

ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ НАПН УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ НАПН УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

УДК: 373.5.06-053.6:331.548]:159.9(043.3)

СЕРЕДА ОЛЕНА ЮРІЇВНА

Дисертація

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКА**

Спеціальність 19.00.05 – соціальна психологія, психологія соціальної роботи

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 О.Ю. Серeda

Науковий керівник – **Жовтянська Валерія Вікторівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології психосоціальних і політико-психологічних досліджень Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Київ - 2021

АНОТАЦІЯ

Серета О.Ю. Соціально-психологічні чинники професійного самовизначення старшокласників. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи. – Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. – Київ, 2021.

Дисертацію присвячено вивченню проблеми професійного самовизначення, виокремленню соціально-психологічних чинників та особливостей їхнього впливу на професійне самовизначення старшокласників. Визначено типи професійного самовизначення старшокласників на основі зіставлення їхнього професійного профілю, професії-мрії і реально обраної професії. Охарактеризовано емоційний фон кожної ситуації вибору та визначено можливість оптимізації внутрішньої ситуації професійного вибору старшокласників.

Теоретичний аналіз проблеми дав підстави для визначення професійного самовизначення старшокласників як довготривалого процесу інтеграції в професійний світ, який базується на їхній потребі реалізувати особистісні прагнення в соціальних реаліях і містить низку взаємопов'язаних рішень. Відповідно до віку і соціальної ситуації, старшокласник перебуває на стадії оптації, тож завершення даного етапу його професійного самовизначення позначається вибором професії для подальшого навчання або роботи. При цьому існує певна кількість видів діяльності, в яких старшокласник має змогу розкрити свої здібності, і вони не завжди відповідають одному предмету діяльності.

Доведено, що професійне самовизначення старшокласників має розглядатися у зв'язку з процесами світоглядного, особистісного і соціального самовизначення, як невід'ємна частина цілісного процесу. Готовність до вибору професії старшокласниками, обумовлена насамперед певним рівнем особистісної зрілості та соціально-психологічними

чинниками. Визначено, що комунікативні властивості старшокласників, каузальні події і набутий ними у взаємодії з оточенням досвід спілкування впливають на формування професійної самосвідомості, яка, в свою чергу, визначає або самоактуалізацію, або дифузю ідентичності у професійному самовизначенні, та розглядати їх як соціально-психологічні чинники професійного самовизначення старшокласників.

За результатами емпіричного дослідження з шістьох теоретично визначених було виявлено три типи професійного вибору старшокласників на основі зіставлення їхнього професійного профілю, професії-мрії і реально обраної професії: конструктивний, який відповідає професії-мрії і професійному профілю; ефективний, який відповідає професійному профілю і не відповідає професії-мрії; деструктивний, який не відповідає професії-мрії і професійному профілю старшокласників.

Результати, отримані під час обробки статистичним методом однофакторного дисперсійного аналізу, свідчать про те, що приналежність старшокласника до типу професійного вибору істотно впливає на його емоційний стан. Отримані дані дозволяють надати психологічну інтерпретацію виявлених нами типів професійного самовизначення. Так, конструктивне професійне самовизначення (реальний вибір професії відповідає професійному профілю старшокласника і його мрії) є відповідним внутрішньому світові старшокласника, він відчуває себе володарем власного майбутнього, емоційно стабільний. Ефективне професійне самовизначення (реальний вибір професії відповідає професійному профілю старшокласника, не відповідає професії-мрії) – це результат процесу, під час якого старшокласник змінює професійний вибір на той, що відповідає професійному профілю. Старшокласники з таким типом професійного вибору відчувають свою самоефективність у професійному виборі, контрольованість та бажаність обраного майбутнього, а отже не мають емоційного дефіциту і не відчувають пригнічення власної особистості, хоча сама ситуація вибору визначена зміною емоційного стану. Деструктивне професійне самовизначення (реальний вибір професії не відповідає ані

професійному профілю старшокласника, ані його мрії) характеризується тим, що старшокласники почуваються збентеженими, неефективними. Вони мають емоційний дефіцит і переживають пригнічення власної особистості. Успішність у навчанні, відповідно, нижча, ніж у старшокласників з іншими типами професійного самовизначення.

За допомогою дискримінантного аналізу доведено, що соціально-психологічним чинником професійного самовизначення є *комунікативні властивості*, а саме: комунікабельність, сміливість, домінантність, самодостатність, самоконтроль. При інтерпретації отриманих результатів враховано не тільки величину ступеню певного фактору, а й проаналізовано їх поєднання. Визначено, що всі риси комплексу комунікативних властивостей особистості є значущими при аналізі приналежності до певної групи професійного вибору.

Виявлено статистично значущі відмінності за показниками комунікативної установки з різними типами професійного самовизначення старшокласників. Доведено, що готовність реагувати певним чином на міжособистісну взаємодію обумовлено чинником *досвід спілкування*, а саме оцінками та переживаннями сутності набутого досвіду, поглядами та поведінкою. Ці показники суттєво відрізняються залежно від професійного самовизначення старшокласників.

Методом каузометрії було виокремлено такий соціально-психологічний чинник як *каузальні події* професійного самовизначення. Визначено події життя старшокласників, які вплинули на їхній професійний вибір, а саме: події життя, в яких на вибір професії вплинув соціально-політичний клімат країни; економічний статус сім'ї; події, які спрямували до наслідування близького оточення; події, в яких старшокласник мав змогу виявити самосвідомість; події, в яких на вибір професії вплинула мода на професії; вплинули особистісні та суспільні цінності або позначились професійні стереотипи; події, в яких старшокласники усвідомили свої здібності і таланти. Виявилося, що каузальні події по-різному виражені у кожній групі професійного вибору. Причинно-цільовим каузометричним

аналізом виявлено, що та сама подія може стати передумовою як зміни, так і підкріплення професійної ідентичності у контексті індивідуального життєвого досвіду старшокласників.

Отримані емпіричні дані постали основою для проведення експерименту, в якому старшокласникам надавався функціональний досвід спілкування щодо вибору професії, а саме знання про різні сфери діяльності, де він може застосувати свої здібності та навички, а отже підвищити самоефективність. Порівняльний аналіз відмінностей між середніми значеннями показників до і після наданого досвіду спілкування за допомогою статистичного методу t-критерію засвідчив зниження індикаторів емоційного стану в експериментальній групі. Результати показують, що функціональні знання і побудова професійних перспектив допомагають старшокласникам краще усвідомити свої професійні можливості та зіставити їх із вимогами близького оточення, краще зрозуміти себе, усвідомити професійні ролі в житті суспільства, узгодити професійні наміри. Це впливає на покращення психічно-емоційного стану і створює нову внутрішню ситуацію для оптимізації професійного самовизначення.

Емпірично продемонстровано важливість заохочення старшокласників до розвитку їх професійної самосвідомості, що забезпечує нові, кращі умови для професійного самовизначення старшокласників. Встановлено, що самоактуалізація у професійному самовизначенні старшокласників досягається тоді, коли уявлення про себе формується не лише щодо теперішнього часу, але й щодо майбутнього, тобто в аспекті перспективної самоактуалізації у дорослому житті. На основі аналізу соціально-психологічних чинників професійного самовизначення старшокласників та результатів формуючого експерименту розроблено рекомендації щодо оптимізації процесу професійного самовизначення, розширення досвіду спілкування старшокласників щодо вибору професії, а саме знання про різні сфери діяльності, де можуть бути застосовані їхні здібності і навички. Доведено, що досвід спілкування піддається корекції і є важливим елементом профорієнтаційної роботи зі старшокласниками.

ABSTRACT

Sereda O. Yu. Socio-psychological factors of professional self-determination of high school students. – On the rights of the manuscript.

Dissertation for Candidate Degree in Psychological Sciences in specialty 19.00.05 – Social Psychology; Psychology of Social Work. – Institute for Social and Political Psychology of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2021.

The thesis paper is devoted to the study of the problem of professional self-determination, the identification of socio-psychological factors and features of their impact on the professional self-determination of high school students. The types of professional self-determination of high school students are determined based on a comparison of their professional profile, dream profession and actually chosen profession. The emotional background of each choice situation is characterized and the possibility of optimizing the internal situation of professional choice of high school students is determined.

Theoretical analysis of the problem gave grounds for defining professional self-determination of high school students as a long-term process of integration into the professional world, which is based on their need to realize personal aspirations in social realities and contains a number of interrelated solutions. According to the age and social situation, a high school student is at the stage of optation, so the completion of this stage of his professional self-determination is indicated by the choice of profession for further studies or work. At the same time, there is a certain number of activities, in which a high school student has the opportunity to reveal his/her abilities, and they do not always correspond to one subject of activity.

It is proved that the professional self-determination of high school students should be considered in connection with the processes of ideological, personal and social self-determination, as an integral part of the complex process. The readiness to choose a profession by high school students is primarily due to a certain level of personal maturity and socio-psychological factors. It is determined that the

communicative properties of high school students, causal events and the experience of communication acquired by them in interaction with the environment affect the formation of professional self-awareness, which, in turn, determines either self-actualization or the diffusion of identity in professional self-determination, and consider them as socio-psychological factors of professional self-determination of high school students.

According to the results of an empirical study, out of six theoretically defined three types of professional choice of high school students were identified based on a comparison of their professional profile, dream profession and actually chosen profession: constructive, which corresponds to the dream profession and professional profile; effective, which corresponds to the professional profile and does not correspond to the dream profession; destructive, which does not correspond to the dream profession and professional profile of high school students.

The results obtained during processing by the statistical method of one-factor variance analysis indicate that a high school student's belonging to the type of professional choice significantly affects his/her emotional state. The obtained data allow us to provide a psychological interpretation of the types of professional self-determination that we have identified. Thus, constructive professional self-determination (the real choice of profession corresponds to the professional profile of a high school student and his/her dream) corresponds to the inner world of a high school student, he/she feels like the owner of his/her own future and is emotionally stable. Effective professional self-determination (the actual choice of profession corresponds to the professional profile of a high school student, does not correspond to the dream profession) is the result of a process, in which a high school student changes his/her professional choice to one that corresponds to the professional profile. High school students with this type of professional choice feel their self-efficacy in professional choice, controllability and desirability of the chosen future, and therefore do not have an emotional deficit and do not experience depression of their own personality, although the choice situation itself is determined by a change in an emotional state. Destructive professional self-

determination (the real choice of the profession does not correspond to either the professional profile of a high school student or his/her dream) is characterized by the fact that high school students feel confused and ineffective. They have an emotional deficit and experience depression in their own personality. Academic performance is correspondingly lower than that of high school students with other types of professional self-determination.

With the help of discriminant analysis, it is proved that the socio-psychological factor of professional self-determination is *communicative properties*, namely: sociability, courage, dominance, self-sufficiency, self-control. When interpreting the results obtained, not only the value of a certain factor is taken into account, but also their combination is analysed. It is determined that all features of the complex communicative properties of the individual are significant in the analysis of belonging to a certain group of professional choice.

Statistically significant differences in indicators of communicative attitude with different types of professional self-determination of high school students were revealed. It is proved that the willingness to respond in a certain way to interpersonal interaction is determined by the factor of *communication experience*, namely, assessments and experiences of the essence of the acquired experience, views and behaviour. These indicators differ significantly depending on the professional self-determination of high school students.

The method of causometry identified such a socio-psychological factor as *causal events* of professional self-determination. The events in the life of high school students that influenced their professional choice are identified, namely: life events, in which the choice of profession was influenced by the socio-political climate of the country; the economic status of the family; events that led to an imitation of the close environment; events, in which the high school student had the opportunity to show self-awareness; events, in which the choice of profession was influenced by fashion for professions; personal and social values influenced or affected professional stereotypes; events, in which high school students realized their abilities and talents. It turned out that causal events were expressed differently in each group of professional choices. Causal-target causometric analysis revealed

that the same event can become a prerequisite for both changing and reinforcing professional identity in the context of the individual life experience of high school students.

The obtained empirical data served as the basis for conducting an experiment, in which high school students were provided with functional communication experience regarding the choice of profession, namely knowledge about various fields of activity where they can apply their abilities and skills, and therefore increase self-effectiveness. A comparative analysis of the differences between the average values of indicators before and after the provided communication experience using the statistical method of the t-criterion showed a decrease in indicators of emotional state in the experimental group. The results show that functional knowledge and building professional prospects help high school students to better understand their professional capabilities and compare them with the requirements of their close environment, better understand themselves, understand professional roles in society, and coordinate professional intentions. This affects the improvement of the mental and emotional state and creates a new internal situation for optimizing professional self-determination.

The importance of encouraging high school students to develop their professional self-awareness is empirically demonstrated, which provides new, better conditions for professional self-determination of high school students. It is established that self-actualization in professional self-determination of high school students is achieved when the idea of oneself is formed not only in relation to the present time, but also in relation to the future, that is, in the aspect of promising self-actualization in adult life. Based on the analysis of socio-psychological factors of professional self-determination of high school students and the results of the formative experiment, recommendations are developed to optimize the process of professional self-determination, expand the communication experience of high school students regarding the choice of profession, namely knowledge about various fields of activity where their abilities and skills can be applied. It is proved that the experience of communication can be corrected and is an important element of career guidance work with high school students.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

А) Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях затверджених МОН України:

1. Середа О.Ю. Досвід спілкування старшокласників і вибір ними майбутньої професії. *Соціальна психологія* Київ, 2007. №6 (26). С. 155-162.

2. Середа О.Ю. Феномен емоційного вигоряння у старшокласників. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. Т.12. Вип.4. С. 274-283.

3. Середа О.Ю. Старшокласник і агресія: проблема вибору майбутньої професії. *Соціальна психологія*. Київ, 2008. №4 (30). С. 167-174.

4. Середа О.Ю. Вплив досвіду спілкування на професійний вибір старшокласників. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ. 2008. Вип. 19 (22). С. 101-111.

Публікації у виданнях, які входять до міжнародних наукометричних баз:

5. Sereda O. The influence of socio-psychological factors on high school students` professional self-determination. *Psychological journal*. 2019. Vol 5. No 11. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.11.18>

Б) Опубліковані праці апробаційного характеру:

6. Середа О.Ю. Причины отказа старшеклассников от профессии-мечты. *Каузометрия в исследованиях психологического времени и жизненного пути личности: прошлое, настоящее, будущее: Материалы международной научной конференции (28-29.02.2008, Институт социологии НАН Украины, Киев)*. Київ, 2008. С. 79-80.

7. Середа О.Ю. Особливості застосування методики «Професійний тип особистості» Дж. Голланда у процесі професійного самовизначення старшокласників. *Літні наукові підсумки 2020 року: тези доповідей XXXI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (04.07.2020,*

онлайн). Дніпро: ГО «НОК», 2020. С. 55-60.

ЗМІСТ

ВСТУП	13
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	19
1.1. Сутність феномену професійного самовизначення в юнацькому віці	19
1.2. Специфіка професійного самовизначення старшокласників	28
1.3. Соціально-психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників	38
Висновки до Розділу 1	52
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	55
2.1. Обґрунтування методів дослідження та процедура збору даних	55
2.2. Вплив соціального оточення на професійний вибір випускників	71
2.3. Соціально-психологічні особливості типів вибору професії старшокласників	80
Висновки до Розділу 2	94
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА ТИПИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ СТАРШОКЛАСНИКІВ	98
3.1. Каузальний аналіз подій, які вплинули на професійне самовизначення старшокласників	98
3.2. Комунікативні властивості як соціально-психологічний чинник професійного вибору старшокласників	114
3.3. Вплив комунікативної установки на процес професійного самовизначення старшокласників	122
3.4. Тренінг професійної самоактуалізації старшокласників	132
3.5. Обґрунтування методичних рекомендацій щодо підвищення ефективності профорієнтаційної роботи як засобу надання досвіду спілкування і розвитку психологічних особливостей старшокласників	145
Висновки до Розділу 3	152
ВИСНОВКИ	156
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	159
ДОДАТКИ	179

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України, в умовах реформування загальної середньої освіти і розбудови профільної школи, інтенсивних змін на ринку праці значно загострюється питання професійного самовизначення молоді, зокрема учнів старших класів. Ситуація завершення середньої освіти вимагає від старшокласників здійснити професійний вибір, що активізує потребу в самопізнанні, самоусвідомленні і саморозумінні. Однак на практиці з'ясовується, що професійне самовизначення молодих людей відбувається складно і виявляється відірваним від прагнень, інтересів і потреб самого старшокласника.

Проблема професійного самовизначення є важливим і широко досліджуваним феноменом, який вивчається у зв'язку з життєвими перспективами особистості, як аспект соціального самовизначення (М.Р. Гінзбург, Є.І. Головаха, Д.І. Фельдштейн), пов'язаний з розвитком особистості, специфікою її смислового сприймання (Є.О. Клімов, М.С. Пряжников, П.А. Шавір), у зв'язку зі спрямуванням і покликанням (В.П. Парамзін, К.К. Платонов, В.Є. Чудновський). У сучасних дослідженнях проблеми професійного вибору старшокласників приділено увагу ознакам готовності старшокласників до професійного самовизначення (М.Є. Скиба), особистісному потенціалу їхньої професійної самореалізації (С.Д. Максименко, Л.З. Сердюк), обумовленості професійної самореалізації особистісними цінностями (О.І. Пенькова), визначено технології побудови життєвих перспектив старшокласника (Н.Д. Володарська), а також зроблено акцент на творчу самореалізацію у толерантному освітньому просторі (С.П. Яланська, Н.М. Атаманчук). Дослідниками аналізується вплив чинників самодетермінації, автономії і самореалізації старшокласників на їхнє професійне самовизначення (К. Shorgen, L. Jaehoon, P. Panko).

Водночас у дослідженнях означеної проблеми бракує ґрунтового

вивчення соціально-психологічних чинників професійного самовизначення старшокласників, урахування яких практичними психологами і педагогами сприяло б створенню умов для активізації процесу їхнього професійного самовизначення і самореалізації. Особливої ваги у цьому контексті набувають чинники, які сприяють самоактуалізації, а отже, відчуттю впевненості старшокласників у ситуації професійного вибору.

Науково-практична та соціальна значущість проблеми професійного самовизначення старшокласників як важливого витoku особистісного розвитку зумовили вибір теми дослідження «Соціально-психологічні чинники професійного самовизначення старшокласників».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Роботу виконано в межах науково-дослідної теми лабораторії методології психосоціальних та політико-психологічних досліджень Інституту соціальної та політичної психології НАПН України «Особливості становлення і розвитку форм соціально-психологічного мислення» (2013-2016 рр., державний реєстраційний номер 0113U002137). Тему дисертації затверджено на засіданні Вченої ради Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (протокол № 1/06 від 19.01.2006 р.) та узгоджено на бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 5 від 28.05.2013 р.).

Об'єктом дослідження є професійне самовизначення старшокласників.

Предмет дослідження – соціально-психологічні чинники професійного самовизначення старшокласників.

Мета дослідження – виявити соціально-психологічні чинники професійного самовизначення старшокласників та з'ясувати особливості їхнього впливу на професійне самовизначення.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз наукових джерел із проблеми професійного самовизначення старшокласників.

2. Обґрунтувати методичні засади та розробити методичний комплекс дослідження соціально-психологічних чинників професійного самовизначення старшокласників, дослідити емоційний стан старшокласників з різним професійним вибором.

3. Виявити соціально-психологічні чинники професійного самовизначення старшокласників і дослідити їх вплив на типи професійного вибору.

4. Розробити рекомендації психологам, вчителям, батькам щодо підвищення ефективності професійного самовизначення старшокласників.

Щоб досягти мети та вирішити поставлені завдання, було розроблено програму дослідження. Для її реалізації застосовано комплекс **методів**, серед яких:

– *теоретичні*: аналіз літературних джерел з питань особистісного і професійного самовизначення особистості у ранньому юнацькому віці для з'ясування стану розробленості проблеми; аналіз і синтез психологічного змісту професійного самовизначення особистості для визначення ролі і місця соціально-психологічних чинників у цьому процесі, класифікація для визначення типів професійного самовизначення старшокласників;

– *емпіричні*: анкетування з метою визначення впливів, яких зазнають старшокласники під час прийняття рішення щодо вибору професії; психодіагностичне тестування для виявлення типів професійного вибору і емоційного стану, комунікативних властивостей, досвіду спілкування і каузальних подій професійного самовизначення старшокласників; формуючий експеримент, спрямований на розвиток комунікативних властивостей і надання старшокласникам функціонального досвіду спілкування щодо вибору професії.

Для дослідження видів впливу оточення на професійний вибір старшокласників застосовано авторську анкету. Для розподілення респондентів на групи за типом професійного вибору використано тестову методику Дж. Голланда «Професійний тип особистості», тестову методику

«Емоційне вигорання» В.В. Бойко та методику діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Дарки для дослідження емоційного стану старшокласників з різним типом професійного самовизначення. Для визначення комунікативних властивостей старшокласників застосовано опитувальник 14-ФО-142 Р. Кеттела, методику діагностики комунікативної установки В.В. Бойко для вивчення досвіду спілкування старшокласників, який вплинув на їхнє професійне самовизначення. Для виокремлення каузальних подій застосовано метод каузометрії (Є.І. Головаха, О.О. Кронік).

– *методи статистичної обробки інформації*: описова математична статистика, метод однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA) для дослідження різниць у емоційному стані старшокласників, обумовленого типом професійного вибору, каузограми і дискримінантний аналіз для визначення особливостей впливу соціально-психологічних чинників на професійний вибір старшокласників, t-критерій для дослідження зміни емоційного стану старшокласників після проведеного експерименту.

Наукова новизна результатів дослідження полягає у тому, що:

Вперше:

– *виокремлено* три типи професійного вибору старшокласників на основі зіставлення їхнього професійного профілю, професії-мрії і реально обраної професії: *конструктивний*, який відповідає професії-мрії і професійному профілю; *ефективний*, який відповідає професійному профілю і не відповідає професії-мрії; *деструктивний*, який не відповідає професії-мрії і професійному профілю старшокласників;

– *визначено* соціально-психологічні чинники, які впливають на тип професійного самовизначення старшокласників – каузальні події, комунікативні властивості, досвід спілкування: *каузальні події* професійного самовизначення – події, які спрямували до наслідування близького оточення, пов'язані з впливом моди на професії, із професійними стереотипами, виявом самосвідомості та ін. – можуть стати передумовою як зміни, так і підкріплення професійної ідентичності у контексті індивідуального

життєвого досвіду старшокласників; *комунікативні властивості* визначають особливості міжособистісної взаємодії; опосередкування внутрішніх психологічних умов зовнішнім соціальним середовищем реалізується у формуванні його особистісного *досвіду спілкування*;

– встановлено, що *розширення досвіду спілкування* допомагає старшокласникам краще усвідомити свої професійні можливості та зіставити їх із вимогами оточення; *спілкування*, спрямоване на досягнення старшокласниками відчуття самоефективності, розкриває їхню особистісну професійну спрямованість та надає інформацію щодо можливості і способу застосування здібностей у багатьох професійних сферах; *досвід спілкування* піддається корекції і є важливим елементом профорієнтаційної роботи зі старшокласниками.

Набули подальшого розвитку:

– психологічні уявлення про особистісну самоактуалізацію, які доповнено положеннями про важливість набуття знань щодо можливості реалізації особистістю власних здібностей та навичок у різних сферах професійної діяльності і, як наслідок, посилення відчуття самоефективності;

– методичні підходи до вивчення соціально-психологічних чинників професійного самовизначення старшокласників, які розглянуто крізь призму життєвого шляху і психологічних особистісних характеристик.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть бути застосовані психологами для розроблення психологічних заходів із профорієнтаційної роботи, які сприятимуть ефективному вибору майбутньої професії старшокласникам. Представлені в роботі діагностичні заходи та рекомендації для психологів, вчителів, батьків будуть корисними для підвищення ефективності профорієнтаційної роботи з учнями старших класів. Теоретичний та емпіричний матеріал дослідження може використовуватись у процесі розроблення та викладання навчальних курсів із психодіагностики, психологічного консультування, психокорекції, а

також при розробленні спецкурсів із практичної психології, професійної орієнтації та професійного відбору.

Результати дослідження **впроваджено** під час підготовки профорієнтаційних заходів психологами гімназії № 109 ім. Т.Г. Шевченка Печерського р-ну м. Києва (довідка № 36 від 23.12.2020р.), в практику підготовки студентів 2-го курсу спеціалізації «Практична психологія» та в профорієнтаційні заходи кафедри практичної психології Інституту Людини Київського університету ім. Б. Грінченка (довідка № 69 від 05.02.2021р.).

Публікації. Зміст дисертаційної роботи відображено в п'яти одноосібних публікаціях у наукових фахових виданнях, включених до переліку МОН України, з них 1 – у наукових виданнях, внесених до міжнародних наукометричних баз.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який включає 216 найменування (із них 52 – англійською мовою) та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 199 сторінок, основну частину дисертації викладено на 146 сторінках. Текст дисертації містить 17 рисунків і 12 таблиць. Додатки розміщено на 23 сторінках.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У першому розділі визначено стан дослідження проблеми професійного самовизначення в юнацькому віці вітчизняними та закордонними психологами. Проаналізовано й узагальнено провідні напрями та підходи до вивчення феномену професійного самовизначення у контексті життєвого, особистісного, соціального самовизначення. Розглянуто чинники, що впливають на професійне самовизначення особистості, та проаналізовано соціально-психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників.

1.1. Сутність феномену професійного самовизначення в юнацькому віці

В психології особистості, у віковій, педагогічній і соціальній психології проблема професійного самовизначення є важливим і широко досліджуваним феноменом. О.М. Васильченко, В.І. Журавльов, М.Р. Гінзбург, Є.І. Головаха, О.О. Кронік вивчають її у зв'язку з життєвими перспективами особистості, професійної стратегії і планування майбутнього [26; 38; 55; 41]. Т.М. Афанасьєва, О.Д. Джура, Д.І. Фельдштейн розглядають професійне самовизначення як аспект соціального [7; 47; 147]. К.О. Абульханова, І.І. Баріхашвіллі, П.А. Шавір, Є.О. Клімов, М.С. Пряжніков, М.Х. Тітма пов'язують його з розвитком особистості, специфікою її смислового сприймання світу, настановами свідомості [1; 11; 68; 118; 144; 157]. К.М. Гудименко, М.Т. Дригус, І.М. Євченко, О.А. Каденко, М.Н. Ланін, В.П. Парамзін, К.К. Платонов, Л.З. Сердюк, В.Є. Чудновський, І.В. Яворська-Ветрова, досліджують проблеми, пов'язані з вибором професії, шляхом

вивчення мотиваційної сфери особистості, самоствавлення, а також у зв'язку з поняттями спрямування і покликання [45; 51; 54; 59; 83; 106; 110; 132; 155; 163]. Специфіку профорієнтаційної роботи психолога вивчають І.І. Баріхашвіллі, К.М. Гудименко, О.І. Вітковська., М.Л. Шабдінов [11; 31; 45; 156].

Передумовою постановки проблеми професійного самовизначення стали чисельні дослідження психологічних питань профорієнтації особистості. У вітчизняній психології до 1970-х дослідження ґрунтувались на двох профорієнтаційних концепціях: «виховній» та «діагностичній». Їхній зміст зводився до діагностики профпридатності особистості або до психологічних питань формування якостей, необхідних для виконання відповідної професійної діяльності. Провідним завданням було створення професіограм та розробка методичних рекомендацій, які допомагали орієнтувати молодь на професії з браком кадрів.

У 80-90-х роках минулого століття профорієнтація стала предметом системного дослідження психологів [67; 127; 146; 181]. Спираючись на теоретичні дослідження розвитку самосвідомості особистості і її активності [4; 19; 75; 126], профорієнтацію почали розглядати в рамках професійного розвитку і процесу особистісного самовизначення [69; 157]. Психологічні дослідження самовизначення розмежувались на два основні підходи. Один з них характеризує самовизначення як природний процес, який виникає на певному етапі онтогенезу і існує як особистісне новоутворення, що з'являється в старшому шкільному віці. Тут йдеться про ціннісно-сміслову або «особистісне» самовизначення [23; 92]. Інший підхід [157] розглядає самовизначення як штучно організований процес. Цей підхід стосується самого процесу професійного самовизначення у підлітковому віці.

Психологічний розгляд проблеми самовизначення започаткував С.Л. Рубінштейн, який розумів самовизначення як детермінацію: «Всяка детермінація потрібна як детермінація іншим, зовнішнім, і як самовизначення (визначення внутрішніх якостей суб'єкта)» [126, с.359]. У

цьому контексті самовизначення протиставляється зовнішній детермінації і розуміється як самодетермінація. Так, в понятті самовизначення виражається активна природа «внутрішніх умов», через які заломлюються зовнішні впливи. На відміну від С.Л. Рубінштейна, американські сучасні дослідники, розглядають самовизначення як «центр досвіду» і як рушійну силу і регуляцію вольових рішень [203], або як прагнення до внутрішньопсихологічної і соціальної рівноваги, задоволення природніх базових потреб у незалежності і той самий час взаємодії з іншими, наголошуючи на необхідності розвитку мотиваційної сфери, як складової саморегуляції для конструктивної, ефективної реалізації себе у соціумі [176].

Основою самовизначення, слідуючи за С.Л. Рубінштейном, К.О. Абульханова-Славська також визначає самодетермінацію, власну активність, усвідомлене прагнення зайняти певну позицію: «Зміни особистості відбуваються під дією умов та подій, що призводять до зміни способу життя, а його розвиток є становленням власної життєдіяльності суб'єктом, що пов'язано з можливістю індивіда визначити і утримати власну траєкторію життєвого руху» [3, с.143]. Вона визначає самовизначення як формування життєвої позиції в результаті певної активності особистості. У концепції К.О. Абульханової-Славської залишається не розкритим психологічний зміст поведінки і суб'єктивного переживання особистості в процесі формування життєвої позиції.

Проблемі особистісного самовизначення присвячено ряд праць Д.І. Фельдштейна. Він розглядає цей процес у безпосередньому зв'язку з соціалізацією особи. На думку вченого, «особистісне самовизначення – це феномен суспільного індивіда, пов'язаний з формуванням розгорнутої соціальної позиції людини відносно інших, із ступенем бачення себе в інших людях, із готовністю особистості до відповідальних дій у світі» [147]. А.В. Мудрик не дає дефініції поняття «самовизначення», але розглядає його зв'язки з процесами самопізнання, самооцінки, формування світогляду і знаходження власної позиції. Такий пошук за А.В. Мудриком, відбувається

через процес відокремлення, у формі внутрішнього діалогу людини з собою, з оточуючими і зі світом як цілим [95].

У соціально-психологічному контексті самовизначення вивчав А.В. Петровський, трактуючи його як феномен групової взаємодії (колективістське самовизначення), що є способом реакції на груповий тиск. Дещо інакше самовизначення розуміється В.Ф. Сафінім та Г.П. Новіковим, як досягнення самосвідомості на рівні «хочу» – «можу» – «є» – «вимагають». Для них особа, що самовизначилась, є соціально зрілою, стійкою особистістю, «...що здатна адекватно розуміти і здійснювати свої права й обов'язки» [128, с.67]. Найбільш суттєвими характеристиками особистості, що самовизначилась, на думку В.Ф. Сафіна, є усвідомлення своїх суб'єктивних якостей і суспільних вимог та знаходження певного балансу між ними.

В.І. Журавльов вводить поняття «життєвого самовизначення» [55], Є.І. Головаха – поняття «життєвих перспектив» [40]. Вони близькі за змістом до поняття «особистісного самовизначення» М.Р. Гінзбурга, в якому відображені як ціннісно-смісловий, так і активно-діяльнісний компоненти. У роботі Є.І. Головахи життєві перспективи особистості досліджуються у контексті її життєвої мети та життєвих планів. Мета, яку ставить перед собою людина – це «предметна і хронологічна межа актуального майбутнього», а плани – «заповнюють проміжок до мети» [40, с. 98]. Регулятивну функцію в процесі реалізації життєвих перспектив особистості виконують ціннісні орієнтації [40, с. 98]. У спільних працях Є.І. Головахи і О.О. Кроніка цілісний процес життєвого самовизначення досліджується з точки зору «подієвого» підходу [41].

М.С. Пряжніков визначає життєве самовизначення як «вибір певного стилю життя і реалізація його у багатьох соціальних ролях.» [117, с. 24]. Особистісне самовизначення – це, за М.С. Пряжніковим, найвищий рівень життєвого самовизначення, яке мінімально обмежене зовнішніми факторами. Сучасні дослідники зробили акцент на вплив чинників самодетермінації,

автономії і самореалізації старшокласників на їх професійне самовизначення [208], дослідили феномен вибудови цілей, відчуття самореалізації й мотивацію як основи вікової парадигми наукового розвитку особистості [180]. Але зв'язок життєвого з особистісним самовизначенням залишається не вивченим.

Підхід дослідників до вивчення різних аспектів проблеми самовизначення особистості молодій людині залежить від розуміння психологічного змісту самовизначення в теоретичній основі наукового аналізу. Професійне становлення особистості розглядається як складова частина її загального розвитку, а професійне самовизначення – як форма життєвого, особистісного самовизначення.

Вважаємо, що професійне самовизначення у юнацькому віці має розглядатися у зв'язку з процесами самовизначення у світогляді, особистісного і соціального самовизначення, як невід'ємна частина цілісного процесу. Професійне самовизначення ситуативно і змістовно має бути пов'язаним із соціальним: вибором людиною соціального середовища, «приєднанням» до професії як до певної сфери соціальної активності, актуалізацією спрямування на розширення соціальної взаємодії. Водночас професійне самовизначення не можна розглядати відокремлено від самовизначення особистості у сферах світогляду, моральної позиції та життєвого сенсу, які обумовлюють її багатосторонні зв'язки зі світом, а водночас характер, спрямування, мету і ціннісний зміст її діяльності.

Виходячи з аналізу сучасних досліджень професійного самовизначення [45; 59; 132; 139; 141; 163], ми виявили ґрунтовний і всебічний розгляд проблеми за такими спрямуваннями:

1. Психофізіологічні властивості особистості (вивчення фізичних властивостей особистості, які визначають придатність і непридатність до певних професій; дослідження процесів психологічної регуляції професійної діяльності; аналіз впливу індивідуально-психічних властивостей; визначення механізмів адаптації до праці);

2. Системотехнічне спрямування (систематизація фізичних і психічних властивостей особистості для розробки тестів, тренінгів, рекомендацій щодо придатності до певних професій та розвитку цих властивостей);

3. Експлуатаційне спрямування (розробка критеріїв відбору професійних кадрів);

4. Глибинно-психологічне спрямування (дослідження з точки зору внутрішніх механізмів і процесуальних аспектів кризи підліткового віку, мотивації, самоставлення і самоактуалізації, способів зовнішнього впливу в період самовизначення особистості);

5. Психологічно-педагогічне спрямування (розробка методів підготовки та аналізу алгоритмічних основ навчальної підготовки; надання рекомендацій щодо оптимізації навчальної інформації; розробка критеріїв рівня професійної підготовки; обґрунтування вимог до професійної підготовки школярів).

Останнім часом вітчизняними вченими активно досліджується особистісний потенціал самореалізації [186], обумовленість самореалізації цінностями [107], життєстійкість особистості [169], визначено технології побудови життєвих перспектив [34], а також зроблено акцент на творчою самореалізацію у толерантному освітньому просторі [165]. Всі вчені доходять висновку, що самоактуалізація неможлива без конструктивного ставлення особистості до соціального середовища, світу й до власної персони. Таким чином, очевидною є актуальність і недостатня розробленість проблеми професійного самовизначення старшокласників як результату впливу соціально-психологічних чинників. Адже професійне самовизначення – це досить складне системне утворення, яке складається із багатьох взаємодоповнюючих елементів і не може обмежуватись лише, по суті, психофізіологічними властивостями. Серед сучасних вітчизняних досліджень не вистачає розгорнутих концепцій, які б розкривали генезу професійних

інтересів, схильностей, намірів, власне, професійного вибору і подальшого професійного розвитку особистості. До того ж, на нашу думку, слід спробувати пов'язати, доповнити і скоригувати надбання загальноновизнаних у світовій науці відповідних зарубіжних теорій згідно сучасної ситуації українського суспільства.

Більшість зарубіжних теорій професійного розвитку можна класифікувати за п'ятьма основними напрямками: диференційно-діагностичним; психоаналітичним; теорії рішень; типологічним; теорії розвитку.

Основним положенням диференційно-діагностичного напрямку виступає те, що проблема професійного вибору вирішується взаємодією, взаємовпливом двох структур: особистісної і структури професійних вимог.

В рамках психоаналітичного підходу З. Фройд і послідовники психоаналізу професійний вибір визначали як пряме або непряме задоволення потреб, або процес сублімації. Вони пов'язували ранні внутрішньородинні стосунки дитини з подальшим її професійним розвитком [149].

В теоріях рішень професійний вибір виступає як система орієнтирів у різноманітних професійних альтернативах і прийнятті рішень в результаті аналізу цих систем. Розглядаються фактори, що впливають на цей вибір, однак, поза увагою залишаються такі чинники, як родина, мікросоціум, професійні здібності.

Типологічний підхід реалізований у «Типологічній теорії» або «Теорії професійного оточення» Дж. Голланда [178]. Цей підхід має точки перетину з дослідженнями вітчизняних психологів різноманітних професіограм. Згідно з цією теорією, людина обирає той вид професійної діяльності, який, по-перше, відповідає запиту оточуючого середовища, по-друге, найбільш відповідає типу її особистості. Нашому дослідженню імпонує виокремлення Дж. Голландом взаємозв'язку зовнішнього і внутрішнього. При цьому

Дж. Голланд відокремлює шість основних типів особистості: реалістичний, інтелектуальний, соціальний, традиційний, підприємницький і творчий. Його теорія застосовується для сучасних досліджень професійного самовизначення молоді [199], гендерних особливостей вибору професії [215], підбору кадрів [202] тощо.

Про взаємовпливи зовнішніх і внутрішніх факторів також йдеться у «теорії розвитку». Остання орієнтована на педагогічну практику. Професійний розвиток розглядається в контексті онтогенетичного розвитку особистості. Одним із перших, хто займався цим питанням, був Е. Гінзберг («Теорія компромісу з реальністю»). Автор розглядав професійний вибір як довготривалий процес, такий, що триває більше десяти років, і містить низку взаємопов'язаних рішень. Закінчується цей процес компромісом між зовнішніми (кон'юнктура, престиж) і внутрішніми факторами (індивідуальні здібності і т.п.). Е. Гінзберг виділяє три стадії професійного самовизначення: стадія фантазії, гіпотетична стадія і реалістична стадія [38].

На початку 1950-х років Д. Сьюпер [214] на основі цієї стадіальної моделі професійного самовизначення створює теорію, в якій були враховані деякі недоліки концепції Е. Гінзберга: невикористання загальнопсихологічних закономірностей, механічне співвіднесення професійних бажань і професійних реалій, недостатність методичного оснащення. Автор поєднав феноменологічні концепти з диференціальною психологією. Таке поєднання зробило його теорію однією з найпоширеніших за кордоном теорій професійного розвитку. Для теорії Д. Сьюпера характерне не лише звернення до поняття стадіальності професійного розвитку, але й до поняття «Я-концепції». «Я-концепція» у дослідника має широке й універсальне значення. Фактично завдяки їй професійне самовизначення постає як невід'ємний елемент особистісного. Вчений вважає, що професійний розвиток полягає, по суті, в розвитку і реалізації «Я-концепції». Однак, Д. Сьюпер наділяє «Я-концепцію» формальними характеристиками, що не дозволяє зробити операціоналізацію цього поняття достатньою для

експериментального дослідження, і тим паче для діагностики.

Психологи-гуманісти в найбільш закінченій формі досліджують взаємозв'язок і єдність професійного та життєвого самовизначення [91; 201; 172]. Вони доводять, що вибір професійної діяльності зумовлює відповідний стиль життя людини, тип її особистості. Ієрархічна схема потреб особистості, яку запропонував А. Маслоу, є однією із вдалих ілюстрацій такого підходу до професійного самовизначення. Абрахам Маслоу зазначає, що задоволенню вищого рівня потреб передують задоволення попереднього. Він припускає можливість винятків, вважаючи, що існують, наприклад, творчі або глибоко релігійні люди, які здатні розвиватись та розвивати свій таланти, попри соціальні проблеми та інші труднощі. В цьому аспекті А. Маслоу вводить поняття «самоактуалізації», під яким розуміє прагнення людини, бажання стати тим, ким вона може стати. Математики повинні рахувати, художники – малювати, вчителі нести науку молоді, якщо вони бажають бути у злагоді з самими собою. Люди повинні обрати таку професію, спеціалістом якої можуть стати. Мають бути вірними своїй природі. Автор вказує, що самоактуалізація є вищим рівнем потреб людини. На перших двох сходинках піраміди А. Маслоу розташовані фізіологічні потреби і потреба у безпеці. Вони обумовлюють потребу володіти, отже працювати, мати роботу. Дві наступні сходинки – потреба у прийнятті, приналежності і любові та потреба у самоповазі визначають потребу діяльності, зокрема професійної. Остання сходинка – потреба у самоактуалізації зумовлює стиль життя, який тісно пов'язаний з вибором професії.

Отже, особистість може найбільшою мірою самоактуалізуватись лише через захопленість значущою для неї діяльністю. А. Маслоу вважав, що задоволення вищих потреб, їх виникнення пов'язані з задоволенням нижчих. В. Франкл дотримувався іншої точки зору [172]. Самоактуалізація, або пошукособиствстю сенсу життя, лишається провідною, не зважаючи на задоволення нижчих потреб. Пошук особиствстю сенсу життя і побудову життєвих планів В.Франкл розглядає як вроджену потребу, притаманну усім

людям, як провідну ланку розвитку особистості. Відповідно до цього він виокремлює три групи смисложиттєвих цінностей:

- Цінності творчості (праця, яка є внеском у суспільство, а не лише виконанням певних функцій);
- Цінності переживання (кохання, що не осліплює, а робить людину зрячою);
- Цінності відношення (ставлення до власного життя, сприйняття тягара долі, мужність у стражданнях та випробуваннях).

Теорії розвитку, близькі до гуманістичних і інших феноменологічних теорій, трактують розвиток особистості як процес становлення її «Я». Поділяє ці погляди і Е. Еріксон [161]. Однак, його концепція психосоціального розвитку особистості є найбільш інтегративною. Він називає «Я-концепцію» «ідентичністю его» індивіда або узгодженим самосприйняттям індивідом власної особистості. В цій концепції гармонійно поєднані особистісна, ідеологічна і професійна ідентичності, які є формами самовизначення.

З аналізу теорій різних вчених, які досліджували професійний вибір особистості, розуміємо, що професійне самовизначення – це не тільки вибір професійної діяльності на основі власних потреб, інтересів, здібностей, системи цінностей. Це одна із форм активності особистості, де вона виступає суб'єктом власної життєдіяльності, і професійна діяльність для якої є особистісною цінністю. Як наслідок, професійна самовизначеність є способом реалізації суб'єктивних властивостей особистості, стилю свого життя.

1.2. Специфіка професійного самовизначення старшокласників

Психологічна суть процесу професійного самовизначення особистості, вплив на нього доквілля можуть бути представлені з точки зору його внутрішніх механізмів, а також з точки зору процесуальних аспектів.

Труднощі, які виникають у старшокласників у зв'язку з прийняттям рішення щодо вибору майбутньої професії, часто спричинені внутрішніми мотиваційними конфліктами, недостатньою готовністю зробити вибір. Причинами можуть бути: несформованість певних особистісних характеристик, «незрілість» самої ситуації, недостатнє її прояснення або брак необхідної інформації. Готовність до вибору професії, на нашу думку, обумовлена певним внутрішнім станом особистості старшокласника, що характеризується зрілістю особистісних структур, внаслідок конструктивної взаємодії комплексу соціально-психологічних чинників ситуації професійного визначення.

Самовизначення старшокласників означає не відокремлення від значущих дорослих, а об'єктивне визначення свого місця у світі дорослих. Поняття «самовизначення», тотожне поняттю «ідентичність» американського психоаналітика, автора теорії стадій психосоціального розвитку Е. Еріксона. Слідом за ним відомий вчений J. Marcia [187] провів декілька досліджень, присвячених вивченню передумов та наслідків формування ідентичності у підлітків. На основі праць Е. Еріксона у них були виокремлені чотири самостійні орієнтації або статуси еґо-ідентичності: 1) дифузія ідентичності; 2) зумовленість; 3) мораторій; 4) досягнення ідентичності. Ці стани описані за допомогою двох самостійних параметрів, а саме кризи і такої обставини, як прийняття обов'язків у двох основних сферах функціонування: професійній діяльності та ідеології. Термін «криза» належить до того періоду значних зусиль у житті людини, коли вона розмірковує, яку обрати кар'єру та яким переконанням, цінностям варто слідувати у житті. «Прийняття обов'язків» передбачає прийняття твердих рішень відносно вибору професії, а також виникнення рольових стратегій для реалізації прийнятих рішень. Дифузія ідентичності характеризується мінімумом або навіть відсутністю прийнятих підлітком цінностей та ролей, відсутністю мрії. Мораторій передбачає, що підліток перебуває у стані кризи (вагається між альтернативами), і його переваги занадто слабкі та не визначені. Нарешті,

статус досягнення ідентичності відноситься до тих підлітків, що пережили період кризи і зробили певний вибір відносно професійних та ідеологічних цілей.

Розглядаючи теорії професійного розвитку, в яких особистість виступає його суб'єктом, можемо констатувати, що ядром процесу професійної самосвідомості є система «Я-образів» особистості, її «Я-концепція». «Я-концепція» є основою для порозуміння, взаємозв'язку і взаємовпливу уявлень про професію, її вимог до особистості і уявлень особистості про себе, оцінки своїх можливостей. Зазначену «Я-концепцію» часто описують як глобальне поняття, тобто – загальне ставлення людини до самої себе. Однак, її можна також розглядати як сукупність множини Я-концепцій, кожна з яких сформована по відношенню до якої-небудь ролі» [121, с. 221]. І далі: «Я концепція – це система установок по відношенню до самого себе» [121, с. 221]. Установчу модель «Я-концепції» пропонує і Р. Бернс [13]. Автор представляє «Я-концепцію» як сукупність уявлень людини про себе («Я-образи»), поєднану з їх оцінкою. «Я-образ» і самооцінка можуть зумовити відповідну поведінкову реакцію. Таким чином, «Я-концепція» розглядається як сукупність установок, спрямованих на самого себе, і складається з трьох компонентів: образу, самооцінки і потенційної поведінкової реакції. В цьому сенсі В.А. Фрицюк визначає, що «професійний саморозвиток пов'язаний з внутрішнім поєднанням структурних складових психіки особистості, спрямованих на її конструктивну взаємодію з навколишнім середовищем шляхом отримання особистісно значущого та адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності» [148].

