

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра практичної психології

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ВЧИТЕЛІВ
УКРАЇНОМОВНИХ ТА РУМУНОВНИХ ШКІЛ З ЇХНІМИ
ОСОБИСТІСНИМИ ВЛАСТИВОСТЯМИ

Дипломна робота
Рівень вищої освіти - другий (магістерський)

Виконала: студентка VI курсу, 622 групи
спеціальності «Психологія»

Свекла Михаелла-Родіка

Керівник: канд. псих. наук,
доц. Гуцуляк Н. М.

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № ____

від „____” _____ 2021 р.

Зав. кафедри _____ доц. Радчук В.М.

Чернівці – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ РАКУРСИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА СПЕЦИФІКИ ЇХ ПРОЯВУ У ВЧИТЕЛІВ	7
1.1. Поняття кар'єри, її види та етапи.....	7
1.2. Психологічні особливості професійної кар'єри вчителів.....	13
1.3. Зміст та функції кар'єрних орієнтацій як чинника здійснення вчителями професійної кар'єри	19
РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА ВИБІРКИ ТА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ	26
РОЗДІЛ III. ПОРІВНЯЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА ОСОБИСТІСНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНОМОВНИХ ТА РУМУНОМОВНИХ ШКІЛ	36
3.1. Порівняння проявів кар'єрних орієнтацій вчителів українськомовних та румунськомовних шкіл.....	36
3.2. Наукова інтерпретація поняття «особистісні властивості».....	39
3.3. Порівняльний аналіз особливостей особистісних властивостей вчителів українськомовних та румунськомовних шкіл.....	43
3.4. Аналіз взаємозв'язків кар'єрних орієнтацій вчителів українськомовних та румунськомовних шкіл з їхніми особистісними властивостями..	52
ВИСНОВКИ	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	67

ВСТУП

Зусилля громадськості на сучасному етапі розвитку суспільства щодо інтеграції до Європейського Союзу, модернізація освіти висувають нові вимоги до особистості майбутнього фахівця, утверджують необхідність підготовки студентів як активних суб'єктів власної життєдіяльності та майбутньої професійної кар'єри. Дана стратегія потребує орієнтації професійної підготовки на цінності майбутньої професійної діяльності, збагачення цього процесу уявленнями про майбутню професійну кар'єру. Саме система адекватних уявлень про професійну кар'єру впливає на формування життєвих та професійних планів особистості, організовує і спрямовує її активність, постає регулятором професійного самовизначення.

Професійну кар'єру сучасні дослідники осмислюють як важливий показник розвитку людини, пов'язаний із виявленням професійної самоідентичності, мобільністю, відповідальністю, прийняттям культури, безперервної самоосвіти, самовдосконалення, самоактуалізації. Це ключове поняття, яке точно відображає особливості сучасного етапу розвитку суспільства, обумовлені переходом до особистісно-діяльнісної освітньої парадигми, посиленням особистої відповідальності щодо професійної інтеграції в суспільство, складністю її планування на віддалену перспективу.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що проблема сутності професійної кар'єри знайшла відображення в працях західних (Дж. Гібсон, Дж. Гордон, Р. Дафт, Л. Джуелл, Д. Донеллі, Х. Кауфман, К. Крам, Т. Парсонс, Д. Сьюпер, Д. Тідеман, Д. Фельдман, Д. Холланд, Т. Ференц), російських (Д. Гвішиані, В. Іконніков, О. Молл, В. Поляков, М. Сафонова, С. Сотнікова, Г. Толстая, А. Ушаков та ін.) та українських вчених (В. Білоліпецький, О. Бондарчук, В. Ігнатов, Л. Карамушка, М. Лукашевич, О. Понеділков, О. Турчинов, О. Щотка).

Становлення кар'єри педагогів, управління професійною кар'єрою вчителя розглядали М. Александрова, О. Симановська, види й особливості розвитку

кар'єри викладача - О. Жигло, організацію та методику планування кар'єри менеджерів - Г. Морозова. Науковцями проведені дослідження у сфері кар'єрних орієнтацій студентів (Ю. Бурмакова, О. Жданович, О. Терновська), кар'єрної готовності випускників вишу (О. Миронова-Тихомирова) та факторів кар'єрного зростання фахівця (Е. Зеєр, О. Молл, О. Москаленко, М. Пряжников та ін.); можливості розвитку кар'єрних прагнень студентів на основі підвищення якості їх міжособистісних відносин (А. Канаматова).

Одним із факторів успішності професіоналізації особистості є кар'єрні орієнтації, які потрапили у фокус наукового дослідження ряду зарубіжних вчених, зокрема Д. Каммероу, Д. С'юпера, О. Полянської, Л. Почебут, Е. Шейна, Д. Голланда, В. Чикер, а також вітчизняних (І. Бондаревської, Д. Жуїної, Р. Каламаж, Л. Карамушки, А. Козіної, А. Олійник, І. Петровської, А. Поплавської, В. Чернявської тощо). В працях даних дослідників висвітлено питання змісту та різновидів кар'єрних орієнтацій, розкрито специфіку їх становлення в певних вікових і професійних групах. Вченими також сформульовано психолого-педагогічні умови оптимізації кар'єрних орієнтацій під час професійного самовизначення та навчання на підґрунті виокремлення внутрішніх і зовнішніх факторів становлення.

На жаль, проблема професійної кар'єри особистості педагога, у тому числі на етапі професійної підготовки фахівця, поки що не знайшла відповідного відображення у психології. Слід відмітити, що саме проектування кар'єри особистості дозволяє визначити шляхи досягнення професійних цілей, враховуючи ймовірний характер майбутнього, удосконалити професійний розвиток особистості, виявити й скоригувати відповідність психічної організації студента з вимогами педагогічної діяльності, забезпечити досить надійну поведінку індивіда в конкретних і типових життєвих та професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, професійно важливих для майбутнього виду діяльності. Вищезазначене й обумовило вибір теми дипломного дослідження **«Взаємозв'язок кар'єрних орієнтацій вчителів**

україномовних та румуномовних шкіл з їхніми особистісними властивостями».

Об'єкт дослідження: професійна кар'єра вчителів.

Предмет дослідження: взаємозв'язок кар'єрних орієнтацій та особистісних властивостей вчителів україномовних і румуномовних шкіл.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та емпіричне з'ясування взаємозв'язків між кар'єрними орієнтаціями й особистісними властивостями вчителів україномовних і румуномовних шкіл.

Згідно з поставленою метою та для перевірки гіпотези було визначено такі **завдання дослідження:**

1. З'ясувати сутність професійної кар'єри вчителів та визначити роль кар'єрних орієнтацій у їх професійному зростанні.
2. Визначити специфіку особливостей кар'єрних орієнтацій та особистісних властивостей вчителів україномовних і румуномовних шкіл.
3. Емпірично дослідити та виявити взаємозалежність між кар'єрними орієнтаціями вчителів україномовних та румуномовних шкіл з їхніми особистісними властивостями.
4. Систематизувати та узагальнити опрацьований матеріал, сформулювати висновки.

Гіпотеза дослідження: існує специфіка взаємозалежності кар'єрних орієнтацій вчителів україномовних і румуномовних шкіл з їхніми особистісними властивостями.

Методи та методики дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було використано такі методи: а) теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення концептуальних положень з досліджуваної проблеми); б) емпіричні (тестування, зокрема методики: методика вивчення кар'єрних орієнтацій «Якір кар'єри» Е. Шейна; тест «Смисложиттєві орієнтації» Д.О. Леонтьєва; п'ятифакторний

особистісний опитувальник («Велика п'ятірка»); методика дослідження макіавеллізму особистості (мак-шкала IV, адаптована Н.В. Кухтовою)); в) методи математичної статистики й інтерпретаційні методи (структурний метод).

Структура роботи. Дипломна робота складається з вступу, теоретичного та двох практичних розділів, висновків та списку використаних джерел (79 найменувань). Робота викладена на 74 сторінках машинописного тексту, проілюстрована 13 рисунками та 4 таблицями.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ РАКУРСИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА СПЕЦИФІКИ ЇХ ПРОЯВУ У ВЧИТЕЛІВ

1.1. Поняття кар'єри, її види та етапи

Феномен кар'єри знаходиться у полі зору представників багатьох наук, зокрема психологів, економістів, соціологів. Науковці, які вивчають кар'єрні процеси, підкреслюють, що феномен кар'єри розглядається у своєрідному вимірі відповідно до ракурсу погляду. Для психології кар'єра постає як проблема вибору професії, як компонент індивідуальної життєвої структури чи засіб самореалізації. У свою чергу, соціологи вивчають кар'єру в плані реалізації різних соціальних ролей, політологи - з позиції реалізації особистого інтересу, потреб у владі, в багатстві, у престижі чи автономії в межах існуючих політичних інститутів, географи - у ракурсі взаємозв'язку між географічними умовами та станом трудових ресурсів.

Соціолог В.С. Біскуп пропонує наступне визначення: кар'єра - одна з форм життєтворчості особистості, сукупність станів, процесів та результатів, які характеризують динаміку освоєння людиною-професіоналом соціального простору, зокрема професійного [10; 11].

У свою чергу Т.М. Байдак, В.О. Болотова зазначають, що у визначенні М. Савицкас до кар'єри треба відноситись як до відображення професійної поведінки, а не, навпаки, до професійної поведінки як до відображення кар'єри. Це відображення може фокусуватися, з одного боку, на самій професії (об'єктивна кар'єра), а, з іншого - на її змісті (суб'єктивна кар'єра). Науковці підкреслюють, що подібним чином розглядають кар'єру й інші автори. Так, К. Мак Деніелз узагальнює, що кар'єра означає більше, ніж робота чи професія: це «стиль життя», який включає в себе послідовність професійної діяльності та різних видів діяльності у вільний час, до яких людина включена протягом усього життя. Н. Джісберс та І. Мур розглядають кар'єру як процес саморозвитку

індивіда протягом життя через інтеграцію ролей, оточень і подій у житті людини [6].

За визначенням економістів М.Д. Виногородського, А.М. Виногородської, О.М. Шкапової, кар'єра - це процес зміни подій, як активне просування людини в освоєнні та вдосконаленні способів життєдіяльності. Кар'єра у цьому сенсі постає не просто як просування індивіда у соціальному просторі, а як використання набутого найоптимальнішим чином культурного, освітнього, професійного капіталу за умови стрімкої зміни вимог і зростаючої конкуренції у професійній діяльності [16, с. 348].

І.А. Василенко зауважує, що в більшості випадків кар'єру визначають як траєкторію руху людини, яку вона створює, враховуючи особливості середовища, власні цілі, бажання і здібності [15, с. 158].

Кар'єра, на думку А.Я. Кібанова [72], є суб'єктивно усвідомленими судженнями працівника про своє трудове майбутнє, очікувані шляхи самовираження і задоволення працею; це поступове просування по службовій драбині, зміна навичок, здібностей, кваліфікаційних можливостей і розмірів винагороди, пов'язаних із діяльністю працівника.

В.В. Овсяннікова та О.М. Борисенко зазначають, що можна виділити наступні підходи до вивчення кар'єри в психології: соціально-психологічний (Б.Г. Почебут, Л. Прокоф'єва, В.О. Чикер); управлінсько-менеджерський (А.М. Занковський, Є. Комаров); соціально-економічний (Н. Лукашевич, О. Мол). Представники соціально-психологічного напрямку характеризують кар'єру як просування людини в організаційній ієрархії, послідовність занять на різних вікових етапах та як один із показників індивідуального професійного життя людини, досягнення бажаного статусу й відповідного рівня життя, а також досягнення визнання та слави. Представники управлінсько-менеджерського напрямку аналізують кар'єру як сукупність посад, які людина займає на цей момент часу (фактична кар'єра) або може займати (планова кар'єра); розглядають кар'єру як ланку, що зв'язує прагнення індивіда й соціальні системи.

Представники соціально-економічного напрямку визначають кар'єру як динаміку рівня освіти й кваліфікації працівника протягом трудового життя та посадових пересувань, а також як поведінку, пов'язану з накопиченням і використанням людського капіталу протягом робочого життя [13; 54].

Фахівець у сфері психології професіоналізму А.К. Маркова характеризує кар'єру як професійне просування, фахове зростання, як етапи сходження людини до професіоналізму, перехід від одних його рівнів, етапів, ступенів до інших, як процес професіоналізації [50].

Кар'єра, згідно із поглядами Т.Ю. Базарова, Б.Л. Єремїна [73], є результатом усвідомленої позиції і поведінки людини у галузі трудової діяльності, який пов'язаний із посадовим чи професійним зростанням.

Є.О. Могільовкін дотримується розуміння кар'єри з позицій психолого-акмеологічного підходу і розглядає кар'єрне зростання не тільки як просування щаблями організаційної ієрархії, а як процес реалізації людиною себе, своїх можливостей у професійній справі, досягнення особистістю свого «акме» [52].

Слід зауважити, що Я.А. Чернишов, проаналізувавши низку підходів до пояснення внутрішньої побудови кар'єри, обґрунтовує такі її компоненти: особистісна організація, особистісно-діяльнісне втілення, соціокультурний простір та професійне довкілля [77, с. 20-21]. На думку Г.Г. Зайцева, Г.В. Черкаської, до найбільш значимих складових кар'єри відноситься сама особа (передусім її психофізіологічні та особистісні особливості), її кар'єрні цілі та можливі шляхи їх досягнення, а також зовнішнє оточення, яке постійно на неї впливає [26, с. 12].

Спробу класифікувати кар'єру за спрямованістю руху всередині організації зробив Н. Лукашевич та інші представники соціально-економічного напрямку [47], які визначили три типи кар'єри: «горизонтальна кар'єра» (охоплює всі соціально-професійні пересування, що не пов'язані з підвищенням рівня оплати або з отриманням вищого професійного статусу); «кар'єра, що зростає» (просування за ієрархією посад і кваліфікаційних рівнів, але не дуже швидко);

«стрімко зростаюча кар'єра» (отримання більшого рівня освіти чи кваліфікації, досягнення посадового статусу з великою відповідальністю щодо прийняття рішень).

Представники управлінсько-менеджерського напрямку А.М. Занковський, Є. Комаров [29; 38] класифікували типи кар'єри за характером змін, що відбуваються з працівником: «ситуаційна кар'єра» (залежність від ситуації, випадку); «залежна кар'єра» (вона залежить від стосунків особи, яка приймає рішення стосовно кар'єри працівника); «власноручна кар'єра» (високий рівень професіоналізму); «кар'єра від розвитку об'єкта» (залежить від здібностей працівника перетворювати об'єкт праці); «кар'єра по трупах» (кар'єризм у негативному розумінні, де працівник не зупиняється ні перед чим у прагненні пройти найкоротший шлях до бажаної посади); «системна кар'єра» (взаємозв'язок різних складових кар'єри, створення фундаменту для планування кар'єри).

А.П. Єгоршиним виокремлюються наступні види кар'єри: прогресивний (розвиток по висхідній); регресивний (розвиток зі спадами і низхідним рухом); лінійний (безперервний, послідовний процес розвитку кар'єри); нелінійний (наявність стрибків, перерв та проривів); спіралеподібний (схожі процеси кар'єрних ротацій здійснюються на різних ієрархічних рівнях); стагнаційний (застій, коли тривалий час немає змін ані в посаді, ані в зарплатні) [24].

О.В. Крушельницька підкреслила, що дослідником А.П. Єгоршиним виокремлено чотири види типових кар'єр: а) «роздоріжжя» - молоді спеціалісти мають зробити вибір між гарантією місця роботи та особистою свободою; це вибір сенсу роботи, життєвого кредо, напрямку дій; б) «змія» - поєднання кар'єри спеціаліста у своїй справі та лінійного керівника, при цьому потенційно висококваліфіковані професіонали не затримуються на одній посаді більше 2-3 років; в) «драбина» - кожен посаду на шляху просування працівник займає приблизно однаковий термін часу; г) «трамплін» - стрибок у пенсійний стан і

консультаційну діяльність, при цьому послідовне проходження сходин тут не обов'язкове [41].

Н.М. Проскурка зазначає, що Д. Сюпер виділив чотири типи кар'єри, які залежать від особливостей особистості, способу життя, відносин і цінностей людини: 1) стабільна кар'єра - характеризується просуванням, навчанням, тренуванням у природно постійній професійній діяльності; 2) звичайна кар'єра - найпоширеніша - співпадає з нормативними стадіями життєвого шляху людини, включаючи кризи; 3) нестабільна кар'єра - характеризується двома або декількома спробами, причому зміна професійної діяльності відбувається після певного періоду стабільної роботи в попередній професійній сфері; 4) кар'єра з множинними пробами - зміна професійних орієнтацій відбувається протягом всього життя.

Також науковець звертає увагу, що згідно із поглядами А. Турчинова, кар'єра може розрізнятися на професійну (горизонтальна кар'єра - переміщення «всередині професії», спрямована на досягнення професійної майстерності) та посадову (вертикальна кар'єра - посадове переміщення працівника вгору по службовим «сходам»). За можливістю реалізації посадову кар'єру можливо розділити на потенційну та реальну. Потенційна (індивідуально спланована, реальна) кар'єра - особисто вистроєний людиною професійний та життєвий шлях на основі її планів, потреб, здібностей, цілей. Реальна (реалізована, досягнута) кар'єра - це те, що людині вдалось реалізувати на протязі визначеного часу, в визначеному виді діяльності, в даній організації. Крім того, за часом реалізації вертикальну (посадову) кар'єру можливо розрізнити на нормальну, швидкоплинну та повільну. Нормальна кар'єра - це поступове просування людини до вершини посадової ієрархії з постійно розвиваючими її професійними здібностями. Тривалість цієї кар'єри, як правило, дорівнює тривалості активної трудової діяльності людини. Повільна кар'єра характеризується перебуванням на одній посаді в 1,5-2 рази довше, ніж при нормальній кар'єрі [17].

А.Н. Толста [71] визначила дев'ять етапів еволюції індивідуальної кар'єри:

- 1) міркування з приводу майбутньої роботи, уявлення про кар'єру та її особливості, навчання майбутній професії; 2) освіта й тренування; 3) входження особистості у світ професії, адаптація, виникнення професійної «Я-концепції»; 4) професійне навчання й подальша спеціалізація в умовах компанії, організації; 5) досягнення членства в організації, з'ясування особистісних мотивів та особистісних цінностей, усвідомлення свого таланту, сили чи слабкостей; 6) якщо професійне зростання в організації неможливе, то приймається рішення про перехід до іншої організації; 7) криза. Переоцінка себе, питання щодо правильності вибору професії, планування майбутнього шляху розвитку; 8) зниження залучення до професії, підготовка до пенсії або прийняття рішення працювати далі; 9) вихід на пенсію.

