню нестандартних підходів до вирішення проблем, які обговорювались на тренінгу. Водночас, показники, які стосуються креативності аспірантів у вирішенні проблем, в контрольній групі залишились без статистично значущих змін.

I, насамкінець, проаналізуємо дані, які мають відношення до *особистісного компонента* готовності аспірантів (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Рівень розвитку складових особистісного компонента готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри до

та після формувального експерименту(у %)

Складові особистісного компонента готовності	Рівні розвитку складових готовності	Експериментальна група		Контрольна група	
		I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Рефлексивність	Низький	18,8	12,5	21,9	25,0
	Середній	75,0	71,9	71,9	62,5
	Високий	6,2	15,6	6,2	12,5
Стресостійкість	Низький	43,8*	21,9*	46,9	40,6
	Середній	53,1*	56,3*	53,1	56,3
	Високий	3,1*	21,9*	0,0	3,1

* $p < 0,05$

Отримані результати свідчать про те, що в експериментальній групі виявлена статистично значуща позитивна динаміка ($p < 0,05$) стосовно такого показника, як стресостійкість. Це стало в результаті виконання аспірантами спеціальних вправ, які вчать протидіяти стресу, звернення до аналізу свого власного досвіду та досвіду колег, який був успішним у вирішенні даного питання. Водночас, в контрольній групі позитивних зрушень не зафіксовано.

Також не виявлено статистично значущих відмінностей між результатами першого та другого діагностичних зрізів стосовно такого показника, як рефлексивність. Очевидно, досягнення позитивних змін у розвитку цього феномену потребує спеціального, більш поглибленого, психологічного навчання аспірантів.

Таким чином, в цілому результати формувального експерименту показали наявність в експериментальній групі статистично значущих відмінностей між результатами діагностичних зрізів, які проводилось перед початком та після закінчення експерименту, за більшістю критеріїв (9 із 13), які були визначені для перевірки ефективності тренінгу. Це свідчить, на наш погляд, про доцільність використання розробленого нами тренінгу для формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри.

Висновки до розділу 3

1. Основними психологічними умовами формування готовності

аспірантів до здійснення професійної кар'єри є: а) оволодіння аспірантами знаннями про сутність, типи, критерії успішності та соціально-психологічні чинники професійної кар'єри; б) актуалізація мотивів, необхідних для здійснення професійної кар'єри; в) оволодіння уміннями та навичками, необхідними для здійснення професійної кар'єри; в) аналіз та розвиток власних особистісних якостей, які забезпечують здійснення професійної кар'єри.

2. Реалізація даних умов можлива в результаті впровадження соціально-психологічного тренінгу «Формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри», який проводиться на основі використання інтерактивних технік, а саме: проблемних міні-лекцій, групових дискусій, «мозкового штурму», рольових та ділових ігор, аналізу ситуацій, творчих домашніх завдань, психологічних практикумів тощо.

3. Соціально-психологічний тренінг «Формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри» складається із шести тренінгових сесій: «Поняття про професійну кар'єру та її роль у життєдіяльності особистості»; «Сутність професійної кар'єри в аспірантів та її основні типи»; «Зміст і структура готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри»; «Рольова взаємодія та професійно-ділове спілкування на кафедрі як чинник формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри»; «Роль організаційної культури кафедри у формуванні готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри»; «Креативність професійного середовища та проблеми формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри».

4. Аналіз результатів упровадження тренінгу в умовах соціально-психологічної підготовки аспірантів довів його ефективність. Так, дослідження на основі статистично значущих показників показало, що в аспірантів з експериментальної групи підвищився рівень розвитку більшості складових готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. У контрольній групі статистично значущі зміни щодо зазначених критеріїв не спостерігалися.

Результати дослідження, які відображені в 3 розділі, представлено в ряді публікацій автора [94; 250].

ВИСНОВКИ

У роботі здійснено узагальнення теоретичних та емпіричних результатів дослідження соціально-психологічних чинників формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри, що дало змогу дійти наступних висновків.

1. Теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічних чинників формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри свідчить про те, що важливим у процесі дослідження даної проблеми є використання таких підходів: а) вивчення особистісних характеристик аспірантів та особливостей їх соціально-психологічної взаємодії у групі; б) аналіз становлення професіоналізму аспірантів та їх посадового зростання в рамках виконання різних видів науково-професійної діяльності на кафедрах ВНЗ та вибору різних типів професійної кар'єри; в) розгляд аспірантів як потенційної інтелектуальної еліти, яка має відігравати важливу роль у визначенні змісту освітньої та наукової діяльності у вищій школі, впровадженні інноваційних технологій її здійснення.

Побудована модель соціально-психологічних чинників формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. Готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри розглядається як результат їх підготовки, і

являє собою комплекс психологічних характеристик, адекватних вимогам, змісту, умовам здійснення професійної кар'єри. Готовність включає такі компоненти: а) когнітивний (знання про зміст професійної кар'єри, її типи, критерії успішності та ін.); б) мотиваційний (мотиви та кар'єрні орієнтації щодо здійснення різних типів професійної кар'єри); в) операційний (самоефективність; здатність креативно вирішувати проблеми; уміння розпізнавати власні емоції та емоції інших людей, управляти ними та ін.); г) особистісний (суб'єктивний контроль; рефлексивність; стресостійкість).

Визначено соціально-психологічні чинники формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри, які стосуються діяльності кафедр ВНЗ: а) рольова взаємодія та професійно-ділове спілкування (особливості розподілу професійних ролей на кафедрі, їх виконання та оцінювання; переважання відповідного виду професійно-ділового спілкування і реалізація того чи іншого стилю управління та ін.); б) організаційна культура (певна ієрархія цінностей, правил, норм, традицій, церемоній та ритуалів, які прийняті на кафедрі та дотримуються її членами, і реалізується в різних типах організаційної культури – «ролі», «завдання», «влади», «особистості»); в) креативність професійного середовища (здатність кафедри генерувати та впроваджувати нові, оригінальні підходи і технології до організації освітньої та наукової діяльності, стимулювати до цього педагогічний склад кафедри, аспірантів, студентів та ін.).

2. Емпіричним шляхом виявлено специфіку розвитку основних компонентів та загального показника готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри: а) когнітивного: недостатній рівень знань основних понять, які стосуються сутності професійної кар'єри, її типів, критеріїв успішності, готовності аспірантів до її здійснення; б) мотиваційного: недостатній рівень розвитку мотивації аспірантів до здійснення кар'єри в освітньо-науковій сфері (профільна кар'єра); професійної спрямованості кар'єрних орієнтацій; кар'єрної стійкості та кар'єрної причетності та ін.; в) операційного: недостатній рівень розвитку самоефективності аспірантів,

креативності у розв'язанні проблем, емоційного інтелекту, особливо, управління емоціями та ін.; г) особистісного: недостатній рівень розвитку інтернальності, рефлексивності і особливо стресостійкості; д) загального показника готовності: високий рівень розвитку даного показника спостерігається менше ніж в однієї шостої опитаних.

3. Встановлено статистично значущі зв'язки між рівнем розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри і соціально-психологічними чинниками, які стосуються діяльності кафедри: а) рольовою взаємодією та професійно-діловим спілкуванням: регламентація та успішне виконання посадових обов'язків на кафедрі, організація партнерського професійно-ділового спілкування сприяють розвитку мотивації аспірантів до здійснення кар'єри в освітньо-науковій сфері, розвитку емоційного інтелекту, інтернальності, стресостійкості та ін.; б) типами організаційної культури, особливо тими, які мають протилежну спрямованість: існує позитивний зв'язок між культурою «особистості» та мотивацією аспірантів до здійснення кар'єри в освітньо-науковій сфері, креативністю у розв'язанні проблем, емоційним інтелектом, мотиваційним та операційним компонентом готовності в цілому; водночас, виявлено негативний зв'язок між культурою «влади» і рефлексивністю, стресостійкістю, креативністю у розв'язанні проблеми, особистісним компонентом в цілому; в) креативністю професійного середовища: високий рівень креативності сприяє розвитку таких складових готовності, як кар'єрна інтуїція, кар'єрна стійкість, кар'єрна причетність, самоефективність, креативність у вирішенні проблем, емоційний інтелект, операційний компонент готовності в цілому та ін.

4. У процесі дослідження соціально-психологічних особливостей підготовки аспірантів до професійної кар'єри було встановлено низку актуальних проблем: а) більше ніж половина опитаних аспірантів мають труднощі у процесі їхньої підготовки до професійної кар'єри; б) виявлено значний розрив між реальними формами підготовки аспірантів до здійснення професійної кар'єри та бажаними; в) значна частина аспірантів мають потребу в

різних формах соціально-психологічної допомоги у процесі їхньої підготовки до професійної кар'єри, пріоритетне місце серед яких займає соціально-психологічний тренінг.

5. Для формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри було розроблено тренінгову програму, в процесі якої було реалізовано такі соціально-психологічні умови: а) оволодіння аспірантами знаннями про сутність, типи, критерії успішності та соціально-психологічні чинники професійної кар'єри; б) актуалізація в аспірантів мотивів, необхідних для здійснення професійної кар'єри; в) оволодіння аспірантами вміннями та навичками, необхідними для здійснення професійної кар'єри; г) аналіз та розвиток у аспірантів їх особистісних якостей, які забезпечують здійснення професійної кар'єри.

Впровадження авторського соціально-психологічного тренінгу «Формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри» сприяло підвищенню багатьох складових готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри. Це підтверджено позитивною динамікою за всіма критеріями ефективності тренінгу в експериментальній групі. Водночас у контрольній групі такої динаміки щодо зазначених показників не встановлено.

Проведене дослідження повною мірою не вичерпує всіх аспектів проблеми, що розглядалася. Перспективою подальших досліджень може бути розробка та впровадження моделі соціально-психологічного консультування аспірантів з проблеми професійної кар'єри.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллаєва І. Б. Розвиток самоефективності підприємців сфери торгівлі / І. Б. Абдуллаєва // Актуальні проблеми психології. – Том 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.-Алчевськ: ЛАДО, 2013. – Вип. 39. – С. 77-81.
2. Азарова Л. Н. Способность к творчеству в педагогической профессии / Л. Н. Азарова // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: м-лы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина; ИП РАН. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 477 с.
3. Акперов И. Г. Психология предпринимательства: учеб. пособ. / И. Г. Акперов, Ж. В. Масликова. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 544 с.
4. Амирова Л. А. Проблема профессиональной мобильности педагога и перспективные ориентиры ее развития / Л. А. Амирова // Образование и наука: журнал теоретических и прикладных исследований Уральского отделения Российской Академии образования. – 2009. – № 8 (65). – С. 86–96.
5. Андреева Г. М. Социальная психология и социальные изменения / Г. М. Андреева // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 5. – С. 5–15.
6. Анищенкова Ю. Н. Влияние нравственных конструктов на успешность творческой деятельности педагога / Ю. Н. Анищенкова // Последипломное образование: достижения и актуальные направления развития: м-лы Междунар. научн-практ. конф. (22 сентября 2005 г., г. Минск): в 2 ч. / [отв. ред. Н. Н. Кошель]. – Мн.: АПО, 2005. – Ч. 1. – С. 7–9.
7. Бабій Н. Ф. Значення професійної мотивації під час навчання студентів ФПО / Н. Ф. Бабій // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К.-Ніжин: Вид-во НДУ ; ДС «Міланік», 2007. – Т. 10. – Вип. 1. – С. 19–21.

8. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
9. Башина Т. Ф. Креативность как основа инновационной педагогической деятельности / Т. Ф. Башина // Молодой ученый. – 2013. – №4. – С. 521–525.
10. Беляцкий Н. П. Интеллектуальная техника менеджмента: учеб. пособ. / Н. П. Беляцкий. – Мн.: Новое знание, 2001. – 320 с.
11. Березовская Р. А. Управление профессиональной карьерой / Р. А. Березовская // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2010. – С. 252–288.
12. Березовская Т. П. Развитие эмоционального интеллекта в процессе переподготовки педагогических кадров / Т. П. Березовская // Последипломное образование: достижения и актуальные направления развития: м-лы Междунар. научн-практ. конф. (22 сентября 2005 г., г. Минск): в 2 ч. / [отв. ред. Н. Н. Кошель]. – Мн.: АПО, 2005. – Ч. 1. – С. 41–46.
13. Бишоп С. Тренинг изменений в организации / С. Бишоп, Р. Тэйлор. – [2-е междунар. изд.]. – СПб.: Питер, 2002. – 384 с.
14. Блохіна І. О. Організаційна культура в освітньому процесі: значимість освітнього середовища / І. О. Блохіна // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. VIII, част. 9. – К., 2006. – С. 33–41.
15. Блохіна І. О. Розвиток креативності як складової когнітивного компонента професійно-етичних настановлень майбутніх керівників підрозділів ВНЗ / І. О. Блохіна // Етичні та духовні засади розвитку людини і суспільства: тези XI науково-практичної конференції (26–27 травня 2011р., м. Київ, Україна). – К.: Арктур-А, 2011. – С. 57–60.
16. Бондаревська І. О. Навчальна програма тренінгової форми «Кар'єра і сім'я: гендерна ідентичність жінок-менеджерів» / І. О. Бондаревська // Актуальні проблеми психології. – Том 1: Соціальна психологія. Психологія

- управління. Організаційна психологія: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: Наук. світ, 2008. – Част. 21–22. – С. 57–62.
17. Бондарчук О. І. Особливості організаційної культури освітніх організацій залежно від самоефективності керівників / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2014. – Т. 1. – Вип. 41. – С. 13–19.
18. Бондарчук О. І. Особливості психологічної готовності керівників освітніх організацій до планування професійної кар'єри / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології. – Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: Міленіум, 2005. – Част. 15. – С. 13–16.
19. Бондарчук О. І. Проблема впливу організаційного розвитку на особистісний розвиток персоналу організацій / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології. – Том 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: А.С.К., 2010. – Част. 28. – С. 172–177.
20. Бондарчук О. І. Професійна кар'єра керівників шкіл: психологічний аспект / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології. – Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: Міленіум, 2002. – Част. 6. – С. 86–89.
21. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія / О. І. Бондарчук. – К.: Наук. світ, 2008. – 318 с.
22. Борисюк О. Л. Инновационные процессы в деятельности профессиональных объединений педагогов / О. Л. Борисюк // Последипломное образование: достижения и актуальные направления развития: м-лы Междунар. научн-практ. конф. (22 сентября 2005 г., г. Минск): в 2 ч. / [отв. ред. Н. Н. Кошель]. – Мн.: АПО, 2005. – Ч. 1. – С. 63–67.