Отже, формування образу «я» в юнацькому віці становить базову основу для подальших процесів самовизначення. Психологічні закономірності формування образу «я» ретельно досліджує І.С. Кон у роботах «У пошуках себе» [72] та «Відкриття «Я» [73]. Головними психологічними надбаннями раннього юнацтва він вважає відкриття

людиною свого внутрішнього світу, усвідомлення своєї неповторності й унікальності. Процес самопізнання стає більш усвідомленим і цілеспрямованим. І.С. Коном [72] висвітлюється актуалізація наряду сучасне-майбутнє у юнацькому віці у зв'язку з пошуками сенсу життя. Питання «Хто Я?» означає у юнацтві не тільки і не стільки оцінку наявних рис, скільки визначення перспектив і можливостей: «ким я стану», «що трапиться зі мною у майбутньому», «як і для чого жити?» [72, с. 199]. Майбутнє стає головним питанням старшокласника, а життєві плани явищем не тільки соціального, але й морального характеру. Вони не вичерпуються питанням «ким бути?», а також містять у собі розв'язання проблеми «яким бути?», що стає важливим етапом на шляху морального самовизначення. Головна філософська проблема юнацького віку – питання про сенс життя, що виникає з потреби сприймати своє життя як цілісний процес, який має певний напрям, послідовність і зміст. І.С.Кон [73] зазначає, що установочна модель дозволяє представити когнітивні, афективні, поведінкові і ціннісно-нормативні моменти не як ознаки самосвідомості (самосвідомість – це одне, а ставлення до себе – дещо інше), а як різні її аспекти. Відображення в «Я-концепції» інтегрованих знань про себе надає суб'єкту відповідну впевненість і цілісність. Ця концепція детермінує не лише сприймання суб'єктом різних сторін власної особистості, але й навколишнього світу.

Американський психолог Майк Розенберг на основі експериментальних досліджень виділяє «істинне Я» (те, яке властиве мені в даний момент), «динамічне Я» (уявлення про особистість, якою намагаюсь стати), «ідеальне Я» (уявлення про особистість, якою міг би стати за умови прийняття певних моральних норм), «майбутнє або можливе Я» (уявлення про особистість, якою реально можу стати), «ідеалізоване Я» (яким мені приємно себе бачити, і цей образ є комбінацією істинного, ідеального і майбутнього Я), нарешті безліч «показних Я» – личин, що виставляються на загальний огляд. Їх метою є приховування істинних, негативних або болючих рис і схильностей «істинного Я». У своєму дослідженні Прокопенко О.А.

доводить, що «аналіз професійної «Я-концепції» у її зв'язку із «Я-концепцією» особистості в цілому дає змогу визначити специфічний зміст когнітивного, афективного і поведінкового компонентів професійної «Я-концепції». Зокрема, до когнітивної складової входять знання, уміння та навички, отримані у процесі професійної підготовки; образ своєї професії, уявлення про її перспективність і можливості кар'єрного росту. Афективний компонент професійної «Я-концепції» полягає у ставленні до обраного фаху, своїх професійних обов'язків, самоповазі, стресостійкості, а також самооцінки, сформованої в результаті об'єктивних обставин і суб'єктивного відчуття успішності на професійній ниві. Поведінковий компонент професійної «Я-концепції» характеризується насамперед індивідуальним стилем діяльності, вмінням розв'язувати професійні задачі та конфлікти, навичками саморегуляції тощо» [113, с.121-122].

В.А. Семиченко, О.М. Шевцова доводять, що деструктивні аспекти Я-концепції спричиняють внутрішню дисгармонію, незадоволеність собою та об'єктивними можливостями, соціальним статусом, до відчужденості та уникання соціальних контактів, що в свою чергу, має негативний вплив на особистісний аспект життя людини, зокрема на професійну складову [129; 159].

Узагальнюючи дослідження «Я-концепції» вітчизняними і зарубіжними вченими, можемо говорити, що зазначена концепція відображає сприймання людиною самої себе, яке формується в результаті рефлексії та через взаємодію зі значущими для неї людьми. З цього випливає, що набуття власної ідентичності, в тому числі професійної, залежить від сформованості «Я-концепції», тобто від адекватності уявлень старшокласника про самого себе. Адекватна «Я-концепція» в процесі самовизначення дозволяє старшокласнику ставити перед собою адекватні задачі і досягати реалістичних цілей.

«Я-концепція» розглядається як сукупність установок, спрямованих на самого себе, і складається з образу, самооцінки, поведінкової реакції.

Важливо зазначити, що на реалістичність життєвих цілей впливає і самооцінка старшокласника. Вона є регулятором поведінки та діяльності. При цьому не слід забувати, що самооцінка не є утворенням, яке від народження притаманне людині. Її формування відбувається в процесі діяльності та міжособистісних взаємодій. Так, «Я-концепція» відіграє важливу роль у формуванні цілісної, гармонійної особистості старшокласника, а отже, і в набутті власної ідентичності. Від успіху набуття власної ідентичності залежить також успіх професійного самовизначення, самоактуалізації. З формуванням «Я-концепції» пов'язана проблема становлення самосвідомості. Це складний і багатоплановий процес. Він проходить під впливом спілкування і діяльності. Встановлено, що є такі елементи самосвідомості, на які спілкування зі світом впливає найбільш явно. Це насамперед самопізнання та формування самооцінки. Самопізнання, ґрунтоване на порівнянні себе з оточуючими, стає частиною самовизначення особистості. Взаємозв'язок самосвідомості і професійного самовизначення ілюструє роль свідомості і механізмів самосвідомості в процесі останнього. Самосвідомість складається з оцінок себе у стосунках з людьми, уявлень про своє бажане та реальне «Я», самооцінки. Вона визначає готовність, а відповідно, і саме професійне самовизначення старшокласників.

Вибір професії повинен бути свідомим, а отже мотивованим. За визначенням О.М. Леонтьєва [85] мотив – це об'єкт, який відповідає тій чи іншій потребі, спонукає і спрямовує діяльність людини. Той факт, що в різний час людина може мати різні потреби, дозволяє нам зробити висновок про те, що мотиви не стабільні, а змінні та динамічні. При цьому їх ієрархія зумовлюється не лише ієрархією потреб людини, але й соціально-економічними змінами в житті суспільства, культурою суспільства, груповою свідомістю та поведінкою. Е. Еріксон, вивчаючи американську молодь, дійшов висновку, що технологічні зміни суспільства та її сучасні культурні особливості вимагають від молоді тривалої формальної освіти. Таке навчання, часто пов'язане з фінансовою залежністю від батьків, відчутно

ускладнюють процес розуміння того, як вони живуть і яким має бути їх доросле життя [171].

Як засвідчують дослідження радянських психологів, зокрема С.Л. Рубінштейна [125], при вивченні професійного самовизначення треба брати до уваги психологічну структуру особистості. Остання – це сукупність вроджених особливостей, темпераменту, соціального середовища, освіти, виховання, спрямованостей, здібностей тощо. Розкриємо сутність компонентів психологічної структури особистості. Її психологічні властивості поділяються на спрямованість, можливості і особливості характеру. Спрямованість особистості складається з потреб, мотивів та інтересів, установок, нахилів, переконань і ідеалів. Можливості передбачають наявність певних здібностей, талантів і здатностей до адаптації. До особливостей характеру віднесені емоційні, інтелектуальні, вольові, моральні аспекти і ідеали.

Визначальним структурним елементом особистості є її спрямованість, яка являє собою складне мотиваційне утворення. Як вважає вчений, це поняття є характеристикою основних інтересів, потреб, нахилів і прагнень людини. Окрім цього, сутність спрямованості полягає в тому, що вона визначає орієнтири в поведінці та діяльності особистості. Розвиток природно зумовлених задатків стає основою домінуючої системи мотивів, які грають вирішальну роль у виборі трудової діяльності. Якщо виникнення мотивів передбачає усвідомлення потреб і дій щодо їх задоволення, то психологічна установка особистості – це неусвідомлена налаштованість людини на діяльність, за допомогою якої може бути задоволена певна потреба. Домінування окремих мотивів чи установок активізує певні психічні процеси (пізнавальні, емоційні, вольові) й тим самим підпорядковує всю психічну діяльність людини. Таким чином, спрямованість як система стійких мотивів, нахилів, переконань та ідеалів відображає світогляд особистості та визначає вектор її поведінки.

У професійній психодіагностиці сьогодні найчастіше звертаються до

вивчення здібностей, які не зводяться до знань, навичок та вмій, але забезпечують успішність оволодіння ними та виконання певної професійної діяльності особистістю [50; 93; 153]. Природною основою формування здібностей є природжені анатомо-фізіологічні особливості головного мозку і нервової системи людини – задатки, ступінь вираженості яких характеризується поняттям обдарованість. Таланти розкриваються тоді, коли вони спрямовані по призначених природою шляхах [50; 93; 153].

Однак, природному походженню здібностей не завжди приділялася належна увага. Так, у минулому столітті протягом довгого часу існувала концепція, за якою вважалося, що кожен в змозі оволодіти будь-якою професією, оскільки головним є навчання та виховання людини. Винятки становили сфери мистецтва та художньої творчості. Такий підхід приводив до ігнорування задатків, до надмірної соціалізації особистості та помилкового враження про доступність більшості професій, незважаючи на вроджені особливості. Глибока стійка потреба людини в певній діяльності стає основою нахилів, які виступають вибірковою спрямованістю на цю діяльність і спонукають нею займатися. Тому нахили є передумовою розвитку відповідних здібностей. Завдяки наданим від природи здібностям до пізнання, спілкування, діяльності реалізуються інтереси і потреби людини.

Є.О. Клімов зазначає, що для кожної людини характерне більш-менш чітке вираження спрямування на певний вид діяльності. Такий вид діяльності відповідає предмету праці, який цій людині найбільш близький. Це відбувається в силу переважання певних інтересів й особистісних відмінностей людини [69]. Ч. Spearman у своїй теорії «двох чинників» запропонував положення про існування загальної обдарованості (general ability) або «загальний чинник» (general factor) поряд із спеціальними здібностями [211]. Слідуючи такому положенню, сучасна дослідниця профорієнтаційної роботи Т.О. Кожан описує структуру здібностей, серед яких визначено основну або провідну здібність і підпорядковану їй здібність, яка посилює провідну [71].

Але приклади біографій відомих людей схилиють нас до думки, що немає єдиного професійного вибору для окремої людини, який забезпечує відчуття самоактуалізації. Існує певна кількість видів діяльності, в яких старшокласник має змогу розкрити свої здібності, і вони не завжди відповідають одному предметові діяльності. Нам імponує підхід І.С. Волощук, О.С. Шуленок. Вони вважають, що однієї загальної здібності інтелекту або обдарованості не існує [35]. При визначенні обдарованості досягнутий рівень чи результат розвитку має співвідноситися з умовами розвитку. Слідуючи за Holland J.L., вважаємо, що розкрити професійні здібності можна у багатьох напрямках. Такий підхід обумовлений зіставленням професійних прагнень, вмінь та особистісних властивостей людини, які можуть бути розкриті у різних сферах діяльності [178]. Підтвердженням типологічної теорії Дж. Голланда є біографії відомих людей. Так, Спіноза був геніальним філософом і талановитим шліфувальником оптичних лінз, Т.Шевченко – геніальним поетом і видатним художником, Р. Декарт – філософом, математиком, фізиком, механіком, М.М. Амосов – хірургом і письменником, Д.І. Менделєєв – хіміком, фізиком, метрологом, економістом, технологом, геологом, метеорологом, педагогом, повітроплавцем, приладобудівником.

Характер як структурний компонент особистості є інтегративною якістю її психологічних властивостей: спрямованості, здібностей, емоційних і вольових особливостей. В основі формування особистісних рис людини лежить тип її нервової системи, зумовлений співвідношенням властивостей процесів збудження і гальмування, врівноваженості і рухливості тощо. У профорієнтації і профвідборі широко використовується технологія співвіднесення особистісних рис (властивостей і можливостей) людини до вимог певних видів діяльності. У цьому напрямі використовуються три основні моделі вчення про особистість і її характер:

-типологічна (включає нейрофізіологічний, конституціональний та функціональний підходи);

-факторна (властивості особистості зводяться до невеликої кількості найбільш важливих, первинних факторів);

-динамічна (пояснення сутності особистісних властивостей надається через аналіз потягів і інстинктів, спрямованість на різні галузі культури та суспільного життя).

Ми розглянули психологічні передумови професійного самовизначення старшокласників. Але формування образу свого професійного «Я» невід'ємне від визначення особистістю моральної і соціальної позиції, своїх стосунків із світом, тому не може обмежуватись дослідженням лише психологічних характеристик, що визначають «придатність» та «непридатність» до певних професій. Н.С. Тимошенко підкреслює, що найважливіший момент у становленні особистості – це процес пізнання себе у світі [141].

Характерною для юнацького віку є потреба у самопізнанні і визначенні власної позиції, цінностей, світогляду, стилю життя, яка здійснюється під впливом оточення. Сформований під впливом соціально-психологічних чинників світогляд як «певна концепція світу і людини» [95, с. 47] обумовлює рішення і вибір особистості. «Інтенсивний процес самовизначення відбувається на базі сформованих уявлень і виступає як процес визначення себе у світі» [95, с. 50]. Він пов'язаний із самореалізацією особистості, яка у юнацькому віці відбувається у двох формах: зовнішній (прагнення проявити себе серед однолітків) і внутрішній (прагнення розкрити свої можливості і обдарування у контакті зі світом) [95, с. 53].

Згідно з даними сучасної психології, педагогіки, соціології індивід перетворюється на особистість тоді, коли починає свідомо визначати своє ставлення до навколишнього світу та власного «Я», виявляти свою позицію: поза здатністю свідомо реалізувати свою позицію немає особистості. Позиція старшокласника як суб'єкта предметно-практичної, комунікативної та пізнавальної діяльності є складною системою його ставлень, установок, цілей, мотивів, цінностей. Зростаючи як особистість, старшокласник прагне

виділити себе з оточення, реалізувати свій професійний потенціал, об'єктивувати своє ціннісне ставлення до світу професій і себе у ньому. Бути особистістю для нього зараз означає здійснити професійний вибір, реалізувати його, отже, вплинути на інших, оволодіти арсеналом прийомів і засобів спілкування, регуляції власної поведінки і діяльності, оцінити наслідки прийнятого рішення і взяти відповідальність за нього.

Так, процес професійного самовизначення в юнацькому віці має глобальний характер. Він базується на внутрішніх психологічних властивостях, а реалізується у взаємодії із оточенням. Потреба старшокласника самовизначитися у різних сферах життя стає головною рушійною силою його подальшого розвитку. Активізуються процеси самопізнання, формування образу свого «Я», визначення своєї життєвої позиції, цінностей, світогляду. Їх інтенсивність надзвичайно посилюється саме в цей період життя. Встановлено, що важливим аспектом усвідомленого професійного визначення є самосвідомість. Зміст її полягає в оцінці себе у стосунках з людьми, в уявленнях про бажане і реальне «Я», в усвідомленні своїх якостей. А найважливішими ознаками готовності старшокласника до професійного самовизначення є: усвідомлення ситуації вибору, розуміння особливостей професій та об'єктивне співвіднесення із власними можливостями і інтересами, активна спрямованість на пошук засобів, необхідних для здійснення професійного самовизначення.

1.3. Соціально-психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників

Серйозні науково-технічні та соціально-економічні зміни, які відбуваються останнім часом у суспільстві, зумовлюють потребу перегляду підходів до вирішення багатьох профорієнтаційних проблем, зокрема – підготовки старшокласників до професійного самовизначення. «Наприкінці минулого століття в міжнародний стандарт було занесено 9333 професії, а в

нашій країні фахівці нарахували близько 7000 професій. При цьому щорічно на ринку праці відбувається оновлення близько 500 професій. У той же час багато професій «живуть» від 5 до 15 років, а потім або «помирають», або змінюються до невпізнання» [136, с. 6]. Варто зазначити, що нові професії часто тісно пов'язані з комп'ютеризацією і використанням сучасних технологій, що вимагає актуального розуміння спеціальностей і професійного середовища. Так, наприклад, давня професія «лікар», яка має чітку належність до типу «людина-людина» за класифікацією Є.О. Клімова, у недалекому майбутньому може суттєво змінити умови, засоби і предмети праці, чому передують активне використання роботів-хірургів та нано-роботів. Таким чином, на наш погляд, акцент у дослідженні проблематики професійного самовизначення сучасної молоді перспективно змістити з вивчення психологічних характеристик професійної діяльності та теоретичних основ профорієнтаційної роботи на вивчення соціально-психологічних чинників професійного самовизначення. Це надасть змогу вивчити ситуацію професійного вибору за всієї неповторності життя і долі кожного старшокласника, який відчуває певний вплив на психіку і власну особистість, акумулює інформацію і наукові надбання, зустрічається з такою самою проблемою самовизначення, як і інші однолітки, але адаптується до цих впливів або вирішує ситуацію на свій кшталт. Вихідними для нашого дослідження є положення гуманістичної теорії особистості: про особистість представлено як відповідальну за свою долю, яка обирає серед безлічі можливостей, тяжіє до самовдосконалення, перебуває в процесі становлення, змінюється протягом всього життя.

Проаналізувавши дослідження Є.О. Клімова, С.В. Косянчук, К.М. Лисенко-Гелемб'юк, В.К. Сидоренка, М.Є. Скиби, Є.М. Павлютенко, М.С. Пряжнікова, Н.Є. Тимошенко, Б.О. Федоришина, С.М. Чистякової, П.А. Шавіра, виявлено, що проблема соціально-психологічних чинників професійного самовизначення старшокласників лишається недостатньо дослідженою. Тут образ професіонала багато в чому пов'язується зі збірним

образом конкретного професійного середовища, досліджується «ідеальний образ професіонала». Слід зазначити, що сьогодні він дещо розмитий і видозмінений, адже у сучасних умовах трансформується на «ідеальний спосіб життя». Вивчення психолого-педагогічних досліджень дає змогу констатувати потребу у пошуку нових, таких, що ґрунтуються на засадах гуманістичної моделі виховання, підходів до забезпечення процесу усвідомленого вибору молоді людиною майбутньої професії, отже у контексті соціально-психологічних чинників професійного самовизначення.

Під чинником розуміємо причину, рушійну силу якогось процесу, явища, що визначає його характер. У вищезазначеній науковій літературі визначені чинники, які впливають на формування готовності до професійного самовизначення: соціальна структура суспільства, механізми соціальної стратифікації в суспільстві і роль у цих механізмах освіти, соціальне становище і освіта батьків, расова й етнічна приналежність, успішність навчання в школі, професійна спрямованість, самосвідомість, вплив оточення, мотивація, задатки, засоби масової інформації, школа, позашкільні навчальні заклади, заходи з профорієнтації, інформація служб зайнятості, екскурсії на підприємства, потреба регіону в кадрах, соціально-економічна ситуація, структура виробництва, наявність робочих місць, демографічна ситуація.

За даними досліджень російського вченого Є.О. Клімова, чинниками, що впливають на професійне самовизначення, є [68, с. 231-234]:

- Позиція старших членів сім'ї чи осіб, які їх заміщують.
- Позиція однолітків – подруг, друзів, значущих інших з кола позасімейного спілкування.
- Позиція (по відношенню до даного учня) вчителів, шкільних педагогів, вихователів, класного керівника, шкільного психолога, якщо він є.
- Особистісні професійні плани, які склались до цього моменту.
- Здібності, вміння, досягнутий рівень розвитку учня як суб'єкта

діяльності.

- Рівень домагань учня щодо суспільного визнання.
- Інформованість.
- Схильність до того чи іншого виду діяльності.

Поза увагою дослідника лишаються особистісні характеристики, які впливають на адаптивність і дію старшокласника в умовах впливу певного чинника. Гуревич К.М., Горбачьова Є.І. [46] звернули увагу на те, що кожен психологічний тип особистості характеризується певними особливостями темпераменту, характеру, а отже, певному психологічному типу особи відповідають професії, в яких людина може реалізувати себе максимально ефективно. Вони виділили чотири основні аспекти особистості у професійному самовизначенні:

- соціально обумовлений аспект, спрямованість особистості (світогляд, переконання, потреби, мотиви, інтереси, ідеали, цілеспрямованість, моральні якості та ін.);
- рівень підготовленості або досвід особистості (знання, навички, уміння);
- особливості окремих психічних процесів (спостережливість, пам'ять, увага, особливості мислення, уваги, почуттів і волі);
- темперамент та інші біологічно і фізіологічно зумовлені риси психіки (рухливість, збудливість, сила протікання психічних процесів, задатки, риси, викликані фізичними недоліками, хворобливими відхиленнями).

Так, під впливом соціально-психологічних чинників формується унікальна структура компонентів особистісного досвіду, яка визначає професійне самовизначення. Адже структура самосвідомості старшокласника формується на основі взаємодії з іншими. Вона надає змогу оцінювати свої професійні здібності, займатися самовдосконаленням, залучатись до нових видів діяльності, отже інтегрувати себе у соціальний контекст на основі складання систем уявлень про себе, про свої професійні можливості.

Під впливом соціально-психологічних чинників у старшокласників

формується особистісне самовизначення, яке може розглядатися у двох аспектах. По-перше, як результат самоусвідомлення і самопізнання та формування на цій основі цілісної «я-концепції» – уявлень про свої індивідуальні риси. По-друге, як визначення життєвих планів і перспектив. Зв'язок між формуванням «я-концепції» особистості і визначенням її життєвих планів здійснюється шляхом самопізнання і з'ясування молодого людиною своїх можливостей і перспектив розвитку. Психологічним ґрунтом для цього служить специфічне для юнацького віку спрямування у майбутнє, яке певною мірою пов'язане з усвідомленою потребою у самореалізації. Адекватно визначений життєвий план сприяє досягненню внутрішньої узгодженості зростаючої особистості старшокласника, визначає інтерпретацію набутого ним досвіду під час спілкування, виступає джерелом високих домагань відносно самого себе. «Чи можуть домагання зашкодити людині? Вони гальмують її розвиток, якщо занадто завищені, і людина швидко досягає межі своїх можливостей, відчуваючи свої обмеження, свою стелю. Почуття розчарування, апатії, безнадійності стає перешкодою на шляху вперед. Так само гальмівними життєві домагання стають і в разі їх заниження, що стагнує активність, звужує горизонти. Вони можуть стати небезпечними і коли людина їх надто афішує, що стає тригером інтригоутворення» [142, с.103]. Тому такою важливою є рефлексія стосовно себе, світу професій та себе-професіонала під час активного складання життєвого плану.

Отже, ми звертаємось до поняття “досвіду» старшокласника. Останнім часом спостерігається інтерес до цього поняття, до процесу його формування у певному віці, його впливу на особистість та її життєвий шлях. Так, поняття “психологічний досвід», за Л.І. Воробйовою та Т.Н. Снегірьовою, відповідає за емоційно забарвлені стани екзистенційного характеру, які починають виникати у дитини в лоні сім'ї. Автори вважають, що “психологічний досвід» укорінений в універсумі культури, досвід особистості та культура пов'язані відношеннями еквівалентності: частина рівноцінна цілому [36]. О.М.

Лактіонов у понятті «досвід як буття людини» також висвітлює соціальний аспект. Він тлумачить його як здатність індивіда адаптуватись до змінних умов життя, яка включає знання і навички, самоствалення, соціальний статус, цінності [82]. Соціальний характер досвіду підкреслював і Дж.Келлі, визначаючи його як обмежену частину реальності, яка потрапила в сферу дій людини [66].

Особистий досвід людини є невід'ємною частиною її буття, джерелом знань, скарбницею особистого – все це щодня або у важливі моменти життя надає їй сконструйовані власні смисли. На думку дослідників О.М.Васильченко, В.І. Журавльова, М.Р. Гінзбурга, Є.І. Головахи, О.О. Кроніка, життя у своїх різноманітних проявах спонукає людину до постійного включення у певні обставини, які вимагають мати відносно стійку позицію, і тільки завдяки особистій системі тлумачення людина підготована до того, щоб щодня успішно мати справу з новим досвідом. «Співвіднесення з індивідуальними потребами з метою адекватної самореалізації є найважливішою умовою формування у людини постійно діючої установки на рішення, яке має і суспільне, і особисте значення, змістовний характер якого в міру просування людини по життєвому шляху постійно зазнає змін. Крім того, воно сприяє формуванню у людини ставлення до себе як до цінності й переконаності в тому, що найважливішим способом утвердження ціннісного початку в собі виступає постійне звернення вчинків і діянь» [26, с. 163].

Намагаючись структурувати щоденні події власного життя, старшокласник звертається безпосередньо до життєвого смислу, який пов'язує в єдине ціле усе його життя і перспективи, завдяки чому цей процес і набуває характеру надчасового: усвідомлення минулого та проектування майбутнього відбувається тут в єдиному акті. Переживання подій, що відбулися, являють собою необхідний момент особистісного буття, стають передумовою та водночас умовою його розгортання – від простого самовідчуття до більш високих та значних рівнів відображення світу. Смислове поле і переживання, як його частина, виступають ніби

передумовами внутрішнього розвитку, що дозволяє старшокласнику виробляти та змінювати ставлення до самого себе, переглядати та видозмінювати свій досвід, подивитись на себе ніби з іншого боку. У віці старшокласників на базі саморегуляції відбувається формування здатності до прогнозування наслідків своїх вчинків, а отже, й до відповідальності за них, до усвідомлення себе суб'єктом своїх дій та життєдіяльності загалом. Сформованість у старшокласника усвідомлення себе як суб'єкта своїх вчинків детермінує, в свою чергу, потребу в аналізі й розумінні свого власного досвіду. Отже, суб'єктність і високий ступінь здатності до засвоєння висновків з подій, що відбулися, перебувають у гармонійному поєднанні, доповнюючи одне одного.

Виходячи з філософського твердження: «Світ існує, а людина повсякчасно пізнає його» [61], розуміємо, що стосовно суб'єкта пізнання світ – це динамічна система, а сам світ – це плин подій. За теорією особистих конструктів, світ перебуває в безперервному русі, він весь час “відбувається», а наш “... досвід – це та його частина, яка відбувається з нами» [66]. Досвід постає як певна цілісність, яка можлива завдяки співвідношенню особистості та світу: це співвідношення включає подію, дію, відчуття, сприймання або взаємодію, які породжують емоційно забарвлене ціннісно-смісловне переживання буття людиною.

На думку Н.В. Чепелевої [154], досвід особистості складається з життєвих ситуацій, особливостей поведінки людини в них, характером міжособистісної взаємодії. Проте не всі контакти з соціумом та з собою складають особистий досвід, а тільки ті, які набувають значення подій. В.В. Нуркова [99] запропонувала поняття “автобіографічна подія», яка може бути яскравою, важливою, поворотною та характерною. Крім того, події мають принципово різну часову організацію. Дослідниця називає також два способи представленості подій життя у пам'яті: у вигляді події-випадку (момент життя) та події-етапу життя (те, що У. Найсер називає «перервною подією» та «неперервною в часі подією»). У. Найсер «перервну подію», на

відміну від події-випадку, вважає системою запланованих комплексних цілеспрямованих дій, остаточний результат яких сприймається як єдина цілісна подія.

Однак частіше подію розуміють інакше. Так, Т.М. Титаренко [143] визначає подію як значущий для особистості випадок, який надовго запам'ятався і спричинив суттєві зміни у житті. Подія відбувається тоді, коли наявні дві умови: по-перше, її безпосередній учасник цілком або частково під впливом цієї події змінює своє життя; по-друге, подія повинна бути обов'язково зафіксованою, засвідченою та описаною її свідком, який може бути або не бути основним учасником події.

У вітчизняній психології поняття «подія» опрацьовувалось в дослідженнях, присвячених вивченню життєвого шляху особистості. Так, Н.А. Логінова спробувала чітко розрізнити події за категоріями і розмежувала «біографічні події», «події середовища», «події поведінки», «події внутрішнього життя», «події-враження» [89]. Т.М. Титаренко й інші дослідники розглядають життєвий шлях як єдність біографічного та історичного і поділяють події на історичні події як факт власної біографії; біографічні події; біографічні події як проблемні ситуації; життєві (кризові) ситуації. Масштаб події визначається впливом на головні сфери людського самовияву: на діяльність – події діяльності та на життя загалом – життєві події. Життєва подія, за С.Л. Рубінштейном, – це поворотний етап життєвого шляху людини, пов'язаний з прийняттям нею на довгий період життя важливих рішень.

Отже, основною одиницею досвіду більшість психологів вважають подію (К.О. Абульханова, Б.Г. Ананьєв, Г.А. Балл, І.В. Ващенко, О.О. Кронік, Н.А. Логінова, В.Г. Панок, С.Л. Рубінштейн). Подіями можуть бути будь-які зміни як у внутрішньому, так і в зовнішньому світі, наприклад, природні катаклізми та політичні зміни, особисті злети та падіння, закоханість та розчарування, зустрічі та розлуки, хвороби, спортивні досягнення, подорожі, успіхи та невдачі друзів, дітей, близьких людей...

багато-багато іншого. Будь-яка зміна в житті – це подія.

Є.С. Калмикова [60] зазначає, що кожна нова подія життя ретроспективно отримує певну інтерпретацію, яка обумовлена попереднім перебігом подій. Тобто складається, немов ланцюжок, із більш або менш схожих ланок. Якщо суть такої інтерпретації позитивна, то людина сприймає своє життя як послідовність успішних рішень та досягнутих цілей, незважаючи на перепони та невдачі. Якщо ж вихідна інтерпретація негативна, то сприймання життя в песимістичних барвах не залежить від того, наскільки реально людина успішна в своїх діях.

Доцільним вважаємо вивчення соціально-психологічних чинників через події, які вплинули на професійне самовизначення старшокласників, оскільки вони є результатом взаємодії особистісного та соціального в процесі життя, крізь всі вікові етапи психічного розвитку особистості. Проведені дослідження різних аспектів засвоєння особистого досвіду дітьми дошкільного віку (А.Е. Лагутіна) та дорослими людьми (О.М. Лактіонов). Експериментальне вивчення розуміння особистого досвіду дітьми молодшого шкільного та підліткового віку не проводилось, хоча саме на цих вікових стадіях відбувається поступове “накопичування» змін (Ю.Л. Трофімов), з’являються стійкі новоутворення (Л.С. Виготський), що фіксуються в структурі особистості та впливають на життя загалом.

Досвід зазнає не стільки змін, скільки наперед виходять ті чи інші події, таким чином старшокласник вводить до значних лише важливі у даний момент, необхідні йому для орієнтування в професійному просторі та для підтримання власних прагнень. Це не означає, що відбувається заміна одного переживання іншим, скоріше йдеться про поповнення новим досвідом вже утвореного світовідчуття. Це світовідчуття є частиною пізнання довкілля. Таким чином, важлива не стільки сама подія, скільки її переживання старшокласником. Таке своєрідне значуще (в ціннісно-смісловому сенсі) переживання можна вважати психологічною подією.

Отже, за одиницю досвіду ми приймаємо подію. Феномен події, тобто

своєрідного переживання значущості тієї чи іншої ситуації, випадку, полягає в тому, що це переживання того, що відбувається, спричиняє змістовні зміни в професійному самовизначенні старшокласника та впливає на емоційному та когнітивному рівні. Іншими словами, подія є значущим в ціннісно-смысловому сенсі переживанням, спричиненим зовнішніми або внутрішніми чинниками. Важливо не тільки визначити загальний простір впливів соціально-психологічних чинників, а й дослідити ті, які мають особистісне значення для старшокласників.

Ващенко І.В. [30] з'ясувала, що методологічний аналіз життєвої ситуації містить три рівні: життєва ситуація як умова життя людини; ситуація як етап життєвого шляху особистості; формування ставлення особистості до ситуації. Установлено, що ступінь і характер активності особистості у ситуації науковці розуміють по-різному.

Доцільним, в контексті нашого дослідження, вважаємо розглянути соціально-психологічні чинники, які вплинули на набуття особистісного досвіду щодо професійного самовизначення у думці старшокласників. Так, чинник визначається провідним тоді, коли результат його впливу на старшокласника призвів до певних змін у його професійному виборі, і, відповідно, став невід'ємною частиною його професійного життя. Місце особистісного досвіду у структурі професійного визначення показано на Рис.1.1.

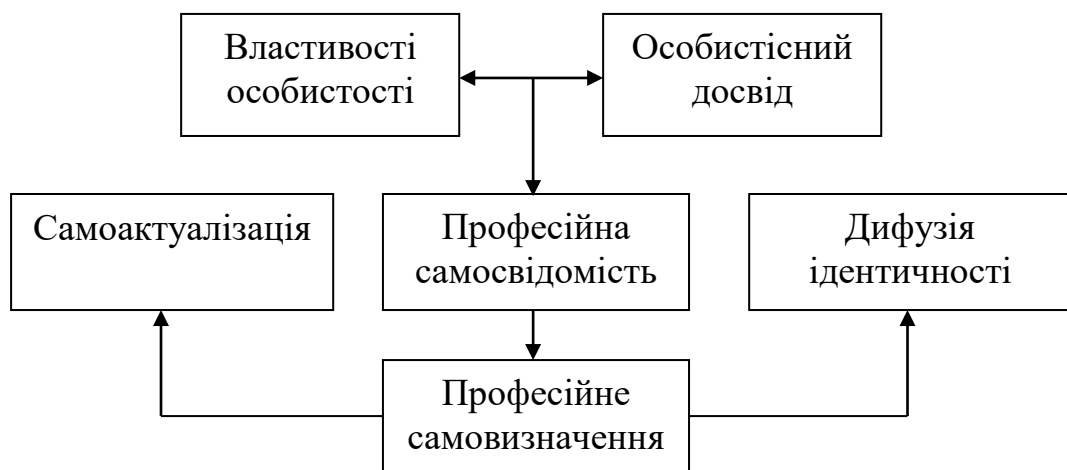


Рис.1.1. Структура професійного самовизначення старшокласників

Взаємодія особистісного досвіду з властивостями особистості зумовлює формування професійної самосвідомості. Професійна самосвідомість складається з оцінки себе у стосунках з людьми, усвідомленні власних якостей та уявлень про бажане та реальне «Я». Якість професійної самосвідомості визначає самоактуалізацію або дифузію ідентичності у професійному самовизначенні.

Внаслідок емоційної вразливості емоційне життя старшокласника інтенсивне та сповнене різноманітних переживань (навіть незалежно від об'єктивних обставин). Для того, щоб такий важливий момент життя, як професійний вибір, не залишався лише на рівні мрій, а набував смислового навантаження, потрібна участь дорослих. Спілкування виступає своєрідною сполучною ланкою між подіями, що відбулись в житті старшокласника та їх тлумаченням.

Серед науковців, які займалися проблематикою конструктивного спілкування, слід назвати О.О. Бодальова, В.В. Бойко, О.Ю. Борисова, Г.В. Гладких, В.В. Знакова, Г.С. Костюка, С.А. Котлового, Л.А. Котлову, І.С. Сергееву. Проблема впливу досвіду спілкування на професійний вибір лишається нерозкритою. Наголошуємо на вирішальному значенні спілкування в старшому шкільному віці. Особливу потребу у спілкуванні відчують юнаки. Коло оточення, що може впливати на світогляд старшокласника, розширюється. Успішне проходження вікових категорій полягає у вчасно засвоєних у певний період психічного розвитку необхідних аспектів досвіду: ціннісні орієнтації, розуміння соціальних проблем, моральні оцінки подій та вчинків – у підлітковому віці; допомога у професійній перспективі, моральному самовизначенні, оцінці та рекомендації, зацікавлення у знаннях – у старшому шкільному віці. Отже, розвиток старшокласника як гармонійної адаптованої особистості визначається соціальним характером взаємодії, саме тому більшість людей, розказуючи про різні аспекти свого життєвого досвіду, згадують про

взаємодію з конкретними людьми, які вплинули на цю подію.

За визначенням С.А. Котлового, Л.А. Котлової, «збіг індивідуальних стилів діяльності, що відображають індивідуально - психологічні особливості, є однією з умов конструктивного спілкування» [77, с. 24]. Задачу спілкування визначають внутрішні та зовнішні умови (рівень розвитку потреби у спілкуванні, набутий досвід, ситуація взаємодії, характер найближчого за часом впливу партнера). Зв'язок різних функцій спілкування, їх динаміка простежуються у схемі рівнів спілкування, що запропонована Я.Яноушеком. *На першому рівні* спілкування являє собою передусім передачу і прийняття інформації, її кодування та декодування. Виконується порівняння розбіжностей інформованості контактуючих індивідів. *На другому рівні* спілкування являє собою взаємну передачу і прийняття значень учасниками. На цьому рівні спілкування безпосередньо пов'язане з їх спільною діяльністю з вирішення спільної задачі, яка веде до деякої диференціації функцій не тільки у діяльності, але й у пов'язаному з нею спілкуванні. *На третьому рівні* на перший план виходить те, що є найбільш важливим, а саме: спрямованість учасників на взаєморозуміння установок та поглядів, розуміння думки іншого.

В умовах сучасного розвитку українського суспільства, швидких темпів прийняття рішень перед старшокласниками постають нові вимоги. Теперішній старшокласник активно шукає «свою» професію, цінності якої відображають його внутрішні позиції та потреби. Відбувається, з одного боку, величезне зростання кількості професій, напрямів діяльності, можливостей особистісного зростання, а з іншого – в умовах переходу до ринкових відносин зростає цінність матеріальних благ і можливість заробляти гроші. Здобуття бажаної професії конкурує зі здобуттям професії із більшим заробітком чи заробітком без здобуття спеціальності. Арбітром подібних внутрішніх вагань є саме досвід спілкування. Досвід спілкування – це пам'ять про вплив соціально-психологічних чинників, які є засобом подальшого формування, розвитку, реалізації та регуляції професійного

вибору старшокласників.

Сучасне життя має безліч особливостей. Політичні, технологічні досягнення призвели до справжнього інформаційного вибуху, у старшокласника стало набагато більше варіантів вибору у всіх ланках діяльності, об'єм знань значно збільшився. Старшокласник має пристосовуватись до безлічі змін та альтернатив. В таких умовах особливого значення набуває вміння знаходити свою стежину у професійному житті. Багато випускників надають перевагу перевіреним престижним професіям. Відбувається перевантаженість кадрів у певних професійних сферах через обмеженість інформації, яку може отримати старшокласник. Обмеженість життєвого досвіду не дає йому можливості зважити всі «за» та «проти» обраної спеціальності. Тому вони змушені використати інший підхід до прийняття одного з найважливіших рішень у житті – підхід, в основі якого лежать стереотипи: зробити як рекомендують більш компетентні дорослі, обрати таку ж професію, як у близької чи близько знайомої людини, стати спеціалістом тієї сфери, де напевно будеш заробляти багато грошей (не враховуючи те, що заробіток корелюється не з записом у дипломі, а професіоналізмом та досвідченістю самої людини, її бажанням працювати). Внаслідок збільшення розумового навантаження у школі та відсутності індивідуального підходу, можливо, старшокласники дедалі частіше почнуть приймати автоматичні рішення стосовно вибору професії. Вони просто не будуть мати часу не лише розширити коло свого спілкування, отже отримати різнобічну інформацію стосовно професійного світу, а навіть обміркувати свою професійну приналежність, визначитись, прагнути до неї. Адже сьогодні після восьми уроків, додаткового заняття з предмету, з якого школяр відстає (а не виявляє здібності!), він не може і не хоче думати про свою професійну приналежність.

Наповнення старшокласником свого майбутнього вагомою метою (оволодіння певним видом професійної діяльності) є умовою наповнення теперішнього діяльністю, що зі свого боку веде до наповненості минулого

інформативними спогадами. Та інформація, що накопичувалася, зберігалася «на далекій полиці» з народження і дотепер, в одну мить стає вагомою, першочерговою для старшокласника. Він має прийняти відповідальне, незворотне рішення щодо вибору професії. Так, згідно з І. Кантом, досягається наповненість переживання людиною часу, і разом з тим вирішується проблема задоволеності життям. Це стає можливим на основі здатності відтворення минулого та майбутнього у теперішньому «асоціації образів минулого та майбутнього стану суб'єкта з його теперішнім станом, щоб те, чого вже нема, поєднати у зв'язаному досвіді з тим, чого ще нема, за допомогою того, що існує тепер» [61, с. 419].

Продуктивним для нашого дослідження вбачаємо вивчення ролі дискурсу (вияву комунікативної дії в аргументованій комунікації) як засобу становлення самосвідомості старшокласника шляхом підвищення його компетентності. Йдеться не про просту адресацію до старшокласника інформації, а розкриття його особистості, почуттів, думок, уявлень, його відчуття реальності навколишнього світу і доповнення адекватною і відповідною особливостям старшокласника інформацією. Ми говоримо про те, що називають гуманістичним спілкуванням, яке характеризують такі принципи: конгруентність, довірливе сприймання особистості партнера, сприймання іншого учасника взаємодії як рівного, спілкування на рівні позицій, персоніфікований характер спілкування. У літературі визначено такі елементи самосвідомості, на які спілкування зі світом впливає найбільш явно. Це насамперед самопізнання та формування самооцінки. У дослідженнях важливим для оточення визначено дотримання «правила спілкування» з старшокласником: ставитись до нього як до цінності, неповторної індивідуальності.

Незважаючи на численні роботи, присвячені дослідженню професійного самовизначення особистості, поза увагою залишаються соціально-психологічні чинники, відображені у набутому досвіді старшокласників. Вони є витоком професійної самосвідомості, а отже

першопричиною професійного самовизначення старшокласника і його подальшої самоактуалізації. Під соціально-психологічними чинниками ми розуміємо особливості впливу усіх подій процесу професійного самовизначення старшокласників. Тобто маються на увазі події, які зумовили ефективність професійного самовизначення старшокласника.

Висновки до Розділу 1

1. Аналіз літератури з психології особистості, вікової, педагогічної і соціальної психології показали, що проблема професійного самовизначення старшокласників є досить актуальною як для соціальної психології, так і для сучасного суспільства в цілому. У сучасних дослідженнях проблему професійного самовизначення висвітлено у зв'язку з психофізіологічними властивостями особистості, глибинно-психологічними кризами підліткового віку, особливостями професійної адаптації. Однак, виявлено, що більшість дефініцій поняття професійного самовизначення, які можна зустріти в психологічній літературі, мають описовий характер і стосуються, як правило, окремих вузьких аспектів зазначеної проблеми. У наявних дослідженнях показано взаємозв'язок і єдність професійного та життєвого самовизначення, але очевидно лишається недостатня розробленість проблеми професійного самовизначення старшокласників як результату впливу соціально-психологічних чинників.

2. Видаються продуктивними психологічні підходи, які трактують професійне самовизначення як довготривалий процес, який містить у собі низку рішень у зв'язку з взаємовпливами зовнішніх і внутрішніх чинників в контексті онтогенетичного розвитку особистості. Крім того, низка психологічних і соціально-психологічних підходів мають пояснювальний потенціал для опису соціально-психологічних чинників професійного самовизначення старшокласників. Встановлено, що професійне самовизначення є формально необхідним, обмеженим у часі і не завжди

збігається з психологічною готовністю старшокласника до вибору професії.

3. Доведено, що процес професійного самовизначення в юнацькому віці доцільно розглядати як такий, що базується на особистісних психологічних властивостях старшокласника, а реалізується у взаємодії з оточуючим середовищем. Опосередкування зовнішніх соціальних чинників внутрішніми психологічними умовами складає основу особистісного досвіду старшокласника. Експериментальне вивчення розуміння особистого досвіду у підлітковому віці не проводилось, хоча саме в цей віковий період виявляються накопичені зміни, з'являються стійкі новоутворення, що фіксуються в структурі особистості та впливають на життя загалом. Продуктивним визначено вивчення соціально-психологічних чинників, які впливають на професійний вибір старшокласників, в контексті особистісно значущих подій життєвого досвіду.

4. Формування особистісного досвіду під впливом соціально-психологічних чинників виступає підґрунтям формування професійної самосвідомості старшокласника. Професійна самосвідомість складається з оцінки себе у стосунках з людьми, усвідомленні власних якостей та уявлень про бажане та реальне «Я». Якість професійної самосвідомості визначає самоактуалізацію або дифузю ідентичності у професійному самовизначенні.

5. Встановлено, що потреба у самоактуалізації – розкритті своїх здібностей і талантів, реалізації власних особливостей, потреб, нахилів, може бути реалізована старшокласником у різних професіях, які не обов'язково мають відповідати одному предмету діяльності. Особистісні якості не зводяться до знань, навичок та вмінь, але забезпечують успішність оволодіння ними та виконання певної професійної діяльності.

Основні ідеї розділу висвітлені в наступних працях:

1. Серeda O.Ю. Досвід спілкування старшокласників і вибір ними майбутньої професії. *Соціальна психологія*. Київ, 2007. №6 (26). С. 155-162.

2. Серeda O.Ю. Феномен емоційного вигоряння у старшокласників. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості*. Житомир:

Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. Т.12. Вип.4. С. 274-283.

3. Серета О.Ю. Старшокласник і агресія: проблема вибору майбутньої професії. *Соціальна психологія*. Київ, 2008. №4 (30). С. 167-174.

4. Серета О.Ю. Вплив досвіду спілкування на професійний вибір старшокласників. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ, 2008. Вип. 19 (22). С. 101-111.

5. Sereda O. The influence of socio-psychological factors on high school students` professional self-determination. *Psychological journal*. 2019. Vol 5. No 11. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.11.18>

РОЗДІЛ 2.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У розділі представлено загальну організацію і процедуру дослідження, опис етапів дослідження, обґрунтовано комплекс застосованих методів. Наведено дані дослідження впливу близького оточення на вибір професії випускниками. Визначено типи професійного вибору старшокласників та представлено результати дослідження емоційного компоненту переживання ситуації вибору старшокласниками: емоційний дефіцит, відчуття пригнічення власної особистості.

2.1. Обґрунтування методів дослідження та процедура збору даних

Численні дані щодо професійних уявлень містяться у працях І.В. Сопівник, Т.М. Дуки, І.Ю. Підлипняк, К. Роджерс, Дж. Фрейберг [140; 122]. Уявлення про специфіку майбутньої професії досліджені у працях О.О. Бодальова, Н.В. Васиної, Є.О. Клімова [18; 68], а також з проблематики професійного самовизначення і становлення особистості майбутнього фахівця у дослідженнях І.І. Баріхашвіллі, К.М. Гудименка, О.І. Вітківської, М.Л. Шабдінова. [11; 33; 45; 156]. Найбільш розповсюдженими методиками професійної психодіагностики є методика ДДО (диференційно – діагностичний опитувальник), яка використовується для відбору на різні професії згідно класифікації типів професій Є.О. Клімова, та методика Дж. Голланда «Професійний тип особистості».

Дж. Голландом запропоновано класифікацію типів особистості за критерієм професійної спрямованості і придатності. Згідно з цією класифікацією існують шість типів професійного середовища і, відповідно, шість професійних типів особистості [178].