М.В. Кларін [34] виділяє переважаючу емоційну складову відносно діяльності людини в будь-якій організації:

1. Дослідження: особистість готується до вступу в трудову діяльність і робить акцент на придбанні потрібних для цього навичок.
2. Вступ до організації: майбутній працівник готовий вибрати роботу з пропозицій, що в нього є.
3. Зміцнення позицій: відбувається, коли особистість визначає переважне для себе заняття і здобуває додаткові навички, щоб мати можливість далі просуватися по службі.
4. Підтримка: на цій стадії відбувається переоцінка цілей у середині кар'єри. Працівник аналізує свої таланти й визначає потребу оволодіти новими навичками, щоб, як і раніше, представляти цікавість для ринку.
5. Розставання: на цій стадії акцент робиться на підготовці до відходу з організації або виходу на пенсію.

Можемо узагальнити, що феномен кар'єри знаходиться у полі зору представників багатьох наук, зокрема психологів, економістів, соціологів, фахівців у галузі управління персоналом, корпоративної культури. Залежно від потреб теорії та практики кар'єру розглядають з різних позицій, які висвітлюють ті чи інші її сторони, виокремлюють складові, що вбачають важливими окремі дослідники.

1.2. Психологічні особливості професійної кар'єри вчителів

Початок ХХІ ст. є суперечливим періодом переходу до постпромислової стадії розвитку суспільства, яка висуває нові вимоги до фахівців, надаючи важливого значення таким особистісним якостям, як уміння мислити, самостійно вирішувати, творчо працювати, прагнення поповнювати знання, розвивати комунікативні навички тощо. Сьогодні суспільство потребує різнобічно розвинених, соціально активних професіоналів, які мають фундаментальну наукову освіту та багату внутрішню культуру.

Для того, щоб бути затребуваним, як правильно, на думку О.М. Кокун, зазначив І.В. Табачек, вчитель має відповідати потребам практики, тим перспективам, що окреслюються в процесі суспільної трансформації. Специфіка педагогічної діяльності, з одного боку, зумовлена її загальними особливостями та вимогами, а з іншого - впливом соціально-економічних умов нинішнього етапу розвитку суспільства [37].

О.Д. Барабаш слушно зауважує, що конкурентне оточення, яке характерне сучасному освітньому середовищі, спонукає педагога більш усвідомлено підходити до необхідності ініціювати й дбати про власне професійне зростання. Відповідно, можна розглядати кар'єру як неперервний процес професійного розвитку, в якому вчитель не просто об'єкт впливу продуманої системи методичної роботи, а його повноцінний суб'єкт. Якщо вчитель самостійно або за підтримки більш компетентних педагогів буде визначати можливі траєкторії власного розвитку, то найбільш відчутними й особистісно значущими будуть його результати [7].

Професійну кар'єру працівника освіти С.Д. Максименко [62] тлумачить, по-перше, як професійне просування, професійне зростання, сходження людини до педагогічного професіоналізму, перехід з одних рівнів, етапів, ступенів професіоналізму на інші, по-друге, як посадове чи статусне просування, що

забезпечує професійне та соціальне самоствердження людини відповідно до рівня її кваліфікації.

У сучасному науковому дискурсі, як підкреслює Л.А. Богуш, поняття «професійна кар'єра» репрезентує різні підходи до його визначення: вид професійної діяльності на окремих етапах трудового шляху особистості (Є. Климов); послідовність посад, професій, місць і позицій протягом трудового життя особистості, включаючи професійні позиції (O'Brien K.); вид діяльності, пов'язаний зі способом життя, що включає різні сфери життя (Н. Волкова); покликання як діяльність, що якнайкраще виконується та узгоджується з життєвим завданням людини (А. Маслоу, В. Франкл); професійний досвід, що не зводиться до професії або професійної ролі, який виражається через суспільну активність (М. Александрова); професійний шлях людини, в якому відбувається розвиток суб'єкта (К. Абульханова-Славська, М. Савікас, Л. Беляєва) [12].

Ю.М. Котенева [40] погоджується із позицією М. Александрової щодо ототожнення понять «професійна кар'єра вчителя» та «педагогічна кар'єра», що розуміється не тільки як просування в організаційній ієрархії, а й як кар'єра, становлення професіонала, притаманна педагогічній професії. Слід відмітити, що суб'єктивне ставлення вчителя до професійної кар'єри визначається особливостями його соціальної ситуації розвитку; характером життєвих і професійних часових орієнтацій; мотивами професійного вибору й характером уявлень про ідеальну ситуацію професійного майбутнього.

Педагог, на думку С.Д. Литвин-Кіндратюк [46], може вбачати свій кар'єрний ріст не лише у просуванні по службі, у вдалому поєднанні педагогічної та управлінської діяльності, але й в досягненні ним високого рівня педагогічної майстерності, набуття належного рівня професійної компетентності і, відповідно, оцінювати свою професійну кар'єру як успішну чи неуспішну.

Л.І. Макарова зазначає, що зростання і розвиток професіоналізму вчителя ототожнюються з операціональною стороною діяльності, оволодінням педагогічною майстерністю, педагогічною технікою, педагогічними

технологіями, з удосконаленням спілкування і розвитком управлінсько-організаторських здібностей, освоєнням нових методик і т.п. Однак, такий підхід є одностороннім, бо не враховує взаємний зв'язок процесів професійного становлення вчителя (педагога) і його особистісного росту, його особистісних потреб у досягненні свого професійного акме [48].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (праці Ю.П. Азарова, Ю.К. Бабанського, О.О. Бодальова, І.А. Зязюна, В.О. Кан-Калика, Н.В. Кузьміної, Л.М. Лузіної, М.М. Поташника, Р.Х. Шакурова та ін.) Л.М. Вакулінська визначає важливі якості вчителя, які сприяють успішному кар'єрному росту: здатність до нестандартного рішення; пошуково-проблемний стиль мислення; вміння створювати нестандартні навчальні та виховні ситуації; оригінальність у всіх сферах своєї діяльності; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особистісні якості (сміливість, винахідливість, цілеспрямованість, оптимізм, ентузіазм, упевненість, кмітливість, інтуїтивне відчуття нового та оригінального та ін.) [14].

З.С. Карпенко [33] продемонструвала значення перфекціонізму як особистісної диспозиції в професійній діяльності педагога. Згідно з поглядами вченої, педагоги-перфекціоністи володіють конструктивним балансом здатності до афіліації та прагнення до влади, самовідданої любові до дітей і професійного самоствердження.

Очевидним, на думку М.С. Захарової, є те, що енергія кар'єрного процесу забезпечується двома групами факторів: внутрішніми (спадковість, індивідуально-психологічні особливості, мотивація тощо) і зовнішніми (потреби та інтереси суспільства, його сьогочасні реалії та перспективи розвитку суспільних інститутів). Відповідно, до ознак успішної кар'єри можна віднести і можливість реалізації свого професійного «Я» у відповідній професійним інтересам роботі, а також у знаходженні суб'єктом трудової діяльності власне свого місця у структурі неформальних відносин, які складаються в процесі спілкування, відпочинку тощо [30].

Згідно із позицією Н. Гарновської, Р. Пушкар [18], при виробленні плану розвитку кар'єри педагог повинен визначати власні професійні інтереси та методи їх реалізації. В основу планування кар'єри вчені пропонують такі методика: а) методика уточнення цінностей - дає змогу визначити найважливіші життєві та трудові інтереси, а також такі фактори, як престижність, стимулювання діяльності, влада, стресові ситуації та їх розгляд, класифікація з точки зору їх значущості для людини; б) методика виявлення рівня задоволення роботою - базується на поданні вчителем інформації про декілька видів діяльності, що приносять йому задоволення при їх виконанні, тобто оцінюються позитивно; в) персональний розвиток і значимість виконуваної роботи: серія методик, які педагог може використати для оцінки важливості окремих елементів роботи. При цьому враховуються такі чинники, як професійне зростання, виникнення нових проблем, нові можливості, відчуття причетності до важливої справи.

В.Я. Малиновський [49, с. 106-107] виділив наступні засоби реалізації плану розвитку кар'єри: успішне виконання посадових обов'язків; професійний та індивідуальний розвиток; ефективне партнерство з керівником; помітний внесок у діяльність організації; партнерство з кадровою службою.

В.С. Пілецький звертає увагу, що на думку деяких вчених можна розрізнити декілька варіантів кар'єри вчителя:

- еволюційна кар'єра - вибір професійної спрямованості відбувається рано, він, як правило, усвідомлений, учитель знає напевне, що може дати своїй професії, а що може отримати від неї, посадові підвищення розглядаються як закономірні, утримується чіткий баланс між педагогічною роботою та управлінською практикою;

- стабільна кар'єра - також характерним є ранній вибір професії та відданість їй протягом життя. Однак, акцент робиться на професійну спрямованість, має сенс підвищення кваліфікації, вдосконалення педагогічної майстерності;

- дволінійна кар'єра - з часом зацікавленість у роботі з дітьми зникає, що може спричинити втрату психологічної схильності до педагогічної діяльності;
- тимчасова кар'єра - відбувається, як правило, під тиском обставин або випадково. Для такого типу педагогічної кар'єри характерними є формальність, зміна її на інші посади та ролі.

Також науковець додає, що існує п'ять типів жіночої педагогічної кар'єри: «типова» (після отримання педагогічної освіти жінка працює до заміжжя); «стабільна» (після отримання освіти жінка-педагог знаходить роботу за фахом, яка стає справою її життя); «дволінійна» (поєднання праці домогосподарки та стабільної педагогічної кар'єри); «перервана» (тимчасова перерва в кар'єрі настає у зв'язку із народженням дітей та їх вихованням); «нестабільна» (поєднання тривалих періодів активної педагогічної діяльності з поверненням до кар'єри домогосподарки) [59].

У професійному зростанні педагога, як зауважує Н.В. Глинянюк [19], велика увага приділяється педагогічній компетентності, моральним установкам, духовним цінностям педагога. Інші сторони професійної кар'єри ще недостатньо включаються у зміст теоретичних та практичних навчальних занять, зокрема: вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях; правильно визначати особистісні якості та емоційні стани оточуючих; вибирати адекватні способи поведінки з людьми і реалізовувати їх в процесі взаємодії. А саме ці якості, на думку дослідника, як складові соціально-психологічної компетентності, є чи не найважливішими елементами професійної кар'єри.

Л.М. Жидан вважає, що якщо звернутися до класифікацій акцентуацій характеру К. Леонгарда, то можна припустити, що індивідуальний підхід при педагогічному стимулюванні педагогічної кар'єри повинен проводитись з врахуванням наступних типів: педантичний, застрягаючий, тривожний, гіпертимічний, дистимічний, циклотимічний, екзальтований та емотивний. Педантичний тип - це категорія вчителів, яких потрібно стимулювати до підвищення кар'єри. Педантичні особистості заявляють про себе позитивно, всі

завдання виконують дуже сумлінно, вболівають за долю організації. Застрагаючий тип - вчителям притаманна впевненість у своїх силах, у них добре розвинене честолюбство, гідність і самолюбство. Тривожний тип - це дуже відповідальні вчителі, не прагнучи визнання бути талановитими, вони дуже сумлінні виконавці. Гіпертимічний тип - самостійні, активні, винахідливі, ініціативні, однак потребують допомоги у встановленні перспектив самовдосконалення та посилення контролю за їхніми досягненнями. Дистимічний тип - серйозні та сумлінні виконавці, але песимісти щодо свого майбутнього, що заважає прояву ініціативи, впровадження інноваційних форм, підняття по кар'єрній сходинці. Для циклотимічного типу особистості характерні часті зміни настроїв, пов'язані з впливом зовнішніх чинників: радісні сприяють наймовірній активізації; сумні спричиняють зворотну реакцію. Екзальтований тип - це життєрадісні педагоги, комунікабельні, високо тактовні, виявляють себе, як могутній творчий потенціал освітнього закладу. Останній тип, емотивний - це відповідальні, сумлінні у виконанні доручень, бездоганні у роботі працівники [25].

Т.О. Олефіренко [55] вважає, що передумовами вдалої професійної кар'єри вчителя виступають прості стратегії, яких слід дотримуватись кожного дня. Вчений зауважує, що Д. Мідор, досліджуючи сучасні стратегії з розвитку позитивних відносин учителів з учнями, виокремив основні з них: забезпечити чітку структуру освітнього процесу; навчати з ентузіазмом і пристрасстю; мати позитивний настрій; включати гумор у заняття; зробити навчання захоплюючим; використовувати інтереси учнів у своїх інтересах; включати розповіді історій в хід заняття; проявляти інтерес до життя учнів за межами навчального закладу; ставитися до них з повагою; не обмежуватися тільки вимогою програми.

На основі вищезазначеного можемо узагальнити, що професійна кар'єра вважається одним із показників розвитку професійного життя педагога, тобто досягнення ним бажаного статусу й відповідного йому рівня та якості життя. Саме успішно побудована кар'єра дозволяє вчителю досягти визнання своєї неповторності, значущості для інших людей, суспільства.

1.3. Зміст та функції кар'єрних орієнтацій як чинника здійснення вчителями професійної кар'єри

Кар'єра на сучасному етапі - це складне соціально-психологічне явище, яке включає в себе всі сфери життєдіяльності людини й передбачає чергування підйомів і спадів як професійного, так і особистісного розвитку. Педагогічна кар'єра, як зауважує Р. Мойсеєнко [53], становить собою послідовність індивідуальних досягнень педагога, які мають певне значення для його професійного становлення та сприяють професійному зростанню. У цьому випадку свідоме планування кар'єри виступає важливою основою самореалізації особистості у професійній діяльності.

І. Зязюн, Л. Кондрашова, О. Пєхота, О. Зайцева також професійну кар'єру педагога розглядають із позиції професійного самовдосконалення. На їхню думку, кар'єрні досягнення педагога суттєво залежать від рівня його особистісного професійного розвитку. При цьому, важливого значення набувають такі чинники, як: кваліфікація, мотивація, соціалізація, вміння трансформувати результати самовдосконалення у професійний успіх. У зазначеному сенсі професійна кар'єра є серією кроків педагога в досягненні професіоналізму [27; 32].

Процесуальну сутність кар'єри вчителя слід розглядати, на думку Н.О. Гончарової [21], в трьох аспектах: особистісному, соціальному та організаційному. Особистісний аспект передбачає розгляд кар'єри з позицій самої особистості, розкриває особливості бачення кар'єри її діячем. Соціальний аспект визначається через уявлення про кар'єру з точки зору суспільства. По-перше, це вироблені в процесі розвитку суспільства кар'єрні напрямки, апробовані шляхи досягнення певних результатів у тій чи іншій сфері професійної діяльності, в певній сфері суспільного життя. По-друге, це стійкі уявлення про характер руху цими шляхами, пов'язані зі швидкістю, спрямованістю, траєкторією кар'єри, а також із відповідними методами та

способами. Організаційний аспект передбачає розуміння кар'єри як цілеспрямованого посадового та професійного зростання, поступового просування кар'єрними сходинками, зміни кваліфікаційних можливостей.

Сутність процесу професійно-педагогічного розвитку педагога, згідно з позицією Л.М. Мітіної, виявляється у поетапному засвоєнні педагогічних модусів (частин освітнього простору) на основі розвитку власного досвіду, а саме: соціально-комунікативного, предметно-змістовного, методико-технологічного, індивідуально-особистісного. Відповідно, становлення кар'єри педагога розглядається як багаторівнева система, що містить у собі професійне самовизначення особистості, засвоєння нею педагогічної діяльності, професійно-педагогічну адаптацію, включення до сфери професійних відносин та самореалізацію у праці [51].

О.Г. Кучерявий [44] стверджує, що до основних цілісних властивостей особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку вчителя, як цілісного процесу, можна віднести наступні: 1) емерджентність загальних принципів процесу кар'єрного зростання по відношенню до специфічних – принципів функціонування його фаз; 2) інваріантність проміжних і кінцевих результатів кар'єрного руху по підвищенню рівнів базової активності вчителя (інтелектуальної, афективної й комунікативної) у професійній і особистісній самотворчості та педагогічній творчості; 3) аксіоакмеологічна детермінованість розвитку особистісного, професійного і професійно-культурного складників цілісного процесу кар'єрного зростання педагога; 4) синергетичний характер функціонування як особливої цілісності в культуровідповідному ціннісно-смысловому просторі; 5) наявність внутрішніх зв'язків між складниками прямого і зворотного планів; 6) адекватність цінностей-цілей, цінностей-смыслів і цінностей-засобів руху вчителя до вершин педагогічного професіоналізму і професійно-педагогічної культури; 7) якісна повнота (націєтворча, культуротворча, самотворча і дитиноцентриська гуманістична спрямованість; єдність професійної та професійно-культурної свідомості й самосвідомості особистості вчителя та ін.).

Слід зауважити, що на професійно-педагогічний розвиток педагога впливає багато факторів, які у поєднанні сприяють кар'єрному зростанню фахівця. І.Г. Юркова узагальнила, що такими факторами виступають особливості уявлень і диспозицій особистості, а також їх поєднання, до числа яких відносяться: цілісне сприйняття свого життєвого шляху в часі, орієнтація на цінності особистості (добро, істина, справедливість, порядок); орієнтація на досягнення результату діяльності, на придбання власних повноважень при одночасно вираженій громадській орієнтації, усвідомлення й прийняття пріоритету цілей організації; уявлення особистості про те, що типова людина - це істота соціалізована, свідома, раціональна; адекватні реальній специфіці діяльності організації уявлення про культуру та її складові, як стиль управління, стратегічні цілі, методи управління персоналом і критерії оцінки успіху; відносно цілісна та несуперечлива система уявлень і диспозицій особистості [79].

І.В. Хом'юк вважає, що шляхи саморозвитку, особистісного росту, які формуються у процесі отримання професійної освіти й реалізуються в процесі її здійснення, відображають мотиваційний, потребнісний і значеннєвий складники в напрямі розвитку кар'єри людини та формуванні уявлень про неї, визначають саме кар'єрні орієнтації. На думку науковця, кар'єрні орієнтації слід розглядати як ціннісні орієнтації в кар'єрі, уявлення про свої здібності, мотиви, потреби щодо просування в професійній діяльності [74]. І.Д. Бех зазначає, що «без професійних устремлінь, без вираженої професійної мотивації професійне самовизначення стає неможливим» [9, с. 111]. У свою чергу, О.П. Цариценцева акцентує увагу на тому, що кар'єрні орієнтації постають у якості внутрішнього джерела кар'єрних цілей, відображають те, що для суб'єкта є найбільш важливим та має особистісний смисл у професійній діяльності [76]. Н.В. Перегончук, М.П. Фальчук доповнюють, що кар'єрні орієнтації особистості багато в чому визначаються інтересами і нахилами особистості до того чи іншого типу професійної діяльності. Відповідно, врахування цих факторів значно збільшує ймовірність вибору індивідом кар'єрного шляху, як такого, що приносить

моральне задоволення і дає можливість максимально реалізувати особистісний потенціал [58].

