

**ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ  
НАПН УКРАЇНИ**

**МЕТОДИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ  
САМОВИЗНАЧЕННІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

**Методичний посібник**

**КИЇВ – 2012**

УДК  
ББК  
М 34

***Рекомендовано до друку***

*вченою радою Інституту професійно-технічної освіти  
НАПН України  
(протокол № 4 від 23 квітня 2012 р.)*

***Рецензенти:***

***Лозовецька В. Т.,***  
*доктор педагогічних наук, професор;*  
***Кравченко Т.В.,***  
*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник;*  
***Синявський В.В.,***  
*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник*

М 34      Методи психодіагностики у професійному самовизначенні учнівської молоді: методичний посібник [для педагогічних працівників] / О. В. Мельника, Л. С. Злочеська, Н. С. Гончар. – К.: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2012. – 1\_\_ с.

У методичному посібнику представлені результати експериментальних досліджень у галузі теорії та методики професійної орієнтації, трудового та професійного виховання; розкриті проблеми професійного самовизначення учнівської молоді в умовах розгортання ринкових процесів; обґрунтовані та систематизовані методи психодіагностики професійного самовизначення учнівської молоді в процесі оволодіння ними обраною робітничою професією у системі професійно-технічної освіти; окреслені традиційні та перспективні напрями розвивального психолого-педагогічного і діагностичного супроводу професійної орієнтації учнів, які забезпечують здійснення особистістю розгорнутого в часі й відносно самостійного пошуку професій з урахуванням, передусім, власних інтересів і можливостей, а лише згодом кон'юнктури ринку праці робітничих професій.

УДК  
ББК  
П 34

## Вступ

Соціально-економічний розвиток сучасного українського суспільства, розвиток техніки і технологій виробництва у промисловості, сільському господарстві, енергетиці та сфері обслуговування вимагає професіоналів високої кваліфікації, здатних ефективно вирішувати виробничі завдання, витримувати тривалі емоційні, інтелектуальні та фізичні навантаження, легко переходити від одного виду праці до іншого в межах регіонального, загальнодержавного та глобального ринку праці. В таких умовах руху робочої сили зростає значущість вчасно й обґрунтовано обраної людиною робітничої професії, її оволодіння на достатньому рівні в процесі професійного навчання у системі професійно-технічної освіти та самовдосконалення впродовж активного професійного життя на конкретному робочому місці.

Для підтримки активного професійного становлення фахівця в суспільстві діє сукупність нормативно-правових, організаційно-технологічних, змістовно-методичних та інших засобів, які покликані забезпечити оптимальне входження людини в професію та безперервне професійне зростання в ній. До них належить і держана система професійної орієнтації, яка є комплексною науково обґрунтованою системою форм, методів і засобів оптимізації професійного самовизначення особистості на основі врахування її інтересів, професійних переваг і можливостей та потреб ринку праці. Вона спрямована на досягнення збалансованості між професійними інтересами і можливостями людини та потребами суспільства в конкретних видах професійної діяльності.

Професійна орієнтація забезпечує ефективне використання трудового потенціалу особи, сприяє підвищенню її соціальної та професійної мобільності, відіграє значну роль у профілактиці вимушеного безробіття. Профорієнтаційні заходи стимулюють пошук людиною найефективніших засобів підвищення свого професійно-кваліфікаційного рівня, розвиток соціально-економічної ініціативи, інтелектуальної та трудової незалежності. Професійна орієнтація як система включає такі елементи: професійна інформація, професійна консультація, професійний добір, професійний відбір та професійна адаптація.

Основними науково-методичними засобами, які складають науково-методичне підгрунття професійної орієнтації, є професіографія (інформаційна, діагностична, коригуюча, формуюча) та професійна діагностика (комплекс психологічних, психофізіологічних, медичних та інших методів вивчення особистості у контексті її професійного самовизначення та особистісного зростання у професії). У представленому науково-методичному посібнику розкрито зміст та методи розвивальної діагностики професійного самовизначення учнів ПТНЗ (тут і далі ПТНЗ – професійно-технічні навчальні заклади), подається теоретичний та практичний матеріал психолого-педагогічного та діагностичного супроводу вибору молоддю робітничої професії, оволодіння нею та проектування майбутнього професійного зростання.

## ЗМІСТ

**Вступ** .....

**Зміст**

**Розділ 1. Науково-практичні засади психодіагностики професійного самовизначення учнів ПТНЗ у сфері робітничих професій** .....

1. 1. Витоки психодіагностики професійного самовизначення особистості .....

1. 2. Джерела розвитку методів психодіагностики професійного самовизначення особистості у 50 – 80 рр. ХХ століття .....

1. 3. Сучасні напрями удосконалення психодіагностичного інструментарію дослідження професійного самовизначення особистості .....

Література 1 розділу .....

**Розділ 2. Модель психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення учнів ПТНЗ** .....

2. 1. Зміст та специфіка психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення учнів професійно-технічних навчальних закладах різного типу .....

2. 2. Розвивальна діагностика в системі психолого-педагогічного супроводу професійного становлення учнівської молоді у сфері робітничих професій .....

2. 3. Планування, організація та моніторинг якості професійної орієнтації учнівської молоді у ПТНЗ .....

Література 2 розділу .....

Висновки .....

Рекомендована література .....

Додатки .....

## Розділ 1

### Науково-практичні засади психодіагностики професійного самовизначення учнів ПТНЗ у сфері робітничих професій

#### 1.1. Витоки психодіагностики професійного самовизначення особистості

Проблема професійного самовизначення особистості з різною гостротою супроводжувала науковий пошук. Витоки її вирішення беруть початок з досліджень інтенсивності та напруженості фізичної та розумової праці людини, яка зберігає її щоденну високу працездатність у різних видах діяльності особистості. Вперше ця проблема актуалізувалася в дослідженнях впливу навчально-виховного процесу школи на стан здоров'я учнівської молоді у 1870 - 1920 рр. провідними лікарями Росії та Європи. Зібраний тоді (А.Беляєв, Н.Бистров, Ф.Ерісман, В.Нестеров, А.Яковлева) фактичний матеріал медиками про стан здоров'я вихованців гімназій свідчив про різні фізичні та психічні порушення в дітей, які прогресують від молодших до старших класів.

За час навчання в гімназії, як зазначали в ті часи педіатри, кількість різних захворювань у дітей від початку й до кінця навчання зростала в 6 - 9 разів. Зокрема наголошувалося, що головний біль у дітей 8 років спостерігався лише в 5% осіб, а в 14 – 17 років ці діти мали його в 28-40% випадках. При цьому такий стан спостерігався в дітей із різними умовами (сприятливими та несприятливими) життєдіяльності та навчання. Наголошувалося також на погіршенні гостроти зору, який залишався хорошим лише в половини загальної кількості учнів гімназій. За період навчання короткозорість у дітей збільшувалася з 14% до 43%. Головною причиною зростання захворювань учнів лікарі вважали надмірну кількість для них стомлюючих навчальних занять, які вимагали інтенсивної та напруженої розумової активності [ , с. 5 - 7].

Порівняння стану здоров'я учнів гімназій з умовами їх навчання, зокрема, з кількістю обов'язкових для них навчальних годин було проведено також у Данії, Німеччині, Франції, Швеції. Виявилося, що короткозорість у 25%

гімназистів початкової школи цих країн впродовж шести років навчання зростає до 50% від загальної кількості всіх учнів. Було виявлено й інші відхилення в здоров'ї дітей (головні болі, скривлення хребта, затримка фізичного розвитку), чисельність яких збільшується в 3 – 7 разів за час перебування учня в школі. Більшість закордонних лікарів-педіатрів убачали причини в діючій на той час системі навчання, яка не враховувала вікові, фізичні та інтелектуальні особливості фізичної та розумової працездатності дитини [ , с. 9 - 21].

Висвітлення медиками в періодичних виданнях („Русская школа” и „Вестник воспитания” в 1870 - 1900 рр.) проблем збереження здоров'я дитини під час шкільного навчання сформувало в суспільстві потребу дослідження змістовних та організаційних аспектів навчально-виховного процесу школи. Тому в ті часи перед Медичним товариством у Росії, Паризькою Медичною Академією у Франції, Гігієнічним товариством у Німеччині піднімається питання дослідження відповідності змісту шкільного навчання віковим особливостям розумової працездатності учнів та виявлення детермінант розумової та фізичної втомлюваності й хронічної перевтоми дітей [ ].

Розкриті вище об'єктивні суспільні процеси спричинили введення до категоріального апарату суспільно-гуманітарних наук понять „розумова працездатність”, „фізична працездатність”, „втомлюваність” та „перевтома” особистості. Логіка розгортання наукових досліджень у ті часи полягала в створенні психофізіологічних лабораторій, перед якими постало завдання розробки та апробації діагностичних методів виявлення динаміки розумової працездатності учнівської молоді. Згодом напрацьований у лабораторіях діагностичний інструментарій був використаний безпосередньо в навчально-виховному процесі школи для визначення інтенсивності та напруженості умов педагогічного процесу, які спричинюють розумову та фізичну стомлюваність школярів.

Такі лабораторії створюються: у Німеччині лабораторія під керівництвом В.Вундта (м. Лейпціг), лабораторія під керівництвом Е.Крепеліна в м.

Гейдельберзі (згодом він продовжив наукову діяльність у Росії) та лабораторія під керівництвом Г.Еббінгауса (м. Вреславль); у Франції психогігієнічна лабораторія, у якій працюють А.Анрі, Е.Анрі та А.Біне; у Росії – лабораторія в Департаментському університеті, у якій під керівництвом Е.Крепеліна, а згодом В.Чижа, працювали А.Віреніус, П.Нечаєв, І.Сікорський та Ф.Телятник; у США відповідну лабораторію в Колумбійському університеті очолив Д.Кеттел [ , с. 260 - 283].

Перш ніж перейти до аналізу результатів діяльності цих лабораторій відмітимо, що вченими розроблялися методики дослідження працездатності та стомлюваності учнів у двох напрямках. Один із них стосувався виявлення динаміки фізіологічних показників розумової й фізичної працездатності та втомлюваності дитини. Представники іншого напрямку вивчали вплив напруженої розумової праці дитини різної часової тривалості на її психічні процеси (увагу, мислення, пам'ять). У той час було доведено, що під впливом інтенсивної розумової праці дитини відбуваються зміни у фізіологічних функціях кровообігу організму, диханні людини, її температури тіла та м'язової сили. Ці зміни спостерігаються під час будь-якої праці, тривалість і інтенсивність якої визначає зміни у функціонуванні фізіологічних процесів, їх ефективності та адекватності. Тому напружена розумова праця учня характеризується поступовим зниженням її ефективності, що є наслідком порушення функціональних систем життєзабезпечення організму. Функціональні процеси вповільнюються, й це є фізіологічною основою стомлення, що є природнім процесом енерговитрат людини. Якщо організм дитини не в змозі за певний час відновити ефективність головних фізіологічних функцій, то це є перевтома, яка характеризується патологічними симптомами (головний біль, безсоння тощо).

Було також доведено, що перевтома дитини - це такий рівень її стомлення, коли звичайний відпочинок недостатній для відновлення функціонування фізіологічних процесів і потребує для дитини створення особливих умов життєдіяльності (зміна способу життя, збільшення часу на сон



та відпочинок, покращення харчування тощо).

Зазначимо, що наукові досягнення в галузі фізіології у ті роки не дозволили науковцям підійти глибше до розуміння сутності функціонування фізіологічних систем організму під час стомлення. Тому експерименти вчених зводилися до описового характеру зафіксованих змін у фізіологічних показниках, які відбулися під впливом розумової та фізичної праці, без їх глибокого пояснення. В цілому фізіологічні дослідження, проведені в означених нами вище лабораторіях, за кількістю учасників експерименту були незначними, а їх результати не суттєвими для практичного використання.

Результативність вивчення психологічних аспектів втомлюваності учнів у навчально-виховному процесі в 1870 - 1920 рр. визначалася розвитком експериментальних методів дослідження психічних процесів особистості. Так, А.Анрі, Е.Анрі, А.Біне, Л.Бургерштейн, А.Віреніус, Г.Еббінгаус, Н.Ерн, Р.Келлер, Ф.Кемзис, Е.Крепелін, А.Моссо, А.Нечаєв, Л.Оршанський, І.Сікорський, Ф.Телятник та інші доходять висновку про суттєву відмінність у фізичній та розумовій праці людини. На їх думку, розумова праця включає в себе всі види робіт учнів під час уроків у школі та в процесі підготовки до них. Вона може бути короткою або тривалою, напруженою чи помірною, вольовою чи автоматичною, або ж представляти собою одну із численних проміжних ланок. З поміж усіх видів розумової праці учнів саме вольова розумова праця викликає розумове стомлення, тривалість якого негативно впливає на весь організм дитини.

Дослідниками (А.Анрі, Е.Анрі, Л.Бургерштейн, А.Віреніус, Г.Еббінгаус, Н.Ерн, Е.Крепелін, А.Нечаєв, І.Сікорський, Ф.Телятник) було також визначено психологічні механізми розумового стомлення особистості та її загальну сутнісну динаміку. Вчені виокремили два визначальні фактори (научуваність та втома), які детермінують швидкість і якість тривалої розумової праці дитини. Ними було конкретизовано, що на початку розумової діяльності домінуючий вплив на розумову працездатність справляє научуваність дитини. Тренування у свою чергу поділяється на підготовленість учня, що визначає здатність суб'єкта

виконувати певну діяльність та загальну наочність дитини, що прискорює й полегшує вже безпосередній процес розумової праці.

Наочність та втома дитини два взаємно протилежні фактори, які детермінують динаміку розумової працездатності. На початку розумової праці людини, уважали дослідники, її швидкість виконання і якість визначає наочність особистості, при цьому втома на цьому етапі незначна. Після виконання певного обсягу роботи під впливом стомлення згасає сила впливу наочності, а ступінь стомлення зростає. При цьому зменшується темп та якість виконаної розумової роботи. Тому, стверджували дослідники, по кількості виконаної роботи впродовж кожних п'яти хвилин, можна судити про домінування в розумовій активності одного із двох згаданих вище факторів. До того ж втома під час тривалої розумової праці розпочинається з послаблення, в першу чергу, уваги, яка визначає стійкість та витривалість різних психічних властивостей особистості [ , с. 228 - 239].

Дане теоретичне положення було покладене в основу розробки психодіагностичного інструментарію дослідження стомлюваності учнівської молоді. Уперше для вивчення динаміки розумової працездатності особистості було запропоновано та апробовано математичні методи в лабораторії Е.Крепеліна, які сформували загальний напрям наукових пошуків його послідовникам.

Його учень Н.Ерн провів експерименти з десятима учасниками і вивчив впродовж двох годин вплив стомлюваності особистості в процесі розумової праці за шістьма різними психічними процесами. Завдання для експериментів ним були підібрані, головним чином, на виконання учнями математичних розрахунків. Охарактеризуємо їх.

1. Підрахунок учнями кількості букв у тексті, надрукованого латинським шрифтом. На початку експерименту перед дитиною ставилося завдання якомога швидше рахувати букви тексту. Коли учень нараховував 100 букв, то відмічав відповідне місце олівцем і продовжував рахувати знову. Крім того, кожні п'ять хвилин лунав дзвінок і учасник експерименту відмічав відповідне

місце в тексті олівцем.

2. Додавання однозначних чисел. Згідно цього методу дитині необхідно було додавати на підготовленому бланку відповідей, у якому надруковано десять стовпців цифр, однозначні числа й записувати відповіді між стовпцями. Кожні п'ять хвилин лунав дзвінок і дитина також відмічала олівцем відповідне місце.

3. Написання дітьми диктанту. Для дослідження динаміки втомлюваності рухових функцій дитини Н.Ерн зачитував нескладний текст. Учень повинен був писати його якомога швидше й відмічати кожні п'ять хвилин відповідне місце виконаної роботи. Під час підрахунку не враховувалися граматичні помилки, а лише загальна кількість написаних букв.

4. Читання школярем тексту вголос. Дитині пропонувалося читати нескладний текст якомога швидше. При виконанні цього завдання також робилися учнем відмітки виконаної роботи за кожні п'ять хвилин. Показником динаміки розумової стомлюваності учнів була загальна кількість прочитаних слів.

5. Запам'ятовування учнями чисел. Дослідник пропонував дитині таку кількість чисел, що запам'ятати їх із першого разу було неможливо. Тому ці числа зачитували дитині стільки разів, поки вона їх не запам'ятає. Після запам'ятовування одних чисел переходили до інших, при цьому відмічались кількість виконаних завдань кожні п'ять хвилин. Особливості пам'яті в динаміці розумової стомленості учня визначалася необхідною кількістю повторень для запам'ятовування числових рядів.

6. Запам'ятовування школярами складів слів. Дитині пропонувалося запам'ятати різні склади слова, що не мали змісту. Їх потрібно було читати стільки, поки учень не зможе повторити ці склади на пам'ять. Згодом переходили до іншої сукупності складів і т. д. Визначення динаміки стомлюваності учнів проводилося шляхом підрахунку кількості вивчених складів у кожні п'ять хвилин [ , с. 228 - 239].

Головні здобутки, проведених Н.Ерном експериментів, полягали у

визначенні динаміки розумової працездатності особистості впродовж двох годин. Згідно його висновків швидкість виконання учнями тестових завдань підвищується до певного максимуму, а потім зменшується. Тому двохгодинну розумову працю дитини дослідник розподілив на дві різні фази:

- перша з них продовжується від початку роботи до моменту максимальної швидкості й детермінується рівнем наочності особистості, який перевищує в неї рівень стомлення;

- друга фаза триває від досягнення максимальної швидкості виконання дитиною розумової праці й до кінця двохгодинного випробування, яке супроводжується зростаючим стомленням і зменшенням впливу наочності особистості у виконанні навчального навантаження.

Вченими було також зафіксовано індивідуальні відмінності в динаміці розумового стомлення учнів. Зокрема, у частини учасників експерименту спостерігалася лише одна фаза постійного зростання або постійного зниження ефективності виконання тестових завдань від початку й до кінця експерименту.

Ґрунтовний метод вивчення стомлення дітей безпосередньо в навчально-виховному процесі школи було розроблено в Росії І.Сікорським. Сутність цього методу полягала в диктуванні учням різного віку тексту впродовж 15 хвилин до початку ранкових занять, у кінці них та о третій годині дня. Дослідником було зібрано виконаних дітьми в такий спосіб 1500 диктантів. Експериментальні завдання виконували учні першого класу (9 - 10 років) та шостого класу (від 15 до 17 років) [209].

Аналіз диктантів І.Сікорським було проведено за такою класифікацією помилок:

- помилки фонетичні (наприклад: дитина написала „ош”, а не „аш”);
- помилки графічні (наприклад: „сопце”, а не „сонце”);
- помилки психічні, при яких учень пропускає цілі слова, або ж замінює них іншими (наприклад: „Ви її не знайдете, відповів я йому”, а не „Так, Ви її не знайдете, сказав я йому”);
- помилки невизначені, сутність яких не можна було з’ясувати із-за

зроблених учнем перекреслень чи помарок.

Вивчаючи кількість зроблених учнями в диктантах помилок, дослідник робить висновок про суттєве їх зростання від початку та до кінця навчальних занять. Це дало йому можливість стверджувати про високу ефективність та чутливість розробленого психодіагностичного методу дослідження стомлення учнів від розумової праці в школі.

І.Сікорський зазначав, що за отриманими результатами чітко простежується рівень впливу інтенсивної та напруженої розумової праці школярів на глибину їх стомлення. При цьому зростання кількості зроблених учнем помилок у диктанті до і після уроків прямо пропорційна рівню їх стомлення. Зниження рівня розумової працездатності учнів до кінця навчальних занять у класі детермінується послабленням уваги. Це послаблення виявлялося, на думку вченого, у погіршенні здатності дитини до тонкого розпізнавання букв, подібних по вимові чи написанню. Саме тому кількість зроблених учнями помилок, які не залежали від знання правил правопису, складала 30% всіх допущених помилок до початку занять та 88% - після закінчення всіх уроків [ , с. 11].

Проведений дослідником ретельний аналіз та класифікація допущених учнями помилок дозволив йому також стверджувати про внутрішні причини розумової втомлюваності дитини. Серед зроблених ученим висновків доцільно відмітити кількість зроблених учнями пропусків останніх букв у словах. Їх збільшення, стверджував І.Сікорський, є першою й найхарактернішою ознакою послаблення уваги дитини і домінуючою характеристикою її зростаючої втоми [209].

Дещо пізніше, розроблений І. Сікорським „метод диктантів”, використовувався іншими дослідниками (К.Амберг, А.Анрі, Е.Анрі, Н.Гольмс, В.Беттман, Л.Бургерштейн, К.Гепфнер, Г.Еббінгаус, Ю.Фрідріх, Ф.Телятник) для виявлення психологічних особливостей розумового стомлення учнів.

Розкриємо здобуті вченими в ті часи (1870 - 1920 рр.), за означеним вище методом, наукові результати вивчення динаміки стомлюваності школярів в

процесі виконання ними розумової праці.

Під час дослідження впливу гімнастичних вправ на розумову працездатність учнів було виявлено, що між розумовою та фізичною працею існує досить тісний взаємозв'язок. При цьому було з'ясовано, що будь-яке тривале фізичне навантаження негативно впливає на розумову діяльність людини, і навіть може викликати розумове стомлення. Тому для відпочинку дитини від тривалого розумового навантаження не потрібно переходити до напружених фізичних вправ. Фізичне навантаження негативно впливає на різні психічні процеси й іноді навіть більше ніж легка розумова робота, що триває одну годину.

Дослідження впливу різної тривалості пауз відпочинку дитини між її інтенсивною та напруженою розумовою працею приводить учених до таких висновків:

- вплив коротких пауз відпочинку дитини не суттєво впливає на ефективність її розумової праці, проте в дні годинної розумової праці з відпочинком у п'ять хвилин учасники експерименту в другій половині навчального дня працювали краще, ніж у дні без відпочинку;

- пауза для відпочинку в 15 хвилин між годинною розумовою працею дитини виявляється ефективною лише при незначній її інтенсивності, проте така пауза неефективна під час напруженої розумової діяльності (уроки математики, латині) і запровадження в навчально-виховний процес 15 хвилинних пауз доцільно здійснювати кожні півгодини праці учнів;

- після півгодинної розумової праці учням для повного відпочинку й відновлення потужності психічних процесів досить 30 хвилин, але після інтенсивних і напружених розумових зусиль дитини такого відпочинку для повноцінного відновлення недостатньо;

- після навчальних занять учнів відпочинок впродовж 2 годин не відновлює в дитини той стан розумових сил, у якому вони знаходилися до початку занять.

В цілому проведені в ті часи дослідження проблеми втомлюваності учнів

під час навчання зафіксували високу розумову працездатність дитини до початку занять, яка поступово знижується до першої половини дня. При цьому було з'ясовано, що швидкість зростання втомлюваності школярів визначається інтенсивністю та напруженістю їх розумової праці під час уроків. Ефективним засобом збереження достатнього рівня для активної навчально-пізнавальної діяльності дитини є перерви для відпочинку, тривалість яких має визначатися попереднім рівнем їх розумового навантаження.

Тісний взаємозв'язок розумової та фізичної працездатності особистості, виявлений дослідниками під час проведених експериментів за допомогою „методу диктантів”, підтвердився й іншими дослідженнями.

Так, експерименти Р.Келлера мали на меті виявити динаміку фізичної працездатності учнів під час інтенсивної та напруженої розумової праці дітей (читання латинського тексту впродовж години). Було встановлено чітку взаємозалежність фізичної та розумової праці. З'ясувалося, що напружена розумова діяльність дитини детермінує не лише розумове стомлення, а й негативно впливає на потужність фізичної працездатності.

Читання латинського тексту впродовж години знижувало м'язову силу дитини, у порівнянні з її початковою величиною, на 23%. Якщо дитина продовжувала виконувати напружену розумову працю впродовж ще однієї години, то фізична її працездатність зменшувалася ще на 25-39%. Таким чином, дослідником було доведено вплив потужного розумового навантаження на фізичне стомлення дитини [ ].

Доцільно, на нашу думку, висвітлити також результати експерименту, проведеного в Німеччині творчим колективом під керівництвом Г.Еббінггауса. Оскільки цей вчений вперше використав одночасно три діагностичні методи дослідження мислення, пам'яті, уваги та сформулював припущення про нерівномірність їх розвитку в процесу розумової праці. Зазначимо, що головне завдання дослідження цього колективу полягало у визначенні доцільності німецької системи розподілу класних занять у школах того часу (п'ять уроків з 8 до 13 години) та вплив цієї системи на стан здоров'я школярів [ , с. 313 - 323].

Для вирішення означеного вище завдання Г.Еббінггаус використав три психологічні методики та здійснив кількісну і якісну характеристику впливу розумового навантаження на втомлюваність дитини. До головних експериментальних результатів, здобутих Г.Еббінггаусом, можна віднести експериментальне підтвердження сутнісного механізму взаємозалежності научуваності та стомлюваності особистості в процесі розумової праці.

Під час експериментів виявилось, що після занять учні виконують завдання на запам'ятовування чисел краще, ніж уранці перед ними. На думку дослідника, це засвідчило про домінуючий вплив на цей психічний процес научуваності, сила якого настільки велика, що вплив розумового стомлення в дитини маскується. Незважаючи на п'ять годин занять та певного рівня втомлюваності учнів від них, спостерігалось зменшення кількості допущених помилок у дітей після уроків. Така особливість, на думку вченого, детермінувалося, перш за все, кількістю повторень експерименту, які створили умови для тренування й пристосування дитини до цього виду робіт.

Проведені дослідником експерименти методом обчислень і методом заповнення пропусків у тексті засвідчили про зменшення кількості виконаних учнями навчальних завдань. Проте найсуттєвішим здобутком стали виявлені вченим якісні показники виконання школярами дослідницьких завдань. Було з'ясовано, що не лише зменшується під впливом стомлення кількість виконаної роботи, але, що й найголовніше, інтенсивно зростає кількість допущених помилок.

Здійснені Г.Еббінггаусом узагальнення результатів за трьома методами та порівняння результатів у дітей різного віку дозволили йому розподілити всіх учасників експерименту на три групи за рівнем їх розумового розвитку. Згідно формулювання дослідника це „краща”, „середня” та „гірша” група дітей, яким властива різна кількість і якість виконаної розумової праці.

У Росії подібне дослідження було здійснене Ф.Телятником. Ним було використано методику дозованої розумової праці теж за трьома показниками. До них було віднесено: вирішення арифметичних прикладів, запам'ятовування



слів і чисел із наступним їхнім написанням, пригадування слів і чисел з прочитаного раніше тексту й вирішених прикладів.

Оригінальність дослідження російського вченого полягала в тому, що він простежив якісну зміну виділених ним показників працездатності учнів від першого до п'ятого уроку в навчальний день та порівняв отримані результати з динамікою розумової працездатності у вільний від уроків день. Дослідження продовжувалося впродовж семи днів. Щодня дітям пропонувалося для виконання чотири завдання. Перше завдання учні виконували о 9 годині ранку, друге - після третього уроку під час великої перерви, третє - перед четвертим уроком і останнє після закінчення п'ятого уроку. Середній вік учасників експерименту був 9 років.

Для аналізу отриманих експериментальних результатів Ф.Телятником було застосовано поняття „показник розумової працездатності”, який характеризує рівень стомлення учня в порівнянні з усією вибіркою досліджуваних. Ученим було виявлено, що під впливом наочності працездатність особистості підвищується, але тільки до певного рівня. Загальний приріст ефективності виконання завдань під впливом наочності складав: від 1 до 2 тестового завдання - 25%, від 2 до 3 завдання - 15%, між 3 і 4 завданнями лише 6%. Далі під впливом стомлення учнів якість виконання трьох експериментальних завдань зменшувалася на 7%, 13% і 24%. Таким чином, стверджував дослідник, показник розумової працездатності дитини, впродовж її навчання в школі, постійно зменшувався для всіх завдань. Крім того, у навчальні дні зміни працездатності були більш суттєвими ніж у дні без уроків. Тому, відзначає Ф.Телятник, зниження розумової працездатності учнів у навчальний день свідчить про зростання їх стомлення, але воно не настільки суттєве щоб впливати на стан здоров'я дітей [ , с. 12].

Важливим висновком, до якого приходять дослідники (А.Анрі, Е.Анрі), є визначення стомлення дитини після уроку закономірним явищем за умови активності учня під час заняття. Оскільки, стверджували вчені, кожне навчальне заняття супроводжується втомою, якщо учні під час уроку були

уважні. Тому дослідження розумової працездатності дитини повинно лежати не в площині констатації факту їх стомлення під час уроків, а спрямовуватися на виявлення умов відновлення розумової потужності та запобігання трансформації в томи школяра в хронічну перевтому.

А.Анрі, Е.Анрі також сформулювали положення про необхідність стомлення для фізичного й розумового зростання особистості. Згідно цього положення, фізичний та розумовий розвиток дитини можливий лише при її стомленні. Втома дитини це закономірний наслідок її психічної активності, який не шкодить організму, а підтримує її сили й збуджує внутрішню енергію до наступної розумової активності. При цьому негативно впливає на здоров'я дитини тільки доведена до крайності перевтома. Тому дозування навчального навантаження має спиратися на виявлені психофізіологічні особливості розумової працездатності та втомлюваності дитини. Проведення наукових пошуків у цьому напрямі, на думку А. Анрі та Е.Анрі, має лежати в площині розподілу складності навчального навантаження та дослідження необхідної кількості та тривалості перерв для відпочинку дитини [ , с. 272 - 287].

Проблема динаміки активності людини, отримані вченими результати вивчення розумовою та фізичною працездатності учнів під час дозування навчального навантаження та напрацьований діагностичний інструментарій були використані в 70 - 80 рр. ХІХ ст. для вивчення проблеми травматизму фахівців на фабриках (за один рік на 1000 працюючих 515 нещасних випадків) і низької продуктивності праці. При цьому саме підвищення ефективності мануфактурного виробництва, яке розглядається в ті часи не лише як впровадження досягнень науки і техніки у виробничий процес, а й як удосконалення способів використання людського фактору, його відповідність умовам і засобам прац, детермінувало логіку розгортання досліджень у психології праці й початок функціонування профконсультаційних бюро для допомоги особистості у виборі майбутньої професії.

Наукові дослідження означеної проблеми на той час розпочинають проводитися у двох взаємопов'язаних напрямках. З одного боку, це вивчення

окремих характеристик людини в процесі виконання нею трудових операцій на конкретному виробництві. Здобуті результати використовувались для удосконалення знарядь праці і їх модернізацію відповідно до визначених типологічних особливостей працюючих. Теоретичні та прикладні дослідження протиріччя людини і виробництва цього напрямку мали на меті підвищити ефективність виробництва за рахунок удосконалення знарядь праці згідно особливостей працюючих, здійснити профілактику травматизму і нещасних випадків та встановити оптимальний режим праці і відпочинку. Для цього використовувалися вікові, фізичні та психофізіологічні показники працездатності та втомлюваності особистості.

Другий напрям наукових досліджень виник у зв'язку зі складністю встановлення відповідності між особливостями людини і техніки. Це й стало причиною розробки комплексу засобів для проведення відбору майбутніх працівників відповідно вимог конкретної професійної діяльності. Здійснювався профвідбір за допомогою тестів та професійного випробовування безпосередньо в умовах виробництва. Тоді ж вперше обґрунтовується поняття „профпридатність”, котре застосовується при визначенні відповідності претендентів вимогам окремих професій (залізничники, моряки, пілоти).

Професіографічні дослідження в ті часи проводилися на виробництві з метою узгодження вимог професії та можливостей працюючих. Сформоване у суспільстві соціальне замовлення, на нашу думку, та досягнення науки в галузі диференційно-діагностичного вивчення індивідуальних відмінностей в здібностях і визначили на майбутнє напрями пошуків класифікації професій. З одного боку - класифікації, які ґрунтувалися на виділенні домінуючих ознак професій. З іншого - класифікації, які ґрунтувалися на виділенні типологічних особливостей працюючих.

Оскільки в цей період (до кінця XIX ст.) були сформовані об'єктивні умови для розгортання профорієнтаційної діяльності, то видається цілком логічним і створення інфраструктури для надання відповідних послуг. Розпочалася така робота зі створенням служб при громадських організаціях

промислове розвинених міст, які безкоштовно надавали безробітним інформацію щодо наявності робочих місць в певному регіоні і вимог, яким повинні відповідати майбутні працівники. Дещо пізніше означені служби, крім функцій посередників між безробітними та роботодавцями на ринку праці, долучилися до роботи з випускниками професійних установ.

Необхідність у науково-методичному, організаційному та інформаційному забезпеченні діяльності профорієнтаційних служб в ті часи активізували діагностичні пошуки науковців. Досягнення науки в питаннях аналітичного виділення особливостей особистості та розробка діагностичних засобів для кількісної та якісної їх оцінки створили умови для першої спроби класифікації професій, яка належить С. Богословському. В цій класифікації було упорядковано 703 види виробництв і промислів за сімома ярусами. Так для прикладу, V ярус - алфавітний покажчик 5284 конкретних професій із виділенням у кожній головних ознак і психофізіологічних характеристик праці. Про глибину цієї роботи можна судити хоча б із того, що, для прикладу, тільки професія маляра налічує 20 різновидів. В основу цієї класифікації було покладено принцип обумовленості психічних функцій і процесів предметом, метою, знаряддями і умовами праці. Цей принцип в 30-х рр. використав для розробки класифікації професій (шість типів) Н. Гусев, а в 70-х рр. - Є. Климов. Потрібно підкреслити, що дана класифікація стала можливою завдяки праці К. Вебера (інформаційного характеру) „Рассказы о фабриках й заводах”, яка за період з 1871 по 1912 рр. перевидавалася 9 разів [8, 152-168].

В 20-30 рр. ХХ ст. науковці продовжували працювати над проблемою класифікації професій, поглиблюючи виокремлені нами вище напрями. У професіографічних дослідженнях було апробовано кілька підходів складання професіограм професій та їх класифікації. Перший підхід - анкетне опитування працівників певної професії. За відповідями визначалися головні якості працівника, необхідні для успішного виконання професійної діяльності, на конкретному робочому місці. Але мета професіографічних досліджень у такий спосіб не була досягнута. У відповідях фахівці інколи виділяли зовсім

протилежні професійно-важливі якості, що були необхідні для успішного виконання фахових функцій і тому згрупувати їх за певними ознаками не вдалося.

Інший підхід - самоспостереження, названий в науковій літературі трудовим (І. Шпільрейн). Сутність його полягала в тому, що психотехніки певний час виконували професійну діяльність, при цьому щоденно фіксували здобуту практично професіографічну інформацію. Така спроба виділення головних вимог професії не мала успіху, оскільки уникнути суб'єктивізму тут теж не вдалося. При перенесенні отриманих результатів в інші умови виокремлені психотехніками головні ознаки і вимоги професійної діяльності не впливали на успішність і результативність її виконання.

І хоча означені вище підходи професіографічних пошуків не дали бажаного результату, все ж проведені дослідження зумовили формування у науковців позиції обережного ставлення до поняття „профпридатність”. Це поняття уточнюється і починає розглядатися не як стійка якість особистості, фатально детермінуюча вибір професії, а як сплав вихідних природних даних людини і результатів її життєдіяльності [ ].

Здобуті психотехніками результати наукових пошуків у галузі професіографії зумовили також необхідність вивчення питань формування індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності і вести мову про різні рівні придатності людини до професії. Логічним висновком дослідження проблем відповідності особистості і професії стало обґрунтування поняття „обдарованість”. В ті часи це поняття розглядалося науковцями як особистісна якість, що відповідає найвищому рівню узгодженості особистості і професії [5, 36].

Підкреслимо, що професіографічні дослідження в ці роки детермінувалися необхідністю удосконалення, перш за все, профконсультаційної роботи з безробітними та випускниками професійних установ. Така потреба була сформована у суспільстві високим попитом на кваліфікованих спеціалістів та необхідністю ж розподілу між галузями

виробництва. Складність вирішення цієї проблеми, за таких об'єктивних умов, спрямувала професіографічні пошуки науковців на освітні установи. Розроблені психотехніками професіограми професій поступово запроваджуються в шкільну практику для виявлення індивідуальних та типологічних особливостей учнівської молоді, їх використання у профорієнтаційній роботі школи мало на меті підготувати учнів до вибору тієї професії, яка найбільш повно відповідає можливостям дитини та попиту ринку праці у фахівцях. Проте розроблені в ті часи концепції психологічної структури особистості, в яких здебільшого досліджувалися аналітичне виділені складові без врахування їх взаємозв'язку і взаємозалежності та у зв'язку з можливою успішною діяльністю не принесли бажаних результатів. Позитивним науковим здобутком дослідників того часу було напрацювання великої кількості об'єктивних тестових методик.

Науковці також продовжували працювати над діагностичними методами вивченням вимог професій та їх класифікацією. У прикладному аспекті класифікація професій за принципом обумовленості психічних функцій і процесів предметом, метою, знаряддями і умовами праці була більш ґрунтовно досліджена, тому безпосередньо в практиці вона набула ширшого застосування. Вагомим доробком професіографічних пошуків науковців в ті часи стали такі висновки (Е.Брайловський, С.Геллерштейн, Н.Гусев, В.Коган, І.Шпільрейн), згідно яких доводилося, що теоретичні основи класифікації професій можуть бути визначені лише тоді, коли буде знайдено зв'язок між типологічними особливостями людей і типами людської діяльності. Якщо прийняти до уваги, що відповідно до закону мінливості змінюються як люди, так і види людської праці, то стане зрозумілим, що побудова наукової теорії дуже складна (1, 5-8);

Розроблені класифікації професій повинні використовуватись не тільки для діагностики наявного рівня розвитку і встановлення відповідності особистості та вимог певних груп професій, а також для розвитку професійно важливих якостей особистості (I всесоюзний психотехнічний з'їзд, 1932). Проте Постановою ЦК ВКП(б) „Про педологічні перекирення в системі Нарком просу” (1936 р.) було призупинено дослідження.

Отже, у 1870 – 1930 роках відбулася актуалізація проблеми розробки методів психодіагностики під внаслідок різкого погіршення стану здоров'я учнівської молоді та підвищеного травматизму виконавців робітничих функцій на мануфактурному виробництві. Головною причиною цього стала нерациональна, обтяжлива та складна для людини діяльність, яка приводить до розвитку хронічної перевтоми. При цьому в системі психодіагностики домінували в ті часи психологічні аспекти розумової та фізичної втоми особистості. Оскільки досягнення в галузі фізіології не дозволяли науковцям глибоко зрозуміти сутність функціонування фізіологічних систем організму під час стомлення, то вчені переважно зосередилися на вивченні внутрішніх психологічних умов розумової працездатності, складовими якої є тренуваність особистості до виконання розумової та фізичної праці та її втомлюваність, як часова характеристика напруженої діяльності. Підкреслимо, що зовнішніх умов праці людини, які також впливають на розумову працездатність та втомлюваність, дослідники цих років в експериментальних пошуках торкалися лише у питаннях вивчення вимог професій для їх групування і класифікації. Складність вирішення цієї проблеми на рівні діагностики індивідуальних можливостей працюючих спричинила уведення поняття „профпридатність”, яке розглядалося не як стійка якість особистості, фатально детермінуюча вибір і оволодіння професією, а як сплав вихідних природних даних людини і результатів її життєдіяльності.

## **1.2. Джерела розвитку методів психодіагностики професійного самовизначення особистості у 50 – 80 рр. ХХ століття**

Стрімкий розвиток методів психодіагностики професійного самовизначення особистості відбувся у 50 - 80 рр. ХХ століття, які були зорієнтовані, переважно, на розробку технічних пристроїв вивчення динаміки психофізіологічних показників працездатності дорослого населення під час виконання ними професійної діяльності та створення діагностичного

інструментарію оцінки рівня інтелектуального розвитку особистості. Зазначимо, що розгортання експериментальних досліджень закономірностей розумової та фізичної працездатності стали можливі завдяки фундаментальним дослідженням у галузі фізіології людини (П.Анохін, М.Антропова, Н.Введенський, А.Здравомислов, Л.Лурия, И.Сеченова, И.Павлов, Б.Теплов, О.Тихомиров, А.Ухтомський, Е.Холмська) та в галузі психології розвитку особистості (Б.Ананьєв, Л.Виготський, Г.Костюк, А.Леонтьєв, В.Мерлін, В.Мясищев, С.Рубінштейн, К.Смірнов).

Загальним досягненням експериментальних досліджень, здійснених у період з 1950 по 1980 роки, стало введення до термінологічного апарату суспільно-гуманітарних наук поняття „наукова організація праці” в якому були сфокусовані на той час усі досягнення вчених у питаннях діагностичного вивчення особливостей розумової працездатності людини в різних за тривалістю та напруженістю видах діяльності.

Дослідження психофізіологічних основ життєдіяльності людини з позиції „токсичної теорії стомлення” (Ф.Ерісман, Ф.Кемзис), яка пояснювала зниження загальної працездатності особистості „отруєнням” м’язової тканини продуктами розпаду, що утворюються під час роботи в організмі індивіда, не стали тією теоретичною основою, яка б інтенсифікувала глибокі експерименти в галузі фізіології та морфології людини. Тому суттєвих зрушень у розумінні закономірностей психофізіології працездатності та втомлюваності особистості не відбулося.

Лише вирішення на методологічному та теоретичному рівнях фізіологічних аспектів життєдіяльності людини (І.Сеченов, І.Павлов, Н.Введенський, А.Ухтомський) заклали напрями розгортання досліджень, спрямованих на вдосконалення ефективності фізичної та розумової працездатності особистості. Ці напрями визначилися, з 40-х років ХХ в., положеннями загальної і вікової фізіології, фізіології вищої нервової діяльності та морфології дитини.

Домінуючим положенням інтерпретованих вище галузей знань було



відкриття закономірностей функціонування вищої нервової діяльності людини, згідно яких головною функцією центральної нервової системи організму є утворення позитивних і негативних тимчасових зв'язків, які збуджують або гальмують пристосування організму до динамічних і складних умов зовнішнього середовища [106].

У результаті дослідження особливостей функціонування основних нервових процесів у безпосередніх умовах практичної діяльності людини І.Павлов створив теорію експериментального неврозу, відповідно до якого при певних зовнішніх впливах, що потребують максимальної напруги вищої нервової діяльності, відбувається зрив слабого нервового процесу й ненормальне функціонування сильного. Під час експериментів ученим було доведено порушення взаємодії нервових процесів (ірадіація, взаємовідносини кори й підкіркових утворень), які стимулювали, внаслідок перенапруги процесів збудження або гальмування в корі великих півкуль головного мозку, розвиток неврозу [168].

Отримані І.Павловим результати експериментів доводили, що якісною характеристикою взаємодії людини із середовищем є працездатність клітин великих півкуль головного мозку, їх здатність витримувати тривалу й концентровану дію потужного подразника. Функціональність нервової клітини, під впливом умовних подразників, обов'язково рано чи пізно, а при значній кількості їх повторень, дуже швидко загальмується. Перехід нервової клітини в гальмівний стан внаслідок стомлення, на думку вченого, є природною здатністю організму попереджувати надмірне й небезпечне збудження, що може призвести до руйнування цієї нервової клітини [, с. 5-9].

Виділення вченими функції самозахисту організму під час пристосування його до умов навколишнього середовища дозволило розглядати вищу нервову діяльність людини як саморегулюючу замкнуту систему. Така система людського організму містить у собі, згідно теорії П.Анохіна, три функціональні підсистеми (фізіологічну, фізичну та психологічну), які детермінують вибірково-доцільну саморегуляцію індивіда, спрямовану на врівноваження

безпечних умов життєдіяльності організму з вимогами зовнішнього середовищем [].

Саморегуляція в процесі життєдіяльності індивіда, розглядається вченим, як принцип динамічної організації функціональної системи на різних рівнях, що розподіляють навантаження по задіяних у пристосуванні підсистемах людини. Фізичні навантаження на організм людини регулюють енергетичні затрати її м'язової складової, пристосування до інформаційних навантажень детермінується завантаженням пізнавальних процесів тощо [].

Вище розкриті положення концепції функціональних систем організму людини (П.Анохін) визначили в 1960-1980 роках напрями експериментальних досліджень розумової працездатності та втомлюваності особистості. До них ми можемо віднести три головні блоки:

- виявлення закономірностей функціонування психофізіологічної підсистеми людини під час її інтенсивної та напруженої праці;
- визначення особливостей рухової підсистеми індивіда в процесі різноманітних фізичних навантажень;
- дослідження сутнісних ознак психічної підсистеми людини в процесі тривалої та напруженої розумової праці.

Таким чином, теорія функціональних систем, розроблена П.Анохіним, яка спиралася на наукові досягнення І.Сеченова, І.Павлова, Н.Введенського, А.Ухтомського, детермінувала виділення в дослідженнях проблеми працездатності особистості кілька головних методичних підходів (фізіологічний, фізичний та психологічний) в оцінці впливу на цей процес стомлення людини. Згідно цих підходів, у період 1960 - 1980 роки, експериментальні пошуки розподілилися на два незалежні напрями. З одного боку, здійснювалися вивчення суб'єктивних оцінок людини її стану під впливом дозування різних за тривалістю та інтенсивністю потужних навантажень та виявлення змін у показниках фізіологічних підсистем організму. З іншого боку, досліджувалися зміни показників діяльності людини залежно від зовнішніх умов її діяльності, які позитивно чи негативно

впливають на ефективність працездатності особистості [ , с. 9].

Для вирішення зазначених вище проблем учені використовують сукупність фізіологічних, фізичних та психологічних методик дослідження працездатності організму людини. В основу розробки фізіологічних тестів працездатності особистості було покладене положення про те, що певний рівень розвитку фізіологічної підсистеми детермінує відповідний рівень виконання людиною визначеної діяльності. Тобто, визначення та розвиток фізіологічних показників функціональної системи організму до високого рівня неминуче приводить до високого рівня працездатності людини. Тому методи та методики дослідження динаміки, зокрема, розумової працездатності та втомлюваності особистості, використовувалися для виявлення найбільш сприятливих умов, у яких зростає коефіцієнт продуктивності праці людини.

Наведемо кілька прикладів. Під час дослідження операторської сфери професійної діяльності було виявлено оптимальну зовнішню форму (розміщення приладів у певному порядку, їх колір, максимальна кількість, підсилення зорових сигналів звуковими та ін.) інформаційних датчиків для ефективної діяльності фахівця-оператора. Подібні дослідження були здійснені вітчизняними вченими в різних галузях наукового знання.

На дослідження працездатності та втомлюваності особистості в 1950 - 1980 роки плинули також виявлені вченими вікові та типологічні особливості фізичного розвитку людини (формуванні кістково-м'язової системи, особливості серцево-судинної й дихальної систем тощо), її анатоμο-фізіологічні особливості на різних вікових етапах особистісного зростання.

Для визначення фізичної працездатності та втомлюваності людини в різноманітних видах діяльності в окремі вікові періоди особистісного розвитку дитини вченими було розроблено сукупність діагностичних процедур. Їх побудова ґрунтувалася на положенні, згідно якого фізична працездатність людини залежить, перш за все, від узгодженого функціонування трьох підсистем її організму: рухової, серцево-судинної й дихальної. Показниками ефективності функціонування означених вище підсистем дослідниками було

визначено узгодженість та якість їх взаємодії під час тривалого та напруженого фізичного навантаження.

Методи визначення особливостей фізичної працездатності особистості полягали в оцінці динаміки змін показників саморегуляції функціональних підсистем (рухова, серцево-судинна й дихальна) організму в процесі різних за тривалістю та інтенсивністю дозованих фізичних навантажень. Загальні показники узгодженості та взаємодії підсистем організму людини в кожному експерименті конкретизувалися стосовно домінуючого навантаження на певну підсистему. Так, наприклад, під час вивчення рухової працездатності та втомлюваності особистості фіксувалися швидкість реакції, точність і координація рухів та їх взаємозалежність із частотою серцевих скорочень (пульс), споживанням кисню і виділення двоокису вуглецю (дихання). Отримані в такий спосіб узагальнені результати фізичної працездатності особистості та їх дисперсія в певній вибірці досліджуваних використовувалися науковцями для нормування навантаження згідно індивідуальних та вікових можливостей особистості в безпосередніх видах її діяльності.

Інтенсивна розробка вченими фізіологічних та фізичних методів дослідження працездатності особистості дозволила розподілити гігієнічні умови зовнішнього середовища, за часом їх впливу на організм людини, на дві групи - повільної й швидкої дії. До першої групи було віднесено шум, вібрацію, мікрокліматичні фактори, температура, освітлення, різні хімічно активні речовини в газоподібному вигляді, легкорозчинні суміші тощо. Було доведено, що вплив факторів цієї групи зростає від початку праці людини й негативно впливає на її ефективність впродовж певного мікроперіоду (години, доби, тижня та ін.).

Так, результати тестів виявлення зорової та моторної координації людини засвідчили про зниження ефективності праці при рівні шуму 80 Дб [51; 71]. У лабораторних умовах при виконанні різних психофізіологічних тестів було відзначено про зниження працездатності особистості при температурі навколишнього середовища +28°C у порівнянні з +24°C [67]. Дослідження

ефективності праці осіб під час тривалого напруження зорового аналізатора визначили оптимальну освітленість (900-1500 люкс) робочого місця та необхідність регламентованих короткочасних перерв для відпочинку [99; 171]. До цієї групи факторів було віднесено також вміст кисню в повітрі. Проведені експерименти засвідчили про суттєве зниження розумової працездатності особистості, якщо людина вдихає повітря з умістом кисню менше 15,8% [9].

До другої групи вченими було віднесено чинники середовища праці особистості, які впродовж тривалого часу негативно впливали на організм людини, накопичувались в ньому та детермінували порушення функціонування певних фізіологічних підсистем. Негативні аспекти цієї групи поступово знижували ефективність праці й викликали хронічну перевтому найбільш навантаженої функціональної підсистеми організму. Результати досліджень цієї групи факторів дали можливість науковцям визначити оптимальний режим праці і відпочинку людини в різних видах розумової та фізичної праці особистості.