У реалістичному професійному середовищі працівники вирішують

конкретні завдання, мають справу з конкретними об'єктами: речами, інструментами, тваринами, механізмами. Професії цього типу вимагають умінь, моторних навичок, часто фізичної сили, спритності, наполегливості. Вимоги до соціальних навичок мінімальні і пов'язані з прийомом і передачею обмеженої за обсягом інформації. Приклади типових професій: механік, електрик, інженер, агроном, садівник, шофер.

Професії *інтелектуального типу* пов'язані з вирішенням проблем, які потребують абстрактного мислення і творчих здібностей. Апаратура, що застосовується, передбачає радше інтелектуальні, ніж фізичні навички. Соціальні контакти обмежені, але вимагають вербального розвитку (прийом і передача складних вербальних конструкцій). Інтелектуали надають перевагу науковим професіям: фізик, астроном, математик, біолог тощо.

Соціальне професійне середовище висуває вимоги насамперед до комунікативних здібностей фахівця. Типові проблеми в цих професіях не можна вирішувати без уміння розбиратись у поведінці людей, впливати на них, навчати їх тощо. Фахівцю необхідні ораторські та дипломатичні здібності, гуманність і емоційна чутливість. Найчастіше професії соціального типу пов'язані з вихованням або лікуванням: учитель, психолог, лікар, соціальний робітник і ін.

Конвенційне професійне середовище обумовлює професійну діяльність за чітко встановленими правилами. Робота пов'язана з аналізом і переробкою конкретної інформації знакового характеру (здебільшого канцелярія і розрахунки: бухгалтерія, друкарство, діловодство і т. ін.). Від фахівця вимагаються схильності до монотонної, стереотипної праці, консерватизм і ретельність, уміння підпорядковуватися.

Підприємницькі професії, навпаки, вимагають спонтанності, енергійності, домінантності і наполегливості. Прикладами підприємницьких професій можуть служити: менеджер, директор, журналіст, репортер, дипломат тощо. Такі професії передбачають керівництво іншими людьми, тому представник цього професійного типу має володіти розвиненими

соціальними і вербальними навичками. Люди підприємницького складу прагнуть до визнання, влади над іншими, підвищення статусу, вони схильні до ризику у досягненні мети, але не витримують тривалої концентрації уваги та інтелектуальних зусиль.

Артистичне професійне середовище вимагає від особистості розвинутого художнього смаку, фантазії та уяви, творчих здібностей. Представники артистичного професійного типу у спілкуванні з навколишнім світом спираються на свої почуття, емоції, інтуїцію, вони оригінальні і незалежні у поглядах, намагаються уникати структурованої діяльності. Типові артистичні професії: музикант, художник, артист, літератор, фотограф.

Методика Дж. Голланда визначає зв'язок типу особистості з видом професійної діяльності, до якої у неї є особистісні нахили. За допомогою методики ДДО визначають той вид професійної діяльності, якою хотіла б займатись особистість. Для нашого дослідження ми відібрали методику «Професійний тип особистості» Дж. Голланда через можливість визначення професійного типу старшокласника у поєднанні трьох складових: бажання + навички та вміння + інтерес, широкий спектр професій (500), включених у дану класифікацію, та можливість за допомогою кодів отримати інформацію про професію, вказуючи на ступінь схожості з визначеними професійними групами, що цілком відповідає інтересам нашого дослідження. Класифікація представлена у виді системи з використанням коду літер (R, J, A, S, E, C), які визначають професійний тип типологічної теорії Дж. Голланда. Теорія професійного відбору цього американського дослідника розвивалася з початку 1970-х років. Методика набула популярності та широко використовується. У 1997 році вона була покладена в основу комп'ютерного тесту «Профорієнтатор» А.Г. Шмелевим. «Професійний тип особистості» використовується для проведення профілактичних консультацій із старшокласниками та абітурієнтами, також за потреби оцінки компетентності персоналу у комерційних організаціях. Сьогодні методика широко використовується для профорієнтаційної роботи, у тренінгах та

консультаціях, входить до переліку психодіагностичних інструментів для підготовки кадрів SDS-5. За допомогою методики Дж. Голланда ми плануємо отримати такі дані:

– Розділення загальної сукупності опитуваних на групи по ступеню схожості реально обраної професії та тої, що відповідає професійному типу старшокласника.

– Аналіз відповідності ланки: реально обрана професія – професійний тип – професійні прагнення по шкалі адаптованості типів особистості до типів професійного середовища.

Принципово новою авторською доробкою є визначення типів професійного вибору старшокласників на основі зіставлення професійного профілю старшокласників, їх професії-мрії і реально обраної професії. Професійний профіль старшокласника (бажання, навички та вміння, інтереси) ми порівнюємо з профілем професії мрії та профілем реально обраної професії. Таким чином отримуємо зріз відповідності трьох векторів. Вважаємо доробку продуктивною для розробки рекомендацій для психологів і профорієнтаторів, які часто стикаються з запитом професійної орієнтації для учнів старших класів, коли оточення є замовником послуг спеціаліста, вже має певне уявлення про спектр вибору клієнта, обмежує його власним визначенням можливостей і здібностей, наявний результат зусиль до розвитку старшокласника у певному професійному спрямуванні. Інакше кажучи, робота професіонала з професійної орієнтації полягає не тільки у тому, щоб розкрити нахили і коло можливих професій, а й адаптувати старшокласника до обмеженого або зробленого вибору.

Для розуміння, яким чином старшокласник переживає певний тип професійного вибору, вважаємо необхідним вивчити стан емоційного вигорання та агресії у старшокласників у зв'язку із ситуацією вибору професії. Адже феномен емоційного стану під час адаптації старшокласника до незворотного рішення слід розглядати як своєрідну обернену чи захисну реакцію на недосяжні стандарти: особистісні чи ті, що існують у суспільстві,

близькому оточенні. Вік старшокласника є віком великого рішення: ким бути? Характерними рисами поведінки особистості віку старшокласника є емоційна нестійкість і чутливість, сором'язливість та агресивність, емоційна напруженість і конфліктні стосунки з оточуючими, схильність до крайніх суджень і оцінок. Отже, одним з небажаних наслідків негармонійного переживання професійного визначення та дисфункціонального прийняття остаточного рішення, що його супроводжує, є особистісні дисгармонії, зокрема емоційне вигорання і агресія.

Згідно з відомим уявленням, агресія є одним із розповсюджених способів вирішення проблем, що виникають у складних і тяжких (фрустраційних) ситуаціях психічної напруженості. Для оцінки агресії та агресивності особистості використовують різні методики (шкала ворожості Кука і Мадлі, опитувальник виміру агресивних та ворожих реакцій А. Басса і А. Дарки, схильність до агресії ВРАQ А. Басса і М. Перрі, легітимізованої агресії LA-44, Hand Test E. Вагнера та н.), стандартизація яких продовжується і в наш час. Аналіз літературних джерел свідчить, що в більшості робіт, присвячених вивченню агресії, найчастіше використовують опитувальник А. Басса і А. Дарки (Buss – Darkee Hostility Inventory, BDHI), розроблений у 1957 році і складається з 8 шкал, які вважаються важливими показниками агресії. Закордонними і вітчизняними дослідниками підкреслюється його валідність і надійність. Ми використовували опитувальник, адаптований українською А.К. Осницьким для виявлення та порівняльного аналізу фізичної, вербальної, побічної агресії, негативізму, дратівливості, підозрілості, образи, відчуття провини. Важливо відмітити, що цей опитувальник широко розповсюджений для вивчення емоційного стану підлітків.

Інтегральний показник агресивності встановлюється індексом агресивності (ІА), який є сумою видів агресивних проявів: фізичної, побічної, вербальної агресії та індексом ворожості (ІВ), до якого входять компоненти образи і підозрілості. Нормою ІА вважається величина, що дорівнює 21 ± 4 , ІВ – $6,5-7 \pm 3$. Рекомендовано вимірювати також рівень агресивної мотивації

(IAM), що визначається сумою значень фізичної, вербальної агресії і схильності до роздратування. Його порогове значення 34 бали. При цьому слід враховувати, що якщо $IAM > IA$, то мова йде про потенціал агресивності, а якщо $IAM < IA$, то йдеться про пригнічення особистості. В оцінці рівня вираженості реакцій А.К. Осніцький пропонує орієнтуватись на номінальні показники: якщо сума балів по окремих показниках їх перевищує, це вказує на високий або надмірний рівень розвитку форм агресивності і, навпаки, свідчить про низький рівень агресивних реакцій. Нормовані показники з розрахунком коефіцієнтів не мають перевищувати 50-60 балів.

Наразі існують дві розповсюджені версії перекладу опитувальника Басса-Дарки, в адаптації яких брали участь С.Н. Еніколопов (1990) і А.К. Осніцький (1996). Різниця між ними полягає у бінарності відповідей та ширшій градації відповідей, що, на думку А. К. Осніцького, дозволяє отримати більш достовірні відповіді. Запропоноване також введення правок коефіцієнтів (К), які переводять «сирі» бали у шкальні оцінки.

Емоційне вигорання вважаємо важливим показником проблемного переживання професійного самовизначення старшокласниками.

Перші роботи по вигоранню з'явилися в 70-ті роки минулого в США. Одним з основоположників ідеї вигорання є Х.Дж. Фреденбергер, американський психіатр, що працював в альтернативній службі медичної допомоги. У 1974 р. він описав феномен, який спостерігав у себе і своїх колег (виснаження, втрата мотивації і відповідальності), та назвав його вигоранням. На сьогоднішній день існує безліч визначень вигорання. Х.Дж. Фреденбергер описав професійне вигорання виснаженням енергії. Коли співробітник вигорає з якої-небудь причини, він стає неефективним в своїх цілях і діях. Надалі поняття вигорання вийшло за межі лише професійного. С.Маслач вже визначає це поняття таким чином – «синдром фізичного і емоційного виснаження, включаючи розвиток негативної самооцінки, негативного до роботи і втрату розуміння і співчуття щодо клієнтів» [191]. Maslach, С. підкреслює, що вигорання – це не втрата творчого потенціалу, не реакція на

нудьгу, а радше проблема, яка «виникає на тлі стресу, спричиненого міжособистісним спілкуванням» [191]. Емоційне вигорання старшокласників як наслідку стресової ситуації професійного самовизначення лишається не дослідженим.

«Передусім відмітимо, що емоційне вигорання набувається у життєдіяльності людини. За ним стоять дуже серйозні психологічні реалії, які мають свої причини, форми та комунікативні наслідки» [20, с. 133]. У своїй книзі «Енергія емоцій у спілкуванні» В.В. Бойко запропонував тестову методику «Діагностика рівня емоційного вигорання», в якій запропонував слово «партнер» змінювати на будь-яке таке, що відповідає роду занять респондентів.

Емоційне вигорання старшокласника – це психічне виснаження, що виникає на фоні стресу, викликаного вибором професії. Воно проявляється у погіршенні навчання та емоційній незадоволеності. Методика діагностики рівню емоційного вигорання В.В. Бойко заснована на визначенні стадій стресового процесу Г.Сельє (тривога, резистентність, виснаження) на трьох рівнях: несформованість стадії, стадія у процесі формації, сформована стадія.

Сучасні вітчизняні вчені досліджують зміст і структуру синдрому «емоційного вигорання». Напружена, емоційно перенавантажена атмосфера у закладах освіти позбавляє ресурсного стану і порушує стан рівноваги. Емоційному вигоранню приділяють увагу Т.В. Грубі, Л.М. Карамушка, Г.В. Гнускіна, В.М. Івкін [44; 63]. У результаті аналізу джерел визначено, що існує ряд підходів до вивчення зазначеної проблематики. Зокрема тривимірна модель емоційного вигорання В.В. Бойко. Компоненти напруження, резистенція та виснаження визначають специфіку прояву синдрому. Так, згідно дослідженням В.В. Бойка, синдром емоційного вигорання розвивається поступово, і кожному компоненту властиві певні ознаки.

Ризик емоційного вигорання старшокласників в навчальній діяльності може виникати через невідповідність особистості вимогам до неї. Зокрема перенавантаження, критика з боку викладачів, відчуття безсилості і

безпорадності, рутинність навчання, обмежений відпочинок, і відсутність інтересів поза навчальною діяльністю.

Апробація методики В.В. Бойко у старшокласників, з метою дослідження доцільності вивчення емоційного вигорання у ранньому юнацькому віці, була проведена Хоменко А.В. [150]. У дослідженні були використані методики «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка, «Методика діагностики самооцінки та рівня домагань» Дембо-Рубінштейна, «Методика діагностики міжособистісних стосунків «Інтерперсональний діагноз» Т. Лірі, «Методика діагностики психічних станів» Г.Айзенка, «Методика діагностики оперативної оцінки самопочуття, активності та настрою» (САН). Зроблені висновки про доцільність використання методики В.В. Бойко у старшокласників.

Для дослідження рис особистості і їх впливу на професійний вибір ми розглядали дві типології особистості, що містять деякі припущення стосовно професійних вподобань та спрямованості. Це типологія К.Г. Юнга та типологія Г. Олпорта та Р. Кеттела.

На думку К.Г. Юнга, вибір професії є суб'єктивним відображенням досвіду, прийнятим реальністю особистості. Так, наприклад, сімейні обставини можуть примусити людину у ранньому віці прийняти рішення, яке з часом виявиться неприродним, силуючи таким чином індивідуальний вроджений склад людини. «Як правило, – пише К.Г. Юнг, – всюди, де така фальсифікація має місце, згодом індивід стає невротичним і може бути вилікуваний наданням можливості розвинути в собі те, що збігається з його природою.» [162, с. 214]. Його спадкоємець, Д. Шарп у своїй книзі «Психологічні типи. Юнгівська типологічна модель» [158] описав вісім типологічних груп: дві особистісні установки – екстраверсію та інтроверсію та чотири функції або типи орієнтації – відчуття, інтуїцію, чуттєвість та мислення, кожна з яких може діяти інтровертним (схильність суб'єкта до сприйняття явищ внутрішнього світу) та екстравертним (схильність суб'єкта до сприйняття явищ зовнішнього світу) чином.

Звісно, по-перше, описані характеристики прийнятні лише для «чистого» типу старшокласника, по-друге, навіть якщо характеристики збігаються, ситуативно вони можуть пригнічувати або визволяти певні нехарактерні орієнтації або функції. У проблематиці трансформації прийняття рішення стосовно вибору професії вважаємо вплив типу особистості старшокласника надзвичайно важливим. А.А. Овчаров зазначає, що, на жаль, закінчуючи школу, багато випускників роблять свій професійний вибір стихійно та непомірковано, під впливом стереотипів та хвилинного настрою. «Потрібна допомога для виключення помилкового вибору, отже – уникнення розчарувань та шкодувань у майбутньому. На прикладі виокремлення у психіці ознак К.Г. Юнга – вважає Овчаров, – можна припустити, якщо у психіці старшокласника домінує функція «логіка», то він схильний до природничих наук, таких як математика, фізика, хімія, креслення. Якщо «етика», ймовірна схильність до вивчення мов, літератури, естетики» [100, с. 47-49].

Існують дві провідні методики визначення соціально-психологічного типу особистості у напрямі типології К.Г. Юнга, які активно використовуються у психології, бізнесі та педагогіці: методика Маєрс-Бріггс (Myers-Briggs Type Indicator – MBTI) та методика NEO-PI-R («Велика п'ятірка»). NEO PI-R – аббревіатура, з англійського Revised NEO Personality Inventory (переглянутий особистісний опитувальник NEO) – методика психологічної діагностики особистості. Автори тесту – Пол Т. Коста-молодший та Роберт Мак-Крей. Випробувавши цю методику серед старшокласників, ми не отримали достовірних результатів та зв'язків із професійною спрямованістю. Причиною вбачаємо те, що опитувальники використовуються для діагностики дорослих (від 18 років) чоловіків та жінок без психологічних патологій, тому не відповідають нашій вибірці за віком.

Іншим напрямом, результатом якого стало виокремлення восьми рис особистості, що безпосередньо стосуються професійної приналежності, є Диспозиційна теорія особистості. В основі диспозиційного напрямку у

вивченні особистості лежать дві загальні думки. Перша полягає у тому, що люди наділені широким набором схильностей реагувати певним чином у різних ситуаціях (рисами особистості). Друга думка диспозиційного напрямку пов'язана з тією обставиною, що немає двох людей точно схожих одне на одного. Один з найбільш впливових прихильників диспозиційного напрямку – Г.Олпорт – вважав, що кожна особистість є унікальною і її унікальність найкращим чином може бути зрозумілою через визначення конкретних рис особистості, що стосуються людської природи: свобода – детермінізм, раціональність – ірраціональність, холізм – елементалізм, конституціоналізм – інвайронменталізм, змінність – незмінність, суб'єктність – об'єктивність, проактивність – реактивність, гомеостаз – гетеростаз, пізнавальність – непізнавальність.

Гордон Олпорт, спираючись на працю Е. Шпрангера, європейського психолога, вивів вісім основних рис особистості, орієнтуючись на її цінності: теоретичні, економічні, естетичні, соціальні, політичні, релігійні. Р. Кеттел, спираючись на факторний аналіз Г. Олпорта, зробив спробу розкрити за допомогою нього риси особистості. Він вважає, як і Олпорт, що особистісні риси складають ядро структури особистості, і у підсумковому рахунку вони відповідальні за те, що буде робити людина у даній ситуації. Як і Олпорт, Кеттел розрізняє загальні та унікальні риси. Але він не поділяє точку зору Олпорта, згідно з якою риси насправді існують всередині людини. За Кеттелом, риси не мають ніякого реального нейрофізіологічного статусу і як такі можуть бути виявлені лише при точному вимірі дослідженої поведінки. Результатом його праці є найбільш комплексна система поглядів у сучасній персонології.

Останніми роками у дослідженнях професійної спрямованості методика Р. Кеттела широко використовується. Вона реалізує підхід дослідження на основі рис, що відрізняє її від типологічного підходу. Типи об'єднують не якості, а подібних досліджуваних.

Опитувальник Р. Кеттела адаптований до діагностики різних вікових

категорій, нами була використана форма Р (14-ФО-142) для обстеження юнаків з такими завданнями:

- Визначення особистісних рис старшокласників
- Визначення глибинних соціально-психологічних установок старшокласників на певний вид діяльності.
- Співвіднесення особистісних рис старшокласника його професійному типу.

У наступній таблиці (Таблиця 2.1) наводиться зіставлення професійних типів за Дж. Голландом і рис особистості за Р. Кеттеллом, які сприяють успіхові в тій чи іншій групі професій (автори таблиці зіставлення С.Д. Максименко, О.П. Главнік) [114, с. 56].

Таблиця 2.1.

Зіставлення професійних типів за Дж. Голландом і рис особистості за Р. Кеттеллом

Тип особистості	Особистісні риси за 16-ФО	
	Літерний індекс фактору	Психологічний зміст
Реалістичний	E-	Покірний, поступливий
	I-	Несентиментальний, діловитий
	H-	Недостатньо заповзятливий
	Q4-	Ненапружений, внутрішньо спокійний
	O-	Незворушний, задоволений собою
Інтелектуальний	Q2+	Незалежний, самостійний
	A-	Замкнений, розважливий
	C+	Витриманий, спокійний
	Q4-	Ненапружений, внутрішньо спокійний
	Q1+	Радикальний, полюбляє нововведення
	M+	Мрійливий, з розвиненою уявою і фантазією
Соціальний	Q2-	Схильний іти за групою, діяти спільно
	A+	Готовий до контактування, поверховий
	F+	Ентузіаст, життєрадісний
	Q4+	Занепокоєний, відчуває внутрішнє напруження

Продовження Таблиці 2.1.

Конвенційний	Q1-	Обережний відносно нововведень
	E-	Покірний, поступливий
	M-	Діловитий, має реальний погляд на речі
	Q3+	Наполегливий, вольовий, коректний
	G+	Сумлінний, дисциплінований
	N+	Ввічливий, вважає на інших
Підприємницький	Q2-	Схильний іти за групою, діяти спільно
	E+	Самоствердження, самовпевненість
	I-	Несентиментальний, діловитий
	A+	Готовий до контактування, поверховий
	H+	Бажання діяти, заповзятливий
Артистичний	I+	Інтуїтивний, вразливий
	M+	Мрійливий, з розвиненою уявою і фантазією
	Q3-	Несхильний планувати дії
	E+	Помисливий, образливий, конкуруючий
	G-	Виходить з особистих міркувань, мало залежить від норм моралі

Спираючись на проаналізовані теорії щодо професійного самовизначення як частини цілісного життя старшокласників, для аналізу соціально-психологічних чинників ми обрали метод каузометрії. Адже соціальне та професійне самовизначення старшокласника невід’ємно пов’язані з набутим життєвим досвідом, який формує світогляд та визначає плани на майбутнє. Професійне визначення залежить не стільки від системи знань, скільки від установок і ставлень старшокласника до професійного світу, його головних ціннісних орієнтацій. Життєва професійна перспектива – це уявлення старшокласника про вірогідне професійне майбутнє, яке не завжди бажане і часто супроводжується тривогою і страхами. Поняття «життєва перспектива» Є.І. Головаха визначає ширшим за поняття «майбутня часова перспектива» і доцільнішим для характеристики причинно-наслідкового бачення майбутнього [40]. Життєві цілі та плани, ціннісні орієнтації є ядром життєвої перспективи старшокласника, а його основною функцією – регуляція. Смысловую вісню життєвої перспективи є мета та картина майбутнього, на яку орієнтується старшокласник при постановці

цілей і завдань. Побудова життєвої перспективи старшокласника залежить, насамперед, від особливостей сприйняття теперішнього, минулого і майбутнього. Отже, вважаємо доцільним розглянути життєвий шлях старшокласника як часову траєкторію, адже такий підхід виявився надзвичайно продуктивним і добре вписався у суб'єктний підхід до вивчення психічних явищ.

Парадоксальним чином професійне самовизначення, а фактично вибір свого єдиного та неповторного життєвого шляху, припадає на той період, коли людині бракує досвіду, знань про професійний світ та про себе саму. Вступ до ВНЗ переважно є випадковим, відсутня особистісна підготовка до професії [54; 132]. Мова йде про те, що час вступу до ВНЗ (технікуму тощо, тобто прийняття остаточного, незворотного рішення стосовно вибору професії) не завжди збігається з психологічним часом особистості.

Психологічний вік особистості в масштабі життєвого шляху отримав теоретичне підґрунтя і досліджується у зв'язку з життєвими перспективами особистості у працях О.М. Васильченко, В.І. Журавльова, М.Р. Гінзбурга, Є.І. Головахи, О.О. Кроніка [26; 38; 41; 55]. Існує багато методів дослідження психологічного часу в масштабі життєвого шляху. Проблема більшості з цих методик – брак чіткого алгоритму обробки даних, отримання «візуальних» результатів. Методом, що позбавлений цих проблем, вважаємо каузометрію: відповіді є однозначними, результати аналізу реєструються у каузоматриці, результати представляються графічно у каузограмі.

Для вивчення психологічного часу може бути використаний біографічний (в тому числі, запропонований психоаналітиками автобіографічний) метод. Але з точки зору розробки нашої теми він є нерезультативним. «Цей метод полягає у психологічному опануванні власного минулого, уявній побудові історії свого життя, що являє не що інше, як творіння власної історії. Поетичне (творче) опанування свого минулого надає людині певну свободу від цього минулого, яке стає живим, немовби розмовляючим, а, відповідно, не тим, що тяжіє над людиною своїми

прихованими неприємностями.» [49, с.21]. Нам необхідні емпіричні дані, компактні оперативні «профілі» психологічного часу у якості передумови професійного самовизначення. Також цінність методу каузометрії полягає в отриманні не тільки даних щодо зовнішніх чинників, а й їх взаємодії із внутрішнім, особистісним світом старшокласника.

Для встановлення змісту зовнішніх чинників та їх взаємодії із внутрішніми, що вплинули на професійне самовизначення старшокласника, слід отримати схему події професійного визначення у часовому вимірі. Такий спосіб дозволяє схематично зобразити цю життєву подію, зображуючи її на координатній осі, початком якої є перші думки дитини про те, ким вона хотіла б стати, кінцем – остаточний вибір спеціальності, а посередині – ті події, які старшокласник вважає найважливішими факторами впливу на його вибір професії.

У відносинах «причина-наслідок» попередні події детермінують наступні, а у відносинах «засіб-мета» останні події є детермінантою попередніх. Таким чином, ми не лише виділяємо зміст зовнішніх чинників, а й визначаємо ті з них, що стали визначальними для реальності особистості старшокласника. Вперше таке дослідження причинно-цільового психологічного часу особистості провели та описали у книзі «психологічний час особистості» Е.І. Головаха та О.О. Кронік [41].

Використовуючи метод каузограми, ми плануємо отримати такі дані:

- Перелік компонентів «зовнішнього» впливу на професійне визначення старшокласника, ранжоване за ступенем впливу на «внутрішню» реальність особистості.

- Структуру процесу професійного визначення старшокласників через аналіз причинних та цілевих зв'язків між компонентами.

- Схематично представлений статус хронологічного минулого, теперішнього, майбутнього у часовій структурі складової події професійного визначення старшокласника.

- Порівняльний аналіз схем часової структури складової події

професійного визначення у старшокласників з гармонійним чи конфліктним професійним вибором.

Спілкування та його наслідки відіграють важливу роль у професійному самовизначенні старшокласників. Проблема комунікативної установки і спілкування аналізується у працях О.О. Бодальова, В.В. Бойко, О.Ю. Борисова, Г.В. Гладких, В.В. Знакова, Г.С. Костюка, С.А. Котлового, Л.А. Котлової, І.С. Сергєєвої та ін. Комунікативна установка – важливий показник проблем у професійному визначенні старшокласників, оскільки є показником установаження контакту між старшокласниками та оточенням, підготовки їх до позитивного сприймання інформації щодо професійного визначення, переборення байдужого чи негативного ставлення до тих чи інших ідей, людей, ситуацій. Під впливом різного виду спілкування, комунікативні установки можуть виникнути, трансформуватись, або зникнути.

В.В. Бойко комунікативну установку особистості визначає як готовність реагувати певним способом на різні типи партнерів по взаємодії, що обумовлюється досвідом спілкування, його переживаннями і оцінкою. Установка, розглядається як звичний спосіб реагування на повторювальні життєві ситуації [20]. Комунікативна установка виступає носієм психічної енергії та економить психічні та фізичні ресурси.

Основні компоненти комунікативної установки:

- 1) досвід взаємодії з певними типами партнерів;
- 2) рефлексія досвіду спілкування;
- 3) оцінка способу взаємодії партнерів;
- 4) прагнення застосувати набуті установки.

Комунікативна установка є суб'єктивною за своєю природою, або ж сформована на основі знань, прагнень, оцінок самого старшокласника. Позитивна комунікативна установка визначається як готовність старшокласника доброзичливо ставитись до оточуючого середовища. Формується під впливом позитивного особистого досвіду спілкування,

внаслідок позитивних переживань життєвих ситуацій і спілкування.

Негативна комунікативна установка позначається готовністю вороже ставитись до навколишнього середовища, формується під впливом негативного досвіду спілкування, а також внаслідок життєвих ситуацій, які викликали емоції негативного характеру. Комунікативна установка відіграє важливу роль у ставленні до людей в цілому. Вона формується у старшокласників під впливом отриманого досвіду спілкування, отриманих знань та рефлексії.

Для визначення особливостей прояву комунікативної установки і ставлення до досвіду спілкування у старшокласників ми обрали «Методику діагностики комунікативної установки» В.В. Бойко, яка дає можливість отримати інформацію щодо наявності чи відсутності таких компонентів негативної комунікативної установки: завуальована жорстокість, відкрита жорстокість, обґрунтований негативізм, буркотіння, негативний досвід спілкування.

Отже, наше дослідження буде проводитись у п'ять етапів:

I етап. Дослідження видів впливу, якого зазнали старшокласники під час прийняття рішення щодо вибору професії, та стратегій захисту, які вони використовували.

II етап. Дослідження професійної спрямованості і типу професійного вибору старшокласників:

Крок 1. Визначення професійного профілю, омріяної і реально обраної професії за допомогою тесту Дж. Голланда «Професійний тип особистості».

Крок 2. Класифікація типів професійного вибору старшокласників.

III етап. Дослідження емоційного компоненту переживання ситуації вибору старшокласників з різним професійним самовизначенням:

Крок 1. Дослідження форм прояву агресії старшокласників за допомогою методики А.Басса і А.Дарки.

Крок 2. Дослідження емоційного вигорання старшокласників за допомогою методики В.В. Бойко.

IV етап. Визначення соціально-психологічних чинників професійного самовизначення старшокласників:

Крок 1. Формулювання списку подій, що впливають на професійний вибір старшокласників, визначення їх сфер приналежності, причинно-цільовий аналіз за допомогою методу «Каузометрії» Е.І. Головаха, О.О. Кронік.

Крок 2. Визначення особистісних рис старшокласників і аналіз їх впливу на приналежність до певного типу професійного вибору за допомогою методики 14-ФО-142 Р. Кеттела.

Крок 3. Визначення комунікативної установки та ставлення до власного досвіду спілкування за допомогою методики В.В. Бойко.

Крок 4. Аналіз можливості прогнозування приналежності старшокласника до певного типу професійного вибору з огляду на соціально-психологічні чинники впливу на його рішення для формування групи ризику

V етап. Проведення експерименту для перевірки висунутих гіпотез і надання рекомендацій професіоналам, які працюють з описаною проблематикою.

Загалом у дослідженні взяли участь 295 осіб, із них 40 абітурієнтів АПСВ, 209 осіб – в основному емпіричному дослідженні (учні одинадцятих класів другого семестру навчання), 46 – в експериментальному дослідженні (учні одинадцятих класів другого семестру навчання).

2.2. Вплив соціального оточення на професійний вибір випускників

Досліджуючи проблему професійного самовизначення старшокласників, спираємось на факт зв'язку, взаємодії, єдності і взаємопроникнення структурних складових особистості, які позначаються на пізнавальній діяльності, навчанні, поведінці, вчинках, стосунках старшокласників. Ми провели пілотажне дослідження для роз'яснення ситуації взаємодії зовнішніх впливів на внутрішню позицію

старшокласників. Анкетування проводилось серед 40 випускників, що подавали документи на навчання у Академію Праці та Соціальних Відносин м. Києва на різні факультети. Абітурієнти – вчорашні старшокласники, які вже остаточно визначились з вибором професії. Анкета складалась з запитань, які входять до таблиці видів психологічного впливу та протистояння впливові у процесі професійного самовизначення старшокласників і визначенням чинників зміни професії. Відповіді порівнювались між групами респондентів, які змінили свій професійний вибір та не змінили його.

Проблема психологічного впливу є предметом уваги ряду публікацій О.В. Сидоренко, О.Г. Богуславської [16; 137]. Використовуючи роботи вітчизняних та іноземних авторів, вона розробила класифікацію видів впливу та видів протистояння впливові оточення. Слідуючи за О.В. Сидоренко, під психологічним впливом розуміємо «вплив на стан, думки, почуття і дії іншої людини за допомогою психологічних засобів, а відповідно, протистояння чужому впливу – як супротив впливові іншої людини за допомогою психологічних засобів» [137, с. 125]. Випускники обирали ті види впливу, якого зазнали:

- Запевнення, навіювання (свідомий, аргументований вплив на іншу людину, який має на меті зміну їхніх суджень, відношення, намірів або рішень),
- Самопросування (відкритий прояв свідчень власної компетентності та кваліфікації для того, щоб отримати перевагу),
- Навіювання (свідомий, неаргументований вплив на людину з метою зміни її стану та відношення до чогось),
- Зараження (передача свого стану іншій людині, яка переймає цей стан або відношення),
- Спонування до наслідування (здібність спонукати бути подібним собі, яка проявляється несвідомо або свідомо використана),
- Формування прихильності (розвиток в адресата позитивного

відношення до себе як інструмента маніпуляції),

- Прохання (заклик задовільнити бажання адресата),
- Примус (вимога виконувати розпорядження ініціатора, підкріплене відкритими або завуальованими погрозами),
- Деструктивна критика (висловлювання зневажливих, образливих суджень про особистість людини, грубий осуд, висміювання дій, вчинків, слів),
- Ігнорування (усвідомлена неувага по відношенню до партнера, його висловів, дій),
- Маніпуляція (приховане від адресата спонукання до переживання певних станів, зміна відношення до чогось).

Та ті види психологічного протистояння впливу, які використовували:

- Контраргументація (свідома аргументована відповідь на спробу запевнення, яка заперечує чи оспорує аргументи).
- Конструктивна критика (підкріплене аргументами обговорення цілей, засобів або прагнень ініціатора, обґрунтування їх невідповідності меті і вимогам адресата).
- Енергетична мобілізація (супротив адресата спробам нав'язати або передати йому певний стан, відношення, намір чи спосіб дії).
- Творчість (створення нового, не відповідного зразку, прикладу).
- Уникання (налаштованість на уникнення будь-яких форм взаємодії з ініціатором).
- Психологічна самооборона (застосування мовних формул та засобів інтонації, які дозволяють зберегти самоконтроль та виграти час для осмислення подальших кроків).
- Ігнорування (усвідомлена неувага по відношенню до партнера, його висловів, дій).
- Конфронтація (відкрите та послідовне протиставлення адресатом своєї позиції та своїх вимог ініціатору взаємодії).
- Відмова (висловлювання адресатом своєї незгоди виконати прохання

ініціатора взаємодії).

Під час дослідження нами визначено, що 67% випускників подають документи у ВНЗ не на ту професію, про яку мріяли. Отже, у період вибору професії учень старших класів – випускник визначав формування загальних поглядів на професійну діяльність, особистісних професійних смислів, коригував первинний романтичний професійний ідеал. Для детального розуміння мотивів зміни вибору професії розділили респондентів на дві групи:

- 1) випускники, які змінили професійний вибір;
- 2) випускники, які не змінили свій професійний вибір.

У цих групах ми отримали інформацію щодо сьогоденної реально-обраної професії: у випускників першої групи вона престижна (36,63%) та має перспективу кар'єрного зросту (23,31%), у випускників другої групи вона рідкісна (36,37%), пов'язана із хобі та шкільними предметами (27,27%); лише у 18,18% – престижна і 9,09% – має перспективу кар'єрного зросту. Отже, у випускників, які не змінили свій професійний вибір, обрані професії більш пов'язані із особистісними нахилами, більше віддалені від суспільних пріоритетів, ніж у випускників, які змінили професійний вибір.

В дослідженні виявлена та підтверджена наявність у абітурієнтів індивідуальних ситуацій конфлікту, внутрішнього чи зовнішнього переживання, протистояння під час вибору професії (Таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Види впливу, яких зазнають старшокласники під час вибору професії

Для старшокласників, що змінили свій вибір професії		Для старшокласників, що не змінили свій вибір професії	
<i>Провідні види впливу</i>	<i>Кількість позитивних відповідей у %</i>	<i>Провідні види впливу</i>	<i>Кількість позитивних відповідей у %</i>
Самопросування	22,08	Зараження	18,4
Примус	21,16	Самопросування	17,48
Формування прихильності	14,26	Запевнення, навіювання	14,26

Продовження Таблиці 2.2

Маніпуляція	14,26	Наслідування	13,34
Ігнорування	10,12	Зараження	11,5
Наслідування	9,66	Маніпуляція	10,12
Деструктивна критика	3,68	Деструктивна критика	8,28
Запевнення, навіювання	2,76	Формування прихильності	5,98
Прохання	1,38	Ігнорування	-
Зараження	-	Прохання	-

Так, використовуючи вищезазначені засоби впливу, оточення брало участь у подоланні старшокласником неоднозначної ситуації професійного вибору. Види впливу мають різну інтенсивність у групах респондентів, які змінили та не змінили свій вибір. Очевидно значущим для зміни професії є відкритий прояв своєї компетентності з боку оточення і вимога виконати розпорядження ініціатора. Респонденти обох груп майже не відчули на собі деструктивної критики, запевнень, навіювання чи прохання, зараження. Вплив, який відчула група респондентів з незмінним професійним вибором з боку оточення, більш однорідний за видами, прохання і ігнорування серед них відсутні. Такі види, як наслідування, маніпуляція, самопросування, зараження майже однакові в обох групах. Це говорить про амбівалентний характер частини видів впливу, які можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер взаємодії і впливу на ситуацію. Вважаємо, що має йтися не про принципову різницю між техніками взаємодії, а про те, як той самий вплив може приймати різний характер наслідків у рішенні щодо вибору професії. Отже, очевидно є необхідність вивчати особистісні риси старшокласника.

Індивідуальну позицію старшокласників, яка безперечно позначалась на ситуації обговорення вибору професії, подано у Таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Види протистояння впливу оточення

Для старшокласників, що змінили свій вибір професії		Для старшокласників, що не змінили свій вибір професії	
<i>Провідні види протистояння впливу</i>	<i>Кількість позитивних відповідей у %</i>	<i>Провідні види протистояння впливу</i>	<i>Кількість позитивних відповідей у %</i>
Психологічна самооборона	25,92	Енергетична мобілізація	18,36
Енергетична мобілізація	23,76	Контраргументація	17,28
Творчість	20,52	Психологічна самооборона	16,2
Уникання	11,34	Відмова	14,04
Конфронтація	11,34	Творчість	11,89
Контраргументація	3,78	Конструктивна критика	11,43
Ігнорування	3,34	Конфронтація	10,8
Відмова	-	Ігнорування	-
Конструктивна критика	-	Уникання	-

Результати щодо провідних видів протистояння впливу оточуючих, які обирає для себе старшокласник під час прийняття рішення стосовно вибору професії, показують, що старшокласники, які не змінили свій професійний вибір, так само, як і ті старшокласники, що змінили свій вибір професії, зазвичай енергетично мобілізуються та використовують психологічну самооборону. Але інші види різняться, наприклад, респонденти, які не змінили професійний вибір, використовують відмову, а ті, що змінили, не використовують цей вид протистояння. Ймовірно, техніка реагування на вплив тісно пов'язана з особистісними рисами респондентів.

Отже, відбувається соціальна орієнтація особистості старшокласника, він починає розуміти себе як частину, елемент суспільства, вибирає свій майбутній соціальний статус та засіб його досягнення. В ході таких роздумів старшокласник розшукує унікальну формулу, що водночас висвітлила б йому сенс власного професійного існування та «задовільнила» вимоги об'єктивної реальності і соціальної ситуації. Такий механізм складається з «внутрішніх» та «зовнішніх» факторів, саме унікальна взаємодія міжподієвих зав'язків зумовлює

професійний вибір старшокласника, міру відхилення реально-обраної професії від омріяної та професійного профілю особистості. Адже старшокласник активно спілкувався, ліквідуючи брак інформації про світ професій загалом, можливості власної адаптації до них, про себе, свої можливості та здібності, і отримував зворотній зв'язок від світу. Він шукав «свою» професію, цінності якої відображають його внутрішні позиції та потреби. Відбулося, з одного боку, величезне розширення знань про кількість професій, напрямів діяльності, можливостей особистісного зростання, а з іншого – зростали тиск оточення і вага життєтворчого незворотного рішення. Здобуття бажаної професії конкурувало із здобуттям професії із більшим заробітком та іншими об'єктивними реаліями сьогодення.

Ми виявили види впливу на старшокласника під час вибору професії та стратегії його протистояння, а саме: самопросування, примус, зараження, формування прихильності, запевнення, навіювання, маніпуляція. Однак, продуктивність дослідження виключно конфліктних ситуацій сумнівна. Так, старшокласники, що змінили свій вибір професії, не вважають вибір усвідомленим (54,55%), і 72,73% з них не впевнені у своїх можливостях посправжньому оволодіти обраною професією. Вони, не маючи мотивації, розраховують на силу волі (81,82%), знання (68,42%) та гроші (27,27%). У той час 94,73% старшокласників, що не змінили свого рішення, впевнені у своєму виборі, який є усвідомленим та підкріпленим знаннями (68,42%) і мотивацією (47,37%). Таким чином, маємо розглядати ситуацію у широкому часовому вимірі та міжподієвому зв'язку.

Отже, фактичну проблему перевантаження ринку праці спеціалістами певної галузі, браком кадрів у інших сферах, не працевлаштованих спеціалістів, спеціалістів, що не люблять і не поважають свою спеціальність, тощо неможливо вирішити звичайним шляхом владнання конфлікту. Очевидно, головною проблемою старшокласників є життєве самовизначення, саме зараз перед молоддю гостро постає питання: ким бути? Його вирішення залежить від психологічної та соціальної зрілості, готовності оволодіти

знаннями, що стосуються вузької професійної спрямованості. Психологічна готовність опанувати певну спеціальність не є простим наслідком фізичного та соціального розвитку старшокласника. Фізичний стан організму, соціальний статус, соціально-політичні причини, економічний стан старшокласника, загальні процеси та тенденції суспільства, де виріває особистість, суттєво коригують, часом повністю змінюють життєві плани, але не змінюють професійне покликання, схильності та здібності старшокласника. Ці складові утворюють систему професійних цінностей школяра, які втілюються в образ омріяної професії.

Для визначення чинників зміни професії за Є.О. Клімовим, ми запропонували респондентам обрати серед визначених [68]. Серед типів обставин, які вплинули на професійний вибір, випускники найчастіше позначали позицію старших членів сім'ї, здібності і вміння, схильності. Позиція старших членів сім'ї – 20%, здібності, вміння – 19,09%, схильності – 19,09%, особистісні професійні плани – 18,18%, рівень очікувань суспільного визнання – 6,36%, позиція однолітків – 4,55%, інформованість – 1,82%, позиція вчителів – 0, інше – 10,91%. Важливо зазначити, позиція вчителів, позиція однолітків, інформованість не виявились надто значущими, а пункт «інше» має великий відсоток. Швидкий темп сучасності і динаміка суспільних процесів вносять явні коригування в очікування професійної спрямованості молоді. Тому вважаємо актуальним дослідження соціально-психологічних чинників професійного самовизначення сучасних старшокласників, де зможемо розкрити фактори професійного самовизначення більш детально і широко.

Досліджуючи професійний вибір школярів, О.О. Бодальов зробив висновок, що «не дивлячись на деякі розбіжності у мотивації вибору майбутньої професії, у восьмикласників чітко визначається спільна характерна особливість професійних намірів. Реальний вибір своєї майбутньої професії у більшості з них відповідає романтичній мрії» [17, с.43]. Прагнучи професійного самовизначення, старшокласник вийшов за

межі шкільної освіти у пошуку нових видів і форм спілкування (ходив на виставки, у музеї та театри, відвідував презентації, гуртки, курси, мандрував, зважав на соціальні ролі, моду, рекламу), але при остаточному прийнятті рішення стосовно вибору професії залишився обмеженим близьким колом спілкування – батьками, однолітками, родичами, їх очікуваннями і стереотипами. Як показали результати нашого опитування, значну роль у виборі професії для старшокласника відіграло спілкування з батьками (53,28%), друзями (39,96%), вчителями і родичами (26,64%), коханою людиною та, навіть, випадковими співрозмовниками (23,31%).

Оточення передало старшокласнику досвід ставлення до обраної спеціальності через своє суб'єктивне ставлення до неї та самого старшокласника, демонстрацію образів спеціалістів даної сфери, розповідь анекдотів та випадків, через кількість згадок про обрану спеціальність у буденних розмовах як про потрібну та непотрібну, добре або погано оплачувану, престижну або ні, про що чув старшокласник протягом усього життя. Обговорювалися певні особливості матеріальних можливостей тощо. Бажання старшокласника стати спеціалістом у омріяній сфері коригувалося та змінювалося.

Дослідження виявило, що чинники ситуації професійного самовизначення, які визначають взаємодію старшокласника з оточуючим світом, а, відповідно, розвиток подій, тактик і стратегій, отже конструктивність прийняття рішення, мають бути вивчені з позиції отриманого досвіду, а не аналізу ситуації вибору як такої. Н.В. Грішина підкреслює, що з психологічної точки зору ситуативним фактором обов'язково є наявність «третьої сили» як умови ефективності комунікації і прийняття рішень. Нею може бути вплив оточення, особливості поведінки співрозмовника, умови, передбачення тощо. [43]. Так, професійний вибір старшокласника вважаємо унікальним кроком у майбутнє доросле життя, якому передують безліч взаємопов'язаних подій. Кожна з них відбита у його пам'яті, утворюючи механізм досвіду стосовно вибору професії. Особистісні риси

старшокласника визначають адаптивність до об'єктивних зовнішніх чинників. Продуктивним вважаємо подальший розгляд теми чинників професійного самовизначення старшокласників через призму сенсу, яким вони самі наділяють цей процес.

Виходячи з отриманих результатів, актуальним і новим вважаємо подальший розгляд типів і соціально-психологічних чинників професійного вибору старшокласника, їх взаємопов'язаність та взаємопроникнення, розкриття специфіки впливу оточуючого середовища та адаптивність до нього старшокласників. Ситуація професійного вибору старшокласників є складною, тонкою, неоднозначною. Це не просто співвідношення компонентів, що складають професійне самовизначення старшокласників. Для цього співвідношення характерні їх взаємопроникнення та переходи одного в інше. Професійне самовизначення кожного старшокласника має свою особливу логіку набуття. Необхідним є вивчення думки старшокласників щодо чинників впливу на їх професійний вибір.

2.3. Соціально-психологічні особливості типів вибору професії старшокласників

Під професійним типом старшокласника розуміємо індивідуальні особливості, що відрізняють його від інших, стосуються успішності виконання тієї чи іншої діяльності і наявними навичками. Навички – це інструменти, якими оволодів старшокласник під час набуття життєвого досвіду. Уявлення старшокласника про себе як про професіонала – це місце у професійному світі, яке хоче і, на власну думку, може зайняти після здобуття відповідної освіти. Дж. Голланд розробив класифікатор професій та опитувальник «Професійний тип особистості». Результат такого тесту надає можливість виявити типи професійного вибору старшокласників через збіги та розбіжності між бажаннями, здібностями, навичками, установками та профілем обраної старшокласниками професії.

В результаті проведення тестування «Професійний тип особистості» Дж. Голланда, зіставлення з омріяною професією і професією, на яку старшокласник планує подавати документи, ми виявили шість груп старшокласників за професійним вибором, де:

Група 1 – старшокласники, у яких реальна професія відповідає омріяній та професійному профілю.

Група 2 – старшокласники, у яких реальна професія відповідає омріяній та не відповідає професійному профілю.

Група 3 – старшокласники, у яких реальна професія відповідає омріяній та відповідає професійному типові змішаним чином.

Група 4 – старшокласники, у яких реальна професія не відповідає омріяній, але відповідає професійному профілю.

Група 5 – старшокласники, у яких реальна професія не відповідає омріяній та відповідає професійному типові змішаним чином.

Група 6 – старшокласники, у яких реальна професія не відповідає омріяній та не відповідає професійному профілю.

