

Національна академія педагогічних наук України
Інститут обдарованої дитини

Н. Д. Вінник

**РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-
ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПТНЗ:
КОМПЕТЕНТІСНИЙ АСПЕКТ**

Посібник

Київ 2014

УДК 159.923.2:377

ББК 88.52

В48

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту обдарованої дитини
НАПН України (протокол № 3 від 27 березня 2013 року)*

Рецензенти:

Помиткін Е. О., доктор психологічних наук, завідувач відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Поліхун Н. І., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу підтримки обдарованості та міжнародної співпраці Інституту обдарованої дитини НАПН України.

В48 Вінник Н. Д.

Розвиток особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ: компетентнісний аспект : Посібник / Н. Д. Вінник. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 96 с.

ISBN 978-966-2633-12-2

У посібнику наведено теоретичне узагальнення та експериментальне вирішення проблеми розвитку особистісно-професійних якостей учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі підготовки до діяльності. Процес підготовки до діяльності реалізується через розвиток особистісно-професійних якостей учнів, що надалі сприятиме успішному кар'єрному розвитку, самореалізації та успіху в житті. В роботі обґрунтовано особистісно-компетентнісний підхід, означено його принципи, згідно з якими особистість розглядається як носій особистісно-професійних якостей. Визначено чотири блоки провідних особистісно-професійних якостей, які є критеріями особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця.

Представлено програму розвитку особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки, що буде корисною керівникам, психологам, педагогічним працівникам для використання у підготовці учнів професійно-технічних навчальних закладів.

УДК 159.923.2:377

ББК 88.52

ISBN 978-966-2633-12-2

© Н. Д. Вінник, 2014

© Інститут обдарованої дитини, 2014

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ФАХІВЦІВ	
1.1. Психолого-педагогічні підходи до проблеми розвитку особистісно-професійних якостей фахівців	5
1.2. Обґрунтування особистісно-компетентнісного підходу до розвитку особистості майбутнього фахівця	12
1.3. Теоретичний аналіз проблеми розвитку особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ у процесі професійної підготовки	29
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПТНЗ	
2.1. Методика та організація дослідження особливостей розвитку особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ	40
2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей розвитку особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ	45
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПТНЗ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ	
3.1. Теоретичне обґрунтування програми розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців у сфері послуг.....	49
3.2. Аналіз ефективності впровадження програми розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців у професійну підготовку учнів ПТНЗ	83
ВИСНОВКИ	89
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	91

ВСТУП

Зміни у сфері виробничих технологій обумовлюють необхідність формування у фахівця особливих надпрофесійних (екстрафункціональних) знань, умінь та навичок, властивостей, якостей і здібностей, що забезпечують його професійну мобільність, конкурентоспроможність і соціальну захищеність.

Формування професійної кваліфікації у навчальних закладах здійснюється здебільшого шляхом використання традиційних форм і методів навчання, головним завданням якого вважається освоєння системи професійних знань, умінь та навичок. Водночас в освіті усвідомлюється необхідність введення в професійну підготовку нових метаосвітніх конструктів – ключових компетенцій та кваліфікацій. З визначення ключових кваліфікацій і компетенцій, а також з їхніх структурних характеристик зрозуміло, що крім знань, умінь та навичок, у їхньому складі мають бути когнітивні здібності, якості особистості та форми професійної поведінки.

Варто зазначити, що введення в теорію та практику професійної підготовки нових концептуальних понять – «ключові кваліфікації» і «ключові компетенції» – може істотно збагатити її, стати основою освітніх інновацій та сприятиме подоланню кризи професійного навчання середини 1990-х рр. Найбільшою мірою проблема розвитку ключових кваліфікацій може бути вирішена у процесі реалізації особистісно професійної підготовки учнів ПТНЗ. На жаль, особистісно орієнтована підготовка, зокрема до діяльності в сфері послуг, поки що не стала предметом наукового аналізу, лише окремі її компоненти упроваджуються в практику професійної школи. Основна ідея пропонованого у посібнику підходу полягає в тому, щоб підготувати нове покоління фахівців, здатних адаптуватися до сучасних технологій виробництва, легко переходити від одного виду праці до іншого, володіти знаннями, уміннями та здібностями, необхідними для широкого кола професій.

У зв'язку зі зростаючою роллю сфери сервісу, у якій в економічно розвинутих країнах зайнято більш 50 % усього працездатного населення, необхідності максимального задоволення потреб людей, які звернулися по допомогу в дану сферу, а також у зв'язку з тим, що, за прогнозами спеціалістів, кількість робітників сфери сервісу буде неухильно зростати, фахова підготовка персоналу даної сфери є однієї з актуальніших завдань, що потребує свого невідкладного вирішення. Тому дана тема є актуальною.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ФАХІВЦІВ

1.1. Психолого-педагогічні підходи до проблеми розвитку особистісно-професійних якостей фахівців

Важливою умовою підвищення ефективності професійної діяльності в мінливих умовах сьогодення є становлення та розвиток особистості фахівця-професіонала як суб'єкта, який активно та творчо працює з оптимальними психологічними витратами, володіє засобами самовираження і саморозвитку в професійній діяльності. Це зумовлює необхідність підвищення якості психологічної підготовки майбутніх фахівців, її орієнтацію на розвиток особистісно-професійних якостей, адекватних вимогам сучасності.

Варто зазначити, що проблема розвитку особистості фахівця вже була предметом уваги дослідників. Зокрема, досліджувалася проблема професійного становлення особистості професіонала в різних сферах суспільної практики, (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, О. С. Анісімов, Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, В. О. Бодров, О. І. Бондарчук, Є. О. Клімов, Н. Л. Коломінський, О. М. Леонтєв, П. В. Лушин, Л. М. Мітіна, В. А. Семиченко та ін.).

Особливу увагу в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях зосереджено на таких проблемах: розвиток особистості в умовах неперервної професійної освіти (І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, Е. О. Помиткін, Б. О. Федоришин та ін.), а також в особистісно орієнтованому навчанні (І. Д. Бех, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, А. Маслоу, В. В. Рибалка, К. Роджерс та ін.), упровадження компетентнісного підходу в теорію та практику професійної підготовки (П. М. Ерднієв, Е. Ф. Зеєр, В. Д. Шадриков та ін.). При цьому розвиток особистісно-професійних якостей учнів професійно-технічних навчальних закладів, попри всю його актуальність, не був предметом психологічних досліджень.