Загальним висновком проведених вченими наукових пошуків вирішення проблеми підвищення ефективності працездатності особистості під кутом зору збереження її здоров'я, у період з 1960 по 1980 рр., стало визначення загальних механізмів втомлюваності особистості згідно теорії (П.Анохін) функціональних систем організму. Домінуючим механізмом урівноваження вибірково-доцільної саморегуляції індивіда з вимогами зовнішнього середовища є „активація” системи вегетативного забезпечення нервової діяльності. Її потужність визначається емоційною напруженістю праці, достатній рівень тривалості якої залежить від чинників зовнішнього середовища та безпосередньо від особливостей самого процесу праці. Проте, в означений нами період, вітчизняними вченими були проведені переважно психофізіологічні дослідження впливу інтенсивності та тривалості факторів зовнішнього середовища для різних видів розумової праці. Крім того в ті часи (1950-1980 роки) для нормування фізичного та розумового навантаження особистості гігієністами використовуються, переважно, сукупність фізико-хімічних та

мікробіологічних методик виявлення впливу чинників зовнішнього середовища на ефективність розумової праці людини та психофізіологічних методів виявлення (точність і координація рухів, стан зорових функцій, температура, пульс, фізико-хімічний склад крові, вегетативна реактивність, границя слухової чутливості й ін.) динаміки розумової працездатності й втомлюваності особистості.

Виявлені дослідниками особливості розумової працездатності особистості за допомогою сукупності психофізіологічних методів, які фіксували, у першу чергу, рівень функціональних зрушень різних органів і фізіологічних підсистем організму людини, найбільш завантажених під час експериментального виконання ними певного виду праці, не в змозі були пояснити загальні закономірності розумової працездатності та чинники стомлення учнівської молоді. Невідповідність (Б.Теплов) між методами тестування й діяльністю особистості, під час якої розвивається її стомлення, у більшості випадків приводило до невдачі при тестуванні функціонального стану організму в безпосередніх життєвих ситуаціях [2, с. 3 - 5]. Тому, наприкінці 80 років, активізуються дослідження психологічних аспектів цієї проблеми в тісному взаємозв'язку з об'єктивно заданими ззовні діючими умовами діяльності особистості. Тобто, методи експериментальних досліджень динаміки розумової працездатності людини визначалася безпосередньо в загальному режимі праці та відпочинку впродовж доби, тижня та інших за часом мікроперіодах її діяльності.

У процесі практичного вирішення вченими заявленої вище проблеми виникли складні труднощі, оскільки психофізіологічні методи дослідження динаміки працездатності людини, які переважно використовувалися в лабораторних умовах, неможливо було перенести в безпосередній процес діяльності особистості та врахувати весь комплекс факторів впливу на ефективність її праці. Тому, на нашу думку, це стало детермінантою для розгортання психологічних досліджень розумової працездатності дітей шкільного віку в мовах їх навчально-виховної діяльності.

Стосовно цього Е.Домонтович, В.Коган, А.Куренкова, Н.Шабаліна зазначали, що проведені вченими відокремлені різноманітні дослідження, з одного боку, присвячені питанням тренуваності особистості („вработуванню” та навчінню) під час виконання дозованого навантаження в штучних умовах, а з іншого - численні методичні й практичні здобутки вдосконалення зовнішніх умов діяльності особистості, які гальмують процеси її стомлення та перевтоми, не з'ясували головного методологічного питання, які ж структурні і динамічні особливості розумової працездатності людини [86, с. 89 - 91].

Для виявлення психологічних особливостей розумової працездатності людини вченими було виділено два взаємопов'язані головні показники - кількісна і якісна характеристика продуктивності праці особистості і особливості протікання в неї, пов'язаних із цією працею, психічних процесів. Критерієм виявлення показника продуктивності праці людини, різної за тривалістю та напруженістю, було використано коефіцієнт розумової працездатності особистості, який характеризував обсяг виконаної нею дозованої роботи та кількість допущених у завданні помилок.

У групу показників продуктивності праці особистості (їх називають поведінковими тестами або ж функціональними пробами) дослідники віднесли оцінку динаміки кількості, якості й швидкості обсягу виконаної роботи та її вплив на зміни у відповідних психологічних функціях особистості. Напрацювання діагностичного інструментарію цієї групи методів спиралося на класичні методи експериментальної психології висвітлені нами вище. До них ми можемо віднести дослідження колективом під керівництвом М.Антропової впливу шкільного навантаження на концентрацію та розподіл уваги школярів впродовж режиму їх праці та відпочинку [61]. Також суттєвими були здійснені дослідження впливу на процеси пам'яті особистості різні за тривалістю та інтенсивністю види праці (П.Зінченко) [100].

Для визначення психологічних особливостей виконання розумової праці людиною вченими було також запропоновано методи суб'єктивних оцінок зміни внутрішнього стану особистості, пов'язані з виникненням стомлення. На

перспективності застосування цієї групи діагностичних методів у дослідженнях працездатності людини наголошував ще П.Анохін. Згідно положень, розробленої ним теорії функціональних систем, суб'єктивні оцінки функціонального стану людини настільки ж об'єктивні, як і будь-які інші. Тому практичне їх застосування, стверджував він, дозволить виокремити під час стомлюваності особистості більш делікатні і точні показники, ніж традиційні лабораторні методи. При цьому, зазначав учений, означені методи дозволять обґрунтувати вплив на продуктивність праці мотиваційної й пізнавальної сфери особистості [11, с. 135 - 136].

Серед групи цих методів найбільшого розповсюдження набули методи прямої суб'єктивної градації відповідей досліджуваних. З поміж інших широкого використання в практиці дослідження розумової стомленості особистості набув опитувальник диференційного стану самооцінки досліджуваного (тест „САН” згідно перших букв слів „самопочуття”, „активність” та „настрій”), запропонований групою вчених (В.Доскин, Н.Лаврентьева, М.Мірошник, В.Шарлі) для визначення потенційних можливостей працездатності людини під впливом на неї різних за емоційною природою навантажень [].

Проте виокремлення дослідниками того часу окремої психологічної складової структури особистості, яка, на їх думку, детермінує ефективність розумової працездатності людини не дозволяло обґрунтувати сутність та закономірності проблеми стомлення функціональних систем організму. Більшість учених зазначали про суттєвий вплив на коефіцієнт розумової працездатності особистості її мотивації, рівня домагань, зацікавленості й відповідальності, які під час зміни виду праці людини цілком відновлювали початковий рівень працездатності [159, с. 127 - 132].

Крім того, суб'єктивні та поведінкові оцінки працездатності особистості в одних і тих же умовах здебільшого не збігалися з отриманими такими ж оцінками в інших досліджуваних. Тому на кінець 1980 років учені доходять висновку про виділення та обґрунтування інтегральних показників розумової



працездатності особистості в різних видах емоційно-напруженої праці, які дозволять із допомогою факторного та кореляційного аналізу визначити стан усіх складових операційної структури діяльності особистості, їх взаємозв'язок і взаємозалежність.

В цілому, на початок 80 рр. ХХ століття, у дослідженнях вченими проблеми працездатності особистості склалися кілька теоретичних концепцій, які в той чи інший спосіб визначали внутрішні передумови ефективності розумової праці людини. Серед них доцільно виокремити:

- теорію функціональних систем, згідно якої вивчаються психофізіологічні прояви показників трьох функціональних систем організму людини та їх вплив на ефективність діяльності;

- психологічні теорії стомлення (емоційні, конфліктні та дезінтеграційні), які спрямовувалися на виявлення спонукальних чинників взаємодії особистості та середовища, або ж дезінтеграційні процеси в структурі діяльності людини внаслідок зростання стомлення, чи глибинні механізми саморегуляції життєдіяльності індивіда.

Розглянемо головні положення емоційної теорії стомлення особистості. Проблема емоційного стану людини завжди займала одне з головних місць у дослідженнях учених різних країн світу. Емоційна сфера людини є однією з найбільш складних у психічній саморегуляції діяльності індивіда, вона взаємопов'язана з усіма психічними процесами, властивостями й станами особистості. Емоції визначають ставлення людини до навколишнього світу, сутність тих якісних змін, що відбуваються в особистості в процесі її розвитку й тому вони найбільш оперативні сигналізатори практично всіх змін, що відбуваються в організмі людини.

Найважливішою особливістю емоцій є їх безпосередній зв'язок зі зміною стану функціональних систем забезпечення життєдіяльності організму. За рахунок процесів напруженості, збудження і гальмування, які лежать в основі саморегуляції діяльності, у людини формується особисте позитивне або негативне ставлення до об'єктивної дійсності. При цьому позитивні емоції

підвищують життєвий тонус людини, роблять її більш кмітливою, сприйнятливою, швидкою. Негативні емоції, на протигагу позитивним, знижують рівень психічної активності людини [1].

У сучасних умовах зростання емоційної інтенсивності та напруженості праці, коли різноманітні емоційні стреси стали з особливою силою діяти на людину, виникло багато проблем, пов'язаних зі зростання кількості випадків затримки психічного розвитку дітей, зниження рівня інтелекту, погіршення емоційного стану та зниження стрес-стійкості, виснаження зростаючого організму і його нервової системи, що ускладнює адаптацію дитини, перш за все, до вимог соціального середовища [4, с. 14].

Емоційна теорія стомлення особистості бере свій початок із праць Г.Сельє [2] (основоположник вчення про стрес) та досліджень І.Павлова (основоположник вчення про невроз) [3].

Зупинимось на дослідженнях адаптації організму людини до несприятливих зовнішніх умов її життєдіяльності, які детермінують розвиток у особистості психологічного стресу. Представниками цього напрямку було виявлено типологічні закономірності у відповідях організму на різноманітні специфічні впливи, які не залежить від конкретного виду подразника. Таке „генералізоване” зусилля організму пристосуватися до складних та мінливих зовнішніх умов Г.Сельє назвав загальним адаптаційним синдромом, який містить у собі кілька стадій морфологічних і функціональних змін, що розгортаються як єдиний процес.

Учений виділив у цьому процесі три стадії: стадію тривоги, стадію резистентності (адаптації) і стадію виснаження. Потужність проходження цих стадій характеризується, на його думку, поняттям адаптаційної енергії, як психологічного показника індивідуальної можливості особистості переносити стресорний вплив тієї або іншої інтенсивності зовнішніх (температура, освітлення та ін.) та внутрішніх (спадковість, конституція, попередня дія патогенних факторів та ін.) факторів. Дія означених вище факторів психічної напруженості під час адаптації людини до різних умов життєдіяльності

детермінує динаміку емоційних станів у особистості, які Г.Сельє назвав емоційними стресами [5].

Представники емоційної теорії стомлення особистості (М.Дьяченко, А.Захаров, Л.Кандилович, А.Прохоров, В.Пономаренко, В.Ротенберг, О.Овчинникова, Г.Сельє, П.Симонов, В.Суворова та ін.) в основу характеристики кількісних та якісних змін її працездатності поклали стресовий стан, який виникає внаслідок травмуючого емоційного впливу несприятливих зовнішніх умов. Емоційний стрес значно підсилюється, якщо суб'єкт розглядає його як нездоланну перешкоду, а свої можливості для її подолання недооцінює. До особливого виду стресу дослідники віднесли емоційні стани, що виникають у незвичних умовах розумового перевантаження, надзвичайно відповідальних чи небезпечних умов діяльності, сенсорної ізоляції тощо.

Розподіливши за напрямками впливу зовнішні умови діяльності людини дослідники виділили стрес соціальний, психічний і фізіологічний. В основі соціального стресу були покладені соціально-економічні умови життєдіяльності особистості. Психічний стрес зумовлюється щоденною напруженою працею людини. Цей вид стресу, у сучасних дослідженнях, прирівнюється з відкритим І.Павловим експериментальним неврозом, який виникає під час перенапруги основних психічних процесів особистості, що функціонують на граничній межі процесів збудження й гальмування. Фізіологічний стрес виникає як реакція на біль, страх, тривогу тощо [1].

Проведений В.Суворовою аналіз психофізіології стресу, з позицій синергійності, виявив домінуючими в його виникненні емоційні переживання. На її думку будь-яка негативна емоція й будь-яке гостре стомлення людини, при достатній їх інтенсивності, повинні розглядатися як стрес, оскільки цей стан супроводжується дезорганізацією поведінки особи та виникненням у неї класичного адаптаційного синдрому [1].

Отже, емоційна сфера особистості визначає позитивне або негативне переживання людиною свого ставлення до об'єктивної дійсності. В умовах надмірного та інтенсивного психічного навантаження на особистість

відбувається порушення емоційної стійкості людини до несприятливих зовнішніх умов її життєдіяльності, яка виявляється в неї у виникненні адаптаційного стресового синдрому й супроводжується порушенням адекватної поведінки. Накопичення в особистості негативних переживань під впливом потужного інтелектуального навантаження знижує рівень її розумової працездатності. Такий стресорний стан людини є одночасно причиною й наслідком виникнення в неї хронічної перевтоми.

У сучасних умовах вітчизняними вченими вивчаються емоційні фактори також у взаємозв'язку з іншими властивостями особистості. Негативний вплив на працездатність людини психічного стресу частина вчених пов'язують із фрустрацією особистості, яка деформує діяльність і поведінку дитини. Також здійснені ряд досліджень впливу емоційного стану дитини на її розумовий, соціальний та фізичний розвиток. В основі таких досліджень розумова працездатність особистості розглядається як показник певного психологічного утворення особистості, високий рівень якого забезпечує ефективність виконання певної діяльності.

В цілому, на нашу думку, загальний висновок проведених досліджень представників емоційної теорії стомлення можна сформулювати в положенні про негативний вплив надмірно інтенсивної, напруженої та тривалої праці на затримку фізичного та психічного розвитку особистості. Домінуючим чинником, що веде до виснаження зростаючого організму і його нервової системи, уповільнення розвитку розумових здібностей та погіршення міжособистісних стосунків є низький рівень стрес-стійкості людини до негативних зовнішніх впливів. Вирішення цієї проблеми, вважають представники цього напрямку, має лежати в площині формування емоційної стійкості дитини шляхом розвитку в неї навичок саморегуляції [1].

Засновники конфліктної теорії стомлення особистості (Е.Еріксон, Г.Крейг, З.Фрейд) стверджують, що розвиток особистості відбувається в умовах вирішення конфліктів, які виникають на окремих етапах розвитку особистості. Такі конфлікти складають сутність глибинних механізмів регуляції

діяльності людини. Згідно розробленої Еріксоном Є. моделі психосоціального розвитку, особистість зростає в умовах вирішення соціального конфлікту, який виникає на окремих вузлових етапах її розвитку й продовжується впродовж усього життя людини. Ключовим поняттям його теорії є набуття людиною „Его - ідентичності”, яке вміщує в собі механізми „Его - впорядкування” та інтеграцію засвоєного нею досвіду.

На думку Є.Ериксона, психосоціальна адаптація людини до вимог середовища розгортається в процесі подолання восьми криз розвитку. На кожному етапі розвитку особистості, згідно позиції вченого, з поміж усіх восьми конфліктів домінуючого значення набуває лише один, що потребує обов’язкового вирішення [3, с. 87 - 91].

У відповідь на генералізоване почуття тривоги, яке виникає в особистості під час емоційно напруженої оцінки невдач у діяльності, люди оволодівають механізмами захисту. Відповідно до поглядів засновників цієї теорії (Є.Ериксон, Г.Крейг, З.Фрейд) захисний механізм особистості - це обхідний шлях у діяльності людини, який повністю знімає напруженість або послаблює емоційні переживання. Зазначимо що, на думку Є.Ериксона, Г.Крейга, З.Фрейда, оволодіння в дитячому віці механізмами самозахисту зберігаються і виявляються в поведінці людини впродовж усього її життя. Спонуками використання людиною механізмів захисту, перш за все, є інтенсивність та емоційна напруженість вимог соціального середовища, яким особистість не в змозі відповідати на певному етапі свого розвитку. До таких механізмів дослідники відносять:

- відхід, який використовується дитиною в занадто складних ситуаціях, коли дитина фізично або подумки уникає емоційно напруженої ситуації;
- ідентифікація, коли дитина послаблює емоційну напруженість ситуації шляхом прийняття цінностей, установок і поглядів іншої людини (батьки, вчителі, авторитетні дорослі), що вже досягнули у своєму розвитку достатнього рівня задоволення вимог середовища;
- проекція власних думок дитини, які виникли в критичних умовах її

діяльності, на незадоволення вчинками інших;

- заміщення дитиною реального джерела гніву чи страху чимось або кимсь іншим;

- заперечення дитиною напруженої, об'єктивно діючої, ситуації або події;

- витіснення, як крайня форма заперечення, являє собою несвідомий акт самостирання в пам'яті дитиною емоційно негативної події;

- регресія, як повернення дитини до форм поведінки, що не відповідають її віковому розвитку й використовується нею в стресових ситуаціях;

- реактивні новоутворення особистості, які формуються під впливом ситуацій, що викликають у дитини постійний страх, тривогу, переживання й детермінують її неадекватну поведінку.

Захисними механізмами діти оволодівають безпосередньо в емоційних та напружених ситуаціях, пізнаючи на власному досвіді, які з них найкраще допомагають вирішити актуальні вимоги соціального середовища з найменшими енергетичними витратами [3, с. 412 - 417].

Зазначимо також про актуалізацію перелічених вище проблеми ще на початку досліджень розумового стомлення особистості. У вітчизняній психології було також започатковано напрям вивчення психічного стресу людини в умовах конфлікту, зокрема, психічного впливу стресу людини на її розумову працездатність під час випробувань тощо [1; ; 3].

Значна частина досліджень проблеми розумової працездатності розглядалася науковцями згідно основних положень загальнопсихологічної теорії установки. Її засновник (Д.Узнадзе) виходив із положення про пристосованість як відмітній рисі всього живого. Саме потреба в пристосуванні суб'єкта до навколишнього середовища визначає доцільність поведінки. Така поведінка, згідно поглядів ученого, виникає на основі потреби взаємодіяти із середовищем, що містить засоби її задоволення. Зовнішнє середовище, як ситуація задоволення потреби, діє на цілісного індивіда, як суб'єкта потреби. Тому суб'єкт під впливом потреби й зовнішнього середовища, як ситуації її задоволення, змінюється відповідно цій ситуації. Це стан, що передую

поведінці, Д.Узнадзе називає установкою. Спрямоване відображення - це специфічна форма відображення дійсності. Установа, як модус активності особистості цілісного суб'єкта в кожен дискретний момент його діяльності, містить у собі основні передумови конкретизованих проявів психічної активності [ , с. 14].

Дещо пізніше психологи (К.Кечхуашвили, Н.Кіанг, М.Каукіч) уточнюють це поняття й доходять висновку, що установка є регулятором взаємодії суб'єкта із середовищем. Така взаємодія, на їх думку, у випадку тривалої та інтенсивної діяльності визначає зрушення насамперед у суб'єкта. За таких умов теорія стомлення виходить із припущення про специфічну зміну цілісного-особистісного психологічного механізму установки, що спрямовує взаємодію особистості із середовищем. В особистості, згідно цього положення, у міру здійснення професійної, навчальної й будь-якої іншої діяльності, зрештою, повинна поступово зникати потреба знаходитися в активному зв'язку з навколишнім світом і на цій основі послаблюватися здатність активації установки до здійснення діяльності.

Головною метою проведених грузинськими вченими таких досліджень була спроба експериментального обґрунтування залежності стомлення від ослаблення здатності активації установки. В експериментах сила фіксованої установки вивчалася в зв'язку із трудовим і навчальним стомленням шляхом виміру величини ілюзії установки, та в зв'язку із тривалістю її загасання, вимірюваного кількістю критичних експозицій, необхідних для припинення дії установки [ , с. 117 - 121].

Розвиток дезінтеграційного напрямку досліджень психологічних аспектів розумової працездатності особистості детермінувався складністю виявлення взаємозалежності між фізіологічною активністю людини та рівнем її працездатності. Так, зокрема, виявлення „V”-образної залежності між активацією завантаженої функціональної підсистеми людини та рівнем виконання нею певного виду праці (закон Єркса-Додсона) засвідчило вплив на діяльність оптимального рівня активації відповідної фізіологічної підсистеми

організму, відхилення від якої „вгору” чи „вниз” погіршує працездатність особи.

Все ж було виявлено, що зміна потужності розумового навантаження в умовах високої наукованості особистості не фіксувалася в змінах фізіологічних показників її втомлюваності згідно головного положення означеного вище закону, а інколи й виявлялися під час експериментів у різних осіб зовсім протилежні результати. Пояснення вченими цих виключень з „V”-образної закономірності „монотонною” взаємозалежністю працездатності людини від рівня активації певної функціональної підсистеми теж не дало можливості перенести виокремлені показники діагностики стомлення в практику підвищення працездатності особистості в різноманітних сферах її діяльності. При цьому виявлялося, що більш інформативними є показники психологічні. Це й стало причиною виділення науковцями інтегральних показників працездатності особистості згідно її психологічної структури [99, с. 12 - 18].

Один із напрямів дослідження психофізіологічних аспектів працездатності особистості у вітчизняній психологічній літературі було започатковано Е.Ільїним, Л.Коломенським, Г.Костюком, В.Мерліним, В.Небиліцином, В.Рожественською, О.Скрипченком, Б.Тепловим. Вихідним положення цього напрямку стало визначення працездатності особистості як складного, багатофакторного утворення, яке залежить від мотиваційної сфери людини, умов праці й стану здоров'я індивіда, настрою й емоційного ставлення до здійснення визначеної діяльності. При цьому, наголошували вітчизняні вчені, домінуючим чинником рівня й динаміки працездатності людини є її індивідуальні відмінності у виконанні специфічного, для кожного конкретного випадку, виду праці [1].

Дослідження, виконані в цьому напрямі, ґрунтувалися на вивченні властивостей нервової системи людини, розуміння яких, на думку вчених, мало допомогти проникнути в природу індивідуально-типологічних відмінностей у працездатності особистості. Засновником цього напрямку, Б.Тепловим, була сформульована гіпотеза, згідно з якою природжені властивості нервової



системи визначають психічний портрет особистості й опосередковуються умовами її життєдіяльності, навчанням і вихованням. Показниками, які детермінують індивідуальні відмінності в динамічних характеристиках працездатності особистості (швидкість зростання стомлення, внутрішні резерви працездатності, індивідуальний режим праці тощо) дослідником було визначено силу та слабкість нервової системи, яка визначає межу працездатності людини під впливом різних за потужністю навантажень [7].

Розвиток досліджень психофізіологічних аспектів працездатності особистості в цьому напрямі відбувався у виявленні індивідуальних відмінностей між людьми за силою нервової системи та психічними станами, що знижують працездатність людини в умовах одноманітної діяльності (В.Рожественська). Було виявлено особливості втомлюваності людини залежно від кількості та потужності подразників на осіб із сильною та слабкою нервовою системою [5].

Поряд із цими дослідженнями В.Небиліцин здійснює експерименти впливу слабкості нервової системи людини на ефективність працездатності особистості й приходить до висновку про її велику чутливість до навантажень та більш низьку межу включення гальмування функціональної системи організму людини [7].

Експериментальні дослідження індивідуально-типологічних відмінностей особистості, проведених Г.Костюком, дозволили виділити два різних види гальмування, які лежать в основі працездатності та втомлюваності людини - превентивне та вторинне. Превентивне гальмування, на його думку, це результат активації особливих гальмуючих структур, що виникають лише в окремому центрі без порушення загального функціонування системи. Таке гальмування виконує координаційну функцію й обмежує розповсюдження стомлення на інші підсистеми. Воно відіграє охоронну роль і забезпечує в людини безперервну компенсацію її енергетичних витрат. Вторинне гальмування - це „крайня межа захисту” організму. Під його впливом дестабілізація функціонування окремої підсистеми розповсюджується на всі

види діяльності людини. Рівень і динаміка первинного та вторинного гальмування, доходить висновку Г.Костюк, визначають індивідуально-типологічні відмінності у виконанні людиною діяльності [1].

Результати дослідження механізмів зниження працездатності особистості під впливом одноманітної діяльності дозволили Е.Ільїну обґрунтувати поряд із поняттям активації положення про дезактивації функціонування завантажених підсистем. Така дезактивація діяльності особистості виявлялася в неузгодженому функціонуванні першосигнальної та другосигнальної системи. Для дослідження цього механізму вченим було запропоновано методику „Тепінг-тесту” [7].

Важливими є результати вивчення О.Скрипченком розумової працездатності молодших школярів впродовж окремих мікроперіодів цього віку. Виділені вченим психофізіологічні показники стійкості організму дитини до шкільного навантаження та виявлення їх орієнтовних нормативів дозволило йому виділити два блоки індивідуальних відмінностей особистості під час виконання нею розумового навантаження. До першого блоку дослідником було віднесено сталі психофізіологічні функції, які забезпечують працездатність особистості під час виконання будь-якої діяльності та перемінні, які визначають індивідуальну своєрідність динаміки розумової працездатності особистості в певних умовах [215].

Проведені вченими дослідження впливу типу темпераменту особистості на виконання нею певного виду праці супроводжувалося обґрунтуванням нових категорій: „монотомія”, „стійкість працездатності”, „надійність праці”, „робоча напруженість”, „психічне перенасичення”, „темп праці” тощо.

Монотомія (Є.Ільїн, Я.Коломенський, Г.Костюк, В.Рождественська, О.Скрипченко, Б.Теплов) це особливий психічний стан людини, відмінний за змістом і подібний по зовнішніх проявах зі стомленням. Відмінність між стомленням та монотомією, на думку вчених, які виникають під час тривалої розумової праці, полягає в механізмах гальмування психічної активності особистості. В основі стомлення лежить поза межне гальмування детерміноване

впливом надмірних за потужністю та тривалих за часом навантажень, що перевищують функціональні можливості особистості і які можуть призвести до виснаження організму людини. В основі монотомії лежить механізм превентивного гальмування. Таке гальмування психофізіологічних функцій впливає на динаміку розумової працездатності особистості в тих випадках, коли навантаження не перевищують функціональних можливостей систем організму людини і які недостатні для кумуляції порушення на всі інші функціональні підсистеми життєзабезпечення.

Робоча напруженість була введена науковцями для характеристики працездатності в умовах безпомилкового виконання людиною завдання незважаючи на дію негативних впливів напружених зовнішніх умов. При цьому одночасно вводиться поняття стійкості особистості, під яким дослідники розуміють здатність людини якомога довше підтримувати власну працездатність в умовах великої емоційної напруги зі збереженням оптимального рівня функціонального стану нервової системи без значних відхилень у якості виконання праці. В окремих випадках ученими використовується поняття „поміхостійкість” як здатність особистості успішно виконувати ту чи іншу діяльність в умовах дії додаткових подразників, близьких за своїм характером до сигналів, що входять у структуру виконуваної діяльності. Успішне виконання певного виду праці характеризувалося також під час вивчення індивідуально-типологічних відмінностей у працездатності, її надійністю, яка характеризує відхилення функціонального рівня виконання діяльності особистості, який не виходив за встановлені межі оптимальної працездатності.

Зазначимо, введення означених понять у дослідженнях розумової працездатності та втомлюваності особистості використовувалося переважно для виявлення індивідуальних відмінностей у здатності людини до збереження достатнього рівня, у різних за складністю умовах (екстремальних, нервового перенапруження, одноманітності), виконання нею розумового навантаження.

В останні десятиріччя у вітчизняній психології виділилися в окремий

напряму дослідження, спрямованого на вивчення психологічних аспектів розумової працездатності особистості. В їх основу була покладена дезінтеграційна теорія стомлення людини, яка вивчає детермінанти порушення регуляційних процесів психічної активності. Деформація головних психічних процесів під час стомленням, згідно цього напрямку, викликає „хаос” у сприйнятті, зміну властивостей уваги й інших психічних функцій, які негативно впливають на розумову працездатність особистості. Більшість дослідників цього напрямку стверджують про необхідність обґрунтування інтегральних показників адекватної оцінки дезінтеграційних механізмів розумової працездатності, які допоможуть одночасного фіксувати швидкість і правильність виконання завдань у індивідуальному та віковому аспекті [19].

Однією зі спроб одержати таку інтегральну психологічну характеристику працездатності особистості була пов'язана із застосуванням теорії інформації. Для оцінки змін функціонального стану особистості застосовувався апарат теорії виявлення сигналу [9]. Два параметри цієї теорії, чутливість до сигналу ( $d$ ) і здатність до його детекції ( $\beta$ ), являють собою інтегральні показники працездатності особистості. Критеріями виявлення означених вище показників були використані такі ознаки стомлюваності людини, як поява періодичних зривів у роботі, дезінтеграція складних навичок і вмінь. Однак вимірювання „пропускної здатності людини” (біт/сек) у різних за складністю завданнях і в експериментальних результатах різних авторів суттєво відрізнялися. Тому практичне запровадження положень цієї теорії не відбулося [].

Згодом вирішення завдань дослідження психологічних аспектів працездатності особистості здійснювалося вченими згідно основних положень теорії прийняття рішень. На початку запровадження означеної теорії (В.Зінченко, В.Крижанівська, А.Навакатикян, А.Смірнов) детермінувалося потребою у виявленні психологічних особливостей діяльності операторів АСУ (автоматизованих систем управління) оскільки в їхній праці особливе значення мали надмірно завантажені процеси сприйняття й переробки інформації (виявлення, інформаційний пошук, збереження, оперативне запам'ятовування,

інформаційна підготовка й ухвалення рішення). Згодом подібні дослідження впливу стомлення людини на різні сторони психічної діяльності людини й, зокрема, на процеси прийняття рішень вивчалися науковцями в потужності впливу операцій збереження, повторення, відтворення й семантичної обробки інформації на ефективність розумової працездатності особистості в різних сферах її життєдіяльності [3, с. 9 - 12].

Представниками цього напрямку було виявлено, що в окремих випадках вплив стомлення людини може приводити до мобілізації ресурсів організму. Тому в останні роки науковцями наголошується на створенні діагностичного інструментарію визначення інтегральних показників задіяних ланок операційної структури в діяльності особистості.

Започатковані експериментальні дослідження згідно згаданого вище положення були розпочаті В.Зінченком. Проведені під його керівництвом наукові пошуки виявили особливості впливу стомлення на структуру процесів короткочасної пам'яті. Було доведено, що стомлення чітко фіксується під час збільшення кількості повторень для збереження інформації в сенсорній пам'яті, порушення операцій повторення і пошук матеріалу в первинній пам'яті, порушення операцій семантичних взаємозв'язків у вторинній пам'яті тощо. Тобто, висока напруженість праці детермінувала порушення тих операцій, які вимагають максимальної мобілізації уваги. При цьому дослідником визначені вікові закономірності впливу розумового стомлення на психофізіологічні процеси пам'яті. У школярів під впливом стомлення змінювалися процеси, що відбувалися в сенсорній пам'яті, а в дорослих - операції більш високого рівня (контроль і пошук інформації в короткочасній пам'яті, перенесення інформації в довгострокову пам'ять) [100].

В цілому проведені експериментальні дослідження виявили стійкий вплив стомлення на мікроструктуру процесів короткочасної пам'яті. При цьому вікові й індивідуальні розходження, стверджує В.Зінченко, приводять до закономірних зрушень результатів, але не змінюють картини в цілому. Було також виявлено вибірковий вплив стомлення на виконання окремих психічних

операцій прийняття особистістю рішення, які найбільш завантажені конкретним типом завдання, що засвідчило про порушення тих психічних процесів, які взаємопов'язані зі стійкістю уваги. Отже, стомлення особистості приводить до порушення виконання в неї процесів запам'ятовування, які детермінуються, у залежності від способу діяльності, особливостями уваги [1].

Висвітливо головні наукові результати дослідження психологічних показників розумової працездатності особистості, здійснених в останні роки. Серед них:

1. Обґрунтування положення, згідно з яким динаміка розумової працездатності особистості має визначатися за допомогою кількісних показників обсягу виконаної роботи та кількості допущених помилок під час виконання розумової праці за певний проміжок часу. Статистична обробка здобутих у такий спосіб результатів фіксується за допомогою кривої працездатності особистості на якій аналізуються періоди вироблення в неї прийомів роботи, входження в діяльність, стабілізації прийомів роботи й стомлення. Кожна з виділених стадій має характерні ознаки.

2. Виявлення вибіркості стомлення, оскільки її вплив фокусується на працездатності окремих блоків, задіяних у психічної діяльності особистості, знижуючи при цьому ефективність найбільш завантажених перцептивних, або мнемічних чи когнітивних операцій.

3. Визначення двох домінуючих механізмів впливу навантаження на виконання діяльності. З одного боку, під впливом різних несприятливих умов відбувається зниження загальних енергетичних можливостей організму, що приводить до рівномірного погіршення рівня працездатності особистості в цілому, а з іншого, зростання стомлення має специфічну спрямованість і визначається завантаженням окремих психічних процесів.

Зазначимо, найбільш повний, з нашої точки зору, теоретичний аналіз цієї проблеми здійснений у працях К.Платонова. Ппрацездатність, за визначенням вченого, це потенційна можливість індивіда виконувати доцільну діяльність на заданому рівні ефективності впродовж визначеного часу, яка залежить від

зовнішніх умов діяльності й психофізіологічних ресурсів індивіда Дослідником було систематизовано проведені вітчизняними вченими вивчення різних аспектів працездатності особистості залежно, перш за все, від характеристики домінуючого виду діяльності людини. Такі види праці особистості, на думку К.Платонова, визначаються за показниками її інтенсивності та напруженості (праця по заздальгідь розробленому алгоритмі та робота зі створення нових алгоритмів діяльності, управлінська та операторська праця, навчально-пізнавальна діяльність тощо). Тому предметом експериментальних пошуків сучасних науковців, залежно від виду праці, є:

- актуальна працездатність (працездатність особистості, характерна для визначеного проміжку часу);
- загальна працездатність (працездатність людини при здійсненні будь-якої соціально-корисної, не обов'язково професійної діяльності);
- працездатність оптимальна (працездатність особи, що забезпечує ефективну її діяльність і одночасно узгоджує два суперечливі критерії: максимальна кількість і якість праці при мінімальних фізичних і психічних витратах на її здійснення);
- працездатність потенційна (можливість індивіда виконувати діяльність відповідно до заданих вимог впродовж тривалого часу);
- працездатність професійна (працездатність взаємодіючих функціональних систем людини, що забезпечують виконання певного виду професійної діяльності);
- працездатність розумова (здатність людини виконувати діяльність з яскраво вираженою перевагою розумової складової відповідно до заданих ззовні вимог);
- працездатність фізична (здатність людини виконувати діяльність з яскраво вираженою перевагою фізичної (рухової) активності відповідно до заданих ззовні вимог);
- працездатність екстремальна (працездатність особистості при повній мобілізації її власних фізичних і психічних резервів у кризових умовах

діяльності) [173].

### **1.3. Сучасні напрями удосконалення психодіагностичного інструментарію дослідження професійного самовизначення особистості**

Сучасні напрями розробки психодіагностичного інструментарію дослідження професійного самовизначення особистості перебувають в межах методологічного принципу єдності діяльності та свідомості особистості, діалектичного взаємозв'язку її свідомості, самосвідомості та саморозвитку, який в останні десятиліття є провідним у дослідженнях педагогів, психологів і соціологів. Це принцип, який ще у 80-х роках минулого століття О. Леонтьєв охарактеризував як такий, що має “високу життєву значущість і є вінцем психології особистості” [1, с. 228].

Людина, стверджують К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, А. Брушлінський [1], об'єктивно виступає (й вивчається) у системі різноманітних відносин. Найважливіше з них – стати суб'єктом, тобто творцем своєї індивідуальної історії, автором свого життєвого шляху: ініціювати й здійснювати у суспільно заданих параметрах пізнавальну і практичну діяльність, спілкування, поведінку й інші види людської активності. Наголошуємо, що суб'єкт – це людина на вищому рівні активності, цілісності й автономності [4, с. 3].

Означене вище розуміння людини як багатопланового суб'єкта простежується в переважній більшості сучасних теорій становлення і розвитку особистості. Принципова новизна такого теоретико-методологічного підходу полягає в тому, що при цьому обов'язково враховується не лише свідоме ставлення особистості до об'єктивного світу, а й відповідне ставлення до самої себе (самоствавлення). Якраз цим і розширюється уявлення про зміст активності особистості, її саморозвиток. Безпосередньо в межах понять “ставлення” і “самоствавлення” розкривається у всій значущості працездатність особистості як головний фактор детермінації професійного самовизначення старшокласника,



який забезпечує не лише розгортання процесів самопізнання, самооцінки та самовдосконалення, а й саморозуміння та самоприйняття власної неповторності, яка реалізується суб'єктом у межах динамічних вимог ринку праці. Обґрунтуємо це твердження.

Підвищений інтерес педагогів і психологів до проблеми суб'єкта значною мірою обумовлений переходом від соціопояснювального підходу щодо діяльності й поведінки особистості до розкриття внутрішніх механізмів її становлення й розвитку. При цьому даний принцип розкривав на основі виявлення поверхових причинно-наслідкових зв'язків об'єктивні закономірності онтогенетичного просування особистості до вершини розвитку. Такий детермінізм зосереджувався, передусім, на фіксації зрушень у свідомості особистості, які задавалися зовнішніми умовами, соціальним середовищем та процесами навчання і виховання. Проблема професійне самовизначення особистості, за умов визначення причинно-наслідкових детермінант розвитку психіки, перебувало лише у межах категорії свідомості як доцільної адаптації, завдяки якій забезпечувалося ставлення людини до явищ об'єктивного світу й самої себе.

Означене нами вище положення призводило до розуміння особистості як реактивної істоти, яка лише відповідає на зовнішні впливи. Така нижча активність людини й ставила її у положення "гвинтика" державно-виробничої машини, складового, але не найважливішого, елемента продуктивних сил і виробничого потенціалу держави. Особистість виступала в такому середовищі її продуктом, кількісні й якісні професійні характеристики якої задавалися системою навчання й виховання. При цьому вважалося, що суспільство, передусім, впливає на індивіда, а особистість як член суспільства виконує задані ним функції та ролі. Тобто в системі навчання і виховання особистість виступала об'єктом впливу, а відповідним чином організоване середовище розвитку мало обов'язково забезпечити її ставлення із заздальгідь визначеним рівнем знань, сформованими поглядами, ідеями, переконаннями й т. д. Проблема дослідження професійного самовизначення також

підпорядковувалася також цій меті – усвідомлення значущості вимог середовища й свідомого ставлення до визначених суспільством ідеологічних норм, правил і приписів у діяльності і спілкуванні.

Так, розкриваючи психолого-педагогічні основи підготовки особистості до професійного навчання і праці Г. Балл, П. Перепелиця, В. Рибалка, Б. Федоришин, В. Синявський [9] стверджують, що у 60-х і першій половині 70-х років ХХ ст. панувало визначення професійної орієнтації як системи державних заходів, спрямованих на формування в учнівської молоді психологічної готовності до вибору професій на основі потреб суспільства і з урахуванням інтересів і схильностей особистості учня. Не важко помітити, підкреслюють вчені, що ключовими елементами визначення такого підходу є державне управління процесом підготовки учня до вибору професії, спрямованість цього управління на певне коло професій і на певні галузі виробництва, формування в учнів психологічної готовності вибору саме цих заданих професій. Особистість учня в такому процесі переміщається на край системи. Загалом урахування психологічної структури особистості учня здійснюється на основі “потреб суспільства”, тобто як другорядний елемент професійної орієнтації [ , с. 7].

Звичайно, не варто применшувати значущість досліджень, предметом яких виступало обґрунтоване й усвідомлене професійне самовизначення особистості. Адже на основі здобутих результатів вибудовувалася система педагогічної роботи в школі, яка досить ефективно функціонувала продовж тривалого часу й забезпечувала підготовку учнівської молоді до майбутньої трудової діяльності. Крім того, що є надзвичайно важливим, результати проведених у ті роки досліджень (1960 – 1990 рр.) створили стале підґрунтя для здійснення фундаментальних досліджень у галузі професійного становлення особистості й формування її як суб’єкта майбутньої професійної праці, який не лише відповідає вимогам професійного середовища, а й активно оволодіває ним, доцільно змінює його й одночасно змінює себе, своє ставлення до навколишнього світу та самого себе.

Проблема мотивації вперше у вітчизняній науці стає предметом досліджень у нейро- і психофізіології. Так, зокрема, у процесі експериментів П. Анохін [7] приходять до висновку про суттєвий вплив поставленої цілі на поведінку людини, яка не була врахована у теорії І. Павлова. Вчений стверджує: “На нашу думку, причина відходу І. Павлова від найважливішої проблеми – діяльності мозку – полягає в тому, що сам факт виникнення мети для одержання того або іншого результату вступає в принципове протиріччя з основними рисами його рефлекторної теорії. Безсумніву І. Павлов бачив це і вважав, що, поставивши проблему мети, він змушений буде істотно перебудувати той грандіозний будинок, що з такою геніальною сміливістю та наполегливістю вибудовував все своє життя” [7, с. 6].

Результати дослідження П. Анохіним [7] проблеми мети поведінки порушили загальноприйняте уявлення про рефлекторну дугу, в якій відбувається жорстко заданий поступальний рух від пункту до пункту. Таку жорсткість порушувала, на думку вченого, модель кінцевого результату, яка створюється вже на початкових етапах поширення збудження, тобто раніше, ніж закінчиться весь процес формування поведінкового акту, і раніше, ніж буде отриманий сам результат. При цьому модель кінцевого результату є не що інше, приходять до висновку П. Анохін, як мета, й інтервал між нею та результатом поведінки може варіюватися від хвилини і до багатьох років. Така аферентна модель, на думку вченого, не лише має в своїй структурі обов’язково мету, а й є також еталоном оцінки активності, який спрямовує кожну наступну поведінку [7, с. 41].

Отримані П. Анохіним результати суттєво вплинули на розуміння вітчизняними вченими природи психічного. Для психолого-педагогічної науки це, передусім, означало, що психіка, пізнання й т.д., які кваліфікувалися як система відображення зовнішнього світу, не відповідає суті психічного, оскільки його головною ознакою є пасивність індивіда, його дзеркальне відображення оточуючого середовища. Такий підхід у психолого-педагогічної теорії і практиці був тривалий час закріплений у нашій країні офіційною

“парадигмою”, згідно з якою пізнання, свідомість і психіка розглядалися як відображення. Проте в цей же час на основі результатів досліджень відомих вчених (Л. Божович [2], О. Бодальов [], Л. Виготський [], В. Давидов [], Г. Костюк [], О. Леонтьєв [] В. М’ясищев [], К. Платонов [], С. Рубінштейн [] та ін.) закладалися підвалини нової методології, яка спиралася на діалектичний матеріалізм. Головною ідеєю такої методології стало твердження про те, що психічні явища виступають як різні форми й рівні суб’єктивного відображення об’єктивної дійсності у формі образів предметів і явищ навколишнього світу та відповідних ставлень [].

Категорія “ставлення”, через яку розкриваються смислові зв’язки єдності людини і світу, є однією з ключових в теорії В. М’ясищева [9]. Вчений стверджував: “структурною основою, ядром особистості, що визначає рівень і характер цілісного функціонування всіх складових у єдиній психічній організації людини, є система суб’єктивно-оцінних індивідуально-вибіркових ставлень цієї особистості до дійсності. Ця система ставлень (до себе, до інших, до предметів зовнішнього світу) є тими внутрішніми умовами, через які переломлюються всі зовнішні впливи на особистість і які визначають специфічний, індивідуальний характер її поведінкових реакцій у відповідь на ці впливи” [9, с. 129]. Вчений підкреслював, що “ставлення характеризує активно-вибіркову позицію особистості, яка визначає індивідуальний характер її діяльності й окремих вчинків” [9, с. 164].

Проблема дослідження мотивації в структурі діяльності і спілкування особистості через систему ставлень до неї отримала свій подальший розвиток внаслідок спроби вітчизняних вчених узагальнити й синтезувати результати різних наук (психології, педагогіки, фізіології). Однією з таких спроб є діяльність колективу під керівництвом Б. Ананьєва. Вченим було окреслено напрям інтеграції наукових дисциплін під час вивчення людини як індивіда, особистості й індивідуальності як суб’єкта діяльності і пізнання. Таке розмежування напрямів вивчення людини дало змогу Б. Ананьєву [6] збагатити, розроблену В. М’ясищевим теорію суб’єктивного ставлення, положенням про

визначену заздалегідь послідовність переходу окремих ставлень (до суспільства в цілому, природи, інших людей та самого себе) у властивості характеру. Ними, на думку вченого, є, передусім, стійкі утворення характеру людини (комунікативні риси), які формують її ставлення до інших. Згодом на їх основі формуються “рефлексивні риси” – “Я”, як цілісна система свідомих ставлень до себе. За змістом такі рефлексивні риси, які набули свідомого суб’єктивного смислу і цінності, становлять самосвідомість, як ядро людської особистості, регулятор її поведінки та діяльності [6, с. 277 – 278 ].

Крім того, для характеристики онтогенетичного розвитку ставлень людини в процесі її життєдіяльності Б. Ананьєв використовує поняття “гетерогенність” (неоднорідність) і “гетерохронність” (неодночасність). Основною характеристикою людини за таких умов ним визначено ієрархію “індивід – особистість – індивідуальність”, в рамках якої індивідуальність виступає вищим рівнем розвитку особистості, вершиною самовираження людини і може бути зрозуміла лише як “єдність і взаємозв’язок її властивостей як особистості та суб’єкта діяльності, в структурі яких функціонують природні властивості людини-індивіда”. При цьому Б. Ананьєв [6] стверджував, що індивідуальність є одночасно предметом виховання, умовою і його результатом, оскільки в педагогічному сенсі воно є унікальним явищем, яке має власний внутрішній світ, самосвідомість й саморегуляцію, які складаються в образ “Я” особистості й організують поведінку [6, с. 334].

Одне з теоретичних положень Б. Ананьєва [6] було згодом використане Д. Фельдштейном [9] під час визначення критичних і латентних (скритих) періодів розвитку дитини. Це положення, у якому стверджується про відносну внутрішню замкненість особистості, вбудовану у відкриту систему взаємодії зі світом. У такій системі взаємодії самосвідомість і “Я”, як ядро особистості, віддзеркалюють тенденції і потенції її розвитку. Через складні переходи із закритої системи у відкриту, на його думку, людина збагачує духовну і матеріальну культуру свого суспільства [2, с. 176 – 178].

Під час дослідження Д. Фельдштейн дійшов висновку про чергування

критичних і латентних періодів у розвитку особистості, поперемінне розгортання двох сторін діяльності, одна з яких спрямована на присвоєння задач, мотивів і норм взаємовідносин між людьми, а інша – на оволодіння суспільно виробленими способами дій. Крім того вчений експериментально доводить закономірність про чергування в розвитку двох особистісних позицій дитини: “Я в суспільстві” та “Я і суспільство”. Для першої позиції є характерним переважання процесу соціалізації, тобто нові контури взаємовідносин з людьми стають невизначеними і тому дитина легко і швидко відгукується на впливи суспільства. Друга позиція виступає як процес індивідуалізації, змістом якого є процес усвідомлення себе як суб’єкта суспільних відносин, який протиставляє себе іншим. Позиція суб’єкта, на думку Д. Фельдштейна, виникає вже у трьохрічної дитини, а в період від 10-ти до 15-ти років, на основі розвитку свідомості й самосвідомості, знову переважає позиція “Я і суспільство”. За результатами своїх досліджень вчений приходиться до висновку про послідовну зміну стадій: підвищення сенситивності до розширення кола нових соціальних впливів періодами спрямованості їх на вироблення самооцінки, самоствердження і демонстрацію своєї індивідуальності. При цьому вчений підкреслює, що в позиції “Я в суспільстві” зростаюча особистість залишається суб’єктом, який оцінює значущість і масштаб таких впливів [8].

У дослідженні значущості образу людини в системі регулювання її діяльності Б. Ломов [7] приходиться до висновку, що образ не можна розуміти як миттєвий знімок предмета. Його формування – це складний процес, що розгортається в часі, а зміст відображення стає все більше й більше адекватним сутності предмету. При цьому, наголошує вчений, на кожному етапі його становлення виявляються нові властивості предмета й уточнюються ті, які були вже виявлені. Тому в процесі відображення відбувається постійна реконструкція образу в напрямі підвищення рівня його адекватності предмету. Образи, як відображення предметів (і явищ) об’єктивної, тобто існуючої поза і незалежно від свідомості людини дійсності, є одночасно й суб’єктивними,

такими, що належать суб'єкту [0, с. 10].

Окреслені вище дослідження, які мали на меті узагальнити й синтезувати результати різних наук (психології, педагогіки, фізіології), привели до суттєвих зрушень у розумінні сутності розвитку особистості, які втілилися в систему методологічних принципів. З поміж таких принципів є й ті, в яких стверджувалося, що людина, як самоорганізована та внутрішньо активна система і як носій відображення, активно й вибірково ставиться до зовнішнього світу. При цьому однією з найважливіших властивостей психічного відображення є антиципація, яка дає змогу особистості не тільки фіксувати минуле й сьогоднішнє, але й передбачати майбутнє. Здатність особистості аналізувати минуле, фіксувати сучасне й передбачати майбутнє, на нашу думку, і є тією регулюючою функцією особистості, яка згодом у психолого-педагогічних дослідженнях отримала назву образ “Я”.

Уведення вченими поняття образ “Я” в систему психіки людини, як ядра її особистості, створило передумови для уточнення його сутності, яке згодом виступає в дослідженнях не тільки як прогностична функція свідомості, що забезпечує сприймання та відображення об'єктивного світу. Його новий зміст збагачується тим, що образ “Я” це також і ядро самосвідомості особистості, котре забезпечує відображення людиною самої себе, формує ставлення до себе і розуміння себе як суб'єкта діяльності і спілкування. Тобто образ “Я” особистості виконує конструктивну, регулятивну, прогностичну та оцінювальну функцію, які гармонізують її ставлення до себе і до зовнішнього світу й цим забезпечують особистісне становлення і зростання.

Крім того відображення людиною об'єктивної дійсності та самої себе відбувається на різних рівнях: відчуття і сприймання; уявлення; мови і мислення. Завдяки таким специфічним способам реалізується ставлення індивіда через переживання себе самого і переживання світу, в якому існує суб'єкт. Виділення окреслених вище рівнів дало змогу вченим (Б. Ананьєв [6], Б. Ломов [0], Г. Костюк [1], О. Леонтьєв [1]) стверджувати про динамічний характер такого утворення як образ “Я” особистості, який має певні

індивідуальні та вікові особливості становлення [].

Так, зокрема, означене вище положення було використане Г. Костюком [2] для характеристики образів особистості на рівні уявлень. Такими характеристиками визначено схематизацію (формування певних еталонів за рахунок редукування одних ознак й підкреслення інших), панорамність (дозволяє суб'єкту виходити за рамки наявної ситуації), співвідношення просторово-часових параметрів (послідовний у просторі та / або часі процес сприймання певного предмета чи явища дійсності, який перетворюється в симультанний), контекстна залежність (залежність образів від діяльності, яку виконує суб'єкт). Характерною рисою образів рівня уявлень, приходить до висновку Г. Костюк [1] є те, що у них виявляється активний випереджальний характер пізнання людиною предметного світу [1. с, 94].