Д. Закатнов [28] пише у науковій праці про те, що ряд дослідників розглядають кар'єрні орієнтації як структурний елемент професійної кар'єри особистості. Зокрема, Є. Шейн зазначав, що кар'єрні орієнтації є важливим складовим елементом професійної «Я-концепції», виникають в процесі соціалізації на основі й у результаті накопичення професійного досвіду на перших етапах розвитку кар'єри й забезпечують управління, стабілізацію й інтеграцію кар'єри фахівця. За підходу А. Жаданович у структурі професійної «Я-концепції» учнівської молоді кар'єрна орієнтація виконує функцію сенсоутворення й бере участь у процесах породження установки працювати за спеціальністю, а також особистісних змістів просування в професійній діяльності. З точки зору В. Чикер і Л. Почебут кар'єрні орієнтації є ціннісними орієнтаціями безпосередньо в кар'єрі, якими людина керується, вибираючи, визначаючи й моделюючи як своє професійне майбутнє, так і життєвий шлях у цілому.

Г.І. Артемчук, В.В. Попович, Г.Г. Січкаренко звертають увагу, що кар'єрні орієнтації в педагогічному підході розглядаються як базові соціальні ціннісно-значеннєві установки, частина Я-концепції й життєвих перспектив особистості, результат соціально-професійного самовизначення, ціннісні орієнтації, що сприяють життєвій і професійній кар'єрі [5].

Згідно із поглядами М.В. Сурякової [69], кар'єрні очікування можна визначити як емоційно-оціночне ставлення особистості до професійної кар'єри, яке відображає суб'єктивне уявлення про професійну кар'єру та характер взаємозв'язку між нею та особистістю, обумовлює регуляцію професійної поведінки, спонукає до утвердження особистості в професійній діяльності.

Кар'єрні орієнтації, на думку С.В. Алексєєвої, Л.М. Єршової, Д.О. Закатнова, В.Т. Лозовецької, В.Ф. Орлова, мають властивості когнітивного, емоційного й поведінкового характеру. Це уявлення про своє професійне життя

(когнітивний компонент), відповідне до нього ставлення (емоційний компонент) і реальне втілення в життя своїх кар'єрних рішень (поведінковий компонент). Крім того, формування кар'єрних орієнтацій значною мірою відповідає вищим соціальним потребам особистості в саморозвитку, самовдосконаленні та самореалізації [3].

І. Корнієнко зазначає, що А.В. Голднер вперше запропонував дихотомію кар'єрних орієнтацій: організаційна - професійна. При цьому передбачалося, що особи з організаторською кар'єрною орієнтацією спрямовані на рух в організації службовими сходинками, а особи з професійною кар'єрною орієнтацією - на визнання їх дій і здібностей колегами по роботі [39].

О.А. Столярчук підкреслює, що визнаний авторитет у галузі психології кар'єри Е. Шейн вважає, що кращою для суб'єкта професійної праці є індивідуальна кар'єра, здійснювана як самоврядування, та виділяє вісім основних кар'єрних орієнтацій-«якорів»: професійна компетентність як кар'єрна орієнтація пов'язана з наявністю здібностей і талантів у певній галузі; менеджмент - це орієнтація особистості на інтеграцію зусиль інших людей, повноту відповідальності за кінцевий результат і об'єднання різних функцій організації; автономія - звільнення від організаційних правил, розпоряджень і обмежень з яскраво вираженою потребою все робити по-своєму, самому вирішувати коли, над чим і скільки працювати; стабільність зумовлена потребою в безпеці та постійності для того, щоб майбутні життєві події були передбачувані. При цьому, необхідно розрізняти два типи стабільності: стабільність місця роботи і стабільність місця проживання; служіння - це робота з людьми, служіння людству, допомога людям, бажання зробити світ кращим і т.п.; виклик виражає потребу у конкуренції, перемозі над іншими, подоланні перешкод, вирішенні важких завдань; інтеграція різних стилів життя передбачає уникнення домінування тільки сім'ї або тільки кар'єри, чи тільки саморозвитку, потребу, щоб усе це було збалансовано; підприємництво - це прагнення створювати щось нове, долати перешкоди, бажання мати свою «марку», свою

справу, фінансове багатство, власну фірму, щоб це було ніби продовженням самої людини [68].

Необхідно зауважити, що гендерні дослідження наочно продемонстрували статеві відмінності інтересів, устремлінь, професійних виборів і типів кар'єр, кар'єрних досягнень, поведінки на роботі, поєднання професійних з іншими життєвими ролями. Вчені на основі отриманих результатів виділяють низку специфічних відмінностей щодо кар'єрних орієнтацій у гендерному аспекті: 1) реалізація в професії є нормою та вимогою для чоловіків, а першочерговою сферою реалізації жінок є сімейні стосунки та виконання ролі матері; 2) суб'єктивна перспектива професійної самореалізації, кар'єрні домагання й стратегії будуються чоловіками відповідно до гендерних норм успішності високого статусу, твердості та антижіночності поведінки. Це призводить до побудови негнучких й непродуктивних кар'єрних стратегій, в яких переважає орієнтація на об'єктивні показники кар'єри й недооцінюється важливість її суб'єктивного компоненту; 3) перспективам професійної самореалізації жінок притаманна орієнтація на суб'єктивний компонент кар'єрного просування й нижчий, порівняно із чоловіками, рівень сформованості уявлення про бажані кар'єрні досягнення; 4) перспективи кар'єрної самореалізації чоловіків краще усвідомлювані й характеризуються вищим, порівняно з жінками, рівнем суб'єктивності; 5) чоловікам притаманний вищий рівень кар'єрних домагань у межах об'єктивного компонента кар'єри; 6) статевої ролі стереотипи впливають на нижчий рівень кар'єрних домагань у жінок [8; 20; 31].

С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова зазначають, що вітчизняні та зарубіжні соціально-психологічні дослідження засвідчили, що жінкам, як і чоловікам, притаманна зацікавленість у кар'єрному зростанні (вертикальна кар'єра) та підвищенні свого освітнього рівня й професіоналізму (горизонтальна кар'єра). Вони орієнтовані на престиж, дбають про свій позитивний професійний імідж, достойну заробітну платню, мають не менше почуття відповідальності. Проте, існує значна розбіжність у рівні успішності професійної кар'єри жінок і чоловіків, жінкам у побудові успішної кар'єри

заважають наступні чинники: природна, біологічна роль жінки, яка пов'язана з необхідністю об'єднання професійних, подружніх і материнських функцій; гендерний розподіл у професійній орієнтації та сферах кар'єри; надмірно висока вмотивованість; підвищена емоційність, загострене відчуття помилок і невдач; страх успіху та невпевненість у собі, які стримують ризик і заважають творчо вирішувати професійні та управлінські завдання [66].

На основі вищезазначеного, можемо узагальнити, що в професійному становленні виділяється окремий феномен - кар'єрні очікування фахівця, що виникає протягом всього професійного шляху та відіграє роль своєрідних поворотних точок у професійному розвитку. Кар'єрні орієнтації лежать в основі кар'єрного планування, а отже, розвитку даного компонента необхідно приділяти особливу увагу ще під час навчання і на початкових етапах побудови кар'єри. Вони набувають стійкості й можуть залишатися стабільними тривалий час.

РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА ВИБІРКИ ТА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Емпірична частина присвячена дослідженню особливостей взаємозв'язку кар'єрних орієнтацій вчителів україномовних та румуновних шкіл з їхніми особистісними властивостями. Дослідження проводилось на базі двох ЗЗСО: Топорівський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів Топорівської сільської ради Чернівецького району Чернівецької області, Боянський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів Боянської сільської ради Чернівецького району Чернівецької області. У дослідженні прийняли участь вчителі-предметники (по 20 осіб в кожній групі, загальна вибірка 40 осіб) раннього дорослого віку (від 20 до 40 років). Середній вік досліджуваних 31 рік.

Для реалізації поставленої мети емпірично дослідити взаємозв'язки між кар'єрними орієнтаціями і особистісними властивостями вчителів україномовних і румуномовних шкіл нами було обрано наступний психодіагностичний інструментарій: методика вивчення кар'єрних орієнтацій «Якір кар'єри» Е. Шейна; тест «Смисложиттєві орієнтації» Д.О. Леонтьєва; п'ятифакторний особистісний опитувальник («Велика п'ятірка»); методика дослідження макіавеллізму особистості (мак-шкала IV, адаптована Н.В. Кухтовою).

«Методика вивчення кар'єрних орієнтацій "Якір кар'єри"» Е. Шейна [60]

Е. Шейн зазначає, що «Якір кар'єри» - це ціннісні орієнтації, соціальні установки, інтереси і т.п., соціально обумовлені спонукання до діяльності, характерні для певної людини. Кар'єрні орієнтації виникають в початкові роки розвитку кар'єри, вони стійкі та можуть залишатися стабільними тривалий час. При цьому, вчений зазначає, що частіше людина реалізує свої кар'єрні орієнтації неусвідомлено.

На основі цих положень, з метою діагностики кар'єрних орієнтацій Е.Шейн розробив психодіагностичну методику, що досліджує та визначає тип кар'єрної орієнтації. Переклад та адаптацію цієї методики здійснили В. Чікер, В.Винокурова.

Тест дозволяє виявити наступні кар'єрні орієнтації: професійна компетентність, менеджмент, автономія, стабільність, служіння, виклик, інтеграція стилів життя, підприємництво.

1. Професійна компетентність. Бути професіоналом, майстром своєї справи.

Ця орієнтація пов'язана з наявністю здібностей і талантів у певній галузі. Люди з такою орієнтацією хочуть бути майстрами своєї справи, вони бувають особливо щасливі, коли досягають успіху в професійній сфері, але швидко втрачають інтерес до роботи, яка не дозволяє розвивати їхні здібності. Навряд чи їх зацікавить навіть значно більш висока посада, якщо вона не пов'язана з їх професійними компетенціями. Вони шукають визнання своїх талантів, що має виражатися в статусі, відповідному їх майстерності. Вони готові керувати іншими в межах своєї компетенції, але управління не представляє для них особливого інтересу. Тому багато хто з цієї категорії відкидають роботу керівника, управління розглядають як необхідну умову для просування у своїй професійній сфері.

2. Менеджмент. Управляти - людьми, проектами, бізнес-процесами і т.п.

Для цих людей першорядне значення має орієнтація особистості на інтеграцію зусиль інших людей, повнота відповідальності за кінцевий результат і з'єднання різних функцій організації. З віком і досвідом ця кар'єрна орієнтація проявляється сильніше. Можливості для лідерства, високого доходу, підвищених рівнів відповідальності та внесок в успіх своєї організації є ключовими цінностями і мотивами. Найголовніше для них - управління: людьми, проектами, будь-якими бізнес-процесами - це в цілому не має принципового значення. Центральне поняття їх професійного розвитку - влада, усвідомлення того, що від них залежить прийняття ключових рішень. Причому, для них не є принциповим управління власним проектом або цілим бізнесом, швидше, навпаки, вони

більшою мірою орієнтовані на побудову кар'єри в найманому менеджменті, але за умови, що їм будуть делеговані значні повноваження. Людина з такою орієнтацією буде вважати, що не досягла мети своєї кар'єри, поки не займе посаду, на якій буде управляти різними сторонами діяльності підприємства.

3. Автономія (незалежність). Головне в роботі - це свобода і незалежність.

Первинна турбота особистості з такою орієнтацією - звільнення від організаційних правил, приписів і обмежень. Вони відчують труднощі, пов'язані з встановленими правилами, процедурами, робочим днем, дисципліною, формою одягу і т.д. Вони люблять виконувати роботу своїм способом, темпом і за власними стандартами. Вони не люблять, коли робота втручається в їхнє приватне життя, тому вважають за краще робити незалежну кар'єру власним шляхом. Вони швидше виберуть низькосортну роботу, ніж відмовляться від автономії і незалежності. Для них першочергове завдання розвитку кар'єри - отримати можливість працювати самостійно, самому вирішувати, як, коли і що робити для досягнення тих чи інших цілей. Кар'єра для них - це, перш за все, спосіб реалізації їх волі, тому будь-які рамки і суворе підпорядкування відштовхнуть їх навіть від зовні привабливою вакансії. Така людина може працювати в організації, яка забезпечує достатній ступінь свободи.

4. Стабільність роботи. Стабільна, надійна робота на тривалий час.

Ці люди відчують потребу в безпеці, захисті та можливості прогнозування і будуть шукати постійну роботу з мінімальною ймовірністю звільнення. Ці люди ототожнюють свою роботу зі своєю кар'єрою. Їх потреба в безпеці та стабільності обмежує вибір варіантів кар'єри. Вони дуже цінують соціальні гарантії, які може запропонувати роботодавець, і, як правило, їх вибір місця роботи пов'язаний саме з тривалим контрактом і стабільним становищем компанії на ринку. Такі люди відповідальність за управління своєю кар'єрою перекладають на наймача. Часто ця ціннісна орієнтація поєднується з невисоким рівнем домагань.

5. Стабільність місця проживання. Головне - жити в своєму місті (мінімум переїздів, відряджень).

Важливіше залишитися на одному місці проживання, ніж отримати підвищення або нову роботу на новій місцевості. Переїзд для таких людей є неприйнятним і навіть часті відрядження є для них негативним фактором при розгляді пропозиції про роботу.

6. Служіння. Втілювати в роботі свої ідеали і цінності.

Дана ціннісна орієнтація характерна для людей, які займаються справою через бажання реалізувати в своїй роботі головні цінності. Вони часто орієнтовані більше на цінності, ніж на потрібні в даному виді роботи здібності. Вони прагнуть приносити користь людям, суспільству, для них дуже важливо бачити конкретні плоди своєї роботи, навіть якщо вони і не виражені в матеріальному еквіваленті. Основна теза побудови їхньої кар'єри - отримати можливість максимально ефективно використовувати їх таланти і досвід для реалізації суспільно важливої мети. Люди, орієнтовані на служіння, товариські й часто консервативні. Людина з такою орієнтацією не працюватиме в організації, яка ворожа її цілям і цінностям.

7. Виклик. Зробити неможливе - можливим, вирішувати унікальні завдання.

Ці люди вважають успіхом подолання нездоланих перешкод, рішення нерозв'язаних проблем або просто виграш. Вони орієнтовані на те, щоб «кидати виклик». Для одних людей виклик представляє більш важка робота, для інших це - конкуренція і міжособистісні відносини. Вони орієнтовані на рішення свідомо складних завдань, подолання перешкод заради перемоги в конкурентній боротьбі. Вони відчують себе успішними тільки тоді, коли постійно залучені до виконання важких проблем або в ситуацію змагання. Кар'єра для них - це постійний виклик їх професіоналізму і вони завжди готові його прийняти. Соціальна ситуація найчастіше розглядається з позиції «виграшу - програшу». Процес боротьби і перемога важливіша для них, ніж конкретна область діяльності або кваліфікація. Новизна, різноманітність та виклик мають для них дуже велику цінність і якщо все йде занадто просто, то їм стає нудно.

8. Інтеграція стилів життя. Збереження гармонії між особистим життям і кар'єрою.

Для людей цієї категорії кар'єра має асоціюватися із загальним стилем життя, врівноважуючи потреби людини, сім'ї та кар'єри. Вибирати і підтримувати певний спосіб життя для них важливіше, ніж домагатися успіху в кар'єрі. Розвиток кар'єри їх приваблює тільки в тому випадку, якщо вона не порушує звичний їм стиль життя і оточення. Для них важливо, щоб все було врівноважено - кар'єра, сім'я, особисті інтереси і т.п. Жертвувати чимось одним заради іншого їм явно не властиво. Такі люди зазвичай в своїй поведінці проявляють конформність, тобто можуть змінювати свою поведінку в залежності від впливу інших людей.

9. Підприємництво. Створювати нові організації, товари, послуги.

Цим людям подобається створювати нові організації, товари або послуги, які можуть бути ототожені з їх зусиллями. Працювати на інших - це не їх, вони - підприємці за духом, і мета їх кар'єри - створити щось нове, організувати свою справу, втілити в життя ідею, цілком належить тільки їм. Вершина кар'єри в їхньому розумінні - власний бізнес.

Тест «Сенсожиттєві орієнтації» Д.О. Леонтєєва [45]

Тест «Сенсожиттєві орієнтації» Д.О. Леонтєєва дозволяє оцінити «джерело» сенсу життя, який може бути знайдений людиною або в майбутньому (цілі), або в сьогоденні (процес) або минулому (результат), або у всіх трьох складових життя.

Тест СЖО є адаптованою версією тесту «Мета в житті» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо та Леонарда Махоліка. Методика була розроблена на основі теорії прагнення до сенсу та логотерапії Віктора Франкла і мала на меті емпіричну валідацію низки уявлень з цієї теорії.

Тест складається з 5 шкал: цілі, процес, результат, локус-контроль Я, локус-контроль Життя.

1. Цілі у житті. Бали за цією шкалою характеризують наявність або відсутність у житті випробуваного цілей у майбутньому, які надають життю осмисленості, спрямованості та тимчасової перспективи. Низькі бали за цією шкалою, навіть за загального високого рівня усвідомлення життя, будуть властиві людині, яка живе сьогоднішнім або вчорашнім днем. Разом з тим високі бали за цією шкалою можуть характеризувати не тільки цілеспрямовану людину, але й прожектера, плани якого не мають реальної опори в теперішньому і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію.

2. Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя. Зміст цієї шкали збігається з відомою теорією про те, що єдиний сенс життя полягає в тому, щоб жити. Цей показник говорить про те, чи сприймає випробуваний процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Високі бали за цією шкалою та низькі за рештою характеризуватимуть гедоніста, який живе сьогоднішнім днем. Низькі бали за цією шкалою - ознака незадоволеності своїм життям у теперішньому; при цьому, йому можуть надавати повноцінного сенсу спогади про минуле або націленість на майбутнє.

3. Результативність життя чи задоволеність самореалізацією. Бали за цією шкалою відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивною і осмисленою була прожита її частина. Високі бали за цією шкалою і низькі за іншими будуть характеризувати людину, яка доживає своє життя, у якої все в минулому, але минуле здатне надавати сенсу залишку життя. Низькі бали - незадоволеність прожитою частиною життя.

4. Локус контролю - Я. Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей, завдань і уявлень про його сенс. Низькі бали - невіра у свої сили контролювати події власного життя.

5. Локус контролю - життя чи керованість життям. При високих балах - переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя. Низькі бали - фаталізм, переконаність у тому,

що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода ілюзорна і безглуздо щось загадувати на майбутнє.

П'ятифакторний особистісний опитувальник («Велика п'ятірка») за А.Г. Грецовим [22]

Методика призначена для вимірювання основних параметрів особистості за п'ятифакторною моделлю особистості або «Великої п'ятірки» (Big Five), яку започаткували П. Коста та Р. Маккрей.