Дослідження розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців у процесі підготовки їх до діяльності вимагає визначення основних підходів, що розкривають *взаємозв'язок особистісного та професійного розвитку* і дозволяють обґрунтувати доцільність введення поняття «особистісно-професійні якості» в контекст професійного становлення майбутніх фахівців.

Аналіз наукових досліджень, що присвячені проблемі розвитку професійно-важливих якостей особистості, дозволив визначити неоднозначність уявлень про їхній зміст і значення. Професійно-важливі якості особистості

визначають за допомогою таких понять: якості особистості, її здібності та властивості. При цьому професійно-важливі якості не є постійними, вони розвиваються у процесі особистісного розвитку, розвитку особистісних властивостей і якостей, у професійній діяльності, або, в нашому випадку, у процесі підготовки до діяльності. Взаємозумовленість розвитку особистісних властивостей і здібностей та професійних якостей забезпечує успішність оволодіння професійним знаннями, вміннями та навичками. Тому особистісно-професійні якості можна розглядати в контексті інтеграції особистісних та професійно важливих якостей, що сприяють професійній підготовленості, самовизначенню, готовності до самостійної діяльності та визначають продуктивність діяльності фахівця.

Так, Л. М. Мітіна, аналізуючи взаємозв'язок особистісного та професійного розвитку в межах *суб'єктного підходу*, зазначає, що вони невіддільні: в основі їх лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації [40]. На думку дослідниці, образ професії як когнітивне і емоційне утворення певною мірою змінює систему загальних орієнтирів у індивідуальній свідомості людини. При цьому відбувається зміщення орієнтирів на вибір бажаного образу життя за допомогою професії як засобу досягнення цього образу життя.

Можна сказати, що особистісний розвиток є чинником, що ініціює професійне становлення майбутнього фахівця. При цьому на різних стадіях становлення професійний розвиток детермінується різними протиріччями.

На стадії професійної підготовки рушійною силою професійного розвитку є протиріччя між вимогами цього виду підготовки та рівнем особистісного і професійного розвитку суб'єкта. Вирішення протиріччя спричинює розвиток пізнавальних і професійних здібностей, підвищення соціально-професійної компетентності.

На наступній стадії – професійної адаптації – професійний розвиток детермінується протиріччям між вимогами нової для особистості соціально-професійної ситуації (професійної діяльності, нової ролі, трудового колективу) і рівнем соціально-професійної кваліфікації та компетентності. Його завершення відбувається у процесі психологічної перебудови особистості та виражається у професійному самовизначенні, набутті особистісного змісту виконуваної роботи та професійного досвіду.

На стадії професіоналізації основним є протиріччя між «Я-діючим» і «Я-професійним», обумовлене потребою фахівця в розвитку кар'єри. Вирішення цього протиріччя можливе в процесі просування по кваліфікаційних сходах професії та **вироблення індивідуального стилю діяльності**. У протилежному випадку настає стадія професійної стагнації.

На думку В. А. Семиченко, у процесі підготовки майбутніх фахівців має здійснюватися робота з попередження негативного впливу професійної

діяльності у майбутньому [56]. При цьому провідним напрямом повинно стати надання допомоги в оволодінні певною професійною позицією, допомога в подоланні тих форм стосунків, стандартів, видів діяльності, що були доцільними в процесі професійної підготовки, але негативно впливають на процес професійної діяльності.

Перехід на стадію професійної майстерності відбувається в процесі вирішення протиріччя між потребою особистості в самореалізації в професії та професійно-психологічним змістом і технологічними можливостями професійної діяльності. Тут чітко виявляється протиріччя між «Я-професійним» і «Я-потенційним». Вирішення його можливе завдяки самоактуалізації особистості, що обумовлює перехід її на креативний рівень виконання діяльності. Інший спосіб вирішення цього протиріччя – вторинна професіоналізація на основі висококваліфікованого виконання професійної діяльності.

Таким чином, на початкових стадіях професійного становлення його рушійними силами є протиріччя між зовнішніми та внутрішніми факторами, на наступних стадіях – внутрішні протиріччя особистості фахівця, професіонала. До зовнішніх факторів, що ініціюють професійне становлення, належать соціально-економічні умови, зміст і технології виконання діяльності, система стимулювання розвитку тощо.

На стадії професійної підготовки таким стимулом може бути система оцінки навчальних досягнень і рівня розвитку учнів на стадії професійної адаптації – оцінки рівня кваліфікації.

Представники *діяльнісного підходу* вважають, що розвиток особистості відбувається у процесі долучення її до різних видів діяльності, насамперед у межах провідної діяльності, специфічної для кожного вікового періоду.

У професійних освітніх установах провідна діяльність, що визначає розвиток особистості учнів, перетворюється з навчально-пізнавальної на навчально-професійну. Цей процес супроводжується зміною мотиваційно-потребової, ціннісної та операційно-технічної сфери.

Б. Ф. Ломов, на основі узагальнення результатів власних досліджень і аналізу робіт інших авторів, виділив низку таких системоутворюючих компонентів системи діяльності, як «мотив, мета, планування діяльності, переробка поточної інформації, оперативний образ (концептуальна модель), прийняття рішень, дії, перевірка результатів, корекція дій» [37, 326]. Зазначені компоненти не ізольовані один від одного, а взаємозалежні регулюючі функції в підготовці, організації та діяльності.

В розробленій В. Д. Шадриковим концепції системогенезу професійної діяльності розвинуто думку про те, що процес оволодіння професійною діяльністю не є адитивним у тому сенсі, що спочатку формуються одні її складові, а потім інші [63, 134]. Діяльність ніби закладається цілком, але в нерозвиненій формі. При цьому розвиток кожної зі складових на певному визначеному етапі оволодіння діяльністю досягає лише того рівня, що є для

даного етапу достатнім (немаксимальним). Інакше кажучи, розвиток кожної зі складових підпорядковується розвитку діяльності в цілому.

У забезпеченні функціонування всієї системи діяльності істотну роль відіграють процеси ухвалення рішення, що обумовлюють регуляцію діяльності. Одним з її рівнів є саморегуляція. Саморегуляція діяльності виражається в прийнятті суб'єктом її мети, програми дій, системи оцінки успішності, в отриманні інформації про реально досягнуті результати, ухваленні рішення про корекцію її.

В. Д. Шадриков виділив наступні основні функціональні блоки різних видів діяльності: мотиви діяльності; цілі діяльності; програми діяльності; інформаційна основа діяльності; ухвалення рішення; діяльнісно важливі якості [63, 236].

