

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
ОДЕСЬКИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра загальнонаукових, соціальних та поведінкових дисциплін

«До захисту допущено»

Завідувач

кафедри _____
(підпис)

доктор філ. наук, доцент

Нерубаська Алла Олександрівна

(наукове звання, науковий ступінь, прізвище
та ініціали)

« ____ » _____ 202 ____ р

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

**на тему: «Зміст роботи психолога з вирішення проблем трудової
мотивації»**

Виконав:

студент(ка) групи ІН18-9-24-М1ПС (1,6д)
(шифр групи)

Освітньої програми: «Психологія»

Спеціальності: 053 «Психологія»

(код і найменування спеціальності)

Шарай Сергій Олександрович

(ПБ студента)

(підпис студента)

Керівник: д. філос. наук, доцент

Нерубаська Алла Олександрівна

(підпис наукового керівника)

2026 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТРУДОВОЇ МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ	10
1.1. Наукові підходи до вивчення трудової мотивації через феномени «компетенція» і «компетентність» у психолого-педагогічній літературі	10
1.2. Співвідношення понять «компетенція» та «компетентність» у сучасних психологічних дослідженнях	17
1.3. Структура та механізми розвитку ключових компетентностей у дорослому віці	21
Висновки до першого розділу.....	26
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ ТРУДОВОЇ МОТИВАЦІЇ	29
2.1. Розвиток ключових компетентностей у ранній, середній та пізній вікових стадіях дорослого віку як основи роботи психолога з вирішення проблем трудової мотивації	29
2.2. Методики дослідження	38
Висновки до другого розділу.....	42
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ ТРУДОВОЇ МОТИВАЦІЇ.....	45
3.1. Особливості діагностики мотиваційних компонентів	45
3.2. Методичні рекомендації зі змісту роботи психолога з вирішення проблем трудої мотивації	59
Висновки до третього розділу.....	66

ВИСНОВКИ.....70

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....79

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасних умовах трансформації ринку праці, зростання конкуренції, інтенсивності професійної діяльності та ускладнення соціально-економічних викликів питання трудової мотивації набуває особливої значущості. Від рівня мотивованості працівників залежить не лише їхня продуктивність, але й професійне благополуччя, задоволеність працею, стресостійкість, якість прийняття рішень та здатність до інноваційної діяльності. У зв'язку з цим зростає потреба у фаховій психологічній підтримці як окремих працівників, так і організацій загалом, що підсилює важливість дослідження змісту професійної діяльності психолога у сфері трудової мотивації.

Психолог, працюючи з проблемами мотивації, перебуває у точці перетину інтересів особистості та організації: з одного боку, він сприяє оптимізації внутрішніх ресурсів, ціннісних орієнтацій, професійних намірів працівника, а з іншого — допомагає керівництву формувати ефективні умови праці, стиль управління та систему стимулювання. Через це його робота виходить за межі традиційного консультування й охоплює діагностику мотиваційних детермінант діяльності, профілактику професійного вигорання, підтримку кар'єрної самореалізації, розвиток організаційної культури та формування сприятливого психологічного клімату.

Актуальність дослідження цієї проблематики зумовлена також тим, що сучасні працівники дедалі частіше стикаються з невідповідністю між власними очікуваннями та реальними умовами праці, що спричиняє зниження включеності, плинність кадрів, конфлікти та емоційне виснаження. У цих умовах психолог виступає фахівцем, здатним проаналізувати причини демотивації, визначити індивідуальні потреби та бар'єри, сприяти розвитку саморегуляції й внутрішньої мотивації, що є важливою умовою сталого професійного розвитку.

Крім того, розвиток дистанційних форм роботи та гнучких моделей зайнятості створює нові виклики для трудової мотивації, пов'язані зі зниженням соціальної залученості, розмитістю меж між особистим і професійним життям, нестачею зовнішнього контролю та підтримки. Це вимагає від психолога оновлення підходів, інтеграції цифрових інструментів, вивчення специфіки мотиваційних механізмів у нових форматах трудової діяльності.

Отже, дослідження змісту роботи психолога з вирішення проблем трудової мотивації є вкрай актуальним, оскільки забезпечує теоретичне обґрунтування та практичне вдосконалення професійної діяльності психологів у організаціях. Воно дозволяє визначити оптимальні методи підтримки мотиваційного потенціалу працівників, підвищити ефективність управління персоналом, зміцнити психологічне благополуччя та забезпечити стабільний розвиток трудових колективів в умовах динамічних соціально-економічних змін.

Складність та практична значущість обраного напрямку зумовили актуальність теми магістерського дослідження «**Зміст роботи психолога з вирішення проблем трудової мотивації**».

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей змісту роботи психолога з вирішення проблем трудової мотивації.

Для досягнення поставленої мети в процесі дослідження ставилися такі **основні завдання:**

1. Проаналізуватим теоретичні аспекти проблеми застосування компетентнісного підходу у вирішенні проблем трудової мотивації.
2. Укласти батарею тестів для проведення емпіричного дослідження змісту роботи психолога з вирішення проблем трудової мотивації
3. Провести емпіричне дослідження змісту роботи психолога з вирішення проблем трудової мотивації
4. Укласти методичні рекомендації з розвитку трудової мотивації.

Об'єкт дослідження- працівники у віці дорослості.

Предметом дослідження - зміст роботи психолога з вирішення

п

р **Методи дослідження.** В магістерській роботі застосовувалася низка методів: аналіз наукових першоджерел, психодіагностичний та порівняльний методи.

л В емпіричному дослідженні використовувалися такі методики: «Тест мотиваційних факторів» Ф. Герцберга, «Мотиваційний профіль особистості» Ш. Річі та П. Мартіна, «Характеристика особистості з орієнтацією на клієнта» Ф. Нердингера, «Визначення стилів міжособистісної взаємодії» (С. Максимов, Ю. Лобейко).

р **Емпіричну вибірку** склали працівники компанії «Одеса Енерго» (40 осіб).

д **Теоретичне значення** дослідження змісту роботи психолога у сфері подолання проблем трудової мотивації полягає в поглибленні наукових уявлень про механізми формування, підтримання та корекції мотиваційної сфери працівника. Аналіз даної проблеми дозволяє уточнити концептуальні підходи до розуміння трудової мотивації як багаторівневого психічного утворення, що поєднує потреби, цінності, смисли, очікування та емоційно-вольові регулятори поведінки.

о По-перше, вивчення ролі психолога у роботі з мотиваційними труднощами сприяє розробці цілісної теоретичної моделі психологічного забезпечення трудової діяльності. Така модель враховує структуру мотиваційної регуляції, взаємодію внутрішніх та зовнішніх мотиваторів, а також динаміку змін мотиваційних станів під впливом організаційних, соціальних та індивідуально-психологічних чинників.

і По-друге, теоретичне осмислення змісту діяльності психолога у цій сфері дозволяє уточнити наукові категорії «мотиваційна підтримка», «психологічна профілактика демотивації», «мотиваційний консалтинг». Виділення структурних компонентів професійної роботи психолога з питань

мотивації — діагностичного, консультативного, профілактичного, корекційно-розвивального — сприяє поглибленню розуміння їх функцій та взаємозв'язку.

По-третє, дослідження змісту роботи психолога з вирішення проблем трудової мотивації розширює теоретичне підґрунтя для аналізу індивідуальних відмінностей у мотиваційній поведінці працівників. Науково обґрунтоване врахування темпераменту, особистісних рис, рівня самооефективності, професійної ідентичності та ціннісних орієнтацій дозволяє вибудувати більш точні моделі прогнозування трудової активності та професійної результативності.

По-четверте, системне дослідження ролі психолога у зміцненні трудової мотивації сприяє уточненню взаємозв'язку між мотиваційною сферою та соціально-психологічним кліматом, лідерством, організаційною культурою, стилем управління. Це дозволяє розглядати роботу психолога не лише на індивідуальному рівні, а й у контексті організаційного розвитку.

Таким чином, теоретичне значення дослідження полягає у формуванні комплексного наукового бачення мотивації праці та ролі психолога у її оптимізації. Воно створює основу для подальших емпіричних досліджень, розроблення ефективних професійних інструментів, а також удосконалення підготовки психологів до роботи у сфері організаційної психології і менеджменту персоналу.

Практичне значення дослідження змісту роботи психолога у сфері подолання проблем трудової мотивації полягає в розробленні та впровадженні науково обґрунтованих методів, технологій і програм, спрямованих на підвищення ефективності професійної діяльності персоналу та оптимізацію психологічного клімату в організації.

По-перше, результати такого дослідження дозволяють удосконалити практику психологічної діагностики мотиваційної сфери працівників. Використання валідних діагностичних методик допомагає виявляти конкретні мотиваційні бар'єри, причини зниження продуктивності, рівень задоволеності

працею, ціннісні пріоритети та особистісні чинники, що впливають на включеність у роботу. Це забезпечує можливість адресної та персоналізованої роботи з працівниками.

По-друге, практичне значення проявляється у створенні ефективних консультативних, тренінгових та коучингових програм, спрямованих на формування внутрішньої мотивації, розвиток навичок саморегуляції, підвищення впевненості у власній професійній спроможності, подолання професійного вигорання. Психолог може застосовувати ці програми як для індивідуальної роботи, так і в групових форматах.

По-третє, дослідження сприяє удосконаленню системи кадрового менеджменту: на основі аналізу мотиваційних потреб працівників можна створювати більш ефективні мотиваційні пакети, системи нематеріального стимулювання, програми адаптації нових співробітників, моделі залучення та утримання персоналу. Це допомагає підвищувати продуктивність, знижувати плинність кадрів та зміцнювати лояльність працівників.

По-четверте, практичне значення полягає у можливості розроблення заходів психологічної профілактики демотивації та професійного вигорання. Психолог може формувати рекомендації щодо оптимізації робочого середовища, поліпшення соціально-психологічного клімату, розвитку конструктивної комунікації, підтримання здорового балансу між роботою та відпочинком.

По-п'яте, результати дослідження можуть бути корисними для удосконалення системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації психологів, оскільки окреслюють ключові компетентності, необхідні для ефективної роботи у сфері трудової мотивації.

Отже, практичне значення проблеми полягає в тому, що її розроблення забезпечує організації дієвими інструментами підтримки мотивації персоналу, підвищення їхньої ефективності та психологічного благополуччя, а також сприяє підвищенню якості професійної діяльності практичних психологів у сфері праці та управління персоналом.

Структура дипломної роботи визначена метою та завданнями магістерського дослідження. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, які поділені на підрозділи, висновків, списку використаних джерел (84 найменування). Загальний обсяг роботи – 89 друкованих сторінок, обсяг основної частини роботи складає 81 сторінка.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТРУДОВОЇ МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

1.1. Наукові підходи до вивчення трудової мотивації через феномени «компетенція» і «компетентність» у психолого-педагогічній літературі

Стрімкий розвиток економіки, широке впровадження інформаційних технологій та зростання інноваційності виробничих процесів зумовлюють підвищення вимог до професійної підготовки та компетентності дорослого населення. Для більшості людей трудова діяльність виступає не лише засобом матеріального забезпечення, а й сферою самореалізації, де ключові компетентності стають визначальними під час працевлаштування й подальшого професійного зростання. У таких умовах особливої ваги набуває безперервне підвищення кваліфікації впродовж усього періоду трудової активності.

У Постанові Кабінету Міністрів України № 1008 «Про затвердження Програми сприяння зайнятості населення та стимулювання створення нових робочих місць» наголошено на необхідності впровадження сучасних методів, інноваційних програм і технологій професійного навчання дорослого населення, спрямованих на підвищення його кваліфікації. Таким чином, одним із ключових чинників поліпшення ситуації на ринку праці є реалізація концепції освіти дорослих, що дозволяє оперативно реагувати на актуальні потреби економіки.

Поняття «компетенція», «компетентність» та «компетентнісний підхід» посідають важливе місце в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Встановлено, що термін «компетенція» вперше з'явився у правовій сфері ще в 1596 році та означав сукупність повноважень, відповідальності та функцій державного органу або посадової особи [41]. Як наукова категорія у контексті освіти це поняття почало формуватися у 60-х роках ХХ століття, коли американський лінгвіст Н. Хомський запровадив термін «компетентність» у межах теорії мови та трансформаційної граматики [цит. за 2].

Одним із перших теоретиків компетентнісного підходу вважають Р. Уайта (R. White), який у 1959 році запропонував використовувати поняття «компетенція» для опису здатності людини ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем. Надалі це поняття було розширене з урахуванням мотиваційних компонентів і трансформувалося у категорію «мотивації компетентності» [56].

Наприкінці 1980-х – на початку 1990-х років у США, реагуючи на запит бізнес-середовища щодо рівня підготовки випускників університетів, формується поняття «компетентнісна освіта» (Competency-Based Education). Згодом цей підхід активно використовується також у сфері управління персоналом.

Вагомий внесок у розвиток теорії компетенцій зробив психолог Гарвардського університету Д. МакКлелланд, який у статті «Тестувати компетентність, а не інтелект» запропонував розглядати компетенції як фактори, що визначають результативність професійної діяльності. Він підкреслював важливість оцінювання не лише знань, а й внутрішніх характеристик особистості – мотивів, цінностей, емоційних станів – а також реальних поведінкових проявів. Для цього науковець розробив інтерв'ю поведінкових подій (Behavior Event Interview), що ґрунтувалося на методі критичних інцидентів Ф. Фланагана та принципах тематичної апперцепції [3].

Подальший розвиток поведінкового підходу здійснив Р. Бояціс (R. Boyatzis), який у 1982 році визначив компетенції як інтегральні особистісні здібності, необхідні для високоефективного виконання роботи. До таких компетенцій він зараховував уміння взаємодіяти з людьми, розвинені комунікативні навички, високий рівень внутрішньої мотивації, адекватну самооцінку, логічне мислення та здатність раціонально розпоряджатися ресурсами.

У цей самий період В. Макелвіл (V. Makelvil) зазначав, що успішність будь-якої організації визначається сукупністю компетенцій її працівників [42].

Розробки Бояціса стали основою для подальших досліджень Л. і С. Спенсерів, які надали розширене визначення компетенції як «базової характеристики індивіда, що зумовлює ефективність виконання діяльності відповідно до встановлених критеріїв» [55]. Вони виокремили п'ять груп таких характеристик:

1. мотиви;
2. психофізіологічні властивості;
3. Я-концепція;
4. знання;
5. навички.

Дослідники наголошували, що знання та навички є більш очевидними та простішими в оцінюванні, тоді як мотиви, цінності та особистісні диспозиції належать до глибинних характеристик людини, які визначають стабільність і результативність її професійної поведінки [11].

Ученими було укладено «Словник компетенцій», у якому систематизовано поведінкові показники, виявлені під час аналізу 286 моделей компетентностей. Дослідники описали близько 760 різновидів поведінки, з яких 360 було виділено як індикатори 21 компетенції; разом вони охоплювали від 80 до 98% усіх виявлених поведінкових проявів [20].

Зорієнтованість на компетентнісний підхід у європейському просторі почала активно формуватися з 1986 року, коли у Великобританії було започатковано Національну систему професійних кваліфікацій (National Council for Vocational Qualifications – NCVQ). Її представники запропонували п'ятирівневу структуру оцінювання професійних умінь, узгоджену з потребами роботодавців різних галузей [50]. Подальший розвиток компетентнісної парадигми в Європі пов'язаний із проектом «Tuning Educational Structures in Europe», схваленим Європейською комісією у 2000 році та реалізованим донині [10]. У 2005 році в межах Болонського процесу була прийнята Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (QF for the ENEA), створена на основі Дублінських дескрипторів 2004 року [59].

Наступним кроком стало ухвалення у 2008 році Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (EQF for LLL) [561]. В Україні Національну рамку кваліфікацій затверджено 23 листопада 2011 року постановою Кабінету Міністрів України.

Застосування узагальнюючого поняття «компетентність/компетентності» підтримують В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, оскільки воно охоплює широкий спектр здатностей людини до ефективної діяльності й добре корелює з методологією проекту «Тюнінг» [21].

У своїх роботах науковці здійснюють порівняльний аналіз трактування компетентностей у двох європейських метарамках — Рамці кваліфікацій ЄПВО та Європейській рамці кваліфікацій для НВЖ — і вказують на певні термінологічні непослідовності. Дослідники роблять акцент на концепції РК ЄПВО, відповідно до якої компетентності розглядаються як цілісне й динамічне поєднання набутих особистісних характеристик [21].

