

УДК 159.98

**Радзівіл Катерина Павлівна**

аспірантка Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини

e-mail: radzivilcat@gmail.com

ORCID: 0000–0003–0906–154X

**ОБҐРУНТУВАННЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ  
ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ПРОФЕСІЙНИХ ОЧІКУВАНЬ  
СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

У статті представлено обґрунтування психодіагностичного інструментарію дослідження динаміки професійних очікувань студентів-психологів. Спираючись на останні дослідження у галузі психологічної науки, представили низку діагностичних методик, які дають змогу вивчити закономірності та динаміку змін професійних очікувань майбутніх психологів. Розкрито взаємозв'язок фахових очікувань майбутнього психолога із самооцінкою, рівнем домагань, мотивацією, інтерактивно-перцептивною компетентністю та коефіцієнтом привабливості професії.

**Ключові слова:** професійні очікування, самооцінка, рівень домагань, мотивація, інтерактивно-перцептивна компетентність, привабливість професії.

**Постановка проблеми.** Дослідження динаміки професійних очікувань майбутнього психолога пов'язані з низкою проблем у психологічній науці, що виявляються у дискусії щодо основних критеріїв їх визначення. Як зазначають останні дослідження у галузі мотивації, а саме її професійного аспекта, розробкам котрих були присвячені теоретичні та практичні дослідження зарубіжних науковців Х. Хекгаузена та Дж. Равена, було встановлено, що професійні очікування це гіпотетичний конструкт, який утворює систему останніх [16; 22]. Діапазон складових являє собою обширний спектр критеріїв для дослідження, та не має завершеного концептуального підходу, який би остаточно визначив чітку та послідовну методику дослідження. Наприклад, Дж. Равен зазначає, що дослідження очікувань полягає у вивченні очікуваної цінності професійної та будь-якої діяльності, що якісно впливає на професійну компетентність особистості. Однак він також відмічає, що не останню роль у визначенні професійних очікувань відіграє мотивація та соціальне оточення суб'єкта професійної діяльності та особистісний аспект. Однак Х. Хекгаузен висуває у пріоритет мотиваційний аспект очікувань, не саму ціннісну позицію суб'єкта, а привабливість тих ціннісних об'єктів, які зумовлюють виникнення очікувань. Тобто в автора на перший план виступають не цінності, а саме привабливість об'єкта, або події, які вже є цінними [16; 22].

Отже, **метою** статті виступає аналіз системи професійних очікувань та обґрунтування психодіагностичного інструментарію для подальшого дослідження динаміки фахових очікувань.

**Виклад основного матеріалу теоретичного дослідження.** Аналізуючи особливості навчання, професійного становлення та очікувань стосовно професійного майбутнього студентів — майбутніх психологів, ми вважаємо, що вища освіта має сприяти формуванню і розвитку у представників цієї професії особистісної психологічної структури, заснованої на усвідомленні власних можливостей і потенціалів. Розвиваюче середовище вищого навчального закладу має сприяти формуванню адекватних уявлень про власні уміння та навички, створювати умови для пошуку своїх максимальних можливостей, сприяти розвитку сильних психологічних здібностей, які стануть основою формування змістовно-життєвих орієнтацій, професійної мотивації та високої соціально-перцептивної компетентності [5].

Детермінуючими чинниками динаміки професійних очікувань услід за низкою науковців ми виокремлюємо особистісні та зовнішні [2; 19]. До зовнішніх чинників динаміки професійних очікувань ми відносимо розвиваюче середовище вчз, а до особистісних уявлення студента стосовно своєї професійної діяльності та рівень знань, необхідний для успішного її виконання, тому дослідження ми умовно розділили на дві частини. Перша — це вивчення мотивації до успіху і уникнення невдачі та самоочікувань, формування яких регулюються більшою мірою суб'єктивними чинниками, та виступають як передумова виникнення будь-яких адекватних чи неадекватних очікувань. Друга — полягає у вивченні очікувань, які зумовлені зовнішніми впливами (привабливість), навчальної мотивації та основних професійних навичок (компетентність), відсутність яких унеможлиблює професійне становлення та виникнення адекватних фахових очікувань.