У першу, четверту і шосту групи увійшло 28,7% респондентів, 35,9% і 33,9% відповідно. У групи 2, 3, 5 віднесена лише одна особа, тому групами називатися не можуть і аналізуватися надалі не будуть. Таким чином, для подальшого аналізу виокремлено три групи старшокласників з 206 осіб з таким професійним вибором:

1. Обрана професія втілює в собі мрії, особистісний професійний профіль та навички старшокласника.

2. Обрана професія не відображає мрію старшокласника, але відповідає професійному профілю старшокласника.

3. Обрана професія не втілює мрії старшокласника та його професійну спрямованість.

Вік старшокласника, для переважної більшості людей, – це єдиний період, який надає можливість визначити свою професію на усе подальше життя. Старшокласник активно шукає сфери застосування своїх фізичних і

психічних можливостей, здійснює в цьому напрямі істотний особистісний вибір. Загальну уявлення про професійний світ сучасний старшокласник мав вже з дошкільного дитинства, але досить довго він залишався для нього здебільшого абстрактним, недотичним до його особистості. У старшокласників потреба у самовизначенні та самоствердженні поширюється і на професійну сферу, внаслідок чого частина старшокласників більш чи менш активно реалізує свою особистість, свій професійний профіль, свою мрію та кар'єрні плани у реальному виборі професії.

Процес професійного самовизначення старшокласника є багатостороннім процесом, адже рішення в його віці не приймається самостійно і ізольовано. Це його порівняння уявлень про власну професійну спрямованість та можливості, відчуття себе суб'єктом тієї чи іншої професійної діяльності, внутрішня модель життя з об'єктивною реальністю і відображенням себе в очах оточення. Кожна зацікавлена сторона, що бере участь у процесі виховання старшокласника, має своє уявлення про власну роль, є суб'єктом власних дій і вчинків, має власні очікування. Важливим критерієм задоволеності старшокласника власним професійним вибором є його самопочуття у ситуації вибору. Таке тлумачення вимагає розглянути типи професійного вибору з точки зору психоемоційного стану, що надасть додаткові можливості для аналізу і дасть відповідь на запитання, чи дійсно є підґрунтя для вивчення трьох типів професійного самовизначення, а не двох (змінив та не змінив свій вибір). Слід розглянути, як саме функціонують компенсаторні психічні реакції старшокласника під час професійного визначення. Досвід старшокласника, його окремі відчуття, які він реалізує власним специфічним чином, завжди були і лишаються актуальним предметом аналізу психологів з метою пояснення людських вчинків для можливості частково їх передбачити.

Слідуючи за Дж. Форгасом, Д. Майерсом та Н.В. Грішиною, розуміємо визначення старшокласником ситуації вибору професії як конфліктної «через не стільки терміни об'єктивних рис та описових характеристик ситуації, але

й у термінах їх почуттів та емоцій з приводу події» [43, с.174]. Маємо описані вищезгаданими вченими ознаки:

1. Поведінкові вияви (боротьба, бажання добитися свого, ворожість, доведення своєї правоти, написання скарг, боротьба за інтереси).

2. Протиріччя між учасниками спілкування (різні інтереси та цілі, несумісні позиції, спори, розбіжності)

3. Афективні прояви учасників ситуації (переживання, страждання, нервова напруга, перевтома)

Так, гармонійний професійний вибір позначається відсутністю нервової напруги, агресії, на позитивній комунікативній установці, стабільному емоційному стані, а конфліктний позначається нервовим напруженням, втомою, агресивністю, емоційному вигоранні.

Загальними рисами характеру молоді, що стоїть на порозі дорослого життя, стає приналежною до певної професійної когорти, є фрустрованість (напруга). Старшокласники переживають життєву кризу, кризу переходу до професійного життя, набуття певних професійних знань та навичок. Кризи підліткового віку докладно досліджені. Обираючи професію, аналізуючи себе та оточуюче середовище, знаходячись у ситуації, де, на думку старшокласника, немає розуміння ззовні, він перебуває у стані постійного збудження, відчуває себе розбитим, стомленим. В такій ситуації йому притаманна емоційна невірноваженість, знижений настрій, роздратованість, проблемний сон, негативне ставлення до критики. Небажаним наслідком деструктивного переживання життєвої кризи та негативного розв'язання кризи ідентичності, що супроводжує її, є особистісні дисгармонії: а) особистісний інфантилізм (нерозвиненість чи відставання в розвитку професійних ролей старшокласника); б) девіантна поведінка – засвоєння такої моделі поведінки, яка не сприяє адаптації особистості і призводить до соціальної дезадаптації; в) неадекватність життєвого сценарію старшокласника, тобто схильність до поведінки, що є причиною всіляких життєвих невдач, наявність негативних установок щодо власного майбутнього, страх, відчуття провини, негативне

ставлення до себе.

Самооцінка старшокласника є дуже лабільною. Він переживає періоди злетів від незначних успіхів і глибоких спадів від найменшого невизнання, гостро переживає відчуття своєї неспроможності. Прагнення до самостійності суперечить емоційній і матеріальній залежності старшокласника, яка не дає можливості проявити себе у тому виді діяльності, в якому, на його думку, можна довести оточуючим своє право бути прийнятим у новій ролі – ролі професіонала певної сфери. Це викликає у нього природню його віку реакцію протесту, дискредитації суспільних і сімейних цінностей, негативізм. Дослідження рівню агресії і емоційного вигорання, профілактика симптомів є актуальною проблемою. Адже, на думку К. Маслач, психокорекція емоційного вигорання ефективна лише на перших двох стадіях. Після переходу розвитку симптому на третю стадію симптом усувається лише за допомогою тривалої глибокої психотерапії.

Для аналізу агресії у старшокласників з різними типами професійного вибору за допомогою статистичної програми SPSS ми побудували діаграму (Рис. 2.1)

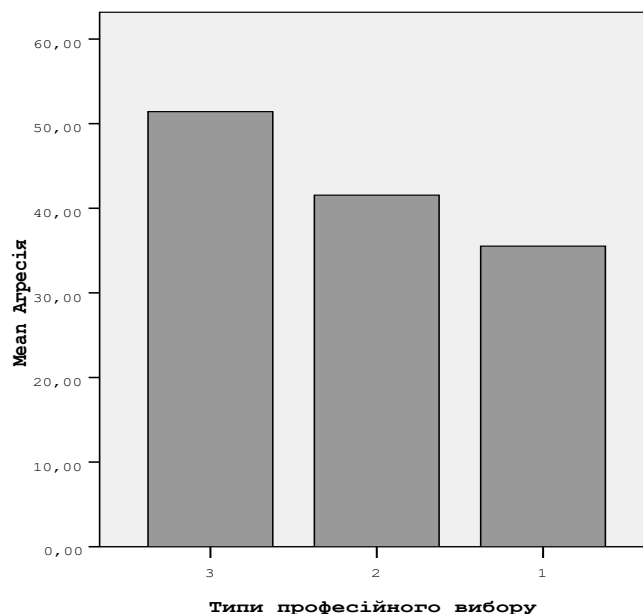


Рис. 2.1. Середній показник агресії у старшокласників

Очевидним є зниження показників агресивності від третього до

першого типу професійного вибору. Отже, чим віддаленішим є образ омріяної професії від реально обраної, тим більший дискомфорт відчуває старшокласник. Показники агресивності старшокласників з другим типом професійного визначення вищі за показники старшокласників з першим типом професійного вибору, але вони не перевищують норми. Отже, прояв видів агресії є неоднаковим для кожної групи старшокласників за типом вибору професії (Таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Таблиця середніх показників видів агресії старшокласників з різним типом професійного вибору

Групи		Фізична	Побічна	Дратівливість	Вербальна
Деструктивний	Mean	49,4225	57,1268	47,5352	55,9437
	N	71	71	71	71
	Std. Deviation	23,80196	23,81712	19,84571	17,27086
Ефективний	Mean	37,2533	40,4933	52,2000	54,9600
	N	75	75	75	75
	Std. Deviation	23,84697	22,50668	18,38110	19,87355
Конструктивний	Mean	36,4833	47,2667	36,0000	45,2000
	N	60	60	60	60
	Std. Deviation	18,72594	23,90579	17,29995	19,28625
Total	Mean	41,2233	52,5680	41,5049	52,4563
	N	206	206	206	206
	Std. Deviation	23,13605	23,58922	19,09635	19,32332

Групи		Відч. провини	Негативізм	Образа	Підозрілість
Деструктивний	Mean	52,2113	53,2394	52,3803	43,5352
	N	71	71	71	71
	Std. Deviation	24,15126	22,91442	24,27601	19,45091
Ефективний	Mean	36,0800	41,6000	40,1733	48,4000
	N	75	75	75	75
	Std. Deviation	23,19818	28,23837	26,81235	21,24376
Конструктивний	Mean	27,5000	34,6667	20,3667	36,6667
	N	60	60	60	60
	Std. Deviation	20,30321	24,93834	21,05277	20,71982
Total	Mean	39,1408	43,5922	38,6117	43,3058
	N	206	206	206	206
	Std. Deviation	24,78561	26,51661	27,42768	20,93005

У старшокласників із третім типом професійного вибору загострюється почуття гніву, викликане відкинутим прагненням до самореалізації. Його мучать докори сумління, він, змінивши вибір професії, не відчуває власної спроможності розкрити себе у професійній діяльності, не бачить шляхів до

самоактуалізації. Випробування навчанням у ВНЗ, першим кроком у професійний світ, видається непосильним через непридатність до цієї професії або категоричне небажання витратити на це свій час тощо. Постійний внутрішній конфлікт породжує тривожність, агресивність, непрацездатність. Старшокласник втрачає інтерес до закінчення школи, випускних та вступних екзаменів, майбутнього студентського життя. Байдужість змінюється різким збудженням при дії найменшого подразника.

Також, виходячи з показників середніх значень, цікавим результатом став вимір ІА (індексу агресивності), ІАМ (індексу агресивної мотивації) та їх порівняння для виявлення типу агресивного стану – потенційна агресивність або пригнічення особистості старшокласника. Виявлено, що у групі старшокласників з конструктивним професійним вибором вони майже рівні, у групі ефективного професійного вибору переважає потенційна агресивність, а у групі з деструктивним професійним визначенням – пригнічення особистості.

Професійні здібності старшокласника розвиваються за тією ж схемою, що й інші здібності. Під час навчання виявляються певні тенденції, але можливість виявити здібності перебуває під контролем оточення. Старшокласнику недостатньо мати лише бажання, має бути духовне та матеріальне підкріплення. Коли обрана старшокласником професія є «небажаною» для його оточення, він відчуває брак розуміння, як наслідок, невпевненість у собі. Професійне визначення відчувається конфліктним через почуття відторгнення своєї думки, частини особистості. Отже, входження старшокласника у доросле професійне життя базується на невпевненості. Це означає, що у випадку приналежності до третього типу професійного самовизначення невпевненість, агресія та потреба слідувати чужій думці стають вирішальною сходиною в розвитку особистості старшокласника. Така сходишка виступає також джерелом розладів і обмежень самореалізації.

В результаті проведених нами досліджень (тестування за методиками

Дж. Голланда «Професійний тип особистості», «Діагностика показників та форм агресії» А. Басса і А. Дарки) ми зробили висновки, що загальними рисами молоді, що стоїть на порозі дорослого життя і робить професійний вибір, що не відповідає внутрішнім здібностям, є фрустрованість (напруженість). Старшокласники перебувають у стані постійного збудження, відчувають себе невпевненими. Їх відрізняє характерна емоційна неврівноваженість, негативне ставлення до оточення, знижений настрій, роздратованість. Таким чином, для повного розуміння проблеми вважаємо необхідним висвітлити типи професійного самовизначення старшокласників, проаналізувавши стан емоційного вигорання, адже він відображає психічне виснаження, викликане стресом професійного самовизначення.

Перший тип професійного вибору, який є по суті відображенням особистості старшокласника, передбачає певні переживання. Такі переживання не є негативним явищем через свою необхідність для самопошуку особистості. Переживання самопошуку наділяють необхідною енергією, коли сприяють самоактуалізації або ведуть до внутрішньоособистісної дисгармонії у випадку деструктивного переживання професійного визначення. Ми підтвердили таку думку, порівнявши результати тестування старшокласників з різним типом професійного вибору за методикою «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В. Бойко (Рис. 2.2).

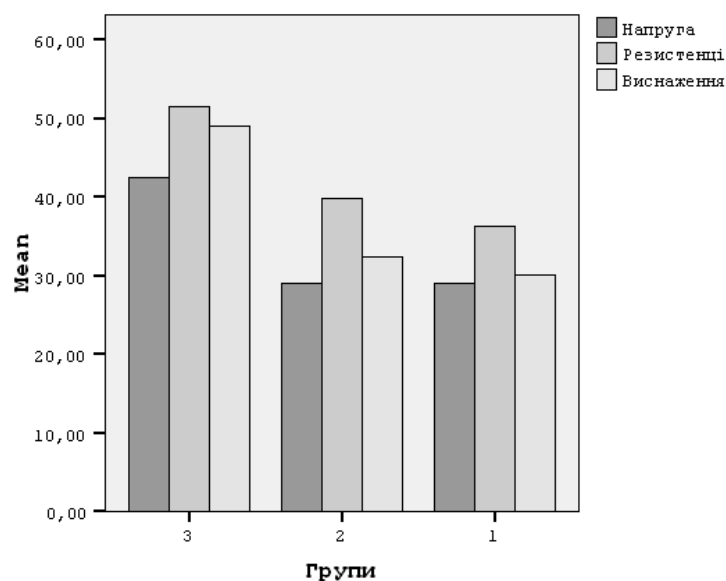


Рис. 2.2. Середній показник стадій емоційного вигорання

старшокласників

Старшокласники по-різному переживають свій перехід у доросле професійне життя. Емоційне вигорання притаманне лише тим старшокласникам, чий професійний вибір під час прийняття остаточного рішення стосовно вибору професії було змінено невідповідно внутрішнім властивостям. Мова йде про старшокласників з третім типом професійного самовизначення. Прояв симптомів емоційного вигорання є неоднаковим для кожної групи старшокласників за типом вибору професії.

Так, у старшокласників з першим типом професійного вибору не виявлено сформованих симптомів емоційного вигорання. Такий самий результат ми отримали і в групі старшокласників з другим типом самовизначення. У старшокласників, чий реальний професійний вибір не відповідає ані омріяній професії, ані професійному профілю, спостерігаються всі симптоми емоційного вигорання: певна редукція обов'язків у навчанні, синдром «отруєння спілкуванням» або пересиченість людськими контактами, емоційно-моральна дезорієнтація, емоційна черствість, байдужість, хронічна, напружена психоемоційна діяльність, дестабілізуюча організація діяльності, роздратування/відчай, незадоволеність собою, «загнаність у клітку», тривога/депресія, вибіркоче емоційне реагування, відчуття неможливості досягти поставленої мети, деперсоналізація, психосоматичні та психовегетативні порушення.

Агресія і емоційне вигорання у старшокласників виникає на фоні стресу, викликаного розбіжністю між його саморозумінням, життєвими планами і сприйманням його оточуючими, їх прогнозуванням майбутнього. Під час прийняття остаточного рішення стосовно вибору професії у старшокласників, чий професійний вибір не відповідає особистісним якостям, формуються симптоми агресивності, психічного виснаження, напруги, резистенції, які відзначаються на стані старшокласників: емоційному, когнітивному, поведінковому та психосоматичних порушеннях.

Стан емоційного вигорання тісно пов'язаний із успішністю у навчанні. Старшокласники, які мають показники емоційного вигорання більше середнього значення, навчаються гірше, ніж ті, що мають нижчі показники. В опитувальнику успішність ми ранжували за шкалою «відмінно, добре, задовільно, погано». Для ілюстрації впливу емоційного вигорання на успішність навчання ми проаналізували показники успішності у навчанні у групах респондентів з високими та низькими показниками емоційного вигорання (Таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

Зв'язок емоційного вигорання з успішністю у навчанні

Успішність	Погано	Задовільно	Добре	Відмінно
Група старшокласників із показниками емоційного вигорання більше середнього	1	48	45	3
Група старшокласників із показниками емоційного вигорання менше середнього	0	19	62	28

Надамо соціально-психологічну характеристику трьом типам професійного вибору старшокласників. Зважаючи на показники емоційного вигорання і агресії, а також зв'язок із успішністю у навчанні, ми можемо говорити про самовідчуття старшокласника в певній ситуації вибору і дати відповідну назву. Так, *конструктивне професійне самовизначення* складається з конструкції реальний вибір професії = мрія + професійний профіль, отже соціальна ситуація вибору відповідає внутрішньому світові старшокласника, він відчуває себе володарем власного майбутнього, емоційно стабільний. *Ефективне професійне самовизначення* – це результат впливу соціально-психологічних чинників, коли старшокласник робить професійний вибір не відповідний професії-мрії, але той, що відповідає професійному профілю. Емоційне вигорання цієї групи старшокласників знаходиться на тому ж рівні, як у старшокласників з конструктивним вибором – жоден симптом не сформований. Агресія вище, ніж у попередньої групи, але не перевищує норми, а навчання успішне. Отже, мова йде про

групу старшокласників, які обрали професію-мрію випадково, вона не відповідає їх професійному профілю, а у процесі впливу соціально-психологічних чинників отримали знання про ті професії, які відповідають їх особистісним навичкам, талантам, можливостям. Старшокласник відчуває внутрішню самоефективність у своєму професійному виборі, контрольованість та бажаність обраного майбутнього. *Деструктивне професійне самовизначення* – реальний вибір професії не відповідає професійному профілю та професії мрії. Такий вибір протилежний конструктивному, розладнаний. Старшокласники з деструктивним професійним самовизначенням у ситуації вибору почуваються збентеженими, неефективними. Показники агресії і емоційного вигорання завищені, а успішність у навчанні, відповідно, нижча, ніж у старшокласників із конструктивним, або ефективним професійним самовизначенням.

Ми виокремили три типи професійного вибору старшокласників і надали їм соціально-психологічну характеристику. Важливо дослідити розмежування загальної дисперсії агресії, емоційного вигорання та успішності навчання, обумовлені впливом конкретного фактору (Factor) – типу професійного вибору, і перевірити гіпотезу про значущість впливу цього фактору на досліджені емоційні стани. Для аналізу, де залежна змінна (емоційний стан) розглядається як змінна під впливом незалежної змінної (тип професійного вибору), ми обрали дисперсійний аналіз ANOVA.

В його основі лежить припущення про те, що деякі змінні можуть розглядатись як причини (фактори, незалежні змінні), а інші як наслідки (залежні змінні). Основною метою ANOVA є дослідження значущості різниці між середніми за допомогою порівняння дисперсій. Розділ загальної дисперсії на декілька витоків дозволяє порівняти дисперсію, що базується на різниці між групами, з дисперсією, що базується на внутрішньогруповій мінливості.

Перевірка однорідності дисперсії (тест Лівена) свідчить про те, що статистично достовірної відмінності між дисперсіями не знайдено

(Sig.>0,05), відповідно застосування ANOVA має сенс. (Таблиця 2.6)

Таблиця 2.6

Вплив типу вибору професії на емоційний стан старшокласників

	Levene Statistic	Sig.
Емоційне вигорання	5,136	,000
Агресія	1,424	,000
Успішність	,736	,033

Результати, отримані під час обробки статистичним методом ANOVA, свідчать про те, що тип професійного вибору старшокласника впливає на його емоційний стан, а отже агресію, емоційне вигорання, успішність навчання.

Виявлено різницю агресивних реакцій у старшокласників з різними типами професійного вибору (Рис. 2.3). Показники фізичної агресії, або використання фізичної сили проти іншої особи свідчать про те, що старшокласники з конструктивним та ефективним професійним вибором – активні, діяльні, цілеспрямовані люди, що відрізняються сміливістю, рішучістю, схильністю до ризику.

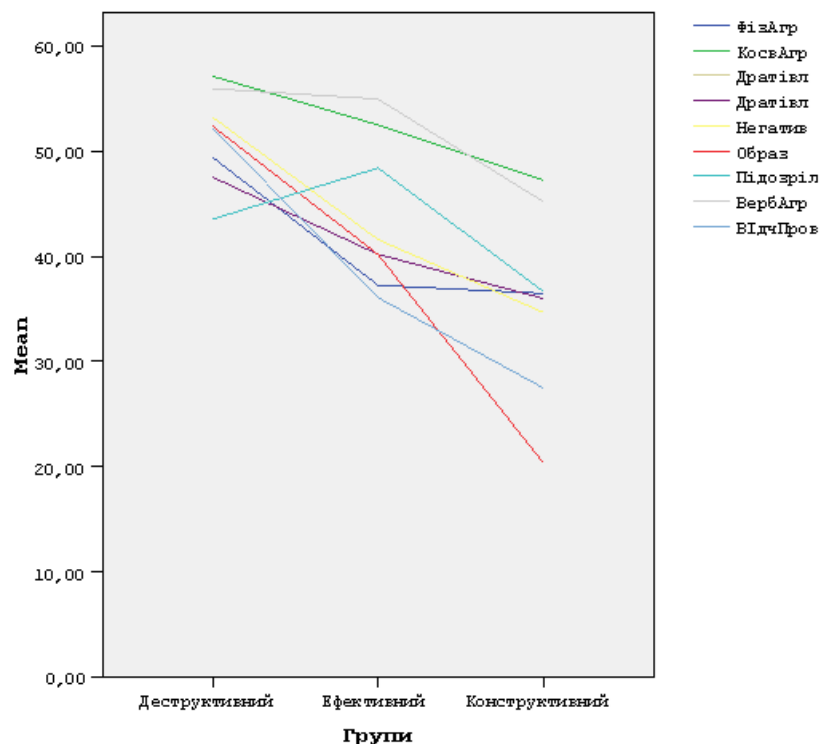


Рис. 2.3. Середній показник видів агресії у старшокласників з різним

професійним вибором

У них екстравертованість (комунікабельність, впевненість у собі) поєднується з прагненням до суспільного визнання. Все це підкріплюється добре розвинутими лідерськими якостями, вмінням об'єднати ровесників, правильно розподілити між ними обов'язки і повести за собою. Водночас їм приносить особливе задоволення демонструвати свою владу і прихильність, змушувати близьких людей страждати. Потреба в стимуляції і збуджуючих ситуаціях робить нестерпною будь-яку затримку. Вони намагаються задовольнити свої бажання зразу ж у безпосередній поведінці, серйозно не думаючи про наслідки своїх вчинків. Діють імпульсивно і непомірковано. Часто вони не отримують користі зі свого негативного досвіду, і в них неодноразово виникають труднощі того самого характеру. Для них неприйнятними є моральні обмеження, вони здатні на нечесність і брехню.

Виявлений однаковий рівень дратівливості і підозрливості для старшокласників з ефективним і деструктивним професійним самовизначенням. А отже, вони загострюють свою увагу на недоліках інших людей, хворобливо сприймають будь-які зауваження до себе та вибагливі до інших. Повсякчасна готовність засмутитись або вступити в бійку перешкоджає конструктивності спілкування із такими старшокласниками. Старшокласники із розвиненим почуттям підозрливості недовірливо ставляться до спілкування із оточуючими. Вони вважають, що люди «за спиною» кажуть зовсім інше, погане, заздять або висміюють їх. Живучи за принципом «ніколи не довіряти іншим», вони впевнені у ворожому та насмішливому ставленні до себе, у навмисно невірних даних порадах.

Також виявлено різницю у показниках емоційного вигорання у старшокласників з різними типами професійного вибору (Рис. 2.4).

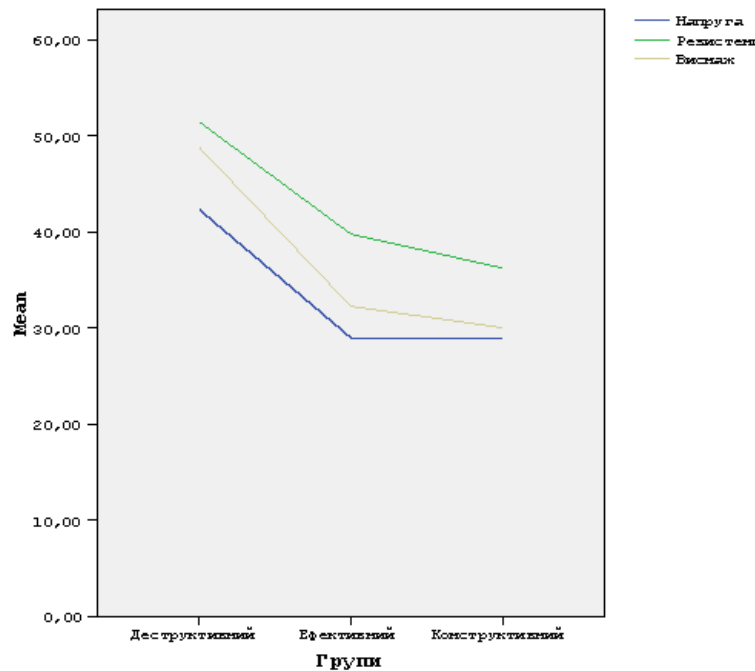


Рис. 2.4. Середній показник емоційного вигорання у старшокласників з різним професійним вибором

Виявлено зріст показників від першої до третьої групи, що свідчить про зріст симптомів напруги, резистенції та виснаження, виокремлені В.В. Бойко.

Доведено, що старшокласники ефективного та конструктивного типу професійного самовизначення мають майже однаковий рівень напруги. Отже, вони не перебувають в ситуації хронічної травматичної психоемоційної атмосфери, нестабільних, загострених обставинах, підвищеної відповідальності й ускладнень у взаємодії з оточенням.

У групі старшокласників з деструктивним професійним самовизначенням визначено резистенцію – стан, коли старшокласник тяжіє до уникнення неприємних зовнішніх впливів, або чинить опір стресу, починаючи з моменту появи тривоги і напруги. Це природньо, особистість свідомо або підсвідомо тяжіє до психологічного комфорту, знизити тиск зовнішніх обставин за допомогою наявних в її розпорядженні засобів. Визначено виснаження або втрату психічних ресурсів, зниження емоційного тону, які постають наслідком усвідомлення старшокласниками, що їх психологічний опір був не ефективним. Характеризується вираженим

падінням настрою, важкістю у мобілізації і зниженням тону.

У дослідженні доведено, що доцільно виділяти три типи професійного вибору старшокласників. Розподілення старшокласників на дві групи: відповідає вибір професії власному професійному профілю чи ні, або змінив старшокласник професію-мрію чи ні – суттєво деформує результати таких досліджень, адже кожен тип професійного вибору має свій емоційний стан, отже неповторне переживання ситуації вибору. Результатом нашого дослідження є висновок про те, що старшокласники мають самостійно, але прислухаючись до думки оточуючих, робити свій професійний вибір, бо іноді такий вибір може бути спонтанним, необміркованим. Про останнє свідчать показники емоційного вигорання, агресії і успішності у навчанні старшокласників з ефективним професійним вибором. Під час ефективного професійного самовизначення старшокласник змінює омріяну професію на ту, що відповідає його професійному профілю. Попри відмову від професії-мрії, стан старшокласника відрізняється від старшокласників, чий професійний вибір не змінився (конструктивний тип) або змінився деструктивно. Отже, виокремлено групу старшокласників з такою соціально-психологічною ситуацією професійного вибору, який раніше не досліджувався.

Висновки до Розділу 2

1. Підтверджено актуальність соціально-психологічного підходу до дослідження проблеми професійного самовизначення старшокласників. Обґрунтовано методи дослідження. Розроблено програму емпіричного дослідження, яка передбачає реалізацію дослідницьких процедур у п'ять етапів.

2. Дослідження впливу оточення на професійне самовизначення старшокласника виявило амбівалентний характер впливу під час вибору професії. Той самий вид впливу може мати як конструктивний, так і

деструктивний характер наслідків. Доцільно вивчати не принципову різницю між техніками взаємодії старшокласника з оточенням, а те, як той самий чинник призводить до різного типу вибору професії. Тому соціально-психологічні чинники ситуації професійного самовизначення, які визначають взаємодію старшокласника з оточуючим світом, а відповідно розвиток подій, тактик і стратегій, отже конструктивність прийняття рішення, мають бути вивчені з позиції отриманого досвіду, а не аналізу ситуації вибору як такої.

3. Принципово новою авторською доробкою є визначення типів професійного вибору старшокласників на основі зіставлення професійного профілю старшокласників, їх професії-мрії і реально обраної професії. Визначено, що з шістьох теоретично можливих на емпіричному рівні представлено три типи професійного вибору старшокласників: реальний вибір відповідає професійному профілю і професії мрії, реальний вибір не відповідає професії мрії, але відповідає професійному профілю, реальний вибір не відповідає професійному профілю і професії мрії.

4. Старшокласники, які належать до різних типів професійного вибору, характеризуються різними емоційними станами. Виявлено, що агресія, емоційне вигорання і успішність у навчанні зростають відповідно віддаленості до професії-мрії. Так, група старшокласників з деструктивним професійним вибором має найвищі показники несприятливого емоційного стану. Доведено, що кожен тип професійного вибору відрізняється неповторним переживанням ситуації вибору.

5. Конструктивне професійне самовизначення складається з конструкції реального вибору професії, який відповідає мрії і професійному профілю, отже професійний вибір відповідає внутрішньому світу старшокласника, він відчуває себе володарем власного майбутнього, емоційно стабільний. Ефективне професійне самовизначення – це результат процесу, під час якого старшокласник робить професійний вибір не відповідний професії-мрії, але той, що відповідає професійному профілю. Емоційне вигорання цієї групи старшокласників несуттєво вище, ніж у

старшокласників з конструктивним вибором. Агресія вище, ніж у попередньої групи і має характер потенційної агресивності, але не перевищує норми, а навчання успішне. Деструктивне професійне самовизначення – реальний вибір професії не відповідає професійному профілю та професійній мрії. Такий вибір протилежний конструктивному, розладнаний. Старшокласники з деструктивним професійним самовизначенням почуваються збентеженими, неефективними. Показники агресії і емоційного вигорання завищені, превалюють показники пригнічення особистості. А успішність у навчанні, відповідно, нижча, ніж у старшокласників із конструктивним або ефективним професійним самовизначенням.

6. У нашому дослідженні виокремлено тип професійного вибору, який раніше не вивчався. Фактично, мова йде про групу старшокласників, які обрали професію-мрію випадково, вона не відповідає їх професійному профілю. Але старшокласник відчуває внутрішню самоефективність у своєму реальному професійному виборі, контрольованість та бажаність обраного майбутнього.

7. Визначено, що робота професіонала з професійної орієнтації полягає не тільки у тому, щоб розкрити нахили і коло можливих професій, а й адаптувати старшокласника до обмеженого або зробленого вибору.

Коли запит оточення щодо професійної орієнтації для учня старших класів обумовлений певним уявленням про можливий спектр вибору професії і обмежує його власним визначенням можливостей, слід дослідити можливі компромісні варіанти, які містять в собі глибинні властивості особистості старшокласника і запит об'єктивної реальності.

Основні ідеї розділу висвітлені в наступних працях:

1. Серета О.Ю. Феномен емоційного вигорання. *Періодична збірка статей з вікової психології інституту Костюка*. Київ, 2007. С.

2. Серета О.Ю. Глибинні психологічні чинники, які впливають на процес прийняття старшокласником рішення стосовно вибору професії. *Збірка кафедри педагогічної і вікової психології Прикарпатського*

університету. Івано-Франківськ, 2007. С.

3. Серета О.Ю. Старшокласник і агресія: проблема вибору майбутньої професії. *Соціальна психологія*. Київ, 2008. №4 (30). 167-174

4. Sereda O. The influence of socio-psychological factors on high school students` professional self-determination. *Psychological journal*. 2019. Vol 5. No 11. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.11.18>

5. Серета О.Ю. Особливості застосування методики «Професійний тип особистості» Дж. Голланда у процесі професійного самовизначення старшокласників. *Літні наукові підсумки 2020 року: тези доповідей XXXI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (04.07.2020, онлайн). Дніпро: ГО «НОК», 2020.

РОЗДІЛ 3.

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА ТИПИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У третьому розділі визначено соціально-психологічні чинники та описано їхній вплив на тип професійного вибору старшокласників. Представлено результати формуючого експерименту, за якими доведено значущість розширення знань старшокласників про можливості реалізації власних умінь і навичок у різних видах діяльності. На основі результатів емпіричного дослідження та формуючого експерименту розроблено рекомендації задля підвищення ефективності профорієнтаційної роботи зі старшокласниками.

3.1. Каузальний аналіз подій, які вплинули на професійне самовизначення старшокласників

Динаміка розвитку особистості старшокласника пов'язана із зміною його ставлення до середовища, що відображається у думках, почуттях та емоціях. Кожна зміна в цій єдиній динамічній системі відносин з оточуючими, зокрема професійне визначення, є новим етапом у розвитку свідомості старшокласника. Індивідуальна доля старшокласника, його життєвий шлях, міра і засоби реалізації його життєвих планів, в яких червоною стрічкою проходить професійна діяльність, тісно переплетена з оточуючим середовищем. Воно є тим історичним, економічним, соціально-політичним тлом, на якому розгортається професійний вибір старшокласника. У свою чергу, старшокласник як особистість виступає більш чи менш активним творцем свого майбутнього професійного життя, накладаючи неповторний індивідуальний відбиток на зміст вибору професії.

У сучасному суспільстві стрімко зростає залежність вибору професії

старшокласниками від матеріального статку сім'ї, наявності певних «зв'язків», тощо. Такий вибір професії не є вибором душі чи серця, часто він не є навіть вибором інтелектуальних можливостей. Це призводить до збільшення кількості старшокласників із порушеннями психічного стану, а на рівні держави до браку висококваліфікованих і талановитих молодих професійних кадрів. Отже, розкриття змісту соціально-психологічних чинників, що впливають на професійний вибір старшокласника, є надзвичайно важливим. Реальні умови життя старшокласника і передусім його соціальне оточення формують чинники, які з різною силою цілеспрямовано чи опосередковано вплинули на вибір старшокласником професії.

Професійний вибір зазвичай є провідною ланкою очікувань оточуючих від юнака, що навчається у випускному класі, бо розглядається як результат виховання, втілення надій, спосіб передання власного «найкращого» наступному поколінню. Це система вимог соціуму до старшокласника, зовнішня сторона, що характеризує суспільну складову професійного визначення старшокласника.

Соціально-психологічні чинники, що впливають на професійний вибір старшокласника, на відміну від особистісних, мало досліджені. Вважаємо важливим розкрити їх у контексті реальності сучасного старшокласника. Не стільки перерахувати чинники, скільки розкрити міжподієвий зміст, причинно-цільові зв'язки між подіями на шляху професійного визначення. Надзвичайно продуктивним бачимо розгляд проблеми конструктивного і руйнуючого впливу соціально-психологічних чинників на внутрішній світ старшокласника та його професійний вибір.

Для визначення каузальних подій, як чинника професійного самовизначення старшокласників, нами проведене каузометричне дослідження. Цей метод дослідження суб'єктивної оцінки життєвого шляху і психологічного часу особистості, проводився нами серед 206 старшокласників із визначеними типами професійного самовизначення, у три етапи.

I етап. Формулювання списку подій, які старшокласник вважає найбільш важливими у процесі його професійного самовизначення, включаючи події його хронологічного минулого та майбутнього. В нашому дослідженні список складався з п'яти подій. Вони є репрезентативними для характеристики всієї структури стосунків і міжособистісних відносин ($n \cdot n - n$), які вплинули на професійний вибір старшокласника. Ми проаналізували отримані відповіді за допомогою техніки попарного порівняння, а також застосували кількісну обробку отриманих даних. Загалом було отримано 58 груп подій, які вплинули на професійне самовизначення старшокласників (Таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Події, які впливають на професійне визначення старшокласників

№	Подія	Кількість	%
1	Прагнення мати високооплачувану роботу	52	6,37
2	Перехід до спеціалізованого класу	42	5,15
3	Вивчення іноземних мов	40	4,97
4	Вибір курсів	39	4,78
5	Особисте прагнення оволодіти професією, яка забезпечить гідне життя	34	4,17
6	Остаточний вибір місця навчання	31	3,8
7	Легкість у вивченні певних предметів	28	3,43
8	Пропозиція батьків продовжити їхню справу	24	2,94
9	Відвідування гуртків	22	2,7
10	Необхідність вступу на безкоштовне навчання	21	2,57
11	Слідування улюблених з дитинства професії	20	2,45
12	Закінчення музичної школи	20	2,45
13	Вибір «сімейної» професії	19	2,33
14	Активний вплив оточення на професійний вибір	19	2,33
15	Відвідування іншої країни	18	2,2
16	Плани згодом отримати другу вищу освіту	18	2,2
17	Активне спілкування про вибір професії	16	1,96
18	Отримання інформації щодо корумпованості ВНЗ	16	1,96
19	Участь у конкурсах, олімпіадах	15	1,83
20	Вступ до університету ім.Шевченка	15	1,83
21	Прагнення стати високопосадовцем	13	1,59
22	Отримання інформації про проф. світ через ЗМІ	13	1,59
23	Вибір того ж факультету, де навчались батьки	12	1,47
24	Вибір модної професії	11	1,34
25	Вибір того ж ВНЗ, де навчались батьки	11	1,34
26	Активне обговорення з друзями вибору професії	11	1,34
27	Розуміння жорстокості світу	11	1,34
27	Заборона батьків займатися улюбленою справою	11	1,34

Продовження Таблиці 3.1.

29	Плани отримати науковий ступінь	10	1,22
30	Усвідомлення власних професійних вподобань	10	1,22
31	Вибір факультету	9	1,1
32	Відвідування робочого місця батьків	9	1,1
33	Вибір «модного» ВНЗ	9	1,1
34	День відкритих дверей у обраному ВНЗ	9	1,1
35	Купівля необхідного обладнання для навчання	9	1,1
36	Перехід до кращої школи	9	1,1
37	Цікавість до професії близького оточення	8	0,98
38	Сварки з близьким оточенням через вибір професії	8	0,98
39	Слідування за коханою людиною	8	0,98
40	Бажання вивчати певний предмет	8	0,98
41	Вибір ВНЗ, який вважається кращим	8	0,98
42	Прагнення володіти світом	7	0,86
43	Зміна моди на професії	7	0,86
44	Усвідомлення малооплачуваності улюбленої професії	7	0,86
45	Захоплення мистецтвом	6	0,74
46	Переоцінка ціннісних професійних пріоритетів	6	0,74
47	Фінансова можливість відвідування курсів	6	0,74
48	Пошук друзів такої ж професійної спрямованості	5	0,61
49	Знайомство з особливостями професії	5	0,61
50	Перехід до госпрозрахункового спеціалізованого класу	5	0,61
51	Перемога на конкурсі	4	0,49
52	Позитивні зміни у працевлаштуванні батьків	4	0,49
53	Соціальна необхідність мати вищу освіту	3	0,37
54	Нові реформи	3	0,37
55	Отримання інформації про проф. світ з літератури	2	0,25
56	Політичні зміни у державі	2	0,25
57	Життя, проведене у колі військових	2	0,25
58	Інше	26	2,19

Перший етап використовується для збору інформації і буде проінтерпретованим у міжподієвому зв'язку, адже кожна однакова подія у індивідуальному випадку може бути наслідком різних життєвих ситуацій. Так, наприклад, події, що відносяться до групи «Вибір курсів», можуть бути наслідком як власної цілереалізації, так і наслідком матеріального статку сім'ї, примусу чи бажання робити щось «за компанію». Отже, переходимо до другого етапу.

II етап. Визначення сфер приналежності. Старшокласникам було запропоновано визначитись, до якої сфери можливо віднести кожен з наведених ним подій. Із запропонованих нами, старшокласники обрали вісім сфер приналежності подій, провідне місце серед яких займають вияв власних

здібностей, наслідування та вияв самосвідомості (18,99%, 18,21% та 17,23% відповідно), соціально-політичний клімат, стереотипи (11,52%, 11,13%), економічний статус, цінності, мода (8,95%, 7,96%, 6,01%).

Для виокремлення подій, які впливають на групи старшокласників за типом професійного вибору, ми побудували графік середніх показників частоти вибору сфер подій у цих групах (Рис. № 3.1.)

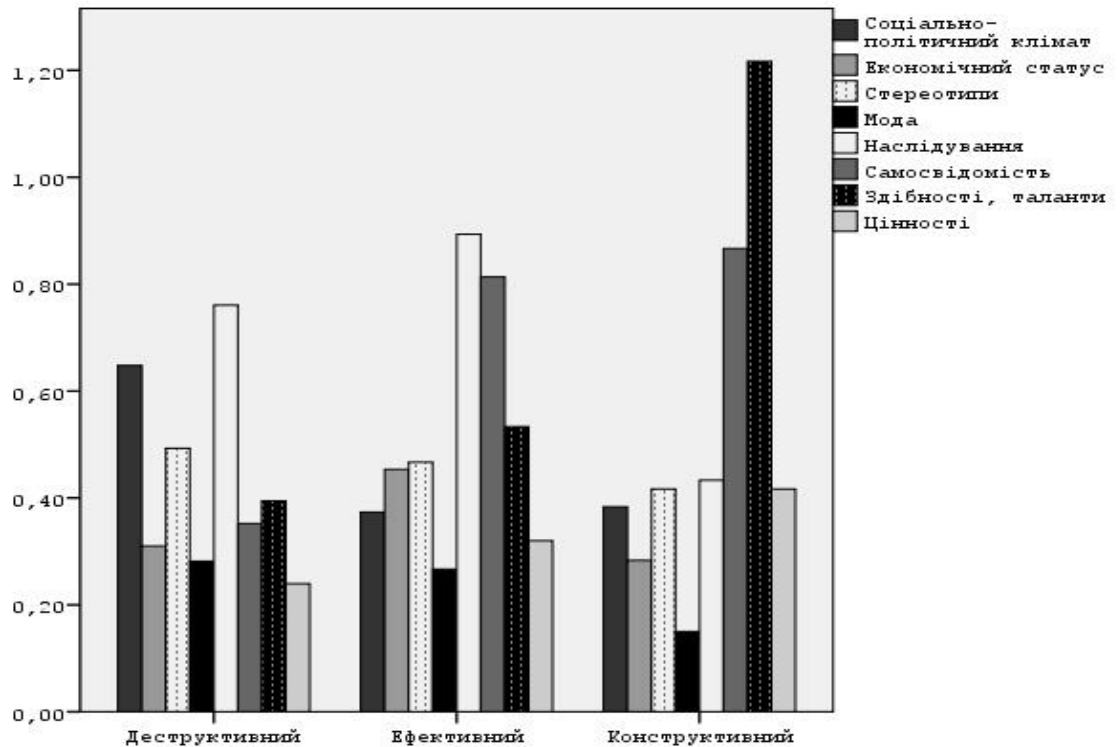


Рис.3.1. Розподіл частоти впливу соціально-психологічних чинників на професійний вибір старшокласників

Виявлено різницю інтенсивності їх впливу у групах старшокласників з різним типом професійного самовизначення. Інтенсивність подій наслідування різниться у всіх трьох групах старшокласників. Також, подіями, що спричинили відмову старшокласників від омріяної професії, є соціально-політична ситуація в державі, стереотипи та вияв власної професійної спрямованості. Сфера власних здібностей і талантів та самосвідомість, провідні серед життєвих подій, вказані старшокласниками, що не змінили свій професійний вибір. Отже, очевидним є вплив «зовнішнього» на зміну професійного вибору старшокласником.

Виявлено різницю інтенсивності впливу подій наслідування і здібностей, талантів. Вплив подій наслідування є провідним для ефективного самовизначення, а здібностей і талантів – конструктивного. Отже, при малій вираженості здібностей і впливі наслідування, старшокласники роблять ефективний професійний вибір. Історично-біографічне наслідування пов'язане із прагненням старшокласників продовжувати діяльність значущої для нього людини (групи людей) або з очікуваннями оточення продовження старшокласником певної професійної діяльності. Існують професії, що відносяться до одного або спорідненого типу. Під впливом наслідування у комбінації зі самосвідомістю (розкритті та розумінні себе) старшокласник з ефективним професійним самовизначенням обрав споріднену професію, йому не буде важко пристосуватися.

На вибір всіх старшокласників впливають економічний статус, стереотипи, мода, цінності. Вплив подій, пов'язаних з економічним статусом сім'ї, а отже і самого старшокласника, виявлений на макро- та мікрорівні – державне економічне становище загалом та матеріальна забезпеченість сім'ї. Від економічного становища в державі залежить вибір старшокласника чи продовжувати навчання та отримати спеціальність, чи одразу працевлаштуватися, чи навчатися та працевлаштовуватися у країні, де він живе, чи їхати закордон. Визначається або корелюється фінансовою можливістю старшокласника навчатися на певній спеціальності, у певному вищі, на певному факультеті через відсутність безкоштовного навчання або відсутності можливості вступити на бюджетній основі. Зважаючи на важке матеріальне становище батьків, старшокласник може обрати прибуткову спеціальність, не враховуючи інші події. Або сама ситуація ставить старшокласника перед вибором: вступати на матеріально доступну спеціальність або нікуди.

Професійні стереотипи та професійна мода є важливим компонентом самовизначення старшокласників. Професійні стереотипи – стійке та спрощене уявлення про певну спеціальність, формування якого спричинене

недостатністю інформації, надмірною прив'язаністю до власного досвіду, некритичним сприйняттям відомостей. Вони незмінні, типові, існують протягом віків. Завдяки ним, говорячи про професію, ми одразу підсвідомо бачимо малюнок, що майже не різниться у різних людей. Чітко сформований образ фізика, художника, системного адміністратора тощо. Суспільством ніби сформований перелік спеціальностей, які унеможливають «нормальний» рівень заробітку або обов'язково роблять поважним членом суспільства і т.д. Мода – форма масової поведінки людей, що виникає під впливом домінуючих у суспільстві настроїв. Наприклад, мода радянських старшокласників вступати вчитися на вчителів, інженерів, бути військовими, наступна хвиля перевантаження ринку праці юристами та спеціалістами банківської справи, а сьогодні це IT і HR спеціалісти, спектр спеціальностей соціальних мереж та мультимедійний простір тощо.

Ми застосували дискримінантний аналіз для порівняння трьох незалежних вибірок (старшокласники з конструктивним, ефективним та деструктивним професійним вибором). Виявлено, чинник каузальних подій суттєво впливає на професійний вибір старшокласників (Таблиця 3.2.). Повний статистичний аналіз у Додатку Г.