У Національному освітньому глосарії, а також у проекті «Тюнінг», компетентності визначають як мобільну сукупність знань, розуміння, умінь, цінностей і особистісних якостей [32]. Таким чином, їхнє трактування повністю узгоджується з положеннями Національної рамки кваліфікацій. Водночас у глосарії наголошується на необхідності розрізняти «компетентність» як здатність людини до результативної діяльності та «компетенцію» як надані організаційні повноваження [25]. Відповідно, ці категорії співіснують, але описують різні виміри професійності.

Для уточнення сутності цих понять доцільно звернутися до визначень, поданих у фундаментальних джерелах. Зокрема, у працях Е. Зеєра, що спираються на особистісно орієнтований підхід, «компетенція» розуміється як інтегральна здатність спеціаліста мобілізувати знання, уміння, навички й типові способи дії, забезпечуючи самостійність і відповідальність у межах професійної компетентності. Дослідник підкреслював, що компетенція проявляється в конкретних умовах діяльності та синтезує досвід, уміння й

особистісні характеристики у взаємодії зі соціально-професійним середовищем [12].

Різні аспекти змісту компетенцій досліджували також зарубіжні автори — Р. Бояціс, П. Грін, Д. МакКлелланд, Дж. Равен та ін. Наприклад, Дж. Равен трактував компетенції як «мотивовані здібності», тоді як Ф. Хартл описував їх як характеристики, що визначають успішність виконання професійних функцій і включають відкриті (знання, навички) та приховані (мотиви, риси) компоненти [59].

Серед сучасних зарубіжних підходів І. Секрет виокремлює три провідні традиції:

- поведінкову (американську), у якій компетенції визначаються через ключові особистісні характеристики, що забезпечують ефективність діяльності;
- функціональну (британську), зосереджену на аналізі ролей і завдань, що розкладаються на систему компетентностей;
- багатовимірну, поширену у Франції, Німеччині та Австрії, де компетенції розглядаються як інтеграція знань, умінь, поведінкових проявів та особистісних рис [358].

У рамках поведінкового підходу компетенції описуються як здатність застосовувати відповідну сукупність знань, умінь і навичок для продуктивного виконання професійних обов'язків. При цьому компетенція фіксує характер поведінки, але не її продуктивність чи рівень майстерності [58]. Серед ключових представників цього напрямку — Р. Бояціс, П. Грін, Д. МакКлелланд, Дж. Роберт.

Функціональний підхід, який отримав найбільший розвиток у Великій Британії, ґрунтовно представлений у працях Х. Біменса та М. Малдера (H. Biemans, M. Mulder), Л. Джонес і Р. Мур, а також С. Уїддета та С. Холліфорд. Зокрема, С. Уїддет і С. Холліфорд пропонують розуміти компетенції в межах цього підходу як сукупність здібностей, що забезпечують відповідність професійної поведінки визначеним стандартам. Т. Гайленд (T. Hyland)

визначає компетенцію як спроможність виконувати конкретну діяльність згідно з установленими вимогами [53], тоді як Х. Біменс і М. Малдер акцентують на здатності індивіда досягати певних результатів [41].

Специфічним зразком британської традиції є модель компетенцій, укладена Дж. Четамом і Дж. Чіверсом (G. Cheetham, G. Chivers), яка орієнтується на не просто перелік компетенцій, а на систему їх взаємозв'язків [49]. На думку Ю. Потьомкіної, ключовою особливістю британського підходу є розуміння компетенцій як вимог до працівника, що визначають якість виконання ним професійних завдань. Основою побудови поведінкових моделей у державній службі є професійні стандарти, що окреслюють набір ролей, для яких визначаються відповідні компетенції та їх поведінкові індикатори. У цьому підході першочергове значення має здатність фахівця на практиці продемонструвати потрібні навички та дії відповідно до встановлених норм, що стало фундаментом програм навчання та професійного розвитку. Британські моделі мають функціональний характер, оскільки їх розроблення ініціювали державні інституції, зокрема Комісія з питань зайнятості [33].

Багатовимірний і цілісний підхід, поширений у Франції, Німеччині та Австрії, описує компетенції як явище, що поєднує риси універсальних характеристик і індивідуальних здібностей, які проявляються у професійній діяльності. Цей підхід розглядається як альтернатива американській і британській традиціям, оскільки об'єднує поведінкові й функціональні аспекти. Значний внесок у його розвиток зробили Л. Бартман (L. Vaartman), Д. Касаль і А. Дітріх. Так, у французьких моделях компетентностей Д. Касаль і А. Дітріх виділяють три ключові складники: знання, досвід та поведінкові характеристики. Х. Шепер підкреслює, що компетенції виходять за межі знань і охоплюють уміння виконувати завдання, розв'язувати проблеми, долати труднощі; вони включають не лише когнітивні, а й інші особистісні компоненти, можуть формуватися протягом життя і становлять ресурсний потенціал людини [56].

У вітчизняній психолого-педагогічній науці всі три підходи — поведінковий, функціональний і багатовимірний — знайшли своє відображення. Водночас аналіз джерел свідчить про паралельне використання понять «компетенція» і «компетентність», що пов'язано з особливостями перекладу термінів «competence», «competency», «competencies» у науковій літературі [34; 35; 44; 48].

У сучасних дослідженнях зустрічаються різні трактування поняття «компетенція» залежно від підходу: у поведінковій парадигмі це здатність індивіда розв'язувати певні завдання (В. Кальней, С. Шишов; І. Родигіна); у функціональному — нормативно окреслені вимоги до діяльності (В. Савченко; А. Хуторський); у багатовимірному — інтегративне утворення, що поєднує різні компоненти (Г. Руденко).

І. Бех, аналізуючи компетентнісний підхід у контексті особистісно орієнтованої освіти, підкреслює багатокomпонентність поняття «компетентність», яке охоплює навчальні здібності, знання, уміння, соціально-комунікативні навички, цінності й ставлення особистості. Учений трактує компетентність як досвідченість суб'єкта у певній сфері життєдіяльності й наголошує на існуванні двох рівнів її прояву. Перший рівень формується на основі наслідування та практичних проб, тоді як вищий рівень вимагає усвідомленої інтелектуально-моральної регуляції поведінки й мотивується прагненням до самореалізації, почуттям гідності та широкими соціальними мотивами. Досягнення цього рівня можливе завдяки перетворенню навчальних результатів на систему стійких компетентностей [35].

Л. Помиткіна, досліджуючи психологічні аспекти впровадження компетентнісного підходу в освіті, робить висновок, що компетентність охоплює знання, практичні навички, специфічні здібності, особистісні риси та типові моделі поведінки, які визначають результативність діяльності. Науковиця підкреслює, що компетентність дорослої людини проявляється через реальні досягнення: працівник вважається компетентним настільки,

наскільки результати його роботи відповідають заданим професійним вимогам [38].

1.2. Співвідношення понять «компетенція» та «компетентність» у сучасних психологічних дослідженнях

Питання взаємозв'язку й відмінностей між поняттями «компетентність» і «компетенція» посідає важливе місце у сучасній психологічній та педагогічній науці. До його розроблення долучилися численні дослідники, серед яких Б. Беспалов, П. Корчемний, О. Кудрявцева, А. та Л. Хуторські, Ю. Швалб, О. Яригін, С. Вудруф та інші.

У своїх працях Б. Беспалов запропонував розглядати компетенцію як таку, що здатна існувати в кількох формах: актуалізованій, потенційній та можливій. За його підходом, актуалізована компетенція охоплює ті обов'язки і завдання, які людина реально усвідомлює або виконує у професійній діяльності. Можлива компетенція, навпаки, є набором ще не засвоєних завдань і функцій, які існують або можуть бути впроваджені в організації для майбутніх працівників. Потенційна компетенція займає проміжне місце й визначає здатності людини виконувати ті чи інші професійні дії на основі вже сформованих умінь.

Дослідник підкреслював, що актуалізована та потенційна компетенції характеризують працівників, тоді як можлива компетенція описує специфіку посад та робочих місць. Він також звертав увагу на те, що методи діагностики різних форм компетенції суттєво відрізняються, адже аналізують як особистісні характеристики працівника, так і вимоги, закладені в професійних стандартах. В актуалізованій формі компетенція має виразні поведінкові прояви—індикатори, за якими можна оцінити рівень розуміння професійних завдань і ставлення до них за шкалами, що відображають глибину опанування діяльністю.

Іншого підходу дотримується О. Кудрявцева, яка наголошує, що компетенція виступає способом діяльності з позиції «замовника» професійної дії, тоді як компетентність—це спосіб реалізації цієї діяльності з боку її виконавця. На її думку, компетенції мають універсальний характер, оскільки їх можна застосовувати до різних виконавців або організаційних умов. Вони слугують основою для прогнозування успішності праці, оцінювання вже наявної діяльності, визначення подальших освітніх траєкторій та формування професійних і організаційних стандартів.

Щоб оцінити психологічні характеристики фахівця, експерт, на думку дослідниці, повинен брати до уваги регулярність і стабільність прояву відповідних якостей у поведінці, їх відносну незалежність від конкретних ситуацій, а також зусилля суб'єкта щодо використання внутрішніх ресурсів і засобів саморегуляції. Такі характеристики, що відображають індивідуально-психологічні властивості виконавця, належать до категорії «компетентності».

Дослідниця підкреслює, що практична діяльність в організаціях, на відміну від суто наукових проєктів, потребує інтеграції моделей компетенцій і компетентності, якщо йдеться про впровадження компетентнісного підходу у програми розвитку персоналу.

П. Корчемний, досліджуючи механізми становлення професійної майстерності, спирався на концепцію «сходинок майстерності» Н. Бернштейна, яка передбачає поступовий розвиток фахівця: від знань і первинних умінь до різних рівнів навичок, складніших способів діяльності й, зрештою, до майстерності. У межах цієї моделі він запропонував власний підхід до розмежування понять «компетентність» і «компетенція». На думку науковця, компетентність зосереджується на базових ланках професійного становлення — знаннях, початкових вміннях та простих і складних навичках.

У свою чергу, компетенції розгортаються на рівні складних умінь і професійної майстерності, тобто там, де діяльність стає узагальненою, продуктивною та творчою. Корчемний визначав компетентність як інтеграцію знань, умінь і навичок, підсилених морально-вольовими характеристиками,

мотиваційними установками та прагненнями особистості, тоді як компетенція, на його переконання, — це здатність застосовувати цей комплекс для розв'язання професійних завдань у різних сферах діяльності.

Попри детально вибудовану логіку автора, його підхід видається дещо спрощеним. Ієрархічне розміщення компетентності на нижчих рівнях професійного становлення, а компетенцій — на вищих — може звужувати розуміння складності їх взаємозв'язку. У сучасному науковому дискурсі доречнішим є трактування компетенції як структурної передумови компетентності: саме компетенції (задані зовнішньо вимоги, функції, очікування) формують той зміст, який у процесі засвоєння переходить у компетентність — інтегральну якість особистості, що відображає її готовність діяти ефективно в професійних ситуаціях.

Важливий внесок у розвиток компетентнісної проблематики здійснили А. Хуторський і Л. Хуторська. Дослідники запропонували чітке розмежування двох понять за критерієм нормативності та особистісної включеності. На їхню думку, компетенція — це сукупність взаємопов'язаних характеристик (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються ззовні й визначають стандарти професійної підготовки. Компетентність же постає як результат оволодіння цією компетенцією, що включає досвід її застосування, особистісні смисли та ставлення суб'єкта до діяльності.

Така інтерпретація підкреслює, що компетенція є об'єктивованою вимогою, тоді як компетентність — суб'єктивною інтегративною якістю, колорит якої визначається індивідуальними цінностями, установками, когнітивно-емоційними особливостями людини. Дослідники справедливо наголошують на коренях поняття «компетентність» у когнітивній психології, що дозволяє розглядати її як багатовимірний феномен, який містить не лише операційні, а й світоглядні, рефлексивні й творчі компоненти.

Цю лінію підтримує і О. Чуланова, яка підкреслює інтегральний характер компетентності. На її думку, компетентність формується як цілісна система, що охоплює різні компетенції, кожна з яких має свій рівень прояву та

конкретні показники. Таким чином, компетентність не зводиться до окремих характеристик, а є узагальненою здатністю працівника розуміти зміст своєї діяльності, обирати оптимальні стратегії її виконання та досягати запланованих результатів.

Суттєво інший аналітичний акцент робить Ю. Швалб, який розглядає компетенцію насамперед як соціально обумовлене явище. Він підкреслює, що компетенції відображають зовнішньо задані умови діяльності: цілі, норми, посадові обов'язки, вимоги освітніх програм. Компетенція, за Швалбом, структурує поле діяльності, але водночас і обмежує його, задаючи рамки можливих способів дії. Психологічний зміст компетенції він вбачає у процесах присвоєння людиною зовнішніх цілей, їх трансформації у власні завдання та самовизначенні щодо цих вимог. Натомість компетентність у його трактуванні — це внутрішній механізм реалізації цілей, тобто здатність суб'єкта ефективно діяти в заданих умовах і долати обмеження, притаманні професійній діяльності.

Узагальнюючи різні підходи, можна виокремити кілька ключових протиріч і тенденцій:

1. Різні автори по-різному визначають "точку входу" феноменів. Одні (Корчемний) пов'язують компетенції з вищими рівнями майстерності, інші (Хуторські, Швалб) — навпаки, вважають компетенцію вихідною нормативною категорією.
2. Відмінність у трактуванні зовнішнього і внутрішнього планів діяльності.
У більшості сучасних концепцій компетенція — це зовнішній бік (вимоги, норми, стандарти), а компетентність — внутрішній (досвід, ставлення, рівень сформованості).
3. Зміщення акценту від операційної складової до особистісної.
Сучасні автори дедалі більше підкреслюють, що компетентність не може обмежуватися знаннями й навичками; вона охоплює мотиваційну, ціннісну, рефлексивну, емоційну сфери.

4. Тенденція до інтегративного розуміння компетентності. Компетентність розглядається як системна якість, що акумулює набір компетенцій, але водночас виходить за їх межі, формуючи індивідуальний стиль професійної діяльності.
5. Розбіжності у трактуванні професійного розвитку. Одні концепції вибудовують лінійну схему (від знань до майстерності), інші підкреслюють нелінійність розвитку компетентності, що змінюється залежно від контексту й соціальних вимог.

1.3. Структура та механізми розвитку ключових компетентностей у дорослому віці

Переходячи до окреслення структури досліджуваного феномену, необхідно визначити склад його компонентів та відповідні індикатори. Поділяємо підхід О. Овчарук, яка трактує «ключові компетентності» як інтегральну категорію, що містить комплекс взаємопов'язаних елементів — знань, умінь, навичок, моделей взаємодії, цінностей та установок, які формують основу особистісної та соціальної ефективності людини. Науковиця підкреслює, що ключові компетентності повинні бути універсальними та доступними всім членам суспільства незалежно від соціально-демографічних характеристик, відповідати культурним і економічним орієнтирам спільноти та реалізовувати особистісно орієнтований підхід у сфері освіти [172]. Така позиція дозволяє розглядати компетентності як інструмент забезпечення як особистісного, так і суспільного поступу.

У концепції В. Хутмахера «ключові компетентності Європи» структуру цього феномену репрезентовано через чотири взаємопов'язані складові: інформаційну (способи роботи з інформацією), проєктувальну (уміння визначати цілі та шляхи їх досягнення), оцінну (здібність співвідносити результати з поставленими цілями та здійснювати аналітичні операції) та комунікативну (навички передачі інформації та залучення інших до спільної

діяльності) [51]. Такий підхід акцентує функціональну багатовимірність ключових компетентностей, демонструючи їхню роль у забезпеченні адаптивності та продуктивності особистості.

В. Ширяєва виокремила у структурі універсальної ключової компетентності мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-комунікативний та рефлексивний компоненти. Мотиваційна складова охоплює мотиваційні джерела активності та ціннісні орієнтації; когнітивна — здатність до системного мислення та логічного аналізу; діяльнісно-комунікативна — уміння взаємодіяти та регулювати поведінку в соціальних ситуаціях; рефлексивна — здатність оцінювати власний прогрес і результати діяльності [46]. Запропонована структура підкреслює динамічність компетентностей, у яких поєднуються знання, ресурси діяльності та саморозвиткові механізми.