Для аналізу перетворення навчально-пізнавальної діяльності на навчально-професійну, потім – у професійну важливе значення мають три функціональних блоки: програми діяльності, її інформаційна основа та професійно-значущі якості. Ці компоненти варто розглянути детальніше.

Програми діяльності реалізуються в діях та операціях. Їхнє вдосконалення спричинює утворення принципово нових інтегративних конструктів – компетенцій, що сприяють перетворенню нормативно заданої діяльності на самостійну, самоврегульовану продуктивну діяльність.

Інформаційну основу діяльності складають знання і уявлення – сукупність інформації, що характеризує предметні та суб'єктивні умови діяльності. Відповідно до освоєння нормативно заданої діяльності знання та фахові уявлення утворюють компетентності, що інтегрують також окремі навички й уміння.

Під професійно значущими якістьми В. Д. Шадриков [63] розуміє індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність і успішність її здійснення.

У загальнопсихологічній теорії діяльності О. М. Леонт'єва як провідний предмет психологічного вивчення розглядається категорія особистості. Процес розвитку особистості, на думку О. М. Леонт'єва, не співпадає з процесом прижиттєвої, природної зміни властивостей індивіда під час його пристосування до зовнішнього середовища. Учений, відсуваючи народження особистості в часі («особистістю не народжуються – особистістю стають»), говорить про «подвійне» народження особистості [35].

У зв'язку з цим можна говорити про розвиток особистості як перспективно спрямований інтегративний процес вдосконалення суб'єктом певної форми життєдіяльності. Результатом розвитку є *зріла особистість*, якій властива самодетермінація, самоуправління, яка свідомо організовує власне життя, а отже, визначає певною мірою власний розвиток. Як зазначає О. М. Леонт'єв, особистість стає автономним суб'єктом, здатним самостійно здійснювати форми діяльності, що викристалізувалися у процесі суспільного розвитку [35].

Б. Г. Ананьєв [2], один із основоположників *акмеологічного підходу*, невід'ємними показниками майстерності та професіоналізму вважає розвиток умінь і навичок, набуття соціально-морального досвіду, ціннісного ставлення до діяльності, мотиваційної готовності тощо. При цьому вияв зрілості залежить від попередніх етапів розвитку індивіда. Наприклад, не-сформована на початку професійна культура надалі важко компенсується, що негативно впливає на особистісний і професійний розвиток.

Згідно з акмеологічним підходом (О. С. Анісімов [3]; Б. Г. Ананьєв [2], О. О. Бодальов [7], Л. Е. Орбан-Лембрик [44], О. О. Реан [51] та ін.) досягнення вершин у професії (професійного «акме») є можливим лише за умови узгодження особистістю складних колізій як особистісного, так і професійного розвитку: усвідомлення предмету й умов діяльності (розуміння суті самої професії, її законів), навколишнього соціального та професійного світу, себе як професіонала, а також можливостей самореалізації особистості в контексті життєвого і професійного шляху.

Розвиток особистості в професійній діяльності, за В. О. Бодровим, забезпечує досить надійну поведінку індивіда в конкретних і типових життєвих і професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, характерних, зокрема, для даного виду професійної діяльності. Тобто, діяльність виступає стимулом розвитку особистості й умовою формування її рис і якостей, найбільш адекватних конкретним формам поведінки та видам діяльності [7].

А. В. Фонарьов [59] зазначає, що професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта професійної праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих якостей особистості, акмеологічних інваріантів професіоналізму, адекватний рівень домагань і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток особистості. Розвиток особистості стимулює перетворення професійної діяльності, що, в свою чергу, стає причиною подальшого особистісного зростання (не лише за рахунок операціонального аспекту діяльності, а й через процес персоналізації, «інобуття» в інших людях), що наповнює професійну діяльність новим сенсом.

Дослідник виокремлює 3 способи життєвого шляху та відповідно 3 модули людського буття: модус служіння з таким основним життєвим ставленням, як любов до інших людей, або стагнація, регрес особистості; модус соціальних досягнень з таким основним ставленням до життя, як суперництво, що зумовлює підвищену тривожність, невпевненість у собі; модус володіння, коли інша людина сприймається як об'єкт для досягнення власних цілей, моральні бар'єри відсутні [59].

У *динамічному підході* до психологічного вивчення особистості, за яким особистість розглядається як жива рухлива системна цілісність, яка розгортає, вдосконалює, розвиває себе в соціально значущій спільній діяльності, що реалізує різноманітні суспільні відносини [12, 18]. Адже, як зазначає Л. І. Анциферова, навіть для того, щоб зберегти усталеними певні свої

параметри, особливо важливі для її існування саме як особистості – життєвих цілей, цінностей, принципів, моральних якостей, – вона повинна в умовах соціальної дійсності, що швидко та різноманітно змінюється, варіювати свої різні психологічні якості [4, 8].

Тобто, провідною формою становлення, здійснення та розвитку особистості є соціально значуща діяльність, що розуміється в широкому сенсі як створення духовних і матеріальних цінностей. Метою діяльності в такому розумінні може бути не лише виробництво матеріального продукту, але й створення дружніх стосунків з іншими людьми (комунікативна діяльність) або ж переорієнтація власних цінностей, робота над упорядкуванням свого внутрішнього світу, переосмислення свого минулого тощо. В цьому розумінні діяльність становить основний спосіб існування людини в світі, особистості – в суспільстві. Беручи участь у спільній діяльності з іншими людьми, людина перетворює соціальні ситуації не лише відповідно до їхньої логіки, а й відповідно до логіки свого індивідуального, соціально зумовленого існування.

Формуючись у різноманітних соціальних системах, у різних структурах діяльності, набуваючи цілісності в різних її формах, індивід засвоює та напрацьовує структуру свого діяльнісно-особистісного розгортання. Це оформлення, на думку А. В. Петровського, відбувається як персоналізація у процесі входження особистості у різні соціальні групи через адаптацію, індивідуалізацію, інтеграцію тощо [46]. Учений розглядає розвиток особистості в соціально-психологічному контексті, визначаючи його як особливий процес формування особистості як соціальної, системної якості людини, суб'єкта системи людських стосунків, сутність якого складає сукупність всіх соціальних відносин [47, 16].