Таблиця 3.2

Каузальні події, які впливають на тип професійного самовизначення старшокласників

	Лямбда Уїлкса	F	Asymp. Sig.
Здібності і таланти	,950	5,395	,126
Економічний статус	,981	1,930	,148
Стереотипи	,997	,301	,740
Мода	,985	1,574	,210
Наслідування	,911	9,894	,000
Самосвідомість	,913	9,614	,000
Соціально-політичний клімат	,754	33,142	,000
Цінності	,984	1,624	,200

Так, події наслідування, самосвідомість, соціально-політичний клімат – складають чинник каузальних подій, який відобразився у житті

старшокласника і вплинув на його тип вибору професії. Події наслідування важко переоцінити. Наслідуючи батькам (а потім значущому дорослому), майбутній старшокласник звикає до ролі професіонала й виходить з неї, але, головне, він навчається бачити себе зі сторони. «Я-образ», уявлення про себе, побачене очами інших. Чим більш значимі ці інші для старшокласника, тим більша ймовірність, що Я-образ буде формуватися під впливом оцінок цих «значимих інших». Сім'я є головним гарантом психічного здоров'я майбутньої особистості, що проявляється у двох феноменах, а саме: у відчутті особистої безпеки та належності; компетентності, самостійності. Батьки прагнуть задовольнити потреби дітей, встановлюючи чіткі межі, безпечне середовище для розвитку. Тут ми стикаємось з неоднозначністю такого впливу. З одного боку це дає, а з іншого обмежує змогу обирати свій шлях у житті, здійснювати суспільно значущі дії та реалізовувати свій найвищий потенціал. Наслідування може трактуватися і як формування базової ієрархії індивідуальних потреб. Якщо виділити три основні рівні потреб – потреби у фізичному, психологічному і соціальному самозбереженні, то, в принципі, кожна з них може визначати ту або іншу спрямованість особистості. Відомо, що перші професійні орієнтири дитина набуває в сім'ї, тут вона знайомиться з професією, якою займаються батьки. Сім'я залишається значущою і впливає на всебічний розвиток особистості, його професійне самовизначення й у віці старшокласника. У цей період проблема професійного самовизначення стає предметом свідомих професійних намірів. З самого початку розвитку дитини батьки мають духовний вплив на формування особистості, формують у неї інтереси, розвивають здібності, культивують ставлення до майбутньої професії, яке у подальшому впливає на професійний вибір старшокласників. Професійні наміри дітей не можуть формуватись незалежно від рекомендацій батьків. Старшокласники сприймають та уявляють свою майбутню професійну діяльність з досвіду своїх батьків, але через відповідні психологічні особливості дорослішання не замислюються над тим, чи відповідає вона

їхнім індивідуальним вимогам, чи зможуть вони за своїми особистісними якостями посісти чільне місце в бажаній професії. Позитивний або негативний досвід значущого дорослого впливає на думку та сподівання старшокласників щодо вибору майбутньої професії. Тому саме дорослі повинні розглядати з різних сторін процес професійного самовизначення старшокласників, відмежовуючи власний досвід від особистості старшокласника.

Очевидно, що соціально-політичний клімат перебуває у сфері інтересів старшокласників прямо або опосередковано. Професійне визначення поєднується і набуває змін під впливом суспільної динаміки: відбувається пошук місця «вбудови» старшокласника-професіонала в сучасне суспільство. Перетин двох світів, неоднозначність якого полягає у невинних глибинних змінах сучасної України. Події, пов'язані із соціально-політичною ситуацією, для старшокласника є однобічними, адже він не має можливості впливати на цей чинник, а лише залучається у процес і адаптується відповідним його особливостям чином. Наприклад, стрімко зменшується зацікавленість старшокласників у навчанні у професійно-технічних навчальних закладах та вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації. Попри високий потенційний зарібок працівників з професійною освітою, для багатьох старшокласників основними причинами не отримувати професійну освіту є низький соціальний статус робочих спеціальностей. Так, старшокласники з реалістичним професійним профілем змушені відкинути свої здібності або реалізовувати їх у хобі під впливом чинника соціально-політичного клімату. Також це пов'язано і з поступовим скороченням кількості професійно-технічних навчальних закладів, внаслідок недостатнього фінансування та відсутності роботодавців, зацікавлених у забезпеченні такого фінансування. На державному рівні майже повністю відсутня можливість стажування старшокласників як здобуття корисного досвіду, першої спроби себе. Незважаючи на чинні положення закону про зайнятість населення, роль стажування дуже незначна, а в віці старшокласника до того ж неможлива. В

умовах обмеженого фінансування існує мало можливостей для продовження надання або розширення спектру послуг, орієнтованих на потребу професійного самовизначення старшокласників. Сім'я з невеликим статком не може дозволити собі консультації профорієнтатора або психолога. А нестабільна ситуація в країні і дороге навчання спонукають замислитись про здобуття професії за кордоном.

В гуманістичній теорії самосвідомість розглядається як внутрішня детермінанта саморозвитку особистості. Важливу роль відіграє «Я-концепція» у цьому процесі, адже стає своєрідним еталоном, згідно з яким старшокласник фіксує процес свого входження в професійне життя, баченні себе у системі провідних професійних цінностей, своєї сили у досягненні поставленої мети. Цьому останньому виміру самосвідомості належить особлива роль, оскільки вона найтісніше пов'язує сьогодення старшокласника із його орієнтацією на майбутнє. Самосвідомість виступає моделлю бажаного майбутнього, згідно з якою старшокласник продовжує своє самотворення і самоствердження. Важливою передумовою розвитку самосвідомості старшокласника слід вважати його здатність бачити себе зі сторони, аналізувати себе. Особистість старшокласника у своєму розвитку вже пройшла ряд послідовних етапів і поступово засвоїла предметно-діяльнісні відносини, словесні взаємодії, найрізноманітніші форми практичного та теоретичного досвіду людства. Результатом такого становлення є уміння старшокласника осмислено переходити від одного контексту до іншого. Вступ у кожную нову конкретну ситуацію, а під час професійного самовизначення їх виникає чимало, вимагає, щоб старшокласник подолав стандартні та звичні для себе уявлення, більш чітко усвідомив й визначив свою життєву позицію, виробив нове ставлення до позиції інших людей. Діяльність ця може виявитися болісною, важкою, неможливою. Тільки пройшовши через різні ситуації взаємодії з людьми, старшокласник може наблизитися до розуміння цілісності своєї особистості, до осмисленого визначення своєї професії. Дуже важливо, щоб

старшокласник оволодів певними переконаннями й насамперед мав професійну мету і бачення. Це перспектива, яку він визначає у своєму розвитку. На ґрунті розвиненої самосвідомості формується соціальна спрямованість. Вона полягає в усвідомленні індивідуальних, групових і суспільних потреб та умов їх задоволення, у підборі оптимального співвідношення цих потреб у виборі професії. Наявність самосвідомості забезпечує міцну позицію старшокласника по відношенню до кожного об'єкта, явища, процесу, орієнтує на оцінку їх з позиції власної мети. Варто зазначити у цьому процесі важливість індивідуального стилю діяльності і спілкування як одного з результатів особистісної саморегуляції, що здійснюється в ході взаємодії особистості і середовища. Бо вимоги, які старшокласнику висуває оточуюче середовище, щоразу кидають виклик крихкому за віковими особливостями образу власного «Я».

За допомогою дискримінантного аналізу ми побудували графік канонічних дискримінантних функцій, на якому візуально представлені центроїди функцій трьох груп старшокласників за професійним вибором (Рис. 3.2.).

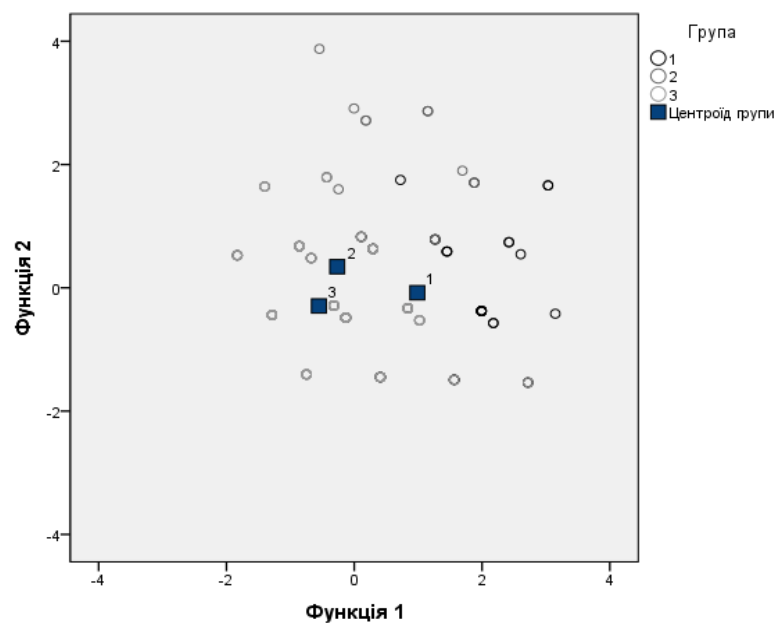


Рис. 3.2. Приналежність до типів професійного самовизначення старшокласників відповідно впливу каузальних подій

Події життя, які визначають соціально-психологічний чинник каузальних подій, з різною інтенсивністю впливають на конструктивне, ефективне та деструктивне професійне самовизначення. «У кожної людини з дитячого віку формується система особистісних цінностей, в якій різні сторони дійсності мають для неї неоднакову суб'єктивну вагу» [18, с.257]. Важливо не тільки виокремити, але й проаналізувати причинно-цільові зв'язки подій професійного самовизначення старшокласника.

III етап. Причинно – цільовий аналіз. Основною метою каузометричного дослідження є аналіз міжподієвих відносин. Такий аналіз ми почали з вияву уявлень старшокласників про причинно-наслідкову залежність між подіями, що мали вплив на професійне самовизначення, та зв'язку «мета-засіб». Старшокласникам було запропоновано визначити, чому відбулася або має відбутися кожна із зазначених ним подій та чи може одна подія бути метою або засобом по відношенню до іншої події.

Результати зареєстровані у протоколі каузоматриць (Додаток Д). Найбільший інтерес у цій методиці становить фіксація у каузоматриці причинних та цільових зв'язків між подіями та можливість обчислення показників включеності кожної з подій у міжподієву сітку для кожної з груп старшокласників. Отже, використовуючи каузограму для кожної із визначених груп старшокласників, ми визначили причинні і цільові зв'язки, що характерні для кожної із ситуацій професійного вибору старшокласників.

Події, які були метою на шляху професійного самовизначення старшокласників з конструктивним професійним вибором, відносяться до здібностей і талантів (Таблиця 3.3.).

Таблиця 3.3

Матриця каузальних подій старшокласників з конструктивним професійним вибором

	1	2	3	4	5	6	7	8	
1		8,4%	--	--	1,2%	6,0%	2,4%	1,2%	1
2	6,24%		1,2%	4,8%	2,4%	1,2%	4,8%	1,2%	2
3	--	--		--	4,8%	4,8%	2,4%	1,2%	3
4	--	--	--		--	1,2%	2,4%	--	4

Продовження Таблиці 3.3.

5	1,56%	3,12%	1,56%	--		4,8%	3,6%	3,6%	5
6	3,12%	7,8%	10,92%	3,12%	3,12%		24,0%	6,0%	6
7	--	4,68%	3,12%	1,56%	6,24%	31,2%		6,0%	7
8	--	1,56%	--	--	1,56%	4,68%	4,68%		8
	1	2	3	4	5	6	7	8	

1 – соціально-політичний клімат, 2 – економічний статус, 3 – стереотипи, 4 – мода, 5 – наслідування, 6 – самосвідомість, 7 – здібності і таланти, 8 – цінності

Засобом виступали події, що виражали самосвідомість старшокласників. Тобто за допомогою розуміння власного «Я», орієнтації у власних можливостях і потягах, старшокласники робили певні кроки для пошуку професійної сфери, де вони зможуть реалізувати власні здібності і таланти. Цілком природно, що причиною подій старшокласниками була зазначена саме самосвідомість, а наслідком здібності і таланти. Отже, старшокласники вважають, що їх саморозуміння допомогло їм розкрити власні таланти і здібності. До вияву самосвідомості відносяться такі події, як вивчення іноземних мов 17,99%, відвідування гуртків 15,83%, планування отримати другу вищу освіту 12,95%, слідування улюблених з дитинства професії 12,23%, слідування власним професійним вподобанням 7,19%, планування отримання наукового ступеню 7,19%, слідування за коханою людиною 5,75%, сварки через вибір професії 5,75%, бажання володіти світом 5,06%, знайомство з особливостями обраної професії 3,59%, перемога на конкурсі 2,88%, інше 3,59%.

Мета і засоби її реалізації у старшокласників з ефективним професійним визначенням не відрізняються від старшокласників з конструктивним професійним визначенням (Таблиця 3.4.).

Таблиця 3.4

Матриця каузальних подій старшокласників з ефективним професійним вибором

	1	2	3	4	5	6	7	8	
1		1,64%	2,9%	5,28%	5,42%	7,92%	2,9%	0,63%	1
2	1,19%		7,05%	4,54%	4,29%	10,54%	2,99%	1,64%	2
3	1,31%	1,84%		2,27%	6,79%	1,01%	2,38%	2,76%	3
4	2,74%	1,84%	3,03%		3,66	5,78%	2,02%	1,01%	4
5	0,65%	0,65%	6,84%	3,8%		2,76%	2,27%	0,59%	5
6	5,23%	3,03%	2,74%	3,93%	8,09%		7,16%	--	6

Продовження Таблиці 3.4.

7	1,31%	3,93%	5,35%	1,84%	11,54%	16,9%		1,75%	7
8	0,65%	--	1,84%	--	3,15%	3,8%	2,74%		8
	1	2	3	4	5	6	7	8	

1 – соціально-політичний клімат, 2 – економічний статус, 3 – стереотипи, 4 – мода, 5 – наслідування, 6 – самосвідомість, 7 – здібності і таланти, 8 – цінності

Але причини й наслідки інші. Так, причиною подій самовизначення є економічний статус, а наслідком самосвідомість. Отже, наслідування є провідною подією ефективного професійного визначення старшокласників. Але вона не є причиною чи наслідком, розглядається як даність і, скоріше, мета або засіб її досягнення. Можливо, старшокласники з ефективним визначенням через особливості особистісних рис обрали професію спонтанно та необмірковано. Знаходячись у певному професійному середовищі і маючи генетичні схильності, під впливом оточення, а саме через передачу їх власного професійного досвіду, старшокласники розкривають себе у запропонованій професії. Вони розуміють, що новообрана професія, оскільки вона «наслідувальна», є відповідною економічному статусу сім'ї, батьки мають можливість і зв'язки для підготовки та влаштування старшокласників у ВНЗ. Старшокласники бачать себе і свій розвиток у новообраній професії, мають змогу пристосуватись до її особливостей та вимог. До подій наслідування старшокласники відносять перехід у спеціалізований клас 18,37%, пропозицію батьків продовжити їх справу 16,33%, слідування сімейним традиціям 12,93%, відвідування курсів 12,24%, вступ саме до університету ім. Шевченка 10,21%, вступ на той факультет, де навчались батьки 8,16%, вступ у той ВНЗ, де навчались батьки 7,48%, відвідування робочого місця батьків 6,12%, зацікавленість професією близького оточення 5,44%, життя, проведене у колі військових 1,36%, інше 1,36%.

Інший розвиток подій професійного становлення у старшокласників з деструктивним професійним вибором (Таблиця 3.5.)

**Матриця каузальних подій старшокласників
з деструктивним професійним вибором**

	1	2	3	4	5	6	7	8	
1		6,78%	9,34%	4,98%	13,03%	12,08%	4,98%	3,08%	1
2	2,69%		--	1,23%	2,8%	4,98%	2,8%	1,23%	2
3	2,9%	--		0,62%	1,85%	2,8%	6,54%	--	3
4	0,9%	0,9%	--		--	0,62%	1,57%	--	4
5	4,69%	0,9%	2,9%	4,0%		2,18%	3,75%	1,23%	5
6	5,58%	3,58%	1,79%	2,0%	12,48%		3,75%	2,18%	6
7	5,79%	3,58%	5,79%	2,0%	10,9%	6,69%		2,18%	7
8	1,79	5,37%	--	2,0	3,58%	5,58%	1,79%		8
	1	2	3	4	5	6	7	8	

1 – соціально-політичний клімат, 2 – економічний статус, 3 – стереотипи, 4 – мода, 5 – наслідування, 6 – самосвідомість, 7 – здібності і таланти, 8 – цінності

Метою старшокласників із зазначеним професійним вибором постає розвиток самосвідомості, а засобом – наслідування. Старшокласники не намагаються шукати та розкривати себе, вони просто слідують за життєвою ситуацією, вважаючи, що саме слідування за близькими людьми і розвине їх саморозуміння. Причинами саме такого, невідповідного професійному профілю, професійного вибору є соціально-політичний клімат та економічний статус, а наслідком наслідування та самосвідомість. Такий професійний вибір є несвідомим, не самоефективним. Так само, як і у старшокласників з ефективним професійним вибором, наслідування є вагомим чинником професійного самовизначення. Але, проаналізувавши події, ми можемо зробити висновок про відсутність власного «Я» у такому виборі. Це той випадок, коли старшокласник генетично не успадкував певні професійні властивості, здібності, таланти. Наслідування є «сліпим», а вибір професії орієнтованим не на власне розкриття, а на соціально-політичний клімат та економічні можливості.

Подіями, що змінили професійний вибір старшокласники зазначили вибір професії, що забезпечить гідне життя 36,96%, прагнення знайти високооплачувану роботу 30,43%, отримання інформації про корумпованість ВНЗ 17,39%, позитивні зміни у працевлаштуванні батьків 4,36%, соціальна необхідність мати вищу освіту 3,26%, революційні зміни 3,26%, необхідність

вступу на безкоштовне навчання 28,77%, залежність рішення від економічної ситуації 24,65%, купівля необхідного для навчання обладнання 12,33%, усвідомлення малооплачуваності улюбленої професії 9,59%, фінансова можливість відвідування курсів 8,22%, перехід до платного спеціалізованого класу 6,85%, перехід до кращої школи 4,11%, інше 5,48%.

Вивчення подій майбутнього, які зумовлені професійним вибором, не продуктивне, адже чітке уявлення про кар'єрний зріст і професійне самоствердження у 93,82% респондентів розмите, спрощене і віддалене від життєвих реалій. Ми проаналізували їх з точки зору настрою на майбутнє. Старшокласники з конструктивним самовизначенням мають позитивний і оптимістичний погляд на майбутнє. Серед подій майбутнього вони зазначають отримання наукового ступеню, роботу високопосадовцем, володарювання світом тощо. Старшокласники із ефективним професійним вибором у майбутньому вбачають продовження справи батьків, отримання другої вищої освіти, наукового ступеню та пошук нових друзів. Старшокласники з деструктивним професійним вибором найчастіше не зазначають події професійного визначення далі вступу до вищу.

Таким чином ми розкрили соціально-психологічний чинник каузальних подій, який вплинув на старшокласників з конструктивним, ефективним та деструктивним професійним вибором. Важливо підкреслити, що ми дослідили неоднозначність впливу тих самих подій у різних причинно-наслідкових зв'язках і можемо зробити висновок, що без такого дослідження результати не можуть бути вірно інтерпретовані. Так, наприклад, наслідування впливає і на конструктивний, і на деструктивний вибір професії, але в першому варіанті наслідування пов'язане з самосвідомістю, а у другому із соціально-політичним кліматом. Так само, коли самосвідомість тісно пов'язана з економічною ситуацією, іншими словами, старшокласник усвідомлює фінансову неможливість здобутку обраної спеціальності, він шукає можливу для себе, але дотичну до здібностей, відбувається ефективно самовизначення. Опитування свідчить про те, що старшокласники із

деструктивним професійним вибором почувалися більш невпевнено у ситуаціях, які вплинули на професійний вибір. Для досягнення повного розуміння механізму професійного вибору вважаємо за необхідне проаналізувати глибинні особистісні складові.

3.2. Комунікативні властивості як соціально-психологічний чинник професійного вибору старшокласників

Образ романтичного професійного ідеалу у старшокласників не є випадковим. Він утворюється шляхом зіставлення старшокласником професійних цінностей із особистісними. «Люди підприємницького складу прагнуть до визнання, влади над іншими, підвищення статусу, вони схильні до ризику у досягненні мети, але не витримують тривалої концентрації уваги та інтелектуальних зусиль. Артистичне професійне середовище вимагає від особистості розвиненого художнього смаку, фантазії та уяви...» [119, с. 56]. На основі цього твердження С.Д. Максименко, О.П. Главнік навели таблицю зіставлення професійних типів за Дж. Голландом і рис особистості за Р. Кеттелом. (с. 69). Для визначення відмінностей у відповідності омріяної професії та реальної особистісним рисам старшокласника, ми використовували цю таблицю.

Вік старшокласника, для переважної більшості людей, – це єдиний період, який надає можливість визначити свою професію на усе подальше життя. Старшокласник активно шукає сфери застосування своїх фізичних і психічних можливостей, здійснює в цьому напрямі істотний особистісний вибір. Загальну уяву про професійний світ сучасний старшокласник знав вже з дошкільного дитинства, але досить довго він залишався для нього здебільшого абстрактними, недотичним до його особистості. У старшокласників потреба у самовизначенні та самоствердженні поширюється і на професійну сферу, внаслідок чого частина старшокласників більш чи менш активно реалізує свою особистість, свій професійний профіль, свою

мрію та кар'єрні плани у реальному виборі професії.

Для визначення рис характеру старшокласників, які впливають на прийняття рішення стосовно вибору професії, ми застосували дискримінантний математичний метод аналізу для порівняння результатів тестування трьох груп старшокласників за типом вибору професій. Ми визначили соціально-психологічний чинник комунікативних властивостей, отримавши вісім факторів Р.Кеттела, які приймають участь у процесі та позначаються на результаті прийняття рішення стосовно вибору професії у старшокласників. Розгорнутий результат статистичного аналізу представлений у Додатку Б.

На тип професійного вибору старшокласників інтенсивно впливають фактори замкненість-комунікабельність (А) - $p \leq 0,05$, боязкість-сміливість (Н) - $p \leq 0,05$, конформність-домінантність (Е) - $p \leq 0,05$, самодостатність-соціабельність (Q2) - $p \leq 0,05$, імпульсивність-контроль бажань (Q3) - $p \leq 0,05$, напруженість – розслабленість (Q4) - $p \leq 0,05$. Значення Wilks' Lambda Statistic А - ,558, Н - ,522, Е - ,713, Q2 - ,625, (Q3) - ,834. Важливо, що п'ять з них входять в тестову групу комунікативних властивостей. Так, на тип професійного вибору впливають фактори комунікабельності, легкості в спілкуванні, емоційного вираження, готовності до співпраці, уважності до людей, легкості до пристосування із холодністю, скептицизмом та відчуженістю; емоційна зрілість, стійкість, незворушність, висока здатність до дотримання суспільних моральних норм із низьким порогом щодо фрустрації, мінливості і пластичності; прагнення до ствердження себе, свого «Я», самовпевненість, незалежне мислення із пасивністю та покірністю; вимогливість до себе, керування почуттям обов'язку, наполегливість, відповідальність, добросовісність, працьовитість із непостійністю мети, невимушеності у поведінці, не докладання зусиль до виконання завдань; спокій і незворушливість із постійним передчуттям невдачі, похмурими роздумами; конформізм із самостійністю; сміливість із боязкістю; прямолінійність з проникливістю. «Коли у системі потреб людини одна чи декілька тісно пов'язаних одна з одною потреб на довгий час

підпорядковуюють собі всі помисли та почуття людини, то їх власник, маючи «однієї тільки думи владу, одну, але вогняну пристрасть», постійно змушений долати зовнішні та внутрішні перешкоди, які заважають задовільнити домінуючу потребу. Це означає, що характер його, таким чином, за параметром сили набуває все більшої вираженості» [18, с.259].

При інтерпретації отриманих результатів нам слід не тільки враховувати величину стелю певного фактору, а й звернути увагу на їх поєднання, що створюють комплекси комунікативних, інтелектуальних, емоційних та регуляторних властивостей особистості. Групу комунікативних властивостей утворюють наступні фактори: А (товариськість), Н (сміливість у соціальних контактах), Е (домінантність), Q3 (самоконтроль), Q2 (самостійність). Поєднання факторів А і Н відображає потребу особистості в спілкуванні, умінні спілкуватись. Поєднання факторів Е і Q3 характеризує відношення особистості до інших людей. Поєднання факторів Е і Q2 відображає певні аспекти особистісного потенціалу лідера.

Нами виявлено, що три групи старшокласників за професійним вибором мають різний набір особистісних рис (Рис. 3.3)

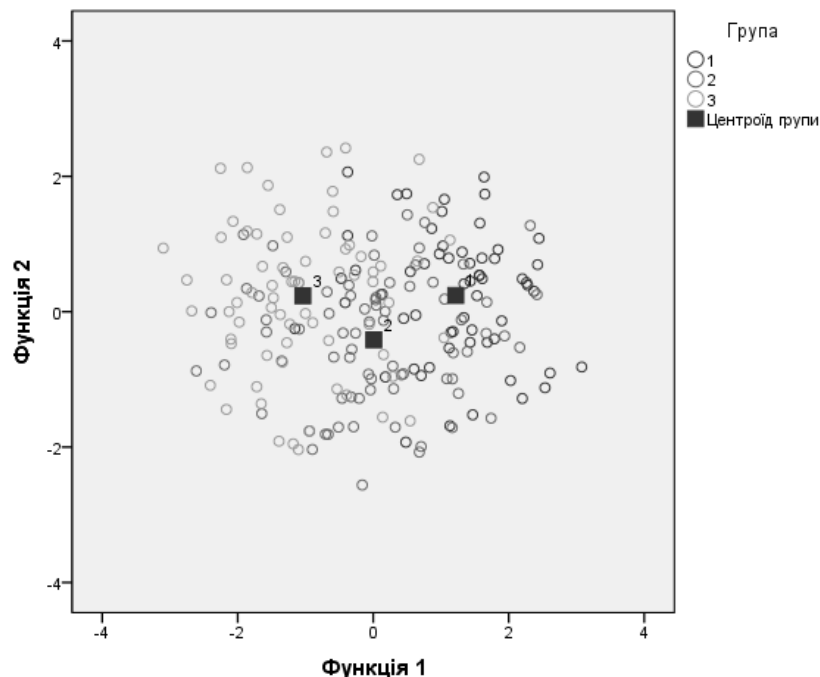


Рис. 3.3. Приналежність до типів професійного самовизначення старшокласників відповідно впливу рис комунікативних властивостей

Підводячи підсумок, маємо змалювати узагальнюючий портрет старшокласників з різним типом професійного вибору. Старшокласники із конструктивним професійним вибором більш зріло ставляться до сьогоденних і майбутніх подій через недоторканість власних професійних намагань і прагнень. Вони впевнені у собі, мають високі моральні якості, відкриті у міжособистісних контактах, здатні до безпосереднього спілкування. З одного боку, такі риси можуть розвинути внаслідок розуміння, що оточення сприймає старшокласника так, як він хоче, щоб його сприймали. З другого боку, самовпевненість і наявність об'єктивної і всебічної інформації щодо професійного світу можуть вплинути на думку оточення щодо вірності і непохитності його життєвих виборів. Висока потреба в автономії, лідируванні породжують наполегливість і організованість старшокласників із конструктивним професійним вибором. Вони уперто працюють над уточненням власного професійного визначення. Відкритість у комунікативних контактах, активність, доброзичливість, бажання розширювати групи контактів, необхідність у спілкуванні розширюють коло інтересів. Старшокласники шукають нову інформацію, випробовують себе і демонструють успіхи в обраній галузі. Розкриваючи себе, не сприймаючи все на віру, аналізуючи й роздумуючи над інформацією скептично і самостійно, старшокласники віддаляються від суспільно схвалених норм і загальноприйнятих стереотипів, не застосовують їх до себе, уявляючи себе у професії унікальними і своєрідними. Такі старшокласники проявляють самоповагу і вимагають її від інших. Оперативність, рухливість мислення, високі домагання допомогли обрати серед варіантів відповідну власному профілю професію. Рішення щодо вибору було прийнято самостійно. Спокійний емоційний стан є наслідком задоволених потреб (Рис. 3.4).

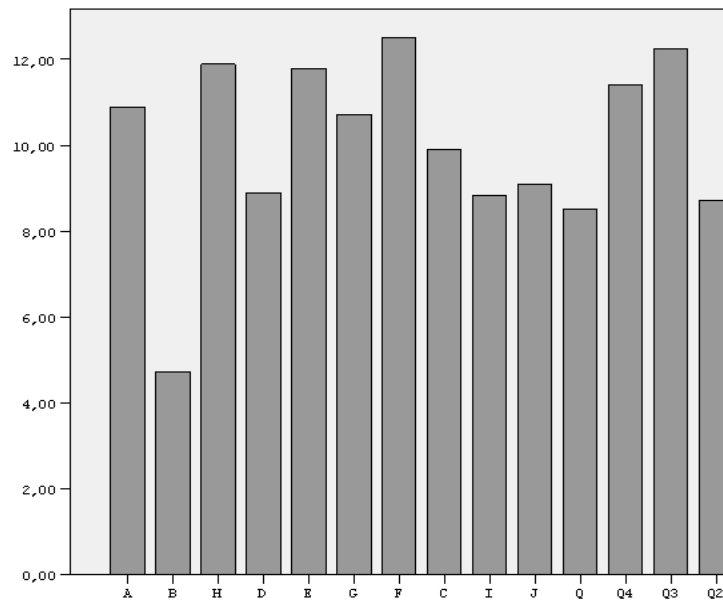


Рис. 3.4. Розподіл середніх значень показників рис характеру за методикою Р. Кеттела у групі старшокласників з конструктивним професійним самовизначенням

Старшокласники з ефективним професійним вибором активні в соціальних контактах. Їх схильність до ризику, добродушність, легкість у пристосуванні, мінливість і певна емоційна нестійкість спричинили омріяння такої професії, яка не відповідає професійному профілю. Але такі старшокласники не бояться критики, вони щедрі в особистих відносинах, легко включаються у нові групи. Під час впливу оточення такі старшокласники продемонстрували товарицькість, легкість у спілкуванні, емоційному вираженні, готовність до співпраці, уважність. Вони сприйняли запропоновані варіанти професій зі сміливою готовністю випробувувати нове. Маючи високий рівень самоповаги, вони легко перенесли будь-які труднощі у спілкуванні і, змінюючи професійний вибір, розкрили себе у новому визначенні. Старшокласники з ефективним професійним вибором мають соціально бажані риси особистості: самоконтроль, стійкість, свідомість, розуміння і слідування етикету. Разом з тим, щоб відповідати таким вимогам, вони докладають певні зусилля, мають чіткі принципи, переконання, з одного боку, і здатність до врахування громадської думки, з другого (Рис. 3.5).

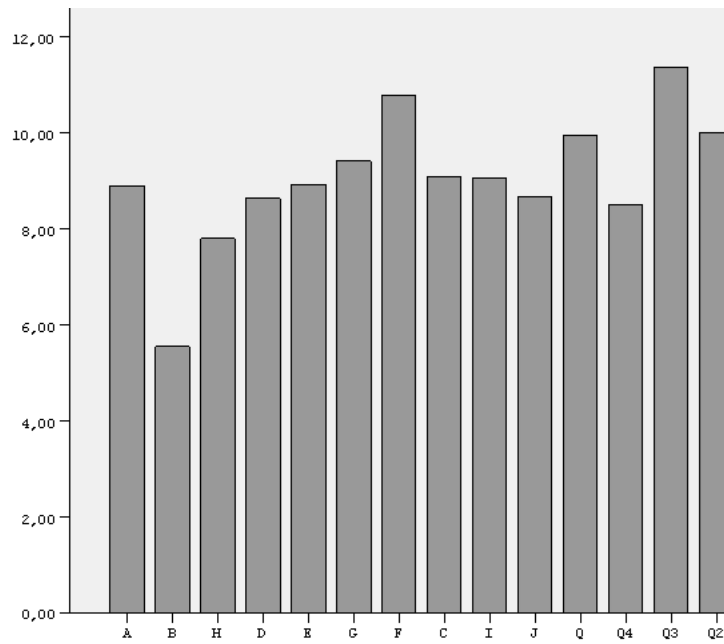


Рис. 3.5. Розподіл середніх значень показників рис характеру за методикою Р. Кеттела у групі старшокласників з ефективним професійним самовизначенням

Старшокласники з деструктивним професійним вибором воліють працювати і приймати рішення разом з іншими людьми, люблять спілкування і захоплення, залежать від них. Схильні йти з групою. Необов'язково це обумовлено товариськістю, імовірно їм потрібна підтримка з боку групи. Вони відчувають себе невідповідними до професійного вибору і приймають спонтанне рішення. Професійний вибір не відповідає омріяному та професійному профілю через невисокий рівень мотивації досягнення. У таких старшокласників переважає погані настрої, похмурі передчуття і роздуми, занепокоєння. Утруднені ситуації професійного вибору вони переживають важко і депресивно. Життєві вибори характеризується конформними рисами особистості, слідуванням моральним нормам, дотриманням правил, залежністю від думки і вимог соціального оточення. Рішення стосовно вибору професії прийнято не самостійно, а розмови через відсутність комунікативних здібностей не сприяли розвіянню сумнівів, самовдосконаленню, не стимулювали до нових пошуків чи іншої активності. Спрямованість на свій внутрішній світ, низька прагматичність у

поведінці стали причиною труднощів при вирішенні практичних завдань (Рис. 3.6).

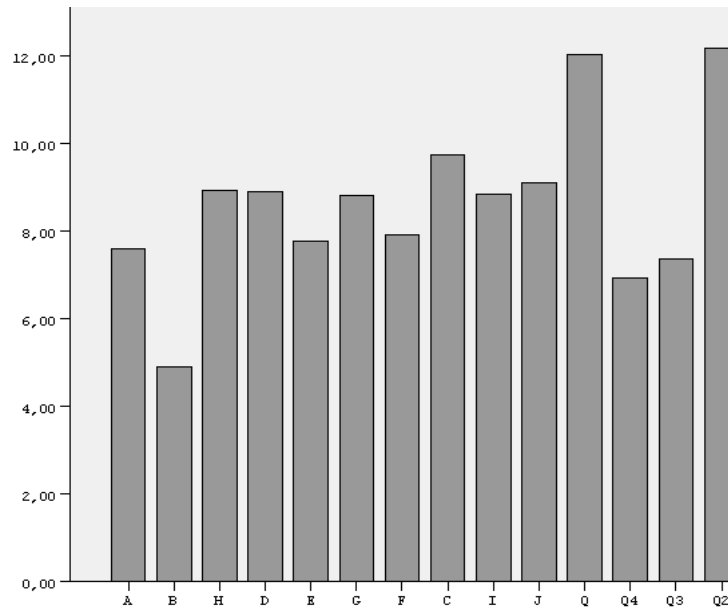


Рис. 3.6. Розподіл середніх значень показників рис характеру за методикою Р. Кеттела у групі старшокласників з деструктивним професійним самовизначенням.

Будуючи свою типологічну теорію, J. Holland зауважив, що «професійний вибір зумовлений тим, який тип особистості сформований» [178] і включив в опитувальник шкалу «діяльність» – та професія, про яку замислювався старшокласник, приміряв на себе і знайшов відповідність її цінностей особистісним. В процесі обробки результатів дослідження ми провели аналіз середніх значень рис особистості старшокласника у кожній професійній групі та зіставили дані з таблицею відповідності професійних типів за Дж. Голландом. Старшокласники, будуючи романтичний образ своєї професії, керуються власними цінностями, вміннями, вподобаннями, талантами. При невідповідності реального вибору професії омріяному на перший план виходять зовнішні фактори, що відповідають можливостям здобути старшокласником ту чи іншу освіту.

Досліджуючи самоактуалізацію студентської молоді, українська дослідниці І.В. Яворська-Ветрова дійшла висновку, що «демонструючи

здатність до спілкування, швидкого встановлення суб'єкт-суб'єктних контактів, вони виявляють здатність усвідомлювати і приймати власні прагнення й почуття, власні емоційні, у тому числі негативні, прояви, не відчуваючи при цьому потреби у зворотному зв'язку, не надто переймаючись емоційними реакціями оточуючих» [163]. Нами доведено, групу комунікативних властивостей за методикою Р.Кеттела утворюють фактори: комунікабельність, сміливість, доміантність, підозріливість, дипломатичність, самостійність. У нашому дослідженні вони представлені п'ятьма з восьми статистично достовірних факторів, цікавим вважаємо описати їх властивості відповідно середніх значень показників. Старшокласник з конструктивним професійним вибором легко і швидко вступає в контакт, має великий досвід міжособистісного спілкування, здатен відстоювати власну думку у спілкуванні з авторитетними людьми, ясно бачить прихований сенс життєвих подій та міжособистісних відносин. Розуміє людей, мотиви поведінки, переживання. Тонко відчуває ставлення інших до нього, що дозволяє трансформувати стиль і дистанцію комунікації, якщо змінюється ситуація спілкування. Має особисту точку зору і намагається ствердити її серед оточуючих, змінити їх точку зору і поведінку відповідно до власного бачення і розуміння ситуації. Надає перевагу самостійним рішенням, які не змінює під тиском групи.

Старшокласник з ефективним професійним вибором у взаємовідносинах з людьми не уникає, але і не проявляє високої активності у контактах, стає ініціатором спілкування, якщо мова йде про власні інтереси. Комунікативні стосунки глибокі, будує вибірково, спираючись на збіг ціннісних орієнтацій. Достатньо добре розбирається в людях, розмірковує над мотивами їх дій, однак на власне розуміння та характеристики орієнтується рідко. Доброзичливий, але не надто довірливий. Щирі стосунки будує з людьми з близькими за поглядами, перевіреними часом стосунками. У конфліктних ситуаціях надає перевагу уникненню «гострих» кутів, шукає компроміс, розбіжності і конфлікти не довгострокові. Лідерська активність

виникає у ситуаціях, які глибоко торкаються особистісних інтересів, в інших ситуаціях власна точка зору не нав'язується оточуючим. Відповідальні рішення тяжіє приймати самотійно.

Старшокласнику з деструктивним типом професійного вибору притаманна слабо виражена потреба у спілкуванні. Контакти вибіркові, але міцні і тривалі. Поведінка природня, доброзичлива, без упереджень. Часто недостатньо проникливий, через погане розуміння стану і мотивів співрозмовника. Не відчуває нюансів спілкування, може не зберегти власні кордони і дистанцію у комунікативній ситуації. Намагається зайняти позицію приєднання. Легко погоджується з іншими, швидко змінює власну точку зору або вважає чужою своєю для уникнення відповідальності за власні рішення. Відчуває напругу при потребі долати складнощі.

Таким чином нами виявлено, що комунікативні властивості є другим соціально-психологічним чинником, який впливає на професійний вибір старшокласників. Вважаємо необхідним більш детально розглянути досвід спілкування старшокласників.

3.3. Вплив комунікативної установки на процес професійного самовизначення старшокласників

Вік прийняття остаточного рішення стосовно професійного вибору не збігається з віком самотійності або віком саморозуміння. Старшокласники активно розвивають свій світогляд, ставлення до дійсності, особистісні комунікативні якості, психічні процеси. Накопичується соціально-психологічний досвід. Діяльність, що наближує старшокласників до майбутньої професії, тепер наділена якісно іншим змістом, ніж у середніх класах. Адже разом із пізнавальними мотивами засвоєння особистісно цінних знань у них з'являються соціальні мотиви досягнення, зумовлені надбанням певних професійних цінностей. Вперше у цьому віці виявляється самотійна спрямованість на пошук нових знань. Але в школі старшокласники не

вибирають самостійно знання для освіти, отже для розширення професійного кругозору їм потрібне конструктивне спілкування з оточуючими, збіг їх очікувань із прагненнями старшокласників, схвалення їхнього вибору професії, матеріальна та моральна підтримка. Спираючись на аналіз літератури та дані нашого дослідження, ми визначили, що спілкування визначає формування загальних поглядів на професійну діяльність, особистісних професійних смислів, коригує первинний романтичний професійний ідеал – особистісне узагальнене уявлення максимально можливого професійного рівня власного розвитку, бажану форму реалізації свого потенціалу. Якість спілкування, успішність набуття досвіду щодо вподобаної професії та конструктивність реакцій на певні проблеми під час професійного самопошуку суттєво впливають на подальший життєвий вибір старшокласника. Один із факторів існування дисфункціонального досвіду спілкування – розбіжність між реальним професійним вибором та прагненням до певної діяльності; конфлікт наявних сформованих здібностей та вмінь, професійних вподобань з реальним вибором. Проблема впливу досвіду спілкування на якість професійного визначення старшокласника невивчена і недосліджена.

У процесі трансформації професійного самовизначення старшокласників важливу роль відіграє засіб впливу у спілкуванні, якого він зазнає та засіб протистояння впливу, який він використовує. Проблема конструктивності впливу, як і взаємодії взагалі, дивним чином поєднує в собі очевидність та «невловимість» конкретного змісту. Насправді, важко визначити конструктивність та необхідність впливу у кожному конкретному випадку. Отже, слідуючи визначенню впливу, наведеного у першому розділі за Н.В. Грішиною, вважаємо його конструктивним за трьох умов [43]:

1. Вплив не є руйнівним для особистості старшокласника та взаємин із оточенням.
2. Вплив має бути психологічно коректним, беруться до уваги психологічні особливості старшокласника.

3. Вплив повинен задовольняти потреби обох сторін.

Протистояння впливу оточення – супротив діянню іншої людини за допомогою психологічних засобів. Використовуючи ці засоби, старшокласник намагається пройти через ситуацію, що склалася у його внутрішньому світі та позначилася на стосунках із оточенням.

Ми знаємо, що старшокласники активно спілкуються, впливаючи та зазнаючи впливу від оточення. Відбувається трансформація їх професійного самовизначення у новий образ або укорінюється старий. Вплив, мотивація, спілкування і вибір професії залежать від типу особистості старшокласника, впливу оточення на старшокласника та його реакції на такий вплив. Ми виявили, що застосування шляху владнання конфлікту для старшокласника є недостатнім. Справа не в сьогоденному налагодженні стосунків з оточенням, а у глобальному масштабі конструктивності та ефективності професійного визначення. Вважаємо необхідним вивчити якість досвіду спілкування старшокласника, що вплинув на його професійне визначення.

Задоволення від спілкування щодо вибору професії позначається на психологічному комфорті, а незадоволення породжує внутрішньоособистісний конфлікт, поганий настрій, депресію, зниження активності, погіршення здоров'я, а насамперед утруднює досягнення поставленої мети. Спілкуючись, збираючи досвід уявлень про себе іншими, у старшокласника формується структура самосвідомості, яка надає змогу оцінювати свої професійні здібності, займатися самовдосконаленням, залучатись до нових видів діяльності, отже інтегрувати себе у соціальний контекст на основі складання систем уявлень про себе, про свої професійні можливості. Після багатьох років досліджень К. Роджерс і Дж. Фрейберг, довели, що лише в умовах безпечного, підтримуючого середовища кожна людина може успішно пройти шляхом самовідкриття, самооцінювання та самокерованого навчання. Відомо, що професійна діяльність є людським засобом самоздійснення, проявом творчості, вона всебічно характеризує людину, бо є результатом життєвого шляху, відображенням її почуттєво-

емоційного світу [122].

Для виявлення жорстокості, негативізму у судженнях, буркотіння, негативного досвіду спілкування старшокласників ми обрали тест «Комунікативна установка» В.В. Бойко і обробили результати статистичним математичним методом Критерій «хі-квадрат» або «критерій Пірсона» у дискримінантному аналізі. Цей метод має надзвичайно широке застосування в статистиці. В загальному вигляді можна сказати, що він використовується для перевірки нульової гіпотези про підпорядкування величини, що досліджується, певному теоретичному закону розподілення. Тож, таким чином ми вивчимо, чи впливає комунікативна установка на типи професійного самовизначення старшокласників. Виявлено статистично достовірний зв'язок комунікативної установки з типами професійного самовизначення старшокласників (Pearson Chi-Square – 37,676; $p \leq 0,05$). Комунікативна установка суб'єктивна за своєю природою, сформована на основі знань, прагнень, оцінок самої особистості. В.В. Бойко вважає, що енергетику негативної комунікативної установки неможливо відмежувати від впливу партнера. Отже, комунікативна установка є реакцією старшокласника на вплив оточення. Вплив відіграє свою роль, навіть коли людина налаштована приховати негативний стан. Змушуючи себе стримуватися, пропорційно зростає напруга, і врешті стан напруги приведе до стресу чи зриву. [20, с.276-312].

Позитивна комунікативна установка визначається як готовність особистості доброзичливо ставитись до соціального оточення. Вона формується під впливом конструктивного особистісного досвіду взаємодії з оточенням, внаслідок позитивно забарвлених переживань та ставлення до більшості подій життя, зокрема ситуацій спілкування. Негативна комунікативна установка позначається готовністю деструктивно ставитись до оточуючого середовища та формується під впливом негативного досвіду соціальної взаємодії, а також внаслідок яскравих емоцій негативного забарвлення.

У щоденній взаємодії комунікативна установка відіграє значущу роль по відношенню до соціуму загалом. Вона формується під впливом набутого досвіду спілкування, отриманих знань, рефлексії оцінок оточення, з яким контактує особистість. Найбільшу різницю у старшокласників з різними типами професійного вибору мають такі компоненти комунікативної установки, як завуальована жорстокість, обґрунтований негативізм, негативний досвід спілкування (таблиці у додатках).

У своїх дослідженнях спілкування як обміну «потужним інформаційно-енергетичним зарядом» [20, с.191] В.В. Бойко звернув увагу на найвпливовіший фактор формування комунікативної установки – досвід спілкування, включив його у тест як окрему шкалу. «Комунікативна установка особистості представляє собою готовність реагувати на тих чи інших партнерів по взаємодії певним чином, що зумовлено досвідом спілкування, оцінкою та переживанням його змісту, поглядами та поведінкою» [20, с.190]. Аналіз кореляції досвіду спілкування із комунікативною установкою старшокласників визначив, що найбільш значущим компонентом комунікативної установки старшокласників є досвід спілкування. Коефіцієнт кореляції r -Пірсона $r = 0,706$ (Додаток Е). При $r > 0,7$ зв'язок називають сильним (від 50% і більше від загальної дисперсії).

Розподіл середніх значень комунікативної установки та досвіду спілкування по групах старшокласників із різним професійним вибором показав високі показники негативної комунікативної установки і негативного досвіду спілкування у старшокласників з деструктивним вибором професії. (Рис. 3.7.)

Це свідчить про те, що у розмовах про професійне визначення старшокласники з деструктивним вибором були не почуті. Вони не змогли досягти у спілкуванні своєї мети і не отримали від спілкування очікуваного. Воно не допомогло у саморозкритті, а завадило, тому викликає у старшокласника негативне і вороже ставлення.