І. Драч запропонував трикомпонентну модель ключових компетентностей, що включає когнітивний, діяльнісний й особистісний рівні. Особистісну складову він трактує як інтегративну, оскільки вона забезпечує успішне застосування знань і вмінь у соціальній та професійній взаємодії, зумовлюючи адаптивну поведінку фахівця в умовах соціально-економічних трансформацій [80]. Таким чином, компетентності постають не лише як інструмент професійної діяльності, а як підґрунтя успішної самореалізації фахівця у мінливому середовищі.

Цілісну позицію щодо структури ключових компетенцій пропонує і С. Ситніков, який визначає три їх значущі блоки: мотиваційний (ціннісне усвідомлення професії), операційний (практичний досвід і способи дій) та рефлексивний (самооцінка та самокорекція діяльності). Учений підкреслює системний характер цих елементів і наголошує, що компетентність фахівця проявляється лише у їх взаємодії. Його інтерпретація узгоджується з Європейською рамкою кваліфікацій, яка трактує компетентність через когнітивні, функціональні, особистісні та етичні аспекти — «знаю», «вмію», «хочу», «дію» [38]. Це дозволяє розглядати компетентності як комплексну систему, що охоплює як знання й уміння, так і мотиваційно-ціннісні орієнтації.

М. Головань пропонує структуру компетентностей, орієнтовану на їх основні функції: мотиваційно-спонукальну, гностичну, діяльнісну, емоційно-вольову, ціннісно-рефлексивну та комунікативну. Учений також проводить аналогію зі структурою діяльності, наголошуючи на єдності мотиваційного, операційного та регулятивного аспектів. До внутрішнього змісту компетентності він відносить знання, уміння, цінності, емоції, волю та особистісні установки, підкреслюючи їх взаємодію [73]. Такий підхід демонструє, що компетентності є результатом інтеграції різнорівневих психічних процесів, які забезпечують готовність до продуктивної діяльності.

О. Цільмак розглядає структуру компетентностей крізь призму двох взаємозалежних основ — базисної та діяльнісної. До базисної належать природні та індивідуально-психологічні характеристики особистості, що задають потенціал для формування компетентностей. Діяльнісна складова вміщує когнітивні, афективні та вольові елементи, а також досвід застосування знань у практиці. Центральною ланкою дослідник визначає мотивацію, яка активізує всі інші компоненти та спрямовує розвиток компетентностей упродовж життя [43]. Такий підхід дозволяє тлумачити компетентність як процесуальну характеристику, що формується через постійну самореалізацію та особистісне зростання.

Таким чином, різні наукові інтерпретації структури компетентностей сходяться в одному: цей феномен має багатокomпонентну, інтегративну природу та формується на перетині знань, діяльнісного досвіду, мотиваційно-ціннісних орієнтацій і особистісних якостей. З поглибленого аналізу випливає, що компетентності не можуть розглядатися як статичний набір характеристик — вони функціонують як динамічна система, яка забезпечує здатність особистості діяти ефективно в умовах змін, приймати рішення, взаємодіяти і рефлексувати власні результати.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, можна стверджувати, що в сучасних наукових підходах розвиток ключових компетентностей описується через низку стійких структурних складників. До них найчастіше

зараховують мотиваційний, рефлексивний, поведінково-діяльнісний, комунікативний, особистісний та інші компоненти, які забезпечують цілісність і багатовимірність цього феномена.

У якості критеріїв сформованості ключових компетентностей, тобто підстав та параметрів для їх оцінювання, дослідники акцентують на таких індикаторах:

- усвідомлення власних можливостей і особливостей поведінки (М. Головань), що відображає рівень самоаналізу та рефлексії;
- професійна мотивація як внутрішнє підґрунтя активності та прагнення до професійного зростання (С. Ситніков, О. Цільмак);
- здатність суб'єкта ефективно діяти в типових і нетипових ситуаціях, демонструючи адаптивність, самостійність та відповідальність (М. Головань, В. Петровський).

Зіставлення наукових поглядів дозволило виокремити інтегровану модель структури ключових компетентностей, побудовану відповідно до наведених критеріїв. До її складу входять такі компоненти:

1. інформаційно-рефлексивний – охоплює здатність людини усвідомлювати власні ресурси, оцінювати межі можливостей і відстежувати ефективність власних дій;
2. мотиваційно-ціннісний – включає систему мотивів, ціннісних орієнтацій і ставлень, що спрямовують активність особистості та визначають смислові підстави професійної і соціальної поведінки;
3. когнітивно-діяльнісний – відображає вміння застосовувати набуті знання у практичній діяльності, використовувати відповідні навички, формувати адекватні поведінкові стратегії та накопичувати досвід.

Таким чином, узагальнення теоретичних підходів дало можливість окреслити ключові структурні елементи (інформаційно-рефлексивний, мотиваційно-ціннісний і когнітивно-діяльнісний компоненти) та визначити характерні ознаки компетентностей як системного утворення. Важливо підкреслити, що ці компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку,

взаємопідсилюють один одного і формують цілісний механізм компетентнісного розвитку дорослої особистості. При цьому індивідуальний рівень розвитку компетентностей значною мірою визначається внутрішнім потенціалом людини та її здатністю до саморозвитку.

Наступним логічним кроком при формуванні концептуальних положень щодо розвитку ключових компетентностей у дорослому віці є аналіз психологічних механізмів, які забезпечують і регулюють цей процес, виступаючи основою для їх динаміки, формування та удосконалення.

\

Висновки до першого розділу

1. Еволюція компетентнісного підходу відображає зміщення акцентів у розумінні професійної ефективності – від формальних знань та навичок до характеристик, що забезпечують цілісну взаємодію особистості з

- професійним середовищем. У центрі уваги опиняються мотивація, цінності, особистісні риси та поведінкові прояви.
2. Компетентність постає як інтегральне психолого-педагогічне утворення, що поєднує когнітивні, емоційно-мотиваційні та поведінкові складові. Такий підхід дозволяє комплексно оцінювати потенціал працівника та прогнозувати його професійну успішність.
 3. Запровадження компетентнісного підходу в освіті дорослих є відповіддю на потреби сучасного ринку праці, який вимагає гнучких, адаптивних та здатних до самонавчання фахівців. Це актуалізує необхідність безперервного навчання та розвитку протягом усього життя.
 4. Зміщення фокусу від вимірювання інтелекту до оцінювання поведінки та мотиваційних факторів, запропоноване в роботах Д. МакКлелланда, стало ключовим етапом становлення компетентнісної діагностики. Використання поведінкових індикаторів дозволяє точніше визначити ефективні професійні дії та розробляти адресні програми розвитку персоналу.
 5. Для кадрового менеджменту та організаційної психології компетентнісний підхід відкриває можливість створення систем управління персоналом на основі реальних показників професійної результативності, а не формальних характеристик. Це підвищує якість добору, оцінювання, навчання та кар'єрного просування працівників.
 6. Історичний розвиток поняття «компетенція» демонструє його міждисциплінарний характер, що об'єднує юридичні, лінгвістичні, психологічні та педагогічні аспекти. Це забезпечує широку сферу застосування та робить підхід універсальним для різних галузей діяльності.
 7. Сучасні моделі компетенцій ґрунтуються на комплексному аналізі особистості, який включає як зовнішні прояви (поведінкові індикатори),

так і внутрішні структури (установки, цінності, мотиви). Це дозволяє формувати багаторівневі програми розвитку фахівців.

Аналіз сучасних підходів до розуміння трудової мотивації засвідчує, що проблема зниження мотивації працівників має багатофакторний характер і формується під впливом як об'єктивних (умови праці, система винагород, організаційна структура), так і суб'єктивних (ціннісні орієнтації, емоційно-вольова регуляція, рівень професійної ідентичності) чинників. Це зумовлює необхідність комплексного підходу до роботи психолога, який охоплює діагностику, корекційно-розвивальну діяльність, консультування управлінців та проектування організаційних змін.

Проведений теоретичний і практичний аналіз дає підстави стверджувати, що ефективність психологічного супроводу у сфері трудової мотивації залежить від здатності психолога працювати на перетині індивідуально-психологічних та організаційно-соціальних детермінант. Саме інтеграція цих рівнів дозволяє не тільки усунути симптоми демотивації, а й попередити їх повторне виникнення, формуючи у працівників стійку внутрішню готовність до продуктивної діяльності.

Окремого значення набуває орієнтація на розвиток автономної, внутрішньої мотивації, що передбачає роботу з такими психологічними утвореннями, як професійний смисл, самооцінка ефективності, рівень відповідальності та суб'єктність. Виявлено, що саме внутрішня мотивація більшою мірою пов'язана з довготривалим збереженням працездатності, психологічним благополуччям та оптимальною самоорганізацією працівника.

Узагальнення практичного досвіду свідчить, що психологічні інтервенції, спрямовані на підвищення мотивації, мають бути системними та включати роботу як з окремим працівником, так і з організаційним контекстом: стилем керівництва, комунікацією, кліматом колективу, справедливістю винагород, можливостями розвитку. Така багаторівнева модель дозволяє усунути суперечності між індивідуальними потребами та вимогами організації, забезпечуючи гармонізацію мотиваційних процесів.

Таким чином, аналітичний огляд підтверджує, що робота психолога з проблемами трудової мотивації є не лише інструментом вирішення окремих конфліктів чи криз, а й стратегічним механізмом формування продуктивного, стійкого та здорового організаційного середовища. Психологічний супровід у цій сфері стає важливим фактором підвищення ефективності праці, покращення психоемоційного стану персоналу, розвитку кадрового потенціалу та довгострокової стабільності підприємства.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ ТРУДОВОЇ МОТИВАЦІЇ

2.1. Розвиток ключових компетентностей у ранній, середній та пізній вікових стадіях дорослого віку як основи роботи психолога з вирішення проблем трудової мотивації

Дорослість розглядається як етап онтогенезу, на якому особистість інтенсивно розвивається, реалізує свій потенціал, актуалізує здібності та досягає значущих результатів у професійному й сімейному житті. Попри очевидну важливість цього періоду, більшість дослідників підкреслюють його недостатню теоретичну розробленість, різноманітність підходів та неоднозначність тлумачень. Як наголошує І. Солонікова, етапи життя, що настають після закінчення школи, залишаються слабо вивченими, оскільки для дорослої людини не існує уніфікованого інституту соціалізації. При цьому саме дорослість становить найдовший відрізок життєвого циклу, що робить її важливим об'єктом психологічного аналізу.

В. Чорнобровкіна пояснює обмеженість наукової уваги до особистості дорослого тим, що дослідження переважно зосереджувалися на вивченні поведінки в специфічних умовах – професійній діяльності, стресових або екстремальних ситуаціях – чи на розвитку окремих психічних функцій. Унаслідок цього психологія дорослості тривалий час не виокремлювалася як самостійна галузь, що має власний предмет дослідження.

У контексті розмежування понять «дорослість» та «зрілість» варто звернутися до позиції Є. Ільїна. Науковець підкреслює, що «дорослий» – це насамперед характеристика віку, тоді як «зрілий» – оцінка рівня розвитку особистості. Отже, досягти дорослого віку ще не означає набути зрілості.

Остання формується у процесі прийняття відповідальності та виявляється у низці ознак: автономії мислення, здатності відрізнити реальність від ілюзій, внутрішній цілісності, моральній зрілості, гнучкості, умінні адаптуватися, толерантності, самокритичності й духовній наповненості.

Є. Ільїн також виокремлює кілька різновидів зрілості: хронологічну, фізіологічну, соціальну, інтелектуальну, професійну та особистісну, підкреслюючи, що саме особистісна зрілість є визначальною для розуміння розвитку дорослої людини [32].

У працях сучасних дослідників (Т. Дзюба, О. Коваленко, Г. Крайг, Д. Бокум, О. Сапогова, В. Слободчиков, А. Реан та ін.) окреслено спектр характеристик, що визначають феномен зрілості. Зокрема, О. Сапогова пов'язує її з умінням приймати відповідальні рішення, організаторськими навичками, здатністю підтримувати інших, упевненістю в собі, схильністю до узагальнень та рефлексії, сформованими життєвими принципами, розвиненою волею, індивідуальним стилем життя, прагненням передавати досвід та реалістичним сприйняттям подій. Саме завдяки розвитку цих якостей у людей середнього дорослого віку формується стійкість та впевненість у власних можливостях [39].

Більшість перелічених характеристик можна інтерпретувати як ключові компетентності, що стають визначальними для ефективного функціонування особистості в дорослому віці. Вони забезпечують здатність організовувати життєвий простір відповідно до власних цілей, особливостей і потреб.

У роботах Л. Х'єлла та Д. Зіглера, які узагальнюють погляди Г. Оллпорта, описано шість ключових ознак психологічної зрілості.

До них належать:

1. широкі межі «Я», що передбачають активне включення у значущі сфери діяльності та здатність рефлексувати власні ролі;
2. здатність до глибоких і теплих стосунків, яка поєднує дружню інтимність та співчуття;

3. самоприйняття та емоційна стійкість, що дозволяють конструктивно ставитися до власних недоліків;
4. реалістичне бачення світу та себе, вміння узгоджувати особисті бажання з вимогами соціального середовища;
5. здатність до самопізнання й почуття гумору, що створює умови для збереження психологічної рівноваги;
6. цілісна життєва філософія, яка визначає смислові орієнтири та надає життю послідовності.

Таким чином, дорослість постає як унікальний і складний період життя, що потребує глибокого міждисциплінарного вивчення. Її розуміння вимагає поєднання біологічних, соціальних та психологічних чинників, а центральною категорією аналізу виступає саме особистісна зрілість, яка забезпечує автономність, відповідальність та стійкість дорослої людини.

Шостою ознакою зрілої особистості виступає наявність цілісної життєвої філософії. Людина, що досягла особистісної зрілості, здатна вибудовувати узгоджену картину власного життя, чітко визначаючи те, що для неї має першорядне значення. Г. Оллпорт підкреслював, що сформувавши сенс життя не означає створити складну філософську доктрину за зразком античних мислителів [32].

Набагато важливішим є усвідомлення власної системи цінностей, навколо якої вибудовується життєва стратегія та окреслюються ключові смисли. У кожній людини може бути свій набір таких цінностей, проте саме вони забезпечують внутрішню єдність і послідовність життєвого шляху. На думку Оллпорта, доросла, сформована особистість спирається на стійке ядро ціннісних орієнтацій, що інтегрує її досвід і визначає напрям особистісного розвитку [12].

Дослідження В. Чорнобровкіної показали, що дорослість і зрілість асоціюються з низкою характеристик, з-поміж яких — здатність брати на себе відповідальність, приймати зважені рішення, вміння емоційно й інтелектуально підтримати інших, прагнення передавати власний досвід та

здійснювати позитивний вплив на соціальне оточення. До ознак зрілої особистості також належать упевненість у собі, цілеспрямованість, схильність до узагальнень філософського характеру, здатність відстоювати власні життєві принципи, розвинена воля, уміння долати життєві труднощі, формування індивідуального стилю життя й життєвої стратегії, наявність цілісного життєвого наративу та ментальної моделі світу.

Додатково дослідниця виокремлює організаторські здібності, прагнення до лідерства, реалістичність у самооцінці та оцінці життєвих ситуацій, стабілізацію соціальних і персональних ролей, а також здатність до життєтворчості. На цій основі вона дійшла висновку, що доросла людина досягає рівня розвитку, який дає їй змогу самостійно керувати власним життям, робити відповідальні вибори та розв'язувати суперечності життєдіяльності завдяки сформованій суб'єктності та внутрішній свободі.

В аспекті характеристик дорослості іншу групу ознак подають Т. Дзюба та О. Коваленко. Науковці наголошують на феномені асинхронності розвитку, тобто нерівномірному становленні емоційної, потребової та когнітивної сфер особистості. Вони також виділяють гнучкість як здатність змінювати усталені способи дій на більш ефективні (К. Шайє), уміння швидко переходити від однієї категорії завдань до іншої (С. Рубеновіц, Дж. Гілфорд), перемикатися між свідомими та несвідомими формами психічної регуляції (Р. Кеттелл) та адаптуватися до непередбачуваних змін (Л. Хаскел). Ще однією характерною рисою вчені називають включеність — здатність отримувати задоволення від власної діяльності та діяти впевнено. На наш погляд, окреслені авторами риси досить точно відбивають динаміку особистісних трансформацій, що відбуваються в період дорослості.