23. Бочелюк В. Й. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі: автореф. дис. ... доктора психол. наук: спец. 19.00.05 / В. Й. Бочелюк. – К., 2004. – 36 с.
24. Бочелюк В. Й. Психологія формування ціннісних орієнтацій особистості у процесі здобуття вищої освіти / В. Й. Бочелюк // Вісник Одеського Національного університету імені І. І. Мечникова. – Т. 18. – Вип. 23: Психологія. – Одеса, 2013. – С. 45–53.
25. Бояринцева А. В. Мотивационно-когнитивные характеристики личности молодого предпринимателя: дисс.... канд. психол. наук: 19.00.01 / А. В. Бояринцева. – М., 1995. – 249 с.
26. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя: роль індивідуальних й організаційних чинників / Н. М. Булатевич // Вісник Київського університету ім. Т. Г. Шевченка. – Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – К., 2005. – Вип. 22–23. – С. 47–50.
27. Бурлачук Л. Психодіагностика: учебник для вузов / Л. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с.
28. Бююль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цефель; пер. с нем. – СПб.: ДиаСофтЮП, 2002. – 608 с.
29. Ватковська М. Г. Самореалізація особистості в освітньому просторі: автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / М. Г. Ватковська; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2010. – 20 с.
30. Ващенко І. В. Про деякі показники емоційного вигорання працівників ОВС / І. В. Ващенко, С. Л. Андроник // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Х., 2007. – Вип. 23. – С. 44–52.
31. Винниченко Н. Л. Влияние воспитательного пространства вуза на профессиональное становление будущих специалистов / Н. Л. Винниченко // Вестник Томского государственного педагогического ун-та. – Томск, 2010. – №4. – С. 34–38.

32. Винославская Е. В. Формирование психологической готовности куратора академической группы к воспитательной работе: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. В. Винославская; НИИ психологии УССР. – К., 1986. – 24 с.
33. Візіров Б. Й. Кар'єра державного службовця в Україні: теоретичні засади: автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.03 / Б. Й. Візіров; Ін-т законодавства ВР України. – К., 2009. – 20 с.
34. Власова О. І. Соціальна психологія організацій і управління: [підручник для студентів гуманітарних ф-тів ун-тів] / О. І. Власова, В. І. Кушніренко, Ю. В. Ніконенко. – К.: Знання України, 2012. – 467 с.
35. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб., 2009. – С. 29–31.
36. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
37. Гайдар М. И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. И. Гайдар. – Воронеж, 2008. – 260 с.
38. Гарскова Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую культуру / Г. Г. Гарскова // Ананьевские чтения: тезисы науч.-практ. конф. – СПб., 1999. – С. 25–26.
39. Генов Ф. Психология управления: Основные проблемы: пер. с болг. / Ф. Генов. – М.: Прогресс, 1982. – 422 с.
40. Гибсон Дж. Л. Процессы карьеры и социализации / Дж. Л. Гибсон, Д. М. Иванцевич, Д. Х. Доннелли // Организации: поведение, структура, процессы ; пер. с англ. – [8-е изд.]. – М.: ИНФАР-М, 2000. – XXVI. – С. 574–606.
41. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / [ред. А. М. Матюшкин]. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–456.
42. Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С. В. Гиппиус. – СПб.: Речь, 2001. – 346 с.

43. Гнускіна Г. В. Зміст та особливості проведення тренінгу «Профілактика та подолання професійного вигорання у підприємців» / Г. В. Гнускіна // Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2016. – Т. 1. – Ч. 44. – С. 10–15.
44. Городецька Н. Г. Психологічні особливості подолання інноваційних бар'єрів у педагогічній діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. Г. Городецька. – К., 2009. – 20 с.
45. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки; [пер. с англ.]. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
46. Гремлинг С. Практикум по управлению стрессом / С. Гремлинг, С. Ауэрбах; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2002. – 240 с.
47. Гринберг Дж. С. Управление стрессом / Дж. С. Гринберг; пер. с англ. – [7-е изд.]. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
48. Грубі Т. В. Психологічні чинники професійного вигорання працівників державної податкової служби України: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Т. В. Грубі. – К., 2012. – 364 с.
49. Данилюк І. В. Проблеми творчої особистості в працях В. А. Роменця / І. В. Данилюк // «Ars vetus – ars nova»: В. А. Роменець. – К.: Гнозис, 2001. – С. 128–132.
50. Дворецкая Ю. Ю. Личностные особенности специалистов с разным уровнем профессиональной мобильности / Ю. Ю. Дворецкая // Человек. Сообщество. Управление: взгляд молодого исследователя. – Краснодар, 2007. – С. 117–142.
51. Демидова Т. Е. Организационная культура как психологический фактор карьерных ориентаций личности / Т. Е. Демидова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – СПб., 2010. – № 125. – С. 22–27.

52. Денисова А. А. Творчество как фактор формирования профессиональной компетентности будущих специалистов педагогического профиля / А. А. Денисова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 11. – С. 32–34.
53. Джуэлл Л. Развитие карьеры / Л. Джуэлл // Индустриально-организационная психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – С. 219–224.
54. Долгих Л. М. Вплив статеворольових стереотипів на кар'єрні домагання молоді: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології АПН України / Л. М. Долгих. – К., 2007. – 187 с.
55. Доминьяк В. И. Индексы мотивационной и карьерной привлекательности как посредники между организациями и обществом / В. И. Доминьяк // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: м-лы Международной научно-практической конференции. – СПб. : СПбИУиП, 2006. – Ч. 1. – С. 196–200.
56. Дурай-Новакова К. М. Проблемы и задачи спецкурса «Профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности в системе подготовки учителей» / К. М. Дурай-Новакова // Теория и практика высшего педагогического образования: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. В. А. Слостенина. – М.: МГПИ, 1982. – С. 52–59.
57. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во Белорус. ун-та, 1976. – 176 с.
58. Егоршин А. П. Управление персоналом: учебник для вузов / А. П. Егоршин. – [3-е изд.]. – Н. Новгород: НИМБ, 2001. – 720 с.
59. Ерошенкова Е. И. Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза / Е. И. Ерошенкова // Научные ведомости БелГУ. – Гуманитарные науки. – Мн., 2010. – № 5. – С. 131–138.

60. Жариков Е. С. Как приблизить час открытий: Введение в психологию научного труда / Е. С. Жариков, А. Б. Золотов. – Кишинев: Изд-во Штиница, 1990. – 394 с.
61. Жданович А. А. Отношение студентов к профессиональной карьере / А. А. Жданович // Психолог. журнал. – 2005. – № 4. – С. 37–43.
62. Жизненный путь и профессиональная карьера специалиста / под ред. В. Ю. Иконникова, В. И. Подшивалкиной. – Кишинев: ИПФ “ИПФ “Центральная типография”, 1997. – 192 с.
63. Заболотна В. О. Організаційна культура як психологічне підґрунтя підвищення ефективності праці / В. О. Заболотна // Заболотна В. О. Психологічні основи управління персоналом: навч. посіб. – К.: Гнозис, 2010. – С. 227–241.
64. Завацька Н. Є. Соціально-психологічні засади розвитку професійно важливих якостей у молоді: монографія / Н. Є. Завацька, Н. М. Єрмаш. – Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. – 230 с.
65. Завацька Н. Є. Психологічні основи професіоналізації особистості в умовах освітньої взаємодії: монографія / Н. Є. Завацька, В. Й. Бочелюк та ін. – Луганськ: Ноулідж, 2014. – 226 с.
66. Зайцева Т. В. Дилемма двойной идентичности карьероуспешных супругов / Т. В. Зайцева // Психология и социология в бизнесе: актуальные проблемы современности. – Мн.: Бестпринт, 2007. – С. 93–95.
67. Занковский А. Н. Организационная психология: учеб. пособие для вузов / А. Н. Занковский. – М.: Флинта ; МСПИ, 2000. – 648 с.
68. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – [2-е изд., перераб., доп.]. – М.: Академический Проект, 2003. – 336 с.
69. Зигерт В. Руководитель без конфликтов / [сокр. пер. с нем.] / В. Зигерт, Л. Ланг. – М.: Экономика, 1990. – 335 с.
70. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 383 с.

71. Иванов М. А. Организационное развитие: системный подход / М. А. Иванов, Д. М. Шустерман // Журнал практического психолога. – 2000. – № 5–6. – С. 41–72.
72. Иванова Е. В. Тренинг управления изменениями в организации / Е. В. Иванова. – СПб.: Речь, 2007. – 292 с.
73. Иванцевич Д. М. Человеческие ресурсы управления / Д. М. Иванцевич, А. А. Лобанов. – М.: Дело, 1993. – С. 214–239.
74. Иванченко А. А. Проблема креативности в отечественной психологии / А. А. Иванченко // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2012. – Вип. 16. – С. 398–411.
75. Иванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Є. А. Иванченко. – Одеса, 2005. – 266 с.
76. Ильин Е. П. Признаки оптимального рабочего состояния двигательной системы человека / Е. П. Ильин // Проблемы инженерной психологии : м-лы конф. / [отв. ред. Б. Ф. Ломов, В. П. Зинченко]. – Вып. 2. – Л., 1965. – С. 17–25.
77. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
78. Івкін В. М. Психологічні умови розвитку готовності менеджерів середньої освіти до управління змінами в освітніх організаціях / В. М. Івкін // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Наук. світ, 2010. – Т. 1. – Ч. 25. – С. 17–25.
79. Івкін В. М. Аналіз мотиваційного компонента психологічної готовності менеджерів освіти до управління змінами в освітніх організаціях / В. М. Івкін // Актуальні проблеми психології.: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: А.С.К., 2009. – Т. 1. – Ч. 24. – С. 19–29.
80. Іщук О. В. Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник становлення професійної ідентичності студентів : автореф. ... канд. пси-

хологічних наук, спец.: 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія / О. В. Іщук. – К.: Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2013. – 20 с.

81. Кайдина М. С. Социальный интеллект и эмоциональное выгорание преподавателей средних специальных учебных заведений / М. С. Кайдина // Вестник МГУ. – 2012. – № 2. – С. 45–51.

82. Каламаж Р. В. Кар'єрні орієнтації майбутніх юристів як прояв професійної Я-концепції / Р. В. Каламаж // Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: зб. наук. праць. – Острог, 2009. – № 13. – С. 127–133.

83. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн ; пер. с англ. / под ред. И. В. Андреевой. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.

84. Канівець Т. М. Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Т. М. Канівець; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2013. – 20 с.

85. Канівець Т. М. Чинники та умови формування психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри / Т. М. Канівець // Актуальні проблеми психології : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць. – К.: А.С.К., 2012. – Т. 1. – Вип. 33. – С. 48–52.

86. Капустіна Н. В. Соціально-психологічні особливості жіночої кар'єри / Н. В. Капустіна // Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С. Д. Максименка, Н. В. Папучі. – К.-Ніжин, 2003. – Т. 10. – Вип. 6. – С. 294–298.

87. Карамушка Т. В. Комплекс методик для дослідження соціально-психологічних чинників формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри / Т. В. Карамушка // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб.

наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., Алчевськ: ДонДТУ, 2014. – Т. 1. – Вип. 40. – С. 139–136.

88. Карамушка Т. В. Організаційна культура як чинник розвитку готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри / Т. В. Карамушка // Zbiór artykułow naukowych. – Warszawa, 2015. – С. 31–41.

89. Карамушка Т. В. Професійна кар'єра аспірантів: зміст, основні функції, можливі етапи і типи здійснення / Т. В. Карамушка // Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools. – 2015. – № 4 (10). – С. 50-67.

90. Карамушка Т. В. Професійна кар'єра особистості: сутність, основні види і функції / Т. В. Карамушка // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ: НОУЛІДЖ, 2015. – № 1. – С. 181–190.