Покладаючись на останні дослідження феномену професійних очікувань, ми виокремили для розробки методики експерименту ряд критеріїв, які відображають фахові очікування та перевірку їх динаміки упродовж навчання.

До особистісних чинників ми відносимо чинники, які зумовлені суб'єктивною психологічною конституцією майбутнього психолога, що виступає частиною світоглядної позиції, сформованої у дитинстві.

Отже першим критерієм у нас виступає мотивація студента до успіху або уникнення невдач. Для визначення рівнів сформованості тієї чи іншої тенденції ми використали діагностичну методику «Мотивація до успіху та уникнення невдачі» А. О. Реана [17].

Мотивація навчання передбачає досягнення студентом певної мети, орієнтованої на результат. Поведінка, орієнтована на досягнення певної професійно-навчальної мети, передбачає мотивацію у майбутнього фахівця, що спонукає до здобуття успіхів або до уникнення невдачі. Однак кожна людина має домінуючу тенденцію: керуватися мотивацією досягнення мети або мотивом уникнення невдачі. Мотив досягнення виконує продуктивну функцію у виконанні діяльності, мотив уникнення невдачі супроводжується тривожністю та захисною поведінкою [14, с. 62–65]. З позиції глибокої психології «психологічні захисти» зумовлюють очікування, які з ними пов'язані, та є генераторами таких характеристик, що дезадаптують

суб'єкта та спричиняють викривлення соціально-перцептивної діяльності. Гальмуючим моментом у професійно-навчальному розвитку є виражене домінування тенденцій до «уникнення поразки», коли тенденція до успіху може майже не спостерігатися [8, с. 87].

В академічній психології розглядається один із напрямків зв'язку мотиву і очікування як ймовірнісне прогнозування успіху і невдачі. Виникнення поведінки, мотивованої досягненням, має певні передумови і показники. До них належать: центрування на самостійно досягнутому результаті, зв'язок результату з самооцінкою можливостей, розрізнення труднощів завдання і власних можливостей, поділ детермінант здібностей і зусиль і, на рещті, суб'єктивна ймовірність успіху [22, с. 274–284]. Суб'єктивна ймовірність успіху спирається на досвід попередньої успішної чи неуспішної поведінки, суб'єктивні прогнози успіхів, усвідомлення в якості підґрунтя таких прогнозів міри своїх можливостей і зусиль [18, с. 149]. У мотиві відбувається свідоме відображення майбутнього на підставі використання минулого досвіду [7, с. 69].

Мотив прагнення успіху — це стійке очікування особистості переживання гордості і задоволення при досягненні успіху. Тенденція уникнення невдачі є мультиплікативною функцією мотиву уникнення невдачі (прагнення уникнути невдачі та сорому) та її непривабливості в певній ситуації. Привабливість успіху тим сильніша, чим нижча суб'єктивна ймовірність успіху (тобто чим важче його досягти), і навпаки, привабливість уникнення невдачі тим слабша, чим вища суб'єктивна ймовірність успіху [4, с. 639].

Розподіл рівнів сформованості мотивації до успіху або уникнення невдач має на меті встановити основні поведінкові та мотиваційні тенденції очікувань. Шкала розподілу поділяється на три основних рівні: низький, середній та високий. Для студентів, у яких переважає низький рівень кількісних показників, характерна тенденція до уникнення невдачі, а отже у таких особистостей переважають негативні очікування професійного майбутнього. Середній рівень характеризує, що мотиваційний полюс яскраво не виражений і високий рівень демонструє надію на успіх або очікування успіху [17].

Переважання тієї чи іншої мотиваційної тенденції (мотиву прагнення до успіху або мотиву уникнення невдачі) завжди зумовлене вибором ступеня складності завдання. Слід зазначити, що хоча в житті існує багато ситуацій досягнення, а саме у навчальній, професійній діяльності, відмінність у мотивах виявляє себе в тому, що одні студенти шукають такі ситуації, інші уникають їх. Людина обирає мету та стратегію її реалізації, які відповідають рівню її домагань і виконує відповідні дії. Результат своїх дій (успішних чи неуспішних) людина оцінює шляхом зіставлення з рівнем домагань, що може негативно чи позитивно впливати на самооцінку [4, с. 639].