Образ “Я”, як ядро особистості, виступає в розглянутих дослідженнях одночасно як складова свідомості так і самосвідомості, які забезпечують їй відображення об'єктивного світу й самої себе, що в умовах взаємодії особистості і середовища є обов'язковою умовою формування її як суб'єкта діяльності. Адже прийти до себе та зрозуміти себе неможливо лише через оволодіння середовищем і порівняння себе з іншими через відрефлексоване ставлення до ситуації та себе в ній. Якраз образ “Я” забезпечує ставлення до себе як до особистості, яка має певну систему цінностей і смислів своєї активності. Таке самоставлення ґрунтується на результатах самопізнання, самоаналізу, саморозуміння та самоприйняття. Тобто завдяки образу “Я” особистість перетворюється в суб'єкта діяльності з розвиненими вольовими якостями, здатністю приймати рішення і здійснювати моральні вчинки. При цьому самосвідомість є, передусім, процесом, за допомогою якого людина пізнає себе, а її результатом (продуктом) – образ “Я”, як система суб'єктивно-оцінних індивідуально-вибіркових ставлень до самої себе і свого м'яся в оточуючій дійсності.

Отже, образ “Я” не лише дає можливість відповісти людині на запитання про те хто вона і що з нею відбувається. Її внутрішня активність не



обмежується пошуком нових знань про себе, а зосереджена на усвідомленні смислів своєї діяльності, об'єктивних проявів і суб'єктивних причин того чи іншого вчинку. Тобто відбувається процес узгодження отриманих в процесі самопізнання знань про себе, які спонукають до того чи іншого способу поведінки і тим, якою вона має бути насправді, залежно від суб'єктивного уявлення про суспільні цінності та мораль. У такому протиріччі й проявляється образ “Я-реальне” особистості, що спонукає діяти в той чи інший спосіб, та образ “Я-ідеальне” – як потрібно було діяти. Внутрішня робота особистості у процесі вирішення протиріччя між “Я-реальним” та “Я-ідеальним” дозволяє відповісти не лише на запитання “Хто Я?” і “Яким Я повинен бути”, а й на запитання “Чому Я повинен таким бути”. В цьому й виявляється сучасне розуміння сутності поняття образ “Я” особистості.

У цілому ведення поняття образ “Я” в систему психіки людини, як ядра її особистості, створило передумови для уточнення його сутності, яке згодом виступає в дослідженнях не тільки як прогностична функція свідомості, що забезпечує відображення об'єктивного світу. Його новий зміст збагачується тим, що образ “Я” це також і ядро самосвідомості особистості, яке забезпечує відображення самої себе, ставлення до себе і розуміння себе як суб'єкта діяльності і спілкування. Така система ставлень є тими внутрішніми умовами, через які переломлюються всі зовнішні впливи на особистість і які визначають специфічний та індивідуальний характер її діяльності й поведінки.

За змістом такі рефлексивні риси, які набули свідомого суб'єктивного смислу і цінності, становлять сутність образу “Я”, як ядра людської особистості. Саме тому образ “Я” не лише дає можливість відповісти людині на запитання про те хто вона і що з нею відбувається, її внутрішня активність зосереджена на усвідомленні смислів своєї діяльності, об'єктивних проявів і суб'єктивних причин того чи іншого вчинку. Тобто відбувається процес узгодження отриманих в процесі самопізнання знань про себе, які спонукають до того чи іншого способу поведінки і тим, якою вона має бути насправді, залежно від суб'єктивного уявлення про суспільні цінності та мораль.

Провідними функціями образу “Я” є конструктивна, регулятивна, прогностична та еталонно-оцінювальна, завдяки яким особистість вибудовує й гармонізує ставлення до себе та до зовнішнього світу. Формування образу “Я” – це складний процес, що розгортається в часі.

Уведення поняття образ “Я” до предмету досліджень проблеми формування і розвитку особистості істотно вплинуло на дослідницькі пошуки вітчизняних вчених у галузі професійного самовизначення і професійного розвитку людини. Впродовж останнього десятиріччя такі пошуки групуються навколо проблеми становлення професіоналізму людини, ядром структури якого виступає образ “Я-професіонал”, який забезпечує суб’єктивно-оцінне й індивідуально-вибіркове ставлення індивіда самого до себе як суб’єкта професійної діяльності. Тому в цьому підрозділі розкриємо результати досліджень, у яких, завдяки сформованому образу “Я-професіонал”, особистість вибудовує й гармонізує ставлення до себе як професіонала та до світу професійної праці.

Проблема “професії”, “професіонала” і “професіоналізму” впродовж багатьох років є однією з найбільш актуальних у дослідженнях педагогів, соціологів, психологів, медиків і економістів. І це не випадково. Адже вчені і практики намагаються віднайти якісні характеристики знаходження людиною себе у світі професій, виборі такої однієї з них, у якій особистість виявить свої здібності та реалізує власну програму життєдіяльності. Вперше виокремлення в якості спеціального предмета дослідження категорій “професіонал” і “професіоналізм” людини відбулося в середині 50-х років 20 ст. у психології праці. Пов’язане це було з суттєвими змінами в змісті та специфіці професій в авіаційній, інженерній, військовій та операторській сферах професійної праці людини.

Так, наприклад, в окремих професіях типу “людина-техніка” предметом праці стає інформація, отримана з датчиків і приладів, а засоби виробництва й безпосередній виробничий процес, який традиційно перебував у межах органів сприймання фахівця, перемістилися в середовище, відділене від нього пультом

або ж системою керування. До таких професій належала, передусім, професія оператора, ефективність праці якого залежала від точності прийому та швидкості переробки великого об'єму інформації, адекватної реакції на неї в умовах складних автоматизованих систем управління виробничим процесом і т.д. Специфічні особливості професійної діяльності людини з'явилися також у професіях, пов'язаних з освоєнням космосу. Їх ознаками стали екстремальність ситуації космічного польоту, надзвукові швидкості, складність і відповідальність завдань, виконання виробничих функцій умовах невагомості, просторова та сенсорна ізоляція тощо.

Для забезпечення високої працездатності фахівця, ефективності його професійної діяльності з одночасним збереження здоров'я в означених нами вище специфічних умовах актуальними й особливо значущими стають дослідження проблем, пов'язаних з образом сприймання. Специфікою таких образів було те, що вони формувалися в невагомості, сенсорної ізоляції та просторовій напруженості під впливом специфічного психічного самопочуття – порушення традиційних функцій перцептивних образів сприймання, як регуляторів оперативного виконання виробничих функцій. У дослідженнях сприймання, в означених вище видах професійної праці людини, вчені (А Бодальов [2; 2], Є. Климов [6], Б. Ломов [0], К. Платонов [7], Б. Теплов [2,]) приходять до висновку, що первинний цілісний образ, характеристиками якого традиційно вважалися предметність і детермінованість об'єктивними характеристиками предметів, має суб'єктну обумовленість, яка розкриває індивідуальну природу і специфіку його сприйняття – активність і вибірковість [9, с. 19].

Узагальнення отриманих численних експериментальних результатів впливу оперативного образу на ефективність професійної праці людини приводить до того, що первинний цілісний образ сприймання людиною предмету (діяльності) розглядається як сукупність процесів, які забезпечують їй суб'єктивне, пристрасне й разом з тим адекватне відображення дійсності. Формування такого образу сприймання є результатом здійснених суб'єктом

активних перцептивних дій і операцій, які змінюють одна одну [9, с. 19].

Означені вище висновки, до яких експериментальним шляхом приходять учені в процесі дослідження проблем професійної діяльності людини, у яких предметом стають образи дій і образи предметів (засоби виробництва), на нашу думку, і виступили початком систематичного вивчення сутності та місця образу “Я” особистості у професійній діяльності людини й необхідності його формування та розвитку.

Крім того, незважаючи на окремі ґрунтовні дослідження образу “Я” людини лише у незначному переліку професій, такий підхід виявився неефективним під час перенесення отриманих результатів у процес вивчення специфіки інших професій і, передусім, професій гуманітарної сфери. Проблема вивчення таких професій пов’язана, як доводить А. Фонарьов [2], з “внутрішньою складністю” діяльності, яка приховується під нібито “зовнішньою простотою”. Особливо, наголошує вчений, це стосується тих професій, які передбачають міжособистісні стосунки і постійне спілкування. У таких професіях, як правило, мета діяльності й її продукт жорстко не задані, тому проаналізувати і розкрити внутрішню специфіку діяльності на основі суб’єктивних міркувань фахівців не вдається [2].

Підкреслимо, наголошення А. Фонарьовим [231] на необхідності розкриття внутрішньої специфіки професійної діяльності людини на основі її суб’єктивних міркувань спричинене тим, що формування образів професійної діяльності в авіаційній, військовій, інженерній та операторській сфері професійної праці здійснювалося на основі самозвітів висококваліфікованих спеціалістів, експертного оцінювання та спостереженням за процесом праці. Тобто спочатку вивчалася професійна діяльність і на цій основі виділялися домінуючі професійно важливі якості, які б мали забезпечити успішне виконання професійних завдань. Отримані результати покладалися в основу відбору та підготовки майбутніх професіоналів.

Звичайно, результати системного аналізу окремих професій (Є. Климов [9], К. Платонов [1] Б. Теплов [2]) виявилися надзвичайно важливими для

розуміння сутності та значущості образу “Я” для становлення професіоналізму особистості. Проте під час виділення професійно важливих якостей фахівця вчені зосереджувалися, передусім, на фіксації зрушень у свідомості особистості, які задавалися зовнішніми умовами. Проблема образу “Я-професіонал”, за умов визначення причинно-наслідкових детермінант професійного розвитку людини, перебувала лише у межах категорії свідомість, завдяки якій кількісні й якісні професійні характеристики в окремих професіях (авіаційна, інженерна, військова, операторська сфера) вирішувалися організованою системою відбору та тренування. Наголосимо, саме тренування, оскільки оперативне реагування на певні виробничі ситуації вирішувалося за рахунок формування у фахівця образів можливих відповідей-реакцій на визначені заздалегідь виробничі ситуації (послідовність дій оператора в аварійній ситуації, орієнтація в просторі за показниками приладів в умовах сенсорної ізоляції тощо).

Проведені численні дослідження впливу образів сприймання виробничої ситуації на ефективність виконання професійної праці людини створили умови для розроблення універсальних особистісних характеристик, які властиві будь-якій професії. Яскравим прикладом такого дослідження є праця Б. Теплова “Розум і воля військового начальника” (пізніше – “Ум полководця”) [2]. У цьому дослідженні вчений, на основі аналізу індивідуальних особливостей і змісту діяльності видатних військових командирів та історичних постатей (О. Суворов, Б. Наполеон та ін.), виявив систему мислення полководця, його вольових якостей і визначив вплив його особистісних характеристик загалом на успішність виконання ним професійних обов’язків. Дослідником було доведено положення про єдність розуму, волі і почуттів, їхній гармонійний розвиток, який є умовою успішної діяльності полководця. Тобто такі провідні професійно-важливі якості військового командира, виділені Б. Тепловим, забезпечують успішне виконання професійних завдань, тому за ними й робиться висновок про відповідність людини вимогам цієї військової професії й організацію необхідної фахової підготовки [2].

Згодом напрями дослідницьких пошуків вчених зосереджуються навколо проблеми вивчення особистісних характеристик професіонала, оскільки лише розкриття специфіки професійної діяльності людини на основі її зовнішніх атрибутів не забезпечувало ефективне виконання професійних завдань іншою людиною. При цьому порівняння виявлених психофізіологічних та особистісних характеристик успішних і неуспішних спеціалістів покладалося в основу визначення домінуючих професійно-важливих якостей професіонала. Передбачалося, що виявлені в такий спосіб характеристики професійної праці людини складуть основу змісту навчання і виховання, який забезпечить ефективне оволодіння професією і успішне виконання в майбутньому виробничих завдань. Тобто, професіоналізм людини виступав продуктом, кількісні й якісні професійні характеристики якого задавалися системою навчання й виховання, а образ, як еталон або ж модель професії, визначався ідеологічними нормами і заданими в суспільстві правилами, які має свідомо прийняти особистість.

Незважаючи на теоретичну і практичну значущість такого підходу, згідно з якою пізнання, свідомість і психіка розглядалися як атрибути відображення, до розкриття сутності професіоналізму людини він все ж не призвів. Такий підхід виявився обмеженим і під час створення дієвої моделі формування особистості як майбутнього професіонала. Адже сталося так, особливо у сфері управлінських професій, економіки і фінансів, що виділені професійно-важливі якості спеціаліста не є запорукою їх наявності в інших і тим більше, що вони не гарантують успішне виконання професійної діяльності. Не підтверджувалася також теза про те, що такі якості забезпечують досягнення людиною професіоналізму.

Все ж такі результати привели до суттєвих зрушень у розумінні сутності професійного розвитку особистості, до змісту якого має обов'язково входити положення, згідно з яким людина, як самоорганізована та внутрішньо активна система і як носій відображення, активно й вибірково ставиться до професій через аналіз минулого, сьогодення та майбутнього. Тобто образ "Я" в структурі

професіоналізму людини не лише забезпечує відображення середовища, в якому вона здійснює свою професійну діяльність, а й забезпечує відображення людиною самої себе, формує ставлення до себе і розуміння себе як суб'єкта професійної праці. Якраз образ “Я-професіонал” особистості гармонізує ставлення до себе як професіонала і до професії, як середовища особистісного становлення і професійного зростання.

Певна обмеженість такого підходу все ж втілилася у розробку періодизацій професійного розвитку особистості, які дозволили вченим і практикам диференційовано підходити до проблем формування професійного самовизначення особистості й розвитку в неї професіоналізму. З поміж інших це і:

– періодизація розвитку людини як суб'єкта праці Є. Климова (стадія передгри, стадія гри, стадія оптації, стадія професійної підготовки, стадія розвитку професіонала) [9];

– періодизація становлення професіоналізму дорослої людини В. Бодрова (стадія передгри, стадія гри, стадія оволодіння навчальною діяльністю, стадія професійної адаптації, стадія розвитку професіонала, стадія реалізації професіонала, стадія спаду) [1];

– періодизація В. Моргуна [1] та Н. Ткачової, у якій на основі періодизації психічного розвитку Б. Ельконіна та Л. Божович, виділено 14 етапів професійного розвитку особистості [1];

– періодизація Г. Бала, В. Рибалки, Б. Федоришина, які розглядають розвиток особистості як допрофесійний та власне професійний [1];

– періодизація С. Blount, D.Glenwick (стадія адекватності – неадекватності, залежності – автономності, умовної залежності – індивідуальності, незалежності) [2];

– В. Gaoni, M. Neumanna (стадія невпевненості – залежності, автономної залежності, впевненості в собі, творчості) [2];

– А. Hessa (стадія: початку, розвитку навичок, консолідації, колегіальності) [2];

– F. Kaslowa (стадія збудження, залежності та ідентифікації, активності, вступу в самостійність, ідентичності і незалежності, спокою і колегіальності ) [2];

– Yogeva (стадія визначення ролі, засвоєння навичок, засвоєння і розвиток досвіду) [2] та ін. [].

Розроблення розглянутих вище періодизацій, на нашу думку, й спонукало дослідників проблеми формування професіоналізму людини (Є. Климов [9], А. Маркова [1], А. Фонарьов [2] та ін.) звернути увагу на систему професійної орієнтації молоді, оскільки передбачалося, що удосконалення системи орієнтування учнівської молоді забезпечить формування у них необхідних професійно-важливих якостей на рівні, який відповідатиме обраній професії. Однак такий підхід виявився обмеженим у тому, що не передбачав розвитку особистості фахівця, який не лише оволодів необхідними професійно-важливими якостями, а й успішно виконував професійні задачі, розширюючи межі професії для досягнення професіоналізму. Такою вершиною є неперервність особистісного розвитку людини, оскільки розвиток професії вимагає неперервного самовдосконалення особистості і одночасно середовища професійної діяльності.

Як доводить у своєму дослідженні А. Фонарьов [2], структура професійної діяльності людини не є сталою, вона динамічна. При цьому змінюється в цій діяльності одночасно і професія і особистість, яка знаходить у ній все нові способи дій, нові смисли і цінності. Адже без такої активності людини значуща для неї професія, яка ускладнюється, автоматизується і інформаційно насичується, набуває деструктивного й руйнівного характеру. Тобто професіонал є фахівцем, який не лише виконує виробничі задачі на високому рівні, а й виходить за рамки заданих професійних норм, удосконалює професію і середовище професійної діяльності. При цьому така активність особистості неминуче призводить і до професійного самовдосконалення, оскільки нова діяльність наповнюється новим змістом і спонукає особистість до саморозвитку [2].



Варто також відзначити, що становлення професіонала, вікові особливості якого відображалися в розроблених періодизаціях, розуміється як довготривалий, індивідуальний і неповторний процес. Рушійними силами такого професійного становлення є протиріччя між минулим, сучасним і майбутнім особистості.

Так, зокрема, у працях Л. Митіної [1] у процес професіоналізації людини вводяться категорії “Я-діюче”, “Я-віддзеркалене” і “Я-творче”, протиріччя між якими й задають напрям безмежного розвитку професіонала. При цьому вчена наголошує також на тому, що у людини є не лише емпіричне “Я”, спираючись на яке вона вирішує повсякденні проблеми, а й вище “Я”, в якому містяться потенційно безмежні можливості професійного саморозвитку особистості. Сформованість такого “Я” окреслює для людини напрями входження в професію, оволодіння нею стандартами і цінностями професійної спільноти і, без чого неможливий особистісний розвиток індивіда у професії, виходить за встановлені рамки й формує нові стандарти та цінності такої професії [1].

Відзначимо, що означений вище підхід до розуміння проблеми становлення професіонала, який впродовж багатьох років розглядався як розгорнутий у часі процес оволодіння професією, зазнає суттєвих змін. І зміни в такому розумінні цього процесу торкаються, передусім, розроблених вікових періодизацій професійного розвитку особистості, які жорстко прив’язані до певного вікового розвитку особистості. Підтвердженням цього виступають дослідження, у яких вибір і оволодіння професією, наприклад, пов’язаної з художньою та технічною творчістю, відбувається не у старшому шкільному віці, а значно раніше. Або ж навпаки, професійна підготовка студента у вищому навчальному закладі ще не є підтвердженням того, що професійне самовизначення особистості набуло усвідомленого й обґрунтованого характеру.

Методологічною основою такого розуміння професійного розвитку особистості стали положення Б. Ананьєва [4], Б. Теплова [2], О. Леонтьєва [123], С. Рубінштейна [1] про те, що здібності розвиваються в діяльності. Такому розвитку властива “потенційність” та “актуальність”. При цьому потенційність

визначалася як система індивідуальних і неповторних ресурсів та резервів особистості, які можуть виявитися і реалізуватися в певних умовах середовища розвитку. Це можливості, що можуть бути використані для досягнення певної мети [1]. Актуальність у професійному розвитку характеризується вимогами соціального середовища, яким прагне відповідати особистість. Тобто зростаючі вимоги професійного середовища набувають характеру актуальних й у певний час активізують самодіяльність особистості для досягнення нею відповідності у протиріччі “особистість – вимоги професії”.

Характерним для праць О.Бодальова та його послідовників (В. Ковальов [1] М. Обозов [1]) є й те, що вони пов’язують формування професіоналізму насамперед з яскравим проявом здібностей, глибокими й широкими знаннями в тій галузі діяльності, в якій цей професіоналізм виявляється, із нестандартним володінням уміннями, необхідними для успішного виконання цієї діяльності. З позиції вченого дійсний професіоналізм завжди пов’язаний із сильною і сталою мотиваційно-емоційною зарядженістю на здійснення саме цієї діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату. Крім того, дослідник одним із показників професіоналізму вважає моральну вихованість спеціаліста як особистісну здатність до трансформації загальнолюдських цінностей у свої власні. Ще одним найважливішим інваріантом професіоналізму, як гіпотетично припускає О. Бодальов, виступає “внутрішній потенціал” професіонала як “сила особистості”, оскільки всі вищі досягнення, в повсякденному розумінні, здійснюються сильними особистостями [1].

Отже, професіоналізм людини передбачає виконання нею професійної праці на більш високому рівні. Такому рівню професіоналізму людини, на кожному з етапів її професійного розвитку, має бути притаманна стала й висока продуктивність діяльності, нестандартне її виконання, відповідальність, стійка громадянська позиція, здатність до саморозвитку тощо. При цьому високопродуктивною, на думку К. Платонова [1], вважається лише та діяльність, яка відрізняється високими характеристиками якості за основними показниками продуктивності, оптимальної інтенсивності та напруженості,

високої точності й надійності, організованості, стабільності й опосередкованості. Такі ознаки праці, вважає дослідник, повинні переслідувати соціально значущі цілі і охоронити професіонала від надмірного перенавантаження [1].

Відзначимо, що така диференціація професіоналізму людини на “професіоналізм особистості” та “професіоналізм діяльності” свідчить про те, що образ “Я-професіонал”, як ядро особистості, виступає в дослідженнях одночасно як складова її свідомості і самосвідомості, які забезпечують їй адекватне відображення професійного середовища й самої себе в ньому. Якраз образ “Я” у світі професій й забезпечує ставлення до себе як до суб’єкта з певною системою цінностей і смислів своєї активності. Тобто завдяки образу “Я” у світі професій, як системи суб’єктивно-оцінних індивідуально-вибіркових ставлень до самої себе і свого місця в професійному середовищі, особистість перетворюється в суб’єкта професійної діяльності з розвиненими вольовими якостями, здатністю приймати рішення і здійснювати моральні вчинки, метою яких є досягнення такого рівня саморозвитку, який буде відповідати вимогам професії. Досягається це за допомогою реструктуризації образу “Я-професіонал” у напрямі адекватного відображення специфіки професії (“Я” і професія) та сформованого ставлення до неї (“Я” у професії).

Отже, образ “Я-майбутній професіонал” не лише дає можливість відповісти людині на запитання про те хто вона і до чого вона прагне. Її внутрішня активність зосереджена на усвідомленні смислів своєї діяльності, об’єктивних проявів і суб’єктивних причин того чи іншого вчинку, який наближує її до професіоналізму. Тут відбувається процес узгодження отриманих в процесі самопізнання знань про себе як суб’єкта майбутньої професійної праці, які спонукають до того чи іншого способу поведінки і тим, якою вона має бути насправді, залежно від суб’єктивного уявлення про цінності та мораль професійної праці. У такому протиріччі й проявляється образ “Я-реальне” особистості, що спонукає діяти в той чи інший спосіб, та образ “Я-майбутній професіонал” – як потрібно було діяти.

Так, зокрема, аналізуючи значущість рефлексивних механізмів Н. Кузьміна [1] обґрунтовує таку закономірність, що в умовах спаду рівня продуктивності професійної діяльності ці процеси актуалізуються. Вчена доходить висновку, що вони є важливим резервом професійного вдосконалення й активізації процесів самопізнання суб'єктом своїх можливостей, потреб, а також власного професійного й життєвого досвіду. В результаті рефлексивної активності суб'єкт отримує можливість сформувати адекватний образ себе як професіонала, а також суттєво розширити арсенал засобів регуляції своєї діяльності. Відрефлексований минулий досвід не тільки забезпечує суб'єкта стереотипами поведінки в типових обставинах, але й може стати для нього джерелом творчих знахідок [1, с. 36].

Звичайно, не викликає сумніву, на нашу думку, значущість сформованого й адекватного образу себе як професіонала. Про що наголошує А. Деркач [6], Н. Кузьміна [1] та ін. Проте дещо дискусійним видається механізм його формування, тобто лише відрефлексований минулий досвід. Адже не менш значущими є також інші напрями рефлексивної активності суб'єкта, а саме самоусвідомлення себе як професіонала у теперішньому і майбутньому. При цьому самоаналіз минулого і теперішнього й складає основу для майбутнього, тобто себе як майбутнього професіонала, структура і специфіка якого фокусується в образі “Я-майбутній професіонал”. Саме таке розуміння цього утворення самосвідомості й виступає тією спонукальною силою самовдосконалення і саморозвитку особистості, яка забезпечує досягнення нею професіоналізму.

Підтвердження з'ясованого вище положення знаходимо у працях вчених, предметом дослідження яких є розвиток акмеологічних інваріантів професіоналізму. Відзначимо, акмеологічна концепція зосереджує увагу на професіоналізмі як на виявленні найвищого ступеня самореалізації особистості у професійній діяльності. Узагальнюючи основні досягнення сучасної теорії акмеології, О. Бодальов [2] А. Деркач [1], обґрунтовують поняття акмеологічної системи професіоналізму. При цьому системоутворюючим її фактором

визначають ідеальний образ особистості, яка досягла вершини свого розвитку. Такий ідеальний образ, на їхню думку, є певним еталон професійних, соціальних й індивідуальних досягнень особистості [2; 1].

Отже, ведення поняття образ “Я” в систему свідомості й самосвідомості особистості, як її ядра, створило передумови для уточнення його сутності. Його новий зміст збагачується тим, що образ “Я-майбутній професіонал” забезпечує адекватне відображення людиною професійного середовища й самої себе в ньому, ставлення до себе як до суб’єкта професійної діяльності з певною системою цінностей і смислів своєї активності. Завдяки образу “Я” у світі професій, як системи суб’єктивно-оцінних індивідуально-вибіркових ставлень до самої себе і свого місця в професійному середовищі, особистість перетворюється в суб’єкта професійної діяльності з розвиненими вольовими якостями, здатністю приймати рішення і здійснювати моральні вчинки, метою яких є досягнення професіоналізму.

Досягається це за допомогою реструктуризації образу “Я-професіонал” у напрямі адекватного відображення специфіки професії (“Я” і професія) та сформованого самоставлення до неї (“Я” у професії). Саме тому в сучасних дослідженнях взаємопов’язаними складовими формування професіоналізму людини є “професіоналізм особистості” (“Я” і професія) та “професіоналізм діяльності” (“Я” у професії), сформованість яких дає змогу їй відповісти на запитання про те хто вона і до чого вона прагне досягнути в професійній діяльності. По-іншому відбувається процес узгодження отриманих в процесі самопізнання знань про себе як суб’єкта майбутньої професійної праці, які спонукають до того чи іншого способу поведінки і тим, якою вона має бути насправді, залежно від суб’єктивного уявлення про цінності та мораль професійної праці.

Відзначимо, в сучасних умовах стрімкого зростання й ускладнення техніки і технологій, наукомісткості виробництва товарів і послуг професійна діяльність людини здійснюється в умовах жорсткої конкуренції на ринку праці, що суттєво вплинуло на зміст і характер її трудової діяльності, посилення

вимог до рівня підготовки та особистісного розвитку. В таких умовах не повною мірою використовуються вміння і здібності людини, а значна кількість кваліфікованих працівників не в змозі виразити себе ні в процесі, ні в результаті праці. А це, зазвичай, призводить до переживання відчуження від професії і неможливості самостійно контролювати власну діяльність.

Вирішення цієї проблеми значною мірою залежить від вчасного та обґрунтованого професійного самовизначення особистості ще у шкільному віці. Забезпечити це має модернізована система професійної орієнтації учнівської молоді, зміст та психолого-педагогічні засоби якої відповідатимуть вимогам сучасного професійного розвитку особистості. Одним із напрямів такої роботи є формування образу “Я-майбутній професіонал” в сучасних старшокласників. Обґрунтуємо це твердження.

Найважливішим фактором процесу формування професіоналізму особистості, стверджує К. Абульханова-Славська [2], є самосвідомість, у структурі якої виділяються такі утворення, як образ “Я”, цінності, ідеали, цілі, рівень домагань, уявлення про способи самооцінювання й становлення особистісних смислів. При цьому образ “Я”, як інтегруючий фактор самосвідомості, забезпечує формування в суб’єктів праці такого необхідного психологічного новоутворення, яким у структурі професіонала є процес самопізнання, за допомогою якого він починає ставитися до себе як до суб’єкта праці й конкретної діяльності, особистості та індивідуальності [2].

Зважаючи на зазначене вище та на отримані нами результати аналізу інших наукових праць (Г. Бал [1], О. Бодальов [2], А. Деркач [1], В. Зазикін [6], В. Зінченко [7], Є. Климов [9], О. Леонтъев [1], А. Маркова [1], Л. Митіна [1], К. Платонов [1], В. Рибалка [1], С. Смирнов [3], Б. Теплов [9], Б. Федоришин [2]; А. Фонарьов [1] та ін., можемо стверджувати, що становлення професіоналізму людини пов’язане з репрезентацією в її самосвідомості суб’єктивної картини майбутнього професійного шляху, образу бажаного професійного майбутнього, який формується в процесі самопізнання. При цьому під самосвідомістю розуміється процес і результат усвідомлення

особистістю самої себе, сутності й свого місця в системі численних соціальних зв'язків. У процесі самосвідомості формується й виділяється “Я” як певна цілісність, єдність внутрішнього й зовнішнього її буття, через який вона сприймає й оцінює себе, своє ставлення до себе та свого місця в системі життєдіяльності. Отже образ “Я” особистості є результатом розвитку її самосвідомості, змістовно наповненою формою, у якій інтегровані результати тривалого самопізнання [1].

Переважає більшість вітчизняних вчених сенситивним й одночасно критичним періодом формування самосвідомості в розвитку особистості вважають юнацький вік. Так, зокрема, про це наголошується в працях Л. Виготського [4]. Вчений стверджував, що формування самосвідомості особистості становить “квінтесенцію” і “головний підсумок” перехідного віку [0].

До такого висновку, під час вивчення психологічних особливостей вікового розвитку особистості, приходять також К. Абульханова-Славська [1]. Нею експериментально доводиться положення про те, що і період раннього дитинства інтенсивно формуються вищі психічні функції, здібності та ін., а для юнацького періоду характерний розвиток соціального мислення, самосвідомості, ініціативи [1].

Зміни в соціальній ситуації розвитку підлітка та особливостях його психіки, наголошує Л. Божович [23; 24], формують підґрунтя до кінця цього віку для виникнення найважливішого новоутворення – нового рівня самосвідомості. Для такого рівня є характерним поява свідомого “Я” й виникнення рефлексії [23, с. 270]. До такого ж висновку приходять І. Кон [1], який стверджує, що періодом виникнення свідомого “Я”, незалежно від сформованості його складових, є підлітковий і юнацький вік [1, с. 118].

Отже, ранній юності властиве зростання самосвідомості. Це усвідомлення себе як особистості, своїх якостей і можливостей, уявлення про своє місце в житті. Становлення в юнацькому віці якісно вищої форми самосвідомості, яка характеризується її узагальненим характером, актуалізує проблему вибору

майбутнього життєвого шляху, яка за час навчання учнів в старших класах загальноосвітньої середньої школи трансформується у проблему самовизначення. Вирішується це протиріччя на достатньому для цього віку теоретичному рівні, результатом якого є стійка уява юнаків про своє “Я” та місце в суспільному житті. Крім того світогляд, як узагальнене і систематизоване уявлення про світ у цілому, його закони і вимоги, безмежно розширює те середовище, в якому живуть юнаки. Пошук сенсу життя, вибір життєвого шляху, визначення свого місця в суспільстві, активне формування світогляду і становлення характеру, орієнтація на майбутнє – головні особливості юнацького віку [1].

Інтенсивний розвиток у старшокласників теоретичного мислення дозволяє аналізувати та усвідомлювати зростаючі вимоги соціального середовища й вирішувати актуальні протиріччя на достатньому для цього віку теоретичному рівні. Досвід вирішення таких протиріч формується у систему поглядів і переконань дитини про явища і події об’єктивного світу, який достатньо структурований, стійкий і сфокусований в уявленні про своє “Я”, як деяку цілісну індивідуальність, що відрізняє дитину від інших. Завдяки сформованому в ранній юності уявленні про своє “Я” здійснюється саморегуляція власної поведінки дитини, яка трансформується із зовнішнього контролю (зі сторони оточуючих) у самоконтроль. Тому соціальне, особистісне та професійне самовизначення дитини цього віку відбувається під впливом сформованої системи поглядів і переконань про явища й події об’єктивного світу, ставлення до себе та свого місця в системі суспільних взаємозв’язків.

У дослідженнях Л. Божович [2], М. Гамезо [4], К. Гуревича [5], І. Кона [1], О. Леонтьєва [1], В. Мухіної [1] та ін. одним з найважливіших новоутворень у структурі самосвідомості старшокласника виділяється здатність до саморозвитку, яка спонукає його замислюватися над сенсом життя. Пошук сенсу життя в цьому віці стає детермінантою виникнення глобального інтересу до своєї особистості. Предметом думок дитини стають своя зовнішність, поведінка, мова, інтелект, здібності, риси характеру й переживання. Гостра



потреба дитини цього віку розібратися у власному внутрішньому світі спонукає до розвитку особистісної рефлексії як її здатності до самоаналізу особистісних якостей [].

Крім того, в працях дослідників проблеми професійного самовизначення старшокласника (Є. Головаха [4], В. Грабовська [5], С. Гриншпун [3], М. Дьяченко [6], М. Захаров [7], Л. Кандилович [6], В. Жуковський [6], В. Симоненко [7], Є. Климов [9], Є. Павлютенков [1], М. Пряжников, С. Чистякова [1], та ін.) експериментально підтверджується положення про те, що зміна соціально-вікової ситуації розвитку дитини цього віку формує в нього гостру потребу вирішення питання майбутньої професійної діяльності. Виникнення такої потреби спонукає юнаків і дівчат до активності та пошуку засобів для її задоволення [].

Саме тому в ранньому юнацькому віці розпочинається усвідомлення свого місця в професійному майбутньому. Ставлення особистості до минулого, теперішнього та найближчого професійного майбутнього є неодмінною умовою її професійного самовизначення. Інтерес до минулого та теперішнього виявляється в тому, що дитина прагне розібратися у своїх стосунках з однолітками та дорослими, відшукати причини власних дій і вчинків, зрозуміти чому його сприймають саме таким, а не іншим. А це спонукає юнаків зосереджуватися в своїх думках над власними переживаннями, поглядами і переконаннями, що свідчить про стрімкий розвиток у них образу власного “Я”.

Отже, узагальнене і систематизоване уявлення старшокласника про світ у цілому, його закони і вимоги, які складають основу світогляду та характеру, рефлексивна здатність їх самосвідомості розмірковувати над своїм внутрішнім станом та вміння аналізувати вчинки інших людей створюють внутрішні умови для вироблення стійкої уяви про своє “Я” та майбутнє місце в суспільному та професійному житті. Сформованість такого образу “Я” старшокласника виступає підґрунтям для знаходження себе у світі професій, формує спрямованість, у якій концентруються його ставлення до оточуючої дійсності, до інших людей і до самого себе. Усвідомлення старшокласниками своєї

дорослості і соціальної ролі, яку вони повинні набути в майбутньому, та соціально-вікова ситуація життєдіяльності, пов'язана із закінченням загальноосвітньої середньої школи, спонукають їх до пошуку свого місця в професійному майбутньому й вирішення питання життєвого й професійного майбутнього.

Найбільш значущою якістю в структурі особистості старшокласників є спрямованість у майбутнє. Це прагнення визначити місце в житті, очікування свого майбутнього й бажання стати учасником майбутніх життєвих звершень, які вони уявляють яскравим, насиченим важливими подіями і великими звершеннями. У спрямованості в майбутнє зосереджене ставлення старшокласника до навколишньої дійсності, до інших людей і до самого себе, яке інтегроване в образі “Я”. В ранній юності спрямованість особистості, головне її настановлення полягає насамперед у самовизначенні, у виборі майбутнього професійного шляху. Необхідність, у зв'язку з досягненням віку, обов'язкового включення дитини в недалекому майбутньому у певну професійну групу, актуалізує в неї потребу в професійному самовизначенні, передбаченні у формі уявлень (образ “Я-майбутнє”) своєї близької та далекої перспективи. А вирішення протиріччя між вимогами майбутнього професійного середовища до особистості та їх відповідність бажанням і можливостям дитини, спонукає їх до самопізнання та самооцінки, які складають основу формування ставлення до професії та до себе як майбутнього професіонала.

Отже, проведений нами аналіз вікових особливостей старшокласників переконливо доводять, цей вік є сенситивним для формування у них образу “Я”, а спрямованість у майбутнє, пов'язана із закінченням школи і потребою в професійному самовизначенні, свідчить про необхідність формування в ранній юності образу “Я-майбутній професіонал”. Це положення підтверджується також і охарактеризованими нами особливостями сучасного ринку праці та специфікою професійної діяльності людини в умовах стрімкого зростання й ускладнення техніки і технологій, наукомісткості виробництва товарів і послуг, посилення вимог до рівня підготовки та особистісного розвитку. Саме

сформований у старшокласника образ “Я-майбутній професіонал”, на нашу думку, як система суб’єктивно-оцінних індивідуально-вибіркових ставлень до самого себе і свого місця в професійному просторі, забезпечить адекватне відображення ним майбутнього професійного середовища, в якому суб’єкт з певною системою цінностей і смислів досягає професійного зростання. Крім того, сформований у старшокласника образ “Я-майбутній професіонал” не лише відобразатиме адекватно специфіку майбутньої професії (“Я” і майбутня професія), а й самоставлення до неї (“Я” у майбутній професії), сформованість яких дозволить відповісти на запитання про те хто він і чого прагне досягнути в майбутній професійній діяльності.

Відзначимо, що традиційним предметом досліджень виступали професійна спрямованість особистості, її інтереси, мотиви, наміри, плани, вибір професії або ж інші складові структури готовності старшокласників до професійного самовизначення. Метою таких досліджень було забезпечення обґрунтованого та усвідомленого вибору майбутньої професії з урахуванням інтересів та можливостей дитини та потреб ринку праці у відповідних фахівцях. У них вирішувалося усталене в галузі професійної орієнтації особистості питання між “хочу” “можу” та “потрібно”, узгодження яких й забезпечувало ефективність професійного самовизначення старшокласника.

При цьому питання, наприклад, “Хто Я?” і “Яким Я повинен бути”, “Чому я хочу саме так?” і “Чому Я повинен бути саме таким” традиційно залишалося поза увагою дослідників. Не повною мірою розкривалася також і сутність питання “можу” та “потрібно”, які розглядалися як співставлення виявлених індивідуальних особливостей особистості з вимогами професії, зафіксованих у професіограмі та психограмі. Для формування усвідомленого і обґрунтованого професійного самовизначення вважалося достатнім сформувати адекватне відображення дитиною дихотомії “Я” і майбутня професія, а самоставлення до неї (“Я” у майбутній професії) залишалося поза увагою дослідників.

Тому не випадково, що вчені зосереджувалися, передусім, на вивченні

однієї з складових професійного самовизначення (“Я” і майбутня професія) й цим визначалися підходи до організації профорієнтаційної роботи в школі. Саме тому традиційна система професійної орієнтації, яка склалася в радянські роки, виявилася не в повній мірі дієздатною в умовах формування в нашій державі ринку праці. Адже співставлення (накладення, проекція та ін.) виявлених у процесі професійної консультації індивідуально-психологічних особливостей особистості та вимог бажаної або ж обраної професії не вирішувало проблему її професійного самовизначення з урахуванням динаміки зростання як індивіда так і мінливості ринку праці.

Розкриті вище особливості вибору майбутньої професії учнівською молоддю та досягнення в галузі психології розвитку особистості були введені вітчизняними вченими до предмету досліджень лише в останнє десятиліття. Ними (Г. Балл [1], В. Васильєв [3], П. Перепелиця [1], В. Рибалка [1], В. Синявський [2], М. Тименко [1], Б. Федоришин [1], М. Янцур [3] та ін.) під час вичленення напрямів розбудови системи професійної орієнтації в нашій державі обґрунтовується те, що в умовах ринку праці при підготовці особистості до майбутньої трудової діяльності слід зосереджуватися на внутрішніх механізмах і закономірностях розвитку особистості, виявлення яких й забезпечить її ефективне функціонування [].

Отже, на даний час створені всі об’єктивні наукові та методичні передумови дослідження проблеми формування в старшокласника образу “Я”, який прагне досягнути в майбутньому професійної досконалості, усвідомлюючи це одночасно як мету власного саморозвитку та способи досягнення найвищого рівня професіоналізму в обраній сфері праці.

В сучасних умовах стрімкого зростання й ускладнення техніки і технологій, наукомісткості виробництва товарів і послуг проблема професії, професіонала і професіоналізму людини набула особливої соціальної і економічної значущості. Адже сучасний розвиток держави потребує від кожного громадянина активності і відповідальності, фахової підготовленості і компетентності, глибоких знань та умінь “робити свою справу” . При цьому

вимагається бути людиною дії не лише ефективно, а й оптимально доцільно, що й змінює традиційне бачення значення професії для людини та суспільства.

Побудова молоддю динамічного уявлення про себе як майбутнього професіонала детермінується, перш за все, зростаючими вимогами сучасного професійного середовища до соціального, духовного та інтелектуального розвитку особистості, рівень якого визначається сформованим образом “Я-майбутній професіонал”, який вміщує в суб’єктивній формі систему відповідних суспільно значущих пріоритетів і створюється в процесі розвитку свідомості й самосвідомості. Якраз свідомість забезпечує розвиток позитивних ставлень до певних професійних норм, тобто особистісних властивостей, а самосвідомість – їх емоційно-ціннісне оцінювання. Тобто, завдяки механізмів свідомості та самосвідомості особистості конструюються дві складові образу “Я-майбутній професіонал” у старшокласника: свідомість забезпечує сформованість образу “Я і майбутня професія”, а механізми самосвідомості – образу “Я у майбутній професії”, які у своїй сукупності й визначають ефективність та результативність професійного самовизначення учнів старшої школи.

### **Література 1 розділу**

## **Розділ 2.**

### **Модель психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення учнів ПТНЗ**

#### **2.1. Зміст та специфіка психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення учнів професійно-технічних навчальних закладах різного типу**

Сучасний бурхливий розвиток суспільства висуває серйозні вимоги до підростаючого покоління. Щоб знайти своє місце в житті, сучасний учень має володіти певними компетентностями: гнучко адаптуватись у мінливих життєвих ситуаціях; самостійно та критично мислити; бачити та формувати проблему, знаходити шляхи її раціонального вирішення; усвідомлювати, де і яким чином здобуті знання можуть бути використані; творчо мислити; грамотно працювати з інформацією, робити аргументовані висновки, використовувати їх для вирішення нових проблем; бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти працювати в колективі, у будь-яких конфліктних ситуаціях; самостійно працювати над розвитком особистісної моралі, інтелекту, культурного рівня [22].

Зазначимо, що професійне навчання покликане, перш за все, створити умови для максимальної реалізації професійно-психологічного потенціалу особистості, де саме психолого-педагогічний супровід учнів ПТНЗ може стати певним містком, який здатен відрегулювати взаємовідносини між професійною освітою та суспільством, яке постійно змінюється. Необхідність психологічного супроводу професійного навчання зумовлена соціальною нестабільністю, численними й динамічними змінами, які викликають досить важливі зміни в поведінкових й особистісних характеристиках людей. Соціальне розшарування, зниження соціальної захищеності, втрата перспектив ведуть до зміни самооцінки людини, порушення соціально-професійної ідентичності, що, в свою чергу, породжує безліч проблем. Таким чином, всі вищеперераховані фактори доводять необхідність створення системи психологічного супроводу з

метою підтримки людини на її життєвому шляху, особливо якщо він тільки починається.

Супровід – це певна філософія роботи психолога, але спочатку розглянемо думки науковців та практиків з приводу тлумачення цього поняття.

Тлумачній словник української мови: **супроводжувати** – іти, їхати разом із ким-небудь, як супутник проводити кого-небудь до певного місця [12, с. 12 – 17].

Загалом термін «психологічний супровід» у сучасній педагогіці та психології розглядається досить широко. Уперше він з'явився в 1993 році у роботі «Психологічний супровід природного розвитку маленьких дітей» авторів Г. Бардієр, І. Ромазан і Т.Чередникової. Також, він зустрічається в роботах А. Деркача. Організація психологічного супроводу у школі була розроблена в роботах М. Бітянової. Автори цих робіт під психологічним супроводом розуміють систему професійної діяльності психолога та педагога, яка спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини в конкретному освітньому середовищі [22]. Як визначає М.Р.Бітянова, «...психолог і педагог у цьому процесі не просто спостерігач, який стоїть поруч, він створює оптимальні соціально-психологічні умови для розвитку дітей, він іде з ними поруч» [8, с.94].

М.Бардієр, І.Ромазан і Т.Чередникова наголошують, що особливість психологічного супроводу в цінності самостійного вибору особистості свого життєвого шляху. Дорослий повинен цінувати природні механізми розвитку дитини, не руйнувати їх, а розкривати, при цьому самому бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. На їх думку, завдання дорослих – сформувати здатність і готовність вихованця до усвідомлення своїх можливостей і потреб, здійснення самостійного вибору. Психологу потрібно не перебирати ці вибори на себе, а навчити учня ставити та досягати індивідуальних цілей, співвідносячи їх із цілями оточуючих людей і соціальними цінностями. На думку цих дослідників, психологічний супровід здійснюється при застосуванні різних за формами психологічних розвивальних заняттях [22].

Інші дослідники, такі як В. Петровський, вважають, що психологічний супровід – це програма зустрічей, спілкування психолога з дітьми, спрямована на створення умов для прояву й розвитку особистісних прагнень.

М. Качан вважає, що психологічний супровід створює умови, щоб діти й дорослі повірили у свої різнобічні здібності. М.Р. Бітянова звертала увагу на те, що слід урахувувати, що умови, котрі створює психолог, вторинні стосовно умов даного освітнього середовища, вони залежать від освітніх технологій, які застосовані в даному навчальному закладі, загальних виховних принципів педагогічного колективу. Тому для здійснення психологічного супроводу психологу спочатку потрібно органічно включитись у педагогічний колектив при безумовному дотриманні своєї автономності як професіонала й урахувувати особливості навчального закладу у своїй діяльності [8].

Отже, супровід молодої людини на її життєвому шляху – це рух разом із нею, поряд із нею, іноді – трохи попереду, щоб за потреби намітити, пояснити можливі шляхи. Найважливішим положенням цього підходу виступає пріоритет опори на внутрішній потенціал суб'єкта, отже, на його право самостійно здійснювати вибір і нести за нього відповідальність.

Ми погоджуємося з наступним тлумаченням поняття «психологічний супровід» і беремо його за основу: психологічний супровід – це метод, що забезпечує створення умов для вибору суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору, особливо у складних чи критичних. Суб'єктами розвитку є учень ПТНЗ і соціальна система. Ситуації життєвого вибору – множинні проблемні ситуації, шляхом вирішення яких учень визначає для себе оптимальний шлях розвитку [37, с. 187].

Безумовно, психологічний супровід відрізняється від інших видів підтримки, таких як забезпечення і допомога. Використання терміна «супровід» обумовлене необхідністю додатково підкреслити самостійність суб'єкта у виборі рішення. Ще одне трактування терміну «супровід» як «забезпечення умов для вибору рішення», на відміну від «допомоги», яка трактується як «сприяння, підтримка в чому-небудь» та «забезпечення» – здійснення надійних



умов для здійснення чого-небудь, гарантування чогось. [13, 240, 281]

*Психологічний супровід* – це комплексний метод, в основі якого – єдність чотирьох функцій:

1. діагностика суті проблеми, що виникла;
2. інформація про проблему і шляхи її рішення;
3. консультація на етапі вибору рішення і вироблення плану рішення проблеми;
4. первинна допомога на етапі реалізації плану рішення.

*Основні принципи психологічного супроводу:*

- відповідальність суб'єкта за вибір рішення (той, хто супроводжує, має тільки дорадчі права);
- пріоритет інтересів учня, тобто того, кого супроводжують;
- безперервність супроводу. [37, с. 187]

Дослідник А. Котієв виділяє наступні *принципи психологічного супроводу:*

1. право людини, що звернулася за допомогою, на вільний вибір свого шляху розвитку;
2. індивідуальний підхід;
3. заборона на проектування результату;
4. принцип реальності, який передбачає прийняття життя у всій повноті;
5. відповідальність суб'єкта за ухвалення рішення (психолог має тільки дорадчі права);
6. пріоритет інтересів особистості, яку супроводжують;
7. безперервність супроводу;
8. принцип реалістичності (психолог не бере на себе завдання переробити клієнта, забезпечити йому життєве благополуччя або працевлаштування, він лише локалізує розриви життя, сприяє в подоланні моменту «глухого кута», створює умови для переробки проблеми й допомагає людині відкрити внутрішні ресурси для того, щоб стати автором свого життя) [36].

Метою психологічного супроводу в закладах професійно-технічної освіти

виступає повноцінна реалізація професійно-психологічного потенціалу особистості та задоволення потреб суб'єкта діяльності. Головне – допомогти майбутньому робітнику реалізувати себе в професійній діяльності. [27, с. 93]

Е. Зеєр наводить *основні положення психологічного супроводу професійного становлення особистості*:

- наявність соціально-економічних умов для того, щоб особистість могла реалізувати себе в професійному житті;
- необхідність для повноцінного професійного становлення соціально-психологічного забезпечення, допомоги й підтримки з боку суспільства;
- визнання права особистості на самостійний вибір способів реалізації своїх соціально-професійних функцій;
- прийняття особистістю всієї відповідальності за якість професійного становлення й реалізації свого професійно-психологічного потенціалу на себе;
- гармонізація внутрішнього психічного розвитку особистості й зовнішніх умов соціально-професійного життя.

***Функції психологічного супроводу:***

- інформаційно-аналітичний супровід окремих етапів професійного становлення (вибору професії, початкового етапу професійної адаптації);
- проектування сценаріїв окремих етапів професійного становлення;
- психологічно компетентне надання підтримки й допомоги особистості в подоланні труднощів професійного становлення, особливо при зміні соціально-професійного середовища;
- забезпечення соціально-професійного самозбереження;
- корекція соціально-професійного й психологічного профілю особистості [26, с. 79].

Ще раз зауважимо, що одне з головних завдань психологічного супроводу професійного навчання – не лише надавати своєчасну допомогу й підтримку особистості, але й навчити її самостійно переборювати труднощі цього процесу, відповідально ставитися до свого становлення, допомогти особистості стати повноцінним суб'єктом свого професійного життя. Необхідність рішення цього

завдання обумовлена соціально-економічною нестабільністю, численними змінами в індивідуальному житті кожної людини, індивідуально-психологічними особливостями, а також випадковими обставинами й ірраціональними тенденціями життєдіяльності.

Психологічний супровід, також, передбачає створення орієнтовного поля професійного розвитку особистості, зміцнення професійного «Я», підтримку адекватної самооцінки, оперативну допомогу й підтримку, саморегуляцію життєдіяльності, освоєння технологій професійного самозбереження.