91. Карамушка Т. В. Психологічна готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри: зв'язок з креативним потенціалом кафедри / Т. В. Карамушка // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць ДВНЗ «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Н. Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. – Запоріжжя: ЗНУ, 2015. – № 2(8). – С. 108–114.

92. Карамушка Т. В. Роль кар'єрних орієнтацій у здійсненні професійної кар'єри аспірантів / Т. В. Карамушка // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ: НОУЛІДЖ, 2014. – № 1(33). – С. 186–195.

93. Карамушка Т. В. Типи професійної кар'єри аспірантів / Т. В. Карамушка // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України і Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (включеного до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus). – 2015. – Вип. 27. – С. 182–197.

94. Карамушка Т. В. Тренінг «Формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри»: зміст, структура, основні інтерактивні техніки / Т. В. Карамушка // Актуальні проблеми психології: Організаційна

психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. 1. – Вип. 43. – С. 111–117.

95. Карамушка Т. В. Уявлення аспірантів про сутність майбутньої професійної кар'єри, можливі напрямки і типи її здійснення / Т. В. Карамушка // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2014. – № 2 (23). – С. 92–98.

96. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее определения / А. В. Карпов // Психолог. журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–56.

97. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 278 с.

98. Кетс де Врис М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / М. Кетс де Врис; пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 311 с.

99. Кибанов А. Я. Управление деловой карьерой персонала / А. Я. Кибанов // Управление персоналом организации : учебник. – М.: ИНФРА-М., 1997. – С. 298–307.

100. Кларин М. В. Современная карьера / М. В. Кларин // Управление персоналом. – 1998. – № 2. – С. 34–47.

101. Кобзева Л. В. Предпринимательский университет: как университету встроиться в экономику в новом десятилетии [Электронный ресурс] / Л. В. Кобзева. – Режим доступа: innclub.info/WPcontent/uploads/.../кобзева_56_обр_00_ИТР.doc.

102. Коваленко А. Б. Особливості застосування методів активного навчання у вузі / А. Б. Коваленко // Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць. – Вип. 1. – Рівне, 2011. – С. 13–16.

103. Коваленко А. Б. Проблеми емпіричних досліджень в психології творчості / А. Б. Коваленко // Проблеми емпіричних досліджень в психології. – Вип. 2. – К.: Гнозис, 2009. – С. 43–47.
104. Коваленко А. Б. Психологія розуміння творчих задач: монографія / А. Б. Коваленко. – К.: Либідь, 1994. – 116 с.
105. Коваленко А. Б. Соціальна психологія: підручник / А. Б. Коваленко, М. Н. Корнев. – К.: Геопринт, 2006. – 400 с.
106. Козловская Т. Н. О роли образовательного пространства в достижении акме студентами вуза / Т. Н. Козловская // Вестник Томского государственного педагогического ун-та. – Томск, 2012. – № 6. – С. 196–202.
107. Комаров Е. Управление карьерой / Е. Комаров // Управление персоналом. – 1999. – № 1. – С. 37–42.
108. Котенєва Ю. Особливості реальної практики формування уявлень про професійну кар'єру в студентів педагогічного коледжу / Ю. Котенєва // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди». – Педагогіка. Психологія. Філософія: зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 143–148.
109. Креденцер О. В. Дослідження особистісних чинників самоефективності підприємців сфери торгівлі / О. В. Креденцер, І. Б. Абдуллаєва // Психологічні особливості розвитку організаційної культури в системі державної служби, освіти, промисловості та бізнесу: тези ІХ Міжнародної конференції з організаційної та економічної психології (30–31 травня 2013 року, м. Київ) / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.-Алчевськ: ДонДТУ, 2013. – С. 90–91.
110. Креденцер О. В. Сутність підприємницької поведінки персоналу сучасних організацій та її роль в організаційному розвитку / О. В. Креденцер // Актуальні проблеми психології / [ред. кол.: С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Ч. 21–22. – К.: А.С.К., 2010. – С. 16–21.

111. Кузьмин И. Психотехнологии и эффективный менеджмент / И. Кузьмин. – М. : Технологическая школа бизнеса, 1994. – 192 с.
112. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Педагогика, 1990. – 119 с.
113. Купер К. Л. Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение / К. Л. Купер, Ф. Дж. Дейв, М. П. Драйсколл. – Х.: Гуманитарный Центр, 2007. – 336 с.
114. Куриця Д. І. Вплив професійного стресу на особистість / Д. І. Куриця // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України; Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. – К., 2009. – Вип. 4. – С. 152–157.
115. Куриця Д. І. Тренінг «Психологічні основи профілактики та подолання професійного стресу у персоналі держадміністрацій» / Д. І. Куриця // Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К.: А.С.К., 2012. – Т. І: Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія. – 2012. – Вип. 34. – С. 291–297.
116. Курочкина В. Е. Развитие творческих способностей в креативной образовательной среде / В. Е. Курочкина // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: м-лы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина; ИП РАН. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – С. 202–209.
117. Кутняк С. В. Становление карьеры будущего учителя в процессе профессиональной подготовки / С. В. Кутняк // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – СПб., 2010. – № 125. – С. 120–127.
118. Лагодзінська В. І. Креативний потенціал освітніх організацій: взаємозв'язок з типами організаційної культури / В. І. Лагодзінська // Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: Логос, 2014. – Т. 1: Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія. – 2014. – Вип. 41. – С. 40–45.

119. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М., 1964. – 343 с.
120. Лемберт Т. Ключові проблеми керівництва: 50 перевірених способів вирішення проблеми / Т. Лемберт; пер. з англ. – К.: Наук. думка, 2001. – 303 с.
121. Лесна Н. Партнерська співпраця ХНУРЕ з роботодавцями як запорука успішного професійного старту його випускників / Н. Лесна, Т. Шатовська // Вища школа. – 2009. – № 5. – С. 21–27.
122. Липатов С. А. Организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики / С. А. Липатов // Организационная психология: хрестоматия / [сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова, И. И. Скрипнюка]. – СПб.: Питер, 2000. – С. 432–443.
123. Лободинська О. М. Чинники успішного працевлаштування за фахом. Структурно-логічні: навч. посіб. / О. М. Лободинська, І. П. Магазинщикова. – Л.: ЗУКЦ, 2013. – 106 с.
124. Лукашевич М. П. Теорія і практика самоменеджменту : навч. посіб. / М. П. Лукашевич. – К. : МАУП, 1999. – 360 с.
125. Лукашевич Н. П. Деловая карьера как проблема менеджмента / Н. В. Лукашевич // Персонал. – 1997. – № 6. – С. 8–20.
126. Лукомська Ю. О. Психологічні особливості прояву креативності в рамках освітніх систем різних типів / Ю. О. Лукомська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. – К., 2012. – Т. 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 6. – С. 354–362.
127. Лукомська Ю. О. Психологічні підходи до проблеми креативності / Ю. О. Лукомська // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 17. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – С. 243–252.

128. Макаренко С. С. Психологічні чинники розвитку професійної кар'єри майбутнього керівника: метод. посіб. / С. С. Макаренко. – Л.: ЛьвДУВС, 2013. – 219 с.
129. Марасанов Г. И. Организационная культура – теоретическая абстракция или существенный фактор развития организации? / Г. И. Марасанов // Марасанов Г. И. Психология в организационном консультировании. – М.: Когито-Центр, 2009. – С. 156–218.
130. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – С. 123–127.
131. Матиас Н. Техники креативности / Н. Матиас – М.: Омега-Л., 2006. – 126 с.
132. Машков В. Н. Психологические проблемы профессионального отбора, аттестации и планирования карьеры руководителей / В. Н. Машков // Практика психологического обеспечения руководства, управления, менеджмента. – СПб.: Речь, 2005. – С. 79–87.
133. Мирошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості / О. Мирошник // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. праць – 2011. – Вип. 2. – С. 47–56.
134. Митина Л. М. Психология труда и профессиональное развитие учителя / Л. М. Митина. – М.: Логос, 2004. – 320 с.
135. Михайлова О. Б. Психологическая природа и структура инновационности личности / О. Б. Михайлова // Экономическая психология в современном мире: м-лы Международной научно-практической конференции (22–24 ноября 2012 г., г. Москва) / [отв. ред. А. Н. Лебедев]. – М.: Экон-информ, 2012. – С. 80–82.
136. Мірошніченко О. М. Вплив самоактуалізації на становлення професійної кар'єри жінки / О. М. Мірошніченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Психологічні науки : зб. наук. праць. – Чернігів, 2011. – Вип. 94. – Т. 2. – С. 56–62.
137. Міщенко Н. І. Психологічні проблеми міжособистісних стосунків у сім'ї, де дружина робить кар'єру / Н. І. Міщенко // Актуальні проблеми психології. –

- Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Соціальна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2003. – Ч. 9. – С. 130–132.
138. Мобильность кадров на промышленном предприятии / [отв. ред. Л. А. Олесневич]. – К.: Наук. думка, 1981. – 218 с.
139. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технология, тренинг: монография / Е. А. Могилевкин. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
140. Молл Е. Г. Планирование своей карьеры руководителем / Е. Г. Молл // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / [сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова]. – СПб.: Питер, 2001. – С. 465–476.
141. Молл Е. Г. Управление карьерой менеджера / Е. Г. Молл. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
142. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 48 с.
143. Мьяленко В. В. Психологія професійної самореалізації молоді: монографія / В. В. Мьяленко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2016. – 104 с.
144. Мьяленко В. В. Концепція професійної самореалізації молоді / В. В. Мьяленко // Проблеми політичної психології: зб. наук. праць / Асоціація політичних психологів України, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України; [ред. колегія: Л. А. Найдьонова, Л. Г. Чорна, І. Г. Батраченко та ін.]. – К.: Міленіум, 2015. – Вип. 2 (16). – С. 326–336.
145. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підручник / В. В. Москаленко. – [2-е вид., випр. та доп.]. – К.: Центр учб. л-ри, 2008. – 688 с.
146. Музиченко Л. Самовизначення і професійне середовище / Л. Музиченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Соціальна психологія. – К., 2003. – № 2. – С. 112–119.
147. Назаренко Л. М. Мотивація професійної мобільності як умова формування конкурентоздатності вчителя / Л. М. Назаренко, Н. В. Васильєва // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2009. – Т. 1. – Ч. 23. – С. 143–151.

148. Найдьонов М. І. Проблема суб'єкта в психології рефлексії / М. І. Найдьонов // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 197–230.
149. Непочатова И. А. Изменение моделей карьеры в биографиях секретарей в транзитных условиях: гендерный поход / И. А. Непочатова // Психология и социология в бизнесе: актуальные проблемы современности: м-лы Первого межд. конгр. (16–17 декабря, 2005 г., г. Минск). – Мн.: Беспринт, 2005. – С. 139–141.
150. Никитина Н. В. Муниципальная система сопровождения карьерного роста дошкольных работников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого / Н. В. Никитина. – Н. Новгород, 2009. – 21 с.
151. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К.: Вища шк., 2003. – 159 с.
152. Новикова И. А. Соотношение волевых черт характера и карьерных ориентаций студентов / И. А. Новикова, Е. Н. Полянская // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2008. – № 1. – С. 58–66.
153. Овсянникова О. Н. Психолого-педагогические условия развития креативных способностей у курсантов военного вуза (на материале изучения курса иностранного языка): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. Н. Овсянникова; Академия Федеральной службы охраны России. – Орел, 2005. – 206 с.
154. Основатели эффективных компаний: Психологический анализ и практические рекомендации для предпринимателей / под ред. М. Фрезе ; пер. с нем. – Х.: Гуманитарный Центр, 2006. – 336 с.
155. Павлова Е. Н. Социально-психологические факторы организационных изменений / Е. Н. Павлова, А. В. Журавлев // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 131–143.
156. Петровский А. В. Психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – [2-е изд., исправ. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

157. Пілецька Л.С. Соціально-психологічні основи професійної мобільності особливості: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Л. С. Пілецька; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2014. – 40 с.
158. Пірен М. І. Політико-управлінська еліта в Україні: соціально-психологічний аналіз: монографія / М. І. Пірен. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2013. – 424 с.
159. Пов'якель Н. І. Рефлексивні структури та психотехнології аналізу, оцінки та корекції конфліктів / Н. І. Пов'якель // Конфліктологічна експертиза: Теорія і методика. – Вип. 1. – К.: Товариство конфліктологів України, 1997. – С. 160–172.
160. Поплавська А. П. Еволюція кар'єрного зростання працівника в організації: огляд матеріалів американських досліджень / А. П. Поплавська // Актуальні проблеми психології. – Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. – Ч. 5. – С. 230–236.
161. Поплавська А. П. Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій військовослужбовців : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України / А. П. Поплавська. – К., 2006. – 19 с.
162. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб.: Речь, 2000. – 298 с.
163. Почебут Л. Г. Психологические аспекты индивидуальной карьеры / Л. Г. Почебут // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / [сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова]. – СПб.: Питер, 2001. – С. 439–449.
164. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента: учеб. пособ. / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – [2-е изд.]. – СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та, 2001. – 240 с.
165. Практическая психодиагностика: Методики и тесты: учеб. пособ. / [ред.-сост. Райгородский Д. Я.]. – Самара: ИД «Бахрах», 1998. – 672 с.

166. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць / за ред. Л. Л. Таважнянського, О. Г. Романовського. – Вип. 27 (1): в 3-х ч. – Ч. 1. – Х.: НТУ «ХПІ», 2010. – 340 с.
167. Проблемы руководства научным коллективом: Опыт социально-психологического исследования / [отв. ред. М. Г. Ярошевский]. – М.: Наука, 1982. – 317 с.
168. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
169. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / под ред. М. К. Тутушкиной. – СПб.: Дидактика Плюс, 1998. – 348 с.
170. Пуни А. Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованию в спорте: Избранные лекции / А. Ц. Пуни. – М.: Спорт, 1973. – 31 с.
171. Рахманов О. А. Кар'єра топ-менеджера великої корпорації в країнах Заходу: ретроспективний соціологічний вимір / О. А. Рахманов // Укр. соціум. – 2013. - №3. – С. 86-98.
172. Рентюк Н. К. Педагогические, управленческие ситуации и деловые игры в учебном процессе / Н. К. Рентюк // Повышение квалификации педагогических кадров. – К. : Освіта, 1992. – С. 103–112.
173. Рождественская Н. В. Креативность: пути развития и тренингов / Н. В. Рождественская, А. В. Толшин. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
174. Роменець В. А. Психологія творчості: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. А. Роменець. – [3-є вид.]. – К.: Либідь, 2004. – 287 с.
175. Рубцова С. Ю. Формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению с учетом региональных особенностей: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Ю. Рубцова. – М., 2003. – 221 с.

176. Савельєва В. С. Управління діловою кар'єрою: навч. посіб. / В. С. Савельєва, О. Л. Єськов. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 176 с.
177. Савчин М. В. Соціальна педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1998. – 208 с.
178. Самоукина Н. В. Управление персоналом / Н. В. Самоукина. – СПб.: Питер, 2003. – 236 с.
179. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления / А. Л. Свенцицкий. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. – С. 120–128.
180. Селиванова Л. Лидеры малого бизнеса в новой экономике / Л. Селиванова // Актуальные проблемы психологии, бизнеса и социальной сферы общества: теория и практика: междунар. сб. науч. тр. высшей школы психологии. – Т. 4. – Рига, 2007. – С. 232–240.
181. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.
182. Серкіс Ж. В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування організаційної культури школи: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ж. В. Серкіс ; Центр. ін-т післядиплом. освіти АПН України. – К., 2004. – 268 с.
183. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 350 с.
184. Синягин Ю. В. Человек и карьера / Ю. В. Снягин // Бюллетень деловой информации. – 1995. – № 12. – С. 34–39.
185. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
186. Скок А. Г. Програма соціально-психологічного навчання комунікативної толерантності викладача вищого навчального закладу / А. Г. Скок // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Вип. 41. Психологічні науки. – Т. 2. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – С. 135–139.

187. Скориков В. Б. Психологическая готовность работника к руководству научно-производственным коллективом: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Государственная Академия управления им. С. Орджоникидзе / В. Б. Скориков. – М., 1991. – 19 с.
188. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
189. Смирнов А. А. О психологической подготовке к труду / А. А. Смирнов // *Вопр. психологии.* – 1984. – № 5. – С. 107–114.
190. Сняданко І. І. Перспективи розвитку технічного університету як інноваційної організації / І. І. Сняданко // *Гуманітарний вісник: Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»* / за ред. І. П. Маноха. – К.: Гнозис. – 2012. – Додаток 1 до Вип. 27. – Т. 3 (36). – С. 201–209.
191. Сняданко І. І. Психологія підготовки студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності: монографія / І. І. Сняданко. – Львів: ФОП Бадікова Н.О., 2016. – 462 с.
192. Соловьева О. В. Стратегии работы психолога-практика / О. В. Соловьева // *Введение в практическую социальную психологию* / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. – М. : Смысл, 1996. – С. 35–45.
193. Соснюк О. П. Формування психологічної готовності до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. П. Соснюк. – К., 2006. – 20 с.
194. Социальная и профессиональная мобильность на рынке труда / [С. А. Константинов, Б. У. Луговцева]. – Саратов: Изд-во Поволж. межрегион. уч. центра, 1999. – 62 с.
195. Спивак В. А. Развивающее управление персоналом / В. А. Спивак. – СПб.: Нева, 2004. – 440 с.
196. Спіцина Л. В. Тип організаційної культури як чинник інноваційної готовності персоналу освітнього закладу / Л. В. Спіцина, Ю. О. Лукомська //

- Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. I: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – К.: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2015. – Вип. 42. – С. 29–36.
197. Стародубцев А. А. Службова кар'єра в органах внутрішніх справ України: монографія / А. А. Стародубцев; Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Х.: Золота миля, 2012. – 350 с.
198. Сурякова М. В. Психологічні особливості кар'єрних очікувань майбутніх інженерів-металургів у процесі професійного становлення: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / М. В. Сурякова; Українська інженерно-педагогічна академія. – Х., 2009. – 20 с.
199. Сушенцева Л. Проблема професійної мобільності у контексті міждисциплінарного підходу / Л. Сушенцева // Теорія і методика професійної освіти. – 2011. – № 31. – С. 3–11.
200. Тарасов В. К. Персонал-технология: отбор и подготовка менеджеров / В. К. Тарасов. – Л.: Машиностроение, Ленинградск. отд-ние, 1989. – 368 с.
201. Татарінов Є. В. Психологічні особливості розвитку кар'єрних домагань офіцерів Збройних Сил України: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09; Нац. ун-т оборони України / Є. В. Татарінов. – К., 2011. – 20 с.
202. Терещенко К. В. Етнопсихологічні аспекти організаційного розвитку освітніх організацій / К. В. Терещенко // Актуальні проблеми психології. – Том 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: А.С.К., 2010. – Ч. 25. – С. 33–42.
203. Терлецька Л. Г. Рольова гра як засіб формування професійно значущих якостей майбутнього психолога-практика: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Л. Г. Терлецька. – К., 1997. – 15 с.

204. Технології роботи організаційних психологів: [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів після диплом. освіти] / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
205. Тихомирова О. Г. Организационная культура: формирование, развитие и оценка / О. Г. Тихомирова. – СПб.: ИТМО, 2008. – С. 128–136.
206. Толков О. С. Психологічна готовність персоналу вищої школи до діяльності в умовах змін / О. С. Толков // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. – Чернівці: Вид-во Чернівецького нац. ун-ту, 2011. – Вип. 556: Педагогіка та психологія. – С. 135–142.
207. Толстая А. Н. Управление карьерой в организации / А. Н. Толстая // Психология управления / под ред. А. В. Федотова. – Л.: ЛГГУ, 1991. – С. 49–62.
208. Траверсе Т. М. Стратегіальні тенденції творчості у політичній діяльності / Т. М. Траверсе // Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – С. 578–606.
209. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М.: Новая шк., 1995. – 464 с.
210. Управління діловою кар'єрою: навч. посіб. / Г. В. Назарова, І. П. Отенко, С. В. Мішина, О. Ю. Мішин; Харків. нац. екон. ун-т. – Х., 2013. – 294 с.
211. Управлінський процес та формування організаційної культури у вищій школі: соціально-психологічний аспект: монографія / Н. Є. Завацька, О. О. Мітічкіна; Східноукр. нац. ун-т ім. В. І. Даля. – Луганськ: Ноулідж, 2013. – 191 с.
212. Урбан Л. Поощрение и поддержка креативности в школе / Л. Урбан // Иностранная психология. – 1999. – № 11. – С. 41–51.
213. Урбанович А. А. Деловая карьера руководителя: планирование и организация / А. А. Урбанович // Психология управления: учеб. пособ. – Мн.: Харвест, 2003. – С. 74–77.
214. Федосова Г. Л. Психологічні умови забезпечення організаційного розвитку освітньої організації за допомогою впровадження інноваційних форм

ділового спілкування / Г. Л. Федосова // Актуальні проблеми психології. – Т.1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: А.С.К., 2009. – Ч. 23. – С. 32–40.

215. Фелькель Т. Г. Аналіз рівня розвитку емоційного інтелекту як складової лідерського потенціалу в майбутніх науково-педагогічних працівників / Т. Г. Фелькель // М-ли II Міжнар. наук.-практ. конф. «Генеза буття особистості» (Київ, 19–20 груд. 2011 р.). – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. – Т. II. – С. 359–362.

216. Фелькель Т. Г. Роль аспірантури в розвитку лідерських якостей аспірантів / Т. Г. Фелькель // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. I: Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія. – К.: А.С.К., 2011. – Вип. 34. – С. 316–322.

217. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 57–59.

218. Фрайлингер К. Управление изменениями в организации; пер. с нем. Н. П. Береговой, И. А. Сергеевой] / К. Фрайлингер, И. Фишер. – М.: Книгописная палата, 2002. – 264 с.

219. Хмель Н. М. Особливості дослідження опору змінам у майбутніх працівників освітніх організацій / Н. М. Хмель // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К.-Ніжин, 2008. – Т. 10. – Вип. 10. – С. 127–132.

220. Хмель Н. М. Фактори підвищення психологічної готовності майбутніх педагогів до роботи в освітніх організаціях в умовах змін / Н. М. Хмель // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2009. – Т. 11. – Вип. 2. – С. 273–279.

221. Хомин О. В. Интеллектуальный капитал как интерспецифический ресурс интеллектуального предпринимательства / О. В. Хомин // Социальная экономика. – 2005. – № 3–4. – С. 107–115.
222. Христун О. Кар'єрний розвиток особистості як складова її професійного розвитку / О. Христук // Молодь і ринок. – 2013. – №8. – С. 84-88.
223. Хэнди Ч. По ту сторону уверенности. О новом мире внутри и вокруг организаций / Ч. Хэнди. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.
224. Хэрриот П. Карьера / П. Хэрриот // Управление человеческими ресурсами / под ред. М. Пупа, М. Уорнера. – СПб.: Питер, 2002. – С. 658–675.
225. Цись О. О. Професійна мобільність майбутнього фахівця як науково-педагогічна категорія / О. О. Цись // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 7. – С. 249-256.
226. Чернявська В. В. Особливості розвитку кар'єрних орієнтацій студентів-менеджерів / В. В. Чернявська // Актуальні проблеми психології. – Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: Міленіум, 2006. – Част. 18. – С. 70–72.
227. Чечулин А. А. Социальная психология первичного научного коллектива / А. А. Чечулин. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1992. – 175 с.
228. Чуйко О. М. Психологічні компоненти формування професійної кар'єри управлінця / О. М. Чуйко, Л. С. Пілецька // Зб. наук. праць Прикарпатського нац. ун-ту імені Василя Стефаника. – Філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського нац. ун-ту імені Василя Стефаника, 2009. – Вип. 14. – Ч. 2. – С. 42–53.
229. Шапиро Д. Конфликт и общение: Путеводитель по лабиринту регулирования конфликтов: пер. с англ. / Д. Шапиро. – Кишинэу: ARC, 1997. – 320 с.
230. Швалб Ю. М. Практична психологія в економіці та бізнесі / Ю. М. Швалб, О. В. Данчева. – К.: Лібра, 1998. – 270 с.

231. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании: учеб. пособ. / Н. И. Шавандрин. – Ч. 1. – М.: Владос, 1995. – 544 с.
232. Шевченко А. М. Організаційна культура інноваційних та традиційних загальноосвітніх навчальних закладів: теоретичний аспект / А. М. Шевченко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. I: Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія. – К.: А.С.К., 2011. – Вип. 33. – С. 211–213.
233. Шевченко Н. Ф. Шлях до професійної кар'єри: наук.-практ. посіб. / Н. Ф. Шевченко, М. В. Сурякова. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2009. – 72 с.
234. Шеленкова Н. Л. Розвиток у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Н. Л. Шеленкова; ВНЗ “Ун-т економіки та права “Крок”. – К., 2014. – 20 с.
235. Шпекторенко І. В. Професійна мобільність державного службовця: монографія / І. В. Шпекторенко. – Д.: Моноліт, 2009. – 242 с.
236. Щедровицкий Г. П. Коммуникации, деятельность, рефлексия / Г. П. Щедровицкий // Исследование речемыслительной деятельности. – Психология. – Вып. III. – Алма-Ата: Изд-во Казахского пед. ин-та, 1974. – С. 12–28.
237. Щотка О. П. Потенційний керівник і вузівський психолог: на шляху до робочого альянсу / О. П. Щотка // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. М. Гоголя. – Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 1998. – С. 158–161.
238. Щотка О. П. Професійна кар'єра та практика її розвитку в організаціях освіти / О. П. Щотка // Актуальні проблеми психології. – Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: Міленіум, 2002. – С. 89–83.