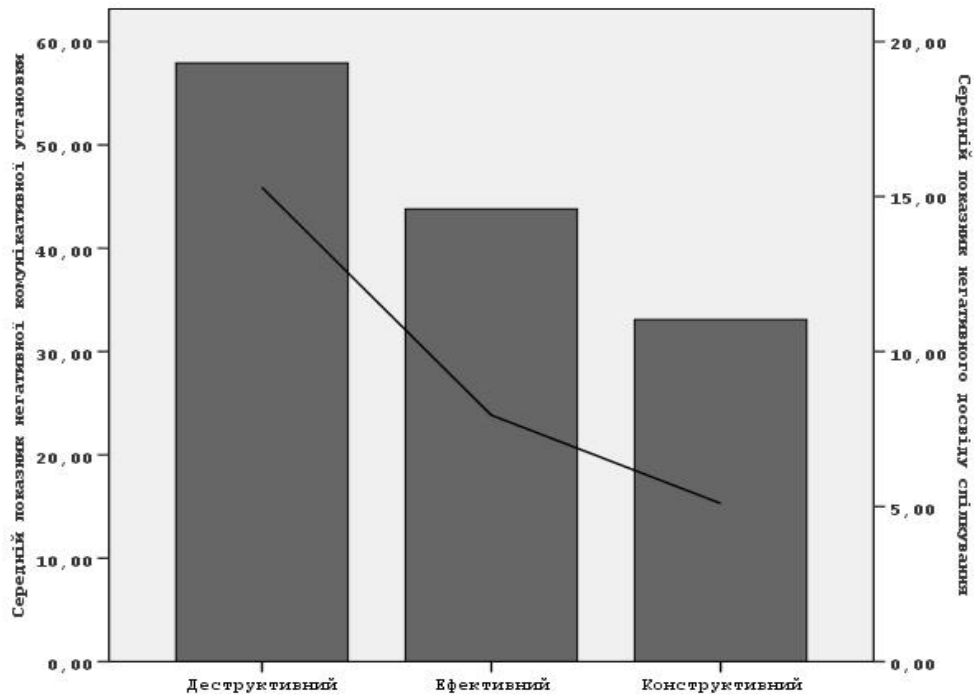


Рис. 3.7. Розподіл середніх значень комунікативної установки та досвіду спілкування у старшокласників з різним типом професійного вибору

Особливого значення набуває аналіз функціональності досвіду спілкування групи старшокласників з ефективним професійним вибором. Їх реально обрана професія не відповідає омріяній, але показники комунікативної установки суттєво відрізняються від деструктивної групи. Це обумовлено повною, частковою або змішаною відповідністю обраної професії професійному профілю. Спілкування, яке призводить до зміни професії на іншу, таку, що певним чином відповідає його професійному профілю, є функціональним. Воно допомагає саморозумінню і самовідкриттю старшокласника, старшокласник у свою чергу відчуває спілкування позитивною і допоміжною умовою професійного самовизначення. Отже, ми визначили, що конструктивність, ефективність або деструктивність професійного вибору суттєво залежить від досвіду спілкування.

Неможливість протистояти деяким впливам призводить до відмови старшокласника від омріяної професії. Наше дослідження виявило дві таких

групи старшокласників. Однак така зміна болісна та руйнуюча лише у випадку неможливості старшокласника пристосуватися до нового вибору. Досвід спілкування, який призвів до деструктивного професійного вибору, ми називаємо дисфункціональним.

Набуття старшокласником досвіду спілкування стосовно вибору професії є складним, унікальним механізмом, що потребує уважного, розуміючого, індивідуального підходу з боку оточення, соціальних працівників, психологів. Під час прийняття старшокласником нової ролі – ролі професіонала у певній галузі, особливу увагу слід приділити розвитку відчуття його спроможності реалізувати себе, контролювати майбутнє, самостійно будувати плани на майбутнє. Плануючи профілактичну та психотерапевтичну роботу із професійним вибором старшокласника, варто насамперед звернути увагу на досвід спілкування старшокласника щодо вибору професії.

Ми отримали чітке розуміння впливу чинників каузальні події, комунікативні властивості і досвід спілкування старшокласників у групах з конструктивним, ефективним та деструктивним професійним вибором (Рис. 3.8).

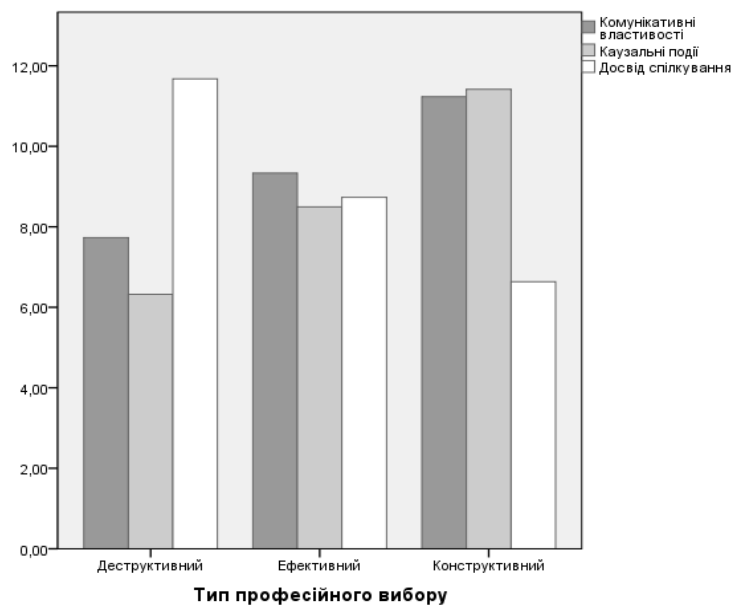


Рис. 3.8. Середні показники соціально-психологічних чинників у групах старшокласників з різними типами професійного самовизначення

Поглибимо знання про можливість прогнозування типу професійного вибору старшокласниками. Для визначення ваги виділених нами соціально-психологічних чинників, які мають найбільшу вагу для прогнозування приналежності старшокласника до групи з конструктивним, ефективним чи деструктивним вибором професії та інтерпретації відмінностей між групами, ми застосували дискримінантний аналіз програми SPSS.

Дискримінантний аналіз надає можливість:

- визначити правила, що дозволять по значенню дискримінантної змінної (предиката) віднести кожний об'єкт до одної з визначених груп. У нашому випадку це можливість віднести старшокласника до групи із конструктивним, ефективним, деструктивним вибором.
- визначити «вагу» кожної дискримінантної змінної для розподілу об'єктів на групи. Тобто визначити важливість соціально-психологічних чинників, які вплинули на старшокласника, і інтерпретувати їх як провідні чинники прийняття рішення стосовно вибору професії.

В процесі аналізу результатів тестування старшокласників за «залежною» змінною «конструктивний, ефективний, деструктивний професійний вибір» ми отримали підтвердження можливості прогнозування приналежності старшокласників до певної групи вибору професії на основі аналізу соціально-психологічних чинників. Центроїди старшокласників трьох груп професійного вибору коливаються від 1,532, -,089 і до -1,184. Докладно результати дискримінантного аналізу представлені у Додатку В.

Ми можемо інтерпретувати канонічну функцію відносно її ролі у виокремленні класів: на від'ємному полюсі розташований центроїд групи старшокласників з деструктивним професійним вибором, близькому до нуля – старшокласники із ефективним професійним вибором і на додатному – група старшокласників з конструктивним професійним вибором. Чим більше значення канонічної функції, тим більша можливість приналежності старшокласника до групи з конструктивним вибором. На графіку зображені групові центроїди та

об'єкти на осях канонічних функцій. Він допомагає інтерпретувати канонічні функції і візуально зобразити якість класифікації за щільністю об'єктів всередині кожної групи та за чіткістю кордонів між ними (Рис.3.9.).

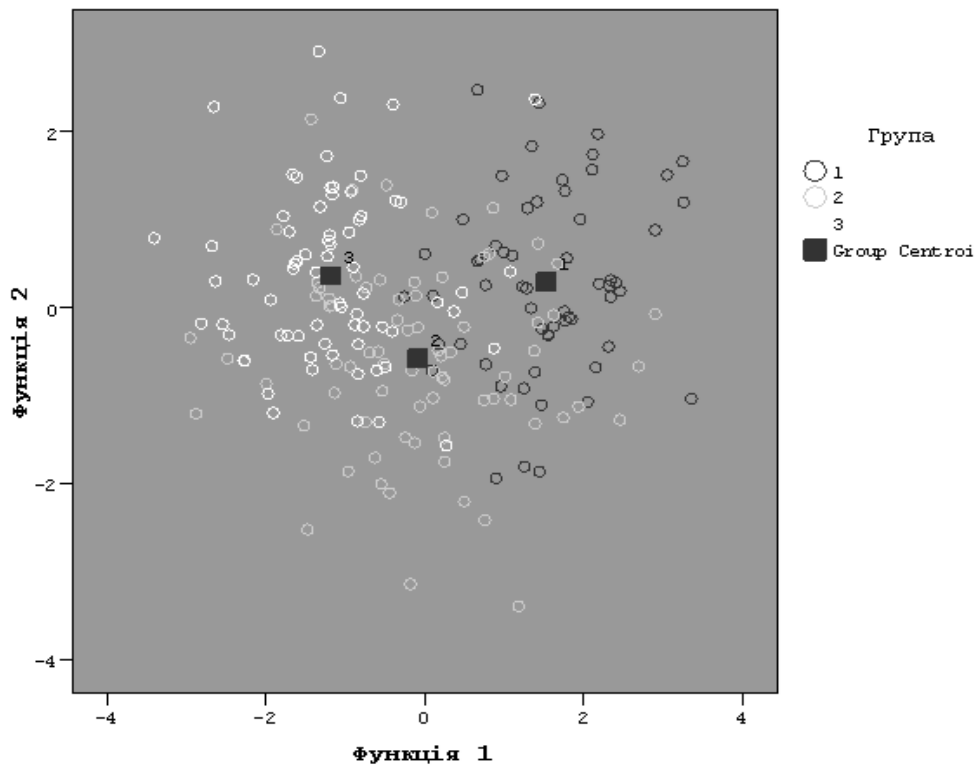


Рис. 3.9. Приналежність до типів професійного самовизначення старшокласників відповідно впливу соціально-психологічних чинників

Соціально-політична ситуація, наслідування, негативна комунікативна установка та риси характеру комунікативної групи: боязливість/сміливість, покірність/домінантність, розслабленість/фрустрованість, імпульсивність/контроль бажань впливають на принадлежність старшокласників до групи професійного самовизначення.

Отримана канонічна функція є інформативною і свідчить про можливість інтерпретації. Аналіз Лямбди Вілкса для кожної функції підтверджує одержані висновки. Отримано значення Wilks' Lambda - 0,383, Chi-square - 192,276, Sig. - ,000. для всього набору канонічних функцій, і дані для дискримінантної можливості, яка лишилась після виключення першої функції (Sig. - ,000). У випадку нашого дослідження очевидно є висока дискримінантна можливість.

Якщо розглянути числові результати дискримінантного аналізу для кожного об'єкта, де міститься розподілення та приналежність кожного об'єкта до реальної та передбаченої групи, ми можемо передбачити віднесення старшокласника до груп конструктивного, ефективного та деструктивного професійного вибору із вірогідністю 73,3%.

За допомогою виявлення соціально-психологічних чинників можливо передбачити ситуацію старшокласника стосовно вибору професії, виокремити серед старшокласників групу ризику. Це надасть змогу своєчасно розпочати програму заходів профілактики та корекції ознак проблем під час професійного вибору у старшокласника для збільшення ефективності його особистості у професійній сфері життя. Вважаємо перспективним роботу психологів, профорієнтаторів, педагогів тощо по корекції ставлення до проблеми та комунікативною установкою старшокласників.

3.4. Тренінг професійної самоактуалізації старшокласників

Парадоксальним чином професійне самовизначення, а фактично вибір свого єдиного та неповторного життєвого шляху, припадає на той період, коли людині не вистачає досвіду, знань про професійний світ та про себе саму. Вступ до ВНЗ переважно є випадковим, відсутня особистісна підготовка до професії. Вибір професії є суб'єктивним відображенням досвіду, прожитим реальністю особистості. Так, наприклад, сімейні обставини можуть примусити людину у ранньому віці прийняти рішення, яке з часом виявиться неприродним, силуючи, таким чином, індивідуальний вроджений склад такої людини. «За правило, – пише К.Г. Юнг, – всюди, де така фальсифікація має місце, згодом індивід стає невротичним і може бути вилікуваний наданням можливості розвинути в собі те, що збігається з його природою.» [149, с. 84]

Самосвідомість старшокласника формується через пізнання інших людей, у процесі спілкування з ними, через засвоєння знань, соціальних норм і установок, накопичення життєвого досвіду. Отже, рефлексивність професійної самосвідомості виникає у старшокласника у процесі спілкування. Під час проведення дослідження було виявлено три типи професійного вибору старшокласників: конструктивний, ефективний і деструктивний. Ми визначили, що остання група має негативну комунікативну установку і негативний досвід спілкування як її елемент. З метою підтвердження результатів щодо комунікації і комунікативного досвіду як умови професійного вибору старшокласників, яка може бути коригованою, було проведено консультативний професійно-психологічний тренінг.

Старшокласникам з деструктивним вибором професії і негативним досвідом спілкування частіше властива негативна комунікативна установка, відчуття образи, провини, негативізм. Спостерігаються такі форми емоційного вигорання як резистенція та виснаження. У підготовці до

майбутньої професійної діяльності вони не використовують дієві способи підготовки до вибору професії, їм притаманні такі риси особистості як конформність, імпульсивність, соціабільність, обережний індивідуалізм. Наше дослідження виявило, що в учнів із позитивною комунікативною установкою і сформованими комунікативними рисами особистості усвідомлені професійні нахили і досить чітко визначені шляхи їх реалізації. Їм частіше властиві позитивна комунікативна установка, низький рівень агресивності, негативізм, відсутнє емоційне вигоряння. Розвинуті такі риси характеру як афектомія, контроль бажань, нефрустрованість та ін.

Якщо узагальнити отримані дані, всі старшокласники поповнюють свій досвід знаннями в різних сферах діяльності. Спроба сил у практичних видах діяльності має переважно нерівномірний, стихійний характер. Старшокласники намагаються виховати в собі певні професійно важливі якості, але їм бракує знань, наполегливості в самовихованні. Зумовлено це наповненням досвіду спілкування – їм відомі лише окремі дані про професії, слабо виражені інтереси до професійного шляху у перспективі, деякі старшокласники не розвивали свої здібності та нахили, не бачать розвитку своїх властивостей у обраній професії. Спроби підготовки до професійного самовизначення мають споглядальний характер. Важливість розуміння реалізації власних можливостей в обраній сфері діяльності ними недооцінюється. Старшокласники майже не уявляють, які якості необхідні для успішної професійної діяльності, що не створює мотивації до їхнього саморозвитку та самовиховання.

У дослідженні ми визначили соціально-психологічні чинники професійного самовизначення старшокласників і виявили, що психологічна профконсультативна робота має бути спрямованою на відкриття самоефективності старшокласників у здійсненому професійному виборі. Для розвинення комунікативних властивостей і надання досвіду спілкування ми провели експериментальне заняття у старшокласників з різним професійним вибором і різним типом досвіду спілкування стосовно вибору професії.

Експеримент проводився у травні/червні 2010/2011 навчального року. До дослідження було залучено 46 учнів-старшокласників. З них 21 старшокласник – експериментальна група (10 у першій групі і 11 у другій), 25 – контрольна група. Експериментальні заняття проводилися після уроків у формі гурткової роботи один раз на тиждень (1 година 40 хвилин). Увесь формувальний експеримент був розрахований на 6 годин 40 хвилин. Після завершення експерименту було проведено комплексну діагностику за блоком методик, використаними у вищеописаному дослідженні, з метою вивчення впливу чинника досвіду спілкування.

Спираючись на принцип діяльнісного опосередкування в організації процесів формування адекватної професійної самосвідомості і професійної «Я»-концепції, ми вслід за І.І. Баріхашвіллі, Т.М. Пазюченко, М.І. Піддячий, М.Л. Шабдіновим [11; Пазюченко, 2000; Піддячий, 2002; Шабдінов, 2008) вважаємо, що організація спільної діяльності групи дозволяє успішно вирішувати завдання професійного консультування. Це відбувається на основі формування внутрішньої, власне особистісної обумовленості процесу професійного самовизначення, що завершується знаходженням шляхів і способів самоорганізації у виборі професії, усвідомленням професійних планів. Рушійною силою експерименту визначено комунікативну дію, спрямовану на досягнення порозуміння між суб'єктами ситуації професійного вибору. Основним механізмом є зворотний зв'язок, який забезпечує надходження важливої інформації до кожного учасника експерименту від інших учасників і психолога-керівника. Утворення зворотного зв'язку здійснюється або в процесі спільного аналізу результатів виконання завдань окремими учасниками, або у вигляді непрямих оцінок, які безпосередньо надходять (у вербальній і невербальній формі) до кожного учасника.

Конструктивний зворотний зв'язок, отриманий внаслідок суспільної поведінки в атмосфері психологічного комфорту, сприймається і приймається індивідом зі значно зменшеними захисними реакціями, що

призводить до усвідомлення своїх помилок та до усвідомлення інших, більш продуктивних можливостей. В умовах групової взаємодії старшокласники отримують зворотний зв'язок, насамперед з боку учасників групового процесу, психолог виступає лише в ролі того, хто підбиває певний підсумок сказаного, структуруючи інформацію та спрямовуючи її в потрібний бік.

Конструктивний зворотний зв'язок, окрім зниження конформних реакцій орієнтації на схвалення, має такі наслідки:

- підвищує рівень самоповаги;
- надає позитивний вплив на когнітивну гнучкість;
- сприяє формуванню креативності.

В результаті комунікативної дії у старшокласників:

- підвищується здатність бачити та цінувати в іншій людині неповторну особистість;
- збільшується усвідомлення особистих установок та почуттів;
- повністю або частково зникають захисні типи поведінки;
- розвивається емоційна чутливість і доброзичливість.

В процесі дослідження професійного вибору старшокласників нами були виявлені деструктивні зміни у психічному стані старшокласників в разі розбіжності омріяної професії із реально обраною, невідповідністю професійному профілю і наявності деструктивного досвіду спілкування. Проаналізувавши соціально-психологічні чинники, ми дійшли висновку, що у багатьох випадках професійне самовизначення обумовлене впливом наслідуванням у поєднанні з економічно-соціальною реальністю і проблемами у розкритті власного «Я» старшокласників. Ідея створення експерименту полягає у відкритті розуміння старшокласниками можливості застосування своїх внутрішніх потреб професійної самореалізації у реально обраній професії. Метою занять є надання функціонального досвіду спілкування щодо професійного самовизначення для розвитку професійної свідомості старшокласників. Предметом виступає комплексне врахування специфіки досвіду спілкування, пов'язаного із певною ситуацією

професійного вибору старшокласників.

Експеримент побудований на трьох взаємопов'язаних складових, а саме: усвідомлення професійних планів, пошук себе у обраній професії, самоактуалізація у професійному виборі.

Перша складова («Усвідомлення професійних планів») спрямована на усвідомлення учасниками своїх психологічних особливостей (інтересів, здібностей, нахилів, намірів) і оптимізації ставлення до себе. Вона містить вправи, орієнтовані на те, щоб зосередити увагу учасників тренінгу на власній особистості, звичних способах поведінки, на уявленнях про самих себе. Так, усвідомлення професійних планів передбачає визначення власного професійного профілю, активізацію функцій цілепокладання і планування майбутньої професії старшокласників, в результаті чого виникають внутрішні регулятори діяльності й поведінки щодо вибору професії. При цьому вирішуються такі завдання: задоволення потреби старшокласників у спілкуванні, рекомендаціях, пов'язаних із вибором професії; обговорення потреби у виборі певної професії у зв'язку з об'єктивними обставинами, про принципи і правила цього вибору; співвіднесення намічених професійних планів учнів з такими особливостями, як врахування фактичної потреби суспільства в певних трудових ресурсах тощо. Виконання цих завдань надає підґрунтя для початку процесу активного усвідомлення власних психологічних особливостей старшокласниками (інтересів, нахилів, намірів та здібностей), порівняння їх з вимогами майбутньої професії, формується розвинена й адекватна професійна самосвідомість. Був визначений професійний профіль кожного старшокласника, обговорена його мотивація професійної діяльності, значущість обраної професії і причини вибору. Старшокласникам було запропоновано групою побудувати державу (створення колажу) за допомогою розташування фотографій людей різних спеціальностей. Було обговорено, що може заважати отриманню задоволення від професії.

Проводячи вправи, ми ставили перед собою такі завдання: створити

умови і ситуації, які могли б забезпечити кожному старшокласнику можливість побачити себе у дзеркалі думок інших учасників групи, оцінити свої особистісні якості, прислухатися до своїх переживань. До цього спонукала постійна рефлексія своїх думок і переживань. У цей період почали руйнуватися звичні стереотипи неадекватного самосприйняття, поставилися під сумнів системи оцінок і самооцінок, відкрилися несподівані сторони власного «Я».

Друга складова («Пошук себе у обраній професії») спрямована на рефлексію професійного вибору та особистісне пізнання, оптимізацію міжособистісних відносин. Вона передбачає підбір майбутньої професійної діяльності (який базується на визначенні можливості виявити власні властивості і здібності у зробленому професійному виборі). Була виявлена соціально-економічна значущість майбутньої професії, здійснено огляд властивостей обраної професії, що відповідають особливостям старшокласника (професійному типу, інтересам та бажанням, нахилам та здібностям) та розширення знань щодо можливостей застосування обраної професії в улюбленому виді діяльності. Особлива увага приділялася розвитку професійних та психологічних особливостей старшокласників, а також їх соціально-перцептивних і комунікативних здібностей. Великого значення набула система знань, вмінь та навичок, їх співвіднесення з типами, групами, класами професій, визначення можливості розвитку особистості старшокласника у майбутній професії, на основі формули професійний тип – навички, вміння – бажання, плани.

Третя складова («Самоактуалізація у професійному виборі») орієнтована на емоційну реакцію на вибір професії старшокласниками, прийняття відповідальності, на усвідомлення учасниками себе в очах інших людей, а також пошук інших видів взаємодії з оточенням. Вона є наслідком набуття позитивного досвіду спілкування стосовно свого професійного вибору, покращення стану (у групи старшокласників із негативним досвідом спілкування) у кожного учасника групової взаємодії, а також на знаходження

інших можливостей самоактуалізації. На цьому етапі ми повернулись до каузометричного дослідження, приділили увагу узгодженню психологічних особливостей старшокласників з певними подіями, підвищенню рівня усвідомленого інформативно наповненого прийняття рішення про вибір професії. Зробили спробу побудувати далеку професійну перспективу за допомогою усвідомлення можливих майбутніх подій.

Загальна логіка експерименту відбиває побудову старшокласником особистого професійного плану. Ми врахували такі складові побудови професійного плану старшокласниками: усвідомлення ролі в житті суспільства й окремої людини (ціннісно-моральний аспект); виділення загальної далекої професійної цілі та її узгодження з іншими життєвими цілями (особистими, сімейними тощо); виділення професійних цілей як шляхів та етапів досягнення самореалізації; ознайомлення з професійним світом; ознайомлення з основними зовнішніми перешкодами і способами їх подолання; пізнання власних можливостей; пізнання шляхів саморегуляції у конфліктній взаємодії (робота над собою); окреслення резервних варіантів; початок реалізації особистого професійного плану, який дозволяє постійно коригувати і вдосконалювати намічені плани.

При здійсненні експерименту було враховано виявлені раніше особливості груп з різним типом вибору професії з урахуванням ефективності набутого досвіду спілкування. Для оцінки відмінностей між показниками в експериментальній і контрольній групах використовувався аналіз за t – критерієм. Обробка даних із застосуванням t – критерія дозволяє зробити висновок про різницю за рівнем вираженості вимірюваної ознаки. Ми використали два варіанти t – критерію: t – критерій для незалежних вибірок та t – критерій для залежних вибірок. Перший варіант, t – критерій для незалежних вибірок (Independent-Samples T Test), ми застосували для порівняння середніх значень показників комунікативної установки, емоційного вигорання, агресивності у контрольній та експериментальній групі до та після експерименту. Для виявлення зміни двох вимірів

вищезазначених показників у контрольній та експериментальній групах ми використали t – критерій для залежних вибірок (Paired-Samples T Test).

Порівняльний аналіз відмінностей між середніми значеннями показників у контрольній та експериментальній групі (Таблиця 3.6) не мають статистично достовірної різниці до початку проведення тренінгу.

Таблиця 3.6

Порівняння середнього показника емоційного стану старшокласників експериментальної і контрольної групи до експеримента

Групи	Комунікативна установка	Досвід спілкування	Емоційне вигорання	Агресивність
Експериментальна	55,71	10,0	115,66	374,61
Контрольна	56,16	10,6	122,4	381,16

Статистично значущої різниці між групами не має. У показниках ефективності в експериментальній і контрольній групах після проведення експерименту аналізувались тенденції до погіршення чи покращення. Перейдемо до опису динаміки психологічних особливостей старшокласників та аналізу одержаних результатів.

Динаміка комунікативної установки старшокласників (Рис. 3.10).

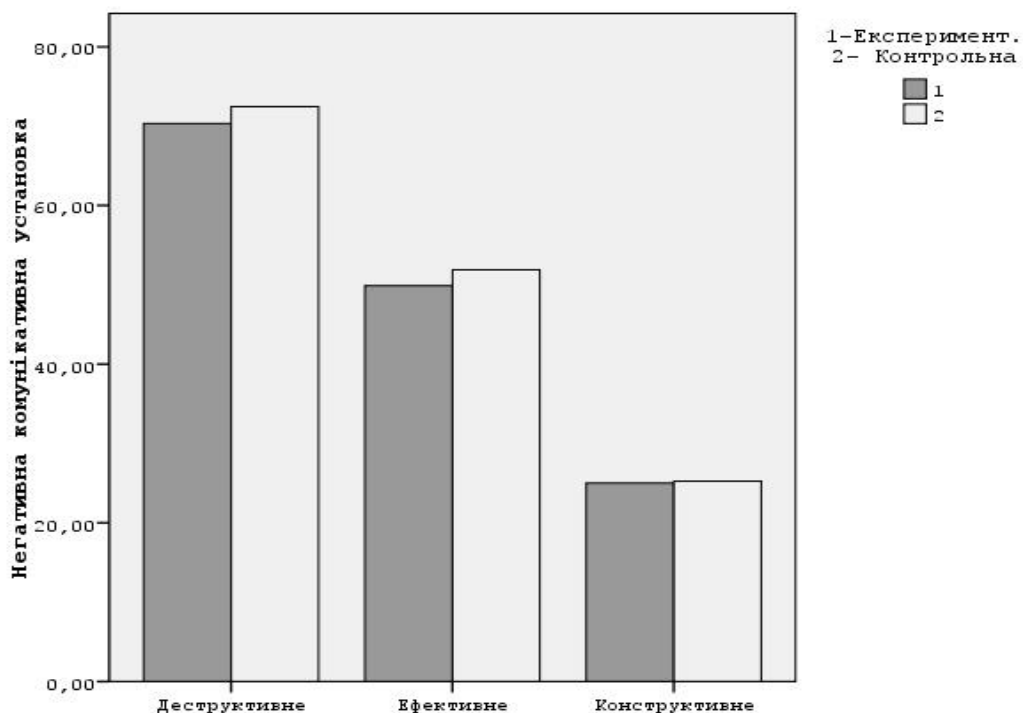


Рис. 3.10. Динаміка негативної комунікативної установки до та після

проведення експерименту у старшокласників з різним типом професійного самовизначення

Аналізуючи результати тестування старшокласників після експериментального втручання за методикою В.В. Бойко, ми помітили тенденцію щодо покращення результатів в експериментальній групі. Зменшились показники негативної комунікативної установки у групах старшокласників з деструктивним та ефективним професійним вибором.

Зміни відбулися у групах старшокласників з деструктивним та ефективним професійним вибором. У старшокласників з деструктивним професійним самовизначенням критерій значущості парної різниці показника комунікативної установки $p \leq 0,03$, з ефективним $p \leq 0,04$. У групі старшокласників з конструктивним професійним самовизначенням статистично достовірної різниці не виявлено. Старшокласники у групах ефективного та деструктивного професійного самовизначення після експерименту стали менш підозріло ставитись до оточення через отримання можливості переглянути свої стосунки. Залагодилося розповсюджене для підлітків відчуття загрози. З'явилася впевненість у тому, що омріяна професія скоригована не через особистісні інтереси близьких, а через об'єктивні обставини і така подія, не сповнена відчуженості, може бути вирішена не різкими однозначними висновками, а пошуком власних інтересів у запропонованому варіанті.

Зміни визначено в особистісному негативізмі у судженнях старшокласників про людей. Покращились показники бажання співпраці з іншими людьми, чому сприяли вправи про структуру та взаємозв'язки у суспільстві, вправи знайомства з професійним середовищем. Це важлива складова, бо вона належить до об'єктивно обумовлених висновків про деякі типи людей та певні аспекти їх взаємодії у житті та професійному світі, що тісно переплітається із стереотипними уявленнями. Майже повну відсутність результатів ми отримали за шкалою «буркотіння». Це пояснюється віковою

особливістю підлітків робити необґрунтовані узагальнення негативних факторів у сфері взаємовідносин з оточенням та у спостереженні за соціальною дійсністю.

Отже, показники негативної комунікативної установки експериментальної групи з ефективним та конструктивним видом вибору професії виявилися нижчими за показники контрольної групи. Цікаві результати ми отримали, порівнявши показники негативного досвіду спілкування. Зменшились високі показники негативності досвіду спілкування, але не симетрично щодо груп старшокласників за типом вибору професії. Так, значно підвищились показники у групі старшокласників з деструктивним професійним вибором (Рис. 3.11.).

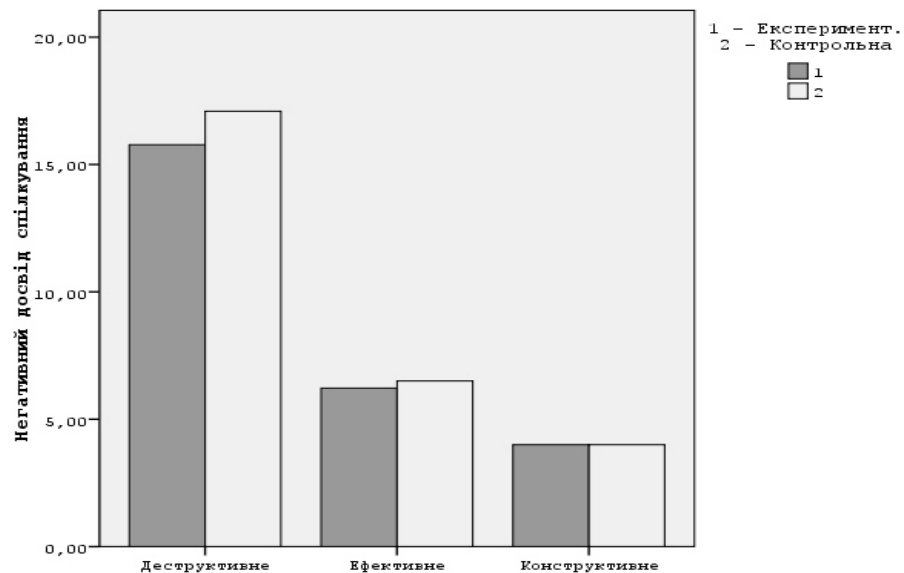


Рис. 3.11. Динаміка негативного досвіду спілкування до та після проведення експерименту у старшокласників з різним типом професійного самовизначення

Динаміка емоційного вигорання старшокласників. Порівнявши динаміку ступеню сформованості психологічного захисту у формі емоційного вигорання, як виробленого старшокласником механізму психологічного захисту у формі придушення або витіснення емоцій у відповідь на психотравмуючі події, ми виявили симптоми емоційного вигорання у певних групах старшокласників. Найбільш високі показники

фази «Резистенція» та «Виснаження». В результаті застосування t-критерію ми виявили зміни, що відбулися в експериментальній групі старшокласників. Основні зміни належать до таких складових емоційного вигорання як емоційний дефіцит, емоційна усунутість і деперсоналізація, що утворюють фазу «виснаження». У старшокласників з деструктивним професійним самовизначенням критерій значущості парної різниці показника емоційного вигорання $p \leq 0,01$, з ефективним $p \leq 0,45$. Порівняння показників емоційного вигорання у старшокласників з різним типом професійного вибору, контрольної та експериментальної групи представлено на рис. 3.12. Виявлено значний вплив експерименту на старшокласників з деструктивним професійним вибором. Старшокласники з ефективним та конструктивним професійним вибором перебувають «на підйомі», глибоко переживають за випускні та вступні іспити, отже фізично та емоційно втомлюються.

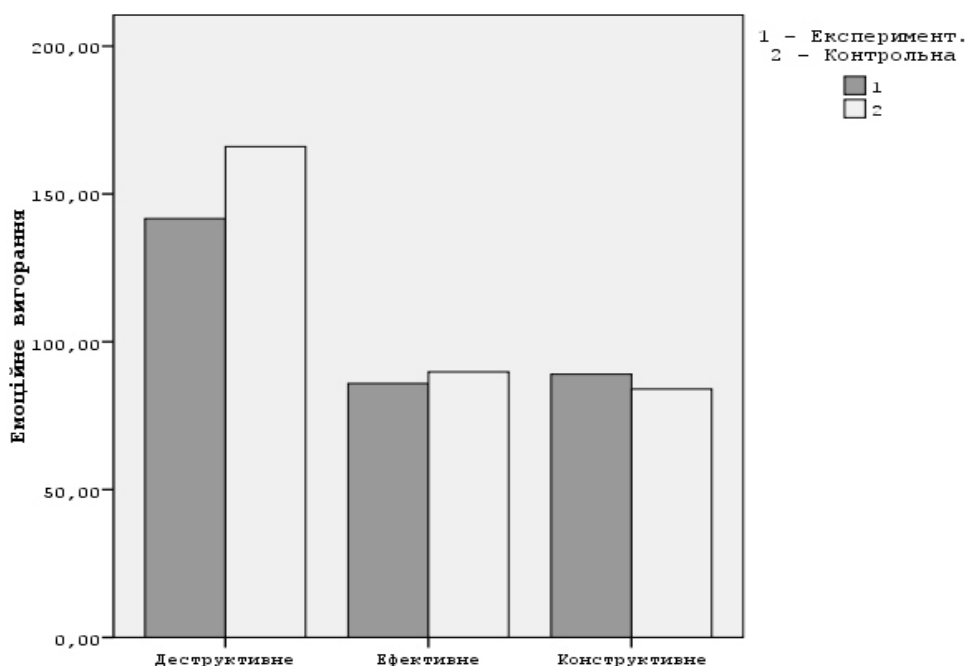


Рис. 3.12. Динаміка показників емоційного вигорання до та після проведення експерименту у старшокласників з різним типом професійного самовизначення

Оперуючи змістом та кількісними показниками, наведеними для визначених фаз формування проявів емоційного вигорання, маємо такі

висновки: старшокласники з деструктивним професійним вибором мають завищені показники вибіркового емоційного відгуку, емоційної дезадаптації, активації процесів економії емоцій, емоційного дефіциту, відчуженості, деперсоналізації. Синдром виснаження може бути пояснений деструктивним професійним вибором, найбільш важко старшокласниками переживається синдром резистенції. Проведення експерименту покращило стан емоційного вигорання старшокласників, яке тісно пов'язане з ситуацією професійного вибору, отже симптом емоційного вигорання старшокласників може бути скоригованим за допомогою надання ефективного досвіду спілкування.

Динаміка агресивності старшокласників. Аналізуючи агресивність старшокласників у другому розділі, ми виявили зростання агресивності від групи старшокласників з конструктивним професійним вибором до групи з деструктивним професійним вибором. Старшокласники болісно сприймають та переживають відмовляння від професії, яку вони обрали для себе самі. Вони відчувають відторгнення своїх установок, бажань, поглядів. Розвивається внутрішньоособистісний конфлікт, що призводить до негативних змін психічного стану старшокласників.

Після проведення експерименту ми застосували t-критерій для порівняння показників до та після проведення експерименту, за методикою виявлення агресії А. Басса і А. Дарки. Значущою є динаміка зміни в експериментальній групі показників відчуття провини, дратівливості та фізичної агресії. Виявлено значущість змін агресивності старшокласників експериментальної групи до та після проведення експерименту. В результаті проведення експерименту ми отримали знижені показники агресивності в експериментальній групі у старшокласників з ефективним та деструктивним професійним самовизначенням (Рис. 3.13.).

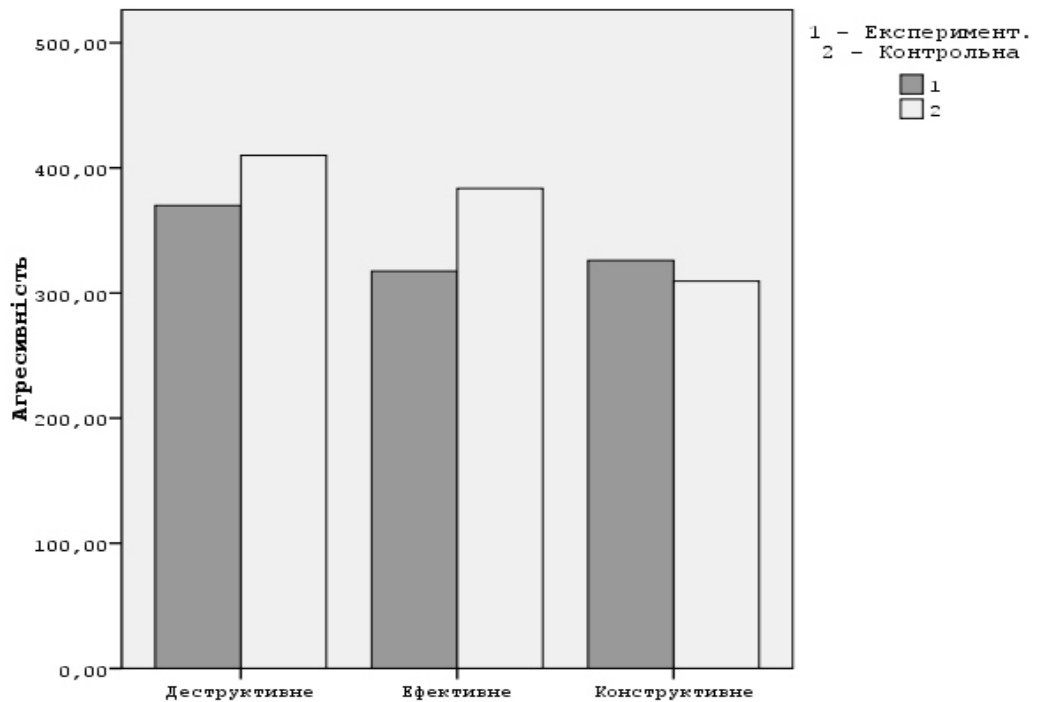


Рис. 3.13. Динаміка показників агресивності до та після проведення експерименту у старшокласників з різним типом професійного самовизначення

У старшокласників з деструктивним професійним самовизначенням критерій значущості парної різниці показника агресивності $p \leq 0,05$, з ефективним $p \leq 0,05$. Отже, під дією експерименту ступінь вираженості агресивності у старшокласників знизився. Проведений експеримент справді покращив комунікативну установку і надав старшокласникам ефективного досвіду спілкування стосовно вибору професії, на основі чого було встановлено: зріст показників позитивної комунікативної установки; зменшення показників вираженості емоційного вигорання та агресивності. Процес самовизначення тривалий і різнобічний. Ідентичність забезпечує неперервність минулого, сьогодення і майбутнього індивідуума. Вона утворює єдину систему координат для організуючих та інтегруючих форм поведінки в різноманітних сферах життя людини. Приводить особистісні схильності і таланти у відповідність з ідентифікаціями і ролями, які надані індивідові батьками, ровесниками і суспільством. Допомагаючи старшокласнику дізнатись про своє місце в суспільстві, особиста

ідентичність також забезпечує основу для можливості інтеграції в професійний світ. У свою чергу внутрішнє почуття ідентичності допомагає визначити напрям, цілі і сенс майбутнього життя.

Про почуття ідентичності свідчать такі ознаки:

- відчуття внутрішньої totoжності й інтегрованості в часі: дії в минулому і надії на майбутнє переплітаються як пов'язані з сьогоденням;
- сприйняття себе всюди і скрізь як цілісність, всі свої дії і рішення не як випадкові, ким-небудь нав'язані, а як внутрішньо зумовлені;
- ідентичність переживається серед значущих інших: взаємовідношення і ролі допомагають підтриманню і розвитку почуття інтегрованої ідентичності, що триває в часі.

Набутий сенс оволодіння майбутньою професією під час експерименту вплинув на підвищення рівня позитивного емоційного переживання і створив нову особистісну ситуацію для актуалізації професійного самовизначення.

Перейдемо до методичних рекомендацій щодо підвищення ефективності профорієнтаційної роботи з старшокласниками.

3.5. Обґрунтування методичних рекомендацій щодо підвищення ефективності профорієнтаційної роботи як засобу надання досвіду спілкування і розвитку психологічних особливостей старшокласників

Профорієнтаційна робота – це система науково-практичної діяльності загальноосвітньої школи, метою якої є професійне самовизначення старшокласників, що відповідає індивідуальним особливостям кожної особистості й потребам суспільства в кадрах. Уся шкільна робота повинна сприяти професійному самовизначенню старшокласників, насамперед виявленню й розвитку інтересів до професії, здібностей, нахилів та намірів, вияву соціально-психологічних чинників, які впливають на вибір професії. Відповідно, своєчасно надавати допомогу у саморозкритті старшокласника в об'єктивних обставинах. Професійна орієнтація і допомога при

деструктивному виборі професії може і повинна бути включеною до цілісної системи шкільної навчально-виховної роботи з старшокласниками, оскільки метою школи є підготовка учнів до виходу в самостійне життя після її закінчення.

Щоб вибір професії випускниками основної школи був справді свідомим, слід враховувати вплив соціально-психологічних чинників на вибір професії старшокласниками. Зокрема, чинники: наслідування, соціально-політичний клімат, економічний статус, здібності і таланти, цінності, мода, стереотипи, самосвідомість. Профорієнтаційна робота має ґрунтуватись на знаннях та врахуванні не елементарної послідовності «нахили – додаткові заняття – вибір професії», а більш складного шляху професійної орієнтації сучасної молоді. Існує можливість завдяки реалізації такої умови профорієнтації, як функціональний досвід спілкування, спонукати старшокласників до розширення інформації щодо професійного вибору та можливого власного саморозкриття у ньому, що забезпечить нові, кращі умови для професійного самовизначення старшокласників.

Отже, підвищення ефективності профорієнтаційної роботи з старшокласниками розкривається в наступних рекомендаціях.

Рекомендації вчителям. Значне місце у підготовці старшокласників до вибору майбутньої професії посідають вчителі. Відсутність стійких інтересів та знань з предметів є однією з причин розбіжності намірів і реального вибору професії, що утруднює професійне самовизначення. Тому сутність їх профорієнтаційної роботи повинна зводитися до виведення старшокласників зі стану пасивного об'єкта впливу. Слід не тільки давати глибокі і ґрунтовні знання з основ наук, а й одночасно рекламувати професійну спрямованість, надавати більш обширну інформацію щодо сфер застосування науки, що викладається. Необхідне обов'язкове розширення знань старшокласників щодо проблеми «застосування професії в іншій професії». Загалом можна зупинитися на таких порадах щодо профорієнтаційної діяльності вчителів:

– пов'язувати профорієнтаційну роботу з навчальними програмами з

метою надання ефективного досвіду спілкування щодо професійного вибору;

- надавати більше знань про можливості застосування власних вмінь та навичок у професіях, які відповідають різним предметам діяльності;

- надавати можливість старшокласникам висловлювати свою думку, розвивати комунікативні навички, прояснювати, чому старшокласник правий у своїй думці, а чому помиляється, застосовуючи метод конструктивного діалогу;

- більше уваги приділяти практичній сфері застосування науки в учнів старших класів, біографіям відомих людей і вчених, їх шляху професійного самовизначення та розкриттю талантів;

- проводити профорієнтаційну роботу в класі з урахуванням об'єктивної ситуації професійного вибору старшокласників та їх емоційного стану;

- будувати розуміння професійного світу старшокласниками, виходячи з умов сьогодення: соціально-політичного клімату, економічної ситуації, можливостей самоактуалізації та особливостей наслідування. Роз'яснювати мінливість зазначених тенденцій у суспільстві. Приділяти увагу аспекту саморозкриття у професійній діяльності можливостям власного розвитку у професіях;

- проводити профорієнтаційні бесіди, педагогічні консультації з старшокласниками, які пов'язані з уточненням майбутнього професійного шляху і його далекою перспективою;

- приділити увагу у розмовах з батьками подіям, предметам і заходам, в яких старшокласник виявив певні здібності і таланти. Обговорити професії, навчальні заклади, факультети і подальші перспективи старшокласника відповідно до виявлених здібностей;

- практично ознайомити учнів з різноманітними галузями діяльності, професіями у цих галузях і можливостями виявлення у них певних здібностей, професіями у професіях. Ознайомити з тенденціями розвитку нових професій у суспільстві. За можливості дати старшокласникам проявити

ініціативу і спробувати діяти творчо і самостійно.

Рекомендації шкільному психологові. Профорієнтаційна робота психолога повинна включати такі складові: профінформація, профдіагностика, профконсультування та профвідбір. Враховуючи об'єктивну ситуацію професійного вибору старшокласників, шкільний психолог має допомагати учням не тільки у виборі майбутнього фаху, слідуючи результатам тестувань, які спрямовані лише на виявлення особистісної сторони професійного самовизначення, а й соціально-психологічним чинникам загалом. Профорієнтація має бути спрямованою на проблему пошуку себе та саморозкриття в ситуації вибору професії. Активно використовувати ефективне спілкування щодо професійного самовизначення, надавати необхідний досвід, зважаючи на індивідуальну ситуацію впливу соціально-психологічних чинників на професійний вибір старшокласника.

Отже, психологу можна порекомендувати:

- бути активним джерелом інформації щодо вибору професії: надавати інформацію про професії, їх зміст і можливості реалізації у ній здібностей старшокласників, умови праці, вимоги до працівника. Активно спонукати старшокласників творчо підходити до ситуації професійного самовизначення, допомагати самоактуалізуватись у професійному виборі, спираючись на пошук можливості саморозкриття у обраній професії;

- здійснювати профорієнтаційну роботу, спираючись на цілісне розуміння професійного самовизначення, обумовленого соціально-психологічними чинниками: каузальні події, комунікативні властивості, досвід спілкування;

- організовувати сімейні профорієнтаційні заходи: обговорювати професійний шлях, перспективи та розчарування, професійні вподобання, професійну спрямованість та юнацькі мрії батьків і старшокласників;

- здійснювати поглиблене профдіагностичне обстеження щодо визначення ситуації професійного вибору за допомогою описаних методик. Активно використовувати метод каузометрії для допомоги старшокласникам

у саморозумінні та побудові дальніх професійних перспектив;

– проводити заходи для розвитку комунікативних властивостей старшокласників, давати можливість старшокласникам висловлювати свою думку стосовно ситуації професійного вибору, активно спілкуватись з ними на рівних, щоб надати якнайбільше інформації. Підкріплювати ініціативність старшокласників і їх прагнення до самовияву;

– залежно від ситуації професійного вибору, виявленої професійної спрямованості, надавати рекомендації старшокласникам і їхнім батькам щодо можливих варіантів вибору навчальних закладів, факультетів і місця роботи;

– особливу увагу звернути на старшокласників з деструктивним професійним вибором. Виступити арбітром і інформаційним джерелом щодо їх професійного самовизначення. Надати позитивний досвід спілкування старшокласникам. Допомогти батькам зрозуміти і відкрити для себе свою дитину, подолати труднощі у спілкуванні.