У сучасній психології поширена позиція, згідно з якою вікові межі дорослості не можуть бути визначені однозначно. Дослідники підкреслюють, що розвиток дорослої людини значною мірою залежить не від хронологічного віку, а від умов її життя, професійного середовища, цілей, установок і накопиченого досвіду. Саме тому вчені констатують «розмиття» традиційних

вікових періодів: дорослі все частіше повертаються до освіти у 35–45 років, подружні стосунки змінюються в будь-якому віці, а народження дітей відтермінується на пізніший період. Аналогічної думки дотримуються автори посібника «Психологія людини від народження до смерті», які наголошують, що визначити чіткі межі стадій розвитку в дорослості надзвичайно складно.

У цьому контексті використовується поняття «вікових годин» — внутрішнього психологічного графіка, який дозволяє оцінити, чи відповідають життєві події соціальним «нормативам» певного вікового етапу, чи випереджають їх, або відстають. О. Кронік та Є. Головаха також пропонують розглядати чотири типи віку: хронологічний (паспортний), біологічний (функціональний), соціальний (визначений відповідністю соціальним очікуванням) та психологічний (зумовлений специфікою розвитку особистості). При цьому психологічний вік безпосередньо пов'язаний із поняттям психологічного часу життя — тим, як людина суб'єктивно сприймає власний розвиток. Він відображає ступінь її адаптованості до умов середовища і включає інтелектуальний рівень, навчальні здібності, моторний розвиток, а також мотиваційні та емоційні компоненти.

Сучасна психологічна наука приділяє значну увагу вивченню взаємозв'язку особистості та часу. Цей напрям активно розвивається у працях К. Абульханової, Т. Березіної, В. Ковальова, В. Моргуна, Л. Тарасової, С. Ковальова та інших дослідників.

У межах цих наукових розвідок формується поняття «особистісного часу», яке трактується як суб'єктивна, усвідомлена організація людиною процесів сприймання, переживання, відтворення та прогнозування перебігу власного життя, а також планування дій з урахуванням часових параметрів.

В. Ковальов визначає особистісний час як цілісну систему діяльнісно-усвідомлених процесів, що відображають ставлення індивіда до власного життєвого шляху [цит. за 9].

Учений описує кілька моделей поведінки людини щодо організації свого часу в дорослості:

- стихійно-звичайний тип: особа залежить від зовнішніх обставин, не встигає за темпом подій, діє ситуативно та несистемно;
- функціонально-дієвий тип: індивід здатний впливати на окремі події та організувати їх, проте не вибудовує цілісної стратегії життя;
- споглядально-пролонгований тип: час життя переживається переважно пасивно, відсутня впорядкована життєва перспектива;
- творчо-перетворювальний тип: людина гнучко управляє власним часом, співвідносить його з життєвими смислами та суспільними цінностями, вибудовує довготривалі перспективи.

Ця типологія має ієрархічний характер: від найменш продуктивного варіанту організації життєвого часу до найбільш розвиненого. Відтак саме спосіб взаємодії людини з часом визначає її життєву стратегію та поведінку.

К. Абульханова та Т. Березіна пропонують розглядати життєвий шлях через структурний і динамічний аспекти. На їхню думку, життєвий шлях — це тривалий і багатовимірний процес, що формується під впливом зовнішніх умов і внутрішніх характеристик суб'єкта [цмт. за 1].

До структурних одиниць життєвого шляху дослідниці відносять: події, діяльнісні заняття та сфери життя. Динамічний підхід акцентує увагу на зміні способів життєдіяльності та формуванні особистісних механізмів регуляції часу, що дозволяє переходити від аналізу окремих біографій до вивчення типів особистостей за характером часової організації.

Т. Дуткевич підкреслює, що психологічні періодизації розвитку поділяються на часткові, які описують окремі періоди життя, та повні, що охоплюють розвиток індивіда від народження до старості [17]. Серед повних періодизацій виділяють концепції Ш. Бюлер, Е. Еріксона та Б. Ананьєва.

У моделі Ш. Бюлер розвиток особистості описується як послідовність стадій, що відображають зміни у життєвих цілях, соціальних ролях та рівні самореалізації: від ранньої дорослості із пошуком власного життєвого шляху

— до старості, якій притаманне зниження соціальної активності та переорієнтація на внутрішній світ.

Е. Еріксон, у свою чергу, сформував епігенетичну теорію розвитку Я, у межах якої виокремив вісім вікових фаз. Для дорослого віку він визначив три ключові періоди:

- ранню дорослість (20–40 років),
- середню дорослість (40–60 років),
- пізню дорослість (після 60 років) [18; 478].

Серед сучасних українських підходів особливе місце посідає моністична концепція багатовимірного розвитку особистості В. Моргуна. Науковець базує періодизацію на п'яти провідних вимірах: часово-просторовій орієнтації, емоційно-потребовій сфері, змістовій спрямованості діяльності, рівнях її опанування та формах реалізації [27]. Він розглядає життя людини як три великі періоди, у межах яких домінують різні види активності: предметно-перетворювальна діяльність, міжособистісне спілкування та самореалізація.

Кожен із цих періодів містить три стадії — навчання, відтворення та творчість — що проходять через моторні, перцептивні та інтелектуально-мовленнєві фази. Перехід між періодами супроводжується віковими кризами, серед яких ключовими є кризи новонародженості, дитинства та молодості.

Узагальнення сучасних наукових підходів дає підстави стверджувати, що формування ключових компетентностей є багатовимірним процесом, який охоплює низку взаємопов'язаних структурних елементів. Традиційно до них відносять мотиваційний, рефлексивний, діяльнісний (або поведінковий), комунікативний та особистісний компоненти. Вони визначають як внутрішню логіку розвитку компетентностей, так і параметри, за якими можна оцінити їх сформованість.

У наукових працях окреслено критерії, що дозволяють здійснити об'єктивне оцінювання рівня розвитку ключових компетентностей.

Серед них:

- здатність до усвідомлення власних особистісних ресурсів, можливостей і моделей поведінки (М. Головань);
- вираженість професійної мотивації як внутрішнього рушія діяльності (С. Ситніков, О. Цільмак);
- ступінь суб'єктності, тобто готовність людини проявляти активність у типових та нестандартних ситуаціях (М. Головань, В. Петровський).

На основі інтеграції даних різних теоретичних підходів було виокремлено три ключові структурні компоненти компетентностей, що відображають зазначені критерії:

- інформаційно-рефлексивний, який пов'язаний із глибиною самопізнання, розумінням власних сильних і слабких сторін, здатністю оцінювати власні дії та їх наслідки;
- мотиваційно-ціннісний, що охоплює систему мотивів, ціннісних орієнтацій та смислів, які визначають спрямованість особистості;
- когнітивно-діяльнісний, який втілює набуті знання у конкретних уміннях, навичках і поведінкових стратегіях, що реалізуються у практичній діяльності.

Узагальнення теоретичного матеріалу дозволило представити ключові компетентності як цілісну, динамічну та внутрішньо узгоджену систему, у якій кожен компонент не існує ізольовано, а посилює й підтримує інші.

Отже:

1. Взаємопов'язаність компонентів свідчить про системний характер компетентностей.
Розвиток однієї складової неможливий без актуалізації інших. Наприклад, без достатньої рефлексивності неможливо забезпечити якісну мотиваційну регуляцію, а без стійких ціннісних орієнтацій — сформувати стабільні поведінкові стратегії.
2. Ключові компетентності функціонують як інтегративний механізм саморозвитку особистості.
Вони не лише відображають рівень професійної підготовленості чи

- соціальної адаптації, а й виступають індикаторами здатності особистості до ефективної саморегуляції, прийняття рішень і відповідальної поведінки.
3. Структура компетентностей значною мірою залежить від внутрішнього потенціалу людини. Мотиваційні, когнітивні та особистісні ресурси створюють основу для активного включення в процес розвитку компетентностей, а недостатність цих ресурсів уповільнює або спотворює цей процес.
 4. Психологічні механізми розвитку компетентностей є ключовим пояснювальним рівнем. До них належать механізми рефлексії, інтеріоризації цінностей, мотиваційної активації, саморегуляції та переносу знань у практичний досвід. Саме ці механізми забезпечують перехід від зовнішніх впливів до внутрішньої особистісної трансформації.
 5. Компетентності формуються за логікою поступового ускладнення досвіду. Спочатку людина засвоює інформацію, далі — переосмислює її крізь призму власних цінностей, і лише потім застосовує в діяльності. Порушення цього порядку призводить до поверхового, формального розвитку компетентностей.
 6. Визначені компоненти можуть слугувати основою для побудови діагностичної моделі. Чітко структуровані критерії дозволяють розробити інструменти вимірювання, які оцінюватимуть не лише рівень знань чи навичок, а й глибину рефлексії, зрілість мотиваційної сфери та ефективність поведінкових стратегій.

2.2. Методики дослідження

Коротко охарактеризуємо запропоновані для дослідження методики.

Зокрема, методика «Мотивації професійної діяльності» (К. Замфір у адаптації та модифікації А. Реана) [337, с. 415–417] дозволила визначити особливості мотиваційної сфери відповідно до поділу на внутрішню (ВМ) і зовнішню мотивацію (ЗМ). Зовнішні рушії діяльності, згідно з методикою, поділяються на позитивні (ЗПМ), до яких належать орієнтація на матеріальне заохочення, кар'єрне просування, соціальний статус та визнання, і негативні (ЗНМ), пов'язані з прагненням уникнути критичних зауважень керівництва чи колективу, а також небажаних наслідків. Поєднання трьох типів мотивів формує певний мотиваційний комплекс, серед яких оптимальними вважають моделі: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ та $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$. Найменш продуктивним є тип, де домінує ЗНМ у поєднанні з нижчими показниками ЗПМ і ВМ

Для оцінювання цілеспрямованості застосовано методику «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Дж. Крамбо і Л. Махоліка в адаптації Д. Леонтьєва [207]. Вона дала можливість виявити ступінь вираженості життєвих цілей, суб'єктивного сенсу та задоволення від їх досягнення, а також упевненість у здатності обирати завдання й отримувати бажані результати.

Тест охоплює загальний інтегральний показник осмисленості життя та п'ять субшкал: «цілі в житті», «життєва результативність», «процес життя», «локус контролю-Я» та «локус контролю-життя». Ці шкали відображають змістові складники життєвих орієнтацій (наявність цілей, емоційну насиченість життя, відчуття самореалізації) і характеристики локусу контролю.

Тест спрямований на визначення того, у якій сфері особа переважно віднаходить сенс свого життя: у майбутньому (через постановку цілей), у теперішньому (через процес і переживання), у минулому (через оцінку досягнутого) або ж у поєднанні всіх цих складових.

Інструкція. У завданні подано пари протилежних тверджень. Потрібно обрати варіант, який найбільше відповідає вашому стану чи позиції, та позначити цифрою 1, 2 або 3 ступінь упевненості у своєму виборі. Якщо ж ви

вважаєте, що обидва висловлювання вам однаково підходять, слід поставити 0.

Субшкали:

1. Життєві цілі. Цей показник відображає рівень усвідомленості та спрямованості життя, а також наявність майбутньої перспективи. Низькі результати (при загалом високому інтегральному показнику осмисленості життя – ОЖ) характерні для людей, які більше зосереджені на сьогоденні та минулому. Високі значення можуть свідчити не лише про цілеспрямованість, а й про схильність до мрійливості, коли плани відірвані від реальності та не підкріплені готовністю брати відповідальність за їхній розвиток. Відрізнити ці варіанти допомагають інші субшкали.

2. Процес життя (інтерес та емоційна насиченість).

Шкала описує те, наскільки людина сприймає власне життя як захопливе, емоційно змістовне та приємне. Високі показники за умови низьких результатів за іншими субшкалами характерні для осіб, орієнтованих на миттєві задоволення, тобто для гедоністів. Низькі значення вказують на розчарування у теперішньому, хоча водночас сенс життя може формуватися завдяки значущості минулого або через спрямованість у майбутнє.

3. Результативність життя (усвідомлення самореалізації).

Цей параметр демонструє, як людина оцінює прожитий етап життя, наскільки вона вважає його змістовним і продуктивним. Високі бали за умови низьких за іншими шкалами притаманні тим, хто основний сенс вбачає у минулому та «доживає» життя, спираючись на вже здобуті досягнення. Низькі бали є індикатором невдоволення прожитою частиною життя.

4. Локус контролю – «Я» (самокерованість).

Високі оцінки свідчать про уявлення про себе як про людину, здатну впливати на своє життя, приймати рішення та реалізовувати свої наміри. Низькі значення відображають недовіру до власних можливостей та сумніви у здатності контролювати життєві події.

5. Локус контролю – життя (керованість життєвими обставинами).

За високих значень людина переконана, що має свободу вибору й може свідомо впливати на події свого життя. Низькі бали вказують на фаталістичний погляд: переконання, що життя визначається зовнішніми силами, а майбутнє не підлягає плануванню чи контролю.

Мотивація саморозвитку діагностувалася за допомогою методики «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» (С. Кузікова). Інструмент побудований на аналізі структурних аспектів саморозвитку як усвідомленого й керованого процесу особистісного зростання. Потреба в саморозвитку проявляється через когнітивну та творчу активність, прагнення збагачувати життєвий досвід, розширювати знання та вдосконалювати навички.

Для оцінювання компетентності комунікативність було використано методику В. Ряховського «Діагностика загального рівня комунікабельності».

Опитувальник дозволив з'ясувати, наскільки людина здатна до тривалих контактів із незнайомими особами, як вона почувається у процесі спілкування, чи вміє налагоджувати взаємодію в складних і навіть конфліктних ситуаціях.

З метою вивчення компетентності партнерської взаємодії була застосована методика «Визначення стилів міжособистісної взаємодії» (С. Максимов, Ю. Лобейко). За допомогою цієї методики оцінювалася орієнтованість особистості на певні стилі спілкування — директивний, колегіальний, стиль невторчання чи діловий стиль — та її активність у роботі групи. Високі показники за опитувальником свідчили про схильність до міжособистісної взаємодії і співробітництва, тоді як низькі — про пасивність і небажання включатися в групову діяльність.

Мотивація клієнтоорієнтованості оцінювалася за допомогою методики «Характеристика особистості з орієнтацією на клієнта» Ф. Нердингера в адаптації А. Кісельової. Інструмент дозволив визначити такі важливі характеристики персоналу, як відповідальність у виконанні професійних обов'язків, здатність до конструктивної взаємодії з клієнтами та емоційна

стійкість. Сукупність цих рис формує основу поведінки, що відповідає вимогам клієнта.

Для оцінки мотивації лідерства застосовано методику «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жарікова, Є. Крушельницький), яка є тестом-опитувальником і дозволяє визначити вираженість організаторських та комунікативних якостей, що становлять базу лідерського потенціалу

Додатково для аналізу мотиваційної сфери використовувалися дві методики. «Мотиваційний профіль особистості» Ш. Річі та П. Мартіна (в адаптації Е. Клімової) дала можливість визначити індивідуальні пріоритети за дванадцятьма групами потреб, оцінити значущість різних мотиваційних чинників і графічно відобразити мотиваційний профіль.

Методика «Тест мотиваційних факторів» Ф. Герцберга (адапт. М. Тіпатова) застосовувалася для уточнення даних щодо домінуючих мотивів професійної активності. Вона дає змогу розмежувати мотиваційні фактори (влада, кар'єра, новизна, значущість результатів, творчість, самовдосконалення), які стимулюють продуктивність, та гігієнічні фактори (оплата, умови праці, соціальні контакти, визнання), відсутність яких викликає незадоволення, а наявність лише забезпечує нейтральне сприйняття ситуації.

Висновки до другого розділу

Дорослість розглядається як етап онтогенезу, на якому особистість інтенсивно розвивається, реалізує свій потенціал, актуалізує здібності та досягає значущих результатів у професійному й сімейному житті. Попри

очевидну важливість цього періоду, більшість дослідників підкреслюють його недостатню теоретичну розробленість, різноманітність підходів та неоднозначність тлумачень. Етапи життя, що настають після закінчення школи, залишаються слабо вивченими, оскільки для дорослої людини не існує уніфікованого інституту соціалізації. При цьому саме дорослість становить найдовший відрізок життєвого циклу, що робить її важливим об'єктом психологічного аналізу.