Професіографічний підхід (К. М. Гуревич [23], Є. О. Клімов [31], А. К. Маркова [39] Б. О. Федоришин [58] та ін.) визначає відповідність особистості фахівця вимогам професійної діяльності, зокрема, його професійну придатність. Вчені вважають, що в цілому успішність професійної діяльності забезпечується лише тоді, коли здібності й якості спеціаліста відповідають вимогам, що пред'являються різними видами діяльності. Ступінь злагодженості між потрібною та наявною здатністю до діяльності виражає ступінь придатності до її конкретного виду (людина може бути непридатною до одного виду діяльності, а до іншого – виявляти середні здібності). Б. Ф. Ломов характеризує професійну придатність як придатність людини до виконання певних функціональних обов'язків, пов'язаних з її професією, спеціальністю та вважає, що професійна придатність обумовлюється комплексом професійно необхідних знань, вмінь і навичок разом із психологічною усталеністю та має декілька рівнів прояву: перший рівень відповідає вимогам нормативної діяльності, тобто максимальній ефективності та надійності стосовно усього діапазону її можливих варіантів й умов виконання, екстремальних умов тощо; другий рівень – ефективне виконання

типових штатних завдань діяльності в умовах, що виключають позаштатні й екстремальні умови; третій рівень – ефективне виконання окремих завдань професійної діяльності упродовж певного терміну [37].

Отже, професійна придатність становить собою сукупність якостей людини, необхідних для виконання певного виду професійної діяльності. Щодо формування таких якостей всі професії розподіляють на два типи. До професій першого типу належать ті, для яких професійні якості може здобути людина з особливими індивідуальними рисами, а до професій другого типу – ті, з професійними вимогами яких може впоратися кожна людина [23]. Тому для вирішення проблеми професійної надійності спеціаліста потрібно залучати інформацію про ступінь вираження важливих для даних професій особливостей особистості.

Для визначення цих особливостей варто звернутися до робіт в області професіографії – Є. О. Клімова [31], Б. О. Федоришина [58], В. В. Сіяньського [50], А. К. Маркової [39] та ін. Вихідним концептуальним поняттям є професія як історична форма трудової діяльності, для виконання якої людина повинна мати визначені знання, уміння і навички, а також професійно важливі якості та спеціальні психофізіологічні властивості. Науковий опис професії здійснюється за допомогою різноманітних методів професіографії: техніко-економічних, соціологічних, психологічних, фізіологічних. Залежно від мети професіографії проектуються різні моделі професіограм: інформаційні, діагностичні, прогностичні, методичні тощо. Найбільший інтерес для предмета зазначеного аналізу становить аналітична психограма. В основу її розробки покладена ідея суб'єктності професії. Той, кого навчають, стає суб'єктом професії за умови розвитку професійно орієнтованих підструктур особистості.

Провідною підструктурою особистості фахівця є професійно-сміслова спрямованість, що характеризує домінуючі потреби, мотиви, інтереси, цінності й установки тощо. Екстрафункціональну (непов'язану з конкретною професією) спрямованість будуть мати такі характеристики особистості, як потреба в праці, професійних досягненнях і успіху, корпоративність, готовність до інновацій. Не менш важливою якістю є здатність до спілкування та такі її характеристики, як вербальна та невербальна комунікації, перцепція та атракція.

Другою важливою підструктурою особистості є власне професійна компетентність – сукупність професійних знань, умінь і навичок, а також досвід виконання професійних дій. До цієї підструктури варто долучити загальнопрофесійні та політехнічні знання й уміння з матеріалознавства, організації і планування технологічних процесів, читання техніко-технологічної документації, узагальнені способи й алгоритми вирішення проблем, знання й уміння в області інформаційних, комунікаційних технологій та ін. Вона відображає можливості фахівця «приєднати» загальнопрофесійні знання, уміння та навички, а також узагальнені способи міжпрофесійних дій до різних професій і спеціальностей.

Центральною підструктурою особистості фахівця, що визначає продуктивність його діяльності, є комплексні професійно значимі якості. Вони багатфункціональні, і разом з тим кожна професія має свій ансамбль цих якостей. До них варто зарахувати інтелект та когнітивні здібності (уважність, спостережливність, дивергентне мислення, креативність), характер (зокрема морально-етичні якості) і самосвідомість (самопізнання, самооцінка, само-реалізація), а також такі якості особистості, як самостійність, відповідальність, надійність.

Четвертою професійно орієнтованою підструктурою особистості є професійно значущі психофізіологічні властивості – загальнопрофесійні сенсомоторні здатності: координація дій, швидкість реакції, точність рухів, окомір, здатність до визначення кольорів та ін.

Дійсний професійний розвиток можливий лише за умови розвитку особистості, яка здатна розпізнати наявний стан розвитку своїх властивостей, усвідомлювати необхідність змін і перетворень свого внутрішнього світу, здатна на пошук нових можливостей самоздійснення в трудовій діяльності тощо.

Взаємозв'язок особистісного та професійного розвитку, досягнення високого рівня професійної майстерності за умови особистісного зростання зумовлює доцільність вживання терміну «особистісно-професійний розвиток» в контексті першого етапу професійного становлення майбутніх фахівців.

Розкрити зміст терміну «*особистісно-професійний розвиток*» можливо ґрунтуючись на засадах особистісного та компетентнісного підходів та можливості їх поєднання.

1.2. Обґрунтування особистісно-компетентнісного підходу до розвитку особистості майбутнього фахівця

Особистісний підхід базується на науковому уявленні про особистість як суб'єкт діяльності та поведінки, як складну соціально зумовлену цілісну систему психічних якостей індивіда з притаманною їй психологічною структурою, взаємозв'язками між її елементами, що виявляються та розвиваються у діяльності.

Вивчення проблеми формування особистості у зв'язку з професійною діяльністю ґрунтується на досягненнях у галузі психології особистості.

Г. О. Балл, указуючи на роль особистісної складової у професійній діяльності, зазначає, що важливим є становлення ціннісно-мотиваційного стрижня особистості як детермінанти її професійної спрямованості. Значення професійних знань, умінь і навичок при цьому не ставиться дослідником під сумнів, але, по-перше, наголошується на їхній ролі як засобів, інструментів реалізації такої спрямованості; по-друге, в цій інструментальній ролі знання, вміння і навички доповнюються стратегіями творчої діяльності, а також

вольовими якостями, потрібними для подолання труднощів, що постають на шляху згаданої реалізації; по-третє, у системі засобів, про які йдеться, підвищується питома вага тих, що забезпечують професійне та особистісне вдосконалення. Увага до духовної сторони професійної діяльності та освіти виявляється у розрізненні фахівців, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи, і професіоналів, які володіють, окрім цього, цінностями, ідеалами і цілісною професійною культурою [6, 18].

