

МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МЕНЕДЖЕРА НА ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У якості основи цілеспрямованого особистісно-професійного розвитку в системі вищої освіти запропоновано модель становлення професійної спрямованості особистості менеджера на етапі навчання у вищому навчальному закладі. Професійна спрямованість є інтегративним утворенням, що містить у собі такі компоненти: ціннісно-смысловий; емоційний; регулятивний; операціональний.

Ключові слова: професійна спрямованість, менеджер, модель, мотивація, професійне навчання.

Постановка проблеми. Управлінська діяльність відноситься до складних видів праці, яка вимагає від суб'єкта всебічної освіченості, безперервності процесу професіоналізації, виконання різноманітних структурованих видів діяльності. У процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі формується образ майбутнього менеджера-управлінця, його особистісні й професійні компетенції, а разом з ними професійна мотивація. Професійна мотивація тісно пов'язана із професійною спрямованістю. Для виявлення закономірностей професійної спрямованості необхідно розглянути її компонентний склад, структуру, функції, а також її взаємозв'язок з іншими складовими особистості.

Мета статті. Визначити структурні компоненти професійної спрямованості особистості на етапі навчання у вищому навчальному закладі та побудувати модель професійної спрямованості менеджера.

Результати теоретичних досліджень. Теоретико-методологічний аналіз поняття професійної спрямованості виявив, що базове поняття "спрямованість особистості" не має достатньо чіткого визначення. Очевидна багатоаспектність термінологічних трактувань і феномена професійної спрямованості, що викликає труднощі в систематизації знань з даної проблеми. Ряд авторів [1-8] ототожнюють професійну спрямованість з певним домінуючим мотиваційним утворенням або з сукупністю (системою) різних мотиваційних утворень.

Ю. П. Платонов реалізує структурно-параметричний підхід дослідження професійної спрямованості як цілісної та багатогранної властивості особистості. Вчений пропонує розглядати трьохкомпонентну структуру професійної спрямованості, що містить у собі поведінковий, практичний, емоційний компоненти [7].

Поведінковий компонент спрямованості характеризує особливості її прояву в професійній діяльності. Включення людини в професійну діяльність відбувається, перш за все, через становлення його емоційного відношення до своєї професії, що підкреслює доцільність та необхідність виділення в структурі спрямованості особистості емоційного компонента.

Поряд із практичним та емоційним структура спрямованості містить також когнітивний компонент, який характеризується свідомим розумінням суб'єкта своїх професійних цілей, об'єкта своєї спрямованості. У зв'язку із проблемою чіткого розподілення ознак, що характеризують той чи інший компонент, Ю.П. Платонов вважає необхідність виділення тільки двох компонентів – практичного та емоційно-когнітивного [7]. Для дослідження конкретних характеристик професійної спрямованості вчений використав підхід К.К. Платонова, який виділяє в професійній діяльності п'ять властивостей: рівень, висоту, інтенсивність, дієвість і стійкість.

Для дослідження кількісних показників професійної спрямованості було використано поняття параметра, який представляє собою величину, що визначає оцінку конкретної властивості психічного явища або його проявів у дії або діяльності. Емпіричні дослідження, в яких реалізовувався параметричний підхід, дозволили виділити десять психологічних параметрів виміру спрямованості особистості, які найбільш повно розкривають зміст практичного та емоційно-когнітивного компонентів професійної спрямованості.

Зміст практичного компонента спрямованості розкривають такі параметри: визначеність – дозволяє виміряти рівень сформованості інтересів, схильностей та прагнень до певної професійної діяльності; валентність – дозволяє виміряти ступінь зв'язку професійної спрямованості з іншими видами спрямованості особистості; специфічність – дозволяє встановити ступінь взаємозв'язку професійної спрямованості з психологічною структурою його професійної діяльності; центральність – дозволяє встановити ступінь взаємозв'язку професійної спрямованості із загальними і спеціальними здібностями особистості.

Зміст емоційно-когнітивного компонента спрямованості розкриває такі параметри: задоволеність – дозволяє вимірювати силу емоційного відношення до своєї професійної діяльності; цілеспрямованість – характеризує свідомі цілі професійної діяльності; опірність – розкриває суб'єктивно свідомі труднощі, які особистість долає в своїй професійній діяльності; вибірковість – встановлює характер мотивів, що впливають на вибір професії; усвідомленість – розкриває ступінь усвідомлення свого відношення до професійної діяльності; стійкість – дозволяє встановити ступінь відповідності особистих професійних планів змісту професії.