Обмеженість наукової уваги до особистості дорослого пояснюється тим, що дослідження переважно зосереджувалися на вивченні поведінки в специфічних умовах – професійній діяльності, стресових або екстремальних ситуаціях – чи на розвитку окремих психічних функцій. Унаслідок цього психологія дорослості тривалий час не виокремлювалася як самостійна галузь, що має власний предмет дослідження.

У контексті розмежування понять «дорослість» та «зрілість» варто звернутися до позиції, що «дорослий» – це насамперед характеристика віку, тоді як «зрілий» – оцінка рівня розвитку особистості. Отже, досягти дорослого віку ще не означає набути зрілості. Остання формується у процесі прийняття відповідальності та виявляється у низці ознак: автономії мислення, здатності відрізнити реальність від ілюзій, внутрішній цілісності, моральній зрілості, гнучкості, умінні адаптуватися, толерантності, самокритичності й духовній наповненості.

Виокремлюється кілька різновидів зрілості: хронологічну, фізіологічну, соціальну, інтелектуальну, професійну та особистісну, підкреслюючи, що саме особистісна зрілість є визначальною для розуміння розвитку дорослої людини.

У працях сучасних дослідників окреслено спектр характеристик, що визначають феномен зрілості. Зокрема, О. Сапогова пов'язує її з умінням приймати відповідальні рішення, організаторськими навичками, здатністю підтримувати інших, упевненістю в собі, схильністю до узагальнень та рефлексії, сформованими життєвими принципами, розвиненою волею, індивідуальним стилем життя, прагненням передавати досвід та реалістичним

сприйняттям подій. Саме завдяки розвитку цих якостей у людей середнього дорослого віку формується стійкість та впевненість у власних можливостях.

Більшість перелічених характеристик можна інтерпретувати як ключові компетентності, що стають визначальними для ефективного функціонування особистості в дорослому віці. Вони забезпечують здатність організовувати життєвий простір відповідно до власних цілей, особливостей і потреб.

В науці описано шість ключових ознак психологічної зрілості.

До них належать:

1. широкі межі «Я», що передбачають активне включення у значущі сфери діяльності та здатність рефлексувати власні ролі;
2. здатність до глибоких і теплих стосунків, яка поєднує дружню інтимність та співчуття;
3. самоприйняття та емоційна стійкість, що дозволяють конструктивно ставитися до власних недоліків;
4. реалістичне бачення світу та себе, уміння узгоджувати особисті бажання з вимогами соціального середовища;
5. здатність до самопізнання й почуття гумору, що створює умови для збереження психологічної рівноваги;
6. цілісна життєва філософія, яка визначає смислові орієнтири та надає життю послідовності.

Таким чином, дорослість постає як унікальний і складний період життя, що потребує глибокого міждисциплінарного вивчення. Її розуміння вимагає поєднання біологічних, соціальних та психологічних чинників, а центральною категорією аналізу виступає саме особистісна зрілість, яка забезпечує автономність, відповідальність та стійкість дорослої людини.

Шостою ознакою зрілої особистості виступає наявність цілісної життєвої філософії. Людина, що досягла особистісної зрілості, здатна вибудувати узгоджену картину власного життя, чітко визначаючи те, що для неї має першорядне значення. Г. Оллпорт підкреслював, що сформувати сенс

життя не означає створити складну філософську доктрину за зразком античних мислителів.

Набагато важливішим є усвідомлення власної системи цінностей, навколо якої вибудовується життєва стратегія та окреслюються ключові смисли. У кожної людини може бути свій набір таких цінностей, проте саме вони забезпечують внутрішню єдність і послідовність життєвого шляху. На думку Оллпорта, доросла, сформована особистість спирається на стійке ядро ціннісних орієнтацій, що інтегрує її досвід і визначає напрям особистісного розвитку.

В емпіричному дослідженні використовувалися такі методики: «Тест мотиваційних факторів» Ф. Герцберга, «Мотиваційний профіль особистості» Ш. Річі та П. Мартіна, «Характеристика особистості з орієнтацією на клієнта» Ф. Нердингера, «Визначення стилів міжособистісної взаємодії» (С. Максимов, Ю. Лобейко).

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ ТРУДОВОЇ МОТИВАЦІЇ

3.1. Особливості діагностики мотиваційних компонентів

У процесі дослідження мотиваційно-ціннісного компонента використовувалася методика «Мотивація професійної діяльності».

Таблиця 3.1.

**Кількісні показники рівнів мотивації професійної діяльності фахівців
ранньої і середньої дорослості**

Група	Рівні прояву мотивації (у %)		
	високий	середній	низький
Група 1, рд	56,93	32,61	10,52
Група 2, сд	54,93	35,28	9,85

Примітка: рд – рання дорослість; сд – середня дорослість

Таблиця 3.1 містить узагальнені кількісні дані щодо рівнів мотивації професійної діяльності фахівців двох вікових груп: ранньої дорослості (Група 1) та середньої дорослості (Група 2). Для кожної групи подано відсотковий розподіл респондентів за трьома рівнями прояву мотивації — високим, середнім і низьким.

У Групі 1 (рання дорослість) 56,93 % учасників продемонстрували високий рівень професійної мотивації, 32,61 % — середній рівень і 10,52 % — низький рівень.

У Групі 2 (середня дорослість) 54,93 % досліджуваних характеризуються високою мотивацією, 35,28 % — середньою, а 9,85 % — низькою.

Отримані емпіричні дані дають змогу простежити загальну позитивну тенденцію щодо сформованості мотивації професійної діяльності в обох вікових групах.

Переважає більшість фахівців ранньої та середньої дорослості демонструють високі або середні рівні мотиваційної включеності, що свідчить

про їхню орієнтацію на професійне зростання, відповідальність та внутрішню зацікавленість у діяльності.

1. Порівняння високих рівнів мотивації

У групі ранньої дорослості частка респондентів із високою мотивацією становить 56,93 %, що дещо перевищує аналогічний показник у групі середньої дорослості (54,93 %). Хоч різниця й незначна, вона може свідчити про певну вікову специфіку:

- Молодші фахівці зазвичай перебувають на етапі активного професійного становлення, що супроводжується високим рівнем ентузіазму, прагненням до самоствердження, отриманням нового досвіду.
- Працівники середньої дорослості можуть демонструвати стабільний, але дещо стриманіший рівень мотивації, що пов'язано з адаптацією до професійних ролей та усталеністю трудових звичок.

2. Співвідношення середніх рівнів мотивації

Середній рівень мотивації зафіксовано у 32,61 % представників ранньої дорослості та у 35,28 % середньої. Цей зсув у бік збільшення середніх показників у старшій групі логічно пояснюється зниженням емоційної напруги та оптимізацією зусиль із віком. Зрілі фахівці частіше спираються на досвід, а їхня мотивація набуває більш стабільного, раціонального характеру.

3. Низькі рівні мотивації

Показники низької мотивації у двох групах є порівняно невисокими — 10,52 % для ранньої дорослості та 9,85 % для середньої. Це свідчить про загальну позитивну професійну налаштованість фахівців. Можна припустити, що поодинокі випадки низької мотивації пов'язані з індивідуальними чинниками: професійним вигоранням, незадоволенням умовами праці або труднощами адаптації.

4. Загальні тенденції

Сукупність показників засвідчує, що вікові відмінності у мотивації професійної діяльності не є критичними, а обидві групи характеризуються високим рівнем включеності в професійну сферу. Незмінно висока частка мотивованих фахівців дозволяє говорити про сформованість внутрішніх мотиваційних структур, які забезпечують ефективність виконання професійних завдань.

5. Інтерпретація результатів у контексті вікової психології

- Для ранньої дорослості типовими є амбіційність, прагнення досягти визнання, реалізація професійного потенціалу.
- Для середньої дорослості — орієнтація на стабільність, професійну майстерність та утримання досягнутих позицій.

Така відмінність у мотиваційних акцентах може пояснювати невеликі коливання в показниках високого та середнього рівнів.

Отже, аналіз даних таблиці 3.1 показує, що обидві вікові групи демонструють переважно високі та середні рівні мотивації, що є показником їхньої професійної зрілості та відповідальності. Незначні вікові відмінності свідчать не про зниження або підвищення мотивації з віком, а про зміну її якісних характеристик: від енергійно-ініціативних у ранній дорослості до стабільно-результативних у середній.

Таблиця 3.2.

Особливості сформованості ключових компетентностей фахівців ранньої і середньої дорослості за структурними компонентами

Компоненти	Група	Рівні прояву мотивації (у %)		
		високий	середній	низький
Інформаційно-рефлексивний	Група 1, рд	29,54	48,11	22,40

	Група 2, сд	34,74	46,54	18,77
Мотиваційно-ціннісний	Група 1, рд	56,93	32,61	10,52
	Група 2, сд	54,93	35,28	9,85
Когнітивно-діяльнісний	Група 1, рд	24,78	55,26	20,20
	Група 2, сд	29,88	54,88	15,20
Загальний показник		38,46	45,52	16,14

Примітка: рд – рання дорослість; сд – середня дорослість

Таблиця 3.2 висвітлює особливості сформованості ключових компетентностей фахівців ранньої та середньої дорослості, розподілені за трьома основними структурними компонентами: інформаційно-рефлексивним, мотиваційно-ціннісним та когнітивно-діяльнісним. Для кожного компонента наведено відсотковий розподіл респондентів за високим, середнім і низьким рівнями прояву компетентностей.

Також у таблиці подано загальний інтегральний показник, який відображає середню тенденцію щодо рівнів сформованості ключових компетентностей у двох вікових групах.

1. Інформаційно-рефлексивний компонент

Цей компонент охоплює здатність фахівця аналізувати власну діяльність, здійснювати самооцінку та ефективно працювати з інформацією.

Група 1 (рання дорослість)

- Високий рівень — **29,54 %**
- Середній рівень — **48,11 %**
- Низький рівень — **22,40 %**

Група 2 (середня дорослість)

Високий рівень — 34,74 %

Середній рівень — 46,54 %

Низький рівень — 18,77 %

Спостерігається невелике, але стабільне зростання частки фахівців із високим рівнем рефлексії та інформаційної компетентності у середній

дорослості. Це може бути пов'язано з накопиченим професійним досвідом, здатністю вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки у професійних ситуаціях та більшою стійкістю до стресових умов. Зниження частки низького рівня у Групі 2 також свідчить про якісні зміни у способах опрацювання інформації та саморефлексії.

2. Мотиваційно-ціннісний компонент

Компонент відображає глибину внутрішньої зацікавленості діяльністю, стабільність професійної мотивації та сформованість ціннісних орієнтацій.

Група 1 (рання дорослість)

Високий рівень — 56,93 %

Середній рівень — 32,61 %

Низький рівень — 10,52 %

Група 2 (середня дорослість)

Високий рівень — 54,93 %

Середній рівень — 35,28 %

Низький рівень — 9,85 %

Мотиваційно-ціннісний компонент демонструє найвищі показники серед усіх інших структурних складників. У двох вікових групах простежуються близькі значення високого рівня мотивації, що свідчить про загальну стабільність професійної спрямованості незалежно від віку. Невелика різниця між групами може пояснюватися віковими особливостями: молодші фахівці виявляють більше прагнення до професійного самоствердження, тоді як у старших мотивація стає більш усвідомленою та ціннісно зумовленою.

3. Когнітивно-діяльнісний компонент

Цей компонент охоплює рівень розвитку професійних умінь, практичних навичок, оперативність прийняття рішень та здатність реалізовувати професійні завдання.

Група 1 (рання дорослість)

Високий рівень — 24,78 %

Середній рівень — 55,26 %

Низький рівень — 20,20 %

Група 2 (середня дорослість)

Високий рівень — 29,88 %

Середній рівень — 54,88 %

Низький рівень — 15,20 %

У середній дорослості спостерігається зростання високого рівня та зменшення низького рівня компетентності, що підтверджує закономірність професійного розвитку: з віком фахівець набуває більше практичного досвіду, удосконалює способи діяльності та підвищує ефективність прийняття рішень.

Превалювання середнього рівня в обох групах вказує на потенціал для розвитку цього компонента через цільове навчання, тренінги та підвищення кваліфікації.

4. Загальний інтегральний показник

Високий рівень — 38,46 %

Середній рівень — 45,52 %

Низький рівень — 16,14 %

Інтегральний аналіз свідчить, що переважна більшість фахівців демонструє середній або високий рівень сформованості ключових компетентностей, що є позитивною тенденцією. Це означає, що професійне середовище загалом сприяє розвитку компетентностей, хоча їхній якісний зміст та ступінь сформованості відрізняються між компонентами.

Найсильнішим компонентом залишається мотиваційно-ціннісний, що відповідає психологічним особливостям зрілих фахівців, які вже визначилися зі своєю професійною перспективою.

Найменш стабільним, за показниками низького рівня, є інформаційно-рефлексивний та когнітивно-діяльнісний компоненти, що може свідчити про необхідність цілеспрямованого розвитку саме цих сфер.

Отже:

1. Розвиток ключових компетентностей пов'язаний із віком і професійним досвідом.
У групі середньої дорослості показники високого рівня в кожному компоненті трохи вищі, а низького — нижчі.
2. Мотиваційно-ціннісний компонент є найсильнішим у структурі компетентностей.
Він визначає стійкість професійної позиції, внутрішню готовність до якісної діяльності.
3. Інформаційно-рефлексивний та когнітивно-діяльнісний компоненти демонструють потенціал для розвитку.
Особливо це стосується молодших фахівців, які ще накопичують досвід.
4. Загальна картина підтверджує достатній рівень професійної готовності фахівців обох вікових груп.
Однак рівномірність розвитку окремих структурних компонентів потребує подальших психологічних інтервенцій.

Таблиця 3.3.

Кількісні показники рівнів сенсожиттєвих орієнтацій респондентів

Групи	рівні	Кількісні показники жит. орієнтацій (у %)
-------	-------	---

		загальний	цілі	процес	результат	ЛК-Я	ЛК-життя
Група 1, рд	високий	28,58	26,67	24,77	22,39	28,59	28,58
	Середній	45,22	50,00	46,19	45,24	38,12	65,23
	низький	26,20	23,35	29,05	32,39	33,30	6,21
Група 2, сд	високий	48,60	68,72	47,90	40,27	38,19	34,72
	Середній	43,74	30,56	36,11	59,00	59,00	63,17
	низький	7,65	0,71	15,98	0,71	2,10	2,10
Всього							
	високий	36,74	43,81	34,20	29,68	33,35	31,09
	Середній	44,65	42,11	42,11	50,87	52,84	64,43
	низький	18,67	14,14	23,75	19,51	13,86	4,54

Таблиця 3.3 подає кількісні показники рівнів сенсожиттєвих орієнтацій респондентів, поділених на дві вікові групи:

Група 1 — рання дорослість (рд)

Група 2 — середня дорослість (сд)

Для кожної групи визначено частку респондентів із високим, середнім та низьким рівнями за шістьма показниками компонентів сенсожиттєвих орієнтацій:

1. Загальний рівень осмисленості життя
2. “Цілі” — наявність життєвих цілей та перспектив
3. “Процес” — ступінь задоволеності життям у теперішньому
4. “Результат” — відчуття реалізованості, досягнень
5. ЛК-Я — локус контролю «Я»
6. ЛК-життя — локус контролю «життя»

Наприкінці наведено узагальнені дані по всій вибірці.

1. Загальний рівень осмисленості життя

Група 1 (рд)

Високий — 28,58 %

Середній — 45,22 %

Низький — 26,20 %

Група 2 (сд)

Високий — 48,60 %

Середній — 43,74 %

Низький — 7,65 %

У середній дорослості значно більше респондентів демонструють високий рівень осмисленості життя. Молодші учасники частіше перебувають у стані пошуку сенсу, що типово для періоду професійного становлення й життєвого самовизначення. Зменшення низького рівня у Групі 2 до мінімальних значень свідчить про сформованішу життєву концепцію та меншу фрустрованість життєвими обставинами.

2. Показник “Цілі”

Група 1 (рд)

Високий — 26,67 %

Середній — 50,00 %

Низький — 23,35 %

Група 2 (сд)

Високий — 68,72 %

Середній — 30,56 %

Низький — 0,71 %

Цей показник демонструє найбільшу різницю між віковими групами. У середній дорослості значно більше людей мають чітко визначені та стабільні життєві цілі. У ранній дорослості переважає середній рівень, що свідчить про актуальний процес цілепокладання, пошуку напрямків розвитку, переосмислення планів. Дуже низький відсоток респондентів із низьким рівнем у Групі 2 (0,71 %) – ознака сформованої системи життєвих орієнтирів.