Отже під впливом успіхів і невдач у попередній діяльності формується рівень домагань. Той студент, який часто зазнає невдачі, чекає і далі на невдачу, і навпаки, успіх у попередній діяльності привертає до очікування успіху і надалі [21, с. 105].

З вищесказаного випливає необхідність дослідження самооцінки та рівня домагань як критеріїв очікувань студента. М. Й. Боришевський зазначає, що самосвідомість є тим вирішальним внутрішньоособистісним чинником, який опосередковує дію зовнішніх впливів. Саме завдяки здатності самоусвідомлювати реальні й потенційні перспективи власної діяльності виникає можливість спостерігати такі складові свідомості, як самоочікування [3, с. 25–34]. А ступінь задоволеності професією і діяльністю оцінюється у зв'язку з професійними очікуваннями, рівнем і характером професійних домагань майбутнього спеціаліста [10, с. 152]. Виникненню професійної самосвідомості у процесі становлення майбутнього фахівця передує складний, не завжди чітко визначений у часі процес формування цієї важливої для спеціаліста якості. Процес фахового становлення передбачає надання певної завершеності в усвідомленій оцінці людиною свого професійного знання, моралі та інтересів, ідеалів, цінностей та мотивів професійної діяльності, цілісну оцінку самого себе як діяча [11]. Самооцінка «образу Я», згідно з К. О. Абульхановою-Славською, є можливою на всіх рівнях і в усіх компонентах навчально-професійної діяльності майбутнього психолога [1]. Оцінка реалізації мети містить у собі аналіз алгоритмів і способів її досягнення, наслідків реалізації та визначається рівнем сформованості «Я-концепції» особистості, змістом алгоритмів оцінювання. «Я-концепція», «образ Я» включає у себе в узагальненому вигляді сукупність очікувань особистості: її вимоги, домагання, її власні наміри, прагнення, цілі та вимоги до самої себе [23, с. 192]. Ф. Хоппе вважав, що рівень домагань може коливатися між метою «витягти з дії максимум досягнень» і повною відмовою від будь-якого досягнення. Рівень домагань народжується, як про це говорив Ф. Хоппе, з двох протилежних тенденцій: з одного боку, тенденції підтримати своє «Я», свою самооцінку максимально високо, а з іншого боку — тенденції стримати свої домагання, щоб уникнути невдачі і тим самим не заподіяти шкоди самооцінці. Утворені у результаті конфлікту двох тенденцій хиткі психологічні хвилі рівня домагань виконують, принаймні, дві найважливіші психологічні функції. По-перше, вони регулюють конкретну тактику творення мети та очікувань, будучи необхідним інструментом пристосування до мінливих умов середовища. По-друге, вони за можливості оберігають людину від нанесення шкоди її самооцінці, почуттю власної гідності [6, с. 105].

Для дослідження самооцінки та рівня домагань нами була використана методика «Дембо — Рубінштейна» (модифікація Прихожан). Дана методика дозволила отримати кількісні дані стосовно самооцінки та рівня домагань студентів-психологів як детермінанти формування адекватних очікувань. Результати отримані за допомогою методу математичної статистики рангової кореляції  $r$ -Спірмена дозволила нам виявити рівень адекватності цих двох змінних, що в свою чергу вказують на характер психологічних очікувань, а саме їх реалістичності.

Друга частина експерименту була націлена на вивчення критеріїв очікувань, пов'язаних з навчально-професійною діяльністю. Основним критерієм дослідження нами був обраний коефіцієнт привабливості професії та

досліджений за методикою «Визначення факторів привабливості професії» (модифікація Н. В. Кузьміної, А. О. Реана).