Результатом особистісного розвитку людини в професійній діяльності є *професіоналізм* – інтегративна характеристика професійно зрілої особистості як суб'єкта діяльності, спілкування, праці, що містить [55; 63]: 1) соціальну зрілість (володіння правовими нормами, засобами спільної професійної діяльності та співробітництва, прийнятими в суспільстві прийомами професійного спілкування); 2) особистісну зрілість (володіння засобами самовираження, саморозвитку, протидії професійним деформаціям особистості); 3) діяльнісну зрілість (володіння на високому рівні професійною діяльністю, засобами самореалізації та саморозвитку особистості в межах професії, здатність до творчих проявів своєї індивідуальності). Професіонал – це особистість, яка володіє нормами професії як у мотиваційному, так і в інструментальному планах, слідує професійній етиці; результативно і успішно, з високою продуктивністю і якістю здійснює свою трудову діяльність, відзначається розвинутими професійними перспективами, самостійно будує сценарій свого професійного життя, розвиває свою особистість і індивідуальність засобами професії, протистоїть зовнішнім перешкодам, збагачує досвід професії оригінальним творчим внеском, сприяє підвищенню престижу своєї професії в суспільстві і суспільного інтересу до неї [55].

На думку А. К. Маркової, *професіоналом* є людина з такими особистісними характеристиками, як внутрішній локус контролю, прагнення бачити причини подій свого життя в собі, а не в зовнішніх обставинах; індивідуальна і економічна відповідальність; конкурентоспроможність і стійкість до перешкод; гнучкість і оперативність; смислотворчість як здатність знаходити нові позитивні смисли в своєму житті і роботі; внутрішня діалогічність; адекватна самооцінка і готовність до диференційованої оцінки рівня свого професіоналізму [39, 106].

Упродовж останніх десятиліть у міжнародній практиці почали розроблятися професійні стандарти, що становлять докладно викладені вимоги до посадових обов'язків, знань, умінь і навичок, а також компетенцій та рівнів професійної підготовки фахівців.

На основі професійних стандартів в економічно розвинутих країнах створені системи сертифікації персоналу для оцінки рівня компетентності та професіоналізму працівників. Така система дозволяє забезпечувати компетенцію трудових ресурсів, необхідних для здійснення та досягнення стратегій і цілей організацій у межах міжнародних стандартів якості ISO 9000.

Професійні стандарти служать важливим керівництвом і підставою для формування системи професійної освіти. Вони також є підставою для розробки освітніх стандартів усіх рівнів з урахуванням вимог до кваліфікації працівника, пропонованих ринком праці, роботодавцем.

Основою, що поєднує професійні й освітні стандарти, повинні бути однакові вимоги до інтегративних соціально-професійних конструктів: компетентностей, компетенцій і метапрофесійних якостей працівника з кожної професії та навчальної спеціальності, напрямку. Ці конструкти роблять наочними та дають змогу оцінювати мету, зміст навчання і рівень вимог, пропонованих до працівника з боку ринку праці.

Посилення розвиваючої функції змісту навчання обумовлює необхідність проектування курсів, практикумів, спрямованих на формування професійно важливих якостей, соціально-професійних умінь і форм поведінки.

В умовах динамічного розвитку економіки, збільшення конкуренції, скорочення некваліфікованої та малокваліфікованої праці спостерігається становлення нової парадигми освіти. Чітка централізація навчання змінюється на тенденції варіативності. Деякі дослідники (А. А. Вербицький, Б. С. Гершунський та ін.) зазначають, що новий етап розвитку системи навчання характеризується зміною уявлень про особистість учня, яка виконує функцію системотворчої основи освітнього процесу та крім соціальних якостей наділяється суб'єктивними властивостями, що визначають її самостійність, незалежність, здатність до саморегуляції, рефлексії.

Наразі потрібен такий розвиток особистості студента в процесі навчання, що дасть йому можливість надалі випереджати існуючу в кожен момент часу затребуваність знань шляхом власної пізнавальної активності, уміння сполучити досить широкі загальні знання з можливістю розуміння обмеженої кількості дисциплін.

Необхідність у постійному, систематичному відновленні знань і навичок як у трудовій, так і в соціальній сфері має багаторівневий характер.

На рівні суспільства політичні перетворення, збільшення значення інформаційних і комунікаційних технологій, більш високі темпи старіння технологій і товарів роблять затребуваними нові види особистісних, цивільних і соціальних якостей. На індивідуальному рівні людина зіштовхується з невизначеністю в області кар'єри, професії, з імовірністю нестабільної зайнятості та необхідністю самостійного її забезпечення, з розширеною відповідальністю і стресом. Як споживач вона стикається зі зростаючим обсягом інформації та все більшою відповідальністю за індивідуальний вибір, включаючи вибір освітніх програм.

В даний час прослідковується тенденція введення компетентнісного підходу не лише в нормативну, але й у практичну складову підготовки, встановлюється й уточнюється номенклатурний перелік, розробляється опис змістовних характеристик результуючих одиниць змісту підготовки (компетентності, компетенції, ключові кваліфікації).

Проте варто зазначити неоднозначність тлумачення понять «компетентність» і «компетенція». Зокрема, А. В. Хуторський розглядає компетенцію в системі загального навчання як сукупність взаємозалежних якостей особистості, що відображають задані вимоги до освітньої підготовки випускників, а компетентність – як володіння людиною відповідною компетенцією [62]. Стосовно професійної підготовки Е. Ф. Зеєр констатує, що компетентність людини визначають її знання, уміння та досвід. Здатність мобілізувати ці знання, уміння та досвід у конкретній соціально-професійній ситуації характеризує компетенцію професійно успішної особистості [26].

«Словник іноземних слів» розкриває поняття «компетентний» як той, що володіє компетенцією стосовно посадових повноважень. У «Стратегії модернізації шкільного навчання» під компетентністю розуміється здатність учнів здійснювати складні культурологічні види дій на основі:

- досвіду пізнавальної діяльності, фіксованого у формі її результатів – знань;
- досвіду здійснення способів діяльності за зразком у формі умінь;
- досвіду творчої діяльності у формі уміння приймати рішення в проблемних ситуаціях.