Результатом психологічного супроводу професійного навчання має стати професійний розвиток і саморозвиток особистості, реалізація професійно-психологічного потенціалу персоналу, забезпечення професійного самозбереження, задоволеність працею й підвищення ефективності професійної діяльності [17, с. 67].

У наш час у професійній освіті затверджується та активно пропагується нова парадигма – особистісно-орієнтована. Головним фактором такого підходу стає професійний розвиток учнів ПТНЗ у процесі організації взаємодії всіх суб'єктів навчання з урахуванням їхнього попереднього досвіду, індивідуальних особливостей, специфіки навчального матеріалу й конкретного навчального середовища.

Головною складовою особистісно-орієнтованого професійного навчання є професійне становлення – розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння професії, а згодом й виконання професійної діяльності. На початкових етапах професійного навчання джерелом професійного розвитку виступає рівень особистісного розвитку. На наступних стадіях професійного становлення співвідношення особистісного й професійного розвитку набуває характеру динамічної не рівноважної цілісності [27, с. 90].

Об'єктами професійного розвитку особистості є її інтегральні характеристики: соціально-професійна спрямованість, компетентність, професійно важливі якості й психофізіологічні властивості.

Мета особистісно-орієнтованого професійного навчання – розвиток

спрямованості, компетентності, професійно важливих якостей та психофізіологічних властивостей. Важливе значення в реалізації особистісно-орієнтованого професійного навчання належить соціально-професійній спрямованості, інтегральною складовою якої є професійна самосвідомість. У процесі її становлення відбувається психологічна перебудова особистості від професійного самовизначення до самореалізації в учбово-професійній діяльності.

Розвиток учня як особистості, як суб'єкта діяльності є найважливішою метою професійного навчання й може розглядатися в якості його визначального фактора. На відміну від особистісно-орієнтованого, при когнітивно-орієнтованому підході до навчання основна увага приділяється інтелектуальному розвитку учня. Звідси дидактична домінанта, що активно реалізується на практиці в навчанні. Але професійна школа, будучи соціальним інститутом, покликана, перш за все, готувати свого випускника до майбутнього соціально-професійного життя.

Становлення будь-якого фахівця обов'язково передбачає розвиток:

- аксиологічної спрямованості й професійної свідомості;
- соціального й професійного інтелекту;
- емоційно-вольової сфери;
- позитивного відношення до світу й до себе;
- самостійності, автономності й упевненості в собі;
- професійно важливих якостей та власної компетентності [26, с. 70].

Національною Доктриною розвитку освіти в Україні визначені нові пріоритети побудови національної системи освіти, де особлива роль належить особистісній орієнтації навчально-виховного процесу, а також, інтеграції та розвитку педагогічної й психологічної наук. Однією з провідних ідей Доктрини розвитку освіти в Україні є ідея подальшої гуманізації навчально-виховного процесу, направленою на забезпечення можливостей для самоактуалізації, самопізнання та саморозвитку сучасної учнівської молоді, а в подальшому - особистісної та професійної самореалізації.

Початок третього тисячоліття має свій особливий смисл, свою філософію, коли визначаються стратегічні і тактичні орієнтири та футурологічні прогнози всією світовою цивілізацією, а відтак, народжується нова культура, інша ідеологія й світосприймання. Це підкреслює Н.Г.Ничкало, яка визначає основні проблеми сучасності: «Людство вступило в нову історичну епоху – третє тисячоліття, ХХІ століття. Постали принципово нові проблеми: духовно-екологічні, науково-філософські, мистецько-релігійні, технологічні, фінансово-економічні, інформаційно-комп'ютерні, соціально-культурні та багато інших». [43, с.3].

Геополітичні, соціальні, економічні та екологічні потрясіння останнього десятиріччя ХХ століття мають цивілізаційне значення; вони стають дуже стрімкими, неперервними, напруженими і занадто прискореними; впливають на всі сфери життєдіяльності людини та суспільства. Змінюється все: характер праці, яка все більше стає інтелектуальною, економічна діяльність формується на засадах ринкової економіки з урахуванням тенденцій розвитку науково-технічного прогресу; оновлюється виробниче обладнання, через розширення соціальних контактів, створюються нові організаційні форми роботи.

Ці загальнопланетарні зміни потребують від майбутніх молодих фахівців, учнівської молоді ПТНЗ, професійної й соціальної мобільності, конкурентоспроможності, неперервної освіти та постійного професійного самовдосконалення. Актуальне завдання сучасного суспільства - це сприяти розвитку і становленню Людини, духовно та інтелектуально розвинутої, фізично здорової, здатної чітко та ясно мислити, правильно й красиво говорити, швидко адаптуватися до світу Інформації, яка постійно змінюється.

Головна відповідальність за гуманізацію суспільного життя належить передусім освітянській системі, тим інституціям, які створюють і реалізують концепції та програми освіти й виховання підростаючого покоління, які спрямовані на формування світогляду юної особистості громадянина незалежної української держави.

Входження України до світового освітнього співтовариства, інтенсивний

характер розвитку сучасних технологічних процесів, зацікавленість до нашої країни з боку інших держав зумовлюють необхідність подальшого реформування системи професійно-технічної освіти. Орієнтиром для педагогічної громадськості має бути кваліфікований робітник, адаптований до роботи у динамічному світі розвитку науки, техніки, інноваційних технологій, зв'язків і відносин; здатний знаходити рішення у будь-яких ситуаціях, зумовлених професійною діяльністю, готовий до сучасних змін.

Нові вимоги сучасного ринку праці до підготовки фахівців робітничих професій обумовлюють необхідність модернізації, оновлення всіх структурних ланок освітньої діяльності, та, насамперед, навчально-виховного процесу в професійно-технічних закладах освіти.

У Національній доктрині розвитку освіти визначаються завдання щодо формування самостійної та самодостатньої особистості фахівця робітничих професій, здатної до професійного саморозвитку, до активної адаптації на сучасному ринку праці та творчої самореалізації. Ці завдання пов'язані з новими вимогами суспільства до реформування української освіти, які відбуваються на принципах наукової обґрунтованості, і реалізується за допомогою педагогіки, психології, соціології та інших сучасних наук, що мають якісний методологічний апарат і практичний інструментарій.

Успішне розв'язування задач ринкового реформування економіки нашого суспільства вимагає раціонального використання трудових ресурсів і забезпечення нового рівня соціально-економічної діяльності кваліфікованого робітника у всіх сферах його діяльності, а також, здатності молодих фахівців до продовження професійної освіти упродовж всієї життєдіяльності. У зв'язку з цим, серед першочергових і найбільш актуальних проблем, які покликана розв'язувати професійно-технічна освіта, особливого значення набуває урізноманітнення методів професійної орієнтації.

Професійна орієнтація – це комплексна система форм, методів і засобів впливу на особистість, яка направлена на підготовку молоді до свідомого вибору професії, а надалі, оволодіння основами майстерності обраної

спеціальності. Українські психологи, на чолі з Б.О.Федоришиним, розробили сучасну концепцію професійної орієнтації, яка знайшла широке наукове визнання й підтримку у навчальній роботі закладів освіти педагогічного й психологічного профілю та в практичній роботі профорієнтаційного напрямку. Головна домінанта концепції - це визначення особистості, насамперед, не як об'єкта, а як суб'єкта саморозвитку та діяльності, суть якої полягає у підготовці особистості до професійного самовизначення. де сам процес саморозвитку покладено в основу формуючих функцій профорієнтації, засоби якої створюють сприятливі умови для усвідомлення процесів самореалізації, і спрямовані на оптимальне вирішення власних життєвих завдань [48, с.51].

Проте, не дивлячись на позитивні досягнення профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю, вона все ще не досягає своєї головної мети у кінцевому результаті – це усвідомлене формування в юнаків і дівчат професійного самовизначення, відповідного індивідуальним особливостям і можливостям кожної особистості, з урахуванням всіх сфер її розвитку, а також, запитам сучасного ринку праці.

Профорієнтація є підсистемою загальної системи трудової підготовки учнів, в той же час, вона є цілісною системою, яка складається з взаємозв'язаних компонентів, об'єднаних спільністю цілей, завдань та єдністю функцій, і направлена на всебічний розвиток особистості молодої людини, гармонійне розкриття всіх її творчих здібностей, на формування інтегрованої культури майбутнього фахівця.

Сучасне розуміння профорієнтаційної діяльності в її широкому вимірі, дозволяє визначити рівні, на яких здійснюються всі напрямки цієї роботи:

- соціально-педагогічний;
- організаційно-педагогічний;
- психолого-педагогічний.

На *соціально-педагогічному* рівні профорієнтаційна діяльність здійснюється в масштабах всього суспільства за допомогою засобів масової інформації (Інтернет, програми телебачення, преса тощо) та соціальної

взаємодії.

На *організаційно-педагогічному* рівні профорієнтаційна діяльність здійснюється безпосередньо у навчально-виховному процесі в закладах освіти.

На *психолого-педагогічному* рівні профорієнтаційна діяльність реалізується у безпосередній взаємодії учнів з викладачами, майстрами виробничого навчання, практичними психологами, соціальними педагогами.

Виховна робота, як складова навчально-виробничого процесу, в професійно-технічному закладі освіти є невід'ємною частиною виконання свого призначення - задоволення поточних потреб суспільства у фахівцях робочих спеціальностей, які володіють не тільки професійною майстерністю, а й стають конкурентоспроможними на сучасному ринку праці, який постійно змінюється під впливом великого числа чинників, як внутрішніх, так і зовнішніх [51, с.6-8].

Ці чинники створюють умови задля визначення тенденцій, які впливають на виховну роботу з учнівською молоддю професійних закладів освіти, де формування у майбутніх кваліфікованих робітників активної, дієвої та мобільної позицій на ринку праці є одним із сучасних напрямів виховання:

- складна соціально-економічна ситуація в Україні, що виражається в реструктуризації економіки та згортання ряду виробництв, що призводить до скорочення числа робочих місць для випускників училищ, технічних ліцеїв та коледжів; і як наслідок, на перший план для випускників стає серйозною проблемою - працевлаштування, що спонукає до використання інноваційних технологій у виховній діяльності в системі професійної освіти, з метою формування соціальної та професійної мобільності майбутнього фахівця;

- питання соціалізації особистості молодої людини, зміцнення та збереження її здоров'я, мотивація до здорового способу життя, що може розглядатися як профілактика й запорука деструктивним формам поведінки;

- вплив нових засобів виховної діяльності, таких як Інтернет і сучасні комп'ютерні технології, відео-, аудіо- продукція, нетрадиційна друкарська продукція, які розширюють можливості учнів знайомитися з самими суперечливими оцінками до подій у соціумі, де готовність педагогічних



працівників до активної взаємодії (діалогу) стає важливою умовою ефективності самої виховної діяльності, направленої на розвиток в учнів критичного мислення, уміння аналізувати вчинки, факти, дії, вміти відстоювати власну точку зору;

- умови організації молодіжного дозвілля стали значно обмеженими (доступність культурних центрів, музеїв, виставок, театрів, клубів тощо), можна з повною упевненістю сказати, що має місце тенденція до згортання видів виховної діяльності, що вимагають значних матеріальних вкладень.

В процесі отримання професійних знань, майстерності та навичок з обраного фаху, учнівська молодь усвідомлює свою причетність до соціально-професійних взаємовідносин, розвиває відповідальне ставлення до виконання професійних обов'язків, удосконалює такі риси, як: самостійність, організованість, здатність до самоконтролю, мобільність, толерантність та інші.

Як зазначає І.А.Зязюн, зміст і ціль освіти – це людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного. Отже, система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості та в ідеалі її життєвого призначення – щастя людини. [45, с.14].

Освіта функціонує та розвивається за своїми власними законами, вважають вчені, у той же час освіта – є педагогічна система, у центрі якої Людина, множина людей; де спосіб функціонування цієї системи – педагогічна діяльність [45, с.12].

Розвиток світової філософської та педагогічної думки в останній час спрямований на плюралізм підходів до аналізу розвитку людства, саме тому, ми вважаємо доречним та плідотворним робити аналіз системи сучасного виховання з погляду антропологічного підходу, як методологічного інструментарію в рішенні педагогічних проблем освіти, який надає можливість вивчити Людину – учня, Людину – вчителя.

Джерела антропологічних поглядів та роздумів учених, письменників, філософів, педагогів, психологів сягають глибоко у давнину віків розвитку цивілізації, і сама ідея здійснювати навчання та виховання підростаючого покоління на антропологічних принципах не нова, проте не була затребувана часом, та актуальною стає в соціально-економічних умовах сьогодення.

Антропологічний підхід дозволяє проаналізувати головний імператив епохи: людина, як біосоціальна істота, не може взаємодіяти з природою та суспільством поза певних норм, цінностей, традицій, правил, тобто, іншими словами – не розвивається поза культурою, саме культура є системною ознакою щодо антропологічного аналізу. Антропологічний підхід дозволяє визначити еволюцію взаємодії людини, природи, суспільства в історичному, соціальному, біологічному контексті [2, с.10]. Таким чином, ведучим концептом антропологічного підходу є поняття культури. В процесі навчання та оволодіння основами професії в майбутніх фахівців відбувається усвідомлення інтеграції культурних надбань суспільства, складовими яких є: професійно-трудова, психологічна, політична, економічна, правова, естетична, фізична, розумова, етична. Всі названі елементи культури, які притаманні особистості сучасного кваліфікованого робітника, знаходяться в тісному поєднанні та створюють загальнокультурний простір, спонукаючи молоду людину до самовиховання, самовдосконалення індивідуальних рис характеру, до трансформації власного «Я».

Людина не народжується з набором культурологічних якостей, зазначав автор «Професійної педагогіки» С.Я. Батишев, є тільки велика або менша генетична схильність до їх розвитку. Тому формування культури молодого робітника стає однією з генеральних цілей професійної школи. [6, с.468]. Продовжуючи далі свою думку і дотримуючись сучасних системних уявлень про соціокультурний світогляд майбутнього фахівця, досвідчений педагог С.Я. Батишев наголошує, що саме сформованість інтегрованої культури сприяє розвитку компетентності, професійному становленню та зростанню у майбутніх молодих спеціалістів, і в подальшому в професійній самореалізації

визначається такими показниками:

- висока конкурентоспроможність вихованців професійно-технічної освіти в умовах сучасного ринку праці за забезпечення робочим місцем;
- професійна інтуїція, яка надає можливість творчо вибудовувати на випередження компоненти трудового процесу;
- здатність до глибокого осмислення та усвідомлення різних явищ оточуючого простору, природи й суспільства, в який залучені молоді люди в період їх вікового психологічного максималізму;
- уміння бачити в учбових дисциплінах не тільки стандартизовані ідеї та вузько наукові зв'язки, але й визначати їх загальнокультурний сенс [6, с.470].

Рівень сформованості професійних й особистісних якостей молодого фахівця залежить від виховання його як суб'єкта культурно-історичного процесу, де культура особистості молодого фахівця не є абстрактний стан його душі, дій, зовнішності; формування інтегрованої професійної культури стає можливим за умов саморозвитку та самовиховання, які спрямовані на оволодіння інформацією з питань сучасних досягнень науки й техніки, інновацій у виробництві, а також, на ознайомлення з творами образотворчого мистецтва, художньої літератури та інше.

Необхідно прагнути до того, щоб кваліфікований молодий робітник був конкурентоспроможним на сучасному ринку праці не тільки як фахівець своєї справи, а також, як духовно багата, творчо ініціативна, комунікативна, інтелектуально-розвинена особистість, яка готова до конструктивної трансформації власного «Я», з внутрішньою потребою постійного самовдосконалення.

Аналіз численних проблем, які висуваються перед педагогічними працівниками, психологами та батьками контингенту учнів ПТНЗ, показує, що, при всьому їх різноманітті, вони зводяться до таких основних складових:

- виявлення причин різного роду труднощів в навчально-виховній роботі з учнівською молоддю, в тому числі, адаптація учнів першого року навчання;

- профілактика та подолання відхилень в інтелектуальному й особистісному розвитку учнів;
- підтримка у вирішенні складних питань та конфліктних ситуацій, які мають соціально-психологічне підґрунтя;
- розвиток професійної культури, яка є запорукою конкурентноспроможності майбутнього фахівця на ринку праці;
- допомога у проектуванні життєдіяльності та досягнення вершин професійного зростання.

В останні роки важливе місце приділяється гуманізації, а поряд з нею й психологізації навчально-виховного процесу, який усе частіше характеризують як "суб'єкт-суб'єктний". На допомогу психологізації та створенню сприятливих умов для розвитку, навчання, виховання кожного учня професійного навчального закладу націлена діяльність психолого-педагогічної служби (ППС).

Основною домінантою в діяльності ППС можна вважати соціальний розвиток професійних закладів освіти через використання людських чинників, а також.. індивідуальний розвиток кожного суб'єкта навчально-виховного процесу, який здійснюється завдяки впровадженню ефективних інноваційних психологічних технологій у практику освіти.

Сучасний психолого-педагогічний супровід, як провідний напрямок роботи психологічної служби (ППС), є відповіддю науки й практики на вимоги суспільства гарантувати допомогу та підтримку учнівській молоді професійної освіти в процесі набуття теоретичного досвіду й практичних умінь. На забезпечення високої якості набуття професійної майстерності майбутніми фахівцями робітничих професій, яка безпосередньо пов'язана з такими пріоритетними категоріями для сучасної учнівської молоді як самовиховання, самооцінка, саморозвиток, самореалізація, самоповага, здоров'я, адаптивність, компетентність та інші, діяльність спеціалістів психологічної служби спрямовується на забезпечення захисту прав і свобод молоді людини та створення умов комфортного освітнього середовища.

В процесі розвитку особистості майбутнього фахівця особливу роль відіграє початковий етап навчання в професійно-технічному навчальному закладі, де складність перших кроків полягає в переході від загальної (шкільної) до професійної освіти, коли учні стикаються зі зміною соціального оточення і створюють нові форми міжособистісної взаємодії, а способи пізнавальної діяльності визначають шлях до професійної майстерності. Пристосування особистості до нових умов навколишнього середовища є адаптацією першокурсників до навчання в закладах професійної освіти, де рівень успішності цього процесу буде гарантом психологічного комфорту під час оволодіння теоретичною основою та професійними навичками, що суттєво позначиться на мотивації до самовдосконалення, самостановлення й самоактуалізації.

Проблема адаптації, як один з важливих факторів розвитку особистості учня закладу професійної освіти, тією чи іншою мірою привертає увагу як вітчизняних так і зарубіжних науковців, які підкреслюють вплив адаптації на посилення мотивації в навчальній діяльності, на розвиток та саморозвиток інтелектуального, морального й культурного потенціалу майбутнього фахівця, на його самооцінку та створення взаємовідносин з педагогічним колективом і оточуючим середовищем.

Для подальшого уточнення поняття «адаптація» доцільно скористатися його визначенням у соціально-психологічному словнику українських вчених, в якому вони наголошують, що «адаптація індивіда до нових форм середовища чи виду діяльності – це складний багатфакторний процес взаємодії між актуальним рівнем розвитку особистості, її можливостями і новими вимогами середовища до неї, а також результат цього процесу. Як цілісний процес адаптація включає: а) фізіологічні зміни (швидкість реакцій, чуттєвість рецепторів, м'язовий потенціал тощо; б) психічний розвиток (розвиток здібностей, мислення, пам'яті, уваги тощо; в) пізнавальні процеси (навчання – набуття знань, умінь, навичок, норм поведінки тощо; г) трансформація цінностей; д) активний вплив суб'єкта адаптації на себе і середовище

(усвідомлення ситуації, поставлення завдань, цілеспрямованої діяльності).» [54, с. 10].

Адаптація першокурсників є важливою формою розвитку особистості учня як майбутнього фахівця і стає одним із основних завдань у діяльності психологічної служба навчального закладу. Цей процес, обмежений у часі, інтенсивний за темпом розвитку, створює необхідність у відносно короткий проміжок часу активно впливати формами виховної та навчальної роботи на процеси опанування молоддю новими соціально-культурними надбаннями, допомагає усунути або, навпроти, засвоїти новий соціальний зміст взаємовідносин і взаємодії на ринку праці, що стає платформою успішної адаптації першокурсників та повноцінного розвитку їх особистісного, фізичного, інтелектуального та професійного потенціалу.

Розглядаючи процес адаптації у широкому розумінні цього поняття, і приділяючи увагу психофізіологічним якостям майбутніх фахівців робочих професій, Д.О.Закатнов зазначає, що на етапі адаптації учнівської молоді психолого-педагогічний супровід передбачає діагностику її професійно значущих якостей, оскільки саме їх невідповідність вимогам професії, як правило, є причиною адаптаційного синдрому, який часто детермінований прихованою професійною непридатністю [24, с.5-6].

Загальноприйнятим є припущення, що адаптаційний процес не обмежується першим роком навчання, але саме протягом цього періоду найбільш інтенсивно відбувається формування процесу пристосування до нового соціального оточення, який спрямовано на вироблення в учнівської молоді усвідомленого ставлення до оволодіння змістом навчальної діяльності, розвитком професійних компетенцій та створення нових форм взаємовідносин і взаємодії.

В даний час все більше число учнів, які навчаються у закладах професійної освіти, знаходяться в положенні гострого соціального неблагополуччя. Погана екологія, зростання соціальної агресії, економічні проблеми, розповсюдження наркотиків, наростання міграційних процесів,

нестабільність інституту сім'ї, батьківська й педагогічна некомпетентність – ці, та багато інших чинників стають зовнішніми обмежувачами процесу особистісного й професійного саморозвитку сучасної молоді та гальмують мотивацію до самовиховання.

Розглядаючи процес адаптації першокурсників, не можна лишити поза увагою і такі негативні терміни як «навчальний стрес», «школофобія» та інші, що проявляються в різних афективних емоційних станах (тривожність, страх, непевність у собі), і мають тенденцію до тривалого, стійкого їх прояву. Відсутність або неспроможність адаптаційних механізмів в учнів першого року навчання може збільшити ці прояви, і суттєво впливати на оволодіння професійними знаннями, а головне, унеможливило професійне становлення й зростання. Таким чином, констатується необхідність в подальшому розвитку спеціалізованої діяльності в системі професійної освіти, що забезпечує дієву соціально-психологічну допомогу учням професійної освіти, з метою попередження виникнення деструктивних моделей поведінки, активізує особистісний потенціал учня, створює оптимальні умови для розвитку взаємозв'язків у системі відносин «викладач (майстер) - учень».

У ході психологічного супроводу між суб'єктами встановлюються партнерське навчальне співробітництво та доброзичливі відносини, що дозволяють активно впливати на особистість того, кого навчають. В психологічному супроводі провідна роль належить викладачам і майстрам виробничого навчання, діяльність яких побудована на особистісно-орієнтованому підході, і в процесі якого створюються передумови суб'єкт - суб'єктних взаємовідносин та взаємодії, з урахуванням інноваційних тенденцій розвитку сучасної освіти.

Саме взаємини системи "учень – викладач (майстер)" є тією соціально-психологічною цариною, де вперше починає розвиватись професійне самоствердження майбутнього фахівця, формується його професійна самосвідомість і спрямованість, закладається модель професійної поведінки та діяльності сучасного робітника.

Психологічний супровід – це тривалий процес, який здійснюється на всіх етапах професійного становлення, розвитку та самоорганізації особистості майбутнього фахівця робітничих професій, в ході якого виникають відносини співтворчості, співробітництва, довіри один до одного, емоційної відкритості тощо.

Ще одним важливим напрямом діяльності психологічного супроводу у закладах професійної освіти є допомога учнівській молоді, яка набуває професійний досвід і майстерність за обраною спеціальністю, у проектуванні життєвої самореалізації через проектування свого особистісного майбутнього та професійного зростання

Життєдіяльність людини ХХІ століття визначається як процес динамічних швидкісних змін, який постійно ускладнюється: на нього впливають не тільки зовнішні реалії соціального та індивідуального існування, а й внутрішні перебудови самосвідомості, моральні та емоційні стани, духовні перетворення.

Багато сучасних дослідників вважають, що суттєвою домінантою ХХІ століття є "всепроникаюча проектність", де розглядають проектність як визначальну стильову рису сучасного мислення, найважливішу типологічну ознаку сучасної культури майже у всіх її головних аспектах, пов'язаних із творчою діяльністю людини. Продовжуючи надалі думку вчених, можна визначити, що проектністю пронизані наука, мистецтво, освіта, психологія людини, яка проявляється в його ставленні до світу, до соціального й предметного середовища, у формах творчості та плекання своєї духовної культури, стає актуальною потребою забезпечення розвитку проектної культури особистості [20, с.14-15].

Процес набуття молоддю професійної майстерності відкриває можливості не тільки отримати спеціальність, а й стає інструментом плекання людини як творця та проектувальника свого життя, організації своєї індивідуальної траєкторії професійного й особистісного розвитку, що є дуже важливим у період стрімких соціально-економічних перетворень на ринку праці. Особлива



роль відводиться тут самовихованню, самотворенню, самопобудові, здійсненню життя як проект, тобто життєтворчості, спрямованих на розкриття сутнісних сил та духовного зростання молодшої людини.

В цьому сенсі, В.О.Радкевич зазначає, що особистісна компонента змісту професійного навчання зумовлює необхідність проектування курсів, практикумів, спрямованих на формування професійно важливих якостей та соціально-професійних умінь і форм поведінки, зокрема: комунікативність, відповідальність, рефлексія, працездатність, здатність до співробітництва, кооперації, професійної самостійності, ініціативності, активності, адекватності соціальним викликам. [52, с.9].

На думку Ю.В.Громика, проектування - це спосіб проживання на основі мислення випереджальних універсальних форм суспільно-історичної практики. Для того, щоб здійснювати проектування, особистість повинна навчитися виробляти власне бачення майбутнього, де головне призначення проектів – це вводити учнів у саму діяльність проектування. Проектування належить до унікальних способів людської діяльності, вважає український вчений Єрмаков І.Г., яка спрямована на передбачення майбутнього, створення його ідеального образу, та надає можливість ефективної реалізації життєвих проектів.

Продовжуючи надалі свою думку, вчений вважає, що життєтворчість не можна звести лише до технологічної процедури, оскільки життя має свій зміст, свої закони, свій вільний простір, і визначає життєтворчість як науку. але разом з тим і як мистецтво, оскільки в цьому акті творчості присутні фантазія, оригінальні творчі задуми, індивідуальні, неповторні життєві проекти з використанням специфічних правил гри при виконанні соціальних ролей, спілкуванні, досягненні життєвого успіху [20, с.27].

На нашу думку, саме діяльність психолого-педагогічного супроводу, яка спрямована на створення умов розвитку й саморозвитку майбутніх фахівців та розширення їх самосвідомості задля оволодіння технологіями програмування, конструювання та здійснення життєвих проектів, спроможна надати допомогу в оволодінні мистецтвом життєдіяльності.

Серйозною перешкодою на шляху самовдосконалення молодої людини є не тільки зовнішні обставини, а й низький рівень її життєвої компетентності, яка проявляється як відсутність необхідних надбань задля побудови програми життєдіяльності, недостатня обізнаність про свої здібності, соціальні й особистісні можливості; невміння здійснювати вибір життєвих пріоритетів в соціально-професійних ситуаціях, які швидкоплинно й динамічно змінюються; недостатня обізнаність про практичний досвід здорового способу життя (подолання психічного напруження, стрес та інші). Оволодіння цими знаннями має велике значення не тільки для життєдіяльності особистості майбутнього робітника, а становить суттєву платформу для подальшого становлення та саморозвитку, як особистісного, так і професійного.

Проектування належить до унікальних способів людської діяльності, спрямованої на передбачення майбутнього, створення його ідеального образу, та загалом, вибудовування шляху до самореалізації, де в результаті усвідомлення цього процесу, стає зрозумілим, що питання проектування життєвого вибору особистості молоді, її самовизначення в таких сферах, як: людина, природа, праця, сім'я, ноосфера та духосфера, які встають перед кожною особистістю сучасності, не знаходять свого вдумливого, компетентного вирішення та впровадження у практичну діяльність навчальних закладів. Саме навчально-виробничий процес, в якому приймають участь юнаки й дівчата, створює умови задля визначального розуміння й усвідомлення основ життєвого самовизначення, та надає можливості вироблення особистісної життєвої траєкторії, світоглядних орієнтирів, ставлення до себе й навколишнього світу, де головним є розуміння себе та інших.

Навчитися творчо жити – це мета кожного, де суть процесу полягає в актах виявлення й утвердження індивідуальної позиції у проблемних ситуаціях, коли людина опиняється перед необхідністю вибору й повинна приймати самостійно рішення, адекватні його активності та індивідуальним особливостям.

У вихованому процесі важливо зосередити особливу увагу на розвитку в

учнів свідомого ставлення до головних, вузлових проблем життєдіяльності; на вироблення навичок перспективного бачення майбутнього, як особистісного, так і професійного, життєвої активності та стилю життя, на розвиток здатності до саморефлексії та саморегуляції (самовиховання, самооцінки, самопізнання), до розвитку соціокультурного світогляду.

За такого підходу, велике значення має високо професійна допомога, де основну увагу у вибудовуванні траєкторії психолого-педагогічного супроводу слід приділити питанню формування професійної компетентності у спеціалістів, які створюють умови для соціально-психологічної підтримки, (психологів, соціальних педагогів та інші), їх готовності до виконання не лише функціональних завдань, а також, для надання системи послуг, які потребують учасники навчально-виховного процесу: учні, батьки, викладачі, майстри виробничого навчання та інші педагогічні працівники.

Створення та впровадження сучасних інноваційних підходів в системі психолого-педагогічної діяльності для активізації мотивації до саморозвитку, самовиховання та самореалізації учнівської молоді професійних закладів освіти, надає можливість сприяти розвитку проектних технологій, які спрямовують молодь до усвідомлення процесу життєдіяльності, оволодіння стратегіями самопобудови, сприяють формуванню професійної компетентності та досвіду кваліфікованої діяльності в складних соціально-економічних умовах.

Розглядаючи напрями діяльності психологічної служби ПТНЗ у просторі й часі, можна визначити їх змістовність та потребу сучасності, де найбільш вагомими й пріоритетними будуть такі напрямки, як *актуальний* та *перспективний*.

*Актуальний напрямок* орієнтований на вирішення дійових завдань та насущних зловбоденних проблем, пов'язаних з тими або іншими труднощами в процесі навчання та виховання особистості фахівця, а також, допомога при деструктивних формах поведінки, проблемах спілкування та взаємодії. *Перспективний напрямок* націлений на саморозвиток кожної молодої людини - майбутнього молодого робітника, на формування його психологічної й

соціальної готовності до самостійної життєтворчості та життєдіяльності в суспільстві, на побудову професійної кар'єри.

Ці два напрями соціально-психологічної допомоги, яка надається не тільки учням, а і всьому педагогічному колективу та батькам, нерозривно пов'язані між собою, оскільки, вирішуючи перспективні завдання на майбутнє, надається допомога з актуальних проблем сьогодення, і навпаки, подолавши проблеми сьогодення, можна впевнено йти у завтра.

Сучасні соціально-психологічні дослідження надають можливість сформулювати цілісне уявлення про внутрішній світ всіх суб'єктів навчального процесу, особливості його організації, ефективно здійснювати диференційований та індивідуальний підхід до учнів та педагогічного колективу.

Діяльність психологічної служби спрямована на створення психологічних умов для саморозвитку всіх і кожного, де рівень саморозвитку у всіх буде різним, різними будуть і шляхи формування готовності особистісного й професійного зростання. Очікувані результати, які можна отримати в процесі діяльності психологічної служби, і як його провідної ланки - психологічного супроводу, можна визначити за такими показниками:

- оптимізація навчально-виховного процесу (використовуючи позитивний досвід функціонування психологічних служб у розвинених країнах світу) направлена на саморозвиток і формування соціокультурного світогляду та професійної компетентності особистості майбутнього фахівця;

- спрямування діяльності всього педагогічного колективу на адаптацію учасників навчально-виховного й виробничого процесів до швидкоплинних суспільних змін, збереження їх психосоматичного здоров'я; посилення соціально-педагогічного патронажу та психологічного супроводу учнів вразливих категорій, які потребують допомоги (діти-сироти, діти-інваліди, діти з особливостями психофізичного розвитку);

- створення особистісної траєкторії (проекування) розвитку кожного учня та як результат успішної її реалізації - формування особистості

випускника, майбутнього спеціаліста в сфері робітничих професій, який усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки сьогодення, підготовлений до життя й праці у швидкоплинному світі в соціально-економічних умовах.

Таким чином, можна узагальнити, що психологічна служба професійних закладів покликана підвищувати психологічну та організаційну культуру викладачів, майстрів та учнів; забезпечувати належний рівень їхньої соціально-психологічної компетенції, сприяти психологічній підтримці навчально-виховного процесу, допомагати у розв'язанні різноманітних особистісних і професійних завдань, збагачувати життєвий досвід всіх учасників навчально-виховного процесу мотивацією до життєтворчості та продуктивної самореалізації упродовж всього життя.

## **2. 2. Розвивальна діагностика в системі психолого-педагогічного супроводу професійного становлення учнівської молоді у сфері робітничих професій**

Процес набуття професійної майстерності й практичного досвіду майбутніми фахівцями робітничих професій визначається не лише методами навчання та виховання, цей процес опосередкований, головним чином, особистісними якостями учнівської молоді: мотиваційною сферою, рівнем пізнавальної активності, індивідуально-типологічними факторами, особливостями формування Я-концепції, системою взаємовідносин та соціально-ціннісних орієнтацій, сформованістю світоглядної життєвої позиції.

Нові соціальні ролі, зміна соціального статусу, розширення соціальних контактів, а через них і можливостей для сприймання оточуючого простору, сприяють необхідності віднайти молоді своє місце у житті, стають головним напрямком творчого розвитку, а також, з точки зору Я.І.Божович, виступають як причина формування нової «духовної» потреби - потреби у життєвому й професійному самовизначенні [10, с. 311]. Певна соціальна позиція й соціальна

роль передбачає усвідомлення свого соціально-історичного минулого, сучасного й майбутнього, де соціально-професійне становлення формується на основі усвідомлення особистістю свого соціального походження, культурних традицій сім'ї, роду та країни.

Період юнацтва охоплює вік від 16 до 21 року (повноліття) і є одним із найважливіших етапів формування *соціально-професійного статусу* молодої людини, оскільки, саме в цей час, відбувається накопичення знань і умінь у визначеній сфері трудової діяльності, вибір професійного майбутнього та розширення соціокультурного світогляду.

Професія, яку обирає молодь, є не тільки діяльністю, але й сферою прояву її особистісних якостей, ставлень, де прийде шне вибудовується головним життєвим виміром, і питання «Хто я? Що я можу зробити, щоб стати тим, ким я хочу бути?» - означає не тільки й не стільки оцінювання наявних рис характеру, здібностей та ціннісних орієнтацій, скільки визначення перспектив майбутнього та можливостей його досягнення.

Здатність людини до особистісного самовдосконалення, формування світоглядної позиції життєдіяльності, виявлення своєї соціальної позиції та вибір професійного майбутнього стають головними потребами особистості юнацького віку, на яку вагомо впливає оточуюче соціальне середовище, в тому числі, й інформаційне.

В цьому контексті концепція Є.О.Клімова «Професійно-типової картини світу» визначає образ Світу, як найважливішу частину свідомості людини, що регулює її повсякденну поведінку, робить висновок, що не стільки професія породжує певний образ думок людини, скільки «людина знаходить у професії те, що відповідає сенсу її душі та образу думок» [33, с.19].

На відміну від свідомості самосвідомість орієнтована на осмислення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в суспільстві. Якщо свідомість, яка орієнтована на весь об'єктивний світ, є знанням про іншого, то самосвідомість, де об'єктом є сама особистість, – це знання про самого себе.

Формування *соціально-професійного статусу* особистості учня професійного закладу, як майбутнього сучасного фахівця, залежить від багатьох чинників, таких як: вплив батьків, оточення друзів, простору соціального середовища і навчального закладу (школа, училище, ліцей), але головним чинником, на нашу думку, є рівень розвитку мотивації до самоорганізації та самовдосконалення самої особистості та пізнання свого образу «Я».

Образ «Я» - це виявлення самосвідомості, де усвідомлена динамічна система уявлень індивіда про самого себе, яке формується під впливом надбань та досвіду кожного, що становить основу вищої саморегуляції людини, розширює її самосвідомість, сприяє вибудовуванню стосунків з оточуючим світом.

Спираючись на вище зазначене, можна розглядати самосвідомість як складне родове утворення в структурі психіки особистості, а образ «Я» - як продукт самосвідомості, тобто вияв усвідомлення та оцінки індивідом себе, як суб'єкта практичної й теоретичної діяльностей, ідеалів, переконань, які мотивують його активність. Образ «Я» - це утворення із багатьох складових: соціальне «Я», духовне «Я», фізичне «Я», інтимне «Я», сімейне «Я» та багато інших, а також, «Я» - реальне (уява про себе на даний момент), «Я» - динамічне (яким суб'єкт має наміри стати), «Я» фантастичне (яким суб'єкт хотів би стати, якби було можливо), «Я» ідеальне (яким повинен стати, орієнтуючись на моральні норми), «Я» ірреальне тощо.

На відміну від самосвідомості, образ «Я», крім усвідомлених компонентів, містить невідоме «Я» на рівні самопочуттів, уявлень, інтуїтивних сприймань. Головна функція образу «Я» - це забезпечити інтегрованість усіх процесів життєдіяльності індивіда, його цілісність (незважаючи на різні внутрішні протиріччя) та його особистісну суб'єктивну гармонійність.

До структури „Я-концепції" відносяться:

- 1) „образ Я" – уявлення індивіда про себе (когнітивна складова);
- 2) самооцінка – ефективна оцінка цього уявлення (емоційно-оцінна

складова);

3) потенційна поведінкова реакція, тобто конкретні дії, викликані і „образом Я", і самооцінкою (поведінкова оцінка) [50, с.37].

Образ "Я" – не просто відображення якихось об'єктивних даних і незалежних від міри свого усвідомлення якостей, а соціальна установка та ставлення особистості до самої себе, і які можна визначити через три компоненти: пізнавальний (знання себе, уявлення про свої якості і риси, соціальну значимість тощо); емоційний (оцінка цих якостей і пов'язаних з нею дій, самокритичність, самоповага); поведінковий чи вольовий (прагнення бути зрозумілим, завоювати повагу, підвищити свій статус, приховати свої недоліки тощо) [54, с. 138].

Разом з тим, можна відзначити, що отримуючи досвід від реальної діяльності, спілкування, соціальної взаємодії, у юнацтва складається більш реалістична оцінка власної особистості та зростає незалежність від думки батьків і вчителів. Позитивне ставлення до «образу Я», почуття самоповаги, самоцінності та самодостатності сприяє активній позиції життєдіяльності юнацької молоді та стає їх власним індивідуально-креативним ресурсом, але переоцінка власних можливостей, як «юнацька самовпевненість», може слугувати суттєвим перетином на шляху особистісних й професійних досягнень.

Негативне ставлення юнаків і дівчат до свого «образу Я» (занижена самооцінка й низький рівень домагань, слабка віра в себе та різні форми страхів) сприяє розвитку таких якостей, як: соціальна пасивність, самотність, конформістська позиція, деградація, агресивність і, нарешті, злочинність.

Не прикрашає соціальний портрет сучасної молоді професійної школи й прогресуюче захоплення курінням, пияцтвом, наркоманією й лихослів'ям. Більшість учнів являють досить характерні риси й моделі поведінки для юнаків і дівчат сьогодення: сталу суспільну пасивність, байдужість, невміння співчувати, характер використання вільного часу носить пасивно-розважальну форму (телевізор, Інтернет-розваги, «тусовки» та інше), недостатньо уваги



приділяється фізичній культурі та духовному розвитку. Все це підштовхує до розширення, (а іноді й повної заміни існуючих стереотипів), змістовного наповнення, сміливого трактування й активного впровадження психолого-педагогічних інновацій у виховних заходах, де головним стає направленість на розвиток соціокультурного світогляду особистості майбутнього фахівця та оновлення загальнокультурних традицій в освітніх установах.

З цього приводу, вчені радять починати з найбільш поширеного й цілком усуненого пороку: від культури слова до культури поведінки - кращий шлях звільнення молоді від шкідливих звичок .[32, с.49].

Саме в юності відбувається становлення людини як особистості, яка пройшла складний шлях онтогенетичної ідентифікації уподібнення себе до інших; в процесі розвитку набула соціально-вагомих особистісних якостей та здатність до співпереживання, активного морального ставлення до людей, до самої себе й оточуючого світу; і прагне бути включена в суспільне виробництво та трудову діяльність.

Не меншого значення для формування *соціально-професійного статусу* молоді має рівень розвитку психофізіологічної готовності до виконання соціальних функцій та процесів життєдіяльності.

Юність — завершальний етап фізичного розвитку індивіда, коли у зовнішньому вигляді зникає властива підліткам диспропорція тіла, відбувається подальше удосконалення координації рухів, розвивається моторика, зовнішність обличчя набуває специфічно індивідуального характеру.

На цьому етапі розвитку юнацтва у юнаків й дівчат підвищуються фізичні можливості й працездатність - це є період відносно спокійного біологічного розвитку організму, більш ритмічної його життєдіяльності, збільшення фізичної сили та витривалості.

Розвиток психіки та пізнавальної діяльності в юнацькому віці вдосконалюються, закріплюються психічні властивості особистості, також, водночас відбуваються якісні зміни всіх показників психічної діяльності, які є основою психофізичного становлення особистості.

Одним з важливих аспектів психічного розвитку в юнацькому віці - це інтенсивне інтелектуальне дозрівання, провідна роль в якому належить розвитку абстрактного, узагальнюючого та критичного мислення. Швидко розвиваються можливості до пізнання, аналізу та синтезу, що надає спроможність оперувати науковими поняттями та усвідомлювати факти оточуючої дійсності.

Вдосконалюється спостережливість, здатність помічати в об'єктах суттєві зовнішні відмінності й ознаки, точніше й об'єктивніше їх відображати. Розвивається самоспостереження (за своїми діями, поведінкою, переживаннями, думками), завдяки цьому юнаки й дівчата заглиблюються у свій внутрішній світ, аналізують його, зіставляють свої почуття оточуючого простору із спостереженнями за емоціями й діями дорослих, ровесників, що сприяє прагненню до самопізнання та самовиховання.

Становлення особистості тісно пов'язане з тенденціями до особистісного зростання через прояв емоційних реакцій на події оточуючого простору та відповідальності за свої вчинки й ставлення до соціальних обов'язків; розвиваються нові форми взаємовідносин та взаємодії, які в цей період для юнацтва є дуже важливими. Не стає осторонь і вплив протилежної статі на почуттєвий стан юнаків і дівчат (симпатія, кокетування, залицяння, закоханість, або неприязнь та інше).

Індивідуалізм і максималізм юності - риси, які найчастіше відмічають поряд зі скепсисом, критичністю, а, інколи, навіть нігілізмом. Заперечуючи та відмовляючись від того, що іншим здається незаперечним, юнакам й дівчатам досить важко зізнаватись у власній некомпетентності. Притаманна юності мрійливість, яка досить часто приховується, але суттєво впливає на подальше формування соціокультурного світогляду молоді, відкриває відчуття власного світу думок, почуттів і переживань, які самому суб'єкту здаються неповторними й оригінальними. Прагнення пізнати себе як особистість призводить до рефлексії, до заглибленого самоаналізу, до усвідомленого визначення своїх дій, вчинків та моделей поведінки.

З розвитком свідомості й самосвідомості, формується волява сфера, де сила волі, витримка, цілеспрямованість, здатність до самоконтролю, віра в себе, самовладання стають опорною системою в процесі життєдіяльності. Все це надає можливість юній особистості визначати шлях професійного майбутнього, що є головним психологічним новоутворенням цього періоду, який призводить до розвитку нових якостей, таких як: почуття суспільного обов'язку, комунікативність, самоконтроль та самоорганізація, самозобов'язання та соціальна відповідальність, формування активної життєвої позиції.

Процес навчання визначається не лише методами навчання й виховання, він опосередкований особистісними якостями учнівської молоді (як природженими, так і розвинутими), з урахуванням їх вікових особливостей: мотиваційною сферою, рівнем пізнавальної активності, індивідуально-типологічними факторами, особливостями формування Я-концепції, системою відносин, ціннісних орієнтацій тощо.

Взаємодія й взаємовідносини юнацтва відіграють важливу роль у соціалізації особистості цього вікового періоду, де визначальне значення мають стосунки з дорослими, а особливо з ровесниками, коли формуються мікрогрупи за світоглядними поглядами та соціально-культурними орієнтаціями, що сприяє формуванню дружби, товариських компаній і груп за інтересами. Відношення з дорослими стають більш вимогливішими, і це проявляється в співпраці й взаємодії через створення партнерських стосунків, рівноправності та взаємоповаги. Конфлікти з дорослими відбуваються передусім через їх консервативне ставлення до застарілих правил і норм поведінки, нав'язування молоді своїх естетичних і моральних уподобань, смаків тощо; через надмірне обмеження свободи, неадекватних підходів до виховного впливу та інше. Та, загалом, молодь охоче вислуховує корисні поради, аргументовані підходи та думки дорослих, оскільки спрямовує свої кроки на особистісний саморозвиток й пізнання світу, спираючись на досвід старшого покоління.

Однак, разом з тим, провідною діяльністю періоду юнацтва вважається професійне навчання або трудова діяльність, чи поєднання професійного

навчання з трудовою діяльністю.

Таким чином, головні психофізіологічні надбання юнацького віку — це активізація та актуалізація процесів становлення суб'єктивної картини світу, формування соціальної позиції та світоглядного виміру, обумовлення процесів вибору і прийняття рішень, коли інтенсивний процес самовизначення відбувається на базі сформованих уявлень і виступає як "процес визначення себе у світі", [33, с,9]. Цей процес, головним чином, пов'язаний з самореалізацією, яка у юнацькому віці йде у двох вимірах; зовнішньому — прагнення виділитися серед однолітків, проявити свою індивідуальність, і у внутрішньому — це розкриття своїх можливостей, здібностей та дарувань у контакті з оточуючим соціальним простором.

За десятиліття загальносуспільної трансформації та переходом до демократичної моделі ринкової економіки в Україні, істотно змінилася соціальна зовнішність учнів системи професійно-технічної освіти, їх ціннісні орієнтири, прагнення та шляхи професійного саморозвитку й самореалізації, на які суттєво впливають процеси соціокультурних змін у суспільстві. Визначення причин і тенденцій до цих змін надасть змогу віднайти ефективні інноваційні методи та створити нові форми організації навчально-виховного й виробничого процесів, де врахування змін соціального портрету учня професійної школи має велике значення, оскільки система професійної освіти навчає й виховує здебільшого контингент учнів, представлений соціально неблагополучними верствами населення.

Розвиток системи ціннісних орієнтацій, як інтегрального показника соціальної зрілості особистості юнацького віку, та одного з основних регуляторів її соціально-етичного вибору, визначає моделі поведінки, розвиток емоційно-вольової сфери та професійне визначення. Цікаві погляди з цієї проблеми висловлює В.Радкевич, яка наголошує на необхідності реалізації ціннісного підходу до розвитку професійно-технічної освіти, де кінцевою метою є створення у ПТНЗ професійно-спрямованого діяльнісно-розвивального освітнього середовища [53, с.17].

Таким чином, головним об'єктом виховної роботи стають відносини молодої людини з соціумом, де в свою чергу відносини людини до інших людей, суспільства, вітчизни, праці знаходяться в прямій залежності від положення самої особистості в системі сімейних, міжособистісних та колективних відносин. Саме виховна робота, яка покликана задовольняти потреби особистості учня професійної школи в спілкуванні та взаємодії, де в процесі задоволення цієї потреби заглиблюються й розширюються зв'язки з іншими людьми, з суспільством, зі всім навколишнім світом, і є механізмом розвитку самосвідомості (уява про різні сторони своєї особи) та самовиховання.

Цікаві погляди з проблеми самовиховання та особливостей взаємодії «людина - людина» висловлював В.О.Сухомлинський, який наголошував: «Чому людина не повинна знати, відчувати, що її виховують? Тому, що справжнє виховання - це самовиховання. Треба створювати таке спілкування вихователя й вихованців щоб кожне слово, звернене до юного серця й розуму, пробуджувало внутрішні духовні сили, викликало внутрішню роботу розуму й серця, спрямовану до самопізнання й самовдосконалення. Якщо ж людина на кожному кроці відчуває й розуміє, що її виховують,— здатність до самопізнання і самовдосконалення притупляється. У неї зароджується думка: яким мені бути й що мені робити — про це подумують дорослі. А моя справа — чекати порад і вказівок» [56, с.74].

Самовиховання являє собою складний процес, який пролонгований у часі й просторі, і сприяє саморозвитку та самопізнанню, саморегуляції й самоорганізації, спрямованих на досягнення внутрішньої (прийняття себе як частинку Всесвіту) і зовнішньої (прийняття оточуючого простору) гармонії, через усвідомлення соціально-етичних законів, визнання соціокультурних надбань людства та удосконалення рис характеру й моделей поведінки, емоційно-вольової сфери й креативних здібностей.

Самовиховання — це самостійне активне самотворення (оригінальність, семантична гнучкість, образна адаптованість) особистості юнацького віку, яке формується на позитивній мотивації усвідомленого включення в різні види

діяльності, в тому числі, в навчання й працю, спрямовує на розвиток адекватної самооцінки, спонукає до самовдосконалення в моральній та духовній сферах.

Визначаючи важливу роль самовиховання, М.Д.Карп'юк стверджує, що майстерність виховних впливів полягає в тому, щоб майбутній кваліфікований робітник навчився дивитися на самого себе, спостерігати власні думки, емоції, почуття, слова, відношення, реакції, оцінки, вчинки та контролювати форму й способи їх виявлення; прагнув пізнавати свій внутрішній світ, свій потенціал, розуміючи, що він носій потужних сил, які можуть зробити його щасливим, самореалізованим чи, навпаки, нещасливим, нереалізованим. Продовжуючи надалі свою думку, вчений вважає, що на жаль, при всіх потужних розробках у цьому аспекті (Л.Макаренко, Л.Рувинський, С.Рубінштейн, В.Сухомлинський, К. Ушинський, В.Оржиховська, О.Главацька та ін.), сучасною професійною педагогікою не досягнуто практичного втілення в соціокультурну дійсність цього підходу; ще не має масового розуміння в педагогічному середовищі на рівні реалізації того, що самовиховання — це не щось допоміжне, надумане, другорядне у вихованні, а міцний його фундамент: « самовиховання — це особливий індивідуальний інтелектуально-вольовий вид діяльності, що стає можливим лише при умові активного усвідомлення учнем власного **«Я»** (самосвідомість), стосунків з навколишнім Світом (світогляд, система морально-етичних установок, система цінностей, принципів, устремлінь)» [32, с.47-48].