Обґрунтуванням вибору даного критерію виступили дослідження Дж. Равена та Х. Хекхаузена, описаного як «цільовий стан», а саме наявність мети, до якої прагне індивід, повинна мати певну цінність для нього. Певні об'єкти або події можуть становити мету дії, бути пов'язаними з нею, сприяти або заважати її досягненню. У цих випадках вони мають позитивне або негативне ставлення до «цільового стану». Ці об'єкти або події володіють відповідно привабливістю або непривабливістю. Як і очікування, «привабливість» виступає як гіпотетичний конструкт та як детермінанта поведінки індивіда. Адже, якщо очікування це очікувана цінність предмету або події, то привабливість може вказати на валентність цієї цінності, а саме позитивну або негативну [16; 22].

З огляду на деякі наукові концепції психологічний стан очікування може слугувати детермінантою мотиваційно-потребнісної сфери індивіда [12; 22; 24; 25]. Для виявлення мотивації як детермінанти професійних очікувань нами була використана діагностична методика «Визначення мотивів навчальної діяльності» (модифікація А. О. Реана, В. А. Якуніна) для дослідження зв'язку зовнішньої мотивації та професійних очікувань, зумовлених зовнішніми чинниками.

Основу мотиваційної сфери особистості становлять потреби — динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність, спрямовану на зняття цієї залежності. В процесі цієї діяльності відбувається як розвиток особистості, так і перетворення середовища, в якому живе людина. Потреба це нестача суб'єкта в чомусь конкретному, а мотив — обґрунтування рішення задовольнити або не задовольнити зазначену потребу. Перш ніж потреба спричинить дію, особистість переживає складний психологічний процес мотивації. Потреба, як нестача організму у чомусь, переходить до усвідомлення її психікою суб'єкта (мотивація), та власне перетворюється у мотив (обґрунтування рішення) [15]. Цей складний процес супроводжується такими детермінантами мотивації як очікування та привабливість, які є його постійними супутниками, та розширюють його розуміння. Тобто очікування може виступати як мотив поведінки. Визначення мотиву, запропоноване Д. Макклелландом, безпосередньо вказує на його очевидний прогностичний характер. Дослідник визначає мотив як сильну афективну асоціацію, що відзначається антиципацією цільової реакції, яка ґрунтується на минулому зв'язку певних стимулів з позитивним чи негативним афектом [9, с. 501]. Л. О. Регуш робить висновок, що мотив — це антиципуюча зміна афектів, заснована на минулому досвіді. Мотив — відображення в психіці людини майбутнього з урахуванням минулого (намір до дії, вчинку). Очікування може бути мотивованим необхідністю залучати знання про майбутнє в свою життєдіяльність і тим самим забезпечувати «попереднє налаштування», готовність до зустрічі з цими подіями [18, с. 149–150].

Дослідження Дж. Равеном компетентностей високого рівня демонструють не тільки присутність мотиваційної складової у їх утворенні, а й однією

з основних вважається очікувана цінність тієї діяльності, якою займається індивід. Він стверджує, що компетентність працівника залежить від його очікувань, та навпаки очікування вказують на рівень компетентності. Експерименти, проведені дослідником, вказують, що компетентність індивіда рівно-пропорційна його ціннісним очікуванням [16]. Адже студент-психолог повинен бути соціально активним суб'єктом, наділеним достатньо високим рівнем соціального-перцептивного інтелекту, який дозволяє йому свідомо будувати комунікативний процес.

Для майбутнього психолога основною компетентністю виступають його навички успішної побудови міжособистісної (інтерактивної) взаємодії. Необхідною умовою успішної міжособистісної взаємодії виступає наявність соціальної емпатії, прояв доброзичливості, довіри, конфліктостійкості, здатності до саморегуляції. Перцептивний компонент компетентності передбачає адекватне сприйняття та неупереджену оцінку партнера по спілкуванню. Інтерактивно-перцептивна компетентність майбутнього психолога забезпечує ефективний аналіз рис та якостей особистості, дає змогу долати стереотипи (як особистісні, так і професійні), є центральним механізмом розуміння поведінки іншої людини та своїх особистих очікувань стосовно неї. Соціально-перцептивний інтелект психолога має вирізнятися кількома особливостями. По-перше, кількість конструктів, або суб'єктивних шкал, має бути досить великою — з тим, щоб якомога точніше описати поведінку іншої людини. По-друге, ці конструкти мають бути різними за своїм змістом і відображати багатомірність людської особистості та поведінки. По-третє, спеціаліст має володіти способами типологізації певних ознак, зовнішніх проявів особистості, розділяючи при цьому суттєві й несуттєві ознаки [13, с. 234].