У психолого-педагогічних дослідженнях компетентність розглядається неоднозначно: як ступінь сформованості суспільно-практичного досвіду суб'єкта, адекватність реалізації посадових вимог, рівень навченості спеціальним та індивідуальним формам активності. Різні трактування компетентності обумовлені насамперед особливостями структури діяльності фахівців різних професійних галузей, а також розмаїтістю теоретичних підходів дослідників. Базовою характеристикою даного поняття залишається ступінь сформованості у фахівця єдиного комплексу знань, навичок, умінь, досвіду, що забезпечує виконання професійної діяльності (Н. Ф. Тализіна, Р. К. Шакурів, О. І. Щербаків та ін.).

Надалі компетентність буде розумітися як сукупність знань, умінь, досвіду, що відображається в теоретико-прикладній готовності до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності.

Формування компетентності в освітньому процесі висуває на перше місце не інформованість учня, а уміння вирішувати проблеми в різних сферах. Виділяються наступні види компетентностей:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, заснована на засвоєнні способів набування знань з різних джерел інформації;
- компетентність у сфері цивільно-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, виборця, споживача);
- компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці трудових взаємин, навички самоорганізації);
- компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного побуту тощо);

- компетентність у сфері культурно-дозвілєвої діяльності (вибір шляхів і способів використання вільного часу, що культурно та духовно збагачують особистість).

Особливість компетентнісної підготовки – не засвоєння готового знання, а те, що «... простежуються умови походження даного знання» [26]. Учень самостійно формулює поняття, необхідні для вирішення задачі. За такого підходу навчальна діяльність, набуваючи дослідницького та практико-перетворюючого характеру, стає предметом засвоєння. Інтеграція в змісті утворення понять, способів діяльності, досвіду прояву особистої позиції здійснюється в процесі набування учнями власного досвіду самостійної діяльності в процесі спільної з викладачем культуротворчості. Таким чином, компетентність є синтезом когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду. При цьому, як зазначають В. О. Болотов, В. В. Сериков, компетентність, виступаючи результатом підготовки, не прямо впливає з неї, а є наслідком саморозвитку індивіда, узагальненням особистісного і діяльностного досвіду.

Перехід до нового рівня цілісності навчання не можна здійснити шляхом кількісної зміни складу елементів. Існує небезпека, що список компетентностей, визнаних необхідними, буде досить великим, що затрудить процес їхнього формування. Тому у процесі пошуку основних (пріоритетних) компетентностей звертаються до поняття ключових (базових) компетентностей, що характеризує універсальні компетентності широкого спектра, які створюють основу для формування компетенції більш специфічного застосування.

Ключові (базові) компетентності характеризуються наступними особливостями:

1. Багатофункціональність (компетентності належать до ключових, якщо оволодіння ними дозволяє вирішувати проблемні ситуації в повсякденній, професійній та соціальній сферах).

2. Надпредметність та міждисциплінарність.

3. Спирання формування ключових компетентностей на визначений рівень інтелектуального розвитку (абстрактне, критичне мислення, само-рефлексія та ін.).

4. Багатомірність (тобто вони містять у собі різні особистісні якості, інтелектуальні здібності, комунікативні уміння).

Е. Зеєр, на основі аналізу найважливіших законодавчих документів та цілей сучасного освітнього процесу, виділяє наступні ключові (базові) компетентності випускника:

- прийняття активної життєвої та професійної позиції;
- відповідальність за власний добробут і за стан суспільства, здатність до самоорганізації;
- орієнтація на соціальне та професійне самовизначення і самореалізацію;
- освоєння основних соціальних навичок, практичних умінь в області економіки та соціальних відносин;

- здатність входження в глобалізований світ, у відкрите інформаційне співтовариство (інформатика, іноземні мови, міжкультурне взаєморозуміння);
- толерантність (терпимість до чужої думки), вміння вести діалог, шукати і знаходити змістовні компроміси;
- досягнення сучасного загальнокультурного рівня;
- правова культура: знання основних правових норм і вміння використовувати можливості правової системи держави [26].

Упровадження компетентнісного підходу в навчальний процес припускає розробку інтегрованих навчальних курсів, у яких предметні області співвідносяться з різними видами компетентності, розширення в структурі навчальних програм по загальноосвітніх дисциплінах міжпредметного компонента (міжпредметні задачі, що не можуть бути вирішені засобами одного предмета).

Не менш важливою одиницею компетентнісного підходу до особистісно професійної підготовки фахівців є соціально-професійні компетенції.

Поняття компетенції сформувалося в умовах становлення нового підходу до людських ресурсів на Заході, що дозволив зафіксувати виниклу потребу в адаптації людини до інтенсивних змін технологій та вимог робочих місць. За такого підходу компетенції характеризуються як загальна здатність, що виявляється та формується в діяльності, заснована на знаннях, цінностях, схильностях і дозволяє людині встановити зв'язок між знанням і ситуацією, знайти процедуру (систему дій) для успішного вирішення проблеми. На відміну від знань, умінь, навичок, що припускають дію за аналогією до зразку, компетенція передбачає наявність досвіду самостійної діяльності на основі універсальних знань.

У динамічних соціально-професійних умовах усе більш стає затребуваною не освіченість (компетентність) як така, а здатність фахівця реалізувати її в конкретній практичній діяльності (компетенція). Проводячи розходження між даними поняттями, деякі автори зазначають, що компетентність виступає як результат навчання (навченість), а компетенція – це компетентність у дії. Для психологічного аналізу процесу оволодіння професійною діяльністю виділяються такі оцінні параметри, як засвоєння (знань, умінь, навичок) і застосування (відношення до виконання діяльності).

Поняття «компетенція» є центральним поняттям модернізації змісту освіти, оскільки поєднує в собі інтелектуальну та навичкову складові результату навчання, інтегрує споріднені вміння і знання, що належать до широких сфер культури та діяльності. Компетентнісний підхід до навчання не заперечує необхідності формування знанневої бази (компетентності), йдеться про компетенцію як інтегральний результат даного процесу.

Варто зауважити, що компетентнісний підхід у визначенні цілей та змісту освіти не є зовсім новим. Орієнтація на освоєння умінь, узагальнених способів діяльності була провідною в роботах таких учених, як

В. В. Давидов, І. Я. Лернер, М. Н. Снаткин, Г. П. Щедровицький та їхніх послідовників. Хоча поняття компетенції використовується порівняно не тривалий період часу, близьке йому поняття компетентності досліджувалося О. К. Марковою, Л. А. Петровською.

Основні положення компетентнісного підходу визначені в «Концепції модернізації навчання», де як завдання системи освіти зазначено необхідність формування цілісної системи універсальних умінь, здатності учнів до самостійної діяльності та відповідальності, тобто ключових компетенцій, що визначають сучасну якість навчання. Концепція модернізації визначає ключові компетенції як готовність учнів використовувати засвоєні знання, навчальні уміння і навички, а також способи діяльності в житті для рішення практичних і теоретичних задач.