Процес виховання можна вважати ефективним за умов, що учнівська молодь визначиться в потребі самовиховання - у свідомій, планомірній роботі над собою, яка спрямована на формування таких властивостей особистості, що відповідають вимогам суспільства й особистісній програмі саморозвитку.

Самовиховання виникає тоді, коли юнаки й дівчата починають усвідомлювати себе особистістю, замислюватися над своїм майбутнім, виявляти самостійність і відповідальність. Самовиховання може здійснюватися в різноманітних сферах розвитку - морального, фізичного, емоційно-вольового, духовного, естетичного та інтелектуального, де зміст і спрямованість залежать

від ряду обставин: від особливостей соціального оточення, від ідеалів людини, від усвідомлення тих об'єктивних і суб'єктивних труднощів, із якими вона стикається.

До самовиховання людини спонукають як зовнішні впливи (ідеологічні та моральні вимоги суспільства, вимоги колективу й окремої особистості), так і внутрішні (матеріальні й духовні потреби, інтереси людини), де змагання, прагнення бути кращим, критика й самокритика, приклад авторитетної людини сприяють цьому процесу.

Самовиховання є свідоме та цілеспрямоване освоєння людиною багатомірного соціального простору, в процесі якого, здійснення наступних дій призводить до кінцевого результату – отримання досвіду:

- аналіз внутрішнього стану через спостереження й усвідомлення своїх сильних і слабких особистісних характеристик;
- постановка мети та визначення шляхів удосконалення своїх особистісних якостей;
- самоудосконалення особистісних якостей за допомогою вольових зусиль, самоконтролю та самоорганізації, завдяки участі в різних видах діяльності: учбовій, пізнавальній, професійній, фізичній та ін.

Разом з тим, можна зазначити, що в сучасній педагогічній направленості до здійснення виховної роботи з майбутніми фахівцями недостатньо приділяється уваги процесу самовиховання та створення умов для набуття учнями досвіду самовиховання, оскільки, регулярно займаються самовихованням незначна кількість учнівської молоді, і помітних успіхів добиваються лише одиниці.

Самовиховання учнівської молоді професійної освіти потребує педагогічного стимулювання, яке припускає управління саморозвитком особистості, поєднуючи виховання й самовиховання, вирішуючи цілий комплекс завдань, таких як: формування адекватної самооцінки, самопізнання й самовираження, створення атмосфери співпраці та взаємодопомоги.

Таким чином, самовиховання стає домінантою навчально-виховного

процесу й пов'язане з вирішенням основного протиріччя - між досягнутим рівнем розвитку особистості майбутніх фахівців і тими вимогами, які до них пред'являє суспільство.

Людина займається самовихованням протягом усього свого життя, де на кожному його етапі постають нові завдання, формуються погляди й напрацьовуються поведінкові моделі.

В поясненні даного феномену, можна виявити, що найбільш сприятливі умови для самовиховання учнівської молоді створюються саме в колективі, коли людина вчиться коректувати свою поведінку у різноманітних колективістських відносинах; в цьому процесі розвиваються основні морально-вольові якості молоді: відповідальність, організованість, працьовитість, цілеспрямованість, комунікативність, саморегуляція, соціально-професійна мобільність та інші.

В рамках діяльності психолого-педагогічного супроводу стає можливим ознайомлення учнів з періодичними виданнями науково-популярної літератури та іншими джерелами інформації з питань самовиховання та ролі самооцінки в цьому процесі, надання допомоги у вибудовуванні індивідуальних траєкторії самовиховання у процесі професійного й особистісного становлення.

Актуальність діяльності психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу, як провідного напрямку діяльності психологічної служби в системі ПТО, зумовлена новими соціальними вимогами, розвитком освіти та загальносвітовими тенденціями до інноваційних процесів в універсумі освіти.

Основними постулатами теоретичних аспектів психолого-педагогічного супроводу в ПТНЗ є: необхідність системного супроводу, його безперервний характер, опора на позитивний внутрішній потенціал розвитку особистості учня, *де головним є взаємодія замість дії, орієнтація на антропологічний, синергетичний та гуманістичний підходи (розуміння природи людини та її розвиток - як ключові цінності в системі освіти); спрямованість на підтримку молоді їх власної творчої активності, відповідальності та здатності до самостійних дій.*



Психологічну службу в системі ПТЗ можна вважати інтегративним явищем, що являє собою єдність чотирьох складових або аспектів, – *наукового, прикладного, практичного та організаційного*.

*Науковий аспект* передбачає проведення досліджень за проблемами методології та теорії практичної психології освіти, що вивчає індивідуальні прояви вікових закономірностей психічного розвитку учнівської молоді, умов становлення особистості та її індивідуальності. Завданням наукового аспекту є наукове обґрунтування та операційна розробка психодіагностичних, психокорекційних, психопрофілактичних та розвивальних програм, засобів та методів професійного застосування психологічних знань у конкретних умовах даного навчального закладу, з урахуванням специфіки його професійного напрямку. Відмінність цих досліджень від академічних полягає у тому, що вони не лише виявляють певні психологічні механізми або закономірності, а визначають психологічні умови розвитку особистості у контексті цілісного становлення молоді людини як майбутнього професіонала, інтегрованої у освітній та виховний процес.

*Прикладний аспект* передбачає можливість використання психологічних знань працівниками освітнього закладу. Головними дієвими особами є педагоги, викладачі, майстри виробничого навчання, методисти, які у співпраці з психологами й соціальними педагогами можуть використовувати новітні психологічні напрацювання у навчально-виховному процесі, згідно Етичного кодексу Психолога та Конвенції про права молоді людини.

*Практичний аспект* – забезпечують безпосередньо практичні психологи та особи, що входять до складу психологічної служби закладу освіти, здійснюючи психологічний супровід на протязі всього навчального процесу, включаючи й практику. До їх завдань не входить створення принципово нових методів дослідження психологічних закономірностей, однак, зобов'язанням є професійно-грамотне використання усього існуючого психологічного інструментарію, який застосовується у сучасній науково-практичній психології.

*Організаційний аспект* включає створення дієвої структури психологічної

служби закладу, програми психологічного супроводу, через забезпечення взаємодії усіх ланок навчально-виховного процесу з організаційних та змістових питань, а також контроль за професійною діяльністю та підвищенням професійної кваліфікації практичних психологів і соціальних педагогів.

Розвиток прикладного, практичного та організаційного аспекту психологічної служби освітньої установи цілком та повністю залежить від розвитку її наукового аспекту, який визначає основну теоретичну базу та формує природу психологічної служби. Саме на основі цієї бази створюється концепція психологічної служби закладу освіти, а через неї й програма психологічного супроводу для учнівської молоді, яка набуває професійні знання та навички з обраної професії.

*Провідною ідеєю* психологічної служби є створення психолого-педагогічних умов, які забезпечують духовний розвиток кожної особистості юнацтва, що є складовою навчально-виховного процесу, оптимізації психологічного стану, який лежить в основі психофізіологічного здоров'я та гармонійного функціонування в умовах ефективної та продуктивної діяльності в процесі набуття професійних знань.

*Призначення психологічної служби:* психологізація системи освіти – це сприяння психічному, психофізіологічному та особистісному розвитку учнівської молоді в умовах навчально-виховного процесу на протязі усього періоду навчання, з використанням інноваційних технологій задля забезпечення становлення майбутнього кваліфікованого робітника.

*Мета:* виявлення й створення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку особистості, а саме: психологічний супровід учнівської молоді у процесі навчання й виховання; допомога майстрам виробничого навчання та класним керівникам у здійсненні навчально-виробничої діяльності; психологічне запомагання саморозвитку особистості майбутнього професіонала; сприяння його особистісному зростанню й професійному становленню, забезпечення психологічного мікроклімату педагогічних працівників освітньої установи.

*Головним завданням* психологічної служби в системі ПТЗО є психологічний супровід навчально-виховного процесу учнівської молоді та реалізація низки заходів профілактичного, корекційного, розвивального та навчально-просвітницького характеру, які сприяють соціалізації особистості в суспільстві; створення умов для всебічного та гармонійного розвитку учня, активізація мотивації до саморозвитку, самоорганізації та самореалізації в подальшій як особистісній, так і професійній життєдіяльності.

*У своїй діяльності психологічна служба керується:* Закон України «Про освіту» (від 23 травня 1991 р. № 1060-ХІІ із змінами і доповненнями), Закон України «Про вищу освіту» (від 17 січня 2002 р. № 2984-ІІІ із змінами і доповненнями), Положенням про психологічну службу системи освіти України (наказ від 7 червня 2001 р. № 439), Конвенцією ООН про права (від 27 лютого 1991 р. N 789-ХІІ), Етичним кодексом психолога та іншими нормативними, правовими та методичними документами [25].

Психологічну службу системи освіти необхідно розглядати як багаторівневу організаційну систему, яка включає основні структурні одиниці та забезпечує надання ефективної психологічної допомоги всім учасникам навчально-виховного процесу. Спектр завдань на різних рівнях функціонування цієї системи має бути диференційованим. При цьому цільовий напрямок діяльності психологічної служби залишається єдиним.

Направленість діяльності психологічної служби в ПТНЗ спрямована на створення умов задля забезпечення супроводу педагогічних інновацій, захисту психічного здоров'я, профілактики алкоголізму та наркоманії, СНІДУ й протиправної поведінки; насильства над молодими людьми та загалом, підвищення психологічної культури всіх учасників педагогічного процесу; посилення виховного компоненту системи освіти, формування готовності учнів до самостійного життя в суспільстві після завершення навчання; сприяння саморозвитку та самореалізації в швидкозмінних геополітичних та соціально-економічних умовах сучасності.

Професійна орієнтація молоді на робітничі професії являє собою цілісну

систему соціального й психологічного забезпечення на рівні навчального закладу, яка складається із взаємопов'язаних компонентів, з'єднаних спільною метою, де практичний психолог і соціальний педагог є ланками цієї системи та залучені до вирішення основних завдань.

У своїй соціально-педагогічній діяльності *соціальний педагог виконує* такі завдання:

- сприяє усуненню й подоланню специфічних труднощів у процесі соціалізації учнів із соціально неблагополучних родин і прошарків суспільства;
- розвиває процес випереджальної соціалізації (знайомить всіх учнів, незалежно від їхнього походження та матеріального достатку, з соціальними рольовими перспективами й можливостями в суспільстві, де головним акцентом є самоактуалізація, самовдосконалення, конкурентоспроможність та інші);
- вивчає психологічні й вікові особливості учнівської молоді, їх умови життя та оточуючого мікросередовища;
- плідно співробітничает з вчителями, майстрами виробничого навчання, вихователями, психологами й лікарями; прагне залучити до співробітництва всіх, хто проявляє розуміння й інтерес до його роботи;
- впливає на позитивні зміни простору взаємодії в навчальному закладі;
- виявляє інтереси й потреби, труднощі й проблеми, конфліктні ситуації, відхилення в поведженні юнаків й дівчат та вчасно надає їм соціальну допомогу й підтримку;
- виступає посередником між тими хто навчається (учнівська молодь) і установою, родиною, середовищем, фахівцями різних соціальних служб, відомств й адміністративних органів;
- визначає завдання, форми, методи соціально-педагогічної роботи, способи рішення особистісних і соціальних проблем, вживає заходи соціального захисту й допомоги, реалізації прав і свобод юнаків й дівчат, що навчаються;
- розробляє та впроваджує різні види заходів соціально-педагогічної

допомоги для всіх учасників педагогічного процесу, які спрямовані на розвиток соціокультурних ініціатив та реалізацію соціальних проектів і програм;

- взаємодіє із викладачами, батьками (або особами, що їх замінюють), фахівцями соціальних служб, сімейних і молодіжних служб зайнятості, із благодійними організаціями у наданні допомоги дітям-сиротам, учням з обмеженими фізичними можливостями, девіантним поведженням, а також, тими хто знаходиться в екстремальній ситуації.

*Розглянемо основні види діяльності практичного психолога у системі ПТН:*

- *Психологічна просвіта* (включає професійну інформацію, професійну пропаганду та професійну агітацію), яка передбачає надання молоді певної сукупності знань про особливості різних професій, виховання позитивного ставлення молоді до різних видів професійної та громадської діяльності; формування мотивованих професійних намірів, в основі яких лежить усвідомлення психофізіологічних особливостей самої особистості та соціально-економічних вимог суспільства до майбутніх спеціалістів, пропаганда суспільної значимості тих професій, у яких в даний час відчуває гостру потребу ринок праці. Визначальною інформацією в цьому напрямку є аргументоване висвітлення престижності й не престижності професій, їх суттєвий вплив на розвиток ринку праці та забезпечення об'єктивного характеру вибору.

Ще одним напрямком професійної просвіти є ознайомлення педагогічного колективу й батьків з головними закономірностями й умовами сприятливого психологічного розвитку учнівської молоді для опанування обраною професією; роз'яснення результатів психологічних досліджень, (опитувальники, анкетування, спостереження), та формування любові до будь-якого виду діяльності, ознайомлення спочатку з простими професіями, а потім із більш складними, в залежності від віку та обізнаності молодої людини, з урахуванням потреб суспільства у фахівцях. Важливо, також, щоб інформація була глибокою за змістом, силою емоційного впливу та суттєвим аналізом піднімала престиж непопулярних професій, які визначає сучасна молодь

(виробнича сфера, комунальне господарство, легка та харчова промисловості, деякі сільськогосподарські спеціальності, будівнича сфера тощо) під впливом тих чи інших соціальних чинників.

- *Професійна інформація* – це система заходів щодо накопичення і розповсюдження відомостей про зміст і перспективи сучасних професій та вимоги, що висуваються до особистості, яка бажає їх набути; форми та умови оволодіння різними спеціальностями, можливості професійно-кваліфікаційного зростання; стан і потреби сучасного ринку праці; формування професійних інтересів, намірів і мотивації до професійно самовизначення та самореалізації. Недосконало проведене професійне інформування призводить до моральних й матеріальних втрат, коли хибна орієнтація, яка не відповідає повністю можливостям й здібностям юної особистості призводить до не усвідомленого вибору, а в подальшому, унеможлиблює професійне зростання.

Професійна інформація — це є психолого-педагогічна система формування в особистості активної профорієнтаційної позиції, вважають українські вчені, що відповідає суб'єктивним і об'єктивним умовам вільного та свідомого професійного самовизначення особистості. Ознайомлення зі змістом різних професій, вимогами, які ці професії висувають до людини, а також, з тим, де ними можна оволодіти, надає можливість учнівській молоді виявити свої індивідуальні схильності, психофізіологічні можливості, а саме головне, розвинути уяву професійного майбутнього, що сприяє правильному вибору подальшої професійної діяльності (46,47,48, 54).

Професійна психологічна інформація в системі профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю будується на інтегруванні пізнавальних інтересів до професії та практичних умінь за обраним фахом, а, також, спрямована й впливає на розвиток ціннісного ставлення до трудової діяльності особистості майбутнього фахівця, його емоційно-вольових рис характеру, різних видів мислення, завдяки яким актуалізуються процеси професійного самовизначення й становлення.

На сучасному етапі, коли профорієнтація покликана супроводжувати

неперервну професійну освіту, психологічна інформація виконує провідну розвивальну функцію, яка сприяє формуванню готовності майбутнього фахівця до ефективної професійної діяльності в реальних умовах праці.

*Недоліки існуючої системи професійної інформації:*

- недостатньо висвітлюється сучасний характер взаємовідносин між працівниками та підприємцями різних форм власності;
- недостатньо визначені нормативно-правові основи трудової діяльності в умовах перехідного періоду та становлення ринкової економіки;
- не прописано зміст і характер трудового середовища в різних професійно-кваліфікаційних групах;
- не визначені відносини, цінності та загальні соціологічні фактори, що складають характер трудових відносин в умовах конкретного регіону;
- порівняльні дані про доходи представників різних професійно-кваліфікаційних груп у різних економіко-географічних регіонах;
- недостатньо визначено рівень необхідної професійної підготовки для працевлаштування та наступної трудової кар'єри по окремих професіях;
- не на всі професії визначені особистісні якості та рівень їх розвитку, необхідний для оволодіння конкретний фахом;
- про можливості одержання фінансової підтримки для здобуття професійної підготовки.
- *Психологічна профілактика.*

Психопрофілактика – це своєчасне попередження відхилень у психофізичному розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктним ситуаціям у навчально-виховному процесі тощо; також, пов'язана з виконанням завдань запобіжного характеру, що попереджають настання небажаних психологічних наслідків на даному етапі розвитку учнів ПТНЗ. Науково-методична та дослідницька робота з цього напрямку спрямовується на проведення соціологічних опитувань, аналітичної роботи, проведення семінарів, тренінгів та підготовки рекомендацій для викладачів, майстрів виробничого навчання та батьків.

Результатом *психологічної просвіти та психопрофілактичної діяльності* з учнівською молоддю в системі професійно освіти є допомога їм у визначенні системи поглядів на власну життєдіяльність, на трансформацію системи ціннісних орієнтацій та формування професійного ідеалу; засвоєння культури людських взаємин і соціально-професійних функцій; формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності та особистісної моделі моральної поведінки; опанування новими форми ефективного професійно-ділового спілкування та взаємодії; збереження особистісного психологічного здоров'я та гідного ставлення до оточуючих.

- *Професійна адаптація* – це комплексна система заходів, яка покликана сприяти процесу пристосування особистості до психологічних особливостей, які створюються в процесі набуття професійних знань (навчально-виробничі) і в професійній діяльності на виробництві (організаційно-технічні), до нового соціального оточення та умов навчання й праці. Успішність професійної адаптації – один із головних критеріїв правильного вибору професії, оцінка ефективності усієї профорієнтаційної роботи, що характеризується збереженням та подальшим розвитком нахилів до конкретної професійної діяльності, коли співпадають суспільне замовлення на конкретний вид роботи та особистісна мотивація до праці. Професійна адаптація здійснюється в єдності із соціально-психологічною адаптацією, яка полягає у пристосуванні молодої людини до правил поведінки, які існують в конкретних навчальних та соціально-професійних групах. Усвідомлене ставлення та прийняття нового соціального простору (навчальний заклад чи трудовий колектив), створює сприятливі умови задля професійного становлення й розвитку. В цьому процесі можна виділити три основні стадії адаптації:

1. ознайомлення з новою ситуацією; пристосування – молода людина переорієнтується, визнає головні елементи нової системи цінностей (наприклад, правила нового розпорядку), але зберігає як рівноцінні свої попередні установки;



2. асиміляція – повне пристосування до колективу, засвоєння його установок.

- *Психологічна діагностика* – це професійний відбір, професійний добір, самодіагностика. Система організації діяльності психологічної служби в ПТНЗ є послідовною реалізацією різних її напрямків. У Положенні про психологічну службу в системі освіти України одним із основних видів її діяльності є *психодіагностика*, завдання якої полягає в психологічному обстеженні учнів, їхніх груп та колективів, моніторинг змісту та умов індивідуального розвитку учнівської молоді, визначення причин, що ускладнюють їх саморозвиток та утруднюють можливості оволодіння майбутньою професією.

*Професійний підбір* – система профдіагностичного обстеження особи, спрямована на визначення конкретних професій, найбільш придатних для оволодіння ними конкретною людиною. Професійний підбір носить організуючий характер, його метою є виявлення та оцінювання індивідуальних особливостей людини, які й визначають її придатність до однієї, або кількох професій.

*Професійний відбір* – це є системою профдіагностичного обстеження, спрямованого на визначення ступеня придатності особи до окремих видів професійної діяльності згідно з нормативними вимогами. При цьому, якщо у претендента на даний вид професії з'ясовується відсутність хоча б однієї професійно важливої якості, йому відмовляють у працевлаштуванні. Таким чином, професійний відбір носить констатуючий характер і передбачає вирішення питання про придатність чи непридатність до професії тієї або іншої особистості.

В такому контексті, важливо розрізняти *профвідбір* і *профпідбір*, коли при проведенні профвідбору підбирають найбільш відповідну даній професії особистість, тобто йдуть від професії до особистості, а при профпідборі підбирають відповідну даній особистості професію, тобто йдуть від особистості до професії, зважимо на те, що і профвідбір, і профпідбір важливо проводити за допомогою психологів та медиків.

*Професійна активізація* (розвиток інтересів і здібностей особистості в різних видах професійної діяльності) складається з таких важливих елементів, як виховання і формування професійних інтересів, виховання поваги до даної професії, любові до праці, психологічної готовності до роботи. Задля ефективності даного напрямку роботи особливу увагу слід звертати на індивідуальну роботу з майбутніми фахівцями робітничих професій, оскільки необхідно кожному допомогти віднайти саме його особистісні й професійні якості, які вимагає сучасна суспільна діяльність, та сприяти їх самооцінці, саморозвитку та самовихованню.

*Професійне виховання* молоді є одним із головних компонентів системи профорієнтації, мета якого спрямована на розвиток професійно важливих якостей особистості та соціокультурного світогляду, а головне, покликана на активізацію мотивації до самовиховання. На процеси самовиховання впливають усі сторони життєдіяльності особистості та рівень їх розвитку: фізіологічна, психофізіологічна, педагогічна, соціально-економічна, морально-естетична, сімейна, професійна та багато інших, не менш значущих. Усвідомлене самовиховання можна визначити як основу для здійснення процесів професійного виховання, яке відіграє важливу роль у особистісно-професійному саморозвитку та самореалізації упродовж всього життя.

*Корекційно-відновлювальна та розвивальна робота* спрямована на подолання негативних явищ в навчальному закладі, в сім'ї, в соціальному оточенні; на розвиток здібностей й формування особистості учня, передбачає здійснення безпосереднього впливу психолога на особистість учнівської молоді або особистості дорослого, з метою виправлення наявних недоліків, зміни моделей поведінки та активізації мотивації до саморозвитку .

*Науково-методична та дослідницька робота* – це проведення соціологічних опитувань, аналітична робота, проведення семінарів, підготовка рекомендацій викладачам, майстрам виробничого навчання, класним керівникам та батькам.

*В процесі своєї діяльності практичний психолог здійснює:* психологічне вивчення кожної окремої особистості задля визначення індивідуального підходу до неї протягом усього періоду навчання та виховання; забезпечення повноцінного саморозвитку учнів; ранній вияв, профілактика та усунення поведінкових труднощів у межах психологічної компетенції – консультування адміністрації, педагогічного колективу й батьків з проблем навчання та виховання учнів; підвищення рівня психологічних знань; допомога викладачам і майстрам виробничого навчання у вирішенні проблем особистісного й професійного характеру.

*Предметом діяльності фахівців системи психолого-педагогічного супроводу, таким чином, стають:*

- попередження виникнення гострих деструктивних проблем розвитку учнів в освітньому процесі;
- вплив на формування гуманних взаємовідносин між педагогічними працівниками, учнями й батьками;
- допомога учням ПТНЗ у розв'язанні актуальних завдань, попередженні й вирішенні проблем саморозвитку та самовиховання (професійне становлення, самореалізація, проблеми з навчання та соціально-емоційного, особистісного характеру, проектування професійного зростання);
- створення простору психологічного комфорту й безпеки життєдіяльності всім учасникам педагогічного процесу.

*Основні завдання реалізації психологічного супроводу:*

- розвиток індивідуальних особливостей: інтересів, здібностей, схильностей, почуттів, захоплень, життєвих планів тощо;
- створення сприятливого для саморозвитку особистості учнів ПТНЗ психологічного клімату, який визначений, насамперед, організацією толерантної взаємодії та гармонійних взаємовідносин з педагогічним колективом й одногрупниками;
- надання своєчасної соціально-психологічної допомоги та підтримки учням ПТНЗ, їх батькам, викладачам, класним керівникам, майстрам

виробничого навчання та іншим учасникам навчально-виробничого процесу;

- допомога у проектуванні професійної самореалізація, а у подальшому, кар'єрного зростання.

Система комплексного психолого-педагогічного супроводу, як і всяка інша система, що розвивається, не може не стикатися з безліччю *суперечностей*:

- недостатність кваліфікованих психолого-педагогічних кадрів; недостатня профорієнтаційна підготовка педагогічних працівників;

- відсутність фахівців з реальним досвідом вирішення актуальних особистісних проблем юнацтва (молодь і наркотики, молодь й алкоголь, агресія, суїцид та ін.);

- слабкий розвиток інформаційних процесів в системі психолого-педагогічного супроводу та низький рівень психолого-педагогічної культури суспільства;

- недосконалість психодіагностичного інструментарію;

- низький рівень відповідного матеріально-технічного та інформаційно-методичного забезпечення;

- відсутність сучасно обладнаних кабінетів; інформаційна обмеженість профорієнтаційних заходів, оскільки, як правило, вони розраховані на середнього учня, де обмеженість у індивідуальному й диференційованому підходах не надає можливості здійснювати особистісно-орієнтоване ставлення до особистості;

- використовуються, головним чином, словесні, декларативні методи, без надання можливості кожному приймати активну участь (дуже мало проводиться тренінгів, кейс-тренінгів, семінарів-тренінгів, ділових й інтелектуальних ігор, творчих майстерень та інше);

- недостатній рівень якісної інформації про потреби суспільства у фахівцях, про розвиток суспільно-виробничих відносин в сучасному ринку праці, а головне, не висвітлюються подальші шляхи професійного саморозвитку та зростання в кожній окремій професії.

Вважаємо за можливе визначити *принципи*, за якими можна спрямувати заходи щодо *розвитку системи психолого-педагогічного супроводу* в освітньому процесі:

- необхідно зберегти тенденції до розвитку системи ППС на основі накопиченого досвіду; система ППС потребує не руйнування або принципової реорганізації, а впорядкування й розвитку інтеграційних зв'язків та поширення сучасного практичного досвіду;

- система ППС має стати гарантом «розвантаження» навчально-виховного процесу за допомогою використання здоров'язберігаючих технологій;

- процеси оновлення не варто призводити до зниження рівня навчально-виховного процесу, а спрямувати на попередження виникнення проблем та їх оперативного вирішення.

Загальні завдання модернізації освіти професійно-технічних закладів різного типу не можуть бути вирішені виключно за рахунок модернізації змісту освіти. Процеси зміни цілей та змісту освіти, які стоять перед педагогічними працівниками професійних закладів у сучасних умовах соціально-економічних відносин, мають бути ідеологічно і технологічно доповнені багатьма значущими компонентами, в тому числі, й системою комплексного психолого-педагогічного супроводу.

Професійна психодіагностика вивчає характерні психологічні особливості юнаків й дівчат, які суттєво впливають на професійне самовизначення, а в подальшому, на соціально-професійне становлення та самореалізацію: ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, нахили, здібності, професійні наміри, професійну спрямованість, риси характеру, темперамент, стан здоров'я та інші.

Основну функцію психологічної діагностики сформулював Б.Г.Ананьєв: «Психолого-діагностичні дослідження направлені на виявлення психофізіологічних функцій, процесів і якостей особистості, які створюють складні форми поведінки, розпізнавання станів людини про дії різних стимуляторів, стресів, фрустраторів й складних ситуацій, визначення

потенційного розвитку та мотивації до саморозвитку людини (працездатність, обдарованість, соціальні та професійні здібності) [1, с.36].

*Психодіагностика* - це сукупність способів і засобів виявлення індивідуально-психологічних характеристик особистості для подальшого корекційного впливу на її розвиток та мотивацію до саморозвитку.

Мета психолого-діагностичного обстеження:

- одержання об'єктивних знань про особистість, зменшення суб'єктивності сприймання вчителя учнями, отримання психодіагностичної інформації про учнів.

- створення оптимальних умов для впровадження диференційованого навчання, що допомагає реалізувати особистісно зорієнтований підхід до організації педагогічного процесу.

- створення науково обґрунтованих умов для безперервного розвитку особистості як учня, так і всіх учасників педагогічного процесу.

К.Д.Ушинський писав: «Якщо педагогіка хоче виховати людину всебічно, вона має попередньо пізнати її з усіх боків» [13]. Це пояснюється необхідністю цілісного уявлення про внутрішній світ сучасної молоді людини, його родинного походження, про міжособистісні взаємини в колективах (учнівських, педагогічних, родинних та інших), про тенденції розвитку кожної особистості з усіма її особливостями й відтінками.

Основні напрямки використання психодіагностики, які спрямовані на допомогу вирішення важливих загальнопедагогічних завдань для здійснення якісного навчально-виробничого процесу, можна сформулювати так:

- визначення розумового, емоційного, морального та духовного розвитку особистості учнів і педагогічних працівників задля успішної адаптації;

- виявлення проблемних учнів, які потребують соціально-психологічної допомоги й підтримки;

- стимулювання розумової активності учнів, активізація самопізнання та самовдосконалення в процесі оволодіння професійною майстерністю;

- визначення інтелектуального та соціального потенціалу (ресурсних

можливостей) учнівської молоді, з урахуванням вимог сучасного ринку праці;

- виявлення особистісних та професійних якостей, які сприяють готовності до проектування професійного майбутнього.

Під час проведення діагностики використовуються такі методи та методики:

*Спостереження* як найбільш доступний метод є набором первинної інформації про особистість, її поведінку та діяльність, оскільки забезпечує не тільки збір інформації та фіксацію спостереження, а й аналіз причин їх народження.

Основними вимогами до методу психолого-педагогічного спостереження є:

- визначення конкретної мети (для чого це здійснюється);
- кількість ознак, які досліджуються, повинні бути мінімальними та мати розроблені критерії їх оцінки;
- проводити в реальних умовах навчально-виробничого процесу.

Діагностика має сенс не сама по собі, а лише за умов здійснення моніторингу динаміки психічного розвитку учня та визначення програми подальшого впливу на нього, для аналізу різноманітних підходів, прийомів і методів навчання й виховання.

*Психологічне тестування* - це метод психодіагностики, який використовує питання та завдання (тести), що мають конкретну шкалу значень за визначеною темою, і проводяться в три етапи:

- вибір тестів з урахуванням мети;
- проведення тестування згідно з інструкцією до тесту;
- інтерпретація результатів.

Психодіагностика у закладах професійної освіти тісно пов'язана з корекційною та розвивальною роботою (індивідуальні бесіди, рольові ігри, тренінги, кейс-тренінги, консультації тощо), оскільки спрямована на кінцевий результат навчально-виробничого процесу: на виховання конкурентноспроможного фахівця та соціально адаптовану особистість.

*Діагностика самовиховання* - це вивчення того, наскільки усвідомлено, цілеспрямовано, різносторонньо, регулярно, активно самі учні розвивають свою особистість, що їх до цього спонукає або, що заважає цьому процесу.

Процес стимулювання самовиховання юнаків і дівчат припускає діагностику самовиховання, яка дозволяє прослідкувати саморозвиток кожного, який відбувається в процесі різноманітної діяльності учнів: навчання, взаємодії, гри, праці, та визначає суперечності між рівнем розвитку особистості фахівця й вимогами ринку праці, дозволяє коректувати або формувати його життєві цілі, знайомити з формами й методами саморозвитку та самовдосконалення.

В навчальних закладах професійно-технічної освіти різного типу психодіагностика направлена не лише на встановлення рівня розвитку особистісних та професійних якостей учнівської молоді, а головне, спрямована на навчання майбутнього фахівця методу самодіагностики, як одного із важливих складових самовиховання.

*Самодіагностика* – це така сукупність психодіагностичних методик, за допомогою яких учні спроможні самостійно контролювати процес діагностування та перевіряти очікувану результативність, наприклад: рівень власного інтелекту, індивідуальних особливостей, схильностей до певного виду праці, здібностей, тощо. Таким чином, самодіагностика в професійній орієнтації використовується як метод самоперевірки й самоконтролю результатів за допомогою психодіагностичного інструментарію, який придатний саме для самооцінювання та самопізнання [46, с.39].

Спираючись на вище зазначене, ми бачимо, що самодіагностика в такому контексті як метод професійної орієнтації учнівської молоді, сприяє відповідальному співвіднесенню об'єктивних і суб'єктивних факторів, тобто, надає змогу особистості самостійно визначати рівень розвитку своїх здібностей, дізнаватись про інтереси й ціннісні орієнтири, усвідомлювати потреби та мотиви поведінки, створювати перспективи майбутнього.

Об'єктивні фактори – це зовнішні умови, в яких перебувають юнаки й дівчата в процесі вибору професії та опанування фаховими знаннями й



уміннями, де реальний вибір професії, в першу чергу, визначається соціальним попитом, потребами ринку праці, умовами навчання, де суттєве значення мають перспективи матеріального й морального плану, які відкриває та чи інша професія.

Суб'єктивні фактори складають емоції та переживання учнів, які пов'язані з вибором професії, з процесом навчання та набуття практичного досвіду з обраного фаху, де інтереси, схильності, мотиви пізнавальної діяльності й професійні наміри, самооцінка й врахування об'єктивних можливостей займають визначне місце.

Всі чинники саморозвитку взаємопов'язані та взаємодіють один з одним, джерелом активності особистості виступає сила саморозвитку, що спрямовує особистість до самовдосконалення, прагнення до вищих цінностей, які в гуманістичній психології вважаються ознаками самореалізації, самовдосконалення й самоствердження особистості. Усвідомлення власних очікувань від оволодіння професією та професійної діяльності (позитивний образ майбутнього), також, стимулюють особистісний саморозвиток (подолання суперечності між „Я – реальним” та „Я – ідеальним”) і відтворюють психологічний ресурс.

В якості одного з методичних засобів, який сприяє формуванню в учнів «образу Я», виступає *розвивальна психологічна діагностика*, зазначає Н.А.Побірченко, і надалі, продовжуючи свою думку, вчений наголошує, що саме розвивальна психодіагностика передбачає використання в роботі з молоддю комплексу психологічних методик, наприклад, «Тести самоконтролю» (Див. Додаток 1), які забезпечують, по-перше, можливість самостійно отримати кожним учнем інформацію про свої індивідуальні психологічні якості та ступінь їх відповідності вимогам тієї чи іншої професії (діагностичні методичні процедури) а, по-друге, можливість розвитку цих психологічних якостей (розвивальні методичні процедури у вигляді елементів інтелектуального й соціально-психологічного тренінгу, психотехнічних, сюжетно-рольових та ділових ігор) [46, с.47].

Використовуючи методи *розвивальної психодіагностики* та *самодіагностики* в навчально-виробничому процесі професійної школи, у майбутніх кваліфікованих робітників відбувається розширення свідомого сприйняття оточуючого простору та завдяки розвитку самоаналізу, здатності до синтезу інформаційних потоків, зміни моделей поведінки стає можливим прогнозувати як успішну адаптацію в процесі оволодіння професійною майстерністю, так і створювати проекти майбутнього особистісно-професійного зростання.

Психолого-педагогічна допомога й підтримка, які проводяться комплексно, системно, послідовно та за інноваційними підходами, відкривають особистості майбутнього робітника можливості й перспективи саморозвитку та посилюють мотивацію до самовиховання.

Консультативна допомога як один із напрямків діяльності психологічного супроводу відрізняється від інших форм профорієнтаційної роботи своєю складністю, оскільки потребує максимальної індивідуалізації щодо визначення форм і методів роботи з учнями. Підхід до розуміння завдань та мети консультаційної роботи з учнівською молоддю ПТНЗ обумовлений цілісною концепцією профорієнтації, якої дотримується психолог, розумінням суті процесів розвитку та саморозвитку особистості, її самовизначення у різних сферах життєдіяльності.

Професійна консультація – це науково організована система взаємодії профконсультанта та особистості, яка потребує допомоги, на основі вивчення індивідуально-психологічних характеристик, особливостей життєвої ситуації, професійних інтересів, нахилів, стану здоров'я особи та з урахуванням потреб ринку праці. Професійна консультація має на меті встановлення відповідності індивідуальних психологічних та особистісних особливостей специфічним вимогам тієї чи іншої спеціальності, здійснюється в тісному зв'язку з професійною психодіагностикою (тобто, вивченням особистості з метою профконсультації) та професійним підбором (тобто рекомендацією молодій людині професії чи сфери діяльності, яка йому найбільше підходить).

Розрізняють наступні види консультацій:

– *довідкові*, в ході яких з'ясовуються шляхи працевлаштування, вимоги до прийому на роботу чи навчання, можливості оволодіння різними професіями, строки підготовки, система оплати праці, перспективи професійного зростання;

– *діагностичні*, спрямовані на вивчення інтересів, нахилів, здібностей особистості з метою виявлення їх відповідності вибраній або близької до неї професії;

– *психолого-педагогічні*, які близькі до діагностичних;

– *формуючі*, метою яких є здійснення керівництва, корекції вибору професії молодою людиною, вони розраховані на тривалий час, передбачають систематичну реєстрацію змін особистості конкретної молодої людини по відношенню до професійного самовизначення;

– *медичні*, які мають на меті виявлення стану здоров'я людини, її психофізіологічних особливостей по відношенню до обраної професії, якщо необхідно, переорієнтацію в іншу, або близьку до обраної сферу діяльності, якій будуть більше відповідати психофізіологічні дані людини.

У професійній консультації можна виділити 3 етапи її проведення (за К.К.Платоновим):

- *підготовча* профконсультація повинна підвести учнів до усвідомленого й правильного вибору професії та її опануванню, що здійснюється протягом усього періоду навчання і виробничої практики; має розвиваючий характер, бо спрямована на розвиток здібностей та позитивних якостей особистості.

- *завершальна* профконсультація носить рекомендуючий характер, де її завданням є надання допомоги у виборі професії з урахуванням відповідності нахилам та психофізіологічним здібностям учня, ознайомлення з інформацією стосовно змісту і характеру певного роду діяльності, можливості отримання спеціальної освіти, професійної підготовки та працевлаштування.

- *уточнююча* (формуюча) профконсультація використовується

найбільш поширено саме у професійно-технічних училищах, коледжах, ліцеях та на підприємствах, оскільки її завдання – це допомога молодій людині у ствердженні професійного вибору та опануванню професійною майстерністю [33; с. 47].

Професійна консультація повинна носити активний характер і виконувати наступні завдання:

- всебічне вивчення особистості учня (інтересів, нахилів, здібностей, психофізіологічних якостей, стану здоров'я);
- співставлення рівня практичної та психологічної підготованості особи до вимог професії та можливості її опанування;
- рекомендації молодій людині щодо шляхів компенсації відсутніх професійно-важливих якостей особистості, необхідних для успішного оволодіння майбутньою професією;
- стимулювання самовиховання та самооцінки молодої людини шляхом систематичного контролю її діяльності з досягнення поставленої мети.

Найбільш поширені підходи та методи базуються головним чином на переконаннях у необхідності акцентувати в консультації та, загалом, у профорієнтаційній роботі спрямовуючий й коректуючий впливи на особистість, яка має певні власні психологічні проблеми та потребує допомоги у їх розв'язанні, враховуючи інтереси молодої людини, її ціннісні орієнтири та професійний вибір.

Професійна консультація не може розглядатися психологом як вплив, прищеплювання, навчання, спрямовування особистості у напрямку, що обрав консультант, вважають сучасні вчені, бо вона, безперечно, може включати пораду, але за своєю суттю має бути формою психологічної допомоги в самопізнанні, формуванні ціннісно-мотиваційної стійкості, подоланні кризових ситуацій та досягненні емоційної стійкості на шляху саморозвитку й особистісного зростання [48, 51, 54].

Інновацією у профорієнтаційній роботі з молоддю можна вважати метод активізуючої профконсультаційної взаємодії М.С. Пряжникова, який пропонує

"включення учня у активний процес прогнозування й планування свого майбутнього так, щоб цей процес був цікавим і особистісно значущим для особистості учня, а також, щоб забезпечити його засобами задля самостійного та осмисленого розв'язання своїх проблем, пов'язаних з самовизначенням". В процесі активізуючої профконсультації розвивається емоційна активність (інтерес) у юнаків і дівчат, на основі якої визначаються цілі та мотиваційна готовність до вирішення конкретних особистісно-професійних проблем, формується «морально-вольове ядро», як найважливіша умова повноцінного оптимістичного ставлення до свого професійного майбутнього [49; с.347].

Психологічне консультування майбутніх фахівців робочих професій передбачає кваліфіковану допомогу психолога у розв'язанні тих проблем, з якими самостійно, або за порадою інших людей, не змогли вирішити юнаки й дівчати, їх батьки, викладачі, майстри та інші педагогічні працівники. В основі психологічного консультування лежить глибоке розуміння психологом суті проблеми, висвітлення об'єктивної точки зору та сприяння усвідомленню провідних моментів тупикової ситуації, а також, надання конкретних рекомендацій щодо шляхів розв'язання актуальних питань згідно інтересів клієнта, але таким чином щоб це було прийнятно для кола його оточення.

*Підходи до проведення профконсультації:*

*діагностичний* - вивчення особистісних і психічних особливостей, професіограм, зіставлення індивідуальних психологічних якостей до специфічних вимог тієї чи іншої професійної діяльності й прийняття рішення про природність до даного виду діяльності (недоліки: не приймається до уваги професійний розвиток особистості, ігноруються зміни і динамічність світу професій, оптант не приймає самостійно життєво важливі рішення);

*виховний* – вивчення індивідуальних психологічних особливостей людини для організації оптимального професійного навчання (недоліки: ігнорування психофізіологічних відмінностей людей, їх види нервової діяльності та типологічні особливості);

*розвиваючий (активізуючий)* – активізація процесу формування

психологічної готовності особистості до професійного самовизначення та становлення, де переноситься акцент з акту вибору професії на психологічну підготовку особистості до визначення своєї соціально-професійної позиції та самостійного прийняття рішень (*недоліки виключаються*).

Психологічне консультування передбачає проведення різних за формою і методами (бесід, тренінгів, кейс-тренінгів та інше) консультативної допомоги для тих, хто потребує; роботу з вчителями й батьками, що виконується в межах психологічної просвіти. Спрямування психологічного консультування в закладах професійної освіти передбачає головну мету – допомогу в проектуванні професійного становлення й зростання особистості учня, як кваліфікованого робітника, у сучасних ринкових умовах, на виявлення й подолання перешкод задля досягнення цієї мети.

Для всіх напрямків консультативної соціальної роботи психологу необхідне володіння базовими консультативними навичками: спрямована увага, активне слухання, безоцінювальне сприйняття; перефразування, відображення, підсумовування, контроль; вміння застосовувати різні типи питань (у тому числі прямі та опосередковані) та альтернативні способи зворотного зв'язку; емпатійне розуміння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, відкритість; стимулююча проблематизація, робота із захисними механізмами; визначення мети, вирішення проблем, техніки фокусування; розуміння мови тіла; усунення оцінювальних і моралізаторських суджень; усвідомлення меж, техніки структурування, здатності конструктивно говорити на важкі теми; вміння надавати зворотний зв'язок, володіння технікою зняття напруження, усунення протистояння та іншими.

У спеціальній літературі існує від 200 до 400 підходів до визначення поняття «консультування» та моделей консультування. Основними підходами, з яких розвинулися школи консультування, є:

- гуманістичні підходи: особистісно-центроване консультування, гештальт-консультування, трансактний аналіз, арт-терапія (консультування за допомогою засобів мистецтва);

- екзистенціальні підходи: екзистенціальне консультування, логотерапія;
- психоаналіз;
- поведінковий підхід;
- когнітивні й когнітивно-поведінкові підходи: раціонально-емотивне поведінкове консультування, когнітивне консультування;
- еkleктичні, інтегративно-акмеологічний та інтегративний підходи: мультимодальне консультування, еkleктична терапія, консультування за життєвими вміннями та інші.

Одним з перспективних методів, який може бути використаний у процесі підготовки учнів ПТНЗ щодо ефективного опанування майбутньою сферою діяльності, є психолого-педагогічний консилиум, або так звані малі педради із залученням викладачів, майстрів виробничого навчання та інших членів педагогічного колективу, які мають безпосереднє відношення до даної навчальної групи.

*Консилиум* – це один з методів роботи психологічної служби, нарада осіб, що беруть участь у навчально-виховній роботі, для постановки педагогічного діагнозу й вироблення колективного рішення про заходи педагогічного впливу на учня [8, с. 154].

Консилиум дозволяє об'єднати зусилля педагогів, психологів і всіх інших суб'єктів навчально-виховного процесу, зацікавлених в успішному навчанні й повноцінному розвитку підлітків, намітити цілісну програму індивідуального супроводу та адекватно розподілити обов'язки й відповідальність за її реалізацію [8, с. 154].

*Завдання психолого-педагогічного консилиуму :*

- виявлення характеру й причин відхилень у поведінці та навчанні учнів професійно-технічних навчальних закладів;
- розробка програм виховних заходів з метою корекції відхилень у психологічному розвитку;
- консультації щодо вирішення складних і конфліктних ситуацій.

### *Принципи роботи консиліуму:*

- максимальна педагогізація діагностики, пріоритет педагогічних завдань;
- етична позиція учасників консиліуму визначається принципом «не нашкодь», де постановка діагнозу не повинна завдавати моральної шкоди особистості учня, знижувати його самооцінку, поглиблювати розбіжності з батьками й однолітками;
- таємниця психолого-педагогічного діагнозу має суворо дотримуватися [38, с. 95].

### *Функції психолого-педагогічного консиліуму:*

#### 1. Діагностична функція полягає в наступному:

- розпізнання характеру стосунків у навчанні й поведінці учня ПТНЗ;
- вивчення соціальної ситуації розвитку та статусу в колективі;
- виділення домінанти морального розвитку;
- визначення потенційних можливостей і здатностей учнів.

#### 2. Виховна функція включає такі положення:

- розробка виховних заходів, які рекомендують викладачам, батькам, учнівському активу, громадськості для впровадження;
- безпосередній виховний вплив на особистість учня в ході бесіди.

#### 3. Реабілітаційна функція передбачає:

- захист інтересів учнів, які потрапили в несприятливі сімейні або навчально-виховні обставини [8, с. 156].

#### Реабілітація може бути наступних видів:

- Сімейна, у процесі якої педагог прагне підвищити статус учня в очах його батьків як члена родини;
- Шкільна, у процесі якої консиліум руйнує негативний стереотип учня, що склався в класного керівника або вчителя-предметника, чи майстра виробничого навчання.



### ***Склад психолого-педагогічного консилиуму:***

Постійні члени:

- керівник консилиуму – заступник директора з виховної роботи, який відповідає за організацію засідань консилиуму, контролює зв'язки консилиуму з іншими ланками навчально-виховного процесу;
- інструктор консилиуму – досвідчений педагогічний працівник ПТНЗ, що забезпечує змістовну роботу консилиуму: організує збір даних, проводить діагностичні співбесіди, режисирує засідання консилиуму;
- практичний психолог та соціальний педагог;
- медична сестра, яка інформує про стан здоров'я учня, за рекомендацією консилиуму направляє на консультації до лікарів-фахівців;
- інспектор у справах неповнолітніх надає інформацію про соціально-педагогічну ситуацію в місці розташування навчального закладу, бере активну участь у співбесіді з учнями та їхніми батьками (запрошується в міру необхідності);
- фахівці-консультанти – лікар-психоневролог або психіатр (запрошуються в міру необхідності) [14, с. 26].

Тимчасові члени – особи, запрошені на дане засідання:

- класний керівник: дає характеристику учню, формулює його проблеми, бере активну участь у співбесіді, виконує рекомендації консилиуму;
- член батьківського комітету групи: інформує про мікроклімат у навчальній групі та в родині учня, оцінює роботу класного керівника, бере участь у співбесіді й виконує рекомендації консилиуму;
- референтна особа – педагог, що користується авторитетом і довірою певного учня, допомагає «розговорити» учня, зняти бар'єри в спілкуванні, бере участь у співбесіді, може бути підключений до виконання рекомендацій консилиуму [14, с. 26].

*Організація роботи консилиуму.* Засідання проводяться один раз на два місяці (крім екстрених випадків). Спочатку здійснюється підготовчий етап, збір попередніх діагностичних даних.

Процес діяльності (конкретне засідання) психолого-педагогічного консилиуму:

1. заслуховується характеристика учня, запропонована класним керівником, у присутності батьків, яка доповнюється відомостями про здоров'я учня (надає медсестра, уточнюють батьки).

2. проводиться співбесіда з батьками, мета якої - з'ясувати умови й характер сімейного виховання, позицію батьків, ступінь їх авторитетності для підлітка.

3. запрошується учень, відбувається бесіда з ним.

4. заключна стадія:

- ставиться педагогічний діагноз, що включає в себе визначення домінанти відхилень у розвитку та їх основні причини;

- виявляють позитивні боки особистості, на які можна опертися при виборі заходів виховного впливу;

- обговорюються заходи впливу, формулюються рекомендації та поради батькам, класному керівникові й іншим учасникам виховного процесу [8, с. 160].

Контроль за виконанням рекомендацій здійснюється на педрадах, нарадах за участі директора навчального закладу, засіданнях секцій класних керівників, методичних об'єднаннях викладачів та майстрів виробничого навчання.

*Документація психолого-педагогічного консилиуму:*

- наказ про створення консилиуму й затвердження його складу на поточний навчальний рік;

- журнал консилиуму;

- діагностичні карти учнів, які викликаються на консилиум.

Завдання психолога в роботі консилиуму – допомогти педагогічним працівникам правильно оцінити інтелектуальний розвиток учня, основні якості його особистості, показати складність і неоднозначність прояву його поведінки, стосунків, розкрити проблеми самооцінки, мотивації, особливостей пізнавальних та інших інтересів, емоційного настрою, а головне – забезпечити

підхід до учня з оптимістичною гіпотезою щодо перспектив його подальшого розвитку та намітити реальну програму роботи (навіть якщо ця робота буде пов'язана зі значними труднощами, з необхідністю спеціальних зусиль майстрів і викладачів) [37, с. 35].

Психолого-педагогічний консилиум допомагає уникнути суб'єктивізму в оцінці можливостей окремих учнів, дозволяє об'єктивно їх зрозуміти та побудувати сумісну програму дій, спрямовану на розвиток певних якостей або на усунення виявлених проблем і недоліків [22].

### **2.3. Планування, організація та моніторинг якості професійної орієнтації учнівської молоді у ПТНЗ**

Кардинальні зміни соціокультурної структури, кризові явища в економічній, політичній та духовно-етичній сферах сучасного суспільства ініціювали зміни в свідомості, світогляді, ціннісних орієнтаціях і поведінці людей. І це, в першу чергу, торкнулося саме тієї вікової категорії, де процеси засвоєння цінностей, визначення соціокультурних пріоритетів, світоглядної парадигми та світосприймання відбуваються особливо активно, і яка має достатньо великий ризик розвитку соціальної дезадаптації особистості юнацького віку. Навчання, виховання, самовиховання, соціалізація - єдиний процес, який розвиває особистість молодої людини, адаптує її до змін і реалій сучасного життя, та стає найбільш ефективним за умов, що в ідеологію цього процесу закладені ідеї свободи вибору, особистісної гідності, толерантності й взаємної відповідальності.