Широко представлена проблема професійної спрямованості в психолого-педагогічних та акмеологічних дослідженнях процесу професіоналізації учителів. Так, з точки зору І. В. Нагорнова, професійна спрямованість особистості містить у собі певні види відносин: відношення людини до професійної діяльності, до самого себе та до оточуючих людей у професійній діяльності. Домінування будь-якого із видів відносин визначає характер професійної спрямованості. Структура професійної спрямованості включає спрямованість на себе, спрямованість на взаємодію з іншими людьми та спрямованість на завдання (ділова спрямованість) [5].

Домінування першого типу спрямованості свідчить, на думку вченого, про виявлення егоцентричних тенденцій, прагнень до особистого добробуту та престижу, задоволення власних бажань; інтереси та бажання

інших людей відходять на другий план. У разі домінування спрямованості на взаємодію з іншими людьми важливим для особистості є добрі відношення із колективом, притаманна виражена потреба в спілкуванні та залежність від групи. При цьому робота та її результати відходять на другий план. Перевага в мотиваційній структурі спрямованості на справу свідчить про прагнення людини реалізувати цілі і завдання безпосередньо професійної діяльності.

Л. І. Кунц називає професійну спрямованість фундаментом, на якому базується професійний розвиток особистості і виступає чинником формування образу майбутньої професійної діяльності особистості. Учений пропонує розглядати професійну спрямованість як систему, що включає взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-цільовий, представлений вектором «мотив-ціль»; емоційно-когнітивний, представлений чуттєво-інформаційним утворенням; регулятивний, утворений вольовим і контрольно-оціночним компонентами [3].

У відповідності до трьох сфер професійної діяльності психологів (практичної, дослідницької та педагогічної) учений виділяє три види професійної спрямованості: практик, дослідник, педагог. Образ майбутньої професійної діяльності представлено в двох суб'єктивних формах: образі-меті та образі-мрії, ідеалі. Як свідчить дослідження, різниця в змісті цих образів спостерігається в специфіці професійної спрямованості студентів.

Образ-мета характеризує більше практичну професійну спрямованість майбутніх психологів. Дана професійна орієнтація відображає популярність прикладного характеру психологічної діяльності. У цьому образі характеристики професійної спрямованості пов'язані із зацікавленістю справою та відповідальним відношенням до її засвоєння й виконання. Образ-мрія відображає суб'єктивну категорію образу майбутньої професійної діяльності – педагогічна професійна спрямованість. Він не завжди реалістичний та відображає стереотипне, поверхове уявлення про майбутню професію, що виражається в позитивному зовнішньому прийнятті та недооцінюванні складності змісту професії педагога-психолога. Дослідницька професійна спрямованість студентів-психологів представлена невиразно. Цей вид професійної спрямованості не відображає виділенні форми суб'єктивного образу, тобто студенти не уявляють своє професійне майбутнє ні в образі-меті, ні в образі-мрії [3].

Ю. В. Андреева обґрунтувала психолого-акмеологічну модель розвитку професійної спрямованості студентів [1]. У структурі професійної спрямованості вона виділяє такі модулі: структурно-змістовний, регуляційно-функціональний, операційно-результативний. Структура професійної спрямованості є динамічною, тому взаємозв'язки між модулями не є односпрямованими.

Учений визначає також компоненти професійної спрямованості та критерії їх розвитку. До складу структурно-змістовного модуля професійної спрямованості особистості входять: мотиваційний компонент; компонент, пов'язаний із потребами, та ціннісний компонент. Критерієм розвитку мотиваційної сфери є мотив досягнення студентом окремих етапів особистісного зростання. Критерієм розвитку компоненту потреб є трансформація наявного рівня потреб у мотиви (предмети потреб) та в подальшому в цілі (кінцеві результати здійснених дій). Критерієм розвитку ціннісного компонента є чітка сформованість ціннісної ієрархії особистості та її погодженість із власними ціннісними орієнтаціями [1]. Операційно-регулятивний модуль представлено двома складовими: психолого-акмеологічними особливостями розвитку професійної спрямованості особистості, рівнями розвитку професійної спрямованості, які відображують ступінь досягнення певної сформованості структурно-змістовних компонентів професійної спрямованості [1]. Регуляційно-функціональний модуль містить компоненти регуляційних механізмів самооцінки, саморегуляції, пов'язаних з активним прагненням до особистого самовдосконалення. Данні механізми впливають на перебудову структурно-змістовних компонентів професійної спрямованості, усвідомлення суб'єктом навчально-професійних перспектив [1]. Зміст професійної спрямованості особистості містить взаємодію: на основі ціннісних орієнтацій у суб'єкта формується структура певних потреб, яка запускає мотиваційний механізм професійної діяльності.