Термін «ключові компетенції» вперше вжито в проекті Ради Європи «Середнє навчання в Європі» у 1992 р., ознаменувавши загальносвітову тенденцію відновлення результативних одиниць освітнього процесу. Надалі на симпозіумі «Ключові компетенції для Європи», проведеному Радою Європи в 1996 р. у Берні, були виділені наступні п'ять ключових компетенцій сучасних випускників:

- 1) політичні та соціальні компетенції (здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному ухваленні рішення, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом);
- 2) компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві (прийняття розходжень, повага інших, здатність взаємодіяти з людьми інших культур, мов, релігій);
- 3) компетенції, що стосуються володіння усним і письмовим спілкуванням більш ніж однією мовою;
- 4) компетенції, пов'язані з виникненням інформаційного суспільства (володіння новими технологіями, розуміння можливостей їхнього застосування, критичне ставлення до інформації, розповсюджуваної засобами масової інформації та рекламою);
- 5) здатність вчитися упродовж усього життя як основу безупинного навчання в контексті професійної підготовки.

А. В. Хуторський, досліджуючи проблеми компетентнісного підходу в загальному навчання, вводить поняття освітньої компетенції. Під нею він розуміє сукупність значеннєвих орієнтацій, знань, умінь, досвіду діяльності учня стосовно визначеного кола об'єктів реальної дійсності [62]. Введення даного поняття в практику навчання дозволить вирішити, на думку автора, типову для російської школи проблему, коли учні, опанувавши набір теоретичних знань, відчувають значні труднощі в їхній реалізації у процесі вирішення конкретних задач або проблемних ситуацій. Освітня компетенція припускає не засвоєння учнями окремих знань і умінь, а оволодіння ними комплексною процедурою, у якій для кожного виділеного напрямку визначена відповідна сукупність освітніх компонентів.

Особливість педагогічних цілей з розвитку компетенції полягає в тому, що вони формуються не у виді дій викладача, а з погляду результатів діяльності учня, тобто його просування і розвитку в процесі засвоєння визначеного соціального досвіду.

А. В. Хуторський виокремлює сім загальноосвітніх ключових компетенцій: цілісно-сміслова, загальнокультурна, учбово-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення. Автор зазначає, що їхній зміст не суперечить змісту ключових компетенцій, виділених Радою Європи [62].

Ціннісно-сміслова компетенція пов'язана з ціннісними орієнтирами учня, його здатністю бачити та розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, уміти вибирати цільові та значеннєві установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Дана компетенція сприяє самовизначенню учня в ситуаціях навчальної діяльності, визначаючи його індивідуальну освітню траєкторію та програму життєдіяльності в цілому.

Загальнокультурна компетенція охоплює поінформованість учня про особливості національної та загальнолюдської культури, духовно-моральні основи життя людини, окремих народів, культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, компетенції в побутовий та культурно-дозвіллевій сфері, досвід освоєння учнем наукової картини світу.

Учбово-пізнавальна компетенція характеризується сукупністю компетенцій учня в сфері самостійної пізнавальної діяльності, що містить елементи логічної, методологічної, загальнонаукової діяльності, співвіднесеної з реальними пізнаваними об'єктами. Сюди належать знання й уміння організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки учбово-пізнавальної діяльності. Стосовно досліджуваних об'єктів учень володіє креативними навичками продуктивної діяльності, прийомами дій до нестандартних ситуацій, евристичними методами вирішення проблем. У межах даної компетенції визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності: уміння відрізнити факти від домислів, володіння вимірювальними навичками, використання вірогідних, статистичних та інших методів пізнання.

Інформаційна компетенція формується за допомогою реальних об'єктів (телевізор, телефон, комп'ютер тощо) та інформаційних технологій (аудіо- і відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет). У її структуру входять уміння і навички учнів стосовно інформації, що міститься в навчальних предметах і навколишньому світі: самостійно шукати, аналізувати та відбирати інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати та передавати її.

Комунікативна компетенція містить у собі наступні компоненти:

- знання в сфері комунікативних дисциплін (володіння необхідними мовами, знання з педагогіки та психології, конфліктології, логіки, риторики, культури мови тощо);
- комунікативні й організаторські здібності (уміння чітко та швидко встановлювати ділові контакти, виявляти ініціативу, впливати на основі

адекватного сприйняття та розуміння своєрідності особистості, активно взаємодіяти в спільній діяльності з оточуючими та незнайомими людьми);

- здатність до емпатії (уміння співчувати, відчувати іншого, здійснювати психотерапію словом);

- здатність до самоконтролю (уміння регулювати свою поведінку та поведінку співрозмовника, моделювати співрозмовника, знаходити продуктивні способи реагування в конфліктних ситуаціях, ініціювати сприятливий психологічний клімат, прогнозувати розвиток міжсуб'єктних відносин);

- культура вербальної та невербальної взаємодії (володіння техніками мови, аргументації та ведення суперечки, риторичними прийомами, дотримання професійно-педагогічного етикету, доцільне використання поняттєво-категоріального апарата, дотримання мовної дисципліни, використання невербальних засобів).

Розвиток комунікативної компетенції учнів здійснюється в зв'язку зі зміною освітньої парадигми у межах особистісно орієнтованих педагогічних технологій, основу яких становить перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від керування до самоврядування. Дана проблема розробляється в дослідженнях Г. О. Балла, М. В. Бастуна, Е. В. Бондаревської, І. А. Зимної, Л. М. Мітіної, А. А. Реана, А. К. Михальської, Н. І. Формановської, В. М. Шепеля, М. І. Шилової та ін.

Формуванню комунікативної компетенції сприяють також міжвузівські студентські наукові конференції. Можливість чути та сприймати майстерних ораторів, участь у дискусіях, особиста взаємодія з професіоналами створюють визначений комунікативний простір. Учні здобувають розуміння комунікативних процесів, освоюють нові поняття, відкривають для себе шляхи і засоби формування умінь ділового педагогічного спілкування.

Соціально-трудова компетенція характеризується володінням знаннями та досвідом у сфері цивільно-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, виборця тощо), у соціально-трудовій сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), у сфері сімейних відносин і обов'язків, у питаннях економіки та права, в області професійного самовизначення. До даної компетенції належить уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, діяти відповідно до особистої та суспільної вигоди, володіти етикою трудових і цивільних взаємин.