239. Эбнер М. Предпринимательская ориентация в организации. Внутреннее предпринимательство; [пер. с нем.] / М. Эбнер, Г. Франк, К. Корунка, М. Люгер // Психология труда и организационная психология. – Т. 6. – Х.: Гуманитарный Центр, 2010. – 284 с.
240. Элвессон М. Лидерство и организационная культура / М. Элвессон // Элвессон М. Организационная культура; пер с англ. – Х.: Гуманитарный Центр, 2005. – С. 215–267.
241. Ярошевский М. Г. Программно-целевой подход к исследованию научного коллектива / М. Г. Ярошевский // Вопр. психологии. – 1978. – № 3. – С. 40–53.
242. Amabile, T. M. The Social Psychology of Creativity / T. M. Amabile. – New York: Springer-Verlag, 1983. – P. 221–233.
243. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. – New York: Freeman, 1997. – 604 p.
244. Goleman, D. Emotional intelligence / D. Goleman. – N. Y.: Bantambooks, 1995. – 315 p.
245. Hall, D. T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond / D. T. Hall, P. H. Mirvis // Journal of vocational behavior. – 1995. – Vol. 35. – P. 64–75.
246. Hall, D. T. The new protean career contract: Helping organisations and employees adapt / D. T. Hall, J. E. Mass // Organizational Dynamics. – 1998. – Winter. – Vol. 26 (3). – P. 22–37.
247. Hall, D. T. Careers in organization / D. T. Hall. – Glenview, IL: Scott, Foresman, 1976. – 256 p.
248. Hall, D. T. The new “career contract”: Wrong on both counts / D. T. Hall. – Boston: Executive Developmental Roundtable; Boston University School of management, 1993. – 220 p.
249. Jackson, E. F. Occupational Mobility in the USA. A point estimate & trend comparison / E. F. Jackson, H. J. Crockett // American sociological review. – 1964. – No. 1. – P. 5–15.

250. Karamushka, T. Postgraduate students' training in the context of their future professional career training / T. Karamushka // *Psychoprevention studies*. – 2015. – No. 4. – P. 9–10.
251. Karamushka, T. V. PhD students' preparation for professional careers: analysis of the main challenges, 'real' and 'desirable' forms of training / T. V. Karamushka // *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*. – 2015. – Vol. 6 (12). – C. 90–99.
252. Kram, K. E. Improving the mentoring process / K. E. Kram // *Training and Development Journal*. – 1985. – Vol. 39 (4). – P. 40–43.
253. Margulies, N. *Organizational Development: Values, Process and Technology* / N. Margulies. – New York: McGraw-Hill Book Co. – 276 p.
254. Mayer, J. D. The intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // *Intelligence*. – N.Y., 1993. – P. 433–442.
255. Oreg, S. Resistance to Change: Developing an Individual Differences Measure / S. Oreg // *Journal of Applied Psychology*. – 2003. – No 4. – P. 680–693.
256. Schein, E. A critical look at current career development theory and research / E. Schein // D. T. Hall and Association (Eds.). *Career development in organization*. – San-Francisco, CA, 1986. – P. 120–145.
257. Schein, E. *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View* / E. Schein. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1992. – 418 p.
258. Sherer, M. The self-efficacy scale: construction and validation / M. Sherer, J. E. Maddux, B. Mercandante, S. Prentice-Dunn, B. Jacobs, R. Rogers // *Psychological reports*. – 1982. – Vol. 51. – P. 663–671.
259. Super, D. Life career roles: Self realization in work and leisure / D. Syper // D. T. Hall (Eds.) / *Career development in organisation*. – San Francisco, CA: Jossey-Boss, 1986.
260. Super, D. E. Toward a comprehensive theory of career development / D. E. Super // D. H. Montrose, S. J. Shinkman (Eds). *Career development: Theory and practice*. – Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1992. – P. 35–64.

261. Super, D. E. The psychology of careers / D. E. Super. – New York : Harper Row, 1957. – 205 p.
262. Torrance, E. P. The nature of creativity as manifest in the testing / E. P. Torrance // P. Torrance, R. Sternberg, T. Tardif (eds.) / The nature of creativity. – Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 340–361.
263. Wanberg, C. R. Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace / C. R. Wanberg, J. T. Banas // Journal of Applied Psychology. – Vol. 85. – P. 132–142.
264. Zaleznik, A. Nabagers and Liders: are they different? / A. Zaleznik // Harvard Business Review. – 1992. – November-December. – P. 126–135.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методики дослідження та характеристика вибірки досліджуваних

Додаток А.1

**Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Факультет психології**

**АНКЕТА
«ПРОФЕСІЙНА КАР'ЄРА АСПІРАНТІВ»**

Шановний аспіранте!

Просимо Вас взяти участь в дослідженні, яке стосується Вашої професійної кар'єри.

На більшість питань подано готові варіанти відповідей. Виберіть із них ті, які відповідають Вашій власній думці (підкресліть їх). У випадку, коли відповіді відсутні, напишіть їх самостійно.

Отримані результати будуть використані в узагальненому вигляді для визначення соціально-психологічних чинників та умов забезпечення професійної кар'єри аспірантів.

Наперед дякуємо Вам за участь в опитуванні, а також за щирі та об'єктивні відповіді!

Блок 1.

Спочатку кілька запитань про сутність професійної кар'єри. (Написати власну думку)

1. Як Ви розумієте, що таке професійна кар'єра?

2. Як Ви розумієте, що таке професійна кар'єра аспірантів?

3. Які існують типи професійної кар'єри аспірантів?

4. Які критерії успішності професійної кар'єри аспірантів можна виділити?

5. Що являє собою готовність аспірантів до здійснення професійної кар'єри? (Які елементи вона включає?)

Блок 2.

Далі декілька запитань про Вашу мотивацію до різних типів професійної кар'єри (Вибрати варіанти відповіді із готових варіантів відповідей).

6. В якій сфері Ви хочете здійснювати свою майбутню професійну кар'єру? (можна вибрати кілька варіантів відповіді)

01– в сфері власного бізнесу

02 –в сфері державної служби

03– в комерційній сфері

04 –в сфері медицини

05– в сфері освіти і науки

06– в сфері освіти і науки та комерційній сфері

07 –в сфері освіти і науки та власного бізнесу

08–в сфері промисловості

09– в сфері спорту

10–що ще (напишіть) _____

7. Якого типу професійну кар'єру Ви б хотіли здійснити?

(можна вибрати лише один варіант відповіді)

01- вертикальну (займати відповідні керівні посади)

02-горизонтальну (бути професіоналом в певній галузі)

03-поєднання вертикальної та горизонтальної кар'єри

04- що ще (напишіть) _____

8. Яка модель майбутньої професійної кар'єри є найбільш прийнятною для Вас? (можна вибрати лише один варіант відповіді)

01-просування по службовій драбині в одній організації в рамках однієї спеціальності

02-просування по службовій драбині в одній організації із зміною спеціальності

03-перехід в іншу організацію в рамках однієї спеціальності

04- перехід в іншу організацію із зміною спеціальності

04- що ще (напишіть) _____

9. Де б Ви хотіли здійснити свою майбутню професійну кар'єру?

(можна вибрати лише один варіант відповіді)

01- в Україні

02-за кордоном

03-в міжнародних компаніях в Україні

04- що ще (напишіть) _____

Блок 3.

Тепер поговоримо про чинники, які впливають Вашу в професійної кар'єру (Вибрати варіанти відповіді із готових варіантів відповідей).

10. Які чинники впливають на успішність Вашої професійної кар'єри? (можна вибрати кілька варіантів відповіді).

- 01-соціально-політичний та соціально-економічний розвиток суспільства
 02-статус галузі, в якій Ви плануєте працювати
 03- діяльність ВНЗ, де Ви навчаєтесь в аспірантурі, стосовно сприяння професійній кар'єрі аспірантів
 04-можливості Ваших батьків (матеріальні, соціальні соціальні контакти тощо)
 05-можливості Ваших друзів (матеріальні, контакти тощо)
 06-Ваша власна активність щодо планування та здійснення Вашої професійної кар'єри
 07-Ваші особистісні характеристики
 09- що ще (напишіть)_____

Блок 4.

Далі проаналізуємо труднощі, з якими Ви зустрічаєтесь у підготовці до здійснення професійної кар'єри, реальні та бажані форм Вашої підготовки та потребу в соціально-психологічній підготовці.

11. Чи існують труднощі у процесі Вашої підготовки до професійної кар'єри під час навчання в аспірантурі?

- 01-так
 02-важко сказати
 03-ні

12. З якими реальними труднощами у Вашій підготовці до професійної кар'єри під час навчання в аспірантурі Ви зустрічаєтесь (можна вибрати кілька варіантів відповіді)

- 01- недостатня робота аспірантури з цього напрямку
 02-недостатня увага кафедри стосовно цього питання
 03- невизначеність політики вузу з цього напрямку
 04-байдужість наукового керівника щодо сприяння у вирішенні даного питання
 05-моя власна інертність та недостатня активність
 06- що ще (напишіть)_____

13. Вкажіть, будь ласка, які форми роботи для підготовки аспірантів до професійної кар'єри:

- а) використовуються у Вашому ВНЗ (є реальними);
 б) доцільно використовувати у майбутньому у Вашому ВНЗ(є бажаними).
 (Поставте знак «+» у відповідній графі (можна вибрати кілька варіантів відповіді).

Форми роботи	Реальні форми роботи	Бажані форми роботи
01-проведення методологічних семінарів з наукових проблем		
02-проведення семінарів з технології підготовки наукових статей		
03-залучення аспірантів до організації та проведення наукових конференцій, семінарів, круглих столів		
04-включеність аспірантів для підготовки заявок для отримання грантів для проектів		
05-залученість аспірантів до реалізації проектів		

06-сприяння активній співпраці наукового керівника та аспіранта		
07-проведення ярмарків вакансій		
08-проведення презентацій різних компаній		
09-проведення конкурсів з проблеми професійної кар'єри		
10-проведення тренінгів з проблеми професійної кар'єри		
11-залучення до організації та проведення міжнародних акцій в Україні		
12-залучення до організації та проведення міжнародних акцій за кордоном		
13-сприяння стажуванні за кордоном		
14-сприяння отриманню досвіду викладацької діяльності		
15- регулярне заслуховування результатів дисертаційного проекту на кафедрі (по розділам)		
16-одноразове заслуховування результатів дисертаційного проекту на кафедрі (під час рекомендації до захисту)		
17-участь в роботі «бізнес-інкубаторів»		
18-що ще (напишіть) _____		

14. Чи хотіли б Ви, щоб процес Вашої підготовки до здійснення професійної кар'єри супроводжувався соціально-психологічною допомогою? (можна вибрати лише один варіант відповіді)

- 01-так
- 02-важко сказати
- 03-ні

15. Як Ви вважаєте, на яких етапах Вашої підготовки до здійснення професійної кар'єри соціально-психологічна допомога була б найбільш доцільною? (можна вибрати декілька варіантів відповідей).

- 01 – на етапі навчання в магістратурі
- 02 – на етапі навчання в аспірантурі
- 03 – на етапі завершення аспірантури, під час роботи в конкретній організації
- 04 – що ще (допишіть) _____

16. Які форми роботи психологів Ви вважаєте найбільш доцільними для Вашої підготовки до здійснення професійної кар'єри? (можна вибрати декілька варіантів відповідей).

- 01-забезпечення психологічною інформацією про сутність професійної кар'єри (книги, веб-сайти, сторінки на Facebook)
- 02- проведення психодіагностичних обстежень аспірантів (для пізнання ними своїх особистісних характеристик, необхідних для професійної кар'єри)
- 03-проведення соціально-психологічних тренінгів для підготовки до професійної кар'єри
- 04-проведення групових консультацій
- 05-проведення індивідуальних консультацій
- 06-що ще (допишіть) _____

17. Чи хотіли б Ви пройти соціально-психологічний тренінг з проблеми формування готовності до здійснення професійної кар'єри? (можна вибрати лише один варіант відповіді).

- 01-так
- 02-важко сказати
- 03-ні

А тепер вкажіть, будь ласка, деякі додаткові відповіді про Вас, які будуть використані для статистичної обробки даних

1. ВУЗ, у якому Ви навчаєтеся _____

2. Факультет, на якому Ви навчаєтеся

- 01-гуманітарний
- 02-технічний
- 03-інший (допишіть)

3. Курс навчання в аспірантурі

- 01-1 курс
- 02-2 курс
- 03-3 курс
- 04-4 курс

4. Форма навчання:

- 01-очна
- 02- заочна

5. Ваш вік _____

6. Ваша стать _____

7. Ваш сімейний стан:

- 01- не одружений
- 02- одружений

8. Місце народження:

- 01 – село
- 02-районний центр
- 03-обласний центр
- 04-столиця
- 05-інше (допишіть)

9. Чи поєднуєте ви навчання в аспірантурі з роботою?

- 01- так, регулярно
- 02- час від часу
- 03-ні

10. Як посаду займаєте в організації, де працюєте?

01- керівник в державній організації

02-керівник в приватній організації

03-працівник в державній установі

04-працівник в приватній установі

05-що ще (напишіть)_____

Ще раз дякуємо за участь в опитуванні!

**Орієнтовний план для підготовки
есе «Моя майбутня професійна кар'єра»**

Шановний аспіранте!

Напишіть есе на тему «Моя майбутня професійна кар'єра». (Орієнтовно 1,5-2 стор.)