У сучасній психології виділяють п'ять головних характеристик особистості, існування яких виявлено на основі узагальнення результатів багатьох досліджень. Це так звана «Велика п'ятірка» особистісних якостей. Таку назву вони отримали у 60-80-ті роки ХХ ст. у ході масштабних статистичних та психолінгвістичних досліджень, проведених незалежними спеціалістами різних країн. Дослідження підтвердили, що п'яти факторів є достатньо для побудови комплексного психологічного портрета особистості.

Розроблений А.Г. Грецовим на основі моделі особистості П. Кости та Р. Маккрея, а також «Наскрізного біполярного переліку» Л. Голберта, опитувальник складається з п'яти фундаментальних шкал:

1. Екстраверсія (extraversion) - екстраверсія або позитивний емоційний настрій - це риса характеру, завдяки якій людина відчуває позитивні емоції, добре почувається в соціумі та думає про оточуючих у позитивному світлі. Екстраверти - люди з високим показником екстраверсії, зазвичай вони громадські, м'які й дружелюбні. Інтроверти - люди з низьким показником екстраверсії, вони відчувають менше позитивних емоцій та гірше взаємодіють з іншими людьми. На роботі екстраверти частіше, ніж інтроверти, переживають позитивні емоції, відчувають задоволення від своєї роботи і в цілому їхню думку про організацію та оточуючих людей можна охарактеризувати як позитивну. Екстраверти швидше йдуть на контакт із товаришами по службі. Вони можуть добре працювати там, де потрібні часті контакти з людьми, наприклад, у сфері продажу або у сфері обслуговування клієнтів.

2. Нейротизм (neuroticism) - на відміну від екстраверсії, невротизм або негативний емоційний настрій говорить про те, що людина схильна до негативних емоцій, депресії та в цілому сприймає самих себе та оточуючих негативно. Люди з негативним емоційним настроєм відчують почуття занепокоєння й загалом негативно ставляться до себе і оточуючих. Люди, великою мірою схильні до невротизму, найчастіше відчують негативні емоції і переживають тривалий стрес із різних приводів. Люди, схильні до нейротизму, частіше відчують на роботі негативні емоції, частіше переживають стреси і загалом негативно ставляться до ситуації у своїй організації.

3. Відкритість досвіду (openness to experience) - ця шкала показує, наскільки людина оригінальна, відкрита для всіляких стимулів, наскільки широке коло її інтересів і наскільки вона готова до ризику. Люди, відкриті досвіду, можуть надавати перевагу сферам, де відбувається швидка зміна обстановки, де потрібні нововведення або потреба брати на себе істотні ризики. Щоб ця риса працівника виявилася у творчій та інноваційній поведінці, організації потрібно прибрати перешкоди зі шляху інновацій. Крім того, треба визначити посаду та посадові обов'язки якомога ширше, щоб відкритість досвіду могла послужити народженню нових ідей. Підприємці, яких характеризують як любителів ризику, нерідко відкривають власну справу тому, що великі організації, в яких вони працювали, накладали на їхні дії занадто багато обмежень, лише заохочуючи за ризик і нововведення.

4. Дружність (погоджуваність) (agreeableness) - це шкала, яка визначає наскільки людина добре або погано ладнає з іншими людьми. Приємність у спілкуванні в цілому та здатність думати про інших характерні для людей з високою дружністю. Люди з низькою дружністю незговірливі, недовірливі, часто грубі, вони не вміють співчувати і не люблять бути в колективі. Низький рівень дружності може бути корисним у таких професіях, які вимагають від людини незговірливості, наприклад, збирач податків або сержант, який муштрує роту. З дружніми людьми в цілому легко порозумітися, вони «командні гравці».

Ставлення до оточення може бути цінною якістю у сферах, де потрібно налагоджувати хороші відносини з людьми.

5. Усвідомленість (conscientiousness) - це те, наскільки людина обережна, скрупульозна і наполеглива. Люди з високим ступенем усвідомленості організовані та дуже дисципліновані. Людям з низьким ступенем усвідомлення може бракувати цілеспрямованості та самодисципліни. Добросовісність важлива у багатьох сферах діяльності та вважається хорошим предиктором якісного виконання роботи у багатьох сферах діяльності.

«Методика дослідження макіавеллізму особистості» за Н.В. Кухтовою [43]

Методика спрямована на вимірювання рівня макіавелістичності особистості, дозволяє визначити ступінь готовності однієї людини використовувати іншу у своїх цілях, готової за своїми особистісними характеристиками підкоритися.

Розробники Мак-шкали психологи Р. Крісті та Ф. Гейс стверджували, що макіавеллізм можна розглядати як кількісну характеристику, що кожна людина схильна до маніпулятивної поведінки, але деякі до неї більш схильні й здатніші, ніж інші. Прийняття макіавеллівських установок означає, що людина дозволяє і слідує маніпуляціям.

Н. Кухтова описує, що макіавеллізм (макіавелістичність) - властивість особистості, що включає цинізм, відчуженість, емоційну холодність, зневагу конвенційної моралі, що допускає використання інших у своїх цілях. При такому вигляді маніпуляції експлуатація іншого актуалізує його потребу у співпраці, бажанні мати добрі стосунки та добре виглядати в очах оточуючих.

Методика Мак-шкала Р. Крісті та Ф. Гейс була адаптована Н. Кухтовою, в якій існує два рівні прояву макіавеллізму.

Низький рівень макіавеллізму передбачає: сором'язливість, ввічливість, відсутність грубих висловів у мовленні, співчутливість, доброту, сердечність, емпатію, співчуття, поступливість, розуміння, відчуття радості від процесу (творчості). Потреба у допомозі, довірі, визнанні з боку оточуючих, прагнення

тісної співпраці, дружнє ставлення до оточуючих. Правдивість, довірливість, щирість, сумлінність.

Високий рівень макіавелізму передбачає: прагнення говорити правду, критичність, прямолінійність, наполегливість у досягненні мети. Домінантність, якості лідера, агресивність, наполегливість, особистісна сила, любов до змагання. Нехтування соціальним схваленням, тенденція мати особливу думку, відмінну від думки більшості, спрямованість на результат, прагматичність. Впевненість, почуття власної переваги, незалежність, прагнення суперництва. Саморефлексія, наявність внутрішніх конфліктів, загальне негативне емоційне тло. Марнославство, любов до лестоців, честолюбство, вміння пристосовуватися в будь-якій ситуації.

Люди з високими значеннями за цією шкалою, як стверджує Р. Крісті, перші, хто чогось прагне, конкуруючи, використовуючи інших, як засіб виграти, у такий спосіб, що інші дякують їм за цю можливість. Люди з високими балами за даною шкалою значно успішніші при веденні переговорів, використанні маніпулятивних тактик та отриманні винагороди, ніж ті, які отримали середні чи низькі бали.

РОЗДІЛ III. ПОРІВНЯЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА ОСОБИСТІСНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНОМОВНИХ ТА РУМУНОМОВНИХ ШКІЛ

3.1. Порівняння проявів кар'єрних орієнтацій вчителів україномовних та румуномовних шкіл

На першому етапі емпіричного дослідження ми звернули увагу на особливості прояву кар'єрних орієнтацій вчителів україномовних і румуномовних шкіл та визначили домінуючі тенденції за допомогою методики вивчення кар'єрних орієнтацій «Якір кар'єри» Е. Шейна (див. розділ II).

Таблиця 3.1.

Ієрархія кар'єрних орієнтацій учителів україномовних та румуномовних шкіл

	Румуномовні вчителі		Україномовні вчителі	
	Середній бал	Ранг	Середній бал	Ранг
Професійна компетентність	5,9	6	6,1	5
Менеджмент	4,9	8	5,9	6
Автономія (незалежність)	6,6	3	5,7	7
Стабільність роботи	7,9	2	7,5	1
Стабільність місця проживання	6,3	5	7,1	2
Служіння	8,3	1	6,1	5
Виклик	5,7	7	5,7	7
Інтеграція стилів життя	7,9	2	6,3	4
Підприємництво	6,4	4	6,5	3

Відповідно до отриманих результатів, які зображені у таблиці 3.1., ми спостерігаємо наступні ранжування. У вчителів румуномовних шкіл першим рангом виступає кар'єрна орієнтація «Служіння», другим рангом визначено «Стабільність роботи» та «Інтеграція стилів життя», третім «Автономія (незалежність)», четвертим «Підприємництво», п'ятим «Стабільність місця проживання». На противагу спостерігається відмінне від румуномовних вчителів ранжування у вчителів україномовних шкіл, де на перше місце виходить кар'єрна орієнтація «Стабільність роботи», другим рангом виявлено «Стабільність місця проживання», третім діагностовано «Підприємництво», четвертим «Інтеграція стилів життя», п'ятий ранг надано «Професійній компетентності» та «Служінню».

Аналіз результатів за даною методикою дозволяє зробити висновок, що згідно ієрархії кар'єрних орієнтацій для румуномовних вчителів характерно займатись професійною діяльністю через бажання реалізувати головні цінності та ідеали, принести користь учням, людям, суспільству. Основна ідея кар'єрної орієнтації «служіння» (що є провідною для румуномовних вчителів) визначається можливістю максимально застосувати в роботі власні таланти, досвід, щоб втілити суспільно значимі цілі.

Натомість вчителі україномовних шкіл у кар'єрних орієнтаціях спираються на гарантії тривалого працевлаштування, безпеки, стабільності та надійності праці, в результаті чого вони ототожнюють власну роботу зі своєю кар'єрою, переважно обмежуючи себе вузьким колом варіантів кар'єрного зростання.

Спираючись на результати даної методики, які порівнюються у таблиці 3.2., можна зробити висновок, що для вчителів румуномовних шкіл кар'єрна орієнтація характеризується поєднанням положень втілювати власні ідеали і цінності в роботі вчителя, при абсолютній стабільності, безпеці та надійності роботи з гармонійним збереженням балансу між особистим життям та професійним кар'єрним зростанням, маючи при цьому незалежність і свободу

виконувати роботу своїм способом, темпом, власними розробками, самостійно вирішувати задачі для досягнення поставлених професійних цілей.

Таблиця 3.2.

Порівняльний аналіз кар'єрних орієнтацій учителів україномовних та румуномовних шкіл

Ранг шкали	Румуномовні вчителі	Україномовні вчителі
1.	Служіння	Стабільність роботи
2.	Стабільність роботи/ Інтеграція стилів життя	Стабільність місця проживання
3.	Автономія (незалежність)	Підприємництво
4.	Підприємництво	Інтеграція стилів життя
5.	Стабільність місця проживання	Професійна компетентність/ Служіння
6.	Професійна компетентність	Менеджмент
7.	Виклик	Виклик/ Автономія (незалежність)
8.	Менеджмент	

Однак, для україномовних вчителів у кар'єрі характерно орієнтуватися на стабільність роботи і місця проживання, їм властиво спиратись на соціальні гарантії і безпеки, які надає працедавець, укладати довготривалі контракти у межах своєї місцевості і вже надалі реалізовувати підприємницькі внутрішні поривання, створювати щось нове, організовувати власну справу, втілювати ідеї, що належать виключно їм.

3.2. Наукова інтерпретація поняття «особистісні властивості»

Загальновідомо, що у психології особистість науковці розглядають як суспільно-психологічну сутність людини, яка формується через засвоєння нею суспільно-історичного досвіду людства. Якщо конкретизувати, то особистість можна охарактеризувати, як саморегульоване системне утворення, якому притаманні соціально значущі психічні властивості.

Н.М. Теслик зауважує, що особистість, на думку А.В. Петровського, пізнається лише як елемент системи стійких міжособистісних зв'язків, які опосередковуються смислом спільної діяльності, аксіологічними значеннями, прийнятими кожним представником системи. Саме ці зв'язки, втілені у конкретних індивідуальних властивостях, у сукупності утворюють особливу якість групової діяльності, у тому числі є вираженням правопорядку, реалізацією правових приписів у суспільстві [70, с. 267].

О.П. Хохліна [75], опираючись на праці К.О. Абульханової, Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, С.Д. Максименка, В.М. Маркіна та ін., стверджує, що загалом особистості притаманні відносна сталість і прогнозованість, наявність стержня, активність, вираження, відкритість, саморозвиток і саморегуляція, а головне – унікальність та цілісність. Однак, цілісне розуміння особистості не означає, що вона є чимось аморфним, безструктурним.

О.П. Саннікова на основі теоретичного аналізу джерел прийшла до висновку, що В.М. Мясіщев, разом із психічними процесами, властивостями й станами, включає в структуру особистості систему стосунків; В.С. Мерлін структуру особистості представляв як взаємний зв'язок та організацію її властивостей, симптомокомплексів; Б.Г. Ананьєв компонентами особистості називає психічні процеси, стани, психічні й психофізіологічні властивості [65].

О.Г. Ковальов зазначає, що, відволікаючись від індивідуальних особливостей психічного складу, можна визначити типову структуру

особистості. На думку вченого, на основі психічних процесів та станів формуються властивості особистості, які певним чином пов'язуються одна з одною відповідно до вимог діяльності. Дані властивості утворюють складні структури, до яких належать темперамент (система природних властивостей), спрямованість (система потреб, інтересів й ідеалів), здібності (комплекс інтелектуальних, вольових та емоційних властивостей), характер (синтез ставлень і способів поведінки) [35; 36].

В.Ю. Кутепова-Бредун стверджує, що у межах особистісно-діяльнісного підходу здібності визначено як властивості особистості, що впливають на ефективність діяльності. Зокрема, В.М. М'ясищев та О.Г. Ковальов під здібностями розуміють сукупність якостей, які необхідні для успішної діяльності, що включає систему особистісних відносин, а також емоційних та вольових властивостей людини. У свою чергу, Б.М. Теплов здібностями вважав лише ті особистісні властивості, що впливають на ефективність діяльності, а К.К. Платонов ставив під сумнів існування особливостей та рис особистості, які хоча побічно не впливали на ефективність діяльності [42].

М.С. Ружицька виявила, що, підкреслюючи переважно соціальне чи біологічне походження індивідуально-психологічних відмінностей, В.М. Русалов виділяє два рівня: формально-динамічний, представлений темпераментом людини, і змістовний, що включає в себе інтелект та характер суб'єкта діяльності. Перший рівень охоплює сукупність рис і властивостей психіки людини, які формуються в результаті «системного узагальнення» психофізіологічних компонентів діяльності за рахунок вродженої сталості індивідуально-стійких нейрофізіологічних компонентів, залучених до індивідуально-конкретних видів діяльності людини. У свою чергу, змістовний становить собою сукупність властивостей, ознак, рис індивідуальної психіки, які формуються в результаті взаємодії людини з предметним світом, його соціальним середовищем [64].

В.В. Рибалка особистість розглядає як складну систему, в якій диференційовано й інтегровано психічні властивості, що розвиваються під впливом соціальних факторів в умовах здійснення індивідом діяльності та спілкування з іншими людьми. На думку вченого, системна психологічна структура особистості має три базові виміри: I - соціально-психолого-індивідуальний («вертикальний»); II - діяльнісний («горизонтальний»); III - генетичний («віковий»), що визначає рівень розвитку властивостей особистості, її задатків і здібностей на певному етапі становлення індивіда як особистості [63, с. 116-122].

А.Ю. Агафонов узагальнює, що основними критеріями суб'єктивної регулятивної системи життєдіяльності особистості є смисложиттєві орієнтації. Відповідно, через те, що психічна активність носить осмислений характер, суб'єкту пізнання відкривається предметна картина пов'язаних у систему елементів, «а не безглуздий хаос різних предметів (зорове сприйняття), а не какофонія звуків (слухове сприйняття), а не складний асоціативний потік (мислення)» [2, с.145].

У теорії В. Франкла, як пише Г. Пастух, поняття смислу життя займає центральне місце. Прагнення до пошуків і реалізації людиною смислу життя В. Франкл аналізує як вроджену мотиваційну тенденцію, яка є рушійним двигуном поведінки і розвитку особистості. Відсутність смислу виступає причиною багатьох психічних захворювань, у тому числі специфічних «ноогенних неврозів» та різних видів відхилень, зокрема адиктивної поведінки. Хоча сенс життя кожної людини унікальний, існують і смислові універсалії - цінності, які становлять узагальнені типові смисли [57].

На думку К.О. Абульханової-Славської, смисложиттєві орієнтації - це цінність і одночасно переживання цієї цінності людиною в процесі її вироблення, присвоєння та здійснення [1].

В.Е. Чудновським [78] пояснена доцільність виокремлення адекватності й оптимальності сенсу життя як основних його характеристик. Науковець запропонував такі ознаки адекватності сенсу життя: «реалістичність» сенсу життя як відповідність сенсу життя наявним, об'єктивним умовам, необхідним для його реалізації, а також індивідуальним можливостям людини; «конструктивність» сенсу життя як характеристика, що відображає ступінь його позитивного (або негативного) впливу на процес становлення особистості та успішність діяльності людини.

Слід зауважити, що смисложиттєві орієнтації вітчизняні науковці, зокрема Ж.П. Вірна, Х.М. Дмитерко, В.Г. Панок, розглядають як найбільш узагальнені, надситуативні смислові утворення, які базуються на системі домінуючих цінностей та мотивів. Вчені підкреслюють, що у зв'язку з тим, що такі смислові орієнтації є релевантними цілісному життєвому шляху людини, то їх слід вважати смисложиттєвими через те, що вони є визначальними, базовими у спрямуванні самореалізації особистості [17; 23; 56].

О.В. Аніщенко вважає за необхідне зазначити, що смисложиттєві орієнтації є суб'єктивними складовими сенсу життя. Згідно з її поглядами, поняття «смисложиттєві орієнтації» конкретизує ту діяльність, яка здатна коригувати спрямованість особистості, сприяти у мобілізації життєвих ресурсів. Смисложиттєві орієнтації особистості є динамічною проекцією її смисложиттєвих концепцій на конкретні умови повсякденного життя та обумовлені системою виховання і навчання, певною структурою суспільних відносин [4].

Смисложиттєва орієнтація особистості, на думку А.К. Солодкої [67], реалізується в життєдіяльності індивіда через складну систему опосередкування і виступає механізмом, за допомогою якого людина вбудовується в зовнішнє мінливе середовище, залучається до динамічних процесів знаходження свого місця в культурному просторі. Як зауважує вчена, основними чинниками формування смисложиттєвої орієнтації особистості є

соціалізація і кроскультурна взаємодія. Саме змістовний аспект смисложиттєвої орієнтації особистості формується в процесі соціалізації, яка розглядається, як процес конструювання картини світу за допомогою оперування смисловою інформацією, що транслюється у вигляді текстів.

Можемо узагальнити, що на фоні загальнолюдських психічних особливостей у кожної людини помітно виокремлюються індивідуальні особливості, які позначаються на її житті, поведінці, діяльності. Природною передумовою індивідуальних особливостей людини є передусім спадкові та природжені біологічні особливості будови і функцій організму. Дитина народжується з властивими їй конкретними задатками, на ґрунті яких за життя залежно від умов виховання розвиваються й формуються притаманні певному індивіду будова та функції організму, особистісне психічне буття.