Дослідження виявило, що в процесі навчання у вузі відбувається перебудова структурно-змістовних компонентів професійної спрямованості студентів: від невисокого рівня розвитку мотиваційних та ціннісно-потребних особистісних структур (на першому курсі) до підвищення професійної мотивації власної праці, пізнавальної й внутрішньої мотивації навчально-професійної діяльності (на другому) та задоволеності результатами самовдосконалення та самореалізації у навчальній діяльності (на п'ятому курсі).

Л. М. Зибіна пропонує визначення професійної спрямованості як прояв загальної спрямованості особистості, складного багатопланового процесу, що орієнтує діяльність особистості в професійному просторі, надаючи діяльності стійкості до зовнішніх чинників, обумовлюючи мотиви діяльності, цілі й відношення до дійсності, опосередковане процесом професіоналізації [4; 6].

Модель професійної спрямованості Л. М. Зибіної має такі структурні компоненти, що відповідають різноманітним рівням її сформованості. До першого (низького) перетворюючого рівня автор відносить емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти, які характеризують її загальними позитивним емоційним відношенням до майбутньої професійної діяльності. Мотиваційно-потребовий та перспективно-цільовий компоненти, соціальний рівень, призводять до усвідомленню схильностей, можливостей і здібностей, ініціюють формування професійного призначення, процеси перетворення «Образ-Я» в «Образ – Я професіонала». На думку Л. М. Зибіної, суб'єктивному (вищому) рівню відповідає ціннісно-смісловий та духовний компоненти, що відображують адекватне уявлення про професійну діяльність, формування професійних ідеалів, професійного світогляду, а також характеризують місце професії у ієрархії життєвих сенсів та цінностей особистості [4; 6].

Аналіз теоретико-емпіричних досліджень вищезначених авторів дозволив представити модель становлення професійної спрямованості менеджера на етапі навчання у вищому навчальному закладі.

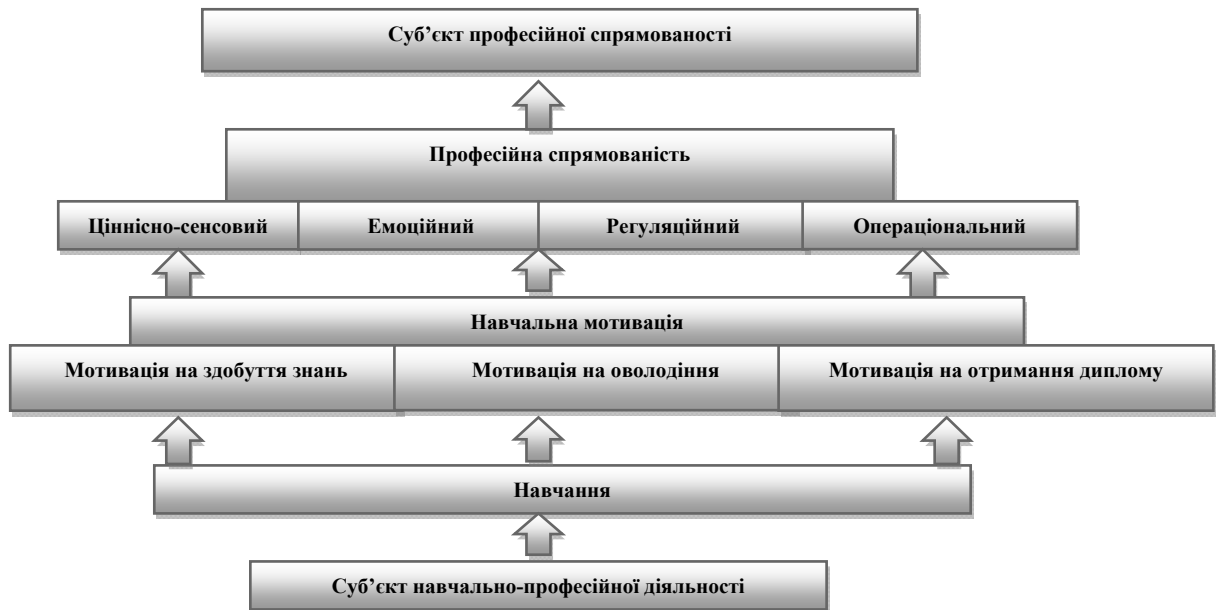


Рис. 1. Модель становлення професійної спрямованості майбутніх менеджерів.