Обрана нами методика «Дослідження інтерактивно-перцептивної компетентності» (М. П. Фетіскіна) мала на меті виявити два аспекти професійних очікувань студентів: перший — ступінь оволодіння основними професійними компетентностями для виконання фахової діяльності; друге — на основі отриманого результату виявити, у якій мірі рівень фахової компетентності співпадає з показниками основних критеріїв професійних очікувань майбутніх психологів. Невідповідність рівнів компетентностей критеріям очікувань демонструє нереалістичність останніх та прогнозує малу успішність майбутніх психологів у виконанні їх професійної діяльності. Отримані результати дозволили виявити рівень володіння студентами, психологами уміннями, спрямованими на налагодження психологічного контакту з клієнтом. Низький рівень за шкалою інтерактивно-перцептивної компетентності вказує на те, що майбутній спеціаліст не зможе виконувати свої професійні обов'язки та очікування стосовно своєї професійної реалізації неадекватні.

Використовуючи означений у статті інструментарій, ми здійснили вивчення професійних очікувань психологів I–V курсів та за допомогою методів математичної статистики здійснили порівняльний аналіз динаміки змін на кожному курсі.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Розроблена нами методика дослідження динаміки професійних очікувань ґрунтується на

твердженні, що професійні очікування це гіпотетичний конструкт, який включає в себе низку компонентів, які симультанно впливають один на одного та характеризують основну спрямованість та динаміку професійних очікувань майбутніх психологів у навчальному процесі. Обґрунтований інструментарій психодіагностичного дослідження дозволив здійснити діагностику динаміки професійних очікувань майбутніх психологів. Подальші наукові пошуки полягають у розробці та впровадженні у педагогічну практику діяльності вна комплексної програми, спрямованої на розвиток адекватних професійних очікувань майбутніх психологів у навчальному процесі.

### **Список використаних джерел і літератури**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Альбуханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
2. Борисова Т. П. Социально-психологическая феноменология профессиональных ожиданий студентов в социообразовательной среде вуза : дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / Борисова Татьяна Павловна. — Москва, 2012. — 189 с.
3. Боришевський М. Дорога до себе : монографія / Мирослав Боришевський. — К. : Академ-видав, 2010. — 416 с.
4. Варій М. Й. Загальна психологія. : підр. [для студ. вищ. навч. закл.] / М. Й. Варій. — [3-тє вид.]. — К. : Центр учбової літератури, 2009. — 1007 с.
5. Задиранова А. В. Программа антиципации профессионального будущего педагога / А. В. Задиранова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLIV междунар. науч.-практ. конф. № 9(44). — Новосибирск : СибАК, 2014. — С. 113–122.
6. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. — М. : Изд-во Московского университета, 1980. — 157 с.
7. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения / Е. П. Ильин. — Киев : Вища школа, 1998. — 292 с.
8. Коновалова О. А. Глибиннопсихологічне пізнання феномена експектацій методом активного соціально-психологічного навчання : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Коновалова Олена Анатоліївна ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 2001. — 229 с.
9. Мадди С. Теории личности / С. Мадди. — СПб. : Речь, 2002. — 539 с. — (Матры мировой психологии).
10. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : МГФ «Знание», 1996. — 308 с.
11. Ноженкина О. С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога / О. С. Ноженкина. — Смоленск: Универсу, 2012. — 222 с. ISBN 978–5–91412–128–0
12. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности : кн. для учащихся / Ю. М. Орлов. — М. : Просвещение, 1987. — 224 с.
13. Панок В. Г. Основи практичної психології : підручник / Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. та ін. — К. : Либідь, 2003. — 536 с.
14. Педагогическая психология : хрестоматия / сост. Карандышев В. Н., Носова Н. В., Щепелина О. Н. — СПб. : Питер, 2006. — 412 с. — (Серия «Хрестоматия»).
15. Психологія : підручник / Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова. — 3-тє вид., стереотип. — К. : Либідь, 2001. — 560 с
16. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. — М. : Когито-Центр, 1999. — 144 с.
17. Реан А. А. Психология изучения личности : учеб. пособие — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. — 288 с.
18. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. — СПб. : Речь, 2003. — 352 с.