Рекомендації батькам. Важливого значення набуває профорієнтаційна робота в сім'ї. Серед каузальних подій ми виявили значний вплив ситуацій наслідування, які вплинули на професійний вибір старшокласника і різницю результату його впливу в поєднанні з чинником самосвідомості. Спроби батьків прискорити або вплинути на процес вибору професії шляхом прямого психологічного тиску, як правило, дають негативні результати, викликаючи у старшокласників негативне ставлення до будь-якого самовизначення, небажання взагалі що-небудь обирати. Допомога має надаватись протягом усього життєвого шляху, це розширення кругозору та інтересів, ознайомлення з різними видами діяльності та практичного заохочування до праці, це уважне ставлення до здібностей, навичок та талентів, надання умов і можливостей для самовідкриття та саморозуміння.

В умовах сімейного виховання вивчення інтересів до професії, здібностей та професійних нахилів старшокласників відбувається більш індивідуально, ніж будь-де. У батьків є найбільша можливість побачити і допомогти старшокласникам розкрити в собі певні здібності, інтереси та

нахили, які потім вплинуть на формування їх професійного вибору.

Отже, батьки повинні:

– під час усього життєвого шляху своєї дитини надавати ефективний досвід спілкування стосовно професійного вибору: приділяти увагу ознайомленню її із світом професій та надавати якнайбільше інформації щодо нього, підготувати себе до того, що професійний шлях дитини має відповідати лише її нахилам, активно заохочувати до комунікативної дії;

– допомагати старшокласникам в навчанні, вміти виокремити предмети, до яких старшокласник має певні здібності та сфокусувати на них увагу, сприяти ініціативності та самовияву старшокласників;

– організовувати в умовах сім'ї практичну діяльність дітей відповідну їх здібностям, з розумінням ставитись до особливостей процесу становлення професійної самосвідомості;

– правильно ставитися до професійних спроб дитини, підкреслювати успіхи і заохочувати до подальших спроб;

– розвивати і підкріплювати комунікативні властивості, забезпечити дитину всім необхідним для розвитку її здібностей: спеціальною літературою, приладдям тощо. Сприяти розвитку її інтересів;

– урахувати у підготовці до вибору майбутньої професійної діяльності професійний тип дитини, її здібності і таланти. Сприяти адекватному розумінню професійного світу;

– уважно ставитись до емоційного стану старшокласника під час прийняття рішення щодо вибору професії (в разі потреби звернутися до спеціаліста, який застосує запропоновані методики), своєчасно виправити ситуацію, звернутися до психолога;

Рекомендації старшокласникам. У віці старшокласника дуже важко зрозуміти значущість вибору майбутньої професії, а також узгодити набутий досвід із власною сутністю та об'єктивною реальністю. Пошук інформації, комунікативні властивості мають велике значення, оскільки допомагають старшокласнику визначитися у складових, що впливають на формування

професійного вибору.

Отже, старшокласникам можна порекомендувати:

- активно шукати інформацію про професійний світ та спосіб застосування навичок, здібностей, талантів у різних професійних галузях;
- проявляти більше інтересу до певних навчальних предметів, виявляти здібності до тих чи інших навчальних предметів;
- спілкуватися з оточенням, висловлюючи свої думки щодо власного професійного самовизначення;
- відвідувати гуртки за здібностями, нахилами, власними потягами;
- об'єктивно підходити до оцінки власних можливостей та узгоджувати їх з вибором майбутньої професії, радитись з оточенням, сприймаючи їх думку як тему для подальшого обміркування, перевіряти власними спробами висунуту оточенням гіпотезу щодо професійного самовизначення;
- брати участь у професійних консультаціях щодо вибору майбутньої професії, вчасно звертатись за допомогою психолога у ситуації відчуття власної неспроможності оволодіти ситуацією професійного вибору;
- активно розвивати комунікативні властивості, відвідувати тренінги комунікативних навичок;
- проходити комплексне психодіагностичне обстеження за запропонованими методиками;
- розробити власний професійний план, в якому визначити бажану мету професійної діяльності. Визначити у хронологічній послідовності події, які допоможуть у досягненні поставленої мети. Серйозно замислитись над подальшою життєвою перспективою.

Загалом, профорієнтаційна робота є системою спільної роботи вчителів, шкільного психолога, батьків та самих старшокласників. Перспективу бачимо в розробці професійно-психологічного тренінгу, заснованого на методиках і отриманих результатах дослідження і представлення його як самодостатнього інструменту корекції ситуації

професійного вибору старшокласників. Також перспективним вважаємо подальше застосування методу каузометрії як діагностичного, так і психокоригуючого методу. Його варто впроваджувати у випускних класах, адже це вік, коли відбувається остаточний професійний вибір, який є результатом певного ланцюга подій, проглядається подальша життєва перспектива.

Підсумовуючи сказане вище, можна констатувати, що профорієнтаційна робота в школі має базуватися на вивченні соціально-психологічних чинників професійного вибору: каузальних подій, комунікативних властивостей і якості досвіду спілкування старшокласників, як умов професійного визначення. Профорієнтаційна робота має своїм завданням підготувати старшокласників (випускників) до подальшого професійного навчання. Бажано, щоб вона передбачала диференціацію старшокласників з різним типом вибору професії. Впровадження широкопрофільного етапу підготовки здатне зробити систему шкільної освіти більш гнучкою, краще пристосованою до умов життя, запитів і можливостей різних категорій старшокласників.

Висновки до Розділу 3

1. Виокремлено соціально-психологічні чинники, які впливають на тип професійного самовизначення старшокласників: каузальні події, комунікативні властивості та досвід спілкування старшокласників.

2. Методом каузометрії визначено, що соціально-психологічний чинник каузальні події складається з причинно-наслідкових зв'язків між подіями життя старшокласника, які відображають соціально-політичний клімат, економічний статус, наслідування, вияв самосвідомості, моду, цінності, стереотипи, здібності і таланти. Та сама подія може стати передумовою зміни або підкріплення професійної ідентичності у контексті індивідуального життєвого досвіду старшокласників. Результати

дослідження причинно-наслідкових змін вибору виявились багатограними. Так, виявлено, що події, які відображають наслідування можуть бути рефлексивним, коли виступають наслідком подій вияву внутрішнього Я, або руйнівними, коли пов'язані з подіями впливу соціально-політичного клімату або економічної ситуації. Події, в яких старшокласник виявив власну самосвідомість можуть вплинути на ситуацію вибору професії залежно від того, якими причинно-наслідковими зв'язками вони пов'язані з подіями вияву цінностей, здібностей і талантів, наслідування. Тому важливо досліджувати ситуацію професійного самовизначення старшокласника через призму причинно-наслідкових зв'язків.

3. Досліджений і проаналізований соціально-психологічний чинник комунікативні властивості старшокласників. Доведено, що на професійне самовизначення впливають: замкненість/комунікабельність, сміливість/боязкість, покірність/домінантність, самодостатність/соціабельність, самоконтроль/імпульсивність, розслабленість/напруженість.

4. Досліджений досвід спілкування старшокласників. Доведено що готовність реагувати певним чином на міжособистісну взаємодію, обумовлену наявним досвідом спілкування, оцінками та переживаннями їх сутності, поглядами та поведінкою, суттєво впливає на професійне самовизначення старшокласників.

5. У дослідженні розроблений і проведений експеримент, в якому старшокласникам був наданий функціональний досвід спілкування щодо вибору професії, а саме проекція особистості старшокласника на різні види та сфери діяльності, де він може застосувати свої здібності та навички, а отже відчуті самоєфективність. Виявлено тенденції до зниження показників дисфункції досвіду спілкування, негативної комунікативної установки, агресивності, емоційного вигорання. Показано, що інформаційні надходження і побудова професійних перспектив допомагають старшокласникам краще усвідомити свої професійні можливості та зіставити

їх з вимогами оточуючого середовища, краще зрозуміти себе, усвідомити професійні ролі в житті суспільства, узгодити професійні наміри. Це впливає на покращення психічно-емоційного стану і створює нову внутрішню ситуацію для оптимізації професійного самовизначення. Емпірично продемонстрована важливість заохочення старшокласників до розвитку їх професійної самосвідомості, що забезпечує нові, кращі умови для професійного самовизначення старших підлітків.

6. Встановлено, що найвищий ступінь усвідомлення себе як професіонала у старшокласника досягається тоді, коли уявлення про себе формується не лише щодо теперішнього часу, але й щодо майбутнього, тобто в аспекті перспективної актуалізації у дорослому житті. Перспективним вважаємо розробку професійно-психологічного тренінгу із застосуванням проєкції особистості на різні види та сфери діяльності та застосування методу каузометрії у старшокласників.

Основні ідеї розділу висвітлені в наступних працях:

1. Середа О.Ю. Досвід спілкування старшокласників і вибір ними майбутньої професії. *Соціальна психологія* Київ, 2007. №6 (26). С. С. 155-162

2. Середа О.Ю. Глибинні психологічні чинники, які впливають на процес прийняття старшокласником рішення стосовно вибору професії. *Збірка кафедри педагогічної і вікової психології Прикарпатського університету*. Івано-Франківськ, 2007. С.

3. Середа О.Ю. Причины отказа старшеклассников от профессии-мечты. *Каузометрия в исследованиях психологического времени и жизненного пути личности: прошлое, настоящее, будущее: Материалы международной научной конференции (28-29.02.2008, Институт социологии НАН Украины, Киев)*. Київ, 2008. С. 79-80

4. Середа О.Ю. Вплив досвіду спілкування на професійний вибір старшокласників. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ. Вип. 19(22). 2008. С. 101-111

5. Sereda O. The influence of socio-psychological factors on high school students` professional self-determination. *Psychological journal*. 2019. Vol 5. No 11. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.11.18>

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми професійного самовизначення особистості, яка полягає у виявленні соціально-психологічних чинників та їхнього впливу на процес професійного вибору старшокласників; наданні практичних рекомендацій щодо оптимізації процесу професійного самовизначення осіб старшого шкільного віку. Отримані результати дозволили зробити такі висновки.

1. Професійне самовизначення старшокласників визначено як довготривалий процес інтеграції в професійний світ, який базується на їхній потребі реалізувати особистісні прагнення в соціальних реаліях і містить низку взаємопов'язаних рішень. Визначено, що старшокласники, відповідно до вікових особливостей і соціальної ситуації, перебувають на стадії оптації і формують вибір професії під впливом соціально-психологічних чинників. Аналіз проблеми професійного самовизначення у контексті психофізіологічної придатності особистості до певних видів діяльності; обґрунтування вимог до професійної підготовки школярів засвідчили, що вплив соціально-психологічних чинників на професійне самовизначення старшокласників лишається недостатньо вивченим. У контексті феноменологічної теорії, теоретичних ідей каузального аналізу життєвого досвіду соціально-психологічні чинники професійного самовизначення розглядаємо як внутрішні психологічні умови, які опосередковують зовнішні соціальні впливи на поведінку особистості.

2. За результатами тестування і класифікації отриманих даних виокремлено типи професійного вибору старшокласників на основі зіставлення професійного профілю старшокласників, їх професії-мрії і реально обраної професії:

- *конструктивний*, коли реальний професійний вибір відповідає професійному профілю і омріяній старшокласниками професії;
- *ефективний* тип професійного вибору відповідає професійному

профілю старшокласників, є відповідним внутрішньому світові старшокласників і результатом особистісного розвитку;

– *деструктивний* тип – коли реальний вибір професії не відповідає професійному профілю старшокласника та його професії-мрії.

Представники різних типів професійного вибору характеризуються різними емоційними станами – рівнем прояву агресії та емоційного виснаження. У старшокласників із конструктивним та ефективним професійним вибором зафіксовано майже однакові середні показники потенційної агресивності; у старшокласників з ефективним професійним вибором переважає показник потенційної агресивності, а у старшокласників із деструктивним типом професійного самовизначення – визначається пригнічення особистості.

3. Виокремлено та охарактеризовано соціально-психологічні чинники професійного самовизначення старшокласників:

– *каузальні події* професійного самовизначення старшокласника, а саме події, пов'язані із наслідуванням професійної діяльності близького оточення; із виявом самосвідомості, як можливості і здатності проявити та випробувати свої вподобання, здібності і навички; із суспільними процесами, які визначають напрямок пошуку старшокласниками свого місця в сучасному професійному світі та впливають на їхнє професійне самовизначення;

– *комунікативні властивості* представлені такими особистісними характеристиками як комунікабельність, сміливість, домінантність, самодостатність, самоконтроль, розслабленість, що відображають потребу старшокласників у спілкуванні, вміння встановлювати соціальні контакти, соціальну адаптивність, проникливість і лідерський потенціал.

– *досвід спілкування* визначений як готовність реагувати певним чином на міжособистісну взаємодію, обумовлену наявним особистісним досвідом і набутими знаннями щодо професійного світу і можливості самореалізації в ньому.

4. Доведено, що набуття старшокласниками досвіду спілкування, в

процесі якого відбувається усвідомлення ними можливостей застосування власних вмінь і навичок у різних видах і сферах діяльності, моделювання подій майбутнього методом каузометрії створює нову ситуацію розвитку самосвідомості, яка сприяє чи забезпечує ефективність професійного самовизначення старшокласників. Аналіз результатів експерименту показав, що надані знання допомагають старшокласникам краще усвідомити свої професійні можливості та зіставити їх із вимогами оточення. Наприкінці експерименту у старшокласників, які отримали позитивний досвід спілкування щодо можливостей власного професійного вибору, на статистично значущому рівні також було зафіксовано зниження показників емоційної напруги.

4. Ґрунтуючись на результатах емпіричного дослідження, розроблено рекомендації щодо профорієнтаційної роботи зі старшокласниками, стан якої вимагає суттєвого вдосконалення. Показано, що при організації такої роботи слід враховувати виокремлені соціально-психологічні чинники та характер їхнього впливу на тип професійного вибору молодих людей. Зокрема важливо створити для старшокласників нову ситуацію вибору через надання досвіду спілкування про можливості реалізації своїх умінь і навичок у різних професійних сферах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Современная личность: Психологические исследования. Москва: ИП РАН, 2012. С. 17-35
2. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности. *Психология личности и образ жизни*. Москва: Наука, 1987. С. 137-144.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 229 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград: Ленингр. Ун-т, 1968. 336 с.
5. Аніщенко О. Технологічність навчання в освіті дорослих. *Професійне становлення особистості: псих. пед. наук. журн.* Хмельницький, 2013. № 2. С. 8–12.
6. Арт-терапия. Диалог: Россия – Великобритания: сб. статей / под ред. Н. Ю. Жвитиашвили. Санкт-Петербург: Островитянин, 2008. 292 с.
7. Афанасьева Т. М. Ранняя ориентация или поздний самоанализ? Москва: Молодая гвардия, 1972. 158 с.
8. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе: избранные работы. Київ: Основа, 2006. 408 с.
9. Балл Г. О. Здібності учнів та принципи їх урахування в підготовці до професійної праці. *Професійно-технічна освіта*. 1998. № 1. С. 45-48.
10. Балл Г. О., Перепелиця П. С. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти. *Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя*. Київ – Рівне, 1996. С. 78-90.
11. Баріхашвілі І. І., Ворона М. П., Гриценко Г. В. Психологічні основи профорієнтації та професійного самовизначення: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Професіонал», 2009. 208 с.
12. Бергер П., Лукман Т. Реальность повседневной жизни. *Психология социальных ситуаций*. Санкт-Петербург: Питер, 2001. С. 257-267.
13. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 420 с.
14. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навчальний

посібник. Київ: «Академвидав». 2009. 248 с.

15. Биографический метод в социологии: История, методология, практика. Москва: Институт социологии РАН, 1994. 148 с.

16. Богуславська О. Г. Психологічний вплив та засоби протидії небажаному впливу: практичні аспекти. *Гуманітарний вісник ЗДА*. 2016. № 67. с. 203-213

17. Бодалев А. А. Психология о личности. Москва: МГУ, 1986. 188 с.

18. Бодалев А. А., Васина Н. В. Познание человека человеком. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 324 с.

19. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968. 464 с.

20. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва: Информ- издат. дом «Филинь», 1996. 472 с.

21. Борисов А. Ю. Роскошь человеческого общения. Москва: Педагогика, 2000. 176 с.

22. Боришевський М. Й. Духовність в особистісних вимірах. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Т. Х. Ч. 4. Київ, 2008.

23. Варбан М. Ю. Профессиональные ожидания в юношеском возрасте. *Практична психологія та соціальна робота*. Київ, 1999. №3. С. 32-36.

24. Васильченко О. М. Організаційно-психологічні аспекти професійної стратегії особистості в контексті вікового становлення. *Правничий вісник Університету "КРОК"*. 2016. Вип. 23. С. 190-199

25. Васильченко О. М. Соціальна поведінка особистості у різних сферах суспільної взаємодії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія "Психологічні науки"*. 2016. № 1, т. 2. С. 111-116

26. Васильченко О. М., Льошенко О. А., Чмір О. В. Особливості смисложиттєвих орієнтацій студентів закладів вищої освіти. *Правничий вісник Університету «КРОК»*, 2019, № 34. С. 160-170

27. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика: монографія. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць*.

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2014. Вип. 8 (51), 512 с.

28. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство «Ось-89», 2007. 256 с.

29. Ващенко І. В. Ретроспектива сутності поняття «життєва ситуація». *Психологічна освіта в Україні: традиції, сучасність та перспективи: Матеріали Всеукр. наук.-прак. конф. з нагоди святкування 50-річчя від початку фахової підготовки психологів у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка та Дня психолога (21–22 квітня 2017 року)*. Київ: Логос, 2017. С. 42–44.

30. Ващенко І. В., Ананова І. Особистість і життєві ситуації у концептуальному просторі психологічної науки. *Проблеми сучасної психології*, 2019 (46), 59–87. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.59-87> (дата звернення: 23.02.2020)

31. Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості в клієнто-орієнтованій профконсультації. *Стан та перспектива професійної орієнтації, трудового і профільного навчання та професійної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів: Матеріали всеукр. наук.-прак. конф.* Бориспіль. 2002. С. 284-289.

32. Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації. Київ: Науковий світ, 2001. С. 64-74.

33. Вітковська О. І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації: автореф. дис. .. канд. психол. наук: 19.00.07 / Вітковська Оксана Ігорівна. Київ, 2002. 21 с.

34. Володарська Н. Д. Технології активізації процесу самодетермінації розвитку особистості: діалогово-феноменологічний підхід. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2017. Т. VI. Вип. 13. С. 32–38.

35. Волощук І. С., Шуленок О. С. Задатки і здібності: що ми про них

знаємо і що бажаємо знати. 2020. с. 11-17. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-1\(77\)-11-17](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-1(77)-11-17) (дата звернення: 18.12.2020)

36. Воробьева Л. И., Снегирева Т. В. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода. *Вопросы психологии*, 1990, № 2. С. 5–13.

37. Гарач Н. Р. Становлення особистісного самовизначення старшокласника: прийоми активізації. *Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2000. Вип. 20. ч. 1. С. 95-100.

38. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопросы психологии*. 1994. №3. С. 43-52.

39. Гладких Г. В., Шаров С. В. Напрями формування комунікативної компетентності студентів. 2019. URL: <http://elar.tsatu.edu.ua/handle/123456789/7395> (дата звернення: 29.03.2020).

40. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Київ: Наукова думка, 1988. 144 с.

41. Головаха Е. И., Кролик А. А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и дополн. Москва: Смысл, 2008. 267 с.

42. Готовність учня до профільного навчання / упоряд. В. Рибалка. Київ: Мікрос-СВС, 2003. 108 с.

43. Гришина Н. В. Психология конфликта. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 464 с.

44. Грубі Т. В. Психологічні чинники професійного вигорання працівників державної податкової служби України: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Грубі Тамара Валеріївна. Київ, 2012. 364 с.

45. Гудименко К. М. Професійне самовизначення старшокласників як психологопедагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015, № 2 (46). С. 227-233.

46. Гуревич К. М., Горбачёва Е. И. Проблемы развития современной психологической диагностики. *Вопросы психологии*. Москва. 2006. С. 14-23

47. Джура О. Д. Освіта в системі факторів професійного самовизначення особистості: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03 / Джура Олександр Дмитрович. Київ, 2004. 17 с.

48. Дикая Л. Д., Махнач А. В. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования. *Психологический журнал*. Том 18. № 3, 1996. С. 137–146.
49. Донченко Е. А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни). Київ: Знання, 2005. 323 с.
50. Доротюк О. Г. Діагностика індивідуальних якостей учнів в умовах компетентнісно-орієнтованої освіти. 2020. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/721089/1/DOG2020-05-22-Електронная-публикация-pedagogyLviv_май_2020%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/721089/1/DOG2020-05-22-Електронная-публикация-pedagogyLviv_май_2020%20(1).pdf) (дата звернення: 19.03.2020)
51. Дригус М. Т. Концептуальні парадигми самоефективності особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ: Видавництво «Фенікс», 2017. Т. XII. Вип. 23. С. 88–97.
52. Емоційне вигорання. Упоряд.: В. Дудяк. Київ: Главник, 2007. 128 с.
53. Ермак В. Д. Как научиться понимать людей. Соционика – новый метод познания человека. Москва: Астрель: АСТ: Профиздат, 2005. 523 с.
54. Євченко І. М. Психологічні засади формування у студентів здатності до самоствердження: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Євченко Ірина Миколаївна. Одеса, 2013. 18 с.
55. Журавлев В. И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы. Ростов-на-Дону: Изд. Рост. Ун-та, 1972. 199 с.
56. Знаков В. В. Понимание в познании и общении. Самара: Сам ГПУ, 1998. 188 с.
57. Зубкова М. А. Профессиональное самоопределение будущего педагога. *Вісник СевДТУ: зб. наук. пр.* Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2009. С. 164-170.
58. Йовайша Л. А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. Москва: Педагогика, 1983. 127 с.
59. Каденко О. А. Особливості вибору професії старшокласниками загальноосвітніх шкіл: основні мотиви та чинники. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за*

соціономічним профілем: Матеріали Всеукр. наук.-прак. конф. (Хмельницький, 22–23 травня 2010 р.). Хмельницький: ХНУ, 2011. С. 40-42. URL: https://kafedra-psy.at.ua/materialy_konferencii_2011-maket.pdf#page=40 (дата звернення: 19.03.2019)

60. Калмыкова Е. С. Нарратив в психотерапии: Рассказы пациентов о личной истории. *Психологический журнал*. Том 19. № 5, 1998. С. 97–103.

61. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. Соч. в 6-ти т. Москва: Мысль, 1966, т. 6., с. 335-588.

62. Капустіна О. В. Педагогічні умови активізації професійного самовизначення старшокласників у навчально-виховній діяльності загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. педагог. наук: спец. 13.00.07 / Капустіна Ольга Володимирівна. Київ, 2004. 18 с.

63. Карамушка Л. М., Гнускіна Г. В., Івкін В. М. Професійне вигорання: зв'язок із «внутрішніми» та «зовнішніми» професійними характеристиками підприємців. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2019. № 2-3 (5-6), С. 74-80. URL: <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/oper/article/view/187>

64. Карсканова С. В. Психологічне благополуччя особистості як основа фахового зростання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Карсканова Світлана Вікторівна. Київ, 2012. 18 с.

65. Келли А. Дж. Теория личности: Психология личностных конструктов: Пер. с англ. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 250 с.

66. Келли Дж. Теория личности. Санкт-Петербург: Речь. 2000. 249 с.

67. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. Москва: МГУ, 1995. 224 с.

68. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Климов Е. А. Москва: Академия, 2004. 304 с.

69. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

70. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. Москва: Знание, 1983. 95 с.

71. Кожан Т. О. Дескриптори навчальних досягнень студентів у

компетентнісно орієнтованій освіті. 2014. URL: <https://ir.kneu.edu.ua:443/handle/2010/5665> (дата звернення: 17.10.2020).

72. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. Москва: Изд. полит. лит-ры, 1984. 335 с.
73. Кон И. С. Открытие "Я". Москва: Политиздат, 1978. 367 с.
74. Костюк Г. С. Про психологію розуміння. *Питання педагогічної психології: Наукові записки*. Київ: Радянська школа, 1950. Т. II. С. 7–57
75. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности. Киев: Рад. школа, 1989. 608 с.
76. Косянчук С. В. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників в умовах особистісно-орієнтованого навчання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2014. Вип. 8 (51), 512 с.
77. Котловий С. А., Котлова Л. А. Конструктивне спілкування як передумова безконфліктної взаємодії в системі «учень – учень». *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи: Матеріали II Всеукр. наук.-прак. конф. (м. Хмельницький, 26-27 жовтня 2017 року)*. Хмельницький: ХНУ, 2017. С. 24-26.
78. Крайг Г. Психология развития. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 992 с.
79. Кроник А. А. Субъективная картина жизненного пути: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Кроник Александр Александрович. Москва, 1994. 40 с.
80. Кузікова С. Б. Дослідження феномену саморозвитку особистості в юнацькому віці: концептуальні засади. *Вісник Східноукраїнського національного університету Володимира Даля*. Луганськ, 2009. №2 (22). с. 94–102.
81. Кузікова С. Б. Структурно-змістовий аналіз феномену особистісного саморозвитку: *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 10. С. 365–377.
82. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта. Харьков:

Бизнес-Информ, 1998. 492 с.

83. Ланин Н. Н. Призвание как категория социальной философии. Алматы: Гылым, 1994. 172 с.

84. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Методичне видання психологу для роботи. Діагностичні методики. Ужгород Видавництво Олександри Гаркуші. 2011.

85. Леонтьев А. Н. Эволюция, движение, деятельность. Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. Москва: Смысл, 2012. 560 с.

86. Ливерхуд Б. Человек в сообществе. Формы совместной работы на примере лечебнопедагогических учреждений. / Перевод с нем. Изд. 2-е, испр. Редакция и вступ. Статья: Н. Банзелюк. Калуга, «Духовное познание», 2005. 200 с.

87. Лисенко-Гелемб'юк К. М. Саморегуляція як чинник розв'язування міжособистісних конфліктів студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Лисенко-Гелемб'юк Катерина Миколаївна. Київ, 2011. 20 с.

88. Литовченко Н. Ф. Особливості інтерпретації практичним психологом професійно значимих параметрів ситуації клієнта. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ: 2000. Т. II, ч. 5. С. 150–156.

89. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург: Питер, 2000. С. 238–246.

90. Ложкін Г. В., Комаровська В. Л., Воленюк Н. Ю. Економічна психологія: Навчальний посібник. 3-тє вид-ня, переробл. і доповн. Київ: Видавничий дім «Професіонал», 2008. 464 с.

91. Маслоу А. Мотивация и личность. Питер. 2016. 400 с.

92. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. 478 с.

93. Мельник М. Ю. Особливості профорієнтаційної роботи з обдарованими учнями у загальноосвітніх навчальних закладах. 2013. URL:

<https://core.ac.uk/download/pdf/32309308.pdf> (дата звернення: 15.11.2020).

94. Мельник О. В., Романчук В. П. Основи вибору професій: експериментальна програма та збірник практичних завдань. Київ: Інститут проблем виховання АПН України, 2001. 98 с.
95. Мудрик А. В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. Москва: Знание, 1977. 64 с.
96. Нечитайло И. И. Профессиональная консультация: методические рекомендации. Одесса: ОНМЦОКИТ, 2003. 52 с.
97. Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках, 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 416 с.
98. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпритация данных. Учебное пособие. 2-е изд. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 392 с.
99. Нуркова В. В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. Москва: УРАО, 2000. 320 с.
100. Овчаров А. А. Соционика – путь к личности. Для тех, кто работает с подростками. Новосибирск: РИПЭЛ, 1992. 56 с.
101. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Київ: Академвидавництво, 2003. 446 с.
102. Острова В. Д. Проспективна ідентичність як чинник соціальнопсихологічної адаптації студентської молоді: дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Острова Вікторія Дмитрівна. Київ, 2015. 193 с.
103. Павлютенко Е. М. Формирование мотивов выбора профессии. Київ: Рад. Школа, 1980. 189 с.
104. Пазюченко Т. М. Професійна орієнтація на педагогічну працю: консультативний тренінг: Методичний посібник. Київ, 2000. 116 с.
105. Панок В. Г. Життєвий шлях особистості як категорія прикладної психології. *Психологічні науки: збірник наукових праць*. Вип. 2. 12 (103) с. 146-151
106. Парамзин В. П. Профессиональная направленность личности и ее формирование в школьные годы. Новосибирск, 1987. 154 с.
107. Пенькова О. І. Ціннісні аспекти самореалізації особистості.

Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2018. Т. VI. Вип. 14. С. 201–207.

108. Петрова Е. Г. Особенности выбора стратегии поведения в конфликте в студенческой среде. *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*. Таганрог, 2015. № 2. С. 283-288.

109. Піддячий М. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.07 / Піддячий Микола Іванович. Київ, 2002, 19 с.

110. Платонов К. К. Профессиональное призвание. *Профессиональная ориентация молодежи*. Москва: Высшая школа, 1978. С. 92-130.

111. Побірченко Н. А. *Психологічний супровід неперервної професійної орієнтації учнівської молоді. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України*. Харків: ОВС, 2002. Ч. II. С. 231-241.

112. Побірченко Н. А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності: дис. доктора психол. наук: 19.00.07 / Побірченко Неоніла Антонівна. Київ, 2000. 456 с.

113. Прокопенко О. А. Професійна «я-концепція» майбутнього фахівця економічного профілю. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр.* Київ: АТОПОЛ ГРУП, 2016. Вип. 2(31). С. 109-124.

114. Професійні здібності учня / Упоряд.: С. Максименко, О. Главник Київ: Плавник, 2004. 112 с.

115. Профорієнтаційна робота із школярами: Методичний посібник для вчителів / За ред. М. П. Тименка. Рівне, РОІУВ, 1992. 130 с.

116. Пряжников Н. С. Перспективы отечественной профориентации. *Школьный психолог*. 2000. №19. С. 5.

117. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва-Воронеж: Изд-во Института практической психологии, 1996. 256 с.

118. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и

практика. Москва: «Академия», 2007. 503 с.

119. Психодиагностика и профориентация в образовательных учреждениях / Ред. сост. Л. Д. Столяренко. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 416 с.

120. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: ИД «Бахрах-М», 2002. 672 с.

121. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 624 с.

122. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Москва: Смысл, 2002. 527 с.

123. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 175 с.

124. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Мастера психологии: Питер, 2017, 713 с.

125. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Мастера психологии: Питер, 2019., 720 с.

126. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.

127. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности. Свердловск: Изд-во Свердловского пед. ин-та, 1986. 142 с.

128. Сафин В. Ф., Новиков Г. П. Психологический аспект самоопределения личности. *Психологический журнал*. 1984. Т. 5. №4. С. 65-73.

129. Семиченко В. А. «Я» в структурі професійно надійної особистості. *Наука і освіта*. Одеса, 2009. № 3. С. 30-33.

130. Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку і саморозвитку у в контексті неперервної професійної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 2. С. 46-57.

131. Сергеева І. С. Конструктивне спілкування як засіб зниження стресу та збереження психічного здоров'я майбутніх педагогів. *Сучасні психологічні тенденції підтримки та відновлення психічного здоров'я особистості: теорія та практика*: Матеріали Між. Міждисцип. наук.-прак. конф. (Харків,

13-14 грудня 2019 р.). Харків: ТОВ «Рейтинг», 2019. С. 82-84

132. Сердюк Л. З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системно-синергетичний підхід. Київ: Університет «Україна», 2012. 323 с.

133. Середа О.Ю. Вплив досвіду спілкування на професійний вибір старшокласників. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ. 2008. Вип. 19 (22). С. 101-111.

134. Середа О.Ю. Старшокласник і агресія: проблема вибору майбутньої професії. *Соціальна психологія*. Київ, 2008. №4 (30). С. 167-174.

135. Середа О.Ю. Феномен емоційного вигорання у старшокласників. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості* / За ред. В.О. Моляко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. Т.12. Вип.4. С. 274-283.

136. Сидоренко В. К. Структурний аналіз процесу професійного самовизначення особистості. *Педагогічний альманах*. Херсон: КВНЗ. 2012. Вип. 16. С. 6-13.

137. Сидоренко Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию. *Психологические проблемы самореализации личности*. Санкт-Петербург, 1997. 462 с.

138. Сиско Н. М. Теоретичні основи функціонування системи професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, 2019. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1\(184\)-30-34](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1(184)-30-34) (дата звернення: 19.02.2020)

139. Скиба М. Є., Коханко О. М. Теорія та практика професійно-орієнтаційної роботи з молоддю: навч. посіб. Хмельницький: ХНУ, 2007. 322 с.

140. Сопівник І. В., Дука Т. М., Підлипняк І. Ю. Діагностика професійної підготовленості студентів до педагогічної діяльності. *Наука і освіта*. 2017. №12. С. 59-65.

141. Тимошенко Н. Є. Професійне самовизначення старшокласників. *Соціально-гуманітарні науки, економіка, право: нові виклики, практика інновацій*: матеріали Міжн. наук. практич. конф. (м. Полтава, 21-22 квітня 2016). Київ: Університет «Україна, 2016. С. 294-303

142. Титаренко Т. М. Особливості функціонування життєвих домагань

як способу самоздійснення особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2005. №10(13). с. 96-105

143. Титаренко Т. М. Событие. *Психология личности: Словарь-справочник*. Київ: Рута, 2001. С. 120.

144. Титма М. Х. Социально-профессиональная ориентация молодежи. Таллинн: Ээсти раамат, 1982. 215 с.

145. Украинское общество в европейском пространстве / Под ред. Е. Головахи., С. Макеева. Київ: Институт социологии НАНУ; Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина, 2007. 274 с.

146. Федоришин Б. А. Психологические особенности профессионального поведения подростков. *Психология*. Київ: Рад. школа, 1990. Вып. 35. С. 80-86.

147. Фельдштейн Д. И. Психологические условия ускорения личностного, в том числе и профессионального самоопределения подростков. *Психологические условия формирования социальной ответственности школьников*. Москва: АПН СССР, 1978. С. 4-18.

148. Фрицюк В. А. Підготовка майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. 2016. С. Вип. 46. 329-332. URL: <http://93.183.203.244:8080/xmlui/handle/123456789/164> (дата звернення: 16.05.2019)

149. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». М: Азбука, 2016. 192 с.

150. Хоменко А. В. Психологічні чинники емоційного вигорання у старшокласників. *Зб. наук. праць*. 2010. Вип. 3. URL: www.psyh.kiev.ua (дата звернення: 21.03.2020)

151. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 607 с.

152. Чалдини Р. Психология влияния. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000. 272 с.

153. Чекалюк Л. І. Опис досвіду роботи на тему «Психологічний

супровід роботи педагога з обдарованими дітьми» 2015. URL: <http://elar.ippo.edu.te.ua:8080/handle/123456789/2938> (дата звернення: 17.10.2020).

154. Чепелева Н. В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта. *Актуальні проблеми психології. Т. 2. Психологічна герменевтика*. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2002. Вип. 2. С. 3–13.

155. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения "внешнего" и "внутреннего" в психологии. *Психологический журнал*. 1993. №5. Т. 14. С. 8-12.

156. Шабдінов М. Л. Учнівський проект у професійному самовизначенні старшокласників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук, праць*. Київ: Інститут проблем виховання АПН України, 2008. Кн. 1. Вип. 12. С. 371-379.

157. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. Москва: Педагогика, 1981. 96 с.

158. Шарп Д. Психологические типы. Юнговская типологическая модель. Пер. с англ. В. Зеленского. 2-е издание, перераб. и доп. Санкт-Петербург: Б. С. К., 1996. 216 с.

159. Шевцова О. М. Психологічна характеристика рівнів розвитку професійної Я-концепції фахівця. Матеріали Міжн. наук.-прак. конгресу педагогів та психологів «Besmart!». (17-18 лютого 2015, м. Женева, Швейцарія). 2015. Т. 2. С. 197-202.

160. Шульц Д., Шульц С. Психология и работа. 8-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 560 с.

161. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Прогресс, 1996. 344 с.

162. Юнг К. Г. Психологические типы. Минск: Попурри, 1998. 656 с.

163. Яворська-Ветрова І. В. Самоставлення та самоактуалізація студентської молоді у контексті самодетермінації: аналіз емпіричного дослідження. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Випуск 45. С. 451-474

164. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание,

объяснение, понимание социальной реальности. 3-е изд., испр. Москва: Омега-Л, 2007. 567 с.

165. Яланська С. П., Атаманчук Н. М. Психологія формування толерантного середовища в умовах нової української школи. *Наука і освіта. Психологія*. 2017. № 1. С. 71–75. DOI <http://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-1-12>. (дата звернення: 29.03.2020)

166. Aruna Bharathi T., Sreedevi P. A Study on the Self-Concept of Adolescents. *International Journal of Science and Research*. 2016. Vol. 5. P. 512-516.

167. Burkovičová R. Motivation to Become a Preschool Teacher. *New Educational Review*. 2016. №1. P. 181-191. DOI:10.15804/tner.2016.43.1.1510 (дата звернення: 21.09.2020)

168. Bynner J., Parsons S. Social Exclusion and the Transition from School to Work: The Case of Young People Not in Education, Employment, or Training (NEET). *Journal of Vocational Behavior*. 2002. Vol. 60. Pp. 289–309. DOI: 10.1006/jvbe.2001.1868 (дата звернення: 20.01.2020)

169. Chykhantsova O. Features of Demonstration of Hardiness' Components of Personality. Science and Education, a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*. 2018. № VI (65). Is 155. P. 58-60. Budapest. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/710360/> (дата звернення: 29.03.2020)

170. Durksen T. L., Klassen R. M., Daniels L. M. Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 67. P. 53–66. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011> (дата звернення: 20.04.2020)

171. Erikson, E. Identity: Youth and Crisis. N. Y.: Norton, 1994. 336 p.

172. Frankl V. Man's Search For Meaning. Ebury Press. 2008. 160 p.

173. Gavora P., Wiegerová A. Selfefficacy of Students in a Preschool Education Programme: The Construction of a Research Instrument. *New Educational Review*, 2017. № 1. P. 125-138. DOI: 10.15804/tner.2017.47.1.1011 (дата звернення: 21.09.2020)

174. Gelmez O. S. O., Hatiboglu B., Öngen C. Pathways from personal towards professional values: Structured small-group work with social work

students.. *Education as Change*. 2019. Vol. 23. DOI: 10.25159/1947–9417/4418 (дата звернення: 29.03.2020)

175. Gottschling J., Hahn E., Maas H., Spinath F. M. Explaining the relationship between personality and coping with professional demands: Where and why do optimism, self-regulation, and self-efficacy matter? *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 100. P. 49–55. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.085> (дата звернення: 20.04.2020)

176. Grund A., Fries, S., Rheinberg, F. Know Your Preferences: Self-Regulation as Need-Congruent Goal Selection. *Review of General Psychology*. 2018. №22. Is. 4. P. 437–451. URL: <https://doi.org/10.1037/gpr0000159> (дата звернення: 19.03.2020)

177. Hisli Sahin N., Basim H. N., Cetin F. Locus of control and self-concept in interpersonal conflict resolution approaches. *Turkish journal of psychiatry*. 2009. Vol. 20.

178. Holland J. L. Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American psychologist*, 1996. № 51. P. 397-406.

179. Hrbackova K., Suchankova E. Self-Determination Approach to Understanding of Motivation in Students of Helping Professions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 217. P. 688–696. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.120> (дата звернення: 20.04.2020)

180. Huh Y., Reigeluth C. M. Self-Regulated Learning: The Continuous-Change Conceptual Framework and a Vision of New Paradigm, Technology System, and Pedagogical Support. *Journal of Educational Technology Systems*, 2017. № 46. Is. 2. P. 191-214. URL: <https://doi.org/10.1177/0047239517710769> (дата звернення: 30.04.2020)

181. Ibănescu A. How Do Novice Specialists in Human Resources Develop their Professional Identity? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 187. P. 596–600. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.111> (дата звернення: 20.04.2020)

182. Ioan C. Education and Research Institutions. The Professional Orientation Analysis of High School Students. *Acta Universitatis Danubius. Economica*. 2014. Vol. 10, No. 2. P. 265–275. URL: <http://journals.univ->

danubius.ro/index.php/oconomica/article/view/2370/2100 (дата звернення: 29.03.2020)

183. Kalymbetova E. K., Duisenbekov D. D., Arynbaeva G. M., Zholdassova M. K., Baimoldina L. O., Sadykova N. M. Psychological Features of Personality Training for Professional Activity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 171. P. 263–267. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.120>

184. Kasyanova T., Maltsev A., Zubova L. Experience of Training of teachers of schools and Universities on Career Counseling. *Innovative and Creative Education and Technology International Conference*. (21st – 23rd June 2017 Badajoz, Spain). P. 210–213. ISBN: 978–84–16989–78–2 (дата звернення: 20.01.2020)

185. LifeLine® и другие новые методы психологии жизненного пути / Сост. и общ. ред. А. А. Кроника. Москва: Прогресс-Культура, 1993. 230 с.

186. Maksymenko S., Serdiuk L. Psychological Potential of Personal Self-realization. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2016. № 6 (1). P. 92–100. URL: <http://dx.doi.org/10.21277/sw.v1i6.244>. (дата звернення: 28.04.2020)

187. Marcia J. E. Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*. N. Y.: John Wiley, 1980.

188. Markova S.M., Sedhyh E.P., Tsyplakova S.A. Upcoming trends of educational systems development in present-day conditions. *Life Science Journal*. 2014. Vol. 11, no. 11. Pp. 489-493. URL: http://www.lifesciencesite.com/ljsj/life1111s/111_26041life1111s14_489_493.pdf (accessed: 22.09.2019).

189. Maslach C. Finding solutions to the problem of burnout. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 2017. № 69. P. 143-152.

190. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: New perspectives. 1998. URL: https://www.researchgate.net/publication/222495735_Prevention_of_burnout_New_perspectives (дата звернення: 18.05.2020)

191. Maslach C., Leiter M. P. Understanding burnout: New models. *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*. 2017. P. 6-56. NY: Wiley.

192. Maslow A. *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Penguin. 1993.
193. McKnight M. Career Orientation Decisions of Rural High School Students: A Case Study. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*. 2009. Vol. 5, No. 2. P. 1–11. URL: <http://www.hraljournal.com/Page/1%20Mark%20A.%20McKnight.pdf> (дата звернення: 07.03.2018).
194. Miller N. Experimental studies of conflict. *Personality and the Behavior Disorders*. / Ed. By J. Hunt. Vol. 1. N. Y.: The Ronald Press Company, 1944. 308 p.
195. Mischel W., Shoda Y., Ayduk O. *Introduction to Personality: Toward an Integrative Science of the Person*. 8th Edition. Hoboken, New Jersey: John Wiley Sons. 2007. 594 p.
196. Muhina T., Aboimova I., Kulagina A., Trophimov V., Chigarov E. Development of emotional intelligence of students as a condition of successful adaptation to training. *Iejme: Mathematics education*. 2016. Vol. 11, no. 10. P. 3463-3467.
197. Mukhina T. G., Malinin V.A. The program of business training of youth for entrepreneurial activity in the conditions of an integrative complex "School – Higher Education". *Social sciences arts conference sgem 2018*. Vienna scientific sessions 19-22 March. 2018. Vol. 5. 2018. P. 625-630.
198. Nylén A., Daniels M., Pears A., Cajander A., McDermott R., Isomottonen V. Why are We Here? The Educational Value Model (EVM) as a Framework to Investigate the Role of Students' Professional Identity Development. *Proceedings of the 48th Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) Frontiers in education conference 2018*. Conference Paper. San Jose, USA; 2018. DOI: <https://doi.org/10.1109/fie.2018.8659055> (дата звернення: 29.03.2020)
199. Reardon R. C., Bullock E. E., Meyer K. E. A Holland perspective on the U. S. workforce from 1960-2000. *Career Development Quarterly*, 2007. № 55. P. 262-274.
200. Rogers C. A. *Way of Being*. New York: Houghton Mifflin. 1980.
201. Rogers C. *On Becoming a Person*. Robinson. 2016. 432 p.

202. Ruff E. A., Reardon R. C., Bertoch S. C. Holland's RIASEC theory and applications: Exploring a comprehensive bibliography. *Career Convergence*. Retrieved January 21, 2009.

203. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York, NY: Guilford Press Publishing. 2017.

204. Saveleva N. N., Shalaeva M. V. Experience of school and higher school integration: Formation of engineering thinking by pupils. *International Journal of Civil Engineering and Technology*. 2018. Vol. 9. P. 1832–1839.

205. Serdiuk L. Personal Modus of Future Specialists' Self-Realization. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 2014. № 4 (1). P. 71–80.

206. Serdiuk L. Personal Modus of Future Specialists' Self-Realization. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2014. № 4 (1). P. 71–80.

207. Sherif M. *Social Interaction. Process and products*. N. Y., 1967. 386 p.

208. Shorgen K. A., Jaehoon L., Panko P. An Examination of the Relationship between Postschool Outcomes and Autonomy. Psychological Empowerment, and Self-Realization. *The Journal of Special Education*, 2016. 51, Is. 2. P. 115–124. URL: <http://doi.org/10.1177/0022466916683171> (дата звернення: 18.03.2028)

209. Shvets T. A. The theoretical ground of the pedagogical conditions for the professional training of future preschool teachers. *Eastern European Scientific Journal: Auris Verlag*, 2016. № 1. P. 134-137. URL: <http://www.auris-verlag.de/mediapool/99/990918/data/> (дата звернення: 27.03.2020)

210. Sikura A. Y., Plisko V. I., Baliuk A. S. Ways of selecting talented master-degree students for research work. *Science and Education*. 2017. № 8. P. 127-133. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-8-1912> (дата звернення: 21.09.2020)

211. Spearman Ch. E. Proof and measurement of association between two things. *American Journal of Psychology*. 1904. P. 72-101

212. Stolbova E.A. Formation of bases of valuable orientations of the senior teenagers in the conditions of the poly-subject environment of further education: Dis. ... cand. of sciences (Education). Moscow, 2015. P. 176.

213. Super D. E. Vocational development. N. Y., 1957. 319 p.

214. Super, D. E. (1954). Career patterns as a basis for vocational counseling. *Journal of Counseling Psychology*. № 1, P.12–20.