3. Показник “Процес”

Група 1 (рд)

Високий — 24,77 %

Середній — 46,19 %

Низький — 29,05 %

Група 2 (сд)

Високий — 47,90 %

Середній — 36,11 %

Низький — 15,98 %

Респонденти середньої дорослості частіше відчують задоволення теперішнім життям. Це може бути пов’язано з досягненням певної професійної та особистісної стабільності. У молодших фахівців відносно високий показник низького рівня (29 %) вказує на переживання невизначеності, труднощів адаптації, пошук себе та необхідність у зовнішній підтримці.

4. Показник “Результат”

Група 1 (рд)

Високий — 22,39 %

Середній — 45,24 %

Низький — 32,39 %

Група 2 (сд)

Високий — 40,27 %

Середній — 59,00 %

Низький — 0,71 %

Середня дорослість характеризується значно більшою мірою відчуття власної реалізованості. Частка низького рівня практично зникає. Це співзвучно віковим закономірностям: люди у середній дорослості здебільшого вже мають професійні здобутки та життєвий досвід.

Натомість у ранній дорослості понад третина респондентів відчуває незадоволення результатами власних зусиль, що вказує на потенційний ризик демотивації та зниження самооцінки.

5. Локус контролю “Я” (ЛК-Я)

Група 1 (рд)

Високий — 28,59 %

Середній — 38,12 %

Низький — 33,30 %

Група 2 (сд)

Високий — 38,19 %

Середній — 59,00 %

Низький — 2,10 %

Локус контролю «Я» у респондентів середньої дорослості набагато стійкіший. Вони частіше приписують відповідальність за події власним діям і вміють управляти життєвими ситуаціями. У молоді рівні розподілені нерівномірно: високий рівень поєднується з досить значним низьким, що вказує на поляризацію позицій – частина молоді впевнена у власній здатності впливати на події, інша частина відчуває залежність від зовнішніх обставин.

6. Локус контролю “Життя” (ЛК-життя)

Група 1 (рд)

Високий — 28,58 %

Середній — 65,23 %

Низький — 6,21 %

Група 2 (сд)

Високий — 34,72 %

Середній — 63,17 %

Низький — 2,10 %

Обидві групи демонструють переважання середнього рівня впевненості у можливості контролювати життєві події. Проте у Групі 2 збільшується частка високого рівня та зменшується низького, що підтверджує більшу внутрішню зрілість і відчуття впливу на власне життя.

Узагальнення по всій вибірці

Високий рівень найчастіше спостерігається у показнику «Цілі» (43,81 %), що підтверджує важливість цілепокладання як основи сенсожиттєвої структури.

Середній рівень домінує у більшості змінних, особливо в ЛК-життя (64,43 %) та «Результат» (50,87 %), що свідчить про стабільність, але й про наявність потенціалу для розвитку.

Низький рівень найменше виражений у ЛК-життя (4,54 %), але досить помітний у показнику «Процес» (23,75 %), що вказує на складності із задоволеністю теперішнім життям у частини респондентів.

Таким чином:

1. З віком зростає осмисленість життя, визначеність цілей і відчуття реалізованості.
Це закономірні процеси, пов'язані зі стабілізацією життєвої ситуації, завершенням періоду пошуку та накопиченням професійного та особистісного досвіду.
2. Молоді респонденти частіше мають труднощі у сферах самореалізації, контролю над життям і задоволеності процесом життя.
Це є природною характеристикою ранньої дорослості, коли інтенсивно відбувається формування життєвих пріоритетів.
3. У середній дорослості частка низьких рівнів за майже всіма показниками мінімальна.
Це підтверджує психологічну стійкість, оптимізм та сформовані життєві стратегії.

4. Середній рівень у більшості показників означає, що сенсожиттєва сфера має значний потенціал для психокорекційного та тренінгового впливу.
5. Найсильнішим віковим предиктором виявляється показник “Цілі”. У цій сфері розрив між ранньою і середньою дорослістю найбільший.

Таким чином, аналіз кількісних даних, представлених у таблицях 3.1–3.3, дає змогу сформулювати узагальнені висновки щодо особливостей мотивації професійної діяльності, сформованості ключових компетентностей та сенсожиттєвих орієнтацій фахівців ранньої й середньої дорослості.

1. Вікові відмінності у професійній мотивації

Дані таблиці 3.1 свідчать, що як у ранній, так і в середній дорослості переважають високі та середні рівні професійної мотивації, проте загальний рівень мотиваційної сформованості є дещо вищим у респондентів середньої дорослості. Молодші фахівці частіше демонструють ознаки нестабільності мотиваційних установок, що пов’язано зі становленням професійної ідентичності та адаптацією до професійного середовища.

2. Структура ключових компетентностей змінюється з віком

Згідно з даними таблиці 3.2, фахівці середньої дорослості мають вищі показники за всіма компонентами ключових компетентностей – інформаційно-рефлексивним, мотиваційно-ціннісним і когнітивно-діяльним.

Молодші респонденти характеризуються:

- більшою варіативністю рівнів компетентностей,
- меншою сформованістю рефлексивних умінь,
- вищою потребою у зовнішній підтримці та професійному супроводі.

Загальний інтегральний показник компетентностей по вибірці демонструє домінування середнього рівня, що вказує на помірну стабільність і водночас на наявність резервів для подальшого розвитку.

3. Сенсожиттєва сфера також виявляє чіткі вікові закономірності

Таблиця 3.3 демонструє істотні відмінності між віковими групами в осмисленості життя, визначеності цілей і відчутті реалізованості.

У респондентів середньої дорослості:

- значно вище представлений високий рівень майже за всіма показниками сенсожиттєвих орієнтацій;
- мінімізована частка низьких рівнів, що підтверджує зрілість життєвої позиції;
- сформовані цілі, стабільні життєві стратегії і внутрішній локус контролю.

У ранній дорослості, навпаки:

- переважають середні рівні,
- вищий відсоток низьких показників, особливо у сферах «процесу» життя та результативності,
- наявна тенденція до пошуку сенсу, формування життєвих перспектив і професійного самовизначення.

4. Загальна тенденція: рух від пошуку й варіативності до стабільності й структурованості

Порівняння трьох таблиць дозволяє встановити єдину закономірність: із віком мотиваційна, компетентнісна та сенсожиттєва сфери набувають більшої стабільності, визначеності та внутрішньої узгодженості.

У середній дорослості:

- підвищується професійна мотивація;
- зростає рівень ключових компетентностей;
- посилюється осмисленість життя та відчуття контролю над подіями.

У ранній дорослості:

- зберігається більша динамічність і пошуковий характер розвитку;
- спостерігається ширший діапазон коливань між високими та низькими рівнями;
- домінує становлення, а не завершеність особистісних і професійних структур.

Узагальнення даних свідчить, що мотиваційний розвиток, компетентність і сенсожиттєві орієнтації є взаємопов'язаними характеристиками, які синхронно змінюються у процесі вікового та професійного становлення.

Структурна зрілість у професійній діяльності супроводжується:

- більшою рефлексивністю,
- стабільною системою цінностей,
- внутрішнім локусом контролю,
- чіткою життєвою перспективою.

Це вказує на необхідність підвищення психологічного супроводу саме на етапі ранньої дорослості, коли особистість особливо потребує підтримки у формуванні професійної мотивації, компетентностей та сенсожиттєвої сфери.

3.2. Методичні рекомендації зі змісту роботи психолога з вирішення проблем трудової мотивації

Ефективна робота психолога у сфері відновлення та підвищення трудової мотивації передбачає комплексний, системний та персоналізований підхід. Нижче наведено основні напрями, принципи та інструменти діяльності психолога, які забезпечують результативність психологічного супроводу працівників.

1. Діагностичний етап

1. Комплексне оцінювання мотиваційної сфери працівників:

- виявлення домінуючих мотивів (внутрішніх і зовнішніх);
- визначення дисбалансу між мотиваційними компонентами;
- виявлення демотивувальних чинників (перевантаження, монотонність, несправедливість, конфлікти).

2. Вивчення особистісних і професійних характеристик, що впливають на мотивацію:

- рівень саморегуляції та самоефективності;
- особливості професійної ідентичності;
- стиль міжособистісної взаємодії в колективі;
- очікування та потреби щодо змісту праці.

3. Аналіз організаційного контексту:

- стиль керівництва;
- система заохочень і санкцій;
- можливості кар'єрного росту;
- соціально-психологічний клімат у колективі.

Рекомендуємо психологу застосовувати поєднання кількох діагностичних методик, щоб отримати багатовимірний профіль мотивації конкретного працівника або групи.

2. Консультативний етап

1. Індивідуальне консультування:

- допомога працівнику в усвідомленні власних професійних цілей і ресурсів;
- формування внутрішньої мотивації через переосмислення значущості професійної діяльності;
- корекція нереалістичних уявлень про працю та очікувань від організації.

2. Психологічна підтримка в періоди професійних криз:

- профілактика емоційного вигорання;
- робота з фрустрацією та втратою сенсу діяльності;
- відновлення оптимального рівня самоконтролю та професійної самооцінки.

3. Розвиток навичок саморегуляції:

- стрес-менеджмент;
- техніки підвищення концентрації й працездатності;
- прийоми подолання прокрастинації.

3. Психокорекційний та навчальний етап

1. Формування внутрішньої мотивації через особистісний розвиток:

- тренінги з формування професійних цілей;
- вправи для розвитку рефлексивності та самоусвідомлення;
- корекційні програми з розвитку автономності та відповідальності.

2. Підвищення зовнішньої позитивної мотивації:

- формування у працівників умінь планувати кар'єру;
- тренінги професійного зростання;
- розвиток навичок ефективної взаємодії з керівництвом.

3. Робота зі зниженням зовнішньої негативної мотивації:

- навчання методам конструктивної комунікації та розв'язання конфліктів;
- формування толерантності до оцінювання діяльності;
- робота зі страхами, пов'язаними з контролем, помилками чи критикою.

4. Організаційно-психологічна робота**1. Розробка рекомендацій для керівництва:**

- оптимізація системи матеріальних і нематеріальних стимулів;
- створення умов для професійного розвитку та кар'єрного росту;
- підвищення прозорості управлінських рішень.

2. Формування сприятливого соціально-психологічного клімату:

- групові тренінги взаємодії;
- робота з корпоративними цінностями;
- розвиток культури зворотного зв'язку.

3. Профілактика демотивації на рівні організації:

- упорядкування системи адаптації нових працівників;
- зменшення монотонності та підвищення варіативності завдань;
- формування здорового балансу «відповідальність — ресурси».

5. Моніторинг і супровід**1. Регулярне оцінювання стану трудової мотивації працівників і колективу.**

2. Динамічне коригування програм розвитку відповідно до змін у структурі мотивів.
3. Підтримка індивідуальних траєкторій професійного розвитку.

Таким чином,

1. Вирішення проблем трудової мотивації потребує одночасного впливу на три системи: індивідуальну (особистісні потреби та компетентності), міжособистісну (взаємодія, стиль керівництва), організаційну (структура стимулювання, умови праці). Лише комплексний підхід забезпечує стійкий ефект.
2. Найбільш позитивні зміни відбуваються тоді, коли робота психолога орієнтована не тільки на зменшення зовнішніх негативних мотивів, але й на розвиток внутрішньої професійної мотивації, яка є головним драйвером продуктивної діяльності.
3. Значну роль відіграє рефлексивна робота з працівником: коли він усвідомлює власні цінності, цілі та ролі, мотивація набуває стійкого, автономного характеру.
4. Ефективність психологічної роботи істотно зростає, якщо вона передбачає паралельну взаємодію з керівництвом, адже організаційні умови можуть підсилювати або, навпаки, нівелювати будь-які мотиваційні інтервенції.
5. Трудова мотивація є динамічним утворенням, тому програми підтримки повинні бути гнучкими, адаптивними, а моніторинг — регулярним. Статичні форми роботи швидко втрачають ефективність.

Наведемо структурований план тренінгу з підвищення трудової мотивації

1. Загальна характеристика тренінгу

Мета: підвищення рівня внутрішньої та зовнішньої трудової мотивації, розвиток усвідомленості професійних цілей, формування позитивного ставлення до праці та навичок саморегуляції мотиваційних процесів.

Завдання тренінгу:

1. Актуалізувати уявлення учасників про власні мотиви трудової діяльності.
2. Розвинути рефлексію та вміння аналізувати чинники зниження/підвищення мотивації.
3. Формувати навички постановки професійних цілей та планування.
4. Розвивати компетентності саморегуляції, самоорганізації та емоційної стійкості.
5. Налагодити ефективну комунікацію й посилити відчуття причетності до професійної спільноти.

Тривалість: 3 години або 2 модулі по 1,5 години.

Форма роботи: групова, інтерактивна.

2. Структура тренінгу

Модуль 1. ВСТУПНА ЧАСТИНА (20 хв)

1.1. Вітання та знайомство

- Вправа «Професійний компас» (кожен називає свою професію/роль і головний мотив, який привів у неї).
- Визначення правил роботи групи.

1.2. Актуалізація теми

- Міні-лекція психолога: «Що таке трудова мотивація і від чого вона залежить?»
- Групове обговорення: «Які чинники найбільше впливають на мою робочу активність?»

Модуль 2. ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЙНОГО СТАНУ (30 хв)

2.1. Самодіагностика

- Анкета «Структура моєї мотивації» (внутрішні/зовнішні мотиви; профіль мотивації за 5–7 шкалами).
- Вправа «Мій енергетичний баланс в роботі».

2.2. Обговорення результатів

- Мікрогрупи: аналіз особистих мотиваційних зон росту.
- Рефлексія: «Що заважає мені працювати ефективніше?»

Модуль 3. РОБОТА З ВНУТРІШНІМИ МОТИВАМИ (40 хв)

3.1. Прояснення цінностей

- Вправа «Ціннісна мапа професійного розвитку».
- Мозковий штурм: «Що для мене означає якісно виконувати роботу?»

3.2. Формування смислів діяльності

- Метод «П'ять ЧОМУ»: аналіз особистої професійної мети.
- Міні-інсайт: створення особистої фрази-мотиватора («Сенс моєї роботи полягає...»).
- Вправа «Мій мотиваційний простір» (оцінка впливу керівництва, умов, колективу, зворотного зв'язку).
- Обговорення стратегій підвищення зовнішньої мотивації.

4.2. Комунікація як ресурс

- Вправа «Підтримай колегу» — тренування навичок позитивного зворотного зв'язку.

Модуль 5. ТЕХНІКИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ (40 хв)

5.1. Техніки саморегуляції

- «Тайм-менеджмент 5x5» — виділення пріоритетних завдань.
- Техніка «Мотиваційна пауза» — спосіб швидкого відновлення ресурсу.

5.2. Робота з прокрастинацією

- Вправа «Енергетичний бар'єр»: визначення причин відкладання.
- Мікроплан «1 маленький крок» — створення мінімальних дій для старту роботи.

Модуль 6. ПОСТАНОВКА ПРОФЕСІЙНИХ ЦІЛЕЙ (20 хв)

6.1. SMART-цілі

- Вправа: формування 2–3 реалістичних професійних цілей.

6.2. План особистої мотиваційної стратегії

- Кожен учасник створює власну «Карту розвитку мотивації» на 1 місяць.

Модуль 7. ЗАВЕРШЕННЯ ТРЕНІНГУ (10 хв)

7.1. Рефлексія

- Вправа «Мій головний інсайт».

7.2. Зворотний зв'язок і рекомендації

- Обговорення ключових навичок, які учасники планують застосовувати на роботі.

Очікувані результати тренінгу

Учасники:

- усвідомлять власну структуру мотивації;
- визначать персональні блокатори і ресурси професійної активності;
- сформулюють конкретні цілі та шляхи їх досягнення;
- оволодіють техніками саморегуляції та підвищення мотивації;
- отримають досвід групової взаємодії й підтримки;
- підвищать рівень трудової активності та емоційної включеності в роботу.

Висновки до третього розділу

З віком зростає осмисленість життя, визначеність цілей і відчуття реалізованості.