19. Тышковский А. В. Социально-психологические основы формирования и реализации ожиданий в профессиональном выборе и карьере : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / А. В. Тышковский. — М. : РГБ, 2003. — 481 с.
20. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. — 490 с.
21. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. — М. : Просвещение, 1991. — 288 с.
22. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — 2-е изд. — СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. — 860 с. — (Серия «Мастера психологии»).
23. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : монография / Л. Б. Шнейдер. — М. : МОРУ, 2001. — 272 с.
24. Maslow A. H. *Toward a psychology of being*. — 2nd ed. — New York : Van Nostrand, 1968.
25. Vroom V H. *Work and motivation*. — New York : Wiley, 1964. — 331 p.

## REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1991). *Strategiya zhizni* [Strategy of life]. Moscow: Mysl [in Russian].
2. Borisova, T. P. (2012). *Sotsialno-psikhologicheskaya fenomenologiya professionalnykh ozhidaniy studentov v sotsioobrazovatelnoy srede vuza* [Socio-psychological phenomenology of the professional expectations of students in the socio-educational environment of high school]. Candidate's thesis. Moscow [in Russian].
3. Borishevskiy, M. (2010). *Doroga do sebe* [The way to myself]. Kyiv: Akademvidav.
4. Variy, M. Y. (2009). *Zagalna psikhologiya* [General psychology]. (3d. ed.). Kyiv: Tsentr uchbovoi literaturi.
5. Zadiranova, A. V. (2014) *Programma antitsipatsii professionalnogo budushchego pedagoga* [The program of professional anticipation of the future teacher]. Person, family and society: questions of pedagogy and psychology: sb. st. po mater. XLIV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. № 9(44) — proceedings of the 44th Scientific and Practical Conference. (pp. 113–112). Novosibirsk: SibAK [in Russian].
6. Zeygarnik, B. V. & Bratus, B. S. (1980). *Ocherki po psikhologii anomalnogo razvitiya lichnosti* [Essays on the psychology of abnormal personality development]. Moscow: Moskovskogo universiteta [in Russian].
7. Ilin, E. P. (1998). *Motivy cheloveka: teoriya i metody izucheniya* [Motives person: Theory and methods of study]. Kyiv: Vishcha shkola.
8. Konovalova, O. A. (2001) *Glibinnopsikhologichne piznannya fenomena ekspektatsiy metodom aktivnogo sotsialno-psikhologichnogo navchannya* [A deep psychological cognition of the phenomenon expectations by method socio-psychological training]. Candidate's thesis. Kyiv.
9. Maddi, S. (2002) *Teorii lichnosti* [Personality theories]. St. Petersburg: Rech [in Russian].
10. Markova, A. K. (1996) *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow: MGF Znaniye [in Russian].
11. Nozhenkina, O. S. (2012) *Rol refleksii v preodolenii professionalnoy deformatsii lichnosti pedagoga* [The role of reflection to overcome the professional deformation of the person of the teacher]. Smolensk: Universu [in Russian].
12. Orlov, Yu.M. (1987) *Voskhozhdeniye k individualnosti* [Climbing to the individuality]. Moscow: Prosveshcheniye.
13. Panok, V. H., Tytarenko, T. M. & Chiepelieva, N. V. et al. (2003) *Osnovy praktychnoi psikhologii* [Fundamentals of Applied Psychology] Kyiv: Lybid.
14. Karandyshev, V. N., Nosova, N. V. & Shchepelina, O. N. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. St. Petersburg: Piter [in Russian].
15. Trofimov, Yu.L., Ribalka, V. V., & Goncharuk P. A. (2001) *Psikhologiya* [Psychology]. Trofimov Yu. L. (Ed.). (3d ed.). Kyiv: Lybid.
16. Raven, J. (1999) *Pedagogicheskoye testirovaniye: Problemy, zabluzhdeniya, perspektivy* [The Tragic Illusion: Educational Testing] (Trans.) Moscow: Kogito- Tsentr.