Розглянемо деякі основні підходи й методи в діяльності психологів та соціальних педагогів, які використовують в процесі виконання завдань психолого-педагогічного супроводу.

*Системний підхід* забезпечує можливість розробляти цілісні інтеграційні моделі, виявляти основні функції, елементи, компоненти, їх зв'язки й відношення, системотворчі фактори та умови функціонування у статичному й динамічному аспектах. Взаємозв'язок фактів й явищ, взаємодія ситуацій та

компонентів навчання й виховання об'єктивно вимагає всебічного аналізу всієї системи. Аналітичну діяльність потрібно конструювати як динамічну систему, де формування системного мислення сприяє вмінню варіативно будувати й коригувати професійну діяльність, віднаходити оптимальні поєднання засобів, форм і методів роботи. Системний самоаналіз є основою регулювання власної діяльності, збільшує доцільність професійних дій, зменшує елемент стихійності.

Сучасною інновацією є *синергетичний підхід* до освіти, який вчені О.М.Князева та С.П.Курдюмова характеризують як гештальтосвіту – «це стимулююча або пробуджувальна освіта, відкриття себе через співробітництво із самим собою та іншими людьми». Синергетичний підхід характеризує особистісний розвиток педагога й учня не тільки як поступовий, лінійний, безконфліктний процес, а як процес, що супроводжується суперечностями, які зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, ініціюють самопізнавальну й самовиховну активність, де з позицій синергетики професійні рішення та дії визначаються не лише знаннями закономірностей, які сформовані вміннями й навичками, змістом і результатами аналітико-синтетичної діяльності, а й через розуміння власних психічних процесів, аналіз особливостей власного стилю роботи, власного «Я» [34, с. 38-51].

*Діяльнісний підхід* ґрунтується на врахуванні єдності підсистем викладання й учіння, які функціонують у нероздільній цілісності, у взаємозв'язках та взаємовпливах. Професійно-індивідуальні якості позначаються на організації навчально-пізнавальної діяльності учня та результатах педагогічної діяльності, нормативних вимогах до роботи, формуючи її своєрідність і неповторність, що забезпечує розвиток особистісних рис та якостей, впливає на формування ставлень, інтересів, ціннісних орієнтацій, професійних позицій.

*Праксеологічний підхід* забезпечує ефективне управління діяльністю через її всебічний самоаналіз, самооцінювання, цілеспрямоване моделювання умов і засобів удосконалення на основі синтезу теоретичних знань та емпіричного

досвіду. Теорія праксеології відображає залежність результатів роботи, насамперед, від попередньої ретельної підготовки до її виконання, ступеня підготовленості дій у широкому розумінні, що охоплює оволодіння знаннями, свідомий вибір засобів, методів аналізу й регулювання, критерії емоційного та практичного визначення результатів.

*Гуманістичний підхід* сприяє становленню й вдосконаленню цілісної особистості, яка самостійно формує власний досвід, прагне активно реалізувати свої можливості, здатна до усвідомленого та обґрунтованого вибору рішень у різних життєвих і навчальних ситуаціях. Суть навчальної діяльності в контексті гуманістичного підходу передбачає її вдосконалення крізь призму особистісних структур свідомості, які забезпечують на рефлексивній основі активне переосмислення всіх компонентів процесу навчання, змісту власної діяльності та суб'єктивних станів, навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі самоорганізації процесу учіння.

Реалізація *культурологічного підходу* пов'язана з прагненням подолати тенденції безособистісної, абстрактно-формальної взаємодії, де основним змістом професійно-педагогічної культури стає здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, перетворювальної діяльності, свідомого підкорення діяльності ціннісним соціокультурним пріоритетам, ефективного самоуправління та творчої самореалізації.

Найбільш поширеною інновацією у роботі психолога можна визначити *інтегративний підхід*, суть якого полягає в психотерапевтичній взаємодії, де психолог модифікує запозичені прийоми з різних шкіл та формує на основі них специфічну техніку, що підходить для роботи з конкретним учнем (клієнтом) та його проблемною ситуацією.

Такі науковці як К.Абульханова, А.Бодаєв, А.Деркач, Л.Лаптев, В.Панок, С.Шандрук та інші розробляють та успішно застосовують *акмеологічний підхід* у дослідженні проблем різноманітного характеру – професійної діяльності, особистісного розвитку, творчої самореалізації, оптимізації в сферах соціальної практики та інших. У центрі акмеологічного

дослідження знаходиться цілісний соціальний суб'єкт індивідуального чи групового характеру, який включений у всебічність реальних зв'язків і стосунків [1, с. 231]. В.Зазикін вказує на те, що акмеологічний підхід є базисним збагачуваним поняттям, яке виступає як сукупність принципів, прийомів і методів, що дозволяють розв'язувати акмеологічні проблеми (людина в динаміці самоактуалізації творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах та в професійній діяльності), але, в той же час, в межах даного підходу, сформувались інші підходи, які орієнтовані на конкретні методи даного, серед яких автор виділяє акмеоцентричний і акмеографічний [18, с.178].

*Інтегративно-акмеологічний підхід* - це інноваційний цілісний теоретико-методологічний підхід, який покликаний надавати допомогу клієнтам, що мають суб'єктивні труднощі й проблеми, пов'язані із особистісно-професійними досягненнями, та стає практичним інструментом у корекційно-розвивальному напрямку з питань проектування особистісного й професійного майбутнього.

Теорія, яка знаходиться в основі інтегративно-акмеологічного підходу, являє собою принцип цілісного інтегративного дослідження особистості в єдності з внутрішніми та зовнішніми факторами її розвитку: спадковістю, оточуючим середовищем, соціальною суб'єктивністю, що передбачає розгляд акмеологічних механізмів, закономірностей, траєкторії руху особистості до вершин свого розвитку. Тобто, якщо розглядати інтегративно-акмеологічний підхід, то акмеологічний підхід тут буде виступати тією основою, гарантом обґрунтування даного підходу, а інтегративний - забезпечуватиме практичну спрямованість, яка полягатиме в модифікації прийомів та методів, запозичених із різних психотерапевтичних шкіл [18, с.67-84].

Інтегративно-акмеологічний підхід здійснюється через сукупність саме таких принципів: вершинної орієнтації, системно-функціональний, рефлексивно-акмеологічний, комплексності у розумінні вивчення та формування особистості. Реалізація вказаних принципів в єдиному

інтегративно-акмеологічному підході передбачає створення цілісної концептуальної моделі, в якій вони взаємопов'язані та взаємозалежні.

В акмеологічних технологіях робиться акцент на розвиток здібностей особистості до вміння ставити собі завдання, реалізовувати їх, розв'язувати свої життєві та професійні проблеми з установкою на отримання найбільш високих результатів; при цьому акмеологічні технології мають ціннісно-цільовий, тобто, гуманістичний характер і відповідають принципу оптимізації особистісних й професійних ресурсів [5, с.139].

Становлення інтегративно-акмеологічного підходу для застосування в роботі психолога вимагає пошуку єдиного спільного знаменника для різних психотерапевтичних технік, де таким знаменником мають стати концептуальні основи акмеологічного підходу, які опираються на принципи оптимізації особистісних і професійних ресурсів та розвиваючі технології особистості.

Проектування, інтегроване у контекст професійного становлення та діяльності, можна визначити як інновацію в освіті, що являє собою суттєвий компонент освоєння професійного простору, з урахуванням передбачення й конструювання образу майбутнього, створення творчого продукту мети, прогнозування майбутнього результату в рамках соціокультурного контексту проекту в учнівській молоді, а також, у педагогічних працівників, що загалом сприяє активізації самовиховання та оптимізації взаємодії, взаєморозуміння й взаємопідтримки.

Практичний досвід використання методу проектів з учнівською молоддю пропонує О.Мерзлякова, яка створила сучасний практичний спецкурс *«Планування кар'єри як одного із засобів оптимізації процесу саморозвитку старшокласників»*, направлений на допомогу вирішення проблем профорієнтаційного напрямку, на проектування життєвої самореалізації, перш за все, через оволодіння стратегіями самопобудови професійної кар'єри. Програма, яка створена для старшокласників, може бути корисною й для учнівської молоді, яка набуває професійних знань і робить перші кроки в напрямку професійної становлення [41, с.88-93].

Використовуючи інтегративно-акмеологічний підхід у профорієнтаційній роботі з молоддю професійних закладів, можна визначити результати позитивних змін: оволодіння новими елементами поведінки, яка призводить до найбільш високого рівня усвідомленого саморозвитку й , надання всеосяжного пояснення чи створення моделі для розуміння процесів життєдіяльності під кутом усвідомленого “акме”; стимулювання мотивації успіху та розвитку компетентності в процесі професійного саморозвитку.

Разом з тим, можна відмітити, що недостатня наукова розробленість та майже відсутність практичного інструментарію до використання інтегративно-акмеологічного підходу, а разом з ним, і методу проектів, унеможливають активне застосування цього напрямку роботи в навчально-виховному й виробничому процесах професійної освіти.

У полі сучасного простору наукової й практичної психології, все більше дослідників доходять висновку про необхідність використання у профорієнтаційній роботі не тільки вербальних методів, які дозволяють дослідити радше раціональні, усвідомлені уявлення респондентів, а й широкого залучення ресурсів проєктивних методик, завдяки яким стає можливим актуалізувати неусвідомлені процеси психічного розвитку особистості.

Останнім часом зростає увага дослідників до використання *арт-терапевтичного підходу* в соціальній та педагогічній сферах, де чималий спектр різноманітних орієнтирів цього методу спрямовує особистість юнацького віку на пізнання своїх особистісних якостей та подальший саморозвиток.

На етапі переходу суспільства до нових форм взаємодії у період трансформації різних соціально-економічних процесів в Україні, ми вбачаємо, що пошук нових форм, методів і методик буде розширювати можливості профорієнтаційної роботи з учнями, та ґрунтовніше виявляти індивідуально-неповторні грані юної особистості.

На наш погляд, арт-терапія і є саме тою методологічною базою, яка об'єднує досягнення наукової думки й досвід мистецтва, де проявляються



інтелект людини, її почуттєва сфера, рефлексія та діяльність.

Виходячи із релятивності поняття „Thegareia” (з грецької - турбота, доглядання, зцілення), його вводять у понятійний апарат психології та педагогіки, де пріоритетним значенням стає турбота про людину, розуміючи зцілення як „соціально-психологічне зцілення”, як позбавлення від чогось і зміну стереотипів поведінки та підвищення адаптаційних можливостей особистості засобами художньої діяльності, співвідносячи до корекційних і розвивальних функцій арт-терапії [39, с. 13-17].

Арт-терапевтичний підхід, який поряд з іншими підходами та методами застосовуються в супроводі процесу навчання та виховання, досить ґрунтовно аналізуються в працях А.О.Осипової (загальні питання психокорекції та їх практичне застосування), О.І.Копитіна (питання системної арт-терапії), Р.Ф.Беляускйце (малюнкові проби в діагностиці розвитку особистості), Г.В.Бурковського (елементи образотворчого мистецтва в психотерапії), М.Е.Бурно (питання творчого самовираження в терапії), І.Е.Вольперта, Н.С.Говорова (методи театралізування в психотерапії), В.Ю.Завьялова, А.Менегетті (музикотерапія: вивчення питання з онтопсихологічних позицій), О.М.Петрової (казкотерапія) та інших авторів. В даному контексті, можна розглянути ще праці К.Г.Юнга, С.Грофа, Р.Ассаджолі, що дають трактування аналізованих явищ з погляду трансценденції особистості [4, 7, 11, 12, 15, 23, 35, 40, 59].

Методологічно виправданим, ми вважаємо, є звернення українського вченого-філософа І.А.Зязюна до визначення феномену „арт-терапія” як інноваційного у системі освіти та його застосування в сучасній педагогічній практиці: „Категорія арт-терапія, безсумнівно, нова для педагогічної теорії і освітньої практики. Новизна (властивість і якість за значенням) конкретизує „нове” як іншій порядок, винахід, метод, явище”. В системі цих уявлень вчений розглядає метод арт-терапії у педагогічному процесі як поширену сферу, яка є динамічною системою взаємодії між учнем, продуктом його художньої творчої діяльності й педагогом (арт-терапевтом) у так званому „фасилітуючому” арт-

терапевтичному просторі з метою реалізації найважливіших функцій освіти: психотерапевтичної, корекційної, діагностичної, розвивальної, виховної, психопрофілактичної, реабілітаційної та інших [31, с.17-25].

З'ясувати глибинні механізми дії арт-терапії, на наш погляд, неможливо без аналізу самого феномену творчості. В загальному сенсі, творчість розглядається науковцями як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних й духовних цінностей, і яка породжує дещо нове, таке, чого не було раніше. В.О.Моляко підкреслює, що у психологічному визначенні творчості мусить бути відображений момент суб'єктивної значущості, тобто, творчість - це діяльність, яка сприяє створенню й відкриттю чогось раніше невідомого саме для даного суб'єкту [42, с.7-28]. Розглядаючи метод арт-терапії в контексті творчості, слід згадати погляди К.Г.Юнга, який розглядав образотворчу діяльність як внутрішню потребу – тобто, особливий інстинкт, завдяки якому людина стає інструментом вираження досвіду колективного несвідомого, приймає участь у процесі індивідуалізації, який веде до усе більшого взаємопроникнення особистісного та загальнолюдського, і досягає максимальної соціальної реалізації своїх можливостей [59, с.174].

Можливості використання арт-терапевтичного методу відкривають широкий простір для створення нових форм роботи, оскільки, на сучасному етапі розвитку психології як науки розглядаються й вивчаються різні аспекти трудової діяльності фахівців робітничих професій, де відображення значних індивідуальних особливостей та розпізнань, які притаманні кожній молодій людині, проявляються опосередковано саме у практичній діяльності та суттєво впливають на стан психіки, змінюючи її в залежності від впливу цих факторів.

Слід зазначити, що використання традиційного тестового підходу у профорієнтаційній роботі з учнями професійно-технічних навчальних закладів не дає повної характеристики для вивчення глибинно-психологічних феноменів та ресурсних можливостей дослідження психічної реальності майбутніх фахівців. [30, с.116].

Розглядаючи використання арт-терапевтичних методів у профорієнтаційній роботі, можна визначити певні переваги порівняно з іншими методами, де надається можливість кожній особистості юнаків і дівчат, незважаючи на вік, стать, рівень освіти, приймати участь у творчому процесі (засіб невербального спілкування), дослідити свої несвідомі процеси, через які проявляються приховані бажання, ідеї, потреби й ціннісні орієнтири; виявити свої переживання, почуття та роздуми; розглянути життєві ситуації й висловити їх за допомогою символічної мови, яка є однією з основ образотворчого мистецтва.

Метод арт-терапії застосовують у різних напрямках діяльності психолого-педагогічного супроводу: у консультуванні, в діагностиці, у психологічній корекції та розвивальних програмах, як індивідуально, так і в роботі з групою. Хочеться звернути увагу на перевагу групової роботи арт-терапевтичним методом, який дозволяє розвивати ціннісні соціальні навички, формує адекватну самооцінку, веде до зміцнення особистісної ідентичності. Завдяки взаємній підтримці, групова робота дозволяє спостерігати результати своїх дій та їх вплив на оточуючих; засвоювати нові ролі та розвивати навички прийняття рішень, а головне, удосконалювати комунікативні можливості й здатність до адаптації в груповій взаємодії.

Дотримуючись системних уявлень стосовно професійного самовизначення й становлення майбутніх фахівців, та використовуючи досвід зарубіжних і вітчизняних вчених, ми вважаємо за доцільне розглянути більш предметно застосування арт-технологій у різних напрямках діяльності психолого-педагогічного супроводу, де через самовираження й самопізнання методи арт-терапії допомагають майбутнім фахівцям різних спеціальностей зрозуміти й оцінити своє минуле, розглянути сьогодення, створити образи та перспективи майбутнього; набути досвіду позитивних змін, поступово прийти до заглибленого відкриття себе для себе, стати джерелом пізнання та перетворення дійсності.

В діяльності психолого-педагогічного супроводу використовуються такі

арт-терапевтичні методи:

- **фототерапія** (створення фотографічних образів за допомогою «фото», «слайди») - це процес творчого самовираження, який сприяє розвитку, зміцненню й адаптації, покращує взаємодію з соціумом, призводить до досягнення тих або інших позитивних психосоціальних ефектів, особистісного саморозкриття та самовиявлення, результатами якого є спонтанне самодослідження за допомогою різних видів творчої діяльності (рух, танець, ліпка та інші);

- **бібліотерапія** – (складання віршів, есе, літературних сюжетів на твори різних видів образотворчого мистецтва) сприяє розвитку творчих можливостей і формуванню взаємодії абстрактно-логічного й конкретно-образного мислення;

- **казкотерапія** розвиває творчі можливості, розширює світогляд, допомагає розвитку самопізнання й самовдосконалення, покращує взаємодію з оточуючим світом; формує і підтримує «моральний імунітет» (здібність до протистояння негативного ментального та емоційного впливу соціального середовища);

- **ігрова терапія, лялькотерапія** позитивно впливає на саморозвиток особистості, підвищує самооцінку, корегує емоційну сферу, спонукає до розвитку внутрішньої мотивації та гнучкості у прийнятті рішень;

- **ізометрична терапія** (спонтанний творчий психомалюнок) допомагає відчутти, зрозуміти себе і вільно виражати свої думки й почуття, відображає теперішнє та допомагає моделювати майбутнє; позитивно впливає на активізацію взаємодії абстрактно-логічного і конкретно-образного мислення, розвиває психічні процеси (зір, увагу, пам'ять, уяву, рухову координацію, мову) і пов'язує їх між собою;

- **тілесно-рухова терапія** (активні рухові вправи, вербальні способи вивільнення емоцій, різні техніки тілесної дії) відкриває розуміння свого тілесного стану, розвиває взаємодію та груповий контакт, сприяє усвідомленню неусвідомлюваних тенденцій, потреб і конфліктів, розвитку самосвідомості й самодослідження, покращує суб'єктивне самопочуття і зміцнює психічне

здоров'я;

- **музична терапія** відновлює можливості до цілісної гармонізації, активізує психічні процеси;
- **драматерапія** надає можливість відтворити нові ролі, альтернативні поведінкові стилі через драматичну дію-гру;
- **техніка направленої візуалізації** (терапія образами) – це оволодіння засобами ефективної саморегуляції, які посилюють потік уяви, яку направляють у задане русло.

Сучасне виробництво, що динамічно реформується на основі інноваційних технологій, вимагає від фахівців неординарних, самобутніх, творчих рішень в процесі професійної реалізації, де, людина творча – homo creator, є людина діяльнісна, яка здатна творити своє сьогодення й моделювати майбутнє, коли професійна природність до конкретної діяльності вимірюється не тільки рівнем розвитку здібностей, але й багатьма особистісними якостями. Індивідуальна ефективність діяльності особистості майбутнього робітника знаходиться у великій залежності від мотивації, вважає Бодров В.О., оскільки мотивація може компенсувати різні професійні недоліки, але слабку мотивацію неможливо нічим компенсувати - її можна тільки розвивати, наголошує вчений [9, с. 127].

Успіх у будь-якій діяльності залежить не лише від здібностей та знань, а й від мотивації – тобто, від прагнення самоутверджуватись, досягати високих результатів (вершин «акме»), наслідувати прикладу успішності й самодостатності. Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати до отримання результатів. Це можна висловити таким алгоритмом: *Мотивація – Самопізнання – Активність – Успіх*, в процесі якого мотивовані індивіди більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів на своєму творчому професійному шляху.

Арт-технологіям властиві переваги перед іншими методами психодіагностичного й розвивально-корекційного інструментарію, оскільки,

саме завдяки можливостям образотворчого мистецтва активізуються процеси мотиваційної сфери у майбутніх фахівців робітничих професій (конкретні мотиви й мета, направленість, широта кругозору та інтенсивність), обумовлюються особливості професійного поетапного становлення, розкриваються природні таланти, - все це сприяє вибору професії, реалізації вибору, в подальшому, професійному зростанню.

Розглянемо метод арт-терапії, як інструмент саморозвитку і самопізнання, який підвищує мотивацію й зацікавленість у майбутнього фахівця, що обрав шлях опанування робітничою професією, в самодослідженні, в усвідомленні особистісних внутрішніх процесів, свого ставлення, почуттів і проявів до професійної діяльності; в мобілізації механізмів саморегуляції та самоактуалізації. )

Арт-терапевтичні форми виховного впливу поряд з відтворенням соціального простору дійсності, допомагають створювати й моделі майбутнього, де процес творчої діяльності збагачує комунікативні можливості, розкриває внутрішній потенціал молоді людини, майбутнього кваліфікованого робітника, розвиває такі цінні якості як вміння відчувати й спостерігати зовнішній та внутрішній світ особистості, формує соціокультурний світогляд та знаходження власної позиції, які так потрібні в сучасних соціально-економічних умовах ринку праці.

На основі аналізу можливостей арт-терапії та порівнюючи ці можливості з іншими методами і методиками, які використовуються у профорієнтаційній роботі, ми можемо констатувати, що саме потенційний ресурс арт-терапевтичної роботи з учнями надає можливість їм отримати певний ціннісний досвід, відкриває нові шляхи до пошуку свого соціально-професійного „Я”, збагачує комунікативні можливості й соціальний репертуар, спонукає до створення нових моделей свого майбутнього.

Сучасне розуміння завдань психодіагностики зумовлює визначити переваги арт-терапевтичного підходу порівняно з іншими у таких позиціях, де метод арт-терапії:

- не має обмежень у використанні, тому що надає можливість уникнути прямого контакту з дорослими (вчитель, арт-терапевт) завдяки невербальному спілкуванню;

- символічна мова (термін “символ” походить з грецького на “знак” — речовий та умовний, який нагадує конкретне поняття або образ, що втілює певну ідею) – є основою образотворчого мистецтва, а відтак, і формою комунікативної взаємодії;

- є способом вільного самовираження, самопізнання, самореалізації;

- є гармонізуючим засобом, який стає ресурсом для подальшого розвитку особистості.

З метою розвитку мотивації до праці, самопізнання та визначення себе в обраній професії, вміння представляти свої найкращі особистісні й професійні якості, у профорієнтаційній роботі з майбутніми фахівцями пропонується використання арт-терапевтичних методик, які дозволяють визначити самооцінку, пізнавальну активність (світосприймання, допитливість, творчість), професійну спрямованість (потреби, мотиви, цінності), емоційно-вольову готовність та виявити рівень обізнаності про свої особисті якості, створити сприятливі умови для оволодіння молоддю обраною професією.

Вважаємо за доцільне розкрити зміст деяких арт-методик, які можна застосовувати як психодіагностичний інструментарій у роботі з учнями ПТЗО, досліджуючи внутрішній світ людини з різних точок зору.

Наприклад, арт-методики «*Людина у дощову зливу*» й «*Дощ в казковій країні*» (автори Т.Зінкевич-Євстігнєєва і Д.Кудзілов) надають можливість визначити рівень психологічної резистентності, тобто, здатності до протистояння несприятливим впливам зовнішніх факторів життєдіяльності. Саме ця здатність і є ресурсом соціальної адаптації, на розвиток якої впливає багато психологічних механізмів, таких як: темперамент, воля, інтелект і самосвідомість [28, с.57, 93,].

Характер й успіх соціальної самореалізації сучасної людини залежить від його системи цінностей та особливостей процесу цілеспрямованості. За

допомогою методики *«Карта казкової країни»* стає можливим вирішувати такі завдання. як: накопичити дані про індивідуальну динаміку процесу формування образу мети і скласти прогноз відносно перспектив психологічної корекції; прогнозувати шлях професійного становлення та визначити рівень професійної ефективності, зіставляючи стан образу мети з „маршрутом” її досягнення [28, с.127].

Одним із основних підходів, які використовуються у методиці В.Окландера *«Трояндовий куш»* є метод спрямованої (направленої) візуалізації, який відкриває нові горизонти до самопізнання та самовідчуття й допомагає знайти потаємні шляхи до визначення психічного та емоційного станів, ставлення до соціального середовища, а головне, ресурсний потенціал, оскільки, це фундамент професійної самореалізації [19, с.71].

Під час інтерпретації творчих робіт, які створені різними формами й засобами образотворчого мистецтва, саме пошук та спільне обговорення дозволяють молодій людині зануритись у свій внутрішній світ, замислитись над своїм місцем у соціальному просторі сьогодення, визначають ресурсні можливості особистісного та професійного розвитку.

Ознайомлення з арт-методиками дає нам підстави допустити, що суттєвим у використанні даного підходу є, з одного боку, його технологічність (синтез методик: візуалізація, малюнок, терапія творчим самовираженням) та орієнтація на самозаглиблення і самопізнання, яких так не вистачає в бурхливому сьогоденні у сучасної молоді, а з іншого – це можливість віднайти, як внутрішні, психічні ресурси особистості, так і зовнішні, що містяться у найближчому навколишньому оточенні, які спроможні стати підґрунтям для саморозвитку та самоствердження майбутнього сучасного фахівця, який усвідомлює себе частиною великого Всесвіту.

Приклади використання авторських арт-терапевтичних методик: *«Цеховий знак»*, *«Візитка»*, *«Моє професійне майбутнє»*, *«Я - професіонал»*, *«Діалог»* та інші, які застосовувались у профорієнтаційній роботі з учнями шкіл, гімназій, професійних ліцеїв, коледжів та у програмах майстер-класів,



представлені в окремих наших публікаціях [29, с. 43-50; 30, с. 116-118].

Методика *«Цеховий знак»* надає можливість відтворити символічні образи майбутньої професії, дозволяє виявити рівень обізнаності з її особливостями сьогодення та історичним минулим, надихає представити професію у майбутньому, а також, усвідомити процеси, які пов'язані з професійною діяльністю: визначення свого місця в професійному просторі, усвідомлення соціокультурних й історичних надбань стосовно обраної професії та головне, - виявити рівень ресурсних можливостей для професійного становлення й зростання (Див. Додаток 2).

Сучасний ринок праці вимагає від кваліфікованих робітників не тільки професійної майстерності, але й прояву особистісних якостей та рис характеру. Саме методика *«Візитка»* надає можливість особистості майбутнього фахівця визначити свої кращі прояви професійної майстерності, особливості темпераменту і риси характеру та навчитись їх пред'являти у соціумі. Цю методику можна віднести як до психодіагностики особистості, так і до психодіагностики професійного самовизначення.

Методика *«Діалог»* направлена на актуалізацію та усвідомлення дезадаптованих паттернів поведінки й мислення в міжособистісних контактах, а також, латентних потреб, ролей та якостей особистості. Сприяє розвитку міжособистісної компетенції, спільності поглядів на завдання, досягнення взаєморозуміння у сумісній діяльності, а також, допомагає визначенню власних цінностей, потреб та установок. Використання даної техніки в груповій роботі сприяє саморозкриттю учасників та взаємодії.

На нашу думку, такі арт-технології, як: бібліотерапія, ізотерапія, творча візуалізація, фототерапія, ігрова терапія, лялькотерапія, казкотерапія та інші, які можна застосовувати в діяльності психолого-педагогічного супроводу, спроможні надати суттєву допомогу й підтримку кожному учневі, з яким проводиться така форма роботи, як у групі, так й індивідуально, отримати новий особистісний досвід; розвинути більш поглиблене ставлення до свого образу «Я», усвідомити власні траєкторії життєдіяльності, а головне, визначити

ресурсні можливості особистісного й професійного саморозвитку.

Серед широкого спектру психологічного інструментарію великою популярністю й результативністю користуються тренінгові психотехнології. Визначимо основні характеристики методів тренінгу.

### *1. Особливості вибору методу тренінгу.*

*Тренінг* (англ. *training* від *train* навчати, виховувати) є методом активного навчання, який направлено на розвиток навичок, умінь, зміну моделей поведінки та соціальних установок.

Тренінг може розглядатися з погляду різних парадигм:

- тренінг як своєрідна форма повторення, під час яких за допомогою позитивного підкріплення формуються потрібні паттерни поведінки;
- тренінг як тренування, в результаті якого відбувається формування й опрацювання навичок, умінь;
- тренінг як форма активної дії, мета якого є створення можливостей самопізнання й саморозвитку;
- тренінг як метод створення умов для самостійного пошуку способів вирішення власних психологічних проблем самими учасниками тренінгу;
- метод розвитку здібностей до оволодіння будь-яким складним видом діяльності, і зокрема спілкуванням.

Одна з основних проблем, що виникає при підготовці до проведення тренінгу, — це проблема вибору методу, за допомогою якого передається інформація учасникам. Існує велика кількість різноманітних видів методів і підходів, але важливо віднайти той, що найефективніше буде вирішувати завдання програми, і протягом якого періоду ефекти тренінгу зберігатимуться після його завершення. Тренерові не слід обмежуватися лише одним методом впродовж всього тренінгу, використання різноманітних видів техніки сприяє активній діяльності в групі.

З'ясування потреб аудиторії є дуже важливим для ефективності отримання результатів, оскільки на тренінгах учасники, які прийшли разом на одну програму, мають власні унікальні очікування й уподобання, установки та

потреби.

Дуже важливо продемонструвати переваги, які отримують учасники тренінгу, щоб посилити мотивацію до їх активної участі.

Для поліпшення сприйняття й засвоєння інформації учасниками тренінгу застосовують наступні способи:

Кліше і штампи забуваються відразу ж після їх вимовляння, а слова, що викликають емоції та роздуми, ще довгий час залишаються джерелом обговорень, в яких народжуються нові ідеї, де акцент робиться на позитивних моментах, а не на негативних. Мова тренера несе заряд ентузіазму та підтримки. Такі фрази, як: "Є одне цікаве питання...", "Я упевнений, що багато хто з вас цікавиться...", "Одне з самих захоплюючих відкриттів..." дають групі відчуття, що тренер ділиться цінним досвідом.

В той же час виразу, подібні наступним: "Я не вважаю...", "Якби ви були здатні...", можуть призводити до відчуження групи, мета буде не досягнута.

Одним з простих, і разом з тим найбільш ефективних способів залучення уваги групи, є застосування риторичних питань, які задаються не з метою викликати відповіді, а з метою розвитку думки того, що говорить: "Кому з вас не траплялося...", "Хотіли б ви коли-небудь...", "Хіба вам не буває забавно, коли...", таким чином, вони стимулюють процес групового мислення, і реакція на них з'являється навіть в тих випадках, коли відсутні безпосередні умови для її виразу.

*Методи, які застосовують в проведенні тренінгів та семінарів-тренінгів, можна розглянути за такою схемою:*

- основні характеристики методу;
- підходи до застосування;
- корисні поради й методичний інструментарій;
- переваги для застосування;
- обмеження у використанні.

## *2. Рольова гра*

*Основні характеристики методу.*

Рольова гра —це гра розважального характеру, в якій учасники перебувають у певних ролях та колективно створюють історію або слідуєть за сценарієм вже існуючої (зазвичай із фантастичних творів), у видуманих ситуаціях учасники діють відповідно до своїх ролей, приймають рішення, спираючись на словесний образ персонажа, а дії завершуються успіхом чи провалом відповідно до визначеної системи правил, норм та принципів. У межах правил гравці можуть вільно імпровізувати; їхній вибір у кожній ситуації формує інсценування та результат гри. Рольові ігри не засновані на конкуренції, навпаки, вони більше зближують людей у спілкуванні, створюють можливості для взаємодії. Безпосередність — це основна відмінність рольової гри від звичайного вимислу. Іноді, гравці говорять від свого імені, а іноді— від третьої особи, пояснюючи дії свого персонажу - це залежить від особистого ставлення, зацікавленості та захоплення гравцем тим, що відбувається.

*Підходи до застосування.* Для того, щоб отримати максимальну користь від ролевої гри, запропоновані ситуації повинні бути якомога ближчими до реальності. Інструкція до ролевої гри повинна детально описувати всі аспекти ситуації, але вона не має ставити жорстких обмежень, що перешкоджають учасникам зіграти свої ролі відповідно до їх власних уявлень про те, як необхідно діяти в таких випадках.

Тим, хто не приймає участі в грі, слід запропонувати зайняти ролі спостерігачів і приймати пасивну роль у грі, бо спостереження можуть стати корисним матеріалом для обговорення.

*Корисні поради й методичний інструментарій.* Грамотне проведення рольової гри приносить велику користь її учасникам. Ефективність рольової гри обумовлена її життєвістю й новизною переживань. Це означає, що цей метод слід використовувати обережно. Процесу подолання опору групи можна допомогти, обмеживши чисельність групи до десяти чоловік. Невелика чисельність учасників сприяє створенню спокійної неформальної обстановки, необхідної для успішності вправи.

Можливості для використання рольової гри, як частини програми

тренінгу, залишаються й тоді, коли в групі більше десяти чоловік, - великі групи можна розділити на декілька малих, в кожній з яких будуть свої спостерігачі. Час в таких випадках розраховується так, щоб всі учасники малих груп змогли обговорити результати діяльності своїх колективів в загальному колі.

Існує ще один варіант рольової гри — *інвертована гра*, за допомогою цього методу можна досягти більш глибокої оцінки проблем і переваг - проводиться таким чином, коли в ході гри ведучий пропонує учасникам зупинитися та помінятися ролями, представивши цю ж ситуацію з протилежної точки зору, з такої позиції, яка часто в корені суперечить переконанням звичному образу дій учасників.

*Переваги для застосування.* «Навчання через дію» – один з найефективніших способів навчання й набуття досвіду, власні переживання запам'ятовуються яскраво і зберігаються протягом довгого часу. В більшості випадків рольова гра пропонує порівняно безболісний та приємний спосіб засвоєння нових моделей поведінки та емоційного досвіду. Рольова гра дозволяє учасникам зрозуміти, як відчувають себе люди, стикаючись з деякими ситуаціями, цей досвід може виявитися могутнім інструментом навчання; він може сприяти розвитку уміння оцінювати передумови поведінки інших людей, чого важко було б досягти яким-небудь іншим чином.

Використання рольової гри надає учасникам шанс засвоїти або закріпити різноманітні моделі поведінки (можливі несподіванки), де перевагою є середовище тренінгу, вільне від небезпек, пов'язаних із застосуванням тієї або іншої моделі, які могли б виникнути в природних умовах.

*Недоліки рольової гри.* Суть успішної рольової гри — створення ситуації, наближеної до реальності настільки, наскільки дозволяють умови. Якщо група відчуває, що сценарій гри нереалістичний (штучний), або не враховує деяких деталей практичної діяльності, цінність гри втрачена, і мета не буде досягнута.

Як і будь-який метод тренінгу, що має на увазі активне залучення учасників, рольова гра містить частку ризику, де результат досягається тільки

при активному й свідомому ставленні групи. Якщо члени групи бояться «втратити своє обличчя», беручи участь в грі, або соромляться самого процесу гри, то вправа буде не ефективною.

*Переваги для застосування.* Рольова гра найчастіше застосовується в тренінгах, направлених на розвиток навиків міжособистісної взаємодії, необхідних для успіху в таких сферах діяльності, як інтерв'ювання, надання зворотного зв'язку й оцінки, ведення переговорів й продажу, обслуговування клієнтів та на отримання досвіду роботи в команді.

*Обмеження у використанні.* Немає причин для обмеження застосовувати в різних за змістом тренінгах.

### *3. Метод кейсів*

*Основні характеристики методу.* Останнім часом в тренінгових технологіях все більше використовується метод кейсів, який набуває популярності та стає перспективним у різних напрямках практичної психології.

*Метод кейсів* (нгл. case method, кейс-метод, кейс-стаді – метод конкретних ситуацій, реальний випадок, на якому розбираються теоретичні ідеї) – це техніка навчання, що використовує опис реальних економічно-виробничих, соціальних і бізнес-ситуацій, учасники процесу аналізують задану конкретну проблемну ситуацію, визначають суть проблеми, пропонують можливі рішення, з яких вибирається кращий варіант. Кейси базуються на реальному фактичному матеріалі, або ж наближені до реальної ситуації, що вимагає відповіді та знаходження рішення. Вирішення завдань кейса може відбуватися як індивідуально, так і у складі групи, де основними завданнями кейса залишаються: аналіз інформації, вияв проблеми й шляхи рішення та програма дії.

*Підхід до застосування.* Існують три основні варіанти застосування методу кейсів:

- діагностика проблеми;
- діагностика однієї або декількох проблем і вироблення учасниками методів їх вирішення;

- аналіз дій, які були спрямовані на вирішення проблеми самими учасниками, та їх наслідки.

В залежності від складності завдань, метод кейсів застосовується у вигляді короткої вправи на 30-60 хвилин, або в більш розгорнутому вигляді.

В деяких випадках навколо дослідження якої-небудь важливої ситуації може бути збудований цілий проект, який має пролонговану дію (триває декілька днів). У кожному з цих варіантів відбувається виклад інформації у вигляді проблеми або серії проблем, де інформація може бути викладена в документальній формі (наприклад, повідомлення), і може бути представлена за допомогою вербальних або візуальних засобів (таких, як відео, або показ слайдів).

Як тільки група учасників отримує ряд даних для перевірки, починається процес їх аналізу та подальшої деталізації, під час роботи групи тренер забезпечує контроль у вигляді:

- збільшення або зменшення часу роботи;
- установки певних рамок, в яких проходить робота групи, наприклад, "не потрібно користуватися ніякою додатковою інформацією" або "група повинна зробити будь-які додаткові дослідження";
- обмеження або розширення вимог до виконання завдання, наприклад, доповідь, найважливіші рекомендації, презентація тощо;
- збільшення або зменшення тиску, ініціації змагання між групами, введення несподіваних елементів і так далі.

Після закінчення групової роботи, необхідно обговорити причини обраних рішень і дій та узагальнити отриманий досвід.

*Корисні поради і методичний інструментарій.* Матеріал, відібраний для методу кейсів, повинен відображати проблеми, з якими учасники можуть зіткнутися в реальності. Він повинен містити таку кількість деталей, щоб група мала в своєму розпорядженні всі необхідні дані, але не відчувала себе переобтяженою інформацією. Додаткові відомості завжди можна надати пізніше, це може відбуватися за бажанням тренера або залежно від вимог

групи.

Вибране питання повинне бути достатньо розширеним, щоб була можливість в процесі групової роботи охоплювати різні сторони проблеми і віднаходити різні способи рішення, що надасть учасникам отримати більше досвіду. Проблеми, що мають лише одну "правильну" відповідь, найменш придатні для використання в цьому методі.

Чим більше група, тим більше громіздкою і незграбною може стати вправа, задля отримання оптимальних результатів за допомогою методу кейсів, бажано обмежувати кількість учасників в групі до десяти чоловік. Якщо група велика, її ділять на декілька малих, кожна з яких займатиметься одним аспектом заданої проблеми. Можна ввести елемент змагання, запропонувавши кожній групі спробувати вирішити проблему швидше за суперників.

*Переваги для застосування.* Використання методу кейсів в програмі тренінгу надає унікальну можливість отримати практичний досвід з конкретної проблеми, прожити складні або емоційно значущі ситуації в безпечному оточенні, а не в реальному житті, з його погрозами і ризиком та отримати цінний досвід.

Комунікативна природа методу кейсів надає можливість отримати досвід активної взаємодії та швидко, але достатньо повно, визначити шляхи до вирішення проблеми, оцінити якість запропонованих рішень і підходів до розв'язання проблеми.

*Обмеження у використанні.* Можливості вільно виявляти, аналізувати й прораховувати кожен крок до вирішення проблеми є одною з найбільших переваг методу кейсів, і в той же час, одним з його обмежень. Навряд чи при зіткненні в реальності з проблемою, подібною тій, яку людина вирішувала на тренінгу, у неї в розпорядженні буде такий же час, знання і безпечні умови, щоб справитися з нею. Це необхідно пояснити учасникам, щоб врятувати їх від розчарування, що очікує їх на робочих місцях.

Оскільки тимчасові рамки не дозволяють групі виробити фундаментальні практичні рекомендації, це з великою вірогідністю може вилитися в загальне



відчуття незадоволення.

Потреба в реалізмі — постійна умова будь-якої вправи в тренінгу, і метод кейсів не є виключенням з цього правила. Вправа повинна бути такою, щоб учасники могли ідентифікувати себе з пропонованими ролями і справитися з ними. Через ролі виробляються необхідні паттерни поведінки в умовах таких же установок і обмежень, які можуть виникнути в реальній ситуації.

*Застосування.* Метод придатний для малих груп, або великих, розділених на декілька малих. Найбільш ефективний в програмах, орієнтованих на розвиток аналітичних, творчих здібностей, на прийняття самостійних неординарних рішень, на розвиток соціальної адаптації та комунікативності, а також, на отримання досвіду роботи в команді.

Завдяки методу кейсів будь-яка активна людина, зможе в практичній діяльності доповнювати й застосовувати отриманий досвід, який базується на реальному фактичному матеріалі, або на матеріалі наближеному до реальної ситуації.

Розвиваючи аналітичні здібності, навички структурованого мислення та ефективної самопрезентації, учасники тренінгу мають можливість отримати досвід вирішення реальних бізнес-завдань та професійних обов'язків.

У процесі набуття молоддю професійної майстерності здійснюються, також, і певні виховні заходи, які спрямовані на профілактику й попередження деструктивних моделей поведінки і вважаються необхідними, але їх ефективність не завжди призводить до бажаних результатів. Ураховуючи вікові та деякі загальнолюдські особливості, можна, наприклад, запропонувати для отримання більшої результативності здійснення боротьби зі шкідливими звичками дотримуватись таких рекомендацій:

- уникати по можливості тактики прямого залякування (хоча звичайно необхідно пропонувати фактичний матеріал, який допоміг би самостійно зробити вибір здорового способу життя);
- застосовувати головні позитивні мотиви;
- спиратися здебільшого на почуття гордості за свої досягнення,

стимулюючи та заохочуючи бажання до саморозвитку власної поведінки;

- розкриваючи внутрішні скриті причини шкідливих звичок, допомагати повсякчасно отримувати приклади та навички реального вирішення особистісних проблем;

- користуватись допомогою самих учнів, активізувати їх до поширення здорового способу життєдіяльності;

- допомогти виявити особливості власного «Я», які будуть сприяти підвищенню самоорганізації й активності учнівської молоді.

Гуманістична парадигма, яка охоплює усі сфери сучасного суспільного життя, вимагає від психолога-консультанта використання до учня особистісно-орієнтованого підходу, що включає в себе настанову на безумовне сприйняття особистості, довірливе спілкування з нею, бажання допомогти успішному виявленню її творчих здібностей, вирішити внутрішні конфлікти тощо. Здійснення означеного підходу можливе лише за умови, що психолог сам володіє певними якостями, які допомагають йому якомога ефективніше здійснювати гуманістичну парадигму: емпатією, комунікативністю, професійною рефлексією, творчим мисленням тощо.

Працюючи з молоддю, найчастіше використовують комунікативний метод як найбільш ефективний, що активно використовується світовою педагогічною думкою від пращурів і до наших часів як найрезультативніший. Саме діалог (а не домінування монологу) сприяє вивільненню учня від психологічного та ідеологічного пригнічення в процесі взаємодії. Діалогічна форма спілкування сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість оволодіти способами співпраці, підвищує самооцінку, самоповаги, створює можливості для розвитку соціокультурного світогляду. Не випадково в інтерактивних технологіях застосовуються дебати, дискусії, «мозковий штурм», ток-шоу, прес-конференції тощо - у всіх цих формах спілкування (комунікативна взаємодія) застосовується як важливий ефективний фактор навчання й виховання.

Разом із тим, треба ураховувати, що кожна людина привносить у пізнання

реального світу свої особистісні риси, і саме в умовах орієнтації на особистість відбуваються становлення та саморозвиток таких важливих якостей особистості, як рефлексивність, спонтанність, критичність мислення, вміння працювати з новою інформацією, спілкуватись і нести відповідальність за наслідки власних дій. Маючи необхідну інформацію про особливості людської психіки, можливості та здібності кожного конкретного учасника навчально-виховного процесу, завжди можна скоригувати загальні дії так, щоб і задовольнити їх потреби (духовні, моральні, комунікативні в інформації та ін.), і націлити діяльність на співпрацю для досягнення найкращого для всіх результату.

У роботі в системі «людина – людина» велике значення має емпатія, де здатність психолога вставати на місце особистості юнацтва та бачити оточуючий світ й існуючі проблеми такими, якими їх бачить вона, є гарантією успішної співпраці. Психолог закладу освіти має усвідомлювати можливість існування ситуації, коли так звані універсальні корисні рекомендації можуть перекреслювати ціннісні орієнтири самої особистості, і вміти критично сприймати подібні ситуації та з повагою ставитись до права вибору інших. Еклектичний підхід найбільш популярний серед сучасних психологів освітньої сфери, хоча, звісно, кожний з них не може не відбирати та не опрацьовувати існуючі в нього знання й навички згідно зі своїми власними можливостями й ціннісними орієнтирами.

Сучасній молоді притаманна яскраво виражена індивідуальність і неповторність, коли їх відмінність може бути як гальмом у особистому і професійному становленні, так і рушієм до значних позитивних змін у саморозвитку, самореалізації і самовдосконалення, враховуючи вимоги суспільства до молодих професіоналів.

Ураховуючи реальні якості та реальні можливості кожної молодої людини, ми можемо співпрацювати з ними так, щоб наша взаємодія ставала більш ефективною, враховуючи, що ми маємо справу не з «гвинтиками» у складному загальному механізмі соціуму, а з молодим поколінням XXI століття,

майбутніми будівниками нового суспільства.

Практичний психолог закладу освіти має подвійне підпорядкування. За адміністративною лінією він, як і усі члени педагогічного колективу, підпорядковується керівнику освітньої установи або особі у штат якої включена ставка психолога. За професійною ланкою – психологічному центру, де працюють методисти-психологи, які не лише здійснюють функції контролю за діяльністю психолога, але й надають йому методично-організаційну допомогу, забезпечують співпрацю та професійне спілкування з іншими практичними психологами міста, округу, району, області тощо.

Плани роботи на рік, місяць (залежно від запиту адміністрації та власних потреб) психолог складає самостійно, але обов'язково враховує специфіку навчальної установи, її особливості, цілі, завдання, а також запити працівників освітнього закладу. (Див. Додаток 3)

У своїй роботі практичний психолог і соціальний педагог керуються такими принципами планування психолого-педагогічного супроводу:

- *цільспрямованість* ( визначення конкретних професійно важливих завдань навчально-виховного процесу даного закладу освіти);
- *систематичність* (розглядаючи виховний процес як систему конкретних заходів в їх постійному розвитку);
- *конкретність* (цільспрямованість і визначеність на реалізацію заданої мети з проблем учбового закладу в цілому, окремих учнівських груп, а також, на індивідуальну роботу);
- *оптимістичність* (якнайкращий варіант організації процесу життєдіяльності всіх учасників педагогічного процесу);
- *діалогічність* (взаємоповага до думки кожного);
- *індивідуальність* (цілісне ставлення до особи кожного, забезпечення умов для його самовиховання, самоорганізації, самоактуалізації);
- *науковість* (науково-методологічне розуміння процесів діяльності психолого-педагогічного супроводу);
- *безперервність* (впродовж всього навчального процесу з

перспективою на мотивацію до особистісного й професійного саморозвитку в майбутній життєдіяльності);

- *послідовність та поступовість* (урахування особливостей загальнопланетарних, соціально-економічних і геополітичних змін та їх вплив на соціум);

- *різноманітність змісту форм і методів* (використання інноваційних підходів та психотехнологій).

Відповідно до листа Міністерства освіти і науки України від 27.08.2000р. № 1/0 – 353 «Про планування діяльності, ведення документації звітності усіх ланок психологічної служби освіти України» документація передбачає складання річного та щомісячного планів, графіка роботи практичного психолога (соціального педагога), ведення журналів:

- щоденного обліку робочого часу працівника роботи практичного психолога (соціального педагога), ;

- протоколів індивідуальних консультацій;
- протоколів проведення семінарів, тренінгів, кейс-тренінгів та інші;
- психологічного аналізу уроків;
- корекційко-відновлювальної та розвивальної роботи.

*Матеріали та документація психологічного кабінету поділяються за категоріями:*

- нормативно-правова;
- навчально-методична;
- довідково-інформаційна;
- обліково-статистична;
- для службового використання.

*До нормативно-правових документів належать:* закони України, постанови Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України, накази, розпорядження, Положення Міністерства освіти і науки України, управлінь (відділів) освіти і науки місцевих державних адміністрації щодо діяльності

психологічної служби системи освіти України.

*До навчально-методичних матеріалів належать:* підручники, навчально-методичні посібники, збірники методичних рекомендацій, навчальні програми (плани), фахові та періодичні видання тощо.

*До довідково-інформаційних матеріалів належать:* матеріали науково-практичних конференцій, семінарів, нарад, тематичні проспекти (буклети), доповіді, виступи на педрадах, навчально-тематичні плани роботи з учнями, педагогічними працівниками, батьками тощо.

*До обліково-статистичних документів належать:* книгу обліку матеріальних цінностей психологічного кабінету, плани роботи практичного психолога (соціального педагога) на рік (місяць), форми статистичної звітності встановленого зразку тощо.

*До матеріалів для службового використання належать:* індивідуальні картки психолого-педагогічного діагностування, журнали індивідуальних консультацій, протоколи корекційно-відновлювальної та розвивальної роботи, матеріали психолого-педагогічних консилиумів, тести (ключі), тестовий методичний матеріал, опитувальники, анкети, бланки відповідей тощо.

*Доступ до обліково-статистичних документів та документів для службового використання* регулюється завідуючим психологічним кабінетом відповідно до положень Етичного кодексу психолога (за винятком офіційних звернень правоохоронних і судових органів).

*Крім того, в психологічному кабінеті має бути така інформація:*

- список телефонів (адреси) місцевих спеціалізованих центрів, служб, консультацій медико-психологічного профілю;
- телефони (адреси) районного (міського), обласного центрів практичної психології і соціальної роботи (методистів-психологів);
- Всесвітня декларація прав людини;
- Декларація прав дитини;
- Конвенція ООН про права дитини;

Діяльність практичного психолога (соціального педагога) починається з

складання графіка роботи з обліком 40 (20) годинного робочого часу та річного плану, де є:

- аналіз роботи за попередній рік;
- визначення головних проблем професійного закладу, особливостей діяльності педагогічного колективу та учнівської молоді: навчальні, виховні й психологічні.

Від якості та цілеспрямованості запланованих заходів залежить дієва ефективність психологічного супроводу в навчальному закладі професійної освіти, які спрямовані на такі *напрямки діяльності*:

- психодіагностичний;
- консультаційний;
- корекційно-відновлювальний;
- розвивальний;
- психологічної просвіти;
- навчально-діяльнісний.
- організаційно-методична робота.
- зв'язок із громадськістю.