3.3. Порівняльний аналіз особливостей особистісних властивостей вчителів україномовних та румуномовних шкіл

На наступному етапі нашого дослідження ми вивчали особистісні властивості вчителів. Для дослідження рівня усвідомленості власного життя, на що орієнтовані вчителі у своїй професійній діяльності, прояву локус контролю, ми використали методику «Сенсовожиттєвих орієнтацій» Д.О. Леонтьєва (див. розділ II).

Згідно отриманим даним, які зображені у таблиці 3.3., ми спостерігаємо, що за шкалою «Цілі» 65% румуномовних вчителів демонструють високий рівень, решта (35%) середній, порівнюючи з україномовними вчителями, серед останніх 30% досліджуваних проявляють високий рівень, 65% середній та 5% низький. Такий розподіл говорить про те, що більшою мірою румуномовним вчителям характерно планувати та ставити перед собою цілі в житті, спрямовувати власну діяльність на досягнення поставлених задач, певну перспективу в майбутнє, аніж україномовним вчителям.

Таблиця 3.3.

Розподіл вчителів за рівнями показників шкал методики «Сенсожиттєві орієнтації» Д.О. Леонтєєва (у %)

	Румуномовні вчителі			Україномовні вчителі		
	Рівні					
	високий	середній	низький	високий	Середній	Низький
Цілі	65	35	0	30	65	5
Процес	40	55	5	5	90	5
Результат	50	50	0	30	65	5
Локус-контроль Я	45	50	5	10	80	10
Локус-контроль життя	45	55	0	20	80	0

За шкалою «Процес» абсолютна більшість (90%) україномовних вчителів проявляють середній рівень і по 5% високий та середній рівні. Інші показники простежуються у румуномовних вчителів: 40% досліджуваних мають високий рівень, 55% середній рівень та решта низький. Отримані показники вказують, що вчителі україномовних шкіл більше отримують задоволення від процесу життя, для них воно більш емоційно насичене, цікаве і наповнене багатьма сенсами, аніж вчителі румуномовних шкіл.

За шкалою «Результат» у вчителів румуномовних шкіл спостерігається рівний розподіл між високим та середнім рівнями (50%), на противагу 30% україномовних вчителів проявляють високий рівень, 65% середній, решта низький. Це означає, що вчителі румуномовних шкіл позитивно оцінюють прожитий відрізок життя, сприймають його продуктивним у професійній діяльності, усвідомленим, де досягалися багато життєвих результатів, і вони

отримують від цього задоволення. Натомість, така тенденція в україномовних вчителів менш динамічна, проявляється знижене задоволення від власних результатів у житті та самореалізації.

Порівнюючи результати методики (табл. 3.3.), за шкалою «Локус-контроль Я» сприйняття себе як сильної особистості на високому рівні проявляється у 45% румуномовних вчителів та 10% україномовних, середній рівень демонструють 50% вчителів румуномовних шкіл та 80% україномовних шкіл, решті досліджуваним характерний низький рівень. Це свідчить, що група румуномовних вчителів стійкіша в усвідомленні власного «Я», володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати життя відповідно власним особистісним властивостям, цілям, мріям, бажанням, аніж група україномовних вчителів.

За шкалою «Локус-контроль життя» у 45% румуномовних вчителів визначено високий рівень, у решти (55%) середній рівень, натомість у 20% україномовних вчителів діагностовано високий рівень і у 80% середній. Отримані показники свідчать, що контроль над життям та вмінням управляти ним більш проявлений у вибірці румуномовних вчителів, ніж україномовних. Останнім також властиво приймати життєві рішення відповідально і втілювати їх у життя, але дещо присутнє ілюзорне сприйняття свободи виборів, втрати сенсу виконання різних видів діяльності тощо.

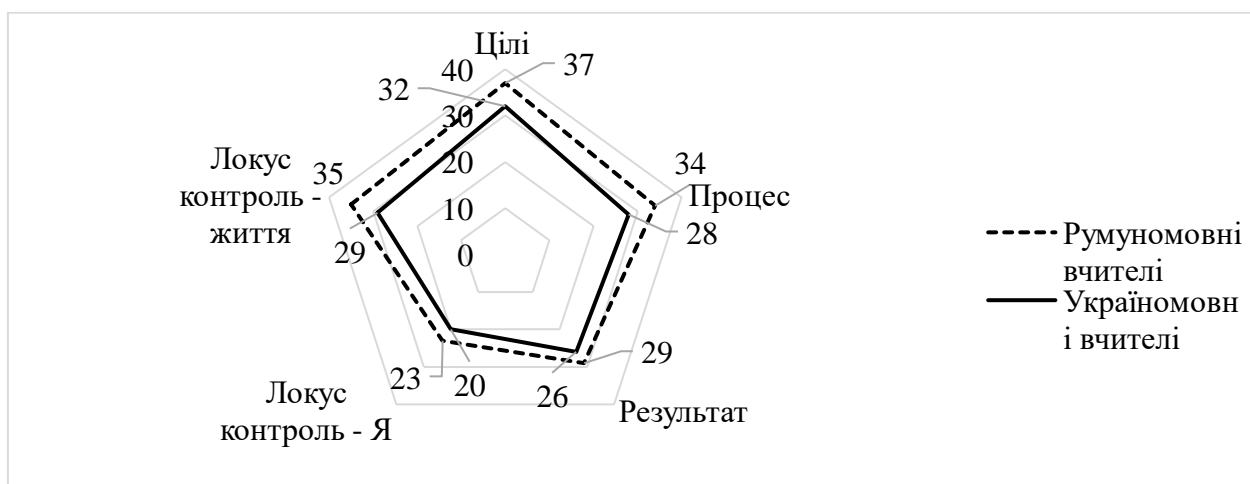


Рис. 3.1. Порівняння середніх показників сенсожиттєвих орієнтацій у групі румуномовних та україномовних вчителів

Для більш детального аналізу сенсожиттєвих орієнтацій у вчителів румуномовних та україномовних вчителів ми порівняли середні значення показників, що зображені на рисунку 3.1. Спираючись на отримані результати, ми простежуємо чітку тенденцію, що показники сенсожиттєвих орієнтацій вищі в групі вчителів румуномовних шкіл, що говорить про більшу усвідомленість власного життєвого шляху, сенсів, особистісних бажань та задач у професійній діяльності.

Аналізуючи і порівнюючи середні показники загальної усвідомленості життя, що продемонстровані на рисунку 3.2., ми спостерігаємо дещо вищий показник у групі румуномовних вчителів, ніж в україномовних вчителів. Отже, розуміння власних потреб, сенсів, домагань, життєвих цілей, вміння спиратись на власні ресурси, управляти життєвим процесом та отримувати від цього задоволення дещо більше проявляється у вчителів румуномовних шкіл, аніж у вчителів україномовних шкіл. Додатково встановлено, що україномовні вчителі здебільшого орієнтуються на життєвий процес, його емоційне насичення і зацікавленість у ньому, румуномовні ж орієнтуються на цілі та майбутні перспективи.

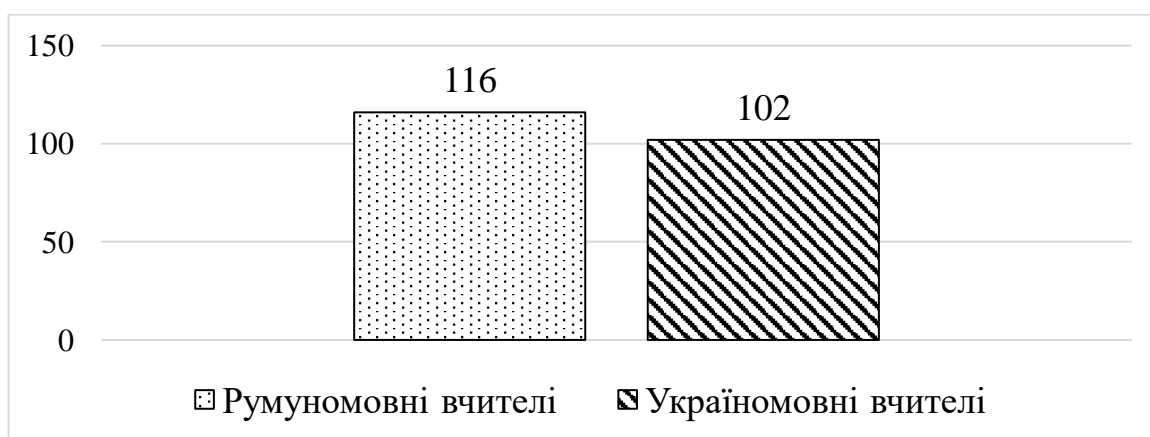


Рис. 3.2. Середні показники усвідомленості життя серед румуномовних та україномовних вчителів

Продовжуючи логіку емпіричного дослідження, на наступному етапі ми застосували методику «П'ятифакторний особистісний опитувальник («Велика п'ятірка») за А.Г. Грецовим (див. розділ II) з метою більш детального дослідження особистісних властивостей вчителів.

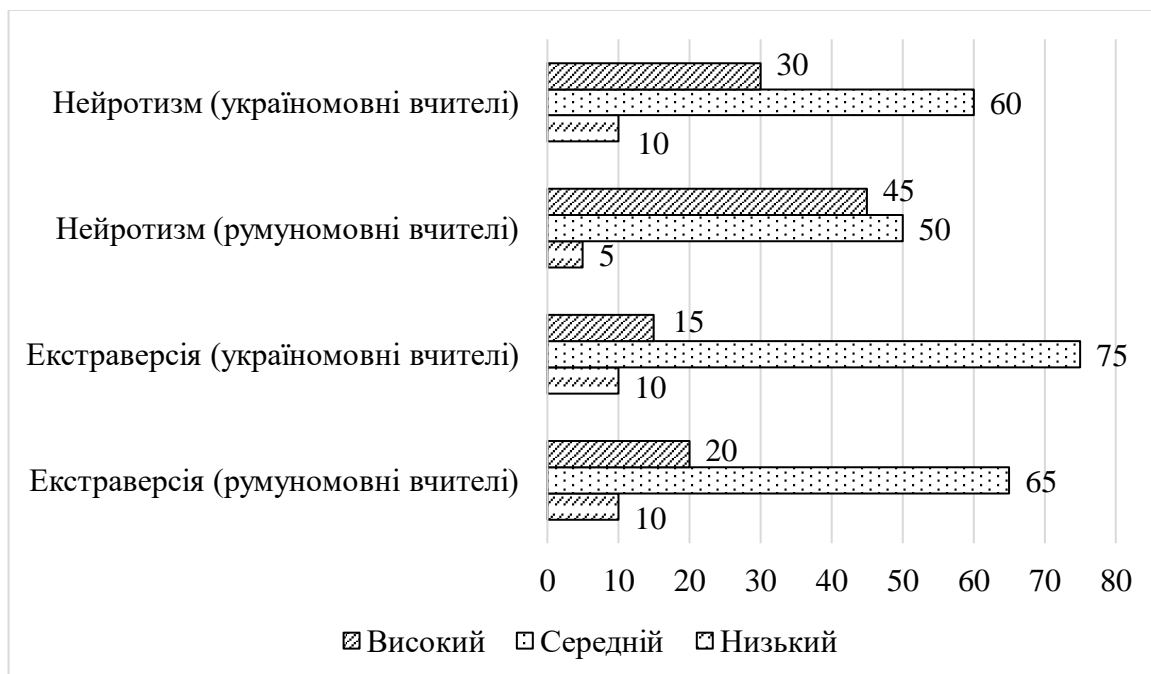


Рис. 3.3. Рівень прояву нейротизму та екстраверсії серед румуномовних та україномовних вчителів (у %)

Порівнюючи отримані результати (рис. 3.3.), ми спостерігаємо, що за шкалою «Нейротизм» серед вчителів україномовних шкіл визначено 30% досліджуваних з високим рівнем прояву, 60% з середнім рівнем та 10% з низьким рівнем. Натомість високі показники проявляються у 95% румуномовних вчителів (з них 45% осіб мають високий рівень та 50% середній рівень), у решти низькі. Різниця між групами складає 5%, що є незначною. Це вказує, що вчителі, незважаючи на мовну приналежність, однаково демонструють високу стійкість до різних життєвих та професійних стресів, схильні до переживань складних емоційних станів, більш критичні до себе та оточуючих, здатні краще себе проявити у сферах діяльності, де застосовується критичне мислення, де необхідно надати конкретні критичні оцінки, спрямувати групи людей тощо.

За шкалою «Екстраверсія» у 15% україномовних вчителів діагностовано високий рівень, у 75% середній рівень та у 10% низький. У групі вчителів румуномовних шкіл простежуються дещо наближені показники: у 20% досліджуваних високий, 65% середній та 10% низький рівень екстраверсії. Це може свідчити про те, що як румуномовним, так і україномовним вчителям характерно проживати позитивні емоції та перебувати у прийнятному настрої. Вони однаково добре почувають себе серед людей, колективу, груп учнів, соціумі в цілому, швидко ідуть та встановлюють контакт, потребують взаємодії, ефективних комунікацій.

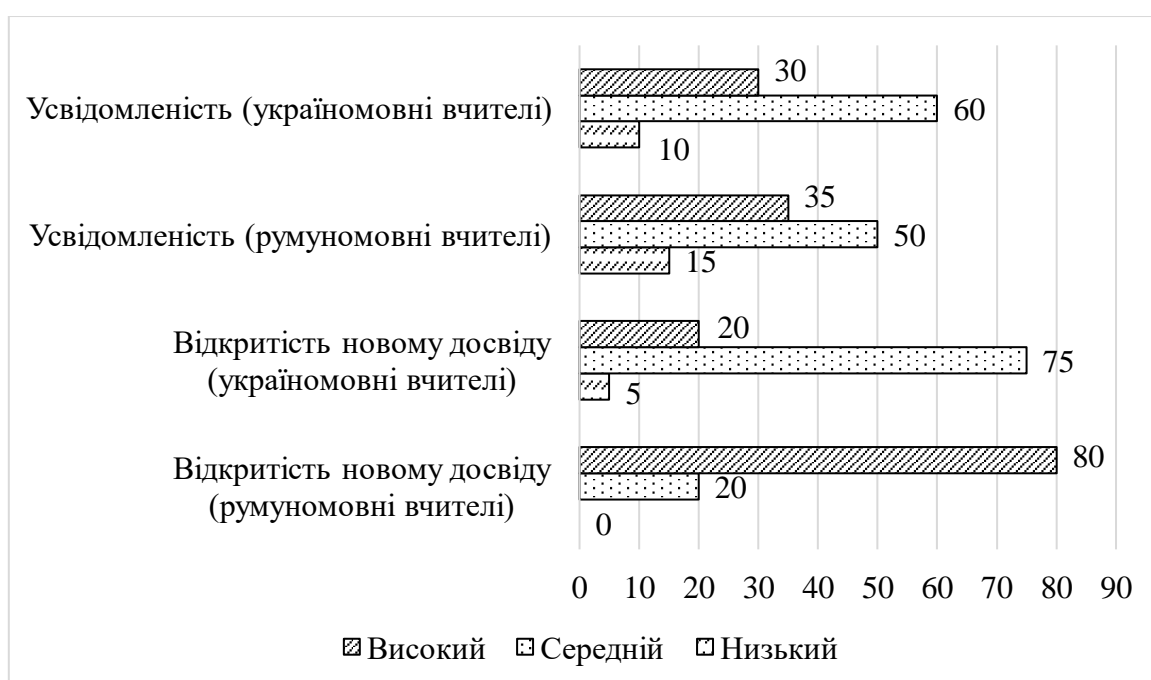


Рис. 3.4. Рівень прояву усвідомленості та відкритості новому досвіду серед румуномовних та україномовних вчителів (у %)

Спираючись на показники, що зображені на рисунку 3.4., за шкалою «Усвідомленість» 30% україномовних вчителів демонструють високий рівень, 60% середній та 10% низький. Щодо румуномовних вчителів, то спостерігається схоже розподілення: у 35% досліджуваних діагностовано високий рівень, у 50% середній та у 15% низький. Такі результати свідчать про те, що вчителі в обох групах проявляють старанність, наполегливість у професійній діяльності, вони цілеспрямовані, демонструють якісну

організованість себе та навколишнього оточення, самодисципліновані, що допомагає їм ефективно здійснювати життєву та професійну діяльність.

Як засвідчують дані з рисунку 3.4., результати обох груп за шкалою «Відкритість новому досвіду» відмінні один від одного. В групі україномовних вчителів відкритість новому досвіду проявляють 20% досліджуваних на високому рівні, 75% на середньому рівні, решта низький. Натомість у групі румуномовних 80% осіб проявляють особистісну характеристику на високому рівні і решта 20% досліджуваних на середньому рівні. Це дозволяє нам припускати, що вчителі румуномовних шкіл більш оригінальні та відкриті для нових життєвих й професійних стимулів розвитку, досвіду, аніж україномовні вчителі. Румуномовні вчителі стійкіші до сфер життя, що потребують швидкої зміни середовища, обстановки, нововведень, та потребують творчої та інноваційної поведінки.

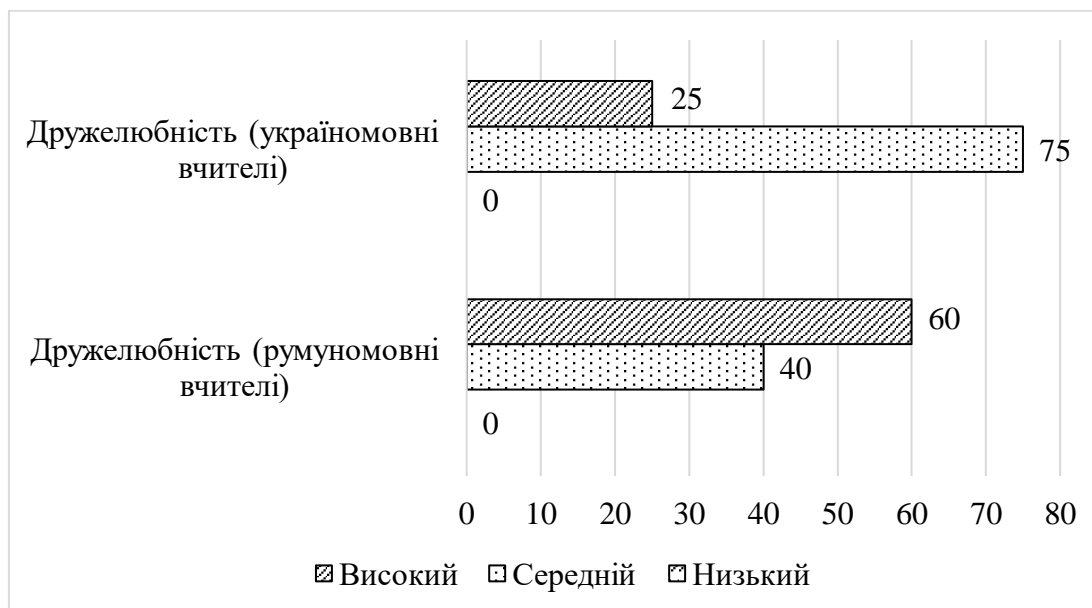


Рис. 3.5. Рівень прояву дружельюбності серед румуномовних та україномовних вчителів (у %)

Цікавим є розподіл значень показників за шкалою «Дружельюбність» (див. рис. 3.5.), що є однією з ключових компонентів особистості. Так, 60% румуномовних вчителів мають високий рівень даного показника і решта 40% - середній рівень. У вчителів україномовної школи спостерігається дещо інша

ситуація: 25% досліджуваних мають високий рівень значень показника і решта 75% - середній.