Постарайтесь дати відповіді на такі питання:

1. В якій сфері я планує здійснювати свою професійну кар'єру?
2. Якого типу може бути моя професійна кар'єра?
3. Які мої особистісні характеристики можуть сприяти успішності моєї професійної кар'єри?
4. Які мої особистісні характеристики можуть заважати успішності моєї професійної кар'єри?
5. За якими критеріями я зможу оцінити успішність моєї професійної кар'єри?
6. Які труднощі сьогодні я маю у здійсненні моєї професійної кар'єри?
7. Як роль у сприянні моїй професійній кар'єрі відіграють:
 - а) вуз, кафедра, де я навчаюсь
 - б) мій науковий керівник
 - в) моя родина
 - г) моя власна роль
8. Інші думки _____

Приклади
есе «Моя майбутня професійна кар'єра»,
які підготовлені аспірантами

Оксана Г.: «Формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри»

«Цікаво, з якого часу варто почати описувати свою професійну кар'єру?..

У школі я мріяла стати філологом і перекладачем, в досконалості опанувати рідну мову і вивчити кілька іноземних мов. З цією метою я отримала освіту в галузі лінгвістики. Однак, ще зі студентських часів я зрозуміла: що більше людина знає – то більшого вона може досягти. З широким світоглядом цікавіше жити. Всі ці роки я постійно вивчаю щось нове. Інколи вибір нової галузі знань був продиктований простою цікавістю, але в більшості випадків це була осмислена необхідність. Приміром, робота в новій галузі завжди вимагає розширення знань (про галузь в цілому, про продукти, його функції та можливості застосування тощо), а для професійного росту необхідне підвищення рівня кваліфікації. Щоб досягти професійних успіхів, людина має постійно розвиватися, самовдосконалюватися. Саме прагнення до самовдосконалення дає нам можливість не стояти на місці, а постійно рухатися вперед.

Освіта в галузі фінансів і досвід роботи в нових компаніях значно розширили мої знання і професійні навички, а поєднання гуманітарного та економічного напрямків освіти дало можливість – в першу чергу для себе – виявити нові цілі в плануванні моєї професійної кар'єри.

Ось уже більше десяти років я займаюсь маркетингом. Це саме те, що мені цікаво робити, що в мене добре виходить і де я бачу для себе перспективи розвитку. Спершу моя професійна кар'єра в галузі маркетингу більше належала до вертикального типу: від маркетолога-початківця я дійшла до рівня

менеджера середньої ланки – керівника відділу маркетингу. Однак протягом всього часу моя кар'єра набула й деяких ознак горизонтального типу. Проте, це було пов'язане не з переходом у інший відділ, а з розширенням повноважень в рамках одного відділу. Справа в тому, що маркетинг – досить широка галузь, яка стоїть на межі і водночас об'єднує багато напрямків сучасної науки. У відділі маркетингу різні працівники відповідають за певні ділянки роботи: це і ціноутворення, і розвиток бренду або продукту, і реклама та просування товару, і розвиток відносин з клієнтами, і багато інших речей. Протягом своєї кар'єри маркетолога я займалася всіма напрямками маркетингу, що суттєво розширило спектр моїх знань і професійних навичок і, як результат, допомогло ефективно скоординувати роботу відділу. Тобто, тут можна говорити про поєднання «вертикальної» і «горизонтальної» кар'єри.

На певному етапі розвитку моєї професійної кар'єри я зрозуміла, що для подальшої роботи в якості керівника, а також у щоденній роботі з клієнтами мені бракує знань в галузі психології. Таким чином, я обрала для себе новий напрямок розвитку професійної кар'єри: наукова робота, написання дисертації. Для мене це означає не лише отримання нових знань, це – вихід на якісно новий професійний рівень.

Зараз я знаходжуся на етапі формування моєї подальшої професійної кар'єри. Можливо, я займатимуся тією самою роботою, що й раніше, але існує ймовірність того, що я зміню не лише галузь, в якій працювала кілька останніх років, але й напрямок своєї кар'єри. Є думки поєднати маркетинг і психологію, оскільки в цьому поєднанні я бачу перспективи розвитку саме для себе (враховуючи вже набуті знання і досвід і додаючи до нього нові знання і вміння, які я планую отримати протягом написання дисертації).

Я належу до тих жінок, які намагаються поєднати сім'ю і професійну діяльність. Це потребує щоденної роботи, емоційної віддачі, і, звичайно, практично увесь час протягом доби. З іншого боку, наукова робота теж вимагає високої концентрації сил та енергії, опрацювання величезної кількості

літератури, розробку методик, проведення досліджень, значну аналітичну роботу.

На успішність професійної кар'єри значно впливають особистісні характеристики – як позитивні, так і негативні. У кожної людини – свій «набір» характеристик.

Про себе можу сказати, що протягом усіх років своєї професійної кар'єри я демонструю більше позитивних характеристик, аніж негативних, що, власне, і дає мені можливість професійно розвиватися. В першу чергу, це скерованість на розвиток і самовдосконалення, спостережливість і уважність до деталей, вміння стратегічно та системно мислити, аналітичні здібності, а також креативне мислення, здатність працювати як самостійно, так і в колективі, вміння використовувати отримані теоретичні знання і технічні навички на практиці, комунікабельність, мотивація і усвідомлення напрямку розвитку кар'єри тощо.

Однак, є певний перелік характеристик, які час від часу гальмують мій професійний розвиток. Найгірше те, що навіть усвідомлюючи, які саме характеристики заважають мені в ефективному плануванні моєї діяльності, я не можу знайти в собі достатньо сил боротися з ними. Здебільшого, це відсутність чіткої самодисципліни, невміння ефективно використовувати час і пріоретизувати завдання, недостатній рівень самоконтролю. Інколи я намагаюся пояснити це тим, що мені доводиться вирішувати дуже багато задач одночасно, але це більш схоже на виправдовування перед самою собою. Насправді, в мене є ще до чого прагнути.

Успішність професійної кар'єри кожен оцінює за своїми критеріями. Для мене – це в першу чергу відповідність досягнень попередньо поставленим цілям. Якщо я правильно спланувала свої дії щодо розвитку кар'єри і крок за кроком йду за планом – я досягаю того, чого прагнула, і це вже є один з моїх критеріїв успішності. Також я дослухаюся до зауважень і порад людей, яким я довіряю, і які є успішними в моєму розумінні: я намагаюся вчитися у таких людей, що також впливає на мій професійний розвиток. Позитивна оцінка від

таких людей є для мене ще одним критерієм успішності. З іншого боку, я теж набула певних знань, умінь і навичок, якими можу поділитися з тими, хто їх потребує. Коли я передаю знання іншим і бачу позитивний результат – це також є критерієм успішності для мене. Тобто, підсумовуючи, можу зазначити, що мої власні критерії успішності професійної кар'єри – це грамотне планування кар'єри у поєднанні з постійним саморозвитком і ефективним обміном знаннями з іншими людьми, що призводить до позитивних результатів у розвитку моєї професійної кар'єри.

Я не можу точно визначити, з якими саме труднощами мені доводиться стикатися в моїй професійній кар'єрі. Мабуть, це брак часу (а інколи і коштів) на додаткові тренінги та семінари, які могли б стати мені у пригоді. Через це багато речей доводиться вивчати самостійно. Щодо написання дисертації, тут час від часу виникають труднощі з вузькопрофесійною термінологією: я маю філологічну і економічну освіти, і психологія не є моєю основною професією. Тому тут також доводиться багато в чому розбиратися самостійно. Хоча, якщо на це подивитись з іншого боку, то це не труднощі, а, скоріш, можливість.

Зараз я більш скерована на розвиток професійної кар'єри в галузі психології, що дасть мені можливість планувати подальшу професійну кар'єру. Поруч зі мною є люди, які завжди підтримують і допомагають. Науковий керівник надає консультації і допомагає скоординувати мої дії, а що важливіше – емоційно підтримує і надихає на роботу. Родина по можливості допомагає з домашніми справами, щоб я мала можливість попрацювати над дисертацією, і загалом схвально ставиться до моїх амбіцій. Тобто, роль мого оточення у сприянні моїй професійній кар'єрі полягає в практичних рекомендаціях, наданні можливості обміну досвідом з іншими науковцями і моральній підтримці. Моя ж власна роль в розвитку професійної кар'єри – це залишатися націленою на результат, а саме використовувати кожну можливість вчитися самостійно, переймати знання і досвід у більш досвідчених людей, ділитися своїми знаннями і досвідом з тими, хто цього потребує. Також я хотіла б

докласти зусиль і подолати ті особистісні характеристики, які заважають мені в роботі.

Поєднати роботу, науку сім'ю – справді досить важко. Але не неможливо. Щоб досягти успіхів – потрібно мобілізуватись і не зупинятись на півдорозі».

Сергій Г.:

«Ще зі шкільних років я помітив у себе схильність до точних наук (фізики та математики), а також вміння пояснити те, що я знаю, іншим учням, котрі щось не розуміли. При виборі ВНЗ вирішив удосконалити саме ці характеристики. Під час навчання у ВНЗ остаточно впевнився в наявності в мене аналітичного способу мислення та раціонального сприйняття інформації, що правда також виявив і лінь, з якою намагаюсь боротися.

На мою думку, дані характеристики (окрім ліні) підходять для будівництва професійної кар'єри в галузі науки. На даний момент я навчаюсь в аспірантурі НТУУ КПІ на одному із технічних факультетів, практичну частину свого навчання я виконую в інституті фізики напівпровідників. Ця ситуація допомагає мені отримувати нові знання в моїй галузі, а також вдосконалити вже набуті знання шляхом ведення педагогічної діяльності. Окрім того, за результатами моїх досліджень та теоретичних матеріалів готую дисертаційний проект, котрий певною мірою підсумує мої наукові досягнення в галузі науки.

Вважаючи себе цілеспрямованою, наполегливою, раціональною, проте, на жаль, дещо лінивою людиною, думаю в мене є можливість продовжити свій подальший шлях в галузі науки та педагогіки.

Успішність моєї діяльності наразі я можу оцінити за такими критеріями: отримання нових результатів та узагальнення вже відомих дослідів у науковому напрямку та підвищення рівня знань учнів і прояв інтересу до фізики чи математики у педагогічному напрямку.

Свою подальшу кар'єру вбачаю в поєднанні науки педагогіки та власної сім'ї.

Серед труднощів, що зараз виникають на моєму шляху, основними є недостатня матеріальна база для виконання дослідів, прояви лінії.

Щодо сприйняття моєї професійної кар'єри в цьому напрямку, думаю всі будуть сприймати її позитивно, у будь-якому випадку, батьки завжди хотіли щоб я був педагогом. Звісно, знайдуться люди, котрі скажуть, що даний вибір є, можливо, не самим вірним, проте я вважаю що робота має приносити задоволення, а даний вид діяльності мені подобається, тому я буду притримуватися даного курсу розвитку».

Наталія С.:

«Свою професійну кар'єру я планую здійснювати в сфері метрології та стандартизації. Вона буде поєднанням горизонтального та вертикального типів, оскільки я маю намір не тільки підвищувати свою кваліфікацію, а й просуватися по посаді. Також мені б хотілося поєднувати мою роботу із викладанням у ВНЗ.

Успішності моєї професійної кар'єри можуть сприяти такі мої особистісні характеристики, як: зосередженість; наполегливість; уважність; вміння творчо підходити до розв'язку проблемних питань; аналітичне мислення; висока адаптивність; витривалість; звичка доводити до кінця початі справи; комунікативність; вміння просто пояснювати складні речі.

Заважати успішності моєї професійної кар'єри можуть такі речі, як: звичка «рубати з плеча»; звичка казати правду, незважаючи на посаду людини, яка питає мою думку; інколи у мене буває прокрастинація, яку мені доволі важко подолати; як усі люди, я можу лінуватися; я можу помилитися в людині, якій доручаю якісь завдання, що приведе уже до моєї помилки.

Успішність моєї професійної кар'єри я зможу оцінити за зростанням професійної компетентності, винагородами за мою працю, визнанням мене як відмінного спеціаліста своєї галузі. В педагогічній діяльності це буде глибина остаточних знань моїх студентів з курсів, які я викладатиму.

Наразі серед труднощів моєї кар'єри я можу назвати слабку матеріальну базу для проведення досліджень та деякі непорозуміння із партнерами, котрі ці дослідження організують, оскільки вони опираються деяким специфічним вимогам експериментів. Однак мені в цих питаннях сприяє мій науковий керівник. Мій ВНЗ та кафедра, на якій я працюю, надають мені можливість для друку статей та відвідування конференцій та семінарів за темами мого дослідження.

Це лише деякі віхи моєї професійної кар'єри, на які я орієнтуюся. Сподіваюся, що надалі цей план поповниться новими думками та планами».