Отже, ми розглядаємо професійну спрямованість як інтегративне утворення, що опосередкує перетворення студента з суб'єкта навчально-професійної діяльності в суб'єкт професійної діяльності в складі таких блоків: 1) ціннісно-смисловий (сенсожиттєві орієнтації, життєві прагнення, задоволеність базових потреб); 2) емоційний (задоволеність учінням, навчанням, майбутньою професією); 3) регуляційний (тимчасова перспектива, загальний рівень саморегуляції та її компонентів); 4) операціональний (рівень сформованості навчально-професійних компетенцій).

Система сенсорної регуляції життєдіяльності суб'єкта містить життєві сенси та системи дієвих життєвих відношень суб'єктів, які включені в його діяльність у перетвореній формі сенсорних структур. Дана система забезпечує підкорення діяльності суб'єкта логіці життєвої необхідності, логіці відносин із світом. Сенсові утворення створюють образ майбутнього, перспективу розвитку особистості, яка не впливає прямо із наявної ситуації та забезпечує моральну оцінку будь-якої діяльності людини.

Розвиток ціннісно-сенсового відношення до майбутньої професії у процесі професійного навчання передбачає перетворення цінностей професійної спільноти у власні стійкі та усвідомлені ціннісно-сенсові орієнтації майбутнього спеціаліста. У даний процес включається механізм інтерналізації, дія якого реалізується таким чином: інтроспекція та підвищення рефлексивності – пояснення сенсу власного життя та її цілей – вибір значущих цінностей та формування системи ціннісних орієнтацій.

Провідною характеристикою мотиваційно-ціннісного відношення майбутніх фахівців до професійної діяльності виступає спрямованість якості, яка представлена у вигляді блока якості та його критеріїв: усвідомлення цінностей, відношення до цінностей, дії щодо вибору цінностей та реалізація їх у якості особистісних цілей діяльності. Отже, ціннісно-смисловий блок професійної спрямованості характеризує процес змістовного розкриття та прийняття особистого сенсу управлінської діяльності, її місце в ієрархічній системі життєвих відносин, зв'язок з певними потребами, мотивами і цінностями суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Сенсоутворюючі процеси тісно пов'язані із потребами суб'єкта. Задоволеність базових психологічних потреб призводить до особистісного розвитку та психологічного здоров'я, до розвитку внутрішніх цінностей особистісного зростання, любові, служінню суспільству, творчості. Відповідно Е. Деси, Р. Райн, ці психологічні потреби є вродженими, базовими. Потреба в самодетермінації (в автономії) містить прагнення самостійно контролювати власні дії та поведінку, бути їх ініціатором. Будучи самодетермінованою, людина діє на основі власного вибору, а не на основі зобов'язань або примусу. Цей вибір базується на усвідомленні своїх потреб та порівнянні їх із зовнішніми умовами. Потреба у переживанні компетентності розуміється як один із типів внутрішньої задоволеності, містить розуміння того, як досягти різноманітних зовнішніх і внутрішніх результатів та бути ефективним. Потреба в зв'язності включає встановлення надійного та задовольняючого індивіда зв'язку з іншими людьми [8]. Таким чином, до стимулюючих внутрішню мотивацію чинників відносять ті, що сприяють задоволенню базових психологічних потреб суб'єкта.

Становлення професійної спрямованості залежить від задоволеності процесом виконання та результатом навчальної діяльності. У контексті нашого дослідження задоволеність будемо розуміти як систему відносин студентів до процесу і змісту навчання, учінню, обраній професії, які відображують особливості переживання освітнього процесу, взаємодію в навчальному середовищі.

На кожному етапі професійного навчання формуються і розвиваються навчально-пізнавальні компетенції. У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі немає єдиної думки щодо визначення поняття «компетенції». Узагальнюючи різні підходи до вивчення даної проблеми, слід зазначити, що компетентність і компетенції є взаємопов'язаними компонентами активності суб'єкта [4].