Широкий спектр напрямів діяльності психолого-педагогічного супроводу надає можливість сприяти формуванню цілісної системи професійного становлення й творчого проектування майбутнього учнівської молоді, яка характеризується гуманістичною спрямованістю, динамічністю та актуальністю.

### Література 2 розділу

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335с.
2. Акмеология: методология, методы и технологии / Материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н.В. Кузьминой /Под общей ред. А.А. Деркача. - М.: РАГС, 1998. - 230 с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука,

1977. – 380с.

4. Ассаджолі Р. Психосинтез: теорія і практика. - М., 1994. -230 с.

5. Баталіна А.Я. Цивілізаційно-антропологічний підхід як методологічний інструментальний в розв'язанні педагогічних проблем. /Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. Наук. Пр. /Редкол.: Т.І. Суцєнко (відп. ред) та ін. –Київ – Запоріжжя. – Вип. 18. – 300с.

6. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: Уч. для студ., кто учатся по пед. специальностям и направлениям. - 2-ое издание, перероб. и доп. Под редакцией С.Я. Батишева. - М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. - 904с.

7. Беляукайте Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка // Диагностическая и коррек-ционная работа школьного психолога. - М., 1988. - 80 с.

8. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. / М.Р. Битянова. – М .: Совершенство, 1998. — 298 с. (Практическая психология в образовании). Издание второе, исправленное.

9. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М: «ПЕРСЗ»,2001.

10. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – С.385.

11. Бурковский Г.В., Хайкин Р.Б. Исследование изобразительного творчества в психотерапевтической группе психически больных // Исследование механизмов и эффективность психотерапии при нервно-психических заболеваниях. - Л., 1982. - 130 с.

12. БурноМ.Е. Терапия творческим самовыражением. - М., 1989.- 115 с.

13. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.

14. Вінник Т. К. Консиліум у системі психолого-педагогічного супроводу школярів. // Практична психологія та соціальна робота, № 9, 2007. – С. 24 – 47.



15. Вольперт И.Е., Говоров Н.С. К вопросу о методах театрализации в психотерапии // Психотерапия при нервных и психических заболеваниях. - Л., 1973. - 125 с.
16. Гончарова Н.О. Основи вибору професії: консультативний тренінг. /За ред. В.Ф.Моргуна. – Полтава, 2007. – С.3-49
17. Грецов А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. – СПб.: изд. «Питер», 2007. – С.
18. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: Учебное пособие – СПб: Питер, 2003. – 256с.
19. Деркач О.О. Педагогіка творчості: арт-терапія на допомогу вчителю, соціальному педагогу, практичному психологу.// Навчально-методичний посібник. – Вінниця, ВДПУ, 2006, - С. 8.
20. Єрмаков І.Г. Проектування як «особливий вид творіння майбутнього». Технології життєвого успіху //Практично зорієнтований посібник. – Київ, Міністерство освіти і науки України, гімназія «Консул» № 86 , 2007, - 663с. – С.14 – 15.
21. Єфремцева С.А. Тренінг спілкування для старшокласників. К.: Ін – т психології АПН України, 1994. – С.17 – 23.
22. Жукова А. Організація психологічного супроводу [Електронний ресурс] / Жукова А., Мальцева В. // Освіта. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/psychology/988/?list=1>
23. Завьялов В.Ю. Музыкальная релаксационная терапия: Практическое руководство. Новосибирск, 1995. - 175 с.
24. Закатнов Д.О. Концептуальні засади професійної орієнтації молоді на робітничі професії //Сучасні проблеми професійної орієнтації учнівської молоді в умовах ринкової економіки: збірник матеріалів круглого столу, 12 травня 2011 року, м. Київ/ [за ред.. Д.О.Закатнова]. – К.: Видавничий центр ІІТО НАПН України, 2011. - 136 с. – С. 5 – 6.
25. Закон України "Про професійно-технічну освіту" №103/98-ВР, із змінами від 19 грудня 2006 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу до тексту:

26. Зеер Э.Ф. Психологическое сопровождение профессионального становления личности / Э.Ф Зеер // Психология профессий. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. – 244 с.

27. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Зеер Э. Ф. – М.: Академия, 2007. – 240 с.

28. Зинкевич Т. Д., Кудзилов Д.Б. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. – СПб.: изд. „Речь”, 2006. – С. 57, 93, 127.

29. Злочевська Л.С. Арт-терапія як метод розвитку мотивації до праці у майбутніх фахівців творчих професій. Зб. Проблеми педагогіки мистецтва. Випуск перший. Ялта, 2007 – С.43 – 50. – 0,6 др. арк..

30. Злочевська Л.С. Арт-терапія як метод розвитку мотивації до творчої праці у профорієнтаційній роботі з учнівською молоддю. – // Простір арт – терапії: можливості і перспективи. Збірник наукових праць. – Київ, 2007. – С. 116 – 118.

31. Зязюн І.А. Педагогічна арт-терапія як естетична фасцинація. Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. праць / за ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – К.: Хмельницький, 2008. – 17 – 25.

32. Карп'юк М.Д. Самовиховання як компонент професійного виховання з учнями професійно-технічних закладів на початку ХХІ століття //Сучасні проблеми професійної орієнтації учнівської молоді в умовах ринкової економіки: збірник матеріалів круглого столу, 12 травня 2011 року, м. Київ/ [за ред. Д.О.Закатнова]. – К.: Видавничий центр ІТТО НАПН України, 2011. - 136 с. – С. 47-48.

33. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.:МГУ, 1995. – 168 с. - С.9,19.

34. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика: начала нелинейного мышления / Князева Е.Н., Курдюмов С.П. // Общественные науки и современность. – 1993. – №2. – С. 38-51.

35. Копытин А.И. Системная арт-терапия. - СПб.: Питер, 2001. - 224 с.20.

36. Котиев А. Технология психологического сопровождения [Электронный ресурс] // Человеческие ресурсы. – 2001. – № 3. – Режим доступа до журналу: <http://www.pmuc.ru/jornal/number14/kotiev.htm>
37. Крутий К. Концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу: принципи і техніки // Гуманізація навчально-виховного процесу. Спецвипуск 4. Частина 1 – Слов'янськ, 2010. – с. 185 – 198.
38. Лавринова О.А. Психолого-педагогічний супровід школярів. // Психологічна газета, № 16 (40), 2005. – С. 94 – 102.
39. Лебедева Л.Д. Практика арт – терапії: підходи, діагностика, система занять. – С Пб.: изд. «Речь», 2005. – С. 13 - 17.
40. Менегетти А. Музыка души. Введение в онтопсихологическую музыкотерапию. - СПб., 1992. - 215 с.
41. Мерзлякова О.Л. Вивчення професійних орієнтацій учнів та розробка спецкурсу з планування кар'єри як одного із засобів оптимізації процесу саморозвитку старшокласників / О.Л.Мерзлякова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : [зб. наук. пр.] – К., 2007. – Сер. 12 : Психолог. науки, вип. 18 (42). – С. 88-93.
42. Моляко В.О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження психології творчої діяльності / Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко. - К.: „Освіта України“, 2008. - С. 7-51.28.
43. Ничкало Н.Г. Професія вчителя вічна / Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К.: 2003. – С.3-10.
44. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Овчарова Р.В. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1996. – 352 с.
45. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк. , 1997. — 349 с.
46. Побірченко Н. А. Підготовка учнівської молоді до ринкової економіки (на матеріалі загальноосвітньої школи) / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. — К. : Знання, 1999. — 60с.
47. Побірченко Н.А. Психолого-педагогічні основи профорієнтації у

неперервній освіті. Профорієнтаційна робота психолога. / Упорядник Т.Гончаренко. – К.: «Шкільний світ», 2007. – С. 23

48. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Под ред. Б.А.Федоришина, — К., 1980; Система профинформационной работ со старшеклассниками, С.51.

49. Пряжникова Е.Ю. Профорієнтація. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 496 с. – С. 347.

50. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – Москва- Воронеж: изд – во Института практической психологи, 1996. – С.17.

51. Психология личности. / Под редак. П.П.Горностая и Т.М.Титаренко. Киев.: «Рута», 2001. – С. 37, 49.

52. Радкевич В.О. – Мета і зміст професійної освіти і навчання: концептуальні засади. К.: ІПТО НАПН України, 2011. – 292с. - с.9 –11.

53. Радкевич В.О. Ринкові засади розвитку професійної освіти і навчання. // Зб.: Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання/ Матеріали Всеукраїнської (звітної) науково – практичної конференції за 2011 р. – НАПН України, Інститут професійно-технічної освіти, 2011. – С. 20.

54. Соціально-психологічний словник. В.М. Галицький, О.В.Мельник, В.В. Синявський. Київ, 2004. – С. 166.

55. Стратегія життя особистості. Метод проектів: Научно-методологический сборник / Под ред. М.А.Гусаковского. - Минск, 2003.

56. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т.—К.: Рад. школа, 1976. — I 2,—654 с..

57. Тюшев Ю.В. Выбор профессии: тренинг для подростков /Ю.В.Тюшев. – Спб.: Питер, 2006. – 160с.

58. Ушинський К.Д. Про сімейне виховання. – К.: Рад. Школа, 1974. – 150с. С.37

59. Юнг К. Психология бессознательного. - М., 1996. - 260 с.

## **Висновки**

Таким чином, психологічна служба покликана сприяти якості освіти через впровадження особистісно-орієнтованого підходу в навчанні та вихованні майбутніх фахівців робочих професій; формувати мотивацію до здорового способу життєдіяльності; підвищувати психологічну культуру педагогічного колективу та учнів і забезпечувати належний рівень їхньої психологічної компетенції; надавати психологічну підтримку у розв'язанні різноманітних особистісних й професійних завдань, які мають соціально-психологічне підґрунтя, а головне, сприяти саморозвитку, самовихованню та самовдосконаленню всіх учасників педагогічного процесу.

Враховуючи вищезазначене, можна передбачити позитивні результати діяльності психологічного супроводу, де створення особистісної траєкторії саморозвитку кожного учня та умов до самовиховання, стануть гарантом успішної його реалізації - формування особистості випускника, який усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в соціально-економічних реаліях ринку праці та усвідомлює перспективи соціокультурної динаміки; підготовлений до життя і праці у швидкоплинному світі.

## ДОДАТКИ

### Методи дослідження працездатності

Обґрунтування положення, згідно з яким динаміка розумової працездатності особистості має визначатися за допомогою кількісних показників обсягу виконаної роботи та кількості допущених помилок під час виконання розумової праці за певний проміжок часу дозволяє зафіксувати за допомогою кривої працездатності особистості на якій аналізуються періоди вироблення в неї прийомів роботи, входження в діяльність, стабілізації прийомів роботи й стомлення. Кожна з виділених стадій має характерні ознаки.

Інтенсивність, напруженість та тривалість професійної праці оцінюється з погляду суб'єктивної складності для людини розумового навантаження. В основу визначення рівня складності праці, як правило покладається успішність її виконання. Коефіцієнт складності праці визначається нами за формулою (1):

$$K_i = P_i \sqrt{\left(\frac{s}{X_i}\right)^2 + \left(\frac{V}{N}\right)^2} \quad (1)$$

У формулі (1):

X - середня успішність з і-функції в балах;

V - коефіцієнт варіації успішності з і-функції у %;

P - вікова характеристика суб'єктивної складності з і-функції, в умовних одиницях;

N – кількість видів робіт за одиницю часу.

На основі оцінки якості розумової праці всі види робіт диференціюються на три основні рівні складності: низький, середній та високий. До першої групи відносяться, які мають коефіцієнт складності нижче 1,5. Другу групу (середню) склали види робіт, коефіцієнт складності яких знаходився в межах від 2,1 до 3,8. І, нарешті, третю групу склали ті, що отримують за підрахунками коефіцієнт складності вище за 4,0.

Вивчення динаміки функціонального перебігу показника уваги, як домінантного вектора у структурі розумової працездатності та втомлюваності особистості, проводиться у кілька етапів впродовж двох з половиною хвилин. Загальна кількість випробувань визначається окремо в кожному з виділених нами мікроперіодів розумової праці.

Під час вивчення динаміки працездатності особистості впродовж години виконуються завдання (2,5 хв.) на початку, на 15, 25 хвилині та в кінці.

Дослідження динаміки розумової працездатності особистості впродовж доби проводиться шляхом 2,5 хвилинного випробування на початку робочого дня (о 9 годині), перед і після денного відпочинку (о 15,00) та в кінці робочого дня (о 17,30). Виявлення психологічних особливостей динаміки розумової працездатності особистості впродовж тижня проводиться щодня (понеділок, вівторок, середа, четвер, п'ятниця) на початку навчального дня о 9 годині (тривалість кожного випробування становила 2,5 хв.).

### **Методика дослідження стійкості уваги „Коректурна проба”**

#### **(літери у модифікації С.Тромбаха)**

Інструкція: Вам пропонується бланк з різними буквами. Ви повинні по команді підкреслювати букви „\_” і закреслювати букви „\_”. По команді „стоп” припинити роботу (зразок виконання завдання необхідно продемонструвати на дошці).

Орієнтовні програма дослідження розумової працездатності особистості за методикою „Коректурна проба (літери)” У картці для виконання завдань 900 літер (30 рядків по 30 літер). Для зручності підрахунку в одному рядку розміщені лише 3 літери з 10, а саме: С, К, О, Н, І, В, Х, А, Т, У (загальна кількість кожної літери у завданні становить 90 знаків).

Під час кожного випробування дітям пропонується виконувати завдання з різними літерами. Наприклад, якщо давалась інструкція закреслювати букву „С” і підкреслювати букву „В”, то наступну половину завдання - підкреслювати букву „Н” і закреслювати букву „В”. Для кожного випробування зміст завдань

змінюється згідно запропонованого нижче орієнтовного графіка проведення тестових випробувань.

### Картка виконання завдань

С К О Н Х А І Т У С В Т Н В К І О У А С О Т Х К В А Н У І Х  
 Н Х А С І К У С В О І К А Х Т С Н В К У І Х О У Н Т А В О Т  
 К І Т Х У С Н В А К У Х І О Н В А С Т О У К І Х В С О Н Т А  
 Х Н С К А У О І Т К В А Х Т І О В У С К Н І С У А Т Х В Н О  
 А О І Т В Н К В С У С І К С Х А У О І Х Н Х А Н Т В О У К Т  
 С Т К І О Х А Н В Н В Х Т А О В І К У Н Т А У К У С О І Х С  
 І А Н У С І Х К О І А У С Н Т Х У В А В К С В Н О Х Т О К Т  
 Т У Х О К Н І У Х Т С В О А В К В Н У Х І А Т С К Н І С А О  
 В Х І А Т О В С Н У К Т А І Х Т С В О Х У Н К І А У К О С Н  
 К А Т Н У Х Т О С В Н У І Т А В К І Х Н С О А Х О І С У К В  
 О У А К В Т С Х І К У О В С У Н А Х К І А Н І Т С В Н Х О Т  
 Н І С У Н А У К О А І С Т В О К Х О В С Т В А І Х К Т Х Н У  
 А О К Х І С Т Н В О А К У Н І С Н Т Х У І К С В А Т Х У В О  
 В О А В Х У А С Т І К В У О І С Т Н А Х У Н К Н Т О Х С К І  
 С Н В О К А Х І К У Н В Т А К Х Т О У С І Т О У В С І Н Х А  
 О І С В Н Т Х І К А С У Н А Х В С О К У Т Н І В Х О А Т К У  
 У І Х А С Н Т Х В К С О У К А Х В О І А Н У Т К Н І В С О Т  
 О К У К І Н А С У В Х Т К А І У О В Н Х Т О С І Х Н А С Т В  
 А О Т К І А О В Х У Н С Т В К У А І Х Т В Н К У О С І С Х Н  
 І С Т В У О Н А К С Х О А В І Н Т К А У Х О Т С В Х І Н У К  
 С А Т І О К Х В І А Н Т С О У О В К Н У К Х Н А І Т С У В Х  
 К А У В І Х В О У Н Х Т К А Н І С У К Т Х С Н О Т І С В О А  
 К Н А С У Т К С В У О І К У Х Т В А О Н І Х Н Х Т С О І В А  
 О У Х Т І Н В А К Х Т Н В У К І С О А С О Т Х А В К У Н І С  
 А В У С Х І Н Т Х С О Т А С Н І О К В К У Х В К О А І Т У Н  
 С В А К І Х Т О А Н К В О Т У О Н Х У І Н С В Т У А К Х І С  
 У О Х С Т К І С В Н У І Н В Х К А О А Т Х С І Н У К В О Т А  
 У В Т О Х В Н А Х У К У І С О Т А С І Н К Х Т Н А К І В О С  
 К У Н А І У К Т Х О С І О С В С І Т А Х Н В О У К Т Н Х В А  
 К А Т Н У Х Т О С В Н У І Т А В К І Х Н С О А Х О І С У К В

### Орієнтовна програма

#### дослідження розумової працездатності

Місяць	Дні тижня	Дні дослідження	Букви для завдання
	Понеділок	1,7,13	ХА, ІВ, СО
Вівторок	2,8,14	ІК, УВ, АК	
Середа	3,9,15	СА, НО, УТ	
Четвер	4,10,16	ІТ, СН, АО	
П'ятниця	5,11,17	ХІ, ВУ, ОК	



## Узагальнення результатів дослідження

Увага являє собою спрямованість і зосередженість свідомості людини на певних об'єктах і забезпечує вибірковість і глибину психічного відображення дійсності шляхом активізації пізнавальних процесів особистості. Змістом процесу уваги є її вибіркова спрямованість у психічній активності людини. До головних властивостей (якостей) уваги належать: концентрація, розподіл, переключення, обсяг і стійкість. За допомогою методики коректурних завдань у модифікації С.Тромбаха (числа) стійкість уваги, яка характеризує здатність школяра тривалий час зосереджуватися на одному об'єкті без відхилення психічної активності від початкового рівня.

Для узагальнення та обґрунтування результатів проводиться з отриманими результатами розрахунки статистичних показників, числовими значеннями яких є:  $M$  – кількість переглянутих знаків,  $S$  – швидкість перегляду знаків за одиницю часу;  $A$  - коефіцієнт продуктивності стійкості уваги,  $x$  та  $y$  – згладжені показники динаміки розвитку досліджуваного процесу.

Кількість переглянутих знаків ( $M$ ) нами визначалася шляхом додавання загальної кількості переглянутих повних рядків (в одному рядку 10 знаків (фігури) й 30 знаків (літери) та кількості знаків у неповному рядку. Визначені в такий спосіб результати кожного учасника експерименту ми сумували й згодом визначали середнє значення для всієї вибірки досліджуваних за формулою 3.2. (представлена нами у параграфі 3.3). Крім того у зведеній таблиці значень одержаних результатів фіксується  $M_{\max}$  та  $M_{\min}$ . При цьому картки завдань окремих учнів, які суттєво відрізнялися за результатами від усієї групи вибірки, до математичної обробки не залучається.

Для обчислення коефіцієнта ( $A$ ) продуктивності розумової праці школяра та дослідження функціонального перебігу уваги у відповідному розумовому навантаженні підраховується кількість правильно і неправильно закреслених й підкреслених літер, їх загальну кількість та обсяг опрацьованих рядків, або переглянутих літер. Для математичного визначення числового значення цього показника використовують формулу Уипла (2), яка використовується в

сучасних дослідженнях під час визначення коефіцієнта продуктивності ( $A$ ) стійкості уваги особистості:

$$A = \frac{N - r}{N + p}, \quad (2)$$

у формулі (2):

$N$  – загальна кількість переглянутих знаків;

$p$  – кількість пропущених знаків;

$r$  – кількість невірно знайдених знаків.

Швидкість перегляду знаків ( $S$ ), яка характеризує кількість затраченого учнем часу на пошук одного знака, ми визначали за формулою (3):

$$S = \frac{N}{T}, \quad (3)$$

у формулі (3):

$S$  – показник вибіркості уваги;

$T$  - загальний час випробування;

$N$  - загальна кількість переглянутих знаків;

Математична обробка отриманих результатів за вказаною вище процедурою дозволила нам представити в таблицях кількісну характеристику зміни виділених показників різновікових груп впродовж досліджуваних мікроперіодів розумової активності учнів.

Наступним етапом математичної обробки результатів є застосування методу згладжування генеральної тенденції зміни розумової працездатності особистості шляхом встановлення швидкості й кута динаміки коефіцієнта продуктивності та швидкості виконання завдання методом найменших квадратів. Його застосування було спричинене необхідністю встановлення взаємозв'язку між динамікою розумового навантаження в досліджуваному мікроперіоді та динамікою функціонального перебігу стійкості уваги за

показниками об'єму, швидкості й продуктивності праці дитини.

Перевагою отриманих за допомогою методу встановлення кута динаміки коефіцієнта продуктивності й швидкості виконання завдання методом найменших квадратів згладжування генеральної тенденції зміни розумової працездатності результатів, є можливість їх якісного аналізу та більш точного наочного представлення. Також встановлення певної тенденції динаміки розвитку досліджуваного процесу дозволяє виявити ймовірність її збереження, за умов дотримання визначених умов розумової праці дитини молодшого шкільного віку, у різних за емоційною напруженістю видах розумової праці.

До того ж змістовний аналіз розвитку процесу задається показниками  $x$  та  $y$ , які дозволяють розкрити значення факторів, від яких залежить коливання показника в той чи інший бік від основної тенденції. Величина числового значення цих показників свідчить про кут нахилу згладженої тенденції до осі абсцис і свідчить про швидкість зміни досліджуваного явища впродовж часу випробування (чим крутіше нахил і відповідно чим менше зовнішній кут згладженої кривої з віссю абсцис, тим більший шлях проходить за одиницю часу процес, що змінюється).

Значення показників  $x$  (співвідношення одиниць часу випробування) та  $y$  (числове значення розвитку процесу) ми визначали за формулою (4):

$$y=a+bx \quad (4)$$

у формулі (4):

$y$  – числове значення показника етапу мікроперіоду дослідження;

$x$  – одиниця часу випробування у дослідженні;

$a$  – величина, яка характеризує початок відрізка прямої згладженої тенденції досліджуваного процесу;

$b$  – величина, яка характеризує числове значення нахилу прямої згладженої тенденції досліджуваного процесу по відношенню до осі абсцис (осі  $x$ ).

Числове значення величини  $a$  та  $b$  ми вираховували за формулою (5) та (6):

$$na + \sum xb = \sum y \quad (5)$$

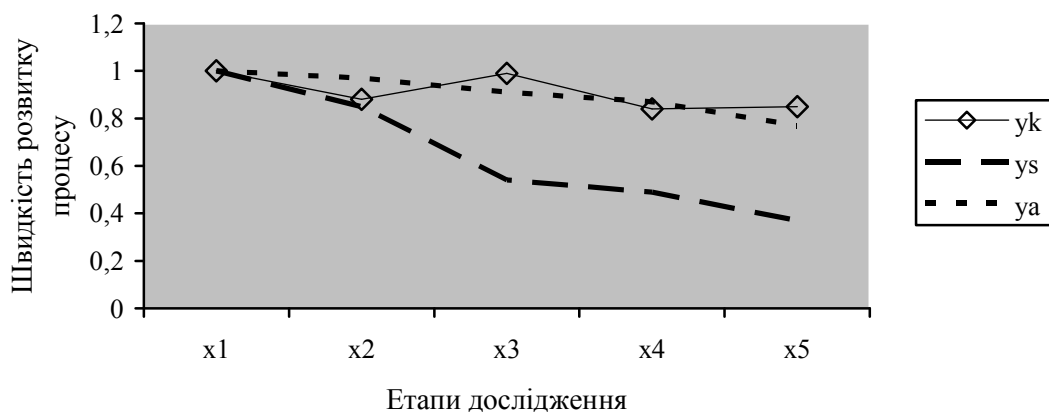
$$\sum xa + \sum x^2 b = \sum xy \quad (6)$$

у формулах (5) та (6)  $n$  – кількість етапів дослідження у певному мікроперіоді.

Таблиця 1

**Динаміка розвитку розумового навантаження та розумової працездатності в учнів впродовж тижня**

Одиниці часу	Кут приросту показників функціонального перебігу розумового навантаження та розумової працездатності особистості					
	Перший клас			Другий клас		
	$\Delta y_k$	$\Delta y_s$	$\Delta y_a$	$\Delta y_k$	$\Delta y_s$	$\Delta y_a$
$x_1$	1	1	1	1	1	1
$x_2$	-0,12	-0,15	-0,03	+0,18	+0,11	+0,04
$x_3$	+0,12	-0,31	-0,06	-0,36	-0,46	-0,20
$x_4$	-0,16	-0,15	-0,06	+0,27	+0,17	+0,05
$x_5$	+0,11	-0,21	-0,10	-0,27	+0,19	+0,10



**Рис. 3.9. Розподіл розумового навантаження та динаміка розумової працездатності впродовж тижня**

Знаходження двох невідомих величини  $a$  та  $b$  у означених вище формулах проводиться шляхом множення відомих значень показників у формулі 5 на три та виключення одного з невідомих у другій формулі. Таке виключення здійснюється відніманням збільшених втриє числових значень показника у формулі (5) від (6).

Отримані результати дослідження динаміки розумової працездатності особистості впродовж години, доби, тижня висвітлюються в таблиці, а згодом будується графік динаміки працездатності особистості і порівнюється з результатами динаміки навантаження під час виконання професійної праці.

## ТЕСТИ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

Підібрані тести, складені вітчизняними та зарубіжними авторами. Вони дають можливість виявити значну кількість рис Вашого характеру, темпераменту, допоможуть Вам систематизувати власні уявлення про свій психічний світ, якості, що сприяють ефективному спілкуванню.

Якщо Ви одержите результати, яких Ви не чекали, то не сприймайте це близько до серця, Ви на правильному шляху, у Вас з'явилася конкретна програма дій. Ступінь задоволення самим собою, чи самооцінки, має велике значення для поведінки і внутрішньої динаміки людини.

Ви можете застосувати два способи, відповідаючи на один і той самий список запитань. У першому випадку Ви можете визначити, яким Ви бачите себе (Ваш суб'єктивний образ), у другому — вкажіть якості, якими Ви хотіли б володіти (Ви таким чином відтворюєте ідеальний образ себе).

Будьте уважними, бо кожен з нас, навіть не бажаючи зізнаватися самому собі, схильний оцінити себе більш поблажливо. Ступінь різниці між двома оцінками Ви можете розглядати як міру задоволення собою чи ступінь прийняття самого себе.

Неприпустимо за будь-яким тестом робити остаточні висновки про людей, а тим більш давати їм загальну оцінку. Ви можете, звичайно, вивчати співбесідника, колегу, проте не обмежуйтеся лише тестами, знаходьте і

застосовуйте й інші методи дослідження.

У подані тести внесені деякі корективи з метою їх кращої адаптації до сучасних умов ділового життя та діяльності.

### **Тест «Який Ваш характер?»**

Дайте відповідь "так" чи "ні" на такі запитання:

1. Поважаєте Ви дружбу?
2. Притягає Вас щось нове?
3. Ви надаєте перевагу старому одягу перед новим?
4. Прикидаєтесь Ви задоволеним без усякої на те причини?
5. Чи змінювали Ви в дитинстві понад три рази професію, яку збиралися вибрати?
6. Втрачаєте Ви впевненість у собі, коли Вам треба вирішити важке завдання?
7. Колекціонуєте Ви щось?
8. Часто Ви змінюєте свої плани в останню мить?

Оцінка: Запишіть собі по 1 балу, якщо Ви відповіли "так" на запитання 1, 3, 7 і стільки ж за відповіді "ні" на запитання 2, 4, 5, 6 і 8. Потім підрахуйте набрані бали.

Вище 6 балів. Ви врівноважена людина; батькам, учителям, друзям гріх скаржитися на Вас, у Вас легкий, гарний характер.

Від 3 до 6 балів. Ваш характер не назвеш легким, Ваш гарний настрій вельми легко може перетворитися на поганий. А це не може не відбитися на роботі, сімейному житті, дружніх стосунках. Не забувайте, що лише виявляючи наполегливість, Ви будете процвітати у житті.

Менше 3 балів. Чому Ви не вірите у свої сили? Треба більше довіряти людям і пошукати собі друзів серед тих, хто Вас оточує.

### **Тест «Чи сильний Ваш характер?»**

Візьміть аркуш паперу, потім, відповідаючи на запитання, звіряйте за

шкалою оцінки відповідей по кількості очок і записуйте їх. Після відповідей на всі запитання за шкалою набраних балів Ви визнаєте, до якої із чотирьох груп, перелічених наприкінці тесту, Ви можете себе віднести.

1. Ви часто замислюєтеся над тим, який вплив мають Ваші вчинки на оточуючих:

- а) дуже рідко;
- б) рідко;
- в) достатньо часто;
- г) дуже часто.

2. Вам доводиться говорити що-небудь таке, у що Ви особисто не вірите: з-за впертості, наперекір іншим чи з

"престижних" міркувань? (Так, ні).

3. Які з перелічених якостей Ви більше всього цінуєте в людях:

- а) наполегливість;
- б) широке мислення;
- в) ефектність, уміння "показати себе"?

4. Чи схильні Ви до педантизму? (Так, ні)

5. Чи швидко забуваєте неприємності, що відбуваються з Вами? (Так, ні)

6. Чи любите аналізувати свої вчинки? (Так, ні)

7. Знаходячись у колі осіб, добре Вам знайомих:

- а) намагаєтесь зберегти тон, прийнятий у цьому колі;
- б) залишаєтесь самим собою?

8. Розпочинаючи важке завдання, чи намагаєтесь не думати про труднощі, що Вас очікують? (Так, ні)

9. Які з перелічених визначень більше всього підходять Вам:

- а) мрійливий;
- б) "рубаха-парубок";
- в) старанний у праці;
- г) пунктуальний, акуратний;
- д) "філософ" у широкому розумінні цього слова;

є) метушлива людина?

10. Обговорюючи те чи інше питання:

а) висловлюєте власну точку зору, хоча вона відрізняється від думки більшості;

б) вважаєте, що в даній ситуації краще промовчати, хоча і маєте іншу точку зору;

в) підтримуєте більшість, залишаючись при своїй Думці;

г) не утруднюєте себе роздумами і приймаєте точку зору яка переважає?

11. Яке почуття викликає у Вас несподіваний виклик до керівника:

а) роздратування;

б) хвилювання;

в) турботливість;

г) байдужість?

12. Якщо в розпалі полеміки Ваш опонент "зірветься" і допустить особистий випад проти Вас, як Ви поведетеся:

а) відповісте йому в такому ж самому тоні;

б) проігноруєте цей факт;

в) демонстративно образитеся;

г) запропонуєте зробити перерву?

13. Якщо Ваша робота зазнала "фіаско", це викличе у Вас:

а) досаду;

б) сором;

в) гнів?

14. Якщо Ви "скочите на слизьке" передусім:

а) себе;

б) "фатальну невдачу";

в) інші "об'єктивні обставини"?

15. Чи не здається Вам, що оточуючі люди — керівники, колеги або підлеглі — недооцінюють Ваші здібності та знання? (Так, ні).

16. Якщо Ваші товариші чи колеги починають над Вами жартувати, то Ви:



- а) сердитесь на них;
- б) намагаєтесь ретируватися;
- в) не роздратовуючись, починаєте підігрувати їм;
- г) відповідаєте сміхом, чи скажімо, не звертаєте уваги;
- д) робите байдужий вигляд і навіть посміхаєтесь, однак у душі не обурюєтесь?

17. Якщо Ви поспішаєте і раптово на звичайному місці не знаходите свій портфель (парасоль, рукавиці тощо), то

Ви:

- а) будете продовжувати пошук мовчки;
- б) будете шукати, звинувачуючи своїх домашніх у безладді;
- в) підете без потрібної Вам речі.

18. Що скоріше всього виведе Вас із рівноваги:

- а) довга черга у приймальній;
- б) натовп у громадському транспорті;
- в) необхідність приходити у відповідне місце декілька разів з одним тим самим питанням?

19. Закінчивши суперечку, продовжуєте вести її уявно, наводячи нові й нові аргументи на захист своєї точки зору (Так, ні).

20. Якщо для виконання термінової роботи Вам трапиться можливість вибрати собі помічника, кого із можливих кандидатів Ви виберете:

- а) людину виконавчу, проте безініціативну;
- б) людину знаючу, але вперту і суперечливу;
- в) людину обдаровану, однак ледачу?

Шкала оцінки відповідей:

1. а — 0,6— 1, в — 2, г — 3;
2. Так-0, ні—1;
3. а—1,6—1, в —0;
4. Так-2, ні — 0;
5. Так-0, ні —2;

6. Так-2, ні — 0; 1. а-2,6 — 0;
7. Так-0, ні — 2;
8. а — 0,6 — 1, в — 3, г — 2, д — 2, є 10. а — 2,6 — 0, в — 0, г — 0;
11. а — 0,6 — 1, в — 2, г — 0;
12. а — 0, 6 — 2, в — 1, г — 3; 13. о — 2,6 — 1, в — 0;
14. а — 2,6 — 0, в — 0;
15. Так-0, ні — 2;
16. а — 0, б — 1, в — 2, г — 0, д — 0;
17. а — 2, б — 0, в — 1;
18. а — 1,6 — 0, в — 2;
19. Так-0, ні — 2;
20. а — 0,6 — 1, в — 2.
- 0;

### **Якщо Ви набрали:**

Нижче 15 балів. На жаль, людина Ви слабохарактерна, неврівно важена і, можливо, безтурботна. У неприємностях, які відбуваються з Нами, готові звинувачувати будь-кого, крім себе. І в дружбі, і в роботі на Вас важко покластися (задумайтесь над цим!).

Від 15 до 25 балів. У Вас достатньо міцний характер. Ви володієте реалістичними поглядами на життя, однак не всі Ваші вчинки рівноцінні. Бувають у Вас і зриви, і помилки. Ви сумлінні та цілком терплячі в колективі. Проте Вам є над чим подумати, щоб позбутися деяких недоліків (можна не вагатися, що Вам це під силу!).

Від 26 до 38 балів. Ви належите до людей наполегливих і володіючих достатнім почуттям відповідальності. Цінуєте свої судження, але зважаєте на думку інших. Вірно орієнтуєтесь ситуаціях, що виникають, і в більшості випадків умієте вибрати правильне рішення. Це говорить про наявність у Вас рис сильного характеру. Уникайте лише самолюбства і завжди пам'ятайте: сильний — це не означає жорстокий.

Вище 38 балів. Вибачайте, але ми нічого Вам не можемо сказати. Чому?

Тому що просто не віриться, що є люди з таким ідеальним характером. А можливо, така сума балів — це результат не зовсім об'єктивної оцінки своїх вчинків і поведінки?

### **Тест «Капітан? Рульовий? Пасажир?»**

Відомо, що характер людини виявляється у вчинках, стосунках з людьми, у виборі, який будь-хто з нас робить у тій чи іншій ситуації. Якщо Ви хочете краще пізнати себе, дайте відповідь на кожне з 15 поданих запитань: так, ні, не знаю. Це, звичайно, не екзамен, однак важливо, щоб Ви, відповідаючи, не лукавили перед собою.

1. Я завжди почуваю відповідальність за все, що відбувається у моєму житті.
2. У моєму житті не було б стільки проблем, коли б дехто з людей змінив своє ставлення щодо мене.
3. Я віддаю перевагу дії перед роздумами над причинами моїх невдач.
4. Іноді мені здається, що я народилася (народився) під "нещасливою зіркою".
5. Я вважаю, що алкоголіки самі винні у своїй хворобі.
6. Іноді я вважаю, що багато за що у моєму житті відповідальні люди, під впливом яких я стала (став) такою (таким), якою (яким) я є.
7. Якщо я хворію, я лікуюся переважно самостійно, не звертаючись за допомогою до лікаря.
8. Я вважаю, що у сварливій вдачі та агресивності, які так дратують в жінках, найчастіше винні інші люди.
9. Вважаю, що будь-яку проблему можна вирішити, і не дуже розумію тих, у кого постійно виникають якісь життєві труднощі.
10. Я люблю допомагати людям, оскільки відчуваю вдячність за те, що інші зробили для мене.
11. Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи, хто у ньому винний, я, в основному, починаю з самої (самого) себе.

12. Якщо чорна кішка перебіжить мені дорогу, я перейду на другий бік вулиці.

13. Я вважаю, що кожна людина незалежно від обставин має бути сильною та самостійною.

14. Я знаю свої недоліки, але хочу, щоб усі ставилися до них поблажливо.

15. Звичайно я мирюся із ситуацією, вплинути на яку не в змозі.

**Оцінка:** За кожную відповідь «так» на запитання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 і відповідь «ні» на запитання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 поставте собі по 10 балів. За відповіді «не знаю» — по 5 балів. Підрахуйте загальну кількість балів.

100-150 балів. Ви капітан власного життя, відчуваєте відповідальність за все, що з Вами відбувається, багато берете на себе, долаєте труднощі, не перебільшуючи їх, не підносячи до рангу життєвих проблем. Ви ставите перед собою завдання і думаєте над ним, як його можна вирішити. Що при цьому Ви відчуваєте, що відбувається у Вашій душі — для оточуючих є таємницею.

50-99 балів. Ви залюбки буваєте рульовим, однак можете, якщо це необхідно, передати штурвал у вірні руки. Оцінюючи причини власних труднощів, Ви в цілому реалістичні. Гнучкість, розважливність і чуйність завжди бувають Вашими супутниками. Можливі ситуації, які зовсім Вас не стосуються, Ви не несете за них ніякої відповідальності, проте, якщо це потрібно, берете відповідальність на себе. Ви, як правило, знаєте, коли це треба зробити. Ви вмієте жити у злагоді з іншими людьми, не порушуючи своєї внутрішньої гармонії.

До 49 балів. Ви часто буваєте пасажиром у своєму житті, легко підкоряєтеся зовнішнім силам, говорячи: так склалися обставини, доля тощо. В своїх труднощах Ви звинувачуєте будь-кого, лише не себе. Справжня незалежність здається Вам недосяжною і неможливою. Проте Ви вмієте мирно співіснувати з іншими, незважаючи на те, які це люди і як вони ставляться до Вас.

## Тест «Чи організована Ви людина?»

Усі організовані люди завжди дуже надійні, результативні, точні та уважні. Організована людина робить втричі більше, ніж неорганізована, і проживає нібито три життя.

Неорганізована людина йде на поводу у часу і справ, організована, навпаки, вміє ними управляти, про що свідчать й стиль роботи, результати праці. Організована людина — це величезна сила.

Поданий тест є не лише перевіркою особистої організованості, а й засобом, який зможе спонукати до розуміння секретів самоорганізації, набуття організаційних навичок і звичок.

Як користуватися тестом? Після кожного запитання виберіть лише один варіант відповіді. Відповідно до ключа, який вміщений наприкінці тесту, знайдіть кількісні оцінки вибраних варіантів відповідей. Складіть усі оцінки та одержаний добуток порівняйте з оцінками результатів, які Ви знайдете після ключа до тесту.

1. Чи маєте Ви найголовніші цілі у житті, яких Ви прагнете досягти?

А. У мене є такі цілі.

Б. Хіба можна мати якісь цілі, адже життя таке мінливе...

В. У мене є головні цілі, і я підпорядковую своє життя досягненню їх.

Г. Цілі у мене є, проте моя діяльність мало сприяє їх досягненню.

2. Чи складаєте Ви план роботи, справ на тиждень, використовуючи для цього тижневик, спецблокнот тощо?

А. Так.

Б. Ні.

В. Не можу сказати "так" чи "ні", оскільки "тримаю" важливі справи у голові, а плани поточні — у голові чи на аркуші паперу.

Г. Намагався скласти план, використовуючи для цього тижневик, але потім зрозумів, що це нічого не дасть. Д. Скласти плани — це гра в організованість.

3. Чи "вичитуєте" Ви себе за невиконання запланованого на тиждень, на

день?

А. "Вичитую" у тому разі, коли бачу свою провину, лінь і неповороткість.

Б. "Вичитую", незважаючи на жодні суб'єктивні чи об'єктивні причини.

В. Нині й так усі сварять один одного, навіщо ще "вчитувати" самого себе?

Г. Дотримуюся такого принципу: що вдалося зробити сьогодні — добре, а що не вдалося — виконаю, можливо, наступного разу.

4. Як Ви ведете свою записну книжку, де Ви занотовуєте номери телефонів ділових людей, знайомих, родичів, приятелів тощо?

А. Я — хазяйка (хазяїн) своєї записної книжки, як хочу, так і веду записи телефонів, прізвищ, імен. Потрібний номер телефону я обов'язково знайду.

Б. Часто міняю записні книжки з номерами телефонів, оскільки нещадно їх "експлуатую". Переписуючи телефони, намагаюся усе зробити "згідно з наукою", однак при подальшому користуванні знову збиваюся на вільний запис.

В. Записи телефонів, прізвищ, імен веду "рукою настрою". Вважаю, були б записані номер телефону, прізвище, ім'я, по-батькові, а на якій сторінці записано, прямо чи криво, це не має особливого значення.

Г. Використовуючи узвичаєну систему, відповідно до алфавіту, записую прізвище, ім'я, по-батькові, номер телефону, а якщо потрібно, і додаткові відомості (адресу, місце роботи, посаду),

5. Вас оточують речі, якими Ви часто користуєтесь. Якими є Ваші принципи розміщення речей?

А. Кожна річ лежить будь-де.

Б. Дотримуюсь принципу, кожній речі — своє місце.

В. Періодично впорядковую свої речі, предмети. Потім кладу їх де завгодно. Через деякий час знову роблю лад і т. п.

Г. Вважаю, що це запитання не має ніякого відношення до самоорганізації.

6. Чи можете Ви наприкінці дня сказати: де, скільки та з яких причин Вам довелося марно витратити час?

А. Можу сказати про загублений час.

Б. Можу сказати лише про місце, де був марно витрачений час.

В. Якщо б загублений час перетворився на гроші, тоді я рахував би його.

Г. Не лише добре уявляю: де, скільки і чому було марно витрачено час, а й відшукую способи скорочення втрат у тих самих ситуаціях.

7. Які Ваші дії, коли на нараді, на зборах починають переливати з пустого у порожнє?

А. Пропоную звернути увагу на сутність питання.

Б. На будь-якій нараді чи зборах буває і щось потрібне, і щось пусте. Змінюючи одне на інше, проходить нарада чи збори, і нічого тут не вдієш — доводиться слухати.

В. Занурююся у "небуття".

Г. Починаю займатися тими справами, які взяв (взяла) із собою, розраховуючи на переливання з пустого у порожнє.

8. Скажімо, Ви маєте виступити з доповіддю. Чи надаєте Ви значення не лише змісту доповіді, а й її тривалості?

А. Надаю найсерйознішої уваги змісту доповіді. Думаю, що тривалість треба визначати приблизно. Якщо доповідь цікава, необхідно давати час, щоб її закінчити.

Б. Надаю однакову увагу змісту і тривалості доповіді, так само його варіантам, залежно від часу.

9. Чи намагаєтесь Ви використати майже кожную хвилину для виконання задуманого?

А. Намагаюся, однак у мене не завжди виходить через особисті причини (знесилення, поганий настрій тощо).

Б. Не прагну до цього, оскільки вважаю, що не треба бути дріб'язковим по відношенню до часу.

В. Навіщо прагнути, якщо час все одно не випередиш?

Г. Намагаюся, незважаючи ні на що.

10. Яку систему занотовування доручень, завдань і прохань Ви

використовуєте?

А. Записую у своєму тижневику, що треба виконати і в який строк.

Б. Занотовую найважливіші доручення, прохання, завдання у своєму тижневику. "Дріб'язок" намагаюся запам'ятати. Якщо забуваю про "дріб'язок", не вважаю це за недолік.

В. Намагаюся запам'ятати доручення, завдання і прохання, оскільки це тренує пам'ять. Однак маю зізнатися, що пам'ять часто підводить мене.

Г. Дотримуюся принципу "зворотної пам'яті": нехай пам'ятає про доручення і завдання той, хто їх дає. Якщо доручення важливе, про нього не забудуть і викличуть мене для термінового виконання.

11. Чи точно Ви приходите на ділові зустрічі, збори, наради, засідання?

А. Приходжу раніше на 5-7 хв.

Б. Приходжу своєчасно, до початку зборів, засідань, нарад.

В. Як правило, запізнююся.

Г. Завжди запізнююся, хоча намагаюся прийти раніше або своєчасно.

Д. Якщо було б видано науково-популярний посібник "Як не запізнюватись", я, мабуть, навчився не запізнюватися.

12. Якого значення Ви надаєте своєчасності виконання завдань, доручень, прохань?

А. Вважаю, що своєчасне виконання — це один з важливих показників мого вміння працювати, триумф організованості. Однак мені не вдається виконати щось своєчасно.

Б. Своєчасне виконання — це "звір", який може "вкусити" саме в ту хвилину, коли завдання виконано. Краще трохи затягти виконання завдань.

В. Я вважаю за краще поменше міркувати про своєчасність, а виконати завдання і доручення в строк.

Г. Своєчасно виконати завдання чи доручення — це прямий шанс одержати нове. Ретельність завжди своєрідно карається.

13. Скажімо, Ви пообіцяли щось зробити або у чомусь допомогти іншій людині. Проте обставини змінилися так, що виконати обіцяне досить важко. Як



Ви будете поводитися?

А. Повідомлю людину про зміну обставин і про неможливість виконати обіцяне.

Б. Подбаю сказати людині, що обставини змінились і виконати обіцяне важко. Водночас повідомлю, що не треба втрачати надію на обіцяне.

В. Буду намагатися виконати обіцяне. Якщо виконаю — добре, не виконаю — теж не біда, оскільки я досить рідко не дотримувався своїх обіцянок.

Г. Нічого не буду обіцяти людині.

Д. Виконаю обіцяне, не дивлячись ні на що.

**Оцінка результатів:**

1. а — 4,6 — 0,6 — б,г — 2;
2. а — 6,6 — 0,в — 3,г — 0,д — 0;
3. а — 4, б — 6, в — 0, г — 0;
4. а — 0, б — 0, в — 0, г — 6;
5. а — 0, б — 6, в — 0, г — 0;
6. а — 2,6 — 1,в — 0,г — 4,д — 6; 1. а — 3, б — 0,6 — 0, г — 6;
8. а — 2,6 — 6;
9. а — 3,6 — 0, в — 0, г — 6;
10. а — 6,6 — 1,в — 1,г — 0;
11. а — 6,6 — 6,в — 0,г — 0,д — 0; 2.а — 3,6 — 0,в — 6,г — 0;

Від 72 до 78 балів. Ви організована людина. Єдине, що можна порадити: не зупиняйтеся на досягнутому рівні, розвивайте і надалі самоорганізацію. Не вважайте, що Ви досягли межі. Організація на відміну від природи дає найбільший ефект тому, хто вважає її ресурси невичерпними.

Від 63 до 71 балів. Ви вважаєте організацію невід'ємною частиною роботи. Це дає Вам незаперечну перевагу перед тими, хто закликає організацію "під зброю", на випадок крайньої необхідності. Проте Вам слід уважніше придивитися до самоорганізації, покращити її.

Менше 63 балів. Ваш спосіб життя, Ваше оточення навчили Вас бути

більш-менш організованим. Організованість то виявляється у Ваших діях, то зникає. Це ознака відсутності чіткої системи самоорганізації. Існують об'єктивні організаційні закони та принципи. Спробуйте проаналізувати свої дії, витрати часу, техніку роботи. Ви побачите те, що і не підозрювали. Щоб стати організованою людиною, треба подолати себе, мати волю та завзятість.

### **Тест «Чи приємно з Вами спілкуватися?»**

Якщо людина товариська, то це не означає, що з нею приємно розмовляти. Є люди, які своєю товариськістю набридають майже з першої хвилини бесіди. Подивіться уважно навколо себе, хіба мало таких людей? А Ви приємний співрозмовник?

1. Ви любите більше слухати, ніж говорити?
2. Ви завжди можете знайти тему для розмови навіть з незнайомою людиною?
3. Ви завжди уважно слухаєте співрозмовника?
4. Чи любите Ви давати поради?
5. Якщо тема розмови Вам не цікава, чи будете Ви про це натякати співрозмовнику? .
6. Ви роздратовуєтеся, коли Вас не слухають?
7. У Вас є особиста думка з кожного питання?
8. Якщо тема розмови Вам не знайома, чи станете її розвивати?
9. Чи любите Ви бути в центрі уваги?
10. Чи є хоча б три предмета, з яких Ви володієте досить вагомими знаннями?
11. Ви хороший оратор?

**Оцінка:** Якщо Ви позитивно відповіли на запитання 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11 можете зарахувати собі по одному балу за кожну відповідь, яка сходиться. А тепер підрахуйте суму балів.

1-3 бали. Важко сказати, чи Ви мовчун, з якого не витягнеш ні слова, чи Ви настільки товариські, що Вас намагаються уникати, але факт залишається

фактом: спілкуватися з Вами далеко не завжди приємно, навпаки здебільшого дуже важко. Вам потрібно серйозно над цим задуматися.

4-8 балів. Ви, можливо, і не надто товариська людина, проте майже завжди уважний та приємний співрозмовник, хоча можете бути і не уважним, коли не в настрої, але Ви не вимагаєте у такі хвилини особливої уваги до своєї персони від оточуючих.

9-11 балів. Ви мабуть, один із самих приємних в спілкуванні людей. Навряд чи друзі можуть без Вас обійтися. Це прекрасно. Виникає лише одне запитання: Вам дійсно приємно бути весь час у цій ролі, чи інколи доводиться грати, як на сцені?

### **Тест «Впевненість у собі»**

1. Часто Ви відчуваєте раптову втомленість, хоча по суті Ви не перевтомлені?
2. Чи буває з Вами, що раптом зазнаєте невпевненості — чи зачинили Ви за собою двері?
3. Чи часто Ви засмучуєтеся без певної причини?
4. Вам байдуже, коли, знаходячись у театрі, Ви сидите в середині ряду?
5. Чи важко Вам настроїтися на чийсь несподіваний візит?
6. Чи лякаєтесь Ви іноді, коли дзвонить телефон?
7. Часто Ви бачите сни?
8. Чи швидко Ви приймаєте рішення?
9. Чи буде Вам неприємно, якщо Ви виявите на своєму одязі пляму і треба у такому вигляді кудись йти?
10. Любите Ви нові знайомства?
11. Чи буває з Вами, що перед поїздкою у відпустку Ви раптом хочете відмовитися від неї?
12. Чи прокидаєтесь Ви вночі з відчуттям сильного голоду?
13. Хочеться Вам часом залишитися на самоті?
14. Якщо Ви прийшли до ресторану одна (один), чи сідаєте Ви до столу, за

яким сидять відвідувачі, хоча є цільний стіл?