215. Swan K. C. Vocational interests (The Self-Directed Search) of female carpenters. *Journal of Counseling Psyschology*, 2005. № 52. P. 655-657

216. Waller D. Group interactive art therapy. Its use in training and treatment. London: Routledge, 1993. 228 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ АВТОРОМ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ
ДИСЕРТАЦІЇ***А) Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації****Статті у наукових фахових виданнях затверджених МОН України:*

1. Середа О.Ю. Досвід спілкування старшокласників і вибір ними майбутньої професії. *Соціальна психологія* Київ, 2007. №6 (26). С. 155-162.

2. Середа О.Ю. Феномен емоційного вигорання у старшокласників. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості* / За ред. В.О. Моляко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. Т.12. Вип.4. С. 274-283.

3. Середа О.Ю. Старшокласник і агресія: проблема вибору майбутньої професії. *Соціальна психологія*. Київ, 2008. №4 (30). С. 167-174.

4. Середа О.Ю. Вплив досвіду спілкування на професійний вибір старшокласників. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ. 2008. Вип. 19 (22). С. 101-111.

Публікації у виданнях, які входять до міжнародних наукометричних баз:

Sereda O. The influence of socio-psychological factors on high school students' professional self-determination. *Psychological journal*. 2019. Vol 5. No 11. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.11.18>

Б) Оpubліковані праці апробаційного характеру:

5. Середа О.Ю. Причины отказа старшеклассников от профессии-мечты. *Каузометрия в исследованиях психологического времени и жизненного пути личности: прошлое, настоящее, будущее: Материалы международной научной конференции (28-29.02.2008, Институт социологии НАН Украины, Киев)*. Київ, 2008. С. 79-80.

6. Середа О.Ю. Особливості застосування методики «Професійний тип особистості» Дж. Голланда у процесі професійного самовизначення старшокласників. *Літні наукові підсумки 2020 року: тези доповідей XXXI*

Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (04.07.2020, онлайн). Дніпро: ГО «НОК», 2020. С. 55-60.

АНКЕТА (АВТОРСЬКА РОЗРОБКА)

Шановний абітурієнте!

Інститут соціальної та політичної психології пропонує Вам взяти участь в опитуванні стосовно психологічної спрямованості абітурієнтів. Надана Вами інформація допоможе з'ясувати основні чинники, що впливають на прийняття рішення вступу до ВУЗу.

Вам пропонуються запитання з можливими варіантами відповідей. Оберіть варіант (або варіанти), що найбільше відповідають Вашій точці зору і зробіть позначки в зазначеному місці. Опитування є анонімним, вся отримана інформація конфіденційною і буде використана лише в загальному вигляді.

Щиро дякуємо за відверті відповіді!

1. Я часто поступаюся своїм емоціям, забуваючи про вигоду.
 - Так
 - Ні
 - Важко відповісти
2. Сім разів відміряй, один раз відріж – це моє кредо.
 - Так
 - Ні
 - Важко відповісти
3. Хвороба – справа випадку, якщо вже випало занедужати, то нічого не вдієш.
 - Так
 - Ні
 - Важко відповісти
4. Навіть якщо логіка і факти на моєму боці, я можу відступити, аби не скривдити іншої людини.
 - Так
 - Ні
 - Важко відповісти
5. В мене є „шосте почуття”, інколи я наперед знаю, що має відбутись, задовго до того, як це трапляється.
 - Так
 - Ні
 - Важко відповісти
6. Я – цілеспрямована людина і, як правило, доводжу розпочату справу до кінця.
 - Так
 - Ні
 - Важко відповісти
7. Якщо люди не підходять одне одному, то їх намагання налагодити нормальні сімейні стосунки є даремні.
 - Так
 - Ні
 - Важко відповісти
8. Я часто захоплююся деталями, заглиблюючись у них, і не можу закінчити розпочату справу.
 - Так
 - Ні
 - Важко відповісти
9. У скрутних обставинах я волю почекати, поки проблеми розв'яжуться самі собою.
 - Так
 - Ні
 - Важко відповісти
10. Я зазнаю насолоду від гри, яка не потребує контролю за виграшем.
 - Так
 - Ні
 - Важко відповісти
11. Я рідко планую наперед і часто змінюю свої плани.
 - Так
 - Ні
 - Важко відповісти
12. Знаходячись серед людей, я зазвичай мовчазний та стриманий.
 - Так
 - Ні
 - Важко відповісти
13. Я швидко і легко сходжуся з новими людьми.
 - Так

- Ні
 - Важко відповісти
14. Я раціонально використовую час і встигаю зробити чимало корисного.
- Так
 - Ні
 - Важко відповісти
15. Мої передчуття рідко здійснюються.
- Так
 - Ні
 - Важко відповісти
16. Мої друзі говорять, що в мене розвинута інтуїція.
- Так
 - Ні
 - Важко відповісти
17. Я часто починаю одночасно багато цікавих справ і не встигаю довести їх до кінця.
- Так
 - Ні
 - Важко відповісти
18. Я легко можу внести пожвавлення у нудну компанію.
- Так
 - Ні
 - Важко відповісти

Просимо також відповісти на декілька запитань, що стосуються Вашого вибору професії

1. Чи існує розбіжність між тією професією, якою Ви мріяли займатися і професією, на яку Ви подаєте документи?
- Так
 - Ні
 - Важко відповісти
2. Чому саме Ви мріяли про ту чи іншу професію?
- Бо вона була пов'язана з улюбленими шкільними предметами;
 - Бо вона була пов'язана із власним хобі;
 - Бо Ви вважали цю професію престижною, рідкісною, соціально-необхідною, добре оплачуваною, такою, що віщує кар'єрний зріст, такою, що приносить моральне задоволення /потрібне підкреслити/, інше.....
 - Бо Ви усвідомлювали переваги цієї професії, спостерігаючи приклад рідних та близьких;
 - Інше.....
3. Які зовнішні фактори вплинули на Ваше рішення змінити або не змінювати свій професійний вибір?
- Економічна та політична ситуація у державі
 - Фінансовий стан сім'ї
 - Реклама
 - Засоби масової інформації
 - Інтернет
 - Курси, виставки, презентації, гуртки
 - Соціальне середовище в цілому
 - Інше.....
4. Визначте від 0 до 10, наскільки значущу роль відіграло у Вашому виборі професії спілкування з оточуючими, де 10 – дуже значну, 0 – зовсім не відіграло.
- з батьками?
 - з коханою людиною?
 - з друзями?
 - з родичами?
 - з вчителями?
 - з випадковими співрозмовниками?

Інший

варіант.....

5. Пригадайте, будь ласка, як Ви себе поводити під час вирішальної розмови стосовно Вашого вибору професії?

- Використовували у відповідь сильні аргументи.
- Критикували запропоноване Вам рішення.
- Чинили супротив спробам нав'язати Вам іншу думку.
- Намагались прийти до компромісного рішення.
- Уникали цієї розмови.
- Вели бесіду спокійно і розсудливо.
- Ігнорували думку співрозмовника.
- „Ворогували” із співрозмовником.
- Відмовлялися підкорятися і змінювати своє рішення.
- інше.....

6. Як Ви вважаєте, Ваш вибір професії є:

- Усвідомленим та добровільно прийнятим
- Сформованим під впливом тиску
- Важко відповісти

7. Пригадайте, як поведив себе з Вами співрозмовник під час вирішальної розмови про Ваш вибір професії?

- Використовував сильні аргументи.
- Демонстрував свідчення своїх переваг у життєвому досвіді та компетентності.
- Внушав Вам свою думку.
- Яскраво та емоційно описував запропоновану Вам професію.
- Намагався викликати у Вас прагнення бути схожим на нього.
- Нагадував Вам про Ваші добрі стосунки і можливість зіпсувати їх.
- Прохав Вас іти вчитися на запропоновану їм професію.
- Забороняв Вам вчинити по-своєму.
- Критикував Ваше рішення.
- Зневажав Вашу думку.
- Використовував свої „акторські таланти”, нав'язував Вам власні думки, ніби вони Ваші.
- інше.....

8. Чи Ви відчуваєте, що у Вас вистачить можливостей по-справжньому оволодіти професією на яку Ви подасте документи?

- Так
- Ні
- Важко відповісти

9. Якщо Ви відчуваєте, що можливостей вистачить, то на які саме з них Ви розраховуєте?

- Знання
- Силу Вашої мотивації
- Гроші
- Власну силу волі
- Інше.....

Повідомте, будь-ласка, деякі дані про себе:

Вік _____ років

Стать 1- чол. 2- жін.

Місце проживання 1- село 2- смт 3- місто(напишіть) _____

Чи маєте атестат з відзнакою? 1- так 2-ні

Додаток В

Дискримінантний аналіз показників за методикою «Каузометрія» Є.І.

Головахи, О.О. Кроніка в групах старшокласників з різним типом

професійного вибору

Додаток В.1. Статистика

Таблиця В.1.1

Анализ сводки обработки наблюдений

Невзвешенные наблюдения		N	Проценты
Исключено	Валидные	206	99,5
	Отсутствующие или выходящие за пределы диапазона коды групп	0	,0
	По крайней мере одна дискриминирующая переменная	0	,0
	И отсутствующие или выходящие за пределы диапазоны коды групп, и по крайней мере одна дискриминирующая переменная	1	,5
	Всего	1	,5
Всего		207	100,0

Таблиця В.1.2

Статистика группы

Группа	Среднее	Среднекв. отклонение	N валидных (по списку)		
			Невзвешенные	Взвешенные	
1	Екобщая	,2833	,49030	60	60,000
	СТобщая	,4167	,59065	60	60,000
	Мобщая	,1500	,36008	60	60,000
	Нобщая	,4333	,49972	60	60,000
	Яобщая	,8667	,72408	60	60,000
	ПСобщая	1,3833	,95831	60	60,000
	Цобщая	,4167	,56122	60	60,000
2	Екобщая	,4533	,66360	75	75,000
	СТобщая	,4667	,57735	75	75,000
	Мобщая	,2667	,44519	75	75,000
	Нобщая	,8933	,70851	75	75,000
	Яобщая	,8133	,94000	75	75,000
	ПСобщая	,5333	,60030	75	75,000
	Цобщая	,3200	,61863	75	75,000
3	Екобщая	,3099	,46573	71	71,000
	СТобщая	,4930	,53112	71	71,000
	Мобщая	,2817	,53939	71	71,000
	Нобщая	,7606	,57233	71	71,000
	Яобщая	,3521	,53715	71	71,000
	ПСобщая	,3944	,66502	71	71,000
	Цобщая	,2394	,49178	71	71,000
Всего	Екобщая	,3544	,55494	206	206,000
	СТобщая	,4612	,56391	206	206,000
	Мобщая	,2379	,45982	206	206,000
	Нобщая	,7136	,63285	206	206,000
	Яобщая	,6699	,78880	206	206,000
	ПСобщая	,7330	,85058	206	206,000
	Цобщая	,3204	,56246	206	206,000

Додаток В.2. Покрокова статистика

Таблица В.2.1

Введенные/удаленные переменные ^{a,b,c,d}									
Шаг	Введено	Лямбда Уилкса							
		Статистика	ст.св.1	ст.св.2	ст.св.3	Точное F			
						Статистика	ст.св.1	ст.св.2	Значимость
1	ПСобщая	,754	1	2	203,000	33,142	2	203,000	,000
2	Яобщая	,693	2	2	203,000	20,357	4	404,000	,000
3	Нобщая	,654	3	2	203,000	15,834	6	402,000	,000

На каждом шаге вводится переменная, минимизирующая общую лямбду Уилкса.

a. Максимальное число шагов равно 14.

b. Минимальное частное F для ввода - это 3.84.

c. Максимальное частное F для удаления - это 2.71.

d. Уровень F, допуск или VIN недостаточны для дальнейших вычислений.

Таблица В.2.2

Переменные для анализа

Шаг	Допуск	F для удаления	Лямбда Уилкса
1	ПСобщая	1,000	33,142
2	ПСобщая	1,000	,913
	Яобщая	1,000	,754
3	ПСобщая	,992	,835
	Яобщая	,995	,712
	Нобщая	,988	,693

Таблица В.2.3

Переменные не для анализа

Шаг	Допуск	Мин. Допуск	F для ввода	Лямбда Уилкса	
0	Екобщая	1,000	1,000	1,930	,981
	СТобщая	1,000	1,000	,301	,997
	Мобщая	1,000	1,000	1,574	,985
	Нобщая	1,000	1,000	9,894	,911
	Яобщая	1,000	1,000	9,614	,913
	ПСобщая	1,000	1,000	33,142	,754
	Цобщая	1,000	1,000	1,624	,984
1	Екобщая	,998	,998	1,618	,742
	СТобщая	,977	,977	,109	,753
	Мобщая	,990	,990	,342	,751
	Нобщая	,992	,992	5,951	,712
	Яобщая	1,000	1,000	8,925	,693
	Цобщая	,999	,999	1,539	,743
2	Екобщая	,995	,995	1,382	,683
	СТобщая	,920	,920	,745	,688
	Мобщая	,960	,960	,266	,691
	Нобщая	,988	,988	5,900	,654
	Цобщая	,981	,981	,804	,687
3	Екобщая	,991	,984	1,663	,644
	СТобщая	,918	,918	,683	,650
	Мобщая	,920	,920	,965	,648
	Цобщая	,978	,978	,639	,650

Таблица В.2.4

Лямбда Уилкса

Шаг	Число переменных	Лямбда	ст.св.1	ст.св.2	ст.св.3	Точное F			
						Статистика	ст.св.1	ст.св.2	Значимость
1	1	,754	1	2	203	33,142	2	203,000	,000
2	2	,693	2	2	203	20,357	4	404,000	,000
3	3	,654	3	2	203	15,834	6	402,000	,000

Додаток В.3. Канонічна дискримінантні функція

Таблица В.3.1

Собственные значения

Функция	Собственное значение	% дисперсии	Суммарный %	Каноническая корреляция
1	,421 ^a	84,8	84,8	,544
2	,076 ^a	15,2	100,0	,265

а. Для анализа использовались первые 2 из канонических дискриминантных функций.

Таблица В.3.2

Лямбда Уилкса

Критерий для функций	Лямбда Уилкса	Хи-квадрат	ст.св.	Значимость
От 1 до 2	,654	85,705	6	,000
2	,930	14,706	2	,001

Таблица В.3.3

Коэффициенты
стандартизованной канонической
дискриминантной функции

	Функция	
	1	2
Нобщая	-,329	,586
Яобщая	,324	,846
ПСобщая	,857	-,033

Таблица В.3.4

Матрица структуры

	Функция	
	1	2
ПСобщая	,879 [*]	-,101
СТобщая ^b	-,204 [*]	-,200
Яобщая	,328	,808 [*]
Нобщая	-,425	,534 [*]
Мобщая ^b	-,085	-,245 [*]
Цобщая ^b	,043	,081 [*]
Екообщая ^b	,006	,011 [*]

Объединенные внутригрупповые корреляции между дискриминирующими переменными и стандартизованными каноническими дискриминантными функциями
Переменные упорядочиваются по абсолютной величине корреляции в функции.

- *. Наибольшая абсолютная корреляция между каждой переменной и любой дискриминантной функцией
- в. Эта переменная не использована в анализе.

Таблица В.3.5

Функции в центроидах групп

Группа	Функция	
	1	2
1	,987	-,080
2	-,267	,342
3	-,553	-,294

Нестандартизованные канонические дискриминантные функции, вычисленные в групповых средних

Додаток В.4.

Статистика класифікацій

Таблица В.4.1

Сводка обработки классификаций

Обработано	207
Исключено	
Отсутствующие или выходящие за пределы диапазона коды групп	0
По крайней мере одна дискриминирующая переменная	1
Использовано в выводе	206

Таблица В.4.2

Априорные вероятности для групп

Группа	Априорная	Используемые в анализе наблюдения	
		Невзвешенные	Взвешенные
1	,333	60	60,000
2	,333	75	75,000
3	,333	71	71,000
Всего	1,000	206	206,000

Таблица В.4.3

Коэффициенты функции классификации			
	Группа		
	1	2	3
Нобщая	1,593	2,679	2,219
Яобщая	1,646	1,580	,746
ПСобщая	2,660	1,193	,890
(Константа)	-3,997	-3,256	-2,249

Линейные дискриминантные функции Фишера

Таблица В.4.4

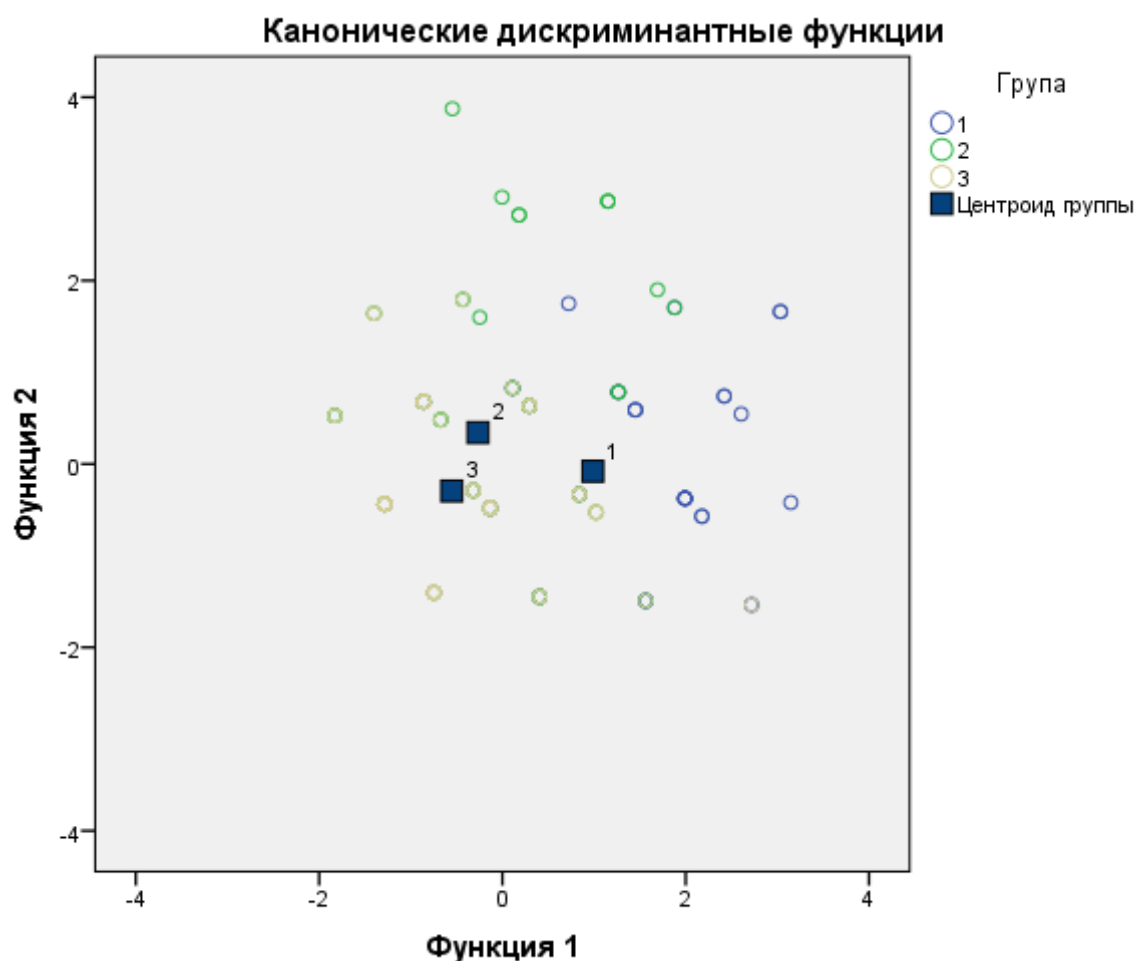


Таблица В.4.5

Результаты классификации ^а						
		Группа	Предсказанная принадлежность к группе			Всего
			1	2	3	
Исходный	Количество	1	37	13	10	60
		2	16	30	29	75
		3	10	17	44	71
	%	1	61,7	21,7	16,7	100,0
		2	21,3	40,0	38,7	100,0
		3	14,1	23,9	62,0	100,0

а. 53,9% исходных сгруппированных наблюдений классифицированы правильно.

Додаток Г

**Дискримінантний аналіз показників методики «Риси характеру» Р.
Кеттела в групах старшокласників з різним типом професійного вибору**

Додаток Г.1. Статистика

Таблиця Г.1.1

Невзвешенные наблюдения		N	Проценты
Исключено	Валидные	206	99,5
	Отсутствующие или выходящие за пределы диапазона коды групп	0	,0
	По крайней мере одна дискриминирующая переменная	0	,0
	И отсутствующие или выходящие за пределы диапазоны коды групп, и по крайней мере одна дискриминирующая переменная	1	,5
	Всего	1	,5
Всего		207	100,0

Таблиця Г.1.2

Группа	Среднее	Среднекв.отклонение	N валидных (по списку)		
			Невзвешенные	Взвешенные	
1	A	10,8833	4,41527	60	60,000
	B	4,7167	1,75723	60	60,000
	H	11,8833	4,17048	60	60,000
	D	8,9000	4,75038	60	60,000
	E	11,7833	4,36508	60	60,000
	G	10,7167	4,39604	60	60,000
	F	12,5000	4,02324	60	60,000
	C	9,9000	4,66396	60	60,000
	I	8,8333	4,77340	60	60,000
	J	9,0833	4,09337	60	60,000
	Q4	8,5167	4,50797	60	60,000
	Q2	11,4167	5,14301	60	60,000
Q3	12,2500	4,89768	60	60,000	
Q	8,7000	4,35423	60	60,000	
2	A	8,8933	4,62827	75	75,000
	B	5,5467	1,94723	75	75,000
	H	7,8000	5,04306	75	75,000
	D	8,6400	5,14030	75	75,000
	E	8,9333	5,11049	75	75,000
	G	9,4133	4,63271	75	75,000
	F	10,7867	4,29737	75	75,000
	C	9,0800	4,20669	75	75,000
	I	9,0667	4,75717	75	75,000
	J	8,6800	4,34698	75	75,000
	Q4	9,9467	4,83482	75	75,000
	Q2	8,4933	4,41243	75	75,000
Q3	11,3600	4,75520	75	75,000	
Q	10,0000	4,99459	75	75,000	

3	A	7,5493	4,74429	71	71,000
	B	4,9155	1,96938	71	71,000
	H	8,9577	4,72512	71	71,000
	D	8,8310	4,86382	71	71,000
	E	7,8451	4,74988	71	71,000
	G	8,8732	4,88417	71	71,000
	F	7,9155	4,27533	71	71,000
	C	9,7042	4,60557	71	71,000
	I	8,8592	4,98654	71	71,000
	J	9,0423	4,79117	71	71,000
	Q4	11,9718	4,49117	71	71,000
	Q2	6,9155	4,36134	71	71,000
	Q3	7,3521	4,75725	71	71,000
	Q	12,0986	4,56119	71	71,000
Всего	A	9,0097	4,77492	206	206,000
	B	5,0874	1,92598	206	206,000
	H	9,3883	4,96177	206	206,000
	D	8,7816	4,91149	206	206,000
	E	9,3883	5,01944	206	206,000
	G	9,6068	4,69205	206	206,000
	F	10,2961	4,58680	206	206,000
	C	9,5340	4,47391	206	206,000
	I	8,9272	4,81963	206	206,000
	J	8,9223	4,41768	206	206,000
	Q4	10,2282	4,80765	206	206,000
	Q2	8,8010	4,94005	206	206,000
	Q3	10,2379	5,22720	206	206,000
	Q	10,3447	4,84417	206	206,000

Додаток Г.2.

Покрокова статистика

Таблица Г.2.1

Введенные/удаленные переменные^{a,b,c,d}

Шаг	Введено	Лямбда Уилкса							
		Статистика	ст.св.1	ст.св.2	ст.св.3	Точное F			
						Статистика	ст.св.1	ст.св.2	Значимость
1	Q3	,834	1	2	203,000	20,171	2	203,000	,000
2	E	,713	2	2	203,000	18,606	4	404,000	,000
3	Q2	,625	3	2	203,000	17,721	6	402,000	,000
4	A	,558	4	2	203,000	16,922	8	400,000	,000
5	H	,522	5	2	203,000	15,302	10	398,000	,000
6	Q4	,501	6	2	203,000	13,645	12	396,000	,000

На каждом шаге вводится переменная, минимизирующая общую лямбду Уилкса.

а. Максимальное число шагов равно 28.

б. Минимальное частное F для ввода - это 3.84.

с. Максимальное частное F для удаления - это 2.71.

д. Уровень F, допуск или VIN недостаточны для дальнейших вычислений.

Таблица Г.2.2

Переменные для анализа				
Шаг		Допуск	F для удаления	Лямбда Уилкса
1	Q3	1,000	20,171	
2	Q3	,942	26,138	,898
	E	,942	17,157	,834
3	Q3	,941	24,211	,776
	E	,937	17,176	,732
	Q2	,994	14,087	,713
4	Q3	,935	24,560	,695
	E	,937	14,894	,641
	Q2	,938	19,028	,664
	A	,936	12,039	,625
5	Q3	,935	24,444	,650
	E	,935	14,098	,596
	Q2	,844	13,788	,594
	A	,936	11,883	,584
	H	,894	6,963	,558
6	Q3	,935	23,446	,619
	E	,931	12,207	,562
	Q2	,843	13,699	,570
	A	,829	5,699	,529
	H	,860	7,426	,538
	Q4	,822	4,190	,522

Таблица Г.2.3

Переменные не для анализа					
Шаг		Допуск	Мин. Допуск	F для ввода	Лямбда Уилкса
0	A	1,000	1,000	8,549	,922
	B	1,000	1,000	3,617	,966
	H	1,000	1,000	13,073	,886
	D	1,000	1,000	,052	,999
	E	1,000	1,000	11,577	,898
	G	1,000	1,000	2,652	,975
	F	1,000	1,000	20,064	,835
	C	1,000	1,000	,636	,994
	I	1,000	1,000	,049	1,000
	J	1,000	1,000	,177	,998
	Q4	1,000	1,000	9,296	,916
	Q2	1,000	1,000	15,696	,866
	Q3	1,000	1,000	20,171	,834
Q	1,000	1,000	8,945	,919	
1	A	,993	,993	9,151	,765
	B	,995	,995	3,492	,806
	H	1,000	1,000	12,782	,741
	D	,994	,994	,166	,833
	E	,942	,942	17,157	,713
	G	1,000	1,000	2,307	,816
	F	,729	,729	5,948	,788
	C	,996	,996	,626	,829
	I	,980	,980	,474	,830
	J	,989	,989	,256	,832
	Q4	,998	,998	8,965	,766
	Q2	1,000	1,000	14,055	,732
Q	,999	,999	6,724	,782	
2	A	,993	,937	7,359	,664

	B	,984	,932	2,893	,693
	H	,999	,942	11,214	,641
	D	,994	,938	,154	,712
	G	1,000	,942	1,794	,701
	F	,729	,700	5,277	,678
	C	,981	,928	,392	,710
	I	,967	,930	,262	,711
	J	,974	,926	,875	,707
	Q4	,993	,938	6,484	,670
	Q2	,994	,937	14,087	,625
	Q	,998	,941	5,262	,678
3	A	,936	,935	12,039	,558
	B	,983	,927	2,732	,609
	H	,894	,889	7,089	,584
	D	,993	,937	,189	,624
	G	,985	,937	2,856	,608
	F	,729	,700	4,862	,596
	C	,971	,924	,531	,622
	I	,967	,925	,268	,624
	J	,969	,924	,414	,623
	Q4	,962	,935	9,217	,573
	Q	,843	,840	1,212	,618
4	B	,982	,927	2,756	,543
	H	,894	,844	6,963	,522
	D	,990	,929	,304	,557
	G	,930	,884	,767	,554
	F	,729	,695	4,192	,536
	C	,966	,924	,439	,556
	I	,934	,905	,596	,555
	J	,969	,919	,389	,556
	Q4	,855	,832	3,726	,538
	Q	,843	,800	1,157	,552
5	B	,975	,841	3,312	,505
	D	,986	,844	,279	,520
	G	,929	,842	,873	,517
	F	,729	,695	4,103	,501
	C	,957	,834	,178	,521
	I	,932	,844	,543	,519
	J	,956	,836	,701	,518
	Q4	,822	,822	4,190	,501
	Q	,843	,732	1,154	,516
6	B	,975	,822	3,284	,484
	D	,986	,822	,218	,499
	G	,922	,778	1,139	,495
	F	,729	,695	3,824	,482
	C	,949	,815	,244	,499
	I	,932	,806	,582	,498
	J	,953	,820	,548	,498
	Q	,818	,725	,726	,497

Таблица Г.2.4

Лямбда Уилкса

Шаг	Число переменных	Лямбда	ст.св.1	ст.св.2	ст.св.3	Точное F			
						Статистика	ст.св.1	ст.св.2	Значимость
1	1	,834	1	2	203	20,171	2	203,000	,000
2	2	,713	2	2	203	18,606	4	404,000	,000
3	3	,625	3	2	203	17,721	6	402,000	,000
4	4	,558	4	2	203	16,922	8	400,000	,000
5	5	,522	5	2	203	15,302	10	398,000	,000
6	6	,501	6	2	203	13,645	12	396,000	,000

Канонічна дискримінантна функція

Таблиця Г.3.1

Собственные значения				
Функция	Собственное значение	% дисперсии	Суммарный %	Каноническая корреляция
1	,816 ^a	89,1	89,1	,670
2	,100 ^a	10,9	100,0	,302

а. Для анализа использовались первые 2 из канонических дискриминантных функций.

Таблиця Г.3.2

Лямбда Уилкса				
Критерий для функций	Лямбда Уилкса	Хи-квадрат	ст.св.	Значимость
От 1 до 2	,501	138,766	12	,000
2	,909	19,126	5	,002

Таблиця Г.3.3

Коэффициенты стандартизованной канонической дискриминантной функции		
	Функция	
	1	2
A	,381	,075
H	,188	,847
E	,511	,081
Q4	-,331	,022
Q2	,565	-,091
Q3	,632	-,528

Таблиця Г.3.4

Матрица структуры		
	Функция	
	1	2
Q2	,431 [*]	,169
E	,365 [*]	,237
Q4	-,331 [*]	,140
A	,320 [*]	,067
Q ^b	-,265 [*]	-,052
J ^b	-,100 [*]	,048
J ^b	-,074 [*]	-,036
D ^b	,072 [*]	,019
B ^b	-,020 [*]	,012
H	,274	,821 [*]
Q3	,454	-,554 [*]
F ^b	,232	-,285 [*]
C ^b	,056	,107 [*]
G ^b	,035	-,037 [*]

Объединенные внутригрупповые корреляции между дискриминирующими переменными и стандартизованными каноническими

дискриминантными функциями
Переменные упорядочиваются по абсолютной величине корреляции в функции.

*. Наибольшая абсолютная корреляция между каждой переменной и любой дискриминантной функцией
b. Эта переменная не использована в анализе.

Таблица Г.3.5

Функции в центроидах групп

Группа	Функция	
	1	2
1	1,218	,241
2	,009	-,415
3	-1,039	,235

Нестандартизованные канонические дискриминантные функции, вычисленные в групповых средних

Додаток Г.4.

Статистика класифікацій

Таблица Г.4.1

Сводка обработки классификаций

Обработано	207
Исключено	
Отсутствующие или выходящие за пределы диапазона коды групп	0
По крайней мере одна дискриминирующая переменная	1
Использовано в выводе	206

Таблица Г.4.2

Априорные вероятности для групп

Группа	Априорная	Используемые в анализе наблюдения	
		Невзвешенные	Взвешенные
1	,333	60	60,000
2	,333	75	75,000
3	,333	71	71,000
Всего	1,000	206	206,000

Таблица Г.4.3

Коэффициенты функции классификации

	Группа		
	1	2	3
A	,929	,818	,743
H	,268	,101	,177
E	,741	,601	,500
Q4	,577	,661	,739
Q2	,627	,492	,351
Q3	,764	,677	,467
(Константа)	-22,832	-17,036	-14,010

Линейные дискриминантные функции Фишера

Таблица Г.4.4

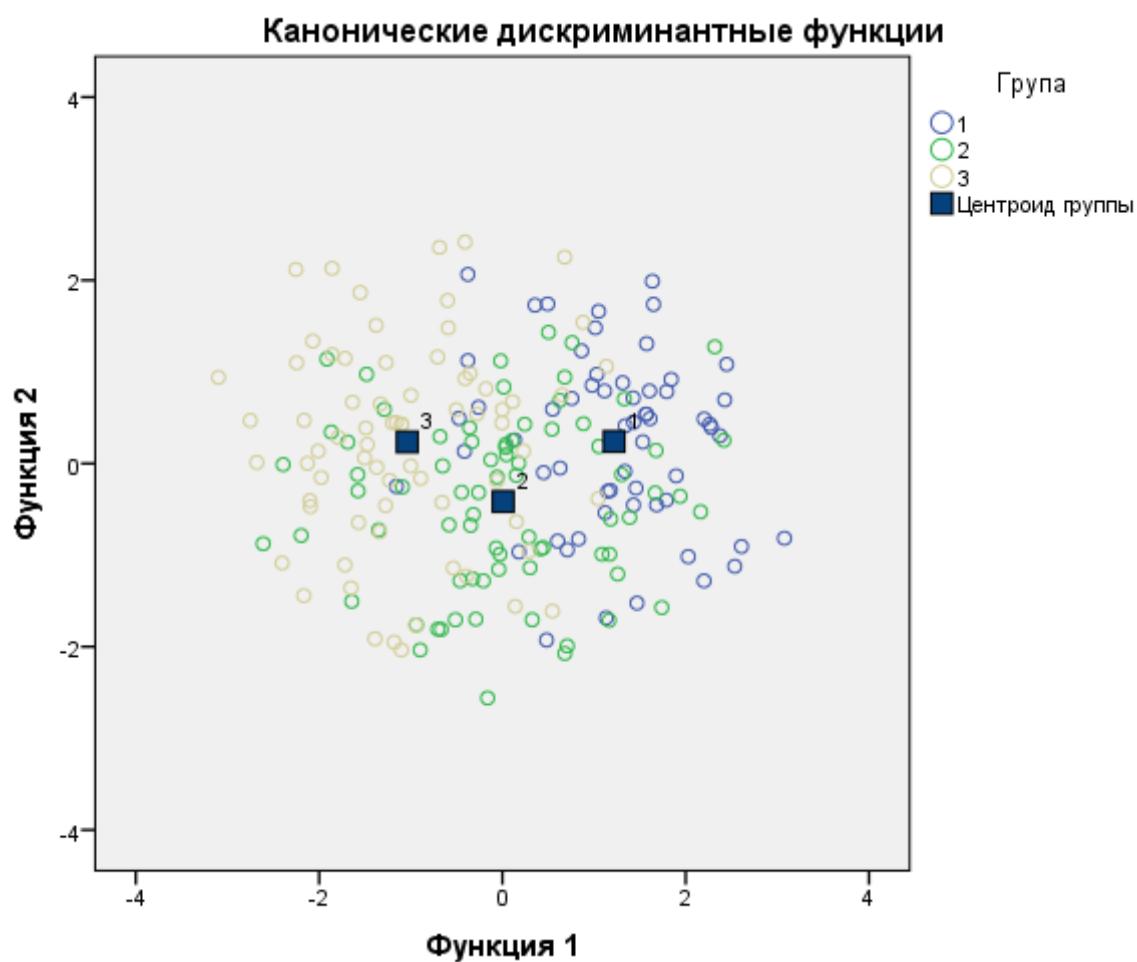


Таблица Г.4.5

Результаты классификации^а

		Группа	Предсказанная принадлежность к группе			Всего
			1	2	3	
Исходный	Количество	1	46	8	6	60
		2	20	36	19	75
		3	5	16	50	71
	%	1	76,7	13,3	10,0	100,0
		2	26,7	48,0	25,3	100,0
		3	7,0	22,5	70,4	100,0

а. 64,1% исходных сгруппированных наблюдений классифицированы правильно.

Додаток Д.

Дискримінантний аналіз показників методики «Комунікативна установка» В.В. Бойко в групах старшокласників з різним типом професійного вибору

Додаток Д.1. Статистика

Таблиця Д.1.1

Анализ сводки обработки наблюдений

Невзвешенные наблюдения		N	Проценты
Исключено	Валидные	206	99,5
	Отсутствующие или выходящие за пределы диапазона коды групп	0	,0
	По крайней мере одна дискриминирующая переменная	0	,0
	И отсутствующие или выходящие за пределы диапазоны коды групп, и по крайней мере одна дискриминирующая переменная	1	,5
	Всего	1	,5
Всего		207	100,0

Таблиця Д.1.2

Статистика группы

Группа	Среднее	Среднекв.отклонение	N валидных (по списку)		
			Невзвешенные	Взвешенные	
1	ЗавЖорст	11,1167	5,02229	60	60,000
	ВідкЖор	12,7667	9,12320	60	60,000
	ОбоснНег	1,6833	1,20016	60	60,000
	Брюзгот	3,2667	2,46925	60	60,000
	НегДосСп	5,1000	4,95642	60	60,000
	НегКомУс	33,1000	16,39005	60	60,000
2	ЗавЖорст	14,2000	4,82112	75	75,000
	ВідкЖор	17,7467	11,71750	75	75,000
	ОбоснНег	2,3200	1,29615	75	75,000
	Брюзгот	4,4533	2,85834	75	75,000
	НегДосСп	7,9467	5,94546	75	75,000
	НегКомУс	43,8000	22,68289	75	75,000
3	ЗавЖорст	14,3662	4,49520	71	71,000
	ВідкЖор	20,5070	12,42218	71	71,000
	ОбоснНег	2,8592	1,48609	71	71,000
	Брюзгот	4,9014	3,09449	71	71,000
	НегДосСп	15,2958	4,53051	71	71,000
	НегКомУс	57,9296	16,80164	71	71,000
Всего	ЗавЖорст	13,3592	4,96299	206	206,000
	ВідкЖор	17,2476	11,65571	206	206,000
	ОбоснНег	2,3204	1,41224	206	206,000
	Брюзгот	4,2621	2,90151	206	206,000
	НегДосСп	9,6505	6,70814	206	206,000
	НегКомУс	45,5534	21,42428	206	206,000

Додаток Д.2. Покрокова статистика

Таблиця Д.2.1

Введенные/удаленные переменные^{a,b,c,d}

Шаг	Введено	Лямбда Уилкса							
		Статистика	ст.св.1	ст.св.2	ст.св.3	Точное F			
						Статистика	ст.св.1	ст.св.2	Значимость
1	НегДосСп	,596	1	2	203,000	68,679	2	203,000	,000
2	ЗавЖорс Т	,568	2	2	203,000	32,960	4	404,000	,000

На каждом шаге вводится переменная, минимизирующая общую лямбду Уилкса.

а. Максимальное число шагов равно 12.

б. Минимальное частное F для ввода - это 3.84.

с. Максимальное частное F для удаления - это 2.71.

д. Уровень F, допуск или VIN недостаточны для дальнейших вычислений.

Таблица Д.2.2

Переменные для анализа

Шаг	Допуск	F для удаления	Лямбда Уилкса
1	НегДосСп	1,000	68,679
2	НегДосСп	,969	61,659
	ЗавЖорст	,969	4,971

Таблица Д.2.3

Переменные не для анализа

Шаг	Допуск	Мин. Допуск	F для ввода	Лямбда Уилкса
0	ЗавЖорст	1,000	1,000	9,370
	ВідкЖор	1,000	1,000	7,759
	ОбоснНег	1,000	1,000	12,540
	Брюзгот	1,000	1,000	5,664
	НегДосСп	1,000	1,000	68,679
	НегКомУс	1,000	1,000	28,116
1	ЗавЖорст	,969	,969	4,971
	ВідкЖор	,944	,944	1,623
	ОбоснНег	,938	,938	2,309
	Брюзгот	,953	,953	1,541
	НегКомУс	,746	,746	1,998
2	ВідкЖор	,919	,919	,823
	ОбоснНег	,936	,915	1,940
	Брюзгот	,899	,899	,515
	НегКомУс	,605	,605	,574

Таблица Д.2.4

Лямбда Уилкса

Шаг	Число переменных	Лямбда	ст.св.1	ст.св.2	ст.св.3	Точное F			
						Статистика	ст.св.1	ст.св.2	Значимость
1	1	,596	1	2	203	68,679	2	203,000	,000
2	2	,568	2	2	203	32,960	4	404,000	,000

Додаток Д.3.

Канонічна дискримінантна функція

Таблиця Д.3.1

Собственные значения				
Функция	Собственное значение	% дисперсии	Суммарный %	Каноническая корреляция
1	,683 ^a	93,8	93,8	,637
2	,045 ^a	6,2	100,0	,208

а. Для анализа использовались первые 2 из канонических дискриминантных функций.

Таблиця Д.3.2

Лямбда Уилкса				
Критерий для функций	Лямбда Уилкса	Хи-квадрат	ст.св.	Значимость
От 1 до 2	,568	114,380	4	,000
2	,957	8,981	1	,003

Таблиця Д.3.3

**Коэффициенты
стандартизованной канонической
дискриминантной функции**

	Функция	
	1	2
ЗавЖорст	,100	1,011
НегДосСп	,978	-,276

Таблиця Д.3.4

Матрица структуры

	Функция	
	1	2
НегДосСп	,995 [*]	-,099
НегКомУс ^b	,539 [*]	,324
ОбоснНег ^b	,253 [*]	,025
ВіджЖор ^b	,252 [*]	,131
Брюзгот ^b	,238 [*]	,210
ЗавЖорст	,271	,962 [*]

Объединенные внутригрупповые корреляции между дискриминирующими переменными и стандартизованными каноническими дискриминантными функциями
Переменные упорядочиваются по абсолютной величине корреляции в функции.

*. Наибольшая абсолютная корреляция между каждой переменной и любой дискриминантной функцией

b. Эта переменная не использована в анализе.

Таблица Д.3.5

Функции в центроидах групп

Группа	Функция	
	1	2
1	-,902	-,234
2	-,302	,268
3	1,081	-,086

Нестандартизованные канонические дискриминантные функции, вычисленные в групповых средних

Додаток Д.4.

Статистика класифікацій

Таблица Д.4.1

Сводка обработки классификаций

Обработано	207
Исключено	
Отсутствующие или выходящие за пределы диапазона коды групп	0
По крайней мере одна дискриминирующая переменная	1
Использовано в выводе	206

Таблица Д.4.2

Априорные вероятности для групп

Группа	Априорная	Используемые в анализе наблюдения	
		Невзвешенные	Взвешенные
1	,333	60	60,000
2	,333	75	75,000
3	,333	71	71,000
Всего	1,000	206	206,000

Таблица Д.4.3

Коэффициенты функции классификации

	Группа		
	1	2	3
ЗавЖорст	,467	,586	,540
НегДосСп	,113	,199	,478
(Константа)	-3,981	-6,047	-8,628

Линейные дискриминантные функции Фишера

Таблица Д.4.4

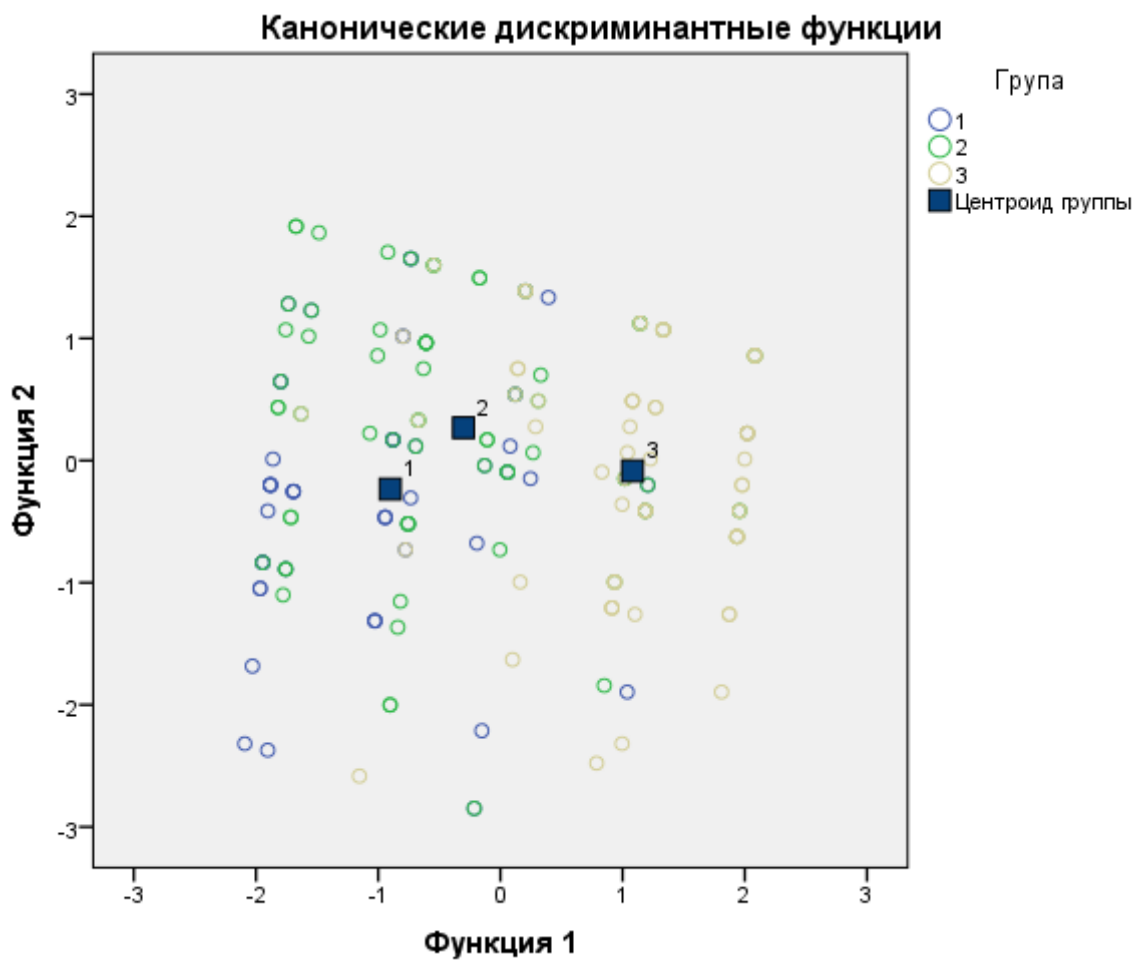


Таблица Д.4.5

Результаты классификации^а

		Группа	Предсказанная принадлежность к группе			Всего
			1	2	3	
Исходный	Количество	1	40	16	4	60
		2	25	32	18	75
		3	4	11	56	71
	%	1	66,7	26,7	6,7	100,0
		2	33,3	42,7	24,0	100,0
		3	5,6	15,5	78,9	100,0

а. 62,1% исходных сгруппированных наблюдений классифицированы правильно.