Дана ситуація свідчить про те, що переважній більшості румуномовних вчителів притаманно краще організовувати стосунки з іншими людьми, знаходити компроміси, орієнтуватися не лише на власні інтереси, а проявляти увагу до потреб і інтересів людей, з якими комунікують та взаємодіють. При цьому, україномовним вчителям дещо складніше встановлювати позитивні стосунки з оточенням, витримуючи умовно «посередню позицію» у вирішенні спільних задач та знаходженні спільних точок зближення.

Для більш детального розуміння особистісних особливостей вчителів у досліджуваних групах, а саме їхніх характерологічних властивостей, які виражаються у потребі співпрацювати, мати ефективні професійні, міжособистісні стосунки, ми застосували методіку дослідження макіавеллізму особистості за Н. В. Кухтовою (див. розділ II).

Згідно отриманим результатам, які наведені на рисунку 3.6., було виявлено, що показники макіавеллізму вищі серед вчителів україномовних шкіл, аніж у румуномовних досліджуваних.

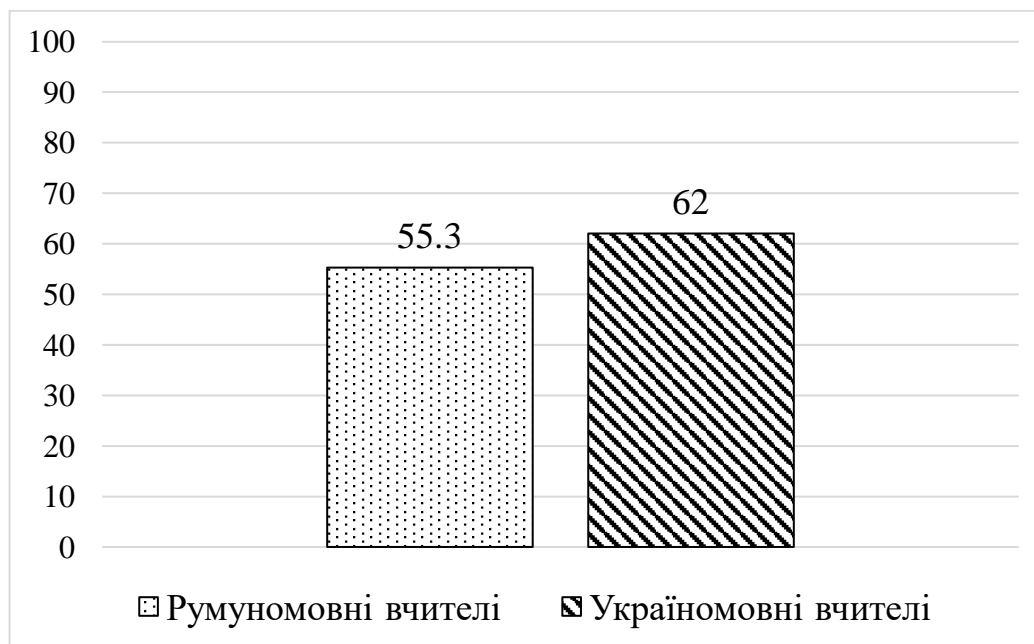


Рис. 3.6. Порівняння середніх показників прояву макіавеллізму серед україномовних та румуномовних вчителів

Такі результати вказують, що україномовні вчителі більше мають особистісні тенденції проявляти власну думку, спрямованість на результат, більш прямолінійні, наполегливі, прагматичніші, схильні до саморефлексій, незалежні, агресивніші та мають різноманітні внутрішні конфлікти, аніж румуномовні. Останні, в свою чергу, мають дещо інші тенденції: вони більш ввічливі, розуміючі, дружелюбні, емпатичні, правдиві тощо, їм властиво потреба в допомозі, дружньому ставленні до оточуючих та добросовісні.

Отже, на основі проведеного порівняльного дослідження нами виявлено, що у вчителів румуномовних шкіл провідними виступають кар'єрні орієнтації «Служіння», «Стабільність роботи» та «Інтеграція стилів життя», натомість у вчителів україномовних шкіл базовими кар'єрними орієнтаціями є «Стабільність роботи», «Стабільність місця проживання» та «Підприємство». Щодо особистісних властивостей виявлено, що більшою мірою румуномовним вчителям характерно планувати та ставити перед собою цілі в житті, спрямовувати власну діяльність на досягнення поставлених задач, певну перспективу в майбутнє, аніж україномовним вчителям. Також румуномовні вчителі краще орієнтуються у власних потребах, сенсах, домаганнях, краще вміють спиратись на власні ресурси, управляти життєвим процесом та отримувати від цього задоволення, а ніж у вчителів україномовних шкіл. Натомість додатково встановлено, що україномовні вчителі здебільшого орієнтуються на життєвий процес, його емоційне насичення і зацікавленість у ньому, мають особистісні тенденції проявляти власну думку, бути більш прямолінійним, наполегливими, прагматичними, рефлексуючи власну діяльність та спрямовуватись на результат.

3.4. Аналіз взаємозв'язків кар'єрних орієнтацій вчителів україномовних та румуномовних шкіл з їхніми особистісними властивостями

За результатами нашого дослідження було проведено кореляційний аналіз з метою виявлення взаємозв'язків між кар'єрними орієнтаціями вчителів та їхніми особистісними властивостями. Кореляційний аналіз Пірсона проводився окремо для кожної досліджуваної групи (вчителів румуномовних шкіл та вчителів україномовних шкіл) для встановлення специфічних зв'язків між показниками всередині групи та для порівняння показників груп між собою. Оскільки у вчителів цих груп проявились різні кореляційні зв'язки, то спершу розглянемо кореляційні плеяди, які були виявлені у результаті аналізу даних румуномовних вчителів.

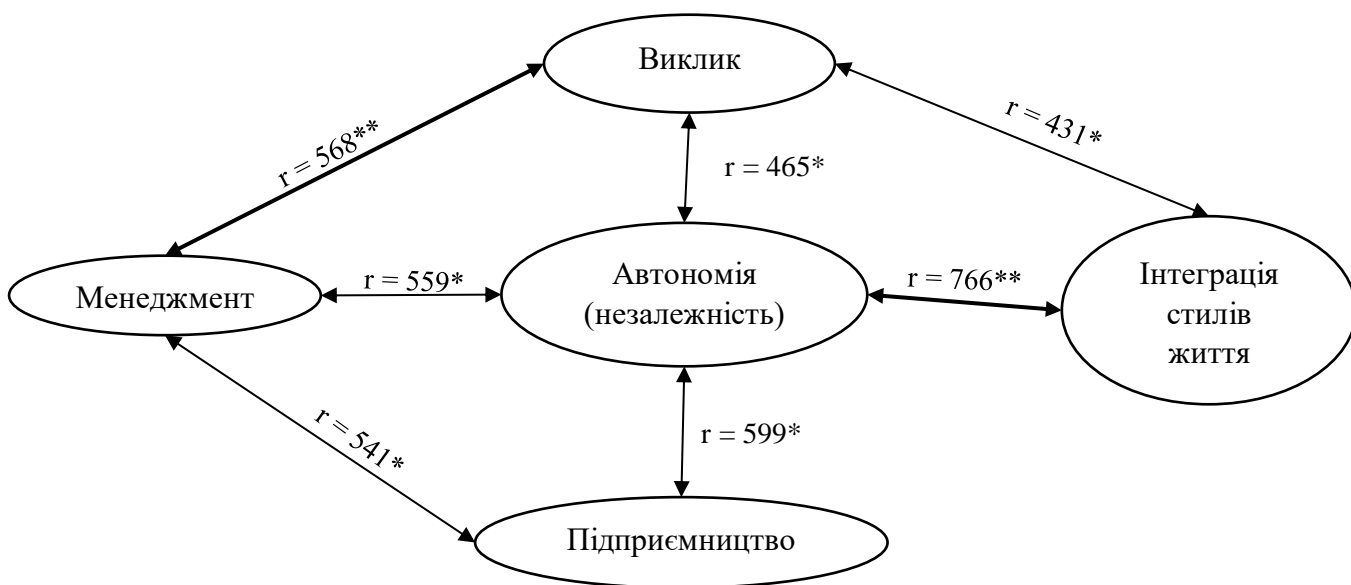


Рис. 3.7. Внутрішні взаємозв'язки структури кар'єрних тенденцій у вчителів румуномовних шкіл

Як видно з рис. 3.7, встановлені прямі кореляційні взаємозв'язки між внутрішніми кар'єрними тенденціями, зокрема шкала «Автономія (незалежність)» корелює із шкалами «Інтеграція стилів життя» ($r = 0,766$; $p \leq 0,01$), «Підприємництво» ($r = 0,599$; $p \leq 0,05$), «Виклик» ($r = 0,465$; $p \leq 0,05$), «Менеджмент» ($r = 0,559$; $p \leq 0,05$). Це вказує на те, що чим краще реалізується

кар'єрна тенденція до незалежності, що супроводжується свободою працювати самостійно, самому вирішувати, як, коли і що робити для досягнення тих чи інших цілей, тим вище здатність румуномовних вчителів зберігати гармонію між особистим та професійним життям, кар'єрою, управляти проектами, організовувати людей, професійні процеси, створювати нові ідеї та втілювати їх у життя.

Також встановлено позитивні взаємозв'язки між шкалою «Менеджмент» та шкалами «Виклик» ($r = 0,568$; $p \leq 0,01$), «Підприємництво» ($r = 0,541$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що чим вище орієнтація румуномовних вчителів на інтеграцію зусиль інших людей, повнота відповідальності за кінцевий результат і з'єднання різних функцій організації, то тим вище здатність виконувати складні задачі, вирішувати унікальні ситуації, завдання, долати різні перешкоди, створювати щось нове, організовувати свою справу тощо.

Слід зауважити, що у вчителів румуномовних шкіл було виявлено наступну кореляційну плеяду зв'язків кар'єрних орієнтацій із особистісними властивостями (див. рис. 3.8.).

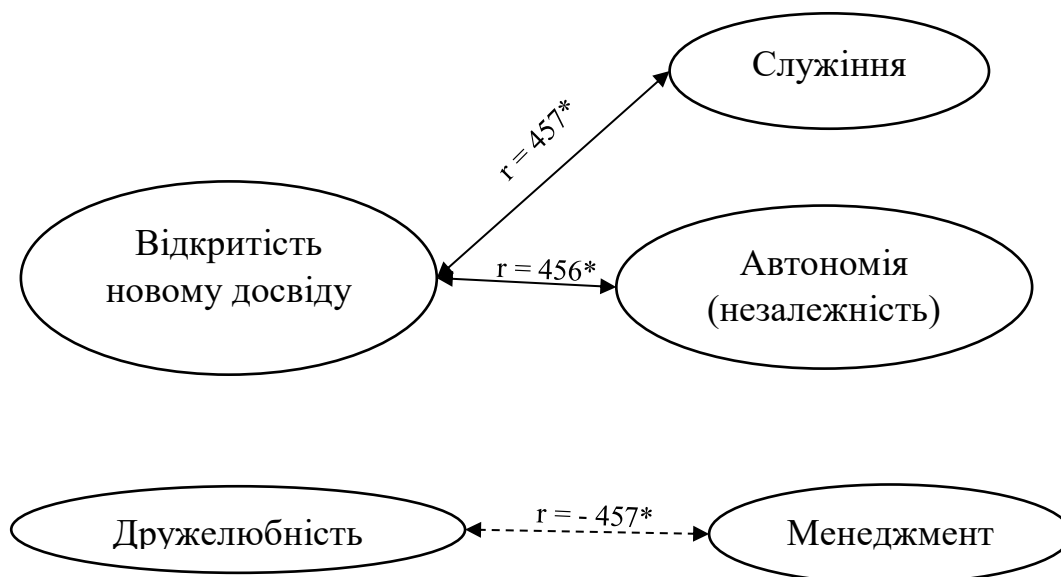


Рис. 3.8. Взаємозв'язки кар'єрних орієнтацій з особистісними властивостями у румуномовних вчителів

У цій плеяді утворились такі кореляційні зв'язки: 1) відкритість новому досвіду прямо корелює з кар'єрною орієнтацією «Служіння» ($r = 0,457$; $p \leq 0,05$) та «Автономія (незалежність)» ($r = 0,456$; $p \leq 0,05$); 2) простежується обернений взаємозв'язок між шкалою «Дружелюбність» та кар'єрною орієнтацією «Менеджмент» ($r = -0,457$; $p \leq 0,05$). Отримані результати свідчать, що чим вище відкритість вчителя румуномовної школи до нового досвіду, творчих оригінальних задач, зацікавленість до різних знань та готовність іти на ризики, тим вище реалізується орієнтація в кар'єрі на втілення власних ідеалів та цінностей, приносити користь учням, колегам, суспільству, вище орієнтація на збереження свободи і незалежності в професійному житті.

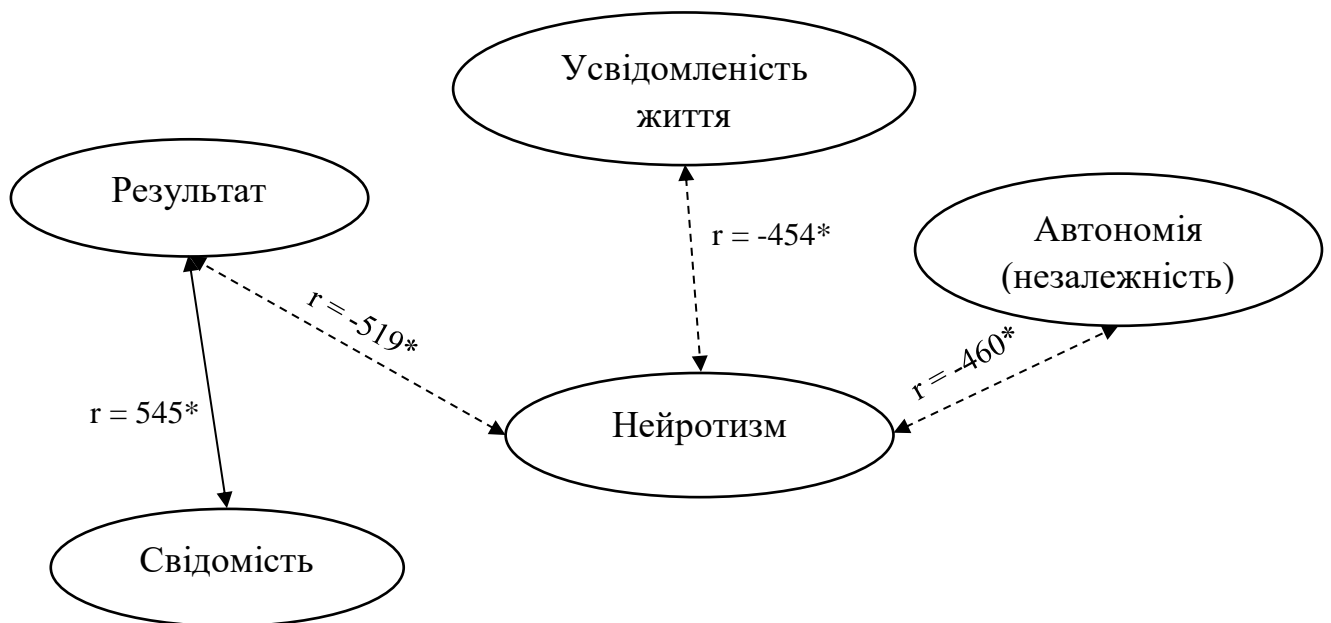


Рис. 3.9. Взаємозв'язок кар'єрних орієнтацій з сенсожиттєвими орієнтаціями серед румуномовних вчителів

Згідно отриманим результатам взаємозв'язків, які наведені на рис. 3.9., визначено негативний взаємозв'язок між компонентами сенсожиттєвих орієнтацій з кар'єрними орієнтаціями, де обернено корелює шкала «Нейротизм» з шкалами «Автономія (незалежність)» ($r = -0,460$; $p \leq 0,05$), «Усвідомленість життя» ($r = -0,454$; $p \leq 0,05$), «Результат» ($r = -0,519$; $p \leq 0,05$). Це вказує на те, що чим вище рівень нейротизму вчителя, тим нижче бажання вибудувувати і спрямовувати професійну діяльність на кар'єрне зростання,

знижується усвідомленість життєвих та професійних сенсів, поставлених цілей, задач, утруднюється отримання задоволення від отриманих результатів та самореалізації.

При розгляді взаємозв'язків кар'єрних орієнтацій з особистісними властивостями серед румуномовних вчителів доречно локально простежити і показати кореляційну пляду із макіавелізмом, як характерологічної особливості, що враховує норми моралі для досягнення поставлених цілей (див. рис. 3.10.).