Компетенція особистісного самовдосконалення спрямована на освоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки. Учень опановує способи діяльності за власними інтересами на основі своїх можливостей, що виражається в розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей, формуванні психологічної грамотності, культури мислення та поведінки. Зміст даної компетенції становлять правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, статеві грамотність, внутрішня екологічна культура, правила безпечної життєдіяльності [62].

Т. Н. Лобанова [38] на основі теорії компетенції, розробленої Ю. А. Тихомировим, пропонує наступну структуру ключових компетенцій сучасного фахівця:

1. Системне мислення, бачення розвитку процесів: системний і структурований підхід до вирішення проблем; здатність систематизувати, стандартизувати задачі та підходи, розуміння пріоритетів, аналіз альтернатив і наявних оптимальних варіантів рішень; здатність нести відповідальність за прийняття рішень; здатність бачити напрям розвитку бізнесу, складати точний прогноз тенденцій розвитку ринку.

2. Аналітичні здібності: логічність, методичність, старанність у вирішенні проблем, раціональність, упорядкованість, передбачуваність, облік деталей; уміння формально правильно зв'язувати судження, послідовно мислити та діяти; точний і систематичний аналіз факторів, що впливають на майбутнє компанії.

3. Інноваційність: здатність приймати та пропонувати нове, виявляти ініціативу, керувати творчістю; уміння без внутрішнього опору сприймати різноманітні ідеї, позиції, пропозиції.

4. Гнучкість: готовність до змін; здатність швидко й адекватно реагувати на позаштатні ситуації, бачити та визначати проблему, знаходити шляхи її вирішення, давати оцінку результатів.

5. Орієнтація на систематичний розвиток: навченість, сприйнятливість до нових методів і технологій, уміння застосовувати новації на практиці; готовність до аналізу своїх досягнень і недоліків; уміння раціонально використовувати чужий досвід.

6. Організаторські здібності: здатність керувати людьми, уміння організувати себе та колектив для вирішення задач (розставляти пріоритети, концентруватися на важливому, планувати, контролювати); уміння ефективно збирати та спрямовувати в потрібне русло ресурси, необхідні для реалізації планів; уміння раціонально вести бесіду, говорити по телефону, вести кореспонденцію, документацію.

7. Уміння керувати часом: уміння проводити ситуаційний аналіз, визначати та формулювати цілі, здійснювати річне, місячне, тижневе планування, планування дня; знання принципів тимчасового менеджменту; уміння розставляти пріоритети; виконання розпорядку компанії, денних робочих планів; уміння здійснювати контроль досягнення поставлених цілей, підводити підсумки дня.

8. Робота в команді: уміння створювати команду, працювати в ній; знання характеристик ефективної команди; уміння підтримувати атмосферу співробітництва, виконувати правила поведінки та спілкування членів команди, коректувати небажану поведінку членів команди; уміння проводити ефективні обговорення та наради за рішенням проблем; знання правил проведення «мозкового штурму».

9. Комунікативні ділові уміння: здатність відстоювати власну думку, права, не руйнуючи відносин; уміння надихати новими ідеями та планами; уміння задавати правильні питання і визначати ступінь інформованості та

емоційний стан партнера; уміння створювати канали двосторонньої комунікації, концентруватися на словах співрозмовника; уміння ефективно заохочувати та критикувати інших людей.

10. Уміння вести переговори: уміння визначати цілі та завдання презентації, інтереси аудиторії; уміння створити ефектний вступ, логічно пов'язану основну частину і завершення презентації; володіння стратегіями переконання й ораторськими навичками; уміння справлятися зі складними запитаннями та парирувати заперечення; володіння технічними аспектами презентації (аудіо-, відео- і комп'ютерним устаткуванням, презентаційними програмами); уміння визначати інтереси учасників, вибрати найкращу альтернативу; здатність етично вести дискусію; уміння обговорювати, пропонувати, вести позиційний торг.

11. Орієнтація на клієнта: знання політики та стандартів у сфері роботи з клієнтами; орієнтація на поточні та перспективні потреби клієнтів і партнерів; уміння поводитися коректно з різними типами «важких» клієнтів і партнерів, презентувати послуги з акцентом на перевагах і вигодах; здатність консультувати та будувати партнерські відносини з клієнтами.

Системоутворюючим фактором модернізації освіти є якість навчання, що визначається сукупністю показників, які характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітньої установи (зміст навчання, форми та методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад та ін.) і забезпечують розвиток компетенції учнів.

Психолого-педагогічна модель формування компетенції суб'єкта професійної підготовки повинна охоплювати наступні компоненти:

- визначення складу та структури навчальних компетенцій;
- побудова професійно обумовленої структури особистості суб'єкта професійного навчання;
- проектування змісту освітнього процесу, спрямованого на формування компетенції (цільові, операціонально-технічні, методичні компоненти освітнього простору).

Орієнтація на формування компетенції суб'єкта професійної підготовки істотно поліпшить якість професійної підготовки випускників навчального закладу, буде сприяти розвитку їхньої професійної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці. Рішення даної проблеми дозволить освітнім установам здійснювати більш цілеспрямовану підготовку фахівців, здатних не лише виконувати роботу відповідно до професійних вимог, але і бути суб'єктами власного професійного розвитку.

Поряд з базовими компетентностями, соціально-професійними компетенціями важливе значення в діяльності сучасного фахівця належить професійним якостям. У закордонній педагогіці дані соціально-професійні конструкти отримали назву ключових кваліфікацій.

Ключові кваліфікації – це особистісні та міжособистісні якості, здібності, уміння і навички, що обумовлюють продуктивність діяльності фахівця в різноманітних ситуаціях професійного життя.

Необхідність адаптації фахівців до структурних змін робочих місць упродовж усього процесу професіоналізації обумовила введення в психологічну практику поняття «випереджальної» (Ж. Шеффххет), «ключової» (Д. Мертенс) кваліфікації, що виявляється в реалізації загальнопрофесійних знань і умінь, інноваційної активності фахівців у процесі виконання професійної діяльності.

У Західній Європі та США склад ключових кваліфікацій фахівців визначався на основі опитувань менеджерів, підприємців, керівників різних професійних сфер. У розробці даної проблеми брали участь німецькі педагоги та психологи А. Шелтен, Дж. Цибеск, Р. Бадар, Р. Боретті, У. Кляйн та ін. Їхні дослідження стали основою складання