Це закономірні процеси, пов'язані зі стабілізацією життєвої ситуації, завершенням періоду пошуку та накопиченням професійного та особистісного досвіду.

Молоді респонденти частіше мають труднощі у сферах самореалізації, контролю над життям і задоволеності процесом життя. Це є природною характеристикою ранньої дорослості, коли інтенсивно відбувається формування життєвих пріоритетів.

6. У середній дорослості частка низьких рівнів за майже всіма показниками мінімальна.

Це підтверджує психологічну стійкість, оптимізм та сформовані життєві стратегії.

7. Середній рівень у більшості показників означає, що сенсожиттєва сфера має значний потенціал для психокорекційного та тренінгового впливу.

8. Найсильнішим віковим предиктором виявляється показник "Цілі".

У цій сфері розрив між ранньою і середньою дорослістю найбільший.

Таким чином, аналіз кількісних даних дає змогу сформулювати узагальнені висновки щодо особливостей мотивації професійної діяльності, сформованості ключових компетентностей та сенсожиттєвих орієнтацій фахівців ранньої й середньої дорослості.

1. Вікові відмінності у професійній мотивації

Дані свідчать, що як у ранній, так і в середній дорослості переважають високі та середні рівні професійної мотивації, проте загальний рівень мотиваційної сформованості є дещо вищим у респондентів середньої

дорослості. Молодші фахівці частіше демонструють ознаки нестабільності мотиваційних установок, що пов'язано зі становленням професійної ідентичності та адаптацією до професійного середовища.

2. Структура ключових компетентностей змінюється з віком

Згідно з даними фахівці середньої дорослості мають вищі показники за всіма компонентами ключових компетентностей – інформаційно-рефлексивним, мотиваційно-ціннісним і когнітивно-діяльним.

Молодші респонденти характеризуються:

- більшою варіативністю рівнів компетентностей,
- меншою сформованістю рефлексивних умінь,
- вищою потребою у зовнішній підтримці та професійному супроводі.

Загальний інтегральний показник компетентностей по вибірці демонструє домінування середнього рівня, що вказує на помірну стабільність і водночас на наявність резервів для подальшого розвитку.

3. Сенсожиттєва сфера також виявляє чіткі вікові закономірності

Констатовано істотні відмінності між віковими групами в осмисленості життя, визначеності цілей і відчутті реалізованості.

У респондентів середньої дорослості:

- значно вище представлений високий рівень майже за всіма показниками сенсожиттєвих орієнтацій;
- мінімізована частка низьких рівнів, що підтверджує зрілість життєвої позиції;
- сформовані цілі, стабільні життєві стратегії і внутрішній локус контролю.

У ранній дорослості, навпаки:

- переважають середні рівні,
- вищий відсоток низьких показників, особливо у сферах «процесу» життя та результативності,

- наявна тенденція до пошуку сенсу, формування життєвих перспектив і професійного самовизначення.

4. Загальна тенденція: рух від пошуку й варіативності до стабільності й структурованості

Порівняння трьох таблиць дозволяє встановити єдину закономірність: із віком мотиваційна, компетентнісна та сенсожиттєва сфери набувають більшої стабільності, визначеності та внутрішньої узгодженості.

У середній дорослості:

підвищується професійна мотивація;

зростає рівень ключових компетентностей;

посилюється осмисленість життя та відчуття контролю над подіями.

У ранній дорослості:

зберігається більша динамічність і пошуковий характер розвитку;

спостерігається ширший діапазон коливань між високими та низькими рівнями;

домінує становлення, а не завершеність особистісних і професійних структур.

Узагальнення даних свідчить, що мотиваційний розвиток, компетентність і сенсожиттєві орієнтації є взаємопов'язаними характеристиками, які синхронно змінюються у процесі вікового та професійного становлення.

Структурна зрілість у професійній діяльності супроводжується:

- більшою рефлексивністю,
- стабільною системою цінностей,
- внутрішнім локусом контролю,
- чіткою життєвою перспективою.

Це вказує на необхідність підвищення психологічного супроводу саме на етапі ранньої дорослості, коли особистість особливо потребує підтримки у формуванні професійної мотивації, компетентностей та сенсожиттєвої сфери.

Ефективна робота психолога у сфері відновлення та підвищення трудової мотивації передбачає комплексний, системний та персоналізований підхід.

1. Вирішення проблем трудової мотивації потребує одночасного впливу на три системи: індивідуальну (особистісні потреби та компетентності), міжособистісну (взаємодія, стиль керівництва), організаційну (структура стимулювання, умови праці). Лише комплексний підхід забезпечує стійкий ефект.
2. Найбільш позитивні зміни відбуваються тоді, коли робота психолога орієнтована не тільки на зменшення зовнішніх негативних мотивів, але й на розвиток внутрішньої професійної мотивації, яка є головним драйвером продуктивної діяльності.
3. Значну роль відіграє рефлексивна робота з працівником: коли він усвідомлює власні цінності, цілі та ролі, мотивація набуває стійкого, автономного характеру.
4. Ефективність психологічної роботи істотно зростає, якщо вона передбачає паралельну взаємодію з керівництвом, адже організаційні умови можуть підсилювати або, навпаки, нівелювати будь-які мотиваційні інтервенції.
5. Трудова мотивація є динамічним утворенням, тому програми підтримки повинні бути гнучкими, адаптивними, а моніторинг — регулярним. Статичні форми роботи швидко втрачають ефективність.

В результаті впровадження тренінгу передбачається, що учасники:

- усвідомлять власну структуру мотивації;
- визначать персональні блокатори і ресурси професійної активності;
- сформулюють конкретні цілі та шляхи їх досягнення;
- оволодіють техніками саморегуляції та підвищення мотивації;
- отримають досвід групової взаємодії й підтримки;
- підвищать рівень трудової активності та емоційної включеності в роботу

ВИСНОВКИ

1. Розвиток компетентнісного підходу демонструє поступове переорієнтування у трактуванні професійної результативності: від акценту на формальних знаннях і технічних уміннях – до характеристик, що забезпечують цілісну та ефективну взаємодію фахівця з професійним середовищем. У центрі уваги опиняються мотиваційно-ціннісна сфера, особистісні якості та поведінкові прояви.

Компетентність розглядається як багатовимірне психолого-педагогічне утворення, що інтегрує когнітивні, емоційно-мотиваційні та діяльнісні компоненти. Завдяки цьому підходу стає можливим цілісне оцінювання професійного потенціалу та прогнозування ефективності діяльності працівника.

Поширення компетентнісного підходу в системі освіти дорослих є закономірною реакцією на сучасні вимоги ринку праці, який потребує мобільних, здатних до саморозвитку та швидкого навчання фахівців. Це посилює важливість концепції неперервного професійного розвитку.

Перехід від переважної орієнтації на інтелектуальні показники до оцінювання поведінкових та мотиваційних характеристик, запропонований Д. МакКлелландом, став визначальним етапом становлення компетентнісної діагностики. Застосування поведінкових індикаторів дає змогу точніше виділити ефективні професійні прояви й розробити цільові програми розвитку персоналу.

У сфері кадрового менеджменту та організаційної психології компетентнісний підхід дозволяє будувати системи роботи з персоналом на основі реальних результатів, а не формальних ознак. Це сприяє підвищенню якості добору, оцінювання, розвитку й кар'єрного просування працівників.

Історія формування поняття «компетенція» підтверджує його міждисциплінарність, оскільки воно охоплює правові, лінгвістичні,

психологічні та педагогічні аспекти. Такий широкий зміст забезпечує можливість його застосування у різних професійних галузях.

Сучасні компетентнісні моделі ґрунтуються на багатоконпонентному аналізі особистості, що охоплює як зовнішні форми професійної поведінки, так і внутрішні характеристики – цінності, установки, мотиви. Це створює підґрунтя для конструювання комплексних програм розвитку спеціалістів.

Аналіз провідних підходів до розуміння трудової мотивації свідчить, що її зниження є результатом взаємодії багатьох чинників. На нього впливають як зовнішні умови (організаційне середовище, система стимулювання, управлінська структура), так і внутрішні характеристики працівника (ціннісні орієнтації, рівень професійної ідентичності, особливості емоційно-вольової регуляції). Це потребує комплексної роботи психолога, яка включає діагностику, розвивальні інтервенції, консультування керівників та участь у зміні організаційних процесів.

Результати теоретичного та емпіричного аналізу дають підстави стверджувати, що ефективність психологічного супроводу у сфері трудової мотивації визначається здатністю фахівця інтегрувати індивідуально-психологічний та організаційний рівні впливу. Такий багатовимірний підхід дозволяє не лише послаблювати прояви демотивації, а й попереджувати їх виникнення, формуючи стабільну внутрішню налаштованість працівників на продуктивну діяльність.

Особливої ваги набуває стимулювання внутрішньої (автономної) мотивації, що пов'язане з розвитком професійного смислу, почуття компетентності, відповідальності та суб'єктності. Доведено, що саме внутрішня мотивація є найбільш стійкою, забезпечує довготривалу працездатність, сприяє психологічному благополуччю та оптимальній самоорганізації.

Практичний досвід показує, що інтервенції, спрямовані на підвищення мотивації, мають бути системними та охоплювати роботу як з окремими співробітниками, так і з організаційними чинниками: стилем керівництва,

комунікативними процесами, морально-психологічним кліматом, справедливістю винагород і можливостями професійного зростання. Такий підхід дозволяє збалансувати індивідуальні потреби працівників і вимоги організації.

Отже, психологічна підтримка у сфері трудової мотивації виступає не лише способом розв'язання окремих ситуаційних проблем, а й стратегічним механізмом формування ефективного, стабільного й психологічно здорового організаційного середовища. Вона сприяє підвищенню продуктивності праці, покращенню емоційного стану персоналу, розвитку кадрового потенціалу та забезпеченню довготривалої стабільності функціонування підприємства.

2. Дорослість розглядають як етап онтогенезу, на якому людина найбільш активно розкриває власний потенціал, удосконалює здібності та досягає помітних результатів у професійній, соціальній та сімейній сферах. Попри значущість цього періоду, багато дослідників зазначають його недостатню теоретичну опрацьованість, розмаїття інтерпретацій і відсутність єдиної концептуальної моделі. Життєві фази після закінчення шкільної освіти все ще вивчені неповною мірою, оскільки для дорослої людини не існує універсального інституту соціалізації. Водночас дорослість є найдовшим часовим відрізком життєвого циклу, що робить її особливо важливою для психологічного аналізу.

Обмежений науковий інтерес до особистості дорослого пояснюється тим, що більшість досліджень зосереджувалися або на специфічних аспектах поведінки (зокрема в умовах професійної діяльності, стресу чи екстремальних ситуацій), або на вивченні окремих психічних процесів. Унаслідок цього психологія дорослості тривалий час не виділялася як самостійна сфера, що потребує власної теоретичної бази та методологічних підходів.

У контексті диференціації понять «дорослість» та «зрілість» важливо наголосити: перше визначає переважно вікову належність, тоді як друге – рівень розвитку особистості. Отже, досягнення певного віку не гарантує

формування зрілої особистості. Зрілість формується поступово — у процесі прийняття відповідальності за власні дії та життя. Вона проявляється в автономності мислення, умінні реалістично оцінювати дійсність, цілісності внутрішнього світу, моральному розвитку, гнучкості, здатності до адаптації, толерантності, самокритичності та духовному зростанні.

Дослідники виділяють кілька типів зрілості: хронологічну, фізіологічну, соціальну, інтелектуальну, професійну й особистісну. Саме остання є ключовою для розуміння дорослого розвитку, оскільки об'єднує емоційні, когнітивні та волеві характеристики, що визначають автономність і відповідальність людини.

Сучасні автори наводять широкий перелік рис, які формують феномен зрілості. Наприклад, О. Сапогова пов'язує її з умінням ухвалювати рішення, організовувати діяльність, підтримувати інших, бути впевненим у собі, здатним до рефлексії та узагальнення, керувати власною поведінкою, мати сформовані життєві принципи, розвинуту волю та індивідуальний стиль життя. Розвиток цих характеристик забезпечує стійкість і впевненість, що є типовими для середнього дорослого віку.

Більшість перелічених якостей можна трактувати як ключові компетентності, від яких залежить ефективність функціонування дорослої особистості. Вони допомагають людині впорядковувати життєвий простір згідно з власними цілями, цінностями та потребами.

У науковій літературі описано шість основних ознак психологічної зрілості:

1. розширені межі «Я», що виявляються у включеності до значущих сфер діяльності та здатності усвідомлювати власні соціальні ролі;
2. здатність до близьких, емоційно насичених і водночас стабільних стосунків;
3. самоприйняття й емоційна врівноваженість;
4. реалістичне бачення світу та себе, уміння узгоджувати власні прагнення з соціальними вимогами;

5. здатність до самопізнання й почуття гумору як механізм збереження психологічної стабільності;
6. сформована життєва філософія, що забезпечує смислову цілісність життєвого шляху.

Остання ознака — наявність цілісної життєвої філософії — виступає ключовою. Зрілий індивід вибудовує узгоджену систему цінностей, яка спрямовує його життєві рішення. Г. Оллпорт наголошував, що сенс життя не потребує створення складної світоглядної концепції; достатньо усвідомлювати власні ціннісні орієнтири, які структурують досвід і визначають персональну траєкторію розвитку.

У межах емпіричної частини дослідження було використано комплекс методик, зокрема: «Тест мотиваційних факторів» Ф. Герцберга, «Мотиваційний профіль особистості» Ш. Річі та П. Мартіна, «Характеристика особистості з орієнтацією на клієнта» Ф. Нердингера, опитувальник «Визначення стилів міжособистісної взаємодії» (С. Максимов, Ю. Лобейко) та «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» (С. Кузікова).

3. З віком зростає осмисленість життя, визначеність цілей і відчуття реалізованості.

Це закономірні процеси, пов'язані зі стабілізацією життєвої ситуації, завершенням періоду пошуку та накопиченням професійного та особистісного досвіду.

Молоді респонденти частіше мають труднощі у сферах самореалізації, контролю над життям і задоволеності процесом життя. Це є природною характеристикою ранньої дорослості, коли інтенсивно відбувається формування життєвих пріоритетів.

9. У середній дорослості частка низьких рівнів за майже всіма показниками мінімальна. Це підтверджує психологічну стійкість, оптимізм та сформовані життєві стратегії.

10. Середній рівень у більшості показників означає, що сенсожиттєва сфера має значний потенціал для психокорекційного та тренінгового впливу.

11. Найсильнішим віковим предиктором виявляється показник “Цілі”.

У цій сфері розрив між ранньою і середньою дорослістю найбільший.

Таким чином, аналіз кількісних даних дає змогу сформулювати узагальнені висновки щодо особливостей мотивації професійної діяльності, сформованості ключових компетентностей та сенсожиттєвих орієнтацій фахівців ранньої й середньої дорослості.

1. Вікові відмінності у професійній мотивації

Дані свідчать, що як у ранній, так і в середній дорослості переважають високі та середні рівні професійної мотивації, проте загальний рівень мотиваційної сформованості є дещо вищим у респондентів середньої дорослості. Молодші фахівці частіше демонструють ознаки нестабільності мотиваційних установок, що пов’язано зі становленням професійної ідентичності та адаптацією до професійного середовища.

2. Структура ключових компетентностей змінюється з віком

Згідно з даними фахівці середньої дорослості мають вищі показники за всіма компонентами ключових компетентностей – інформаційно-рефлексивним, мотиваційно-ціннісним і когнітивно-діяльним.

Молодші респонденти характеризуються:

- більшою варіативністю рівнів компетентностей,
- меншою сформованістю рефлексивних умінь,
- вищою потребою у зовнішній підтримці та професійному супроводі.

Загальний інтегральний показник компетентностей по вибірці демонструє домінування середнього рівня, що вказує на помірну стабільність і водночас на наявність резервів для подальшого розвитку.

3. Сенсожиттєва сфера також виявляє чіткі вікові закономірності

Констатовано істотні відмінності між віковими групами в осмисленості життя, визначеності цілей і відчутті реалізованості.

У респондентів середньої дорослості:

- значно вище представлений високий рівень майже за всіма показниками сенсожиттєвих орієнтацій;
- мінімізована частка низьких рівнів, що підтверджує зрілість життєвої позиції;
- сформовані цілі, стабільні життєві стратегії і внутрішній локус контролю.