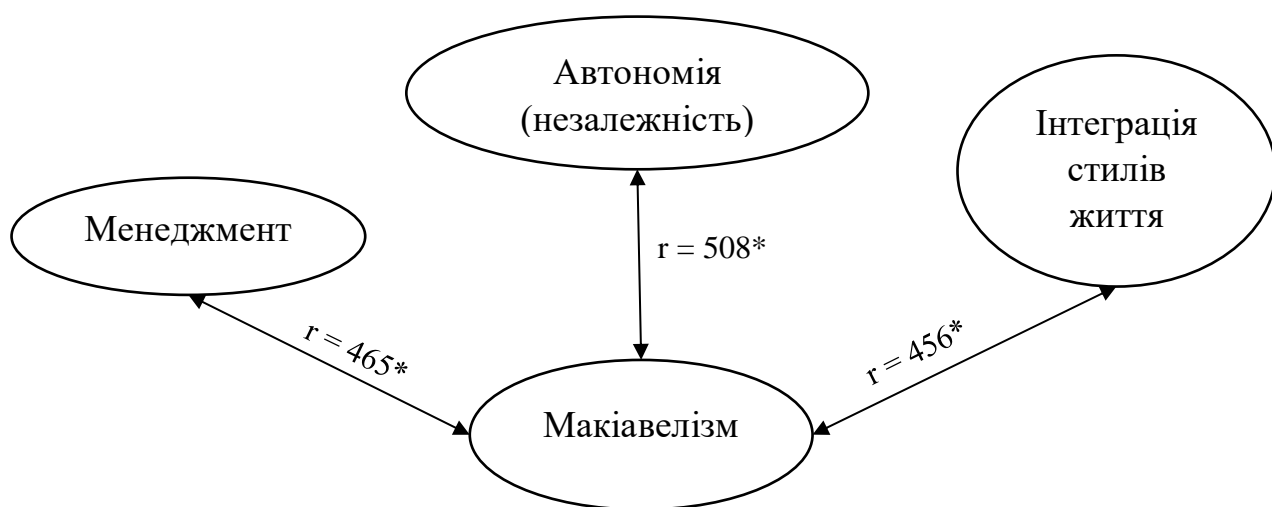


Рис. 3.10. Взаємозв'язок кар'єрних орієнтацій із макіавелізмом серед румуномовних вчителів

Спираючись на отримані результати, встановлено прямий взаємозв'язок між шкалою «Макіавелізм» та шкалами «Автономія (незалежність)» ($r = 0,508$; $p \leq 0,05$), «Інтеграція стилів життя» ($r = 0,456$; $p \leq 0,05$), «Менеджмент» ($r = 0,465$; $p \leq 0,05$). Це означає, що чим вище прагнення говорити правду, бути прямолінійним, критичним, наполегливо досягати своїх цілей, також проявляти домінантність, якості лідера, особистісну стійкість та силу, тим вище у вчителів румуномовних шкіл тенденція в кар'єрі до управління людьми, проектами, процесами, бажання нести відповідальність за кінцевий результат, з'єднання різних функцій організацій; вище сприйняття кар'єри як способу реалізації власних досягнень, свободи, обрати високовідповідальні

посади; вище можливість зберігати гармонію між особистим та професійним життям.

Задля порівняльного аналізу розглянемо кореляційні плеяди взаємозв'язків кар'єрних орієнтацій з особистісними властивостями, які були виявлені у результаті аналізу вчителів україномовних шкіл. На основі наведених результатів аналізу внутрішніх взаємозв'язків структури кар'єрних тенденцій у вчителів україномовних шкіл (див. рис. 3.11.), ми виявили прямі значимі зв'язки між шкалою «Стабільність роботи» та шкалами «Стабільність місця проживання» ($r = 0,739$; $p \leq 0,01$), «Професійна компетентність» ($r = 0,419$; $p \leq 0,05$). Також простежується значима обернена кореляція між шкалою «Служіння» та шкалою «Підприємництво» ($r = 0,419$; $p \leq 0,05$).

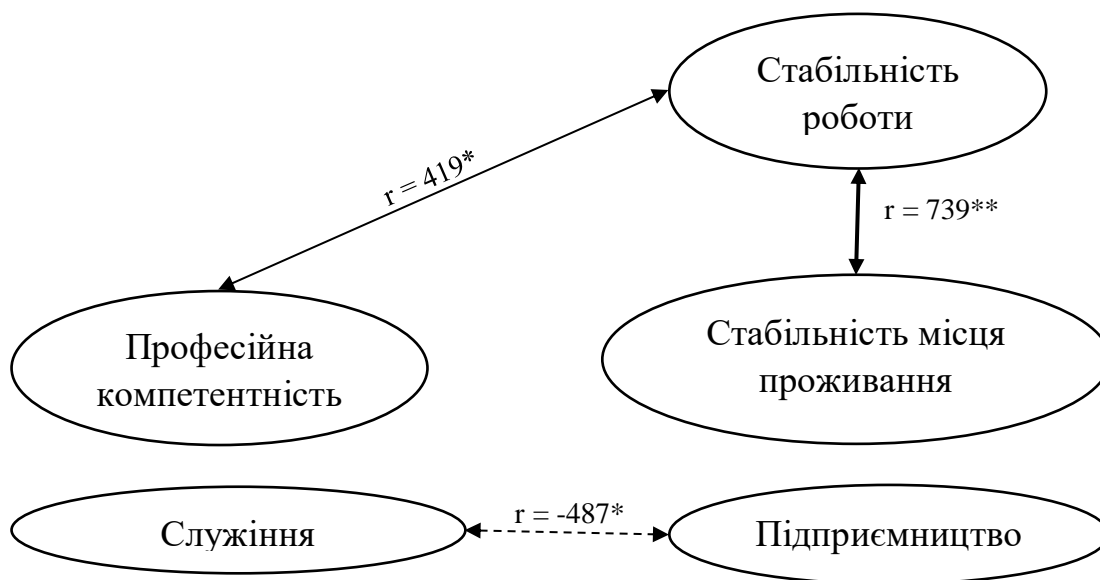


Рис. 3.11. Внутрішні взаємозв'язки структури кар'єрних тенденцій у вчителів україномовних шкіл

Виходячи з отриманих даних, можна узагальнити, що для побудови якісної кар'єри у вчителів україномовних шкіл важливим виступає проживання у своєму місті. Відповідно, чим вище ця стабільність, тим вище стабільна професійна діяльність на тривалий час, надійна робота, яку вони здійснюють, ототожнюючи її з кар'єрою, тим вище цінність соціальних гарантій, які може запропонувати роботодавець. Про ефективність побудови кар'єри в такий спосіб і підтверджують зв'язки з професійною

компетентністю, що стверджують, чим вище стабільність роботи, тим вище бажання бути професіоналом, майстром у своїй справі, вдосконалюватись, орієнтуватись на застосування власних здібностей талантів тощо.

Також в україномовних вчителів були виявлені кореляційні зв'язки між кар'єрними орієнтаціями та особистісними властивостями (див. рис. 3.12.). Значимий прямий кореляційний зв'язок між шкалою «Автономія (незалежність)» та шкалою «Усвідомленість життя» ($r = 0,612$; $p \leq 0,01$), шкалою «Локус-контроль Життя» ($r = 0,578$; $p \leq 0,01$) свідчить про те, що усвідомленість власного життя, сенсів, цілей та завдань у професійній роботі, орієнтація на себе, на власні інтереси, розуміння, що все що відбувається в його житті залежить від його особистих поривань, підвищує та збільшує можливість реалізувати у власній кар'єрі власну незалежність, індивідуальність, застосовувати свої розробки, методи, виконувати професійну діяльність авторським способом та особистими стандартами.

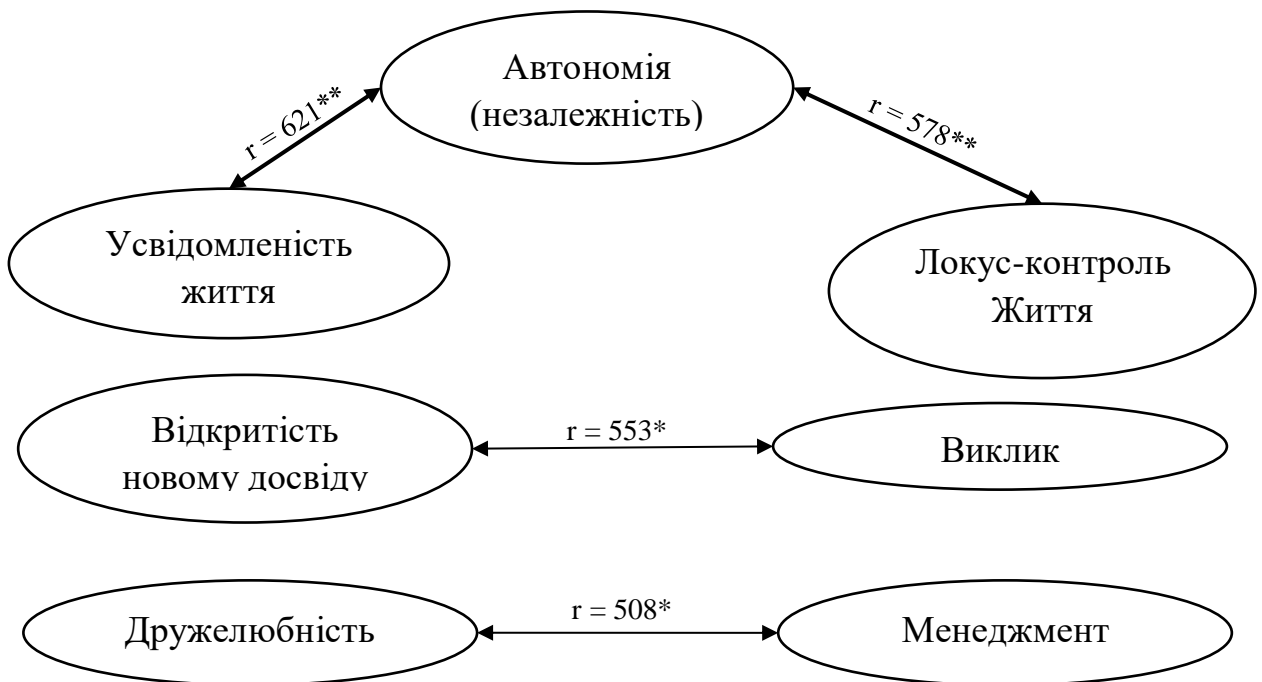


Рис. 3.12. Взаємозв'язки кар'єрних орієнтацій з особистісними властивостями серед україномовних вчителів

У цій плеяді також додатково утворились такі кореляційні зв'язки: 1) прямий зв'язок між шкалою «Відкритість новому досвіду» та «Виклик» ($r =$

0,553; $p \leq 0,05$), що говорить про те, що чим вище відкритість новому досвіду, знанням, отриманні унікальних, оригінальних навичок, легкого входження у нестандартні ситуації, тим вище орієнтація в кар'єрі виконання та подолання нездоланих завдань й перешкод заради перемоги у конкурентному протистоянні; 2) позитивна кореляція між шкалою «Дружелюбність» та шкалою «Менеджмент» ($r = 0,508$; $p \leq 0,05$), що свідчить, що україномовні вчителі при високому прояві позитивного ставлення до групи людей чи певної особистості краще реалізують та здійснюють управлінську діяльність, розглядають можливості до лідерства, високого доходу, відчувають вищу відповідальність за власний внесок у успіх організації.

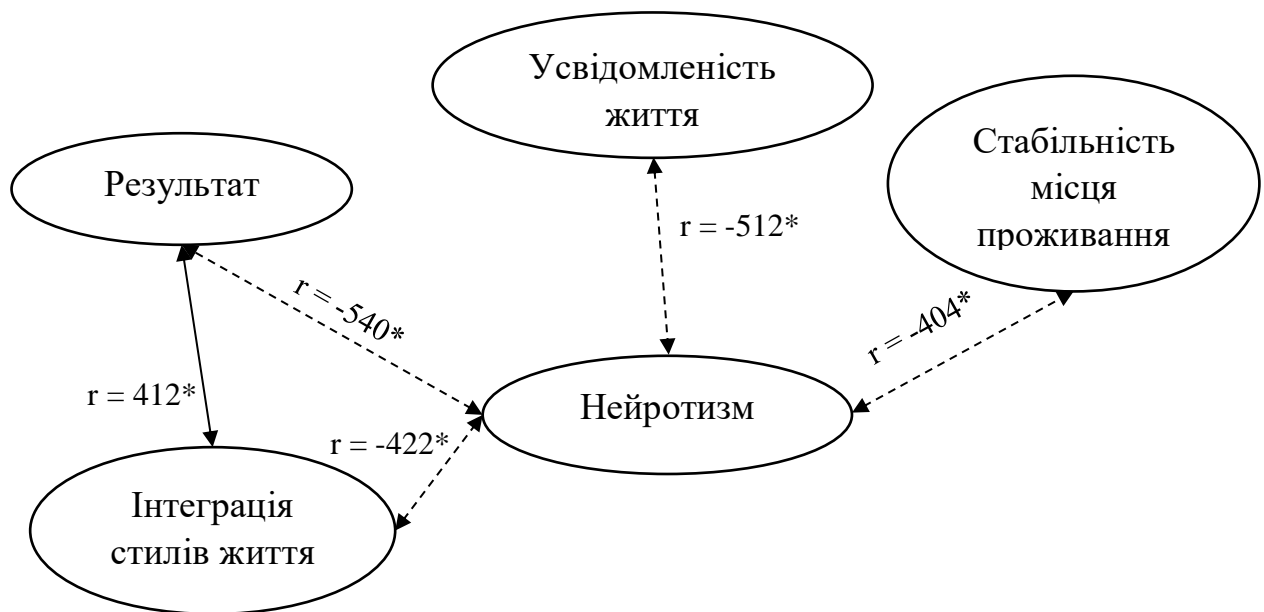


Рис. 3.13. Взаємозв'язок кар'єрних орієнтацій із сенсожиттєвими орієнтаціями серед україномовних вчителів

Також серед вчителів україномовних шкіл було виявлено кореляційні зв'язки між сенсожиттєвими та кар'єрними орієнтаціями (див. рис. 3.13.). На рисунку проявилися обернені кореляційні зв'язки між шкалою «Нейротизм» та шкалами «Стабільність місця проживання» ($r = -0,404$; $p \leq 0,05$), «Інтеграція стилів життя» ($r = -0,422$; $p \leq 0,05$), «Усвідомленість життя» ($r = -0,512$; $p \leq 0,05$), «Результат» ($r = -0,540$; $p \leq 0,05$). Виявлено прямі зв'язки між шкалою «Результат» та кар'єрною орієнтацією «Інтеграція стилів життя» ($r = 0,412$; $p \leq 0,05$). Такі результати свідчать, що чим вищий рівень нейротизму,

переживання нервового напруження та стресу у вчителів україномовних шкіл, тим нижча здібність зберігати гармонію між особистим та професійним життям у кар'єрі, знижується задоволення від результативності власної діяльності та самореалізації, що, в свою чергу, пов'язане і може перешкоджатися нейротизмом. Також виявлено, що чим вища нестабільність місця проживання, часті відрядження по роботі або переїзди, тим вищий рівень нейротизму та внутрішнього напруження, яке утруднює кар'єрне зростання й стабільність усвідомлення власних переваг, мрій і професійних бажань.

На наступному етапі дослідження для визначення ступеню значимості відмінностей серед досліджуваних змінних між групою румуномовних та україномовних вчителів ми використали непараметричний критерій – *U-критерій Манна Уїтні*. Аналізу піддавалися різні категорії. Виявлені наступні статистично достовірні відмінності між двома групами (див. табл. 3.4.).

Дослідження виявило відмінності в прояві кар'єрних орієнтацій між вчителями україномовних та румуномовних шкіл у показниках: автономія (незалежність) ($U=135,50$; $p = 0,049$); служіння ($U=48,00$; $p = 0,000$), інтеграція стилів життя ($U=108,00$; $p = 0,012$), стабільність роботи ($U=110,00$; $p = 0,035$), стабільність місця проживання ($U=104,00$; $p = 0,005$).

Встановлено, що рівень прояву автономії (незалежності), служіння, інтеграції стилів життя статистично вищий в групі румуномовних вчителів. Простежується відмінність у рівні прояву стабільності роботи та стабільності місця проживання, де статистично більші показники у групі україномовних вчителів. Такі результати підтверджують якісний порівняльний аналіз відмінностей кар'єрних орієнтацій у досліджуваних групах (див. розділ III, п. 3.1.).

Таблиця 3.4.

**Статистично достовірні показники відмінностей між групами
румуномовних та україномовних вчителів**

Параметр	Середній ранг для групи румуномов- них вчителів	Середній ранг для групи україномов- них вчителів	Значення U- критерію Манна- Уїтні	p- рівень значущо- сті
Автономія (незалежність)	23,75	17,25	135,50	0,049
Служіння	28,10	12,90	48,00	0,000
Інтеграція стилей життя	25,10	15,90	108,00	0,012
Стабільність роботи	15,25	27,50	110,00	0,035
Стабільність місця проживання	16,90	24,10	104,00	0,005
Усвідомленість життя	26,45	14,55	81,50	0,001
Цілі	26,58	14,42	78,50	0,001
Процес	26,78	14,22	74,50	0,000
Результат	24,60	16,40	118,0	0,026
Локус-контроль Я	25,60	15,40	98,00	0,005
Локус-контроль Життя	26,10	14,90	88,00	0,002
Відкритість новому досвіду	24,65	16,36	117,00	0,024
Усвідомленість	26,00	15,00	90,00	0,002
Дружелюбність	27,72	13,28	55,50	0,000

Виходячи з отриманих результатів, що продемонстровані в таблиці 3.4., також виявлено статистичні відмінності між групами румуномовних та україномовних вчителів у показниках:

- показник «Усвідомленість життя» у вибірці румуномовних вчителів статистично вищий, ніж у вибірці україномовних вчителів: $U=81,50$; при рівні достовірності $p \leq 0,001$. Це свідчить, що румуномовні вчителі більшою мірою усвідомлюють власні сенси у житті та головні компоненти професійних і цільових життєвих орієнтацій;
- показник «Локус-контроль Життя» у вибірці румуномовних вчителів статистично вищий, ніж у вибірці україномовних: $U=88,00$; при рівні достовірності $p \leq 0,002$. Відповідно, респонденти вибірки вчителів румуномовної школи більше переконані, що людина може контролювати своє життя і все, що у ньому відбувається. Для них більш характерно брати відповідальність за своє життя на себе, ніж досліджуваним україномовних шкіл;
- показник «Локус-контроль Я» також статистично переважає у групі румуномовних вчителів: $U=98,00$; при рівні достовірності $p \leq 0,005$. Це свідчить, що румуномовні вчителі переважно себе уявляють сильними особистостями і володіють більшою свободою виборів для побудови свого життя відповідно власним цілям;
- показник «Цілі» також чутливий до критерію і статистично переважає на користь групи румуномовних вчителів: $U=78,50$; при рівні достовірності $p \leq 0,001$. Дані показники вказують, що румуномовним вчителям властиво більше планувати та встановлювати цілі на майбутнє у життєвих та професійних сферах, ніж україномовним вчителям;
- показник «Дружелюбність» статично значимий: $U=55,50$; при рівні достовірності $p \leq 0,000$; і є вищим у вчителів румуномовної школи. Це вказує, що останні проявляють більш позитивне ставлення до оточуючих, краще організовують теплі взаєностосунки та проявляють більшу здібність турбуватись про інших, аніж вчителі україномовних шкіл;

- показник «Відкритість новому досвіду» ($U=85,00$; $p \leq 0,043$) статистично більший серед вчителів румуномовної школи, ніж україномовної. Відповідно, відкритість до нових, нестандартних творчих викликів та зацікавленість у оригінальних способах вирішення професійних й життєвих перешкод більш характерні для вчителів румуномовних шкіл.

Отже, на основі проведеного статистичного аналізу ми бачимо, що існує розгалужена система взаємозв'язків між кар'єрними орієнтаціями та особистісними властивостями у вчителів румуномовних та україномовних шкіл. Також існують статистичні відмінності між групами у прояві кар'єрних тенденцій, сенсожиттєвих орієнтацій та головних компонентів прояву особистості.