У якості чинників, що забезпечують особистісно-професійний розвиток та етапі вузівської підготовки, виступають комунікативні й організаційні компетентності. Комунікативна компетентність передбачає не тільки наявність певних психологічних знань, але й сформованість деяких спеціальних навичок: уміння встановлювати контакт, слухати, «читати» невербальну мову комунікації, конструювати бесіду, формулювати запитання. Організаційна – дозволяє ефективно включати людей до певного виду соціальної або професійної діяльності, успішно коректувати дії у процесі діяльності, а також змінювати її у відповідності до нових поставлених завдань та умов.

Формування особистості є результатом соціального досвіду взаємодії індивіда з іншими, що підкреслює зв'язок емпатії з низкою соціально-психологічних властивостей особистості, з системою її відносин. Даний феномен утворює соціальний інтелект майбутнього спеціаліста, створює необхідні умови для розвитку особистості майбутнього менеджера.

Особливості навчання у вищому навчальному закладі вимагають від студента самоорганізації навчального процесу, яка пов'язана із складністю, різноманітністю та великим обсягом навчального матеріалу, більш широким вибором у вивченні навчального матеріалу, наукових досліджень, різноманітністю форм і методів навчання, особливостями навчання, пов'язаними з майбутньою професією [2]. Регуляторні властивості, необхідні для успішного навчання у вузі: самостійність – автономність функціонування системи саморегуляції навчальної діяльності та її незалежності від впливу інших людей; гнучкість – швидкість і ступінь легкості зміни та перебудови саморегуляції навчальної діяльності в процесі навчання; надійність – стійкість функціонування системи саморегуляції навчальної діяльності в ситуації перешкод, в умовах підвищеної або низької психічної напруженості, підвищеної або низької мотивації навчання.

Важливою умовою, що забезпечує реалізацію суб'єктивної активності та прояв самостійності, є регулятивний досвід. Регулятивний досвід – це динамічна система, яка включає інформацію про внутрішній та зовнішній світ, отримана безпосередньо чуттєвим та опосередкованим шляхом, наповнена особистим сенсом, що визначає спрямованість активності людини.

Регулятивний досвід має структуру, компоненти якої (ціннісний, рефлексивний, звичної активізації, операціональний досвід та досвід співробітництва) у взаємодії забезпечують становлення суб'єктивної активності, використовується при проектуванні діяльності, визначаючи її успіх для сьогодення та стратегію в майбутньому. Часова перспектива розглядається як ситуативно-детермінований та відносно стабільний процес індивідуальних розбіжностей. Її дія є проникаючою в усі структури життя людини та визначається множинністю чинників. Вона забезпечує фундамент, на якому побудовані інші конструкти, такі як досягнення й постановка цілі.

Отже, усвідомлена саморегуляція, часова перспектива виступають у якості компонентів регуляційного блоку професійної спрямованості.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. У якості основи цілеспрямованого особистісно-професійного розвитку в системі вищої освіти було запропоновано модель становлення професійної спрямованості особистості менеджера на етапі навчання у вузі. Професійна спрямованість є інтегративним утворенням, що містить у собі такі компоненти: ціннісно-смысловий; емоційний; регулятивний; операціональний.

Критеріями оптимального розвитку професійної спрямованості особистості майбутнього менеджера виступають: внутрішні життєві прагнення; розвиненість сенсових структур особистості; задоволеність базових потреб особистості в автономності, компетентності, зв'язності; задоволеність процесом учіння, навчання, майбутньою професійною діяльністю; сформованість навчально-професійних компетенцій; збалансована часова перспектива; сформованість системи саморегуляції та її компонентів.

Список використаних джерел

1. Андреева Ю.В. Психолого-акмеологические особенности развития профессиональной направленности личности студентов вузов Дисс.канд. психол. наук. / Ю. В. Андреева. Ульяновск, 2004.
2. Дергачева О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райн / О. Е. Дергачева//Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М., 2002. – С 47-103.
3. Кунц Л.И. Профессиональная направленность как фактор формирования образа будущей профессиональной деятельности. Дис. канд. психол.наук / Л.И. Кунц. – Новосибирск, 2005. - 216 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192с.
5. Нагорнов И.В. Особенности профессиональной направленности учителей ярославских школ // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 3(36). – с. 23-30.
6. Пазина О.Е. Социальная ответственность личности в современном обществе: Автореферат дисс.канд. фил. Наук / О.Е. Пазина. – Нижний Новгород, 2003. –35 с.

7. Платонов Ю.П. Профессионально-педагогическая направленность мастера производственного обучения среднего профтехучилища Автореферат дисс. канд. психол. наук / Ю.П. Платонов. – Ленинград, 1982. – 16 с.
8. Ryan R. M., Deci E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), Annual Review of Psychology (Vol. 52; pp. 141 — 166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.

References

1. Andreeva Ju.V. Psihologo-akmeologicheskie osobennosti razvitija professional'noj napravlenosti lichnosti studentov vuzov Diss.kand. psihol. nauk. / Ju. V. Andreeva. Ul'janovsk, 2004.
2. Dergacheva O. E. Avtonomija i samodeterminacija v psihologii motivacii: teorija Je. Desi i R. Rajn / O.E. Dergacheva//Sovremennaja psihologija motivacii / Pod red. D. A. Leont'eva. – M., 2002. - S 47-103.
3. Kunc L.I. Professional'naja napravlenost' kak faktor formirovanija obraza budushhej professional'noj dejatel'nosti. Dis. kand. psihol.nauk / L.I. Kunc. - Novosibirsk, 2005. - 216 s.
4. Markova A. K. Psihologija truda uchitelja / A. K. Markova. - M.: Prosveshhenie, 1993. – 192s.
5. Nagornov I.V. Osobennosti professional'noj napravlenosti uchitelej jaroslavskih shkol // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2003. – № 3(36). – s. 23-30.
6. Pazina O.E. Social'naja otvetstvennost' lichnosti v sovremennom obshhestve: Avtoreferat diss.kand. fil. nauk/ O.E. Pazina. – Nizhnij Novgorod, 2003. - 35 s.
7. Platonov Ju.P. Professional'no-pedagogicheskaja napravlenost' мастера производственного обучения среднего профтехучилища Автореферат дисс. канд. психол. наук / Ju.P. Platonov. – Ленинград, 1982. – 16 с.
8. Ryan R. M., Deci E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), Annual Review of Psychology (Vol. 52; pp. 141 — 166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.

Резюме. В качестве основы целенаправленного профессионального развития личности в системе высшего образования предложена модель формирования профессиональной направленности личности менеджера на этапе обучения в высшем учебном заведении. Профессиональная направленность рассматривается как интегративное образование, состоящее из четырех основных компонентов: ценностно-смысловой, эмоциональный, регулятивный, операциональный.

Summary. The model of professional direction of a manager as a personality at the stage of his studies in higher school is suggested as a task-oriented personal and professional development within the system of higher education. Professional direction is an integrated creation containing such components as axiological-conceptual, emotional, regulative, and operational.

Key words: professional direction, manager, model, motivation, professional education.

УДК 159.922.1:612.6

Т.О. ПИЛИП'ЮК, М.І. МУШКЕВИЧ

ГЕНДЕРНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСІБ З РІЗНИМ СТАВЛЕННЯМ ДО РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я

Стаття розкриває ті особливості особистості, які взаємопов'язані із позитивним чи негативним ставленням до репродуктивного здоров'я. Виявлено, що і чоловіки і жінки характеризуються певним набором психологічних особливостей, які впливають на їх ставлення до репродуктивного здоров'я, а саме: виражена акцентуація характеру, наявність дисгармонійних рис особистості, невіміння вирішувати життєві проблеми, невідготовленість до гармонійних сексуальних відносин, неадекватні мотиви вступу до статевих стосунків.

Ключові слова: репродуктивне здоров'я, особистісні особливості, темперамент, характер, акцентуація характеру, гендерна диференціація, тривожність, міжособистісна комунікація, внутрішня картина здоров'я.

Постановка проблеми. Кожне цивілізоване та демократичне суспільство прагне проголосити пріоритетним напрямком державної політики – забезпечення відповідних умов для збереження здоров'я дітей та дорослих. Для нашої країни даний напрям також є одним із важливих, який передбачається Конституцією України. На сьогоднішній день стан репродуктивного здоров'я громадян України викликає особливе занепокоєння, оскільки він не відповідає міжнародним стандартам і останнім часом зазнає впливу різноманітних негативних процесів, що продовжують спричиняти зростання рівня захворюваності та смертності. Соціальні, економічні, політичні негаразди позначаються на умовах життя, призводять до емоційної депресії, відсутності належних умов, необхідних для збереження репродуктивного здоров'я дорослого населення загалом та підростаючого покоління зокрема. Тому залишається надзвичайно актуальною проблема формування здорового способу життя, відповідального ставлення кожного громадянина та суспільства в цілому до репродуктивного здоров'я як одного з важливих складових здоров'я нації.