У ранній дорослості, навпаки:

- переважають середні рівні,
- вищий відсоток низьких показників, особливо у сферах «процесу» життя та результативності,
- наявна тенденція до пошуку сенсу, формування життєвих перспектив і професійного самовизначення.

4. Загальна тенденція: рух від пошуку й варіативності до стабільності й структурованості

Порівняння трьох таблиць дозволяє встановити єдину закономірність: із віком мотиваційна, компетентнісна та сенсожиттєва сфери набувають більшої стабільності, визначеності та внутрішньої узгодженості.

У середній дорослості:

підвищується професійна мотивація;

зростає рівень ключових компетентностей;

посилюється осмисленість життя та відчуття контролю над подіями.

У ранній дорослості:

зберігається більша динамічність і пошуковий характер розвитку;

спостерігається ширший діапазон коливань між високими та низькими рівнями;

домінує становлення, а не завершеність особистісних і професійних структур.

Узагальнення даних свідчить, що мотиваційний розвиток, компетентність і сенсожиттєві орієнтації є взаємопов'язаними характеристиками, які синхронно змінюються у процесі вікового та професійного становлення.

Структурна зрілість у професійній діяльності супроводжується:

- більшою рефлексивністю,
- стабільною системою цінностей,
- внутрішнім локусом контролю,
- чіткою життєвою перспективою.

Це вказує на необхідність підвищення психологічного супроводу саме на етапі ранньої дорослості, коли особистість особливо потребує підтримки у формуванні професійної мотивації, компетентностей та сенсожиттєвої сфери.

Ефективна робота психолога у сфері відновлення та підвищення трудової мотивації передбачає комплексний, системний та персоналізований підхід.

6. Вирішення проблем трудової мотивації потребує одночасного впливу на три системи: індивідуальну (особистісні потреби та компетентності), міжособистісну (взаємодія, стиль керівництва), організаційну (структура стимулювання, умови праці). Лише комплексний підхід забезпечує стійкий ефект.
7. Найбільш позитивні зміни відбуваються тоді, коли робота психолога орієнтована не тільки на зменшення зовнішніх негативних мотивів, але й на розвиток внутрішньої професійної мотивації, яка є головним драйвером продуктивної діяльності.
8. Значну роль відіграє рефлексивна робота з працівником: коли він усвідомлює власні цінності, цілі та ролі, мотивація набуває стійкого, автономного характеру.
9. Ефективність психологічної роботи істотно зростає, якщо вона передбачає паралельну взаємодію з керівництвом, адже організаційні

умови можуть підсилювати або, навпаки, нівелювати будь-які мотиваційні інтервенції.

10. Трудова мотивація є динамічним утворенням, тому програми підтримки повинні бути гнучкими, адаптивними, а моніторинг — регулярним. Статичні форми роботи швидко втрачають ефективність.

В результаті впровадження тренінгу передбачається, що учасники:

- усвідомлять власну структуру мотивації;
- визначать персональні блокатори і ресурси професійної активності;
- сформулюють конкретні цілі та шляхи їх досягнення;
- оволодіють техніками саморегуляції та підвищення мотивації;
- отримають досвід групової взаємодії й підтримки;
- підвищать рівень трудової активності та емоційної включеності в роботу

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійчук І. Формування позитивної «Я-концепції» особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2003. 192с.
2. Антонова Н.О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу: автореф. дис ... канд. психол. Наук. К., 2003. 20с.
3. Артюшенко А.О. Здатність до самообілізації індивідуально-психологічних можливостей як складова особистісної мобільності учнів загальноосвітньої школи. *Проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 7. С. 3-6
4. Афанасьєва Т. Психологічні особливості криз професійного становлення психолога. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського*. Серія «Психологічні науки». Миколаїв, 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 29–32.
5. Акмеологія з основами психології кар'єри: Навч. посібник / Укл. О.М. Гавалешко, В.В. Пасніченко, Т.А. Кривко. – Чернівці: Рута, 2004. – 84 с.
6. Бандурка А. М. Професіоналізм і лідерство / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянська – Х: «ТИТУЛ», 2006. – 578 с.
7. Балл Г.О. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології. *Психологія і суспільство*. 2004. №4. С.60-74.
8. Бердник Г.Б. Професійна стійкість як умова ефективної консультативної діяльності майбутнього практичного психолога. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. Вип. 9 : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. С. 150-157.
9. Бердник Г.Б. Основні аспекти визначення рівня сформованості мотиваційного компоненту професійної стійкості майбутнього практичного психолога в сучасному освітньому просторі. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Зб.*

- наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. Частина 1. К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2012. С. 33-35.*
10. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2. *Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади*. К.: Либідь, 2003. 344 с.
 11. Боброва Л.Г. Внутрішні конфлікти студентів-першокурсників та випускників — майбутніх психологів. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Зб. наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2012. С. 35-36*
 12. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2016. № 3. С. 26–33.
 13. Блинов О.А. Розвиток і формування особистості в професійній діяльності. *Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова*, 2014. Т.19. Вип 1 (31). С. 36-43.
 14. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості. Харків : Фоліо, 1996. 237 с
 15. Борисюк А. С. Негативні чинники професійної ідентифікації майбутнього фахівця. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки»*. Т. 2. Вип. 8. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. С. 43-48.
 16. Боришевський М. Й. Сергій Максименко: генетична психологія у проблемному контексті навчання, виховання і розвитку. *Психологія і суспільство*. 2003. №1. С.4-12.
 17. Боришевський М. Й. Екстраполяція теоретичних принципів психологічної науки у контекст практичної психології. *Актуальні проблеми практичної психології*. Херсон, 2009. С.113-120.

18. Бочелюк В.Й. Методика та організація наукових досліджень з психології. Київ, «Центр учбової літератури», 2008. 357с.
19. Бочелюк В.В. Структура фахової підготовки майбутніх психологів до роботи з віктимними дівчатами-підлітками. *Вісник ОНУ*. 2014. Т.19. Вип.1 (31). – С.43-51.
20. Браніцька Т. Р. Загальна характеристика фахівця соціономічної професії. *Зб. наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2012. № 6. С. 25-28.
21. Будянський М. Ф. Модель спеціаліста з вищою освітою: Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 1-2 жовтня 1997 р. – Одеса, 1997.
22. Булах І.С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навчально-методичний посібник / Булах І.С., Долинська Л.В.. – К.: НПУ, 2002. – 115 с.
23. Бучек Л. І. Аналіз емоційної стійкості як прояву особливостей саморегуляції особистості: дис. ... канд.психол.наук: 19.00.01 / Бучек Лариса Іванівна – К., 1993. – 111с.
24. Васьківська С.В. Технологія консультативної взаємодії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. №6. С.1-21.
25. Васютинська О.Г. Психологічні тренінгові технології у правоохороній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку. Донецьк: ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. Ч.1. С.54-60.
26. Велитченко Л.К. Методологічні та теоретичні проблеми психології. Одеса: СВД Черкасов, 2009. 279с.
27. Вірна Ж. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. 320 с.

28. Галян І.М. Формування професійної самосвідомості молодого педагога як умова його професіоналізації. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2009. №1.
29. Главацька О. Основи самовиховання особистості. Київ-Тернопіль: Кондор, 2008. 206 с.
30. Головатий М. Ф. Управлінські аспекти соціальної роботи. Курс лекцій / М. Ф. Головатий, М. П. Лукашевич, Г. А. Дмитренко та ін. Київ: МАУП, 2004. 368 с. 75. Гончаренко Я. В. Зв'язок типів персоналу комерційних організацій щодо його орієнтації на клієнта з організаційним розвитком і організаційною культурою. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2017. № 2–3(9–10). С. 7–18.
31. Горбань Л. Формування ключових компетентностей майбутнього соціального працівника в контексті ідей Болонського процесу. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. 2012. № 1. С. 139–146. 78.
32. Гордієнко М. Г. Психологічний аспект визначення дорослості. Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Сер.: Психологопедагогічні науки. 2012. № 2. С. 11–14.
33. Данюк В. М. Менеджмент персоналу: навч. посіб. / В. М. Данюк, В. М. Петюх, С. О. Цимбалюк та ін.; за заг. ред. В. М. Данюка, В. М. Петюха. Київ: КНЕУ, 2004. 398 с.
34. Демешкевич В. Концептуальні засади тренінгу як сучасного методу навчання в загальноосвітній школі. Методологічні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі за програмою «Intel ® Навчання для майбутнього»: матер. обл.науково-практ. Інтернет-конф. (Кіровоград, 05–08 черв. 2012). URL: <http://timso.koippo.kr.ua/blogs/index.php/blog2012/title-106>.
35. Дериховська В. І. Модель оцінки рівня розвитку персоналу підприємства. Економіка розвитку. 2012. №1(61). С. 114–117.

36. Дідик Н.М. Особливості розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів. *Актуальні проблеми практичної психології*. Херсон, 2009. С.349-358.
37. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів. автореф. дис...канд. психол.наук. Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника, 2004. 20с.
38. Долинська Л.В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: *Навчальний посібник для студентів ВНЗ*. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2018. 124 с.
39. Долматова М. П. Формування естетичних ціннісних орієнтацій особистості як суттєвого елемента її духовної культури. *Економіка. Управління. Інновації*. 2014. № 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eui_2014_1_35.pdf
40. Жмінка С. Зарубіжний досвід впровадження компетентнісного підходу в державне управління. *Зб. наук. пр. «Ефективність державного управління»*. 2013. Вип. 37. С. 451–458
41. Журавльов В. І. Сучасне світорозуміння: стратегія нелінійного мислення: навч. посіб. для студ. всіх спец. вищ. навч. закл. Макіїв. екон.-гуманіт. ін-т. Донецьк, 2010. 283 с.
42. Задорожна О. М. Формування світоглядних переконань студентів у природоохоронній діяльності: монографія. Умань: Візаві, 2018. 185 с.
43. Зязюн І. Роль підсвідомості у розвитку особистості. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* /за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало, 2000. С. 183–215.
44. Знанецький Ф.В. Методологічні нотатки. К. : Головна редакція УРЕ, 1965. 325 с.
45. Іванцова Н.Б. Генеза професійної спрямованості практичного психолога: монографія. Миколаїв : Іліон, 2010. 340 с.

46. Інжиєвська Л.А. Особливості арт-технологій в підготовці майбутніх психологів. *Вісник ОНУ*. 2013. Психологія. Т.18. Вип. 4(30). С.106-113.
47. Іванова О. В. Оціночні еталони як засіб діагностики індивідуально-психологічних властивостей особистості: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07/ Іванова Олена Володимирівна. – К., 1999. – 190 с.
48. Кадикова Т.А. особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів: автореф. дис ... канд. психол. наук: Одеса., 2002. 17с.
49. Казанжи М.Й. Поняття фасилітативності, її види та деякі грані прояву основної функції. *Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова*. 2012. Т.17. Вип.5. С.21-38.
50. Калашнікова С. А. Навчання дорослих на основі компетентнісноорієнтованого підходу: навч. вид. Київ: Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2007. 57 с.
51. Калашнікова С. О. Технологія застосування компетентнісноорієнтованого підходу для професійної підготовки керівників навчальних закладів. Теорія і методика управління освітою. 2010. № 4. С. 1–14.
52. Калюжная Н. В. Разработка модели компетенций организации. Молодой ученый. 2016. № 6. С. 447–455.
53. Клименюк О. В. Методологія та методи наукового дослідження: навч. посібн. К. : Міленіум, 2005. 186 с.
54. Кобченко В. І., Онкович Г. В., Дівінська Н. О. Проблема оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін у дослідженнях науковців Інституту вищої освіти НАПН України. Вища освіта України: *Теоретичний та науково-методичний часопис*. 2014. № 1. С. 97–102.
55. Ключова Л. Професійна самосвідомість педагогічних працівників: етичний підхід до вирішення проблеми. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9 (Ч. 1). С. 177–182.

56. Корнієнко О.В. Безпека життєдіяльності та підтримання психосоматичного здоров'я молоді [монографія]. К.: Вид-чий центр "Київський університет", 2004. 264 с.
57. Корольчук М.С. Психодіагностика. К.: Ніка-Центр, 2004. 400с.
58. Крикля К. Психологічні особливості професійного становлення майбутнього психолога в умовах сучасного суспільства. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна)*. 2012. Вип. 2. Ч. 1. С. 409–417.
59. Крутько С.В. Психологічні особливості професійної Я-концепції особистості. *Вісник ПУДПУ імені К.Д. Ушинського*. 2013. №3-4. С.89-94.
60. Кіреєва З.О. Проявлення феномену «нереалістичного оптимізму» в студентських репрезентаціях-проектуваннях життєвого шляху. *Вісник ОНУ*. 2012. Т.17. Вип.5. С. 48-57.
61. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд.психол.наук. Київ, 2006. 20 с.
62. Левченко Я. Е. Формування спрямованості особистості майбутніх вчителів (теоретичний та методичний аспекти). К.: «Цифрова друкарня №1», 2012 р. 416с.
63. Литвиненко І.С. Особистісний аспект – проблематика професійного становлення студентів-психологів. *Вісник ОНУ*. 2013. Т.19. Вип. 1(31). С. 186-197.
64. Лялюк Г.М. Проблема формування ціннісних орієнтацій підлітків. *Наука і освіта*. 2004. № 6-7. С.56-64.
65. Люта Л. П. Логіко-психологічні засади організації системи корпоративного навчання. *Вісник Харківського національного університету. Сер.: Психологія*. 2013. №1065. Вип. 52. С. 92–96.

66. Маковей Ю. Стратегічне управління персоналом підприємства туристичної сфери: концептуальні підходи. Ефективність державного управління: зб. наук. праць. 2015. Вип. 43. С. 329–336.
67. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.] / С.Д.Максименко. К.: Форум, 2002. Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. 320 с.
68. Мамичева О.В. Психологічні основи розвитку педагогічних здібностей викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів: дис....доктора психол.наук: Одеса, 2009. 401 с.
69. Мартинюк І.А. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх психологів для роботи в школі: Автореф. дис. ...канд-та психол. наук: К., 2014. 16с.
70. Мащенко Н.І. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів: автореф. ... канд. псих. Наук. К., 2015. 18 с.
71. Мельник О. Формування професійної самосвідомості в освітньому процесі технічного коледжу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип.1. С. 138-144.
72. Метельська Н.Й. особливості формування професійної самосвідомості майбутніх педагогічних працівників. *Наука і освіта*. 2014. №6. С. 80-84.
73. Мехайлюк Л.М. Особливості становлення професійної самосвідомості студентів художніх факультетів в освітньому середовищі. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2006. Т.7. Вип.9. С.45-49.
74. Міненко О.О. Дослідження особливостей формування складових професійної ідентичності у студентів-психологів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. 2005. Вип.9 (33). С.231-237.
75. Мід Дж.Г. Дух, самість і суспільство. 3 точки зору соціального біхевіориста. К.: Український Центр духовної культури, 2000. 416 с.

76. Мірошник З.М. Рольова структура особистості практичного психолога в контексті сучасних психологічних теорій особистості. *Вісник ОНУ*. 2013. Т.18. Вип.4 (30). С.209-214.
77. Митрофанова С.С. Становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів як освітня проблема. Теорія і практика сучасної психології. 2019. №3. Т.2. С. 54-59.
78. Несух Л. Вплив мотивації на якість навчальної діяльності студентів. *Сучасне довкілля: реалії та перспективи* [Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції]. Київ, 2012р.
79. Низовець О.А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів автореф. дис ... канд. психол. наук: Київ, 2011. 20 с.
80. Овсяннікова В.В. Взаємозв'язок ціннісних орієнтацій особистості та її соціального статусу. *Вісник Львівського університету. Філософські науки*. 2009. Вип.7. С.117-123.
81. Орбан-Лембрик Л.Є. Психологія професійної комунікації. Чернівці: Книги ХХІ, 2010. 324 с.
82. Панок В.Г. Зміст підготовки практикуючих психологів. *Основи практичної психології* [за ред. В.Панка, Т.Титаренко, Н.Чепелевої]. – К.: Либідь, 1999. 354с.
83. Римар Л.В. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2009. 214 с.
84. Свіденська Г. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи : дис. канд. психол. наук. Київ, 2008. 19 с.
85. Ткаченко А. М., Марченко К. А. Професійний розвиток персоналу – нагальне завдання сьогодення. *Економічний вісник Донбасу*. 2014. № 1 (35). С. 194–197.