Додаток А. 4

Характеристика вибірки

Організаційно-професійні характеристики вибірки

Frequency Table

факультет, на якому Ви навчаєтесь

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	гуманітарний	120	44,1	45,1	45,1
	технічний	146	53,7	54,9	100,0
	Total	266	97,8	100,0	
Missing	System	6	2,2		
	Total	272	100,0		

курс навчання в аспірантурі

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 курс	48	17,6	18,2	18,2
	2 курс	152	55,9	57,6	75,8
	3 курс	36	13,2	13,6	89,4
	4 курс	28	10,3	10,6	100,0
	Total	264	97,1	100,0	
Missing	System	8	2,9		
	Total	272	100,0		

форма навчання

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	очна	210	77,2	79,5	79,5
	заочна	54	19,9	20,5	100,0
	Total	264	97,1	100,0	
Missing	System	8	2,9		
	Total	272	100,0		

посада в організації

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	працівник в приватній організації	92	33,8	39,0	39,0
	працівник в державній організації	60	22,1	25,4	64,4
	керівник в приватній організації	64	23,5	27,1	91,5
	керівник в державній організації	20	7,4	8,5	100,0
	Total	236	86,8	100,0	
Missing	System	36	13,2		
	Total	272	100,0		

поєднання навчання в аспірантурі з роботою

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ні	22	8,1	8,3	8,3
	час від часу	60	22,1	22,6	30,8
	так, регулярно	184	67,6	69,2	100,0
	Total	266	97,8	100,0	
Missing	System	6	2,2		
	Total	272	100,0		

Соціально-демографічні характеристики вибірки

Вік

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	до 25 років	100	36,8	37,9	37,9
	25-30 років	130	47,8	49,2	87,1
	понад 30 років	34	12,5	12,9	100,0
	Total	264	97,1	100,0	
Missing	System	8	2,9		
	Total	272	100,0		

Стать

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	чоловіча	94	34,6	35,1	35,1
	жіноча	174	64,0	64,9	100,0
	Total	268	98,5	100,0	
Missing	System	4	1,5		
Total		272	100,0		

сімейний стан

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	не одружений	156	57,4	58,2	58,2
	одружений	112	41,2	41,8	100,0
	Total	268	98,5	100,0	
Missing	System	4	1,5		
Total		272	100,0		

місце народження

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	село	30	11,0	11,2	11,2
	районний центр	70	25,7	26,1	37,3
	обласний центр	56	20,6	20,9	58,2
	столиця	112	41,2	41,8	100,0
	Total	268	98,5	100,0	
Missing	System	4	1,5		
Total		272	100,0		

Додаток Б

**Рівень розвитку основних компонентів готовності аспірантів
до здійснення професійної кар'єри
(на прикладі окремих складових)**

Додаток Б.1

**Особливості кар'єрних орієнтації аспірантів
(за результатами факторного аналізу)**

Factor Analysis

Communalities

	Initial
професійна компетентність	1,000
менеджмент	1,000
автономія	1,000
стабільність роботи	1,000
стабільність місця проживання	1,000
служіння	1,000
виклик	1,000
інтеграція стилів життя	1,000
підприємництво	1,000

Extraction Method: Principal Component
Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,090	23,218	23,218	1,996	22,183	22,183
2	1,746	19,403	42,621	1,535	17,051	39,234
3	1,213	13,476	56,097	1,518	16,864	56,097
4	1,050	11,671	67,768			
5	,749	8,324	76,093			
6	,719	7,985	84,078			
7	,616	6,847	90,924			
8	,458	5,086	96,010			
9	,359	3,990	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
професійна компетентність			,703
менеджмент	,840		
автономія			,503
стабільність роботи		,786	
стабільність місця проживання		,718	
служіння			,796
виклик	,683		
інтеграція стилів життя		,543	
підприємництво	,707		

a. Rotation converged in 5 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	,939	-,100	,328
2	-,138	,766	,628
3	,314	,635	-,706

Додаток Б. 2

**Вплив соціально-психологічних чинників на загальний показник
готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри**

1. Вплив показника рольової взаємодії та професійно-ділового спілкування на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

А. Вплив показника організаційної зрілості на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
організаційна зрілість	1	низький рівень	44
	2	середній рівень	120
	3	високий рівень	102

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: загальний показник готовності

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	4,827 ^a	2	2,413	7,724	,001
	868,988	1	868,988	2781,363	,000
65_зріл_рів	4,827	2	2,413	7,724	,001
Error	82,170	263	,312		
Total	1147,000	266			
Corrected Total	86,996	265			

Profile Plots



Б. Вплив показника проблемності організаційного розвитку на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors			
		Value Label	N
проблемність організаційного розвитку	1	низький рівень	154
	2	середній рівень	76
	3	високий рівень	36

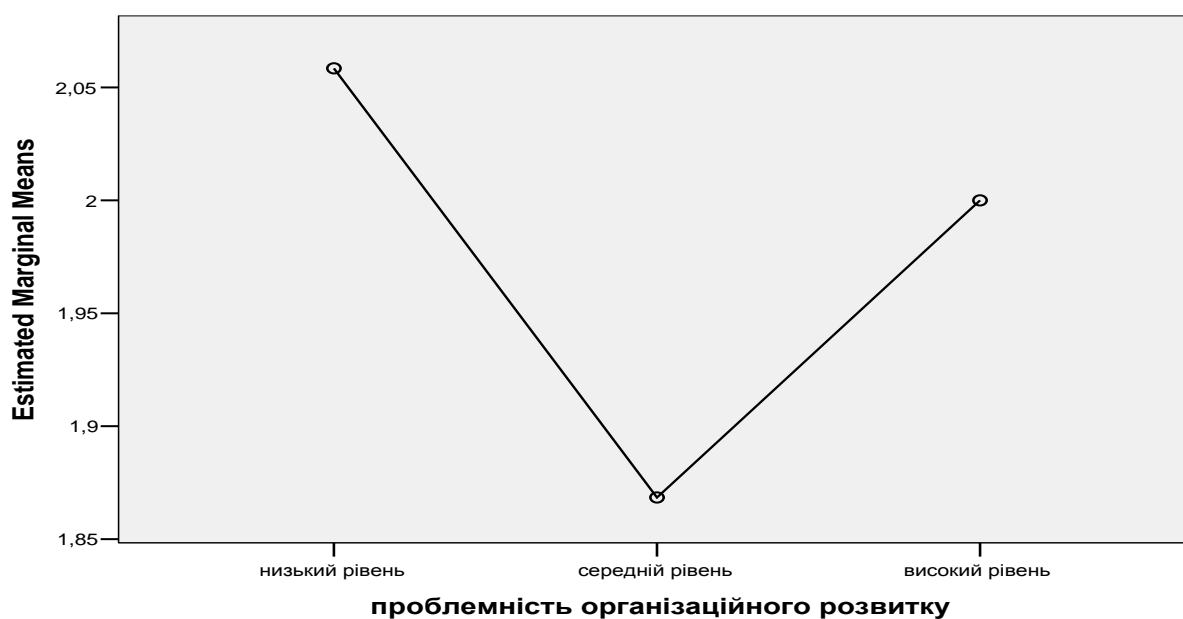
Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: загальний показник готовності

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1,838 ^a	2	,919	2,838	,060
	740,635	1	740,635	2287,353	,000
69_проб	1,838	2	,919	2,838	,060
Error	85,158	263	,324		
Total	1147,000	266			
Corrected Total	86,996	265			

Profile Plots

загальний показник готовності



В. Вплив рівня організаційного розвитку на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
рівні організаційного розвитку	1	низький рівень	36
	2	середній рівень	128
	3	високий рівень	102

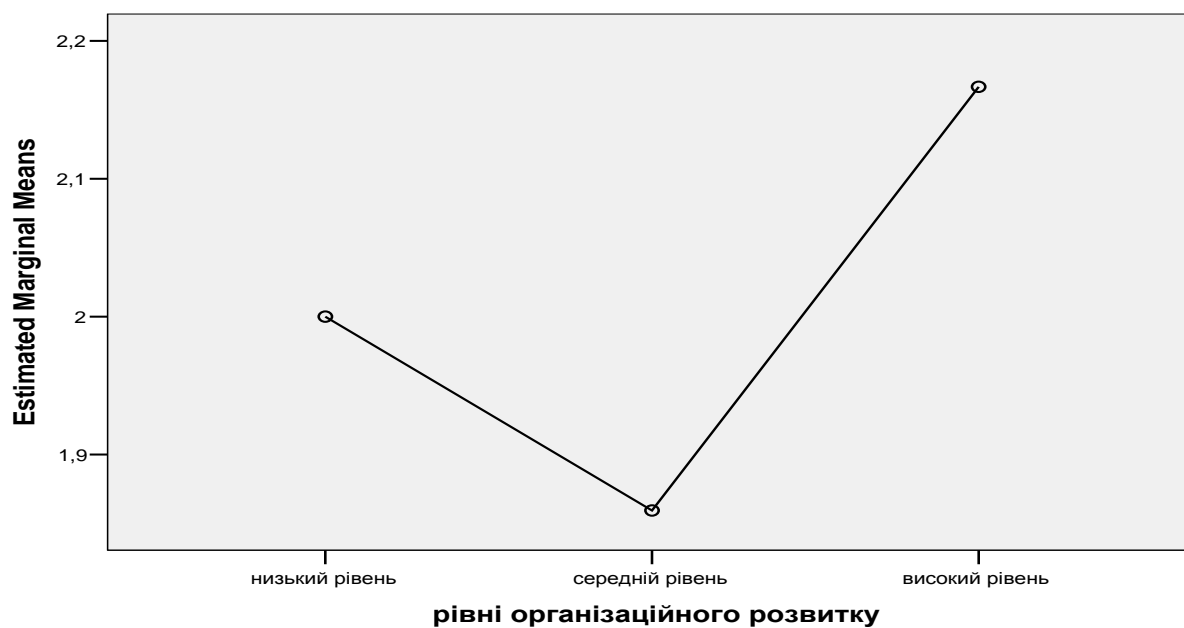
Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: загальний показник готовності

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5,361 ^a	2	2,680	8,635	,000
	799,952	1	799,952	2577,158	,000
69_позв	5,361	2	2,680	8,635	,000
Error	81,635	263	,310		
Total	1147,000	266			
Corrected Total	86,996	265			

Profile Plots

загальний показник готовності



2. Вплив показника типу організаційної культури на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

А. Вплив культури «влади» на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
культура "влади"	1	низький рівень	118
	2	середній рівень	120
	3	високий рівень	28

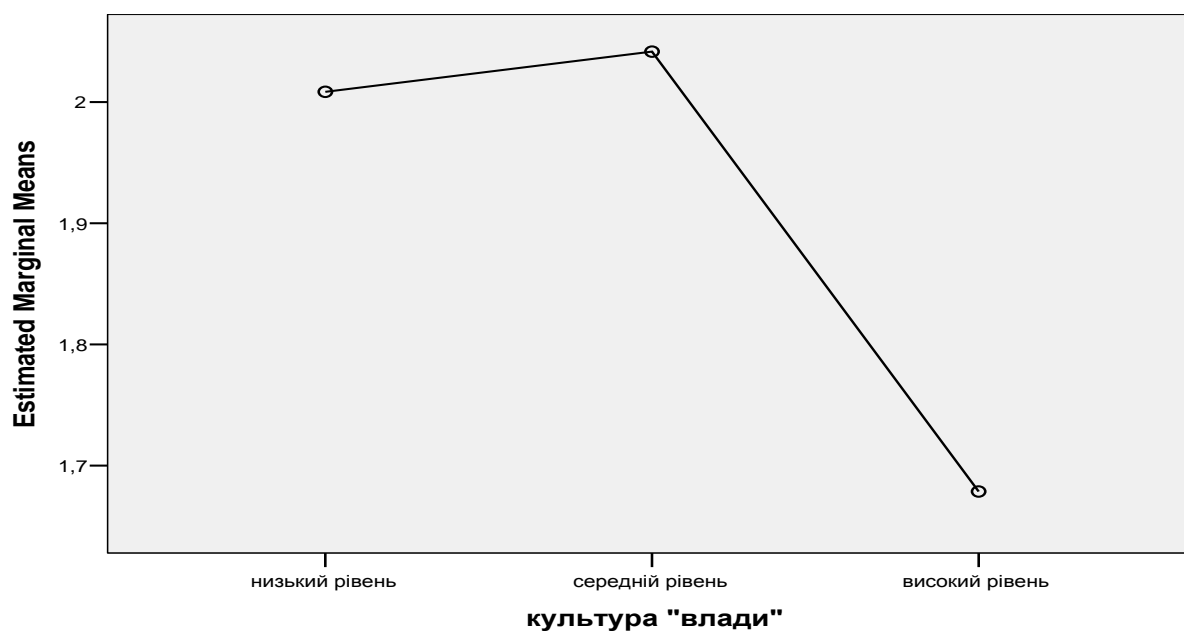
Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: загальний показник готовності

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3,076 ^a	2	1,538	4,709	,010
	624,843	1	624,843	1913,298	,000
б10_влад_рів	3,076	2	1,538	4,709	,010
Error	85,890	263	,327		
Total	1141,000	266			
Corrected Total	88,966	265			

Profile Plots

загальний показник готовності



Б. Вплив культури «ролей» на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
культура "ролей"	1	низький рівень	52
	2	середній рівень	108
	3	високий рівень	106

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: загальний показник г отовності

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1,546 ^a	2	,773	2,325	,100
	915,867	1	915,867	2755,342	,000
б10_рол_рів	1,546	2	,773	2,325	,100
Error	87,420	263	,332		
Total	1141,000	266			
Corrected Total	88,966	265			

Profile Plots



В. Вплив культури «завдань» на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
культура "завдань"	1	низький рівень	54
	2	середній рівень	76
	3	високий рівень	136

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: загальний показник готовності

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,950 ^a	2	,475	1,419	,244
б10_зав_рів	896,426	1	896,426	2678,590	,000
Error	88,016	263	,335		
Total	1141,000	266			
Corrected Total	88,966	265			

Profile Plots



Г. Вплив культури «особистості» на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
культура "особистості"	1	низький рівень	94
	2	середній рівень	118
	3	високий рівень	54

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: загальний показник готовності

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2,616 ^a	2	1,308	3,984	,020
	976,532	1	976,532	2974,269	,000
б10_особ_рив	2,616	2	1,308	3,984	,020
Error	86,350	263	,328		
Total	1141,000	266			
Corrected Total	88,966	265			

Profile Plots



3. Вплив креативності професійного середовища на загальний показник готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
робоче середовище	1	низький рівень	91
	2	середній рівень	107
	3	високий рівень	72

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: загальний показник готовності

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1,729 ^a	2	,865	2,589	,077
	1045,965	1	1045,965	3131,623	,000
64_C_piv	1,729	2	,865	2,589	,077
Error	89,178	267	,334		
Total	1151,000	270			
Corrected Total	90,907	269			

Profile Plots



ДОДАТОК В

**Результати формувального експерименту
(на прикладі окремих компонентів готовності)**

Додаток В.1.