17. Rean, A. A. (1999) *Psikhologiya izucheniya lichnosti* [Study Psychology of personality]. St. Petersburg: Mikhaylova V. A.
18. Regush, L. A. (2003) *Psikhologiya prognozirovaniya: uspekhi v poznanii budushchego* [Psychology of prediction: successes in the cognition of a future] St. Petersburg: Rech [in Russian].
19. Tyshkovskiy, A. V. (2003) *Sotsialno-psikhologicheskiye osnovy formirovaniya i realizatsii ozhidaniy v professionalnom vybore i karyere* [Socio-psychological bases of formation and realization of the expectations in a professional choice and career]. Doctor's thesis. Moscow: RGB [in Russian].
20. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V. & Manuylov, G. M. (2002) *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp* [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups]. Moscow: Institut Psikhoterapii [in Russian].
21. Fridman, L. M. & Kulagina, I. Yu. (1991) *Psikhologicheskiy spravochnik uchitelya* [Psychological reference book teacher's] Moscow: Prosveshcheniye [in Russian].
22. Heckhausen, H. (2003) *Motivatsiya i deyatelnost* [Motivation and activity]. (2d ed). St. Petersburg: Piter., Moscow: Smysl [in Russian].
23. Shneyder, L. B. (2001) *Professionalnaya identichnost* [Professional identity]. Moscow: MOSU [in Russian].
24. Maslow, A. H. (1968) *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand.
25. Vroom, V. H. (1964) *Work and motivation* New York: Wiley.

### **Радзивил Екатерина Павловна**

аспирантка Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины

## **ОБОСНОВАНИЕ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ИСЛЕДОВАНИЯ ДИНАМИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОЖИДАНИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

### **Резюме**

В статье представлены обоснования психодиагностического инструментария исследования динамики профессиональных ожиданий студентов-психологов. Опираясь на последние исследования в области психологической науки, мы представили ряд диагностических методик, которые позволяют изучить закономерности и динамику изменений профессиональных ожиданий будущих психологов. Раскрыта взаимосвязь профессиональных ожиданий будущего психолога с самооценкой, уровнем притязаний, мотивации, интерактивно-перцептивной компетентности и коэффициентом привлекательности профессии.

**Ключевые слова:** профессиональные ожидания, самооценка, уровень притязаний, мотивация, интерактивно-перцептивная компетентность, привлекательность профессии.

**Radzivil Kateryna Petrivna**

a postgraduate of Psychology department of Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University

**SUBSTANTIATION OF PSYCHOLOGIC-AND-DIAGNOSTIC TOOLS FOR STUDYING OF THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL EXPECTATIONS OF STUDENTS PSYCHOLOGISTS**

**Abstract**

A number of recent domestic and foreign publications on studying of professional expectations has been analyzed in the paper. Tools for studying the dynamics of professional expectations of future psychologists have been substantiated. It was found that psychological expectations are «hypothetical construct» which appears as a set of personal and professional features of a future psychologist. Interconnection of professional expectations of a future psychologist with self-appraisal, level of intentions, motivation, interactive-and-perceptive competence and a factor of profession attractiveness has been showed up. Offered tools allow exploring efficiently the educational-and-professional expectations of future psychologists at every stage of their professional development. The latest theoretical and practical achievements in studying of professional expectations that proved their effectiveness have been taken into account while choosing the adequate tools. In the future, it is necessary to make and implement into practice of pedagogical activity of a Higher Educational Institution a complex program aimed to the development of adequate professional expectations and correction of destructive expectations of future psychologists in the educational process on the basis of obtained results.

**Key words:** professional expectations, psychologic-and-diagnostic tools, self-appraisal, level of intentions, motivation, interactive-and-perceptive competence, profession attractiveness.

*Стаття надійшла до редакції 20.10.2016*