15. Чи керуєтесь Ви у своїх вчинках переважно тим, чого чекають від Вас інші?

**Оцінка:** На запитання треба відповідати лише «так» чи «ні». Ви одержите по одному балу за позитивні відповіді на запитання 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 15 та за негативні відповіді на запитання 7, 8, 9, 10, 13, 14. Отже, Ви можете одержати максимально 15 балів.

0 балів. Ви такою мірою самовпевнені, що можна припустити, що Ви не досить відверті у своїх відповідях.

1-4 бали. Ви вільні від необачних вчинків, властивих неврастенікам. Певна частка невпевненості не є недоліком, а лише доводить гнучкість Вашої психіки.

5-5 балів. У Вас яскраво виражена потреба відчувати себе впевнено. На Вас завжди можна покластися. Щоправда, через цю рису іноді страждає безпосередність вираження почуттів.

9-12 балів. Ваша потреба бути впевненим у собі настільки сильна, що Вам загрожує небезпека нерідко бачити речі не такими, які вони є насправді, а лише такими, що відповідають Вашим уявленням. Якщо Ви не готові хоча б іноді відважитися на "стрибок у невідоме", то у Вашому житті буде надто мало щасливих миттєвостей.

13-15 балів. Ваш страх перед непередбаченими ситуаціями настільки великий, що навіть виграючи у лото, Ви зазнаєте певних сумнівів, остороги. Потреба стійкості, стабільності цілком зрозуміла, проте коли вона (ця потреба) виростає до таких "розмірів", найменша зміна обставин вже руйнує Ваше почуття впевненості у собі. Якщо логічно простежити цю думку, то йдеться про відмову від розвитку власної особистості. Коли ви хочете це подолати. Вам доведеться примусити себе примиритися з деякою своєю непевністю.

### **Тест «Який Ваш, темперамент?»**

Перед Вами 12 тверджень. Уважно прочитайте кожне з них і зважте, чи належить воно Вам особисто. Якщо належить — ставте "так", якщо не

належить — "ні". Довго не роздумуйте. Найкращою відповіддю буде та, яка прийде в голову відразу (працюйте на окремому аркуші).

1. Найчастіше здійснюєте діяльність без попереднього планування.
2. Буває, що відчуваєте себе то щасливим, то нещасливим без наявних причин.
3. Відчуваєте себе щасливим, коли займаєтеся справою, що потребує негайних дій.
4. Залежні від вагань настрою, від поганого до доброго без наявних причин.
5. При зав'язуванні нових знайомств першим виявляєте ініціативу.
6. Часто буваєте в поганому настрої.
7. Схильні діяти швидко та рішуче.
8. Буває, що намагаєтесь на чомусь зосередитися, однак не можете.
9. Ви є палкою людиною.
10. Нерідко буває так, що в розмові з іншими присутні лише фізично, а уявно відсутні.
11. Відчуваєте себе незатишно, коли не маєте можливості спілкуватися.
12. Часом повні енергії, а інколи дуже пасивні.

**Опрацювання Даних:** Розмістіть кількість відповідей "так" на всі твердження з непарними номерами по горизонталі вправо, відповіді "ні" — вліво. Для тверджень з парними номерами: кількість відповідей "так" — вгору, "ні" — вниз. Проведіть через одержані координати лінії, паралельні осям. Площа одержаного прямокутника відображає Ваш темперамент. Розподілення площі по секторах показує пріоритетність темпераментів у Вашому характері:

- сектор I — холерик,
- сектор II — сангвінік,
- сектор III — флегматик,
- сектор IV — меланхолік.

Пам'ятайте, що яскраво виражені темпераменти зустрічаються не так часто!

### Тест «Самооцінка»

Поміркуйте над запропонованими твердженнями, вказавши в чотирибальній системі своє відношення до них. При цьому бали повинні означати: Я думаю про це: дуже часто — 4 бали; часто — 3 бали; інколи — 2 бали; рідко — 1 бал; ніколи — 0.

1. Мені хочеться, щоб мої товариші підбадьорювали мене.
2. Постійно почуваю свою відповідальність за роботу.
3. Я піклуюся про своє майбутнє.
4. Більшість мене ненавидить.
5. Я володію меншою ініціативою, ніж інші.
6. Я піклуюся про свій психічний стан.
7. Я боюсь здаватися дурнем.
8. Зовнішній вигляд інших кращий, ніж мій.
9. Я боюсь виступати з промовою перед незнайомими людьми.
10. Я часто допускаю помилки.
11. Шкода, що мені не дістає впевненості в собі.
12. Мені б хотілося, щоб мої дії частіше погоджувалися з іншими.
13. Шкода, що я не вмію як слід говорити з людьми.
14. Я занадто скромний (скромна).
15. Моє життя безкорисне.
16. Більшість невірної думки щодо мене.
17. Мені ні з ким поділитися своїми думками.
18. Люди багато чекають від мене.
19. Люди не особливо цікавляться моїми досягненнями.
20. Я трохи хвилююсь.
21. Я відчуваю, що більшість людей не розуміє мене.
22. Я не почуваю себе у безпеці.
23. Я нерідко хвилююсь даремно.
24. Я почуваю себе незручно, коли заходжу до кімнати, де вже сидять

люди.

25. Я почуваю себе скуто.
26. Я відчуваю, що люди говорять про мене за мою спиною.
27. Я впевнений, що люди майже все сприймають легше, ніж я.
28. Мені здається, що зі мною повинна відбутися якась неприємність.
29. Мене хвилює, як люди ставляться до мене.
30. Шкода, що я не такий товариський.
31. У суперечностях я висловлююся лише тоді, коли впевнений у своїй правоті.

32. Я думаю про те, чого від мене чекає громадськість.

**Якщо Ви набрали:**

від 0 до 25 балів — Ви в основному впевнені у своїх діях;

від 26 до 45 балів — середній рівень самооцінки;

від 46 балів і вище — низький рівень самооцінки (переживання з приводу критичних зауважень на свою адресу, сумнів у правильності своїх дій).

**Тест «Ви схильні бути самотнім?»**

1. Чи можете ви після роботи відправитися блукати по місту одні?
2. Чи вважаєте катастрофою, якщо вам немає з ким поїхати відпочивати?
3. Ви зустрічаєтесь з товаришем через дві години. Чи можете ви задіяти себе на цей час?
4. Ви любите дивитись на полум'я вогнища?
5. Ви зайняті чимось дуже важливим. В такі хвилини вас дратують телефонні дзвінки?
6. Ви любите ходити пішки?
7. Ви можете відсвяткувати Новий рік наодинці і залишитись при цьому в хорошому настрої?
8. На день народження ви запрошуєте багато гостей?
9. Чи відчуваєтеся невимушене, знаходячись в товаристві чотирьох незнайомих людей?
10. Ви потрапили в чуже місто і не можете знайти потрібну вам вулицю,

як ви вчините?

- а) запитаете у перехожого;
- б) звернетесь в кіоск міської довідки;
- в) спробуєте знайти самі.

11. Ви любите робити подарунки?

12. Ви мріяли стати актором?

**Оцінка:** За відповіді "так" на запитання 1,3,4, 5, 6, 7, 10, 6, 12 та за відповіді "ні" на запитання 2, 8, 9, 11 ви отримуєте по 1 балу 12 бали за відповідь "так" на запитання Юв. Підрахуйте спільну кількість.

Більше 8 балів. Ви схильні до самотності. Ви любите думати, аналізувати різні ситуації, мріяти. Але нам здається, що ви вибрали небезпечний шлях. Адже ж так можна стати й нелюдям.

Від 4 до 8 балів. Ви в міру комунікабельні, але час від часу вам необхідно побути наодинці — і ви знову можете з, задоволенням спілкуватися з людьми. Це чудово!

Менше 4 балів. Ви людина комунікабельна. Вам не загрожує самотність. Створюється відчуття, що ви не завжди любите продумувати свої дії. Врахуйте, декілька годин, проведених наодинці з самим собою, найчастіше врятує від багатьох помилок. Наступні два тести дають змогу визначити, якою мірою Ви готові психологічно до ефективного спілкування.

### **Тест «Чи підлягаєте Ви навіюванню?»**

Чи легко Вас переконати, чи легко Ви підлягаєте навіянню, чи достатньо Ви оптимістичні — дізнатися про все це, думаємо, Вам допоможе такий тест:

1. Після кожного нового повідомлення про будь-яку нову дієту або найраціональніший спосіб життя Ви:

- а) відразу переглядаєте або навіть змінюєте свій спосіб життя, режим харчування;
- б) задумується, що з цього може знадобитися і Вам;
- в) ніколи не звертаєте на це уваги (на Вашу думку, людство і збереглося



тому, що ніколи про це не задумувалося).

2. Якщо на Вашому обличчі висип чи Ви поранили обличчя під час гоління, Ви:

а) не виходите з дому, поки обличчя не заживе, бо Вам здається, що якщо Ви вийдете в такому вигляді, всі будуть звертати на Вас увагу;

б) Ви намагаєтесь будь-яким чином приховати це, а як зустрічаєте когонебудь із знайомих, відразу ж пояснюєте, що з Вами сталося;

в) Ви не будете звертати на це увагу, цікавість сторонніх Вас не турбує.

3. Якщо Ви відчули, що хтось іде за Вами і ледь не наступає Вам на п'яти, Ви:

а) прискорюєте крок;

б) Вам все одно, але з цікавості Ви оглядаєтесь і дивитесь, хто це.

4. Вам потрібно прийняти рішення, і Ви:

а) не говорите з іншими тому, що боїтесь одержати суперечні поради, які зіб'ють Вас;

б) шукаєте поради, але врешті-решт робите по-своєму;

в) слухаєте лише самого себе.

5. Ви трохи захворіли, проте не звертаєтесь до лікаря:

а) там багато хворих, які стануть розповідати про власні нездужання, а це Вас роздратовує;

б) у Вас просто немає для цього часу, Ви впевнені, що пройде само собою;

в) лікар може сказати Вам щось неприємне.

6. Якщо на новому місці роботи (навчання) всі раптово починають стверджувати, що Ви дуже симпатична людина, а на попередньому місці у Вас були проблеми в спілкуванні з людьми, то Ви думаєте, що:

а) нові колеги (студенти) праві, на старому місці Вас просто не розуміли;

б) вони менш вимогливі;

в) вони більш спокійні, філософськи до всього ставляться.

7. До театру, кіно Ви йдете відразу, як тільки зрозумієте, що герой, про

якого йдеться:

а) схожий на Вас, у нього такі самі проблеми, і Вам цікаво, як він їх вирішить,

б) герой та обставини зовсім не схожі на Ваші і тому все це Вам цікаво, щоб порівняти з собою;

в) Ви дивитесь з однаковим задоволенням фільми, спектаклі, не порівнюючи героїв з собою.

8. Якщо стверджують, що останнім часом Ваша робота не поліпшується, то:

а) це сильно травмує Вас, Ви починаєте працювати ще гірше;

б) Ви самі не помічаєте такого спаду в роботі, тому вважаєте, що Вас хочуть збити з толку;

в) Ви самі намагаєтесь скласти рівень своєї роботи і зробити висновок, що хоча вона і небездоганна, але Ви працюєте з інтересом і не гірше за інших.

9. Якщо водій таксі подивиться на Вас з погано прихованою досадою, Ви:

а) вирішите, що він, можливо, людина завжди всім незадоволена;

б) можливо, він дуже втомився;

в) вирішите, що Ви йому просто не сподобались.

10. Як тільки Ви згадуєте про Ваших бабусю і дідуся, з якими ви не живете разом, або про своїх батьків:

а) ви бачите розташування кімнат, предметів у їхньому домі;

б) Вам навіть інколи вчуваються їхні голоси;

в) Вам насамперед пригадується запах у їхньому домі, Ви його майже "відчуваєте".

Якщо Ваші відповіді склали передусім групу "а" і "б", то можна, зазначити, що Ви достатньо спокійна, оптимістична людина, яка не позбавлена відповідного рівня самокритики. Ви здібні реагувати на зміни, проте спочатку старанно їх обдумуєте, обговорюєте. Ви піддаєтесь нав'язанню насамперед відносно тих речей, які найбільше Вас цікавлять.

Якщо у Ваших відповідях понад усе (або навіть усе) "є", то, думаємо, Ви надто самонадіяні, часто буваєте впертим.. Ви надто легковажно ставитеся до багатьох важливих речей. Інколи Ви готові прийняти важливе рішення мало незсиданням "орла" чи "рішки" або якимсь іншим випадковим шляхом.

### **Тест «Як Ви контролюєте себе в спілкуванні?»**

Уважно прочитайте 10 пропозицій, що описують реакції на деякі ситуації. Кожну з них Ви повинні оцінити як правильну чи неправильну щодо себе.

Якщо пропозиція здається Вам правильною чи переважно правильною, поставте поряд з порядковим номером букву В, якщо невірною або переважно невірною — букву Н.

1. Мені здається важким мистецтво наслідувати звичкам інших людей.
2. Я, можливо, міг зваляти дурня, щоб привернути увагу або потішити оточуючих.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям інколи здається, ніби я переживаю щось глибше, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко буваю в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поведжу себе по -різному.
7. Я завжди відстоюю тільки те, в чому я щиро переконаний.
8. Щоб мати успіх у справах і у відносинах з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене сподіваються бачити.
9. Я можу бути дружелюбним з людьми, яких я не виношу.
10. Я не завжди такий, яким здаюся.

Цей тест дає змогу оцінити, якою мірою людина контролює себе в спілкуванні з іншими. Люди з високим комунікативним контролем постійно стежать за собою, добре знають, де і як потрібно поводити себе, керують вираженням своїх емоцій. Водночас у них утруднена спонтанність самовираження, вони не люблять непрогнозуючих ситуацій, їхня позиція: "Я

такий, який я є в цей момент". Люди з низьким комунікативним контролем безпосередніші та відкритті, у них більш стійке "я", мало підлегле змінам у різних ситуаціях.

**Оцінка:** По одному балу нараховується за відповідь Н на запитання 1, 5, 7 та за відповідь В на всі інші.

1-3 бали — у Вас низький комунікативний контроль, Ваша поведінка стійка і Ви не вважаєте за потрібне її змінити залежно від ситуації. Ви здатні до щирого саморозкриття у спілкуванні. Деякі вважають Вас "незручним" у спілкуванні через Вашу прямолінійність.

4-6 балів — у Вас середній комунікативний рівень. Ви щирі, але стримані у своїх емоційних проявах, не зважаєте у своїй поведінці на людей, які Вас оточують.

7-10 балів — у Вас високий комунікативний рівень. Ви легко входите в будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміни ситуації, добре відчуваєте і навіть у змозі передбачити враження, яке Ви справляєте на оточуючих.

### **Тест «Наскільки Ви терплячі?»**

Щоб дізнатися, в якій мірі Ви прислуховуєтесь до чужої думки, відноситеся терпляче до думки другої людини, пропонується тест "Наскільки Ви терплячі?"

Тест складається з 9 питань, на які необхідно відповісти, вибираючи одну з альтернативних відповідей. 1. Ви вважаєте, що у Вас виникла цікава ідея, але її не підтримали. Вас це засмутило?

- а) так;
- б) ні.

2. Ви зустрічаєтесь з товаришами, і хтось пропонує почати гру. Що Ви виберете?

- а) щоб брали участь тільки ті, хто добре грає;
- б) щоб грали й ті, хто ще не знає правил.

3. Спокійно сприймете неприємну для Вас новину?

- а) так;
- б) ні.

4. Роздратовують Вас люди, які в громадських місцях з'являються у нетверезому стані?

- а) якщо вони не виходять за межі розумного, мене це взагалі не цікавить;
- б) мені завжди були неприємні люди, які не вміють себе контролювати.

5. Чи можете Ви знайти контакт з людьми з іншою, ніж у Вас, професією, соціальним станом, традиціями?

- а) мені важко було б це зробити;
- б) я не звертаю уваги на такі речі.

6. Як Ви реагуєте на жарт, об'єктом якого стаєте?

- а) мені не подобаються ні сам жарт, ні жартівник;
- б) якщо навіть жарт і буде мені неприємний, то я постараюсь відповісти в такій самій манері.

7. Чи згодні Ви з думкою, що більшість людей "сидить не на своєму місці", "робить не свою справу"?

- а) так;
- б) ні.

8. Ви приводите в компанію товариша (подругу), який (яка) стає об'єктом загальної уваги. Як Ви на це реагуєте?

- а) мені, чесно кажучи, неприємно, що таким чином увагу відвернено від мене;
- б) я лише радію за нього (неї).

9. У гостях Ви зустрічаєте людину похилого віку, яка критикує сучасне молоде покоління, підносить минулі часи. Як Ви реагуєте:

- а) підете раніше під пристойним приводом;
- б) будете сперечатися.

**Оцінка:** А тепер підрахуйте очки. Запишіть по два очки за відповіді: 16, 26, 36, 4а, 56, 66, 76, 86, 9а.

Від 0 до 4 очок. Ви несхильні і, вибачте, вперті. Де б не перебували, може

виникнути таке враження, що Ви намагаєтесь нав'язати свою думку іншим, нерідко не вагаючись, щоб досягти своєї мети, часто підвищуєте голос. З Вашим характером важко підтримувати нормальні стосунки з людьми, які думають інакше, ніж Ви, не погоджуються з тим, що Ви говорите і робите.

5-12 очок. Ви здатні твердо відстояти свої переконання. Але, безумовно, можете і вести діалог, змінювати свою думку, якщо це необхідно. Здатні інколи і на зайву різкість, неповагу до співбесідника. І в такий момент Ви дійсно можете виграти суперечку з людиною, у якої слабкіший характер. Але чи варто "брати горлом" тоді, коли можна перемогти більш достойно?

14-18 очок. Твердість Ваших переконань відмінно стикається з великою витонченістю, гнучкістю Вашого розуму. Ви можете прийняти будь-яку ідею, з розумінням поставитесь до парадоксального, на перший погляд, вчинку, навіть якщо Ви її не поділяєте. Ви досить критично ставитесь до своєї думки і здатні з повагою і тактом по відношенню до співбесідника відмовитися від поглядів, які, як з'ясувалося, були хибні.

### **Тест «Чи вмієте Ви слухати?»**

Вміння слухати є критерієм комунікабельності. Дослідження свідчать, що не більше 10 відсотків людей вміють вислухати співбесідника. Вважають, що при встановленні контакту провідна роль належить тому, хто розмовляє. Проте аналіз спілкування свідчить, що слухач —далеко не остання ланка в цьому ланцюгу. Щоб перевірити, вмієте Ви слухати, чи ні, пропонуємо скористатися тестом.

Зазначте ситуації, що викликають у Вас незадоволення чи прикрість, роздратування під час розмови з будь-якою людиною : чи це Ваш товариш, співробітник, безпосередній керівник, чи лише випадковий співбесідник. Відповівши на запитання, підбийте підсумок: підрахуйте відсоток ситуацій, які викликають прикрість і роздратування.

1. Співбесідник не дає мені висловитися, в мене є, що сказати, але немає можливості висловитися.

2. Співбесідник постійно перебиває мене під час розмови
3. Співбесідник інколи дивиться на мене під час розмови, і я не впевнений, чи слухає він мене.
4. Розмова з таким партнером нерідко викликає почуття марно витраченого часу.
5. Співбесідник постійно метушиться: олівець і папір займають його більше, ніж мої слова.
6. Співбесідник ніколи не посміхається. У мене виникає почуття тривоги.
7. Співбесідник завжди відволікає мене запитаннями і коментарями.
8. Що б я не висловив, співбесідник завжди охолоджує мій запал.
9. Співбесідник постійно намагається спростувати мене.
10. Співбесідник вкладає у мої слова інший зміст.
11. На мої запитання співбесідник виставляє контр запитання.
12. Інколи співбесідник перепитує мене, роблячи вигляд, що не розчув.
13. Співбесідник, не дослухавши до кінця, перебиває мене лише для того, щоб погодитися.
14. Співбесідник зосереджено займається стороннім: грає цигаркою, протирає скельця окулярів тощо, і я твердо впевнений, що він при цьому неуважний.
15. Співбесідник сам доходить висновку замість мене.
16. Співбесідник завжди намагається вставити слово в мою розповідь.
17. Співбесідник дивиться на мене уважно, не моргаючи,
18. Співбесідник дивиться на мене, ніби оцінюючи. Це турбує мене.
19. Коли я пропоную що-небудь нове, співбесідник говорить, що він думає так само.
20. Співбесідник переграє, показуючи, що цікавиться розмовою, занадто часто киває головою, охає і піддакує.
21. Коли я говорю про серйозне, співбесідник вставляє смішні історії, жарти, анекдоти.
22. Співбесідник часто дивиться на годинник під час розмови.

23. Коли я входжу до кабінету, він кидає усі справи і всю увагу звертає на мене.

24. Співбесідник веде себе так, ніби я заважаю йому робити що-небудь важливе.

25. Співбесідник вимагає, щоб усі погоджувалися з ним.

26. Будь-яке його висловлювання завершується запитанням: "Ви так само думаете?" чи "Ви не згодні?"

### **Підіб'ємо підсумки.**

Отже, відсоток ситуацій, які викликають у Вас прикрість і роздратування, складають:

70-100 % — Ви поганий співбесідник. Вам необхідно працювати над собою і вчитися слухати;

40-70 % — Вам притаманні деякі недоліки. Ви критично ставитесь до висловлювань, Вам ще бракує деяких позитивних якостей співбесідника: уникайте поспішних висновків, не загострюйте увагу на манері говорити, шукайте прихований зміст сказаного, не монополізуйте розмову;

10-40 % — Ви хороший співбесідник, проте інколи відмовляєте партнеру в повній увазі. Повторюйте ввічливо його висловлювання, дайте час розкрити свою думку повністю, пристосовуйте свій темп мислення до його мови і можете бути впевнений, що спілкуватися з Вами буде ще приємніше;

0-10 % — Ви чудовий співбесідник. Ви вмієте слухати, Ваша манера спілкування може стати прикладом для людей, які Вас оточують.

### **Тест «Чи комунікабельні Ви?»**

Пропонуємо Вам 16 запитань, на кожне з яких слід відповісти однозначно: "так", "ні", "інколи".

1. У Вас передбачається ординарна ділова зустріч. Чи вибиває Вас із колії очікування?

2. Чи не відкладаєте Ви візит до лікаря доти поки терпіти буде не під силу?



3. Чи викликає у Вас збентеження і незадоволеність доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-яку тему на засіданні, зборах тощо?

4. Вам пропонують виїхати у відрядження до міста, де Ви ніколи не були. Чи докладатимете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?

5. Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з будь-ким?

6. Чи роздратовуєтеся Ви, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до Вас з проханням (показати дорогу, сказати, яка година тощо)?

7. Чи вірите Ви, що існує проблема "батьків і дітей" і що людям різних поколінь важко розуміти один одного?

8. Чи буде Вам незручно нагадати знайомому, що він забув Вам повернути гроші, які позичив декілька місяців тому?

9. У ресторані або в кафе Вам подали недоброякісну страву — Ви промовчите чи лише розгнівано відсунете тарілку?

10. Виявившись наодинці з незнайомою людиною, Ви не вступите з нею у розмову і знімаєте якщо першим за говорить він. Чи це так?

11. Ви жахаєтесь будь-якої черги, де б вона не була (в магазині, бібліотеці, касі кінотеатру). Чи відмовитесь Ви від свого наміру, перш ніж встати в чергу і нудитися в очікуванні?

12. Чи боїтеся Ви брати участь в якій-небудь комісії для розглядання конфліктних ситуацій?

13. У Вас є власні, суто індивідуальні критерії оцінки витворів літератури, мистецтва, культури, і ніяких "чужих" думок Ви не припускаєте. Це так?

14. Почувши десь у "кулуарах" висловлювання хибної точки зору із добре знайомого Вам питання, Ви промовчите чи сперечатиметеся?

15. Чи викликає у Вас прикрість чиєсь прохання допомогти розібратися в тому чи іншому службовому питанні або навчальній темі?

16. Як Вам зручніше викладати свою точку зору (думку, оцінку) в письмовому вигляді чи в усній формі?

### **Підбийте підсумки.**

"Так" — 2 бали, "інколи" — 1 бал, "ні" — 0. Потім загальну кількість балів підсумуйте і за класифікатором визначте, до якої категорії людей Ви належите.

30-32 бали. Ви дійсно не комунікабельні, і це Ваша біда, бо страждаєте від цього найбільше Ви самі. Проте людям, які Вас оточують, так само нелегко. На Вас важко покладатися у справі, що потребує групових зусиль. Намагайтеся бути товариськими, контролюйте себе,

25-29 балів. Ви замкнуті, небалакучі, віддаєте перевагу самотності та маєте мало товаришів. Нова робота та необхідність нових контактів, якщо і не доводить Вас до паніки, то надовго виводить із рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою. Однак не обмежуйтеся лише таким незадоволенням, у Вашій компетенції змінити ці особливості характеру. Хіба не буває, що за будь-якої сильної захопленості Ви набуваєте "раптом" повної комунікабельності? Варто тільки струснути.

19-24 бали. Ви в міру балакучі й у незнайомому оточенні почуваетесь повністю переконливо. Нові проблеми Вас не лякають. Однак, з новими людьми Ви сходитеся з оглядкою, у суперечках і диспутах берете участь неохоче. У Ваших висловлюваннях занадто багато сарказму без усякої на те підстави. Ці недоліки можна виправити.

14-18 балів. У Вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співбесідника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюєте свою точку зору без запалу. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. Водночас не любите гомінких компаній. Екстравагантні виходки та багатослів'я викликають у Вас роздратування.

9-13 балів. Ви товариські (інколи, можливо, навіть занадто). Допитливі, балакучі, любите висловлюватися з різних питань, що, буває, викликає роздратування оточуючих. Охоче знайомитеся з новими людьми. Любите бувати в центрі уваги, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча і не завжди можете їх виконати. Буває, спалахуєте, проте швидко відходите. Чого Вам бракує — так це осідлості, терпіння та відваги при зіткненні з серйозними

проблемами. При бажанні, однак, Ви можете себе примусити не відступати.

4-8 балів. Ви, мабуть, дуже товариські, завжди в курсі всіх справ. Любите брати участь у дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у Вас головний біль. Охоче висловлюєтеся з будь-якого питання, навіть якщо маєте про нього поверхове уявлення. Завжди почуваетесь в "своїй тарілці". Беретеся за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можете успішно завершити її. З цієї причини керівники та колеги ставляться до Вас з деяким побоюванням. Задумайтеся над цими фактами!

З бали і менше. Ваша комунікабельність носить хворобливий характер. Ви говірливі, багатослівні, втручаєтеся у справи, що не мають до Вас ніякого відношення. Беретеся судити щодо проблем в яких Ви зовсім некомпетентні.

Невільно чи вільно буваєте причиною різного роду конфліктів у Вашому оточенні. Спалахливі, образливі, часто буваєте необ'єктивні. Серйозна робота Вам не підходить. Людям — і на роботі, і дома, і взагалі всюди — важко з Вами.

Вам потрібно попрацювати над собою і своїм характером І Передусім виховуйте в собі терпимість і стриманість, поважливіше ставтеся до людей. Нарешті, подумайте і про своє здоров'я — такий "стиль" життя не проходить безслідно.

Тепер визначте загальний рівень товариськості та Ваш стиль спілкування. Вам потрібно відповісти на запитання, що пропонуються. Майте на увазі, що запитання короткі й не можуть містити всіх необхідних подробиць. Уявіть собі типові ситуації і не задумуйтеся над деталями, відповідайте швидко. Перший варіант, як правило, є найбільш правильним. Можливо, на деякі запитання Вам буде важко відповісти.

### **Тест «Чи живе Ви у злагоді з собою?»**

На запитання тесту треба відповісти "Так". "Ні", "Не знаю".

1. Я у цілому задоволений (на) собою. І
2. Іноді мене турбують чи нервують суперечливі думки і почуття, що

стосуються людей чи подій.

3. Я можу точно визначити у своєму житті "період, коли я став (ла) людиною самостійною і незалежною".

4. Я люблю уявляти різні ситуації, коли я поводжу себе зовсім інакше, ніж у житті.

5. Крім дрібних недоліків, я ні в чому не можу звинуватити себе.

6. У мене часто виникає таке почуття, що я сам (а) не знаю, чого хочу.

7. Я настільки добре знаю свій організм, що розумію, коли дрібні нездужання викликані моїми внутрішніми конфліктами чи душевним розладом.

8. Мене дуже засмучує те, що я ніколи не досягну ідеального стану власної особистості.

9. Замість того, щоб вибухати і сердитися, я вмю вести подумки (внутрішній) діалог і розмовляти з собою навіть тоді, коли проблема викликає суперечливі думки або почуття.

10. Іноді я реагую на певні (деякі) ситуації інакше, ніж хотів би.

11. Існують речі, у які я глибоко вірю, і такі цінності, в ім'я яких я зробив (ла) би більше, ніж можу зараз визначити.

12. Я завжди поспішаю, мені не вистачає часу, чи я беруся за виконання завдань, які перебільшують можливості однієї людини.

13. Я вмю сам (а) підтримувати себе у СКЛАДНИХ ситуаціях, а коли у мене є можливість (час, місце тощо), то я дозволяю собі "перехворіти".

14. Я вважаю, що сьогодні світ так сильно змінився, що добро і зло стали чимось відносним.

15. Часто, коли я чую критичні оцінки інших людей відносно себе, вголос я погоджуюсь з ними, хоча насправді я так не думаю.

**Оцінка:** За кожну відповідь "так" на запитання 1, 3, 5,

7, 9, 11, 13, а також за відповідь "ні" на запитання 2, 4, 6,

8, 10, 12, 14, 15 — одержуєте по 10 балів. За кожне "не знаю" одержуєте по 5 балів. Підрахуйте всі бали.

100-150 балів. Ваші відповіді показують не лише, що Ви живете у згоді з

собою, а й те, що Ви знаєте себе і можете собі довіряти. Здається, Ви маєте цінне уміння знаходити вихід із складних ситуацій як. особистого характеру, так і тих, що стосуються взаємовідносин один з одним. Ви вмієте бути для себе джерелом сили і підтримкою навіть тоді, коли інші Вашу силу називають слабкістю.

50-99 балів. Мабуть, Ви не живете у повній злагоді з собою. У Вас існує багато сумнівів і невдоволення собою. Ваші відповіді вказують на існування якихось перешкод для повного прийняття власної особистості. Якщо б Ви спробували точніше оцінити свої можливості і водночас виявити більше терпіння щодо себе (Ви — людина думаюча, але й та, що помиляється), тоді, можливо, життя приносило б Вам більше задоволення.

0-49 балів. Чи знаєте Ви причину того, чому так сильно себе не любите? Ваші відповіді говорять про майже повну відсутність себе і злагоди з собою. Проте, незважаючи ні на що, будьте другом самого себе, для цього вивчіть, як багато стереотипів і забобонів Ви вже маєте, думаючи про себе. І, крім того, не мучте себе вправами уявлення. Починайте робити те, що бажаєте більш за все, навіть якщо це супроводжується ризиком.

### **Тест «Чи добрі ви?»**

Щоб дізнатися, чи добрі ви і уважні до оточуючих вас людей, можна скористатися тестом "Чи добрі ви? Тест складається з 12 запитань, на які необхідно відповісти "так" чи "ні".

1. У вас з'явилися гроші. Змогли б ви витратити всі, які у вас є, на подарунки друзям?
2. Товариш розповідає вам про свої неприємності. Чи дасте ви йому зрозуміти, що це вас мало хвилює, навіть якщо це так?
3. Якщо ваш партнер погано грає в шахмати чи у другу гру, чи будете ви йому піддаватися, щоб зробити приємне?
4. Чи часто ви говорите приємне людям, просто, щоб підняти їм настрій?
5. Чи любите ви злі жарти?

6. Ви злопам'ятні?
7. Чи зможете ви терпеливо вислухати навіть те, що вас зовсім не цікавить?
8. Чи умієте ви на практиці застосовувати свої здібності?
9. Чи кидаєте ви гру, коли бачите, що починаєте програвати?
10. Якщо ви впевненні в своїй правоті, чи відмовляєтесь ви слухати доведення свого опонента?
11. Виз задоволенням виконуєте прохання?
12. Чи станете ви кепкувати над кимось, щоб розвеселити оточуючих?

**ОЦІНКИ:** А зараз ви можете зарахувати собі 1 бал за відповідь "так" на питання: 1,3,4,7,11 і за відповідь "ні" на питання: 2,5,6,8,9,10,12.

Ви нарахували більше 8 балів. Ви люб'язні, подобається оточуючим, вмієте спілкуватися з людьми. У вас, напевно, багато друзів. Одне застереження: ніколи не намагайтесь мати добрі стосунки з усіма - всім не догодиш, та й на користь воно вам не піде.

Від 4 до 8 балів. Ваша щирість — питання випадку. Добрі ви далеко не з усіма. Для одних ви можете піти на все, але спілкуватися з вами більш чим неприємне для тих, хто вам не подобається. Це і не дуже погано. Але, напевно, потрібно намагатись бути рівним з усіма, щоб люди не ображались.

Ви набрали менше 4 балів. Спілкування з вами, потрібно визнати, інколи буває просто тяжке навіть для самих близьких вам людей. Будьте доброзичливі, і у вас буде більше друзів. Бо дружба вимагає доброго відношення.

### **Тест «Чи рішучі Ви?»**

Інструкція: із запропонованих варіантів відповідей А, Б, В, Г, Д, Е вам потрібно вибрати один.

1. Що, по-вашому, керує людиною в житті перш за все?  
А — цікавість; Б — бажання, В — необхідність.
2. Чому, по-вашому, люди головним чином переходять з однієї роботи на іншу?

Г — їх звільняють;

Д — вони звільняються через зарплатню;

Е — інша робота їм більше до душі.

3. Коли у Вас виникають проблеми:

А — Ви відкладаєте їх рішення до останньої хвилини;

Б — у Вас є потреба проаналізувати, наскільки винні Ви самі;

В — Ви не хочете і думати про те, що сталося.

4. Ви не встигли своєчасно зробити якусь роботу:

Е — заявляєте про свою невдачу ще до того, як це стане відомо; Г — боязко чекаєте, коли Вас запитають про результати; Д — Ви серйозно готуетесь до пояснень.

5. Коли Ви досягаєте певної мети, то зустрічаєте звістку про це:

В — з полегшенням;

Б — з сильними емоціями;

А — по-різному в залежності від мети, але не дуже емоційно.

6. Що б Ви порекомендували дуже сором'язливій людині:

Г — уникати ситуацій, які потребують ризику;

Е — звільнитися від цього, звернутися за порадою до психолога;

Д — познайомитись з людьми іншого складу, які не страждають сором'язливістю.

7. Як Ви будете діяти в конфліктній ситуації:

Б — порозмовляю з тим, з ким вступив у конфлікт;

А — напишу листа;

В — спробую вирішити конфлікт через посередника.

8. Якого роду страх виникає у Вас, якщо Ви помилилися:

Д — страх того, що помилка може змінити той порядок до якого Ви звикли; Г — страх очікування наміченого; Е — боязнь втратити престиж.

9. Коли Ви з кимось розмовляєте, то:

А — час від часу відводите погляд;

В — відводите погляд навіть тоді, коли з вами розмовляють. Ю. Коли Ви

ведете важливу розмову, то:

Е — тон розмови залишається спокійним;

Д — Ви весь час говорите непотрібні слова;

Г — Ви повторюєтесь, хвилюєтесь, голос починає Вас підводити.

А зараз звернемося до результатів.

Якщо майже всі ваші відповіді складаються з варіантів А і Д, то Ви не надто рішуча людина. При цьому Ви дієте не завжди рішуче і швидко тільки тому, що рахуєте - справа того не варта. Вам подобаються рішучі люди. Ви часто виправдовуєте нерішучих, вважаючи, що їх дія не результат страху, а оберненості і обачливості. Коли Ви читаєте книги, дивитесь кінофільми про рішучих людей, то часто хочете бути на їх місці. Якщо поряд із вами рішучі люди, то Ви починаєте наслідувати їх.

Якщо Ви набрали переважно варіанти Б і Е, то Ви безумовно, рішуча людина. Але Ви занадто нехтуєте речами, котрі вважаєте мізерними та незначними. У Вас є важливі мрії, наміри, котрі Ви прагнете здійснити. Ваші зусилля не завжди призводять до успіху. Але, не зважаючи на це, Вас цінять як самостійну й цікаву людину. Якщо у Вас є ще почуття відповідальності, то вам часто доручають важкі завдання, але в цьому випадку у вашій групі повинні бути люди іншого типу, котрі б врівноважували вашу надмірно велику активність.

Якщо ваші відповіді в більшості відносяться до В і Г, то Ви боїтеся не тільки приймати рішення, але й навіть обдумувати їх, остерігаючись подій, що наближаються. Ваш психологічний стан не можна назвати стабільним. Частіше Ви очікуєте критики ваших дій, ніж заохочення. Якщо у Вас немає інших варіантів відповідей, крім В і Г, то це означає, що у Вас проблеми не тільки із самим собою, а й з оточуючими людьми.



## Методика «Цеховий знак»

Л.С.Злочевська

„Коли ми пробуємо зрозуміти символи, то стикаємось не тільки з самими символами, але й перед усім, перед нами виникає цілісність індивіда, який відтворює ці символи”

К.Юнг

**Завдання:** 1. Через образно – символічне відображення майбутньої професії виявити інтерес до неї, до характерних ознак, які віддзеркалюють особливості даного фаху.

2. Розглянути малюнок с точки зору виявлення творчих та пізнавальних здібностей, визначити рівень мотивації до професійного вибору.

3. Активізувати усвідомлені та неусвідомлені асоціації, які пов’язані з особливостями професії, завдяки психології символів.

4. Окреслити глибину пізнання особливостей професійного вибору за допомогою культурного поля символіки.

**Оснастка та матеріали:** Різного виду образотворчі матеріали.

Кожному учаснику для індивідуальної роботи надається аркуш паперу А4, кольорові олівці, фарби, фломастери (за вибором учасника) і пропонується намалювати „Цеховий знак” за допомогою символів, які б проявляли характерні ознаки даної професії.

**Коментар ведучого перед початком роботи:** ” Ще у 17 – 18 ст. Існували професійні герби, на яких відтворювались характерні предмети праці, символи, різні ознаки даної професії. Сьогодні вам пропонується презентувати професію у формі герба за вашим особистим вибором. Це обов’язково повинна бути професія, яку ви хочете обрати. Це може бути та професія, про яку ви багато знаєте і маєте бажання про неї розказати мовою символів, розкрити зміст предметів, згадати минуле цієї професії, її сьогодення та заглянути у майбутнє”.

**1 етап роботи:** „Використовуючи любий стиль зображення і різні художні можливості, тобто, олівці або фарби, лінії й форми, вам пропонується

створити малюнок, де буде відображено основні характеристики, предмети, уяви, ознаки та ідеї стосовно вашого бачення професійного герба. За бажанням ви можете дописати ручкою на малюнку те, чого вам на вдалось намалювати.

**На 2 етапі** пропонується відповісти письмово на такі питання :

- чи сподобалось вам малювати?
- які емоції ви відчували під час роботи?
- що означають предмети та символи?
- як часто намальовані предмети і символи використовуються у цій професії?
- чи є намальовані предмети і символи носіями культурної і професійної спадщини?

### **ФОРМИ РОБОТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПСИХОДІАГНОСТИЧНА РОБОТА**

<b>№ п/п</b>	<b>Зміст роботи</b>	<b>Термін проведення</b>	<b>Де і з ким проводиться</b>
<b>1</b>	Первинне обстеження для виявлення потенційних навчальних труднощів в учнівської молоді та дослідження причин неуспішності.	Вересень I семестр	Учні
<b>2</b>	Дослідження рівня психологічної адаптації. Вивчення особливостей адаптації першокурсників. Визначення причин дезадаптації учнів.	Жовтень – Листопад	Учні перших курсів
<b>3</b>	Поглиблене дослідження індивідуальних особливостей учнів, що мають ознаки дезадаптації (зниження рівня навчальних досягнень, порушення поведінки, емоційна напруженість).	Листопад - Грудень	За запитом та потребою
<b>4</b>	Групова діагностична робота (за запитом адміністрації, викладачів, майстрів виробничого навчання, учнів та батьків). Організація соціально-психодіагностичних досліджень.	Протягом року	За запитом та потребою
<b>5</b>	Виявлення індивідуально-типологічних особливостей особистості майбутніх фахівців робітничих професій.	Протягом року	За запитом та потребою
<b>6</b>	Соціометричне дослідження взаєностосунків у колективі (за запитом адміністрації, викладачів, майстрів виробничого навчання, учнів та батьків).	Протягом року	Учні

## КОРЕКЦІЙНО- ВІДНОВЛЮВАЛЬНА ТА РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА

№ п/п	Зміст роботи	Термін проведення	Де і з ким проводиться
1	Корекційно-розвивальні заняття з циклу семінарів-тренінгів для педколективу «Професійне самовдосконалення». Заняття 1. <i>«Щасливий вчитель – щасливий учень».</i>	Вересень	Педколектив, викладачі, класні керівники, майстри виробничого навчання
2	Комплекс тренінгових занять, діяльність яких спрямована на розширення адаптаційних можливостей першокурсників; розвиток професійних умінь і навичок необхідних для успішної та ефективної адаптації до нових умов навчання й побудови конструктивних відносин у колективі, поліпшення стосунків у групі.	I семестр, II семестр	Учні I курсу
3	Корекційно-розвивальні заняття з циклу семінарів-тренінгів для педколективу «Професійне самовдосконалення». Заняття 2. <i>«Нове століття – нова система Знань».</i>  Вирішення актуальних питань та проблемних ситуацій шляхом групової роботи в умовах психотренінгу.	Жовтень Грудень Лютий Квітень	Викладачі, класні керівники, майстри виробничого навчання
4	Корекційно-розвивальні заняття з циклу семінарів-тренінгів для педколективу «Професійне самовдосконалення». Заняття 3. <i>«Спілкування і його роль у взаємодії».</i>	Листопад	Викладачі, класні керівники, майстри виробничого
5	Корекційно-розвивальні заняття з циклу семінарів-тренінгів для педколективу «Професійне самовдосконалення». Заняття 4. <i>«Особистісна самореалізація - шлях до вершини «акме».</i>	Січень	Викладачі, класні керівники, майстри виробничого
6	Корекційно-розвивальні заняття з циклу семінарів-тренінгів для педколективу «Професійне самовдосконалення». Заняття 5. <i>«Стрес і його профілактика».</i>	Травень	Викладачі, класні керівники, майстри виробничого

7	Комплекс тренінгових занять з циклу <i>«Я – це частина Ми. Я і XXI століття.»</i> , спрямованих на засвоєння способів саморозкриття, удосконалення навичок емпатії та рефлексії, формування відчуття групової приналежності, усвідомлення своєї унікальної неповторності та себе як частини цілого, позитивного самосприйняття, розвиток взаємодії.	Протягом року	Учні За запитом та потребою
8	Виховний захід із залученням тренінгових технологій та вправ психогімнастики <i>«Самоменеджмент – наука і мистецтво. Інтелектуальна аеробіка або формула ділового Успіху.»</i>	Протягом року	Учні За запитом та потребою
9	Комплекс тренінгових занять <i>«Конфлікти поколінь і їх подолання.»</i>	Протягом року	За запитом та потребою
10	Корекційно-розвивальні заняття з циклу <i>«Лізнання образу «Я», розвиток позитивного самосприйняття, усвідомлення унікальності та неповторності своєї особистості та кожного окремого індивіда, формування почуття власної гідності, поваги до людей та соціокультурного світогляду, проектування свого професійного майбутнього.»</i>	Протягом року	Учні За запитом та потребою
11	Групова та індивідуальна корекційно-відновлювальна та розвивальна робота за результатами проведення психодіагностичних досліджень.	Протягом року	За запитом та потребою

### **ПСИХОЛОГІЧНА ПРОСВІТА**

<b>№ п/п</b>	<b>Зміст роботи</b>	<b>Термін проведення</b>	<b>Де і з ким проводиться</b>
1	Участь у педагогічних радах, нарадах, тематичних семінарах, психолого-педагогічних практикумах, засіданнях, методичних об'єднаннях, наукових конференціях з метою висвітлення психологічних аспектів питань, що розглядаються.	Протягом року	Педколектив За запитом та потребою
2	Участь у психологічних консиліумах, тематичних семінарах, психолого-педагогічних практикумах, засіданнях, методичних об'єднаннях, наукових конференціях психологів.	Протягом року	Психологи міста та області

3	Участь у батьківських зборах (за запитом батьків, класних керівників, майстрів виробничого навчання).	Протягом року	Учні, батьки
4	Методично-консультативна робота з класними керівниками та майстрами виробничого навчання.	Протягом року	За запитом та потребою
5	Психологічна просвіта батьків. Лекторії для батьків:	Протягом року	Батьки, класні керівники та майстри виробничого
6	Проведення виховних годин, дискусій, бесід, кейс-тренінгів на морально-етичні теми:	Протягом року	За запитом та потребою Учні
7	Науково-методичні та практичні рекомендації з питань навчально-виробничого та виховного процесів.	Протягом року	За запитом та потребою

### **КОНСУЛЬТАЦІЙНА РОБОТА**

№ п/п	Зміст роботи	Термін проведення	Де і ким проводиться
1	Допомога адміністрації у розв'язанні психологічних проблем навчально-виробничого та виховного процесів. Консультування й надання рекомендацій з нагальних питань.	Протягом року	Адміністрація, викладачі, класні керівники, майстри
2	Індивідуальне та групове консультування викладачів з психологічних проблем навчання, виховання та розвитку особистості учня.	Протягом року	Викладачі, класні керівники, майстри
3	Групове консультування батьків: «Вікові особливості першокурсників та можливості їх соціально-психологічної підтримки».	Протягом року	Батьки, учні I року навчання
4	Індивідуальне консультування батьків: «Про причини труднощів адаптації та шляхи взаємодії».	Протягом року	Батьки учні I року навчання
5	Психолого-педагогічний консилиум: «Психологічна адаптація учнів I курсу до нових умов навчання і виховання у професійному навчальному закладі».	Протягом року	За запитом та потребою
6	Індивідуальні та групові психологічні консультації учнів з особистісних питань.	Протягом року	Учні
7	Індивідуальні та групові психологічні консультації адміністрації, викладачів, вихователів гуртожитку та усіх педагогічних працівників з особистісних питань.	Протягом року	Педколектив За запитом та потребою

<b>8</b>	Консультації викладачів, класних керівників, майстрів виробничого навчання та вихователів гуртожитку щодо психологічних особливостей учнівської молоді. студентів, мотивів неадекватної поведінки.	Протягом року	За запитом та потребою
<b>9</b>	Індивідуальне та групове консультування педагогічних працівників.	Протягом року	За запитом та потребою
<b>10</b>	Індивідуальне та групове консультування батьків.	Протягом року	Батьки

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО – МЕТОДИЧНА РОБОТА**

<b>№ п/п</b>	<b>Зміст роботи</b>	<b>Термін проведення</b>	<b>Де і з ким проводиться</b>
<b>1</b>	Ознайомлення із нормативно-правовою базою. Оформлення документації.	Протягом року	Психолог, соціальний педагог,
<b>2</b>	Складання графіка роботи. Річне календарне планування згідно основних напрямів діяльності: організаційно-методична, психодіагностична, консультативна, корекційна, розвивальна тощо.	Кінець II семестру	Психолог, соціальний педагог
<b>3</b>	Оформлення кабінету (оснащення та забезпечення навчально-методичною літературою, підручниками, посібниками, фаховими періодичними виданнями; довідково-інформаційними та обліково-статистичними матеріалами; інформацією для службового використання).	Протягом I семестру	Психолог, соціальний педагог
<b>4</b>	Ознайомлення зі методичною літературою, періодичними виданнями рекомендованими для роботи психолога, соціального педагога.	Протягом року	Психолог, соціальний педагог
<b>5</b>	Ознайомлення з діагностичними методиками, необхідними для використання в роботі практичного психолога (опис методик, їх призначення, вікова категорія тощо).	Поч. I та II семестр	Психолог
<b>6</b>	Підготовка до виступів, семінарів, диспутів, інформаційних повідомлень.	Протягом року	Психолог, соціальний педагог
<b>7</b>	Підготовка до проведення виховних годин, лекторіїв, бесід, тренінгів тощо.	Протягом року	Психолог, соціальний педагог

8	Оновлення тематичних збірників: нормативно-правова документація; методологія сучасної освіти; психологічна просвіта; психопрофілактична робота; інформаційні матеріали для роботи з педагогічним колективом, з батьками, і учнями; психологічний супровід навчально-виховного процесу; робота із соціально-незахищеними категоріями учнів та молоддю з особливими потребами.	Протягом року	Психолог, соціальний педагог
9	Каталогізація психодіагностичних методик, створення картотеки науково-методичної, прикладної літератури та періодичних видань.	Протягом року	Психолог
10	Участь у навчально-методичних семінарах, конференціях, майстер-класах..	Протягом року	Психолог, соціальний педагог
11	Підготовка до проведення корекційно-відновлювальних та розвивальних занять.	Протягом року	Психолог
12	Добір психодіагностичних методик та експериментально-методичного дослідницького інструментарію. Складання та оформлення програм соціально-психологічних досліджень.	Протягом року	Психолог, соціальний педагог
13	Оновлення картотеки психологічної літератури.	Протягом року	Психолог
14	Робота в бібліотеці, самопідготовка, самоосвіта.	1 раз на місяць	Психолог, соціальний педагог
15	Методична допомога педпрацівникам у підборі психологічної літератури.	Протягом року	Психолог
16	Підготовка та упорядкування інформаційних матеріалів для оформлення збірників науково-методичних та практичних рекомендацій.	Протягом року	Психолог, соціальний педагог
17	Підбиття підсумків роботи за I, II півріччя та навчальний рік. Оформлення звітності щодо роботи та функціонування психологічної служби.	Кін. I семестру. Кін. II семестру	Психолог, соціальний педагог

### **ЗВ'ЯЗОК З ГРОМАДСЬКІСТЮ**

<b>№ п/п</b>	<b>Зміст роботи</b>	<b>Термін проведення</b>	<b>Де і з ким проводиться</b>
1	Відвідування учнів, які потребують психологічно-соціальної підтримки й уваги в	Протягом року	Батьки, учні
2	Вирішення питань з місцевими органами виконавчої влади та громадського самоврядування.	Протягом року	Психолог, соціальний педагог, адміністрація

## **Рекомендована література**