**Рівень розвитку складових когнітивного компоненту готовності
аспірантів до здійснення професійної кар'єри та після формувального
експерименту**

Рівень знання змісту професійної кар'єри особистості

**знання змісту професійної кар'єри особистості (експериментальна група до формувального
експерименту)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень знань	2	6,3	6,3	6,3
	середній рівень знань	23	71,9	71,9	78,1
	високий рівень знань	7	21,9	21,9	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

**знання змісту професійної кар'єри особистості (експериментальна група після формувального
експерименту)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	середній рівень знань	17	53,1	53,1	53,1
	високий рівень знань	15	46,9	46,9	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

**знання змісту професійної кар'єри особистості (контрольна група до формувального
експерименту)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень знань	3	9,4	9,4	9,4
	середній рівень знань	21	65,6	65,6	75,0
	високий рівень знань	8	25,0	25,0	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

**знання змісту професійної кар'єри особистості (контрольна група після формувального
експерименту)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень знань	4	12,5	12,5	12,5
	середній рівень знань	21	65,6	65,6	78,1
	високий рівень знань	7	21,9	21,9	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Crosstabs

групи респондентів * знання змісту професійної кар'єри особистості Crosstabulation

% within групи респондентів

		знання змісту професійної кар'єри особистості			Total
		низький рівень знань	середній рівень знань	високий рівень знань	
групи респондентів	експериментальна група (до формувального експерименту)	6,3%	71,9%	21,9%	100,0%
	контрольна група (до формувального експерименту)	9,4%	65,6%	25,0%	100,0%
Total		7,8%	68,8%	23,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,358 ^a	2	,836
Likelihood Ratio	,359	2	,836
Linear-by-Linear Association	,000	1	1,000
N of Valid Cases	64		

Crosstabs

групи респондентів * знання змісту професійної кар'єри особистості Crosstabulation

% within групи респондентів

		знання змісту професійної кар'єри особистості			Total
		низький рівень знань	середній рівень знань	високий рівень знань	
групи респондентів	експериментальна група (після формувального експерименту)		53,1%	46,9%	100,0%
	контрольна група (після формувального експерименту)	12,5%	65,6%	21,9%	100,0%
Total		6,3%	59,4%	34,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,330 ^a	2	,026
Likelihood Ratio	8,944	2	,011
Linear-by-Linear Association	6,770	1	,009
N of Valid Cases	64		

Sign Test

Frequencies		N
знання змісту професійної кар'єри особистості (експериментальна група після формувального експерименту) - знання змісту професійної кар'єри особистості (експериментальна група до формувального експерименту)	Negative Differences ^{a,d}	1
	Positive Differences ^{b,e}	11
	Ties ^{c,f}	20
	Total	32
знання змісту професійної кар'єри особистості (контрольна група після формувального експерименту) - знання змісту професійної кар'єри особистості (контрольна група до формувального експерименту)	Negative Differences ^{a,d}	12
	Positive Differences ^{b,e}	10
	Ties ^{c,f}	10
	Total	32

a. знання змісту професійної кар'єри особистості (експериментальна група після формувального експерименту) < знання змісту професійної кар'єри особистості (експериментальна група до формувального експерименту)

b. знання змісту професійної кар'єри особистості (експериментальна група після формувального експерименту) > знання змісту професійної кар'єри особистості (експериментальна група до формувального експерименту)

c. знання змісту професійної кар'єри особистості (експериментальна група після формувального експерименту) = знання змісту професійної кар'єри особистості (експериментальна група до формувального експерименту)

d. знання змісту професійної кар'єри особистості (контрольна група після формувального експерименту) < знання змісту професійної кар'єри особистості (контрольна група до формувального експерименту)

e. знання змісту професійної кар'єри особистості (контрольна група після формувального експерименту) > знання змісту професійної кар'єри особистості (контрольна група до формувального експерименту)

f. знання змісту професійної кар'єри особистості (контрольна група після формувального експерименту) = знання змісту професійної кар'єри особистості (контрольна група до формувального експерименту)

Test Statistics^a

	знання змісту професійної кар'єри особистості (експериментальна група після формувального експерименту) - знання змісту професійної кар'єри особистості (експериментальна група до формувального експерименту)	знання змісту професійної кар'єри особистості (контрольна група після формувального експерименту) - знання змісту професійної кар'єри особистості (контрольна група до формувального експерименту)
Exact Sig. (2-tailed)	,006 ^b	,832 ^b

a. Sign Test

b. Binomial distribution used.

Рівень знання змісту професійної кар'єри аспіранта Frequency Table

знання змісту професійної кар'єри аспіранта (експериментальна група до формувального експерименту)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень знань	8	25,0	25,0	25,0
	середній рівень знань	18	56,3	56,3	81,3
	високий рівень знань	6	18,8	18,8	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

знання змісту професійної кар'єри аспіранта (експериментальна група після формувального експерименту)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень знань	1	3,1	3,1	3,1
	середній рівень знань	21	65,6	65,6	68,8
	високий рівень знань	10	31,3	31,3	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

знання змісту професійної кар'єри аспіранта (контрольна група до формувального експерименту)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень знань	7	21,9	21,9	21,9
	середній рівень знань	18	56,3	56,3	78,1
	високий рівень знань	7	21,9	21,9	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

знання змісту професійної кар'єри аспіранта (контрольна група після формувального експерименту)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень знань	8	25,0	25,0	25,0
	середній рівень знань	17	53,1	53,1	78,1
	високий рівень знань	7	21,9	21,9	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Crosstabs

групи респондентів * знання змісту професійної кар'єри аспіранта Crosstabulation

% within групи респондентів

		знання змісту професійної кар'єри аспіранта			Total
		низький рівень знань	середній рівень знань	високий рівень знань	
групи респондентів	експериментальна група (до формувального експерименту)	25,0%	56,3%	18,8%	100,0%
	контрольна група (до формувального експерименту)	21,9%	56,3%	21,9%	100,0%
Total		23,4%	56,3%	20,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,144 ^a	2	,931
Likelihood Ratio	,144	2	,931
Linear-by-Linear Association	,141	1	,707
N of Valid Cases	64		

Crosstabs

групи респондентів * знання змісту професійної кар'єри аспіранта Crosstabulation

% within групи респондентів

		знання змісту професійної кар'єри аспіранта			Total
		низький рівень знань	середній рівень знань	високий рівень знань	
групи респондентів	експериментальна група (після формувального експерименту)	3,1%	65,6%	31,3%	100,0%
	контрольна група (після формувального експерименту)	25,0%	53,1%	21,9%	100,0%
Total		14,1%	59,4%	26,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,395 ^a	2	,041
Likelihood Ratio	7,152	2	,028
Linear-by-Linear Association	3,938	1	,047
N of Valid Cases	64		

Sign Test

Frequencies

		N
знання змісту професійної кар'єри аспіранта (експериментальна група після формувального експерименту)	Negative Differences ^{a,d}	3
	Positive Differences ^{b,e}	12
	Ties ^{c,f}	17
	Total	32
знання змісту професійної кар'єри аспіранта (експериментальна група до формувального експерименту)	Negative Differences ^{a,d}	10
	Positive Differences ^{b,e}	11
	Ties ^{c,f}	11
	Total	32

a. знання змісту професійної кар'єри аспіранта (експериментальна група після формувального експерименту) < знання змісту професійної кар'єри аспіранта (експериментальна група до формувального експерименту)

b. знання змісту професійної кар'єри аспіранта (експериментальна група після формувального експерименту) > знання змісту професійної кар'єри аспіранта (експериментальна група до формувального експерименту)

c. знання змісту професійної кар'єри аспіранта (експериментальна група після формувального експерименту) = знання змісту професійної кар'єри аспіранта (експериментальна група до формувального експерименту)

d. знання змісту професійної кар'єри аспіранта (контрольна група після формувального експерименту) < знання змісту професійної кар'єри аспіранта (контрольна група до формувального експерименту)

e. знання змісту професійної кар'єри аспіранта (контрольна група після формувального експерименту) > знання змісту професійної кар'єри аспіранта (контрольна група до формувального експерименту)

f. знання змісту професійної кар'єри аспіранта (контрольна група після формувального експерименту) = знання змісту професійної кар'єри аспіранта (контрольна група до формувального експерименту)

Test Statistics^a

	знання змісту професійної кар'єри аспіранта (експериментальна група після формувального експерименту) - знання змісту професійної кар'єри аспіранта (експериментальна група до формувального експерименту)	знання змісту професійної кар'єри аспіранта (контрольна група після формувального експерименту) - знання змісту професійної кар'єри аспіранта (контрольна група до формувального експерименту)
Exact Sig. (2-tailed)	,035 ^b	1,000 ^b

a. Sign Test

b. Binomial distribution used.

Рівень знання змісту готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри

Frequency Table

знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (експериментальна група до формувального експерименту)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень знань	7	21,9	21,9	21,9
	середній рівень знань	19	59,4	59,4	81,3
	високий рівень знань	6	18,8	18,8	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (експериментальна група після формувального експерименту)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	середній рівень знань	20	62,5	62,5	62,5
	високий рівень знань	12	37,5	37,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (контрольна група до формувального експерименту)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	низький рівень знань	7	21,9	21,9	21,9
	середній рівень знань	20	62,5	62,5	84,4
	високий рівень знань	5	15,6	15,6	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (контрольна група після формувального експерименту)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень знань	8	25,0	25,0	25,0
	середній рівень знань	18	56,3	56,3	81,3
	високий рівень знань	6	18,8	18,8	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

групи респондентів * знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри

Crosstabulation

% within групи респондентів

		знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри			Total
		низький рівень знань	середній рівень знань	високий рівень знань	
групи респондентів	експериментальна група (до формувального експерименту)	21,9%	59,4%	18,8%	100,0%
	контрольна група (до формувального експерименту)	21,9%	62,5%	15,6%	100,0%
Total		21,9%	60,9%	17,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,117 ^a	2	,943
Likelihood Ratio	,117	2	,943
Linear-by-Linear Association	,040	1	,842
N of Valid Cases	64		

групи респондентів * знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри

Crosstabulation

% within групи респондентів

		знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри			Total
		низький рівень знань	середній рівень знань	високий рівень знань	
групи респондентів	експериментальна група (після формувального експерименту)		62,5%	37,5%	100,0%
	контрольна група (після формувального експерименту)	25,0%	56,3%	18,8%	100,0%
Total		12,5%	59,4%	28,1%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,105 ^a	2	,006
Likelihood Ratio	13,234	2	,001
Linear-by-Linear Association	7,895	1	,005
N of Valid Cases	64		

Sign Test

Frequencies

		N
знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (експериментальна група після формувального експерименту) - знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (експериментальна група до формувального експерименту)	Negative Differences ^{a,d}	4
	Positive Differences ^{b,e}	15
	Ties ^{c,f}	13
	Total	32
знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (контрольна група після формувального експерименту) - знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (контрольна група до формувального експерименту)	Negative Differences ^{a,d}	10
	Positive Differences ^{b,e}	12
	Ties ^{c,f}	10
	Total	32

- a. знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (експериментальна група після формувального експерименту) < знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (експериментальна група до формувального експерименту)
- b. знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (експериментальна група після формувального експерименту) > знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (експериментальна група до формувального експерименту)
- c. знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (експериментальна група після формувального експерименту) = знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (експериментальна група до формувального експерименту)
- d. знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (контрольна група після формувального експерименту) < знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (контрольна група до формувального експерименту)
- e. знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (контрольна група після формувального експерименту) > знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (контрольна група до формувального експерименту)
- f. знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (контрольна група після формувального експерименту) = знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (контрольна група до формувального експерименту)

Test Statistics^a

	знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (експериментальна група після формувального експерименту) - знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (експериментальна група до формувального експерименту)	знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (контрольна група після формувального експерименту) - знання змісту психологічної готовності до здійснення кар'єри (контрольна група до формувального експерименту)
Exact Sig. (2-tailed)	,019 ^b	,832 ^b

a. Sign Test

b. Binomial distribution used.