Встановлено, що чим краще реалізується кар'єрна тенденція румуномовних вчителів до незалежності, їхня відкритість новому досвіду, то тим вище їхня здатність зберігати гармонію між особистим та професійним життям, кар'єрою, управляти проектами, організовувати людей, професійні процеси, створювати нові ідеї та втілювати власні ідеали та цінності, приносити користь учням, колегам, суспільству.

Визначено, що відкритість новому досвіду, знанням, отримання унікальних, оригінальних навичок дозволяє вчителям україномовних шкіл краще орієнтуватися в кар'єрі на виконання та подолання нездоланих завдань й перешкод, отримувати перемогу у конкурентних протистояннях. Також виявлено, що україномовні вчителі при високому прояві позитивного ставлення до групи людей чи певної особистості краще реалізують та здійснюють управлінську діяльність, розглядають можливості до лідерства, високого доходу, відчують вищу відповідальність за власний внесок в успіх організації.

Встановлено, що рівень прояву автономії (незалежності), служіння, інтеграції стилів життя статистично вищий у групі румуномовних вчителів. Простежується відмінність у рівні прояву стабільності роботи та стабільності

місця проживання, де статистично більші показники у групі україномовних вчителів.

Виявлено, що високий рівень нейротизму вчителів обох груп перешкоджає реалізації якісної професійної діяльності та кар'єрному зростанню, знижує усвідомленість життєвих та професійних сенсів, поставлених цілей, задач, утруднює отримувати задоволення від отриманих результатів та самореалізації.

ВИСНОВКИ

Аналіз теоретичних джерел із досліджуваної проблеми та результати емпіричного дослідження дозволяють сформулювати наступні висновки:

«Кар'єра», як полінаукове поняття, має велику кількість визначень, що відображають різні аспекти даного феномену. У словниках та енциклопедіях поняття «кар'єра» пояснюється як шлях до зовнішніх успіхів, пошани в певній сфері діяльності; як професія, рід занять; як ефективне просування шаблями професійної, соціальної, посадової ієрархії; як послідовність професійних ролей, статусів і видів діяльності в житті людини. Більшість науковців трактують кар'єру як поступове службове просування, що супроводжується зміною навичок, здібностей, кваліфікаційних можливостей працівника.

Кар'єра є одним із показників індивідуального професійного життя вчителя, досягнення ним бажаного статусу і відповідного йому рівня та якості життя, а також досягнення популярності й слави. Успішно побудована кар'єра дозволяє вчителю домогтися визнання своєї неповторності, значимості для учнів та батьків, для суспільства в цілому.

Спрямованість вчителя на певні норми і цінності в сфері кар'єри пояснюють кар'єрні орієнтації. Саме кар'єрні орієнтації виступають в якості внутрішнього джерела кар'єрних цілей вчителя, відповідно виділяючи те, що є для цього найбільш суттєвим та володіє особистісним змістом у професійній діяльності. Система кар'єрних орієнтацій визначає шляхи для саморозвитку і особистісного зростання вчителя, включаючи одночасно їх напрямок і способи їх здійснення.

Відповідно до результатів статистичного аналізу було визначено відмінності у кар'єрних орієнтаціях та особистісних властивостях вчителів румуномовних та україномовних шкіл. Статистично значимі відмінності виявлені у кар'єрних орієнтаціях за показниками «автономія (незалежність)», «служіння», «інтеграція стилю життя», де показники вищі у вчителів

румуномовних шкіл, а показники «стабільність роботи», «стабільність місця проживання» вищі у вчителів україномовних шкіл. Також визначено, що показники сенсожиттєвих орієнтацій: цілей, результату, процесу, локус-контролю Я, локус-контролю життя та відкритість новому досвіду, усвідомленості, дружелюбності статистично вищі у вчителів румуномовних шкіл, ніж у вчителів україномовних шкіл.

Внаслідок кореляційного аналізу між показниками методик виявлені відмінності взаємозв'язків кар'єрних орієнтацій вчителів румуномовних та україномовних шкіл з їхніми особистісними властивостями. Встановлено, що у вчителів румуномовних шкіл існує прямий кореляційний зв'язок між відкритістю новому досвіду та автономією (незалежністю) й служінням. Також виявлено негативний зв'язок між дружелюбністю та менеджментом. Для вчителів україномовних шкіл притаманні прямі кореляційні зв'язки між стабільністю роботи та професійною компетентністю, стабільністю місця проживання. Додатково проявляється обернений зв'язок між служінням та підприємництвом.

Визначено, що в обох групах обернено корелює нейротизм з усвідомленістю життя та орієнтацією на результат. Це свідчить про те, що чим вища усвідомленість та результативність особистісного й професійного життя, задоволеність самореалізацією у вчителів, то тим нижчий рівень нейротизму. Відповідно, вони більш емоційно стійкі, планомірні, усвідомлюють вимоги дійсності та відчувають себе пристосованими до життя і професії.

У вчителів румуномовних шкіл встановлено прямий взаємозв'язок макіавелізму з автономією (незалежністю), інтеграцією стилів життя, менеджментом, натомість у групі вчителів україномовних шкіл зв'язки з макіавелізмом відсутні. Це вказує, що чим вищий рівень у вчителів румуномовних шкіл переконань, що у спілкуванні з іншими людьми можна і треба маніпулювати, то тим вищий рівень у них можливостей для лідерства, вклад в успіх розвитку організації, почуття влади, збереження власної незалежності та керування особистими принципами.

Встановлено сильні позитивні кореляційні зв'язки у вчителів україномовних шкіл між показником автономія (незалежність) та усвідомлення життя й локусом-контролем життя. Це вказує на те, що чим вище усвідомлення вчителями про контроль власного життя, вільного прийняття рішень і можливості втілювати їх у життя, розуміння цілей та професійних задач, то тим вищий рівень кар'єрної орієнтації на свободу та незалежність, отримувати можливість працювати самостійно, реалізовувати вільно свої цілі та кар'єру.

Виявлено, що в обох групах існує взаємозв'язок між кар'єрною орієнтацією «менеджмент» та дружелюбністю, натомість у вчителів румуномовних шкіл існує негативний зв'язок, а у вчителів україномовних шкіл позитивний. Дані факти свідчать про те, що вчителям румуномовних шкіл властиво в управлінській діяльності намагатись бути незалежними, самостійними, стриманими, конкуруючими та практичними, а у вчителів україномовних шкіл спостерігається орієнтація на побудову теплих емоційних контактів, почуття відповідальності за благополуччя, кооперацію, відкритість та довіру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения. Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. Москва, 2000. 89 с.
2. Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания. Санкт-Петербург, 2003. 296 с.
3. Алексеєва С.В., Єршова Л.М., Закатнов Д.О., Лозовецька В.Т., Орлов В.Ф. Планування й розвиток професійної кар'єри учнівської молоді у системі професійно-технічної освіти: Навчальний посібник / За ред. Д.О. Закатнова. Житомир, 2018. 186 с.
4. Аніщенко О.В. Сми́сложиттєві орієнтації у професійній діяльності педагога. Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: Збірник наукових праць / редкол. І.А. Зязюн (голова), О.М. Отич та ін. Київ, 2014. С. 174-181.
5. Артемчук Г.І., Попович В.В., Січкаренко Г.Г. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку: Монографія. Київ, 2004. 176 с.
6. Байдак Т.М., Болотова В.О. Основні теоретичні підходи до визначення кар'єри в західній науковій літературі. Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2015. №1148. С. 46-50.
7. Барабаш О.Д. Науково-методичний супровід впровадження педагогічних технологій в навчально-виховному процесі як умова професійного зростання вчителя (на матеріалі впровадження системи розвивального навчання Д. Ельконіна - В. Давидова). Збірник наукових повідомлень обласної науково-практичної конференції «Професійна кар'єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення». Івано-Франківськ, 2007. С. 6-11.
8. Берн Ш. Гендерная психология. Санкт-Петербург, 2001. 320 с.

9. Бех І.Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. Теорія і практика управління соціальними системами. 2008. №2. С. 109-115.
10. Біскуп В.С. Кар'єрна компетентність студентської молоді: соціологічний аспект: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук за спеціальністю 22.00.04 - спеціальні та галузеві соціології (05 - соціальні та поведінкові науки). Українська академія друкарства, Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2017. 257 с.
11. Біскуп В.С. Теоретичний аналіз змісту поняття «кар'єра» з позицій суспільно-гуманітарних дисциплін. Вісник Львівського університету. Серія соціологічна. 2012. Випуск 6. С. 217-226.
12. Богущ Л.А. Підготовка магістрів у галузі міжнародних відносин до стратегічного управління професійною кар'єрою: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Дніпро, 2018. 300 с.
13. Борисенко О.М. Кар'єра як процес професійного становлення та розвитку індивіда. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2015. №2. С. 23-32.
14. Вакулінська Л.М. Шляхи та способи професійної підготовки майбутніх працівників освіти до кар'єрного зростання. Збірник наукових повідомлень обласної науково-практичної конференції «Професійна кар'єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення». Івано-Франківськ, 2007. С. 108-116.
15. Василенко І.А. Адміністративно-государственное управление в странах запада: США, Великобритания, Франция, Германия. Москва, 2001. 200 с.
16. Виногородський М.Д., Виногородська А.М., Шкапова О.М. Організація праці менеджера: Навчальний посібник для студентів економ. спец. ВНЗ. Київ, 2002. 510 с.
17. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: Монографія. Луцьк, 2003. 320 с.

18. Гарновська Н., Пушкар Р. Менеджмент: теорія і практика. Тернопіль, 1997. 456 с.
19. Глинянюк Н.В. Професійна кар'єра педагога як соціально-психологічне явище та об'єкт дослідження практичної психології. Збірник наукових повідомлень обласної науково-практичної конференції «Професійна кар'єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення». Івано-Франківськ, 2007. С. 148-154.
20. Головнева И.В. Социально-психологические особенности установок и карьерных ориентаций женщин-руководителей. Право і безпека. 2006. №52. С. 152-155.
21. Гончарова Н.О. Концепції професійної кар'єри майбутніх учителів у психологічних дослідженнях. Психологія і особистість. 2017. №1 (11). С. 193-201.
22. Грецов А.Г., Азбель А.А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. Санкт-Петербург, 2012. 36 с.
23. Дмитерко Х.М. Проблема сенсу життя в контексті самореалізації особистості. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ. 2001. Вип. 6. Частина 2. С. 194-200.
24. Егоршин А.П. Управление персоналом. 2-е изд. Нижний Новгород, 1999. 624 с.
25. Жидан Л.М. Професійна кар'єра педагога та її осмислення, проектування та планування. Збірник наукових повідомлень обласної науково-практичної конференції «Професійна кар'єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення». Івано-Франківськ, 2007. С. 159-167.
26. Зайцев Г.Г., Черкасская Г.В. Управление деловой карьерой: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва, 2007. 256 с.
27. Зайцева О.М. Психолого-управлінські аспекти побудови професійної кар'єри в освітніх організаціях. Менеджмент української освіти в контексті

- євроінтеграції: Монографія / Біліченко П.Г. та ін.; за заг. ред. Г.В. Луценка. Черкаси, 2017. 272 с.
28. Закатнов Д. Кар'єрні орієнтації учнівської молоді. *Spółeczeństwo. Edukacja. Język* 3. 2015. С. 235-241.
29. Занковский А.Н. Организационная психология: Учебное пособие для вузов. Москва, 2000. 648 с.
30. Захарова М.С. Психолого-педагогічні детермінанти підготовки керівників і педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до успішного кар'єрного зростання. Збірник наукових повідомлень обласної науково-практичної конференції «Професійна кар'єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення». Івано-Франківськ, 2007. С. 59-62.
31. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности. Организационное поведение: Хрестоматия. Самара, 2006. С. 699-707.
32. Зязюн І.А. Учительська професія в якісних вимірах нашого часу. Освіта України. 2009. № 79. С. 4-5.
33. Карпенко З.С. Перфекціонізм як диспозиційна основа кар'єрного зростання педагога. Збірник наукових повідомлень обласної науково-практичної конференції «Професійна кар'єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення». Івано-Франківськ, 2007. С.19-23.
34. Кларин М.В. Современная карьера. Управление персоналом. 1998. №2. С. 34-47.
35. Ковалев А.Г. Психологическая структура личности. Общая психология / Под ред. В.В. Богословского. Москва, 1981. С. 70-73.
36. Ковалев А.Г. Психология личности. Москва, 1965. 289 с.
37. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. Київ, 2012. 200 с.
38. Комаров Е. Управление карьерой. Управление персоналом. 1999. №1. С. 37-42.

39. Корнієнко І. Професійні орієнтації в системі життєвих стратегій старшокласника. Практична психологія та соціальна робота. 2000. №5. С. 35-38.
40. Котенєва Ю.М. Формування уявлень про професійну кар'єру у студентів педагогічного коледжу в процесі фахової підготовки: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Старобільськ, 2016. 300 с.
41. Крушельницька О.В. Управління персоналом: Навчальний посібник. Київ, 2003. 296 с.
42. Кутєпова-Бредун В.Ю. Специфічні особистісні властивості музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів. Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія». 2014. Випуск 2. С. 74-79.
43. Кухтова Н.В., Доморацкая Н.В. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики изучения: Методические рекомендации. Москва, 2011. 49 с.
44. Кучерявий О.Г. Кар'єрограма особистості майбутнього педагога як цілісний індивідуальний образ його неперервної освіти впродовж життя. Історико-педагогічні студії. VI Морозівські читання. 2020. С. 104-107.
45. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. Москва, 2000. 18 с.
46. Литвин-Кіндратюк С.Д. Розуміння вчителем учнів у структурі його професійної компетентності. Збірник наукових повідомлень обласної науково-практичної конференції «Професійна кар'єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення». Івано-Франківськ, 2007. С. 32-37.
47. Лукашевич Н. Деловая карьера как проблема менеджмента. Персонал. 1998. №1. С. 46-53.
48. Макарова Л.І. Роль і значення психологічного супроводу у професійному становленні педагога. Збірник наукових повідомлень обласної науково-практичної конференції «Професійна кар'єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення». Івано-Франківськ, 2007. С. 121-125.

49. Малиновський В.Я. Державна служба: теорія і практика. Навчальний посібник. Київ, 2003. 312 с.
50. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва, 1996. 308 с.
51. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. Москва, 1994. 216 с.
52. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинги: Монография. Санкт-Петербург, 2007. 339 с.
53. Мойсеєнко Р. Кар'єрне зростання сучасного педагога. Нова українська школа: багатовимірні простори якісних змін: збірник тез доповідей Регіональної науково-практичної конференції, 12 квітня 2017 року. Маріуполь, 2017.
54. Овсяннікова В.В. Особливості професійної кар'єри особистості. Проблеми сучасної психології. 2013. №1. С. 91-104.
55. Олєфіренко Т.О. Психолого-педагогічний аналіз феномену професійної кар'єри вчителя. Professional Education: Methodology, Theory and Technologies. 2019. Vol. 10, С. 207-221.
56. Панок В.Г. Психологія життєвого шляху: Монографія. Київ, 2006. 280 с.
57. Пастух Г. Смисложиттєві орієнтації Інтернет-залежної особистості. Психологічні виміри культури, економіки, управління: Науковий журнал. 2016. №IX. С. 99-107.
58. Перегончук Н.В., Фальчук М.П. Кар'єра та кар'єрні орієнтації: вивчення змісту понять. Молодий вчений. №12 (64). 2018. С. 60-64.
59. Пілецький В.С. Особливості впливу гендерних чинників на професійну кар'єру в освітніх організаціях та виникнення синдрому професійного вигорання. Збірник наукових повідомлень обласної науково-практичної конференції «Професійна кар'єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення». Івано-Франківськ, 2007. С. 134-143.
60. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: Учебное пособие. Санкт-Петербург, 2002. 298 с.

61. Проскурка Н.М. Професійна кар'єра як один із аспектів професійного розвитку особистості. Вісник національного авіаційного університету. 2009. №2. С. 28-31.
62. Психологічний довідник учителя: в 4-кн. / Упоряд. В. Андрієвська. Наук. ред. С.Д. Максименко. Київ, 2005. 111 с.
63. Рибалка В.В. Психологічна структура особистості. Психологія: Підручник / [Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за заг. ред. Ю.Л. Трофімова]. Київ, 2000. С. 116-122.
64. Ружицька М.С. Індивідуально-типологічні та особистісні властивості, що впливають на почуття когерентності суб'єкта діяльності. Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. Психологія. 2014. Т.19. Вип. 3 (33). С. 100-110.
65. Саннікова О.П. Багатовимірна концепція особистості. Проблеми сучасної психології. 2013. №1. С. 15-21.
66. Синдром професійного вигорання та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти / За наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. Вид. 2-е, переробл. та доповн. Київ, 2006. С. 100-115.
67. Солодка А.К. Смишлужиттєві орієнтації особистості як ключовий механізм взаємодії людини із світом. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2016. № 2 (71). С. 180-190.
68. Столярчук О.А. Вплив мотивів навчання студентів на формування їх кар'єрних орієнтацій. Педагогічний процес: теорія і практика. 2016. №1 (52). С. 21-25.
69. Сурякова М.В. Психологічні особливості кар'єрних очікувань майбутніх інженерів-металургів у процесі професійного становлення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.03 - психологія праці; інженерна психологія. Харків, 2009. 20 с.

70. Теслик Н.М. Особистісні властивості курсантів-правознавців у процесі формування ставлення до права. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2012. №2. С. 250-259.
71. Толстая А.Н. Управление карьерой в организации. Психология управления: Учебное пособие / Под ред. А.В. Федотова. Ленинград, 1991. С. 49-62.
72. Управление персоналом организации: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. 3-е изд., доп. и перераб. Москва, 2008. 638 с.
73. Управление персоналом: Учебник для вузов / Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. 2-е изд., перераб. и доп. Москва, 2002. 560 с.
74. Хом'юк І.В. Теоретико-методичні засади формування базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів: Монографія. Вінниця, 2012. 380 с.
75. Хохліна О.П. Проблема структури особистості у психології. Юридична психологія. 2016. № 2 (19). С. 20-31.
76. Цариценцева О.П. Карьерные ориентации современной молодежи: теория, эксперимент, тренинг. Оренбург, 2009. 186 с.
77. Чернышов Я.А. «Акмеологическое ядро» в структуре профессиональной карьеры субъекта. Акмеология. 2007. №4. С. 17-26.
78. Чудновский В.Э. Проблема оптимального смысла жизни. Психология и школа. 2015. №1. С. 100-117.
79. Юркова И.Г. Представления и диспозиции личности как фактор карьерного роста: на примере работников торговых предприятий: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01. - общая психология, психология личности, история психологи. Краснодар, 2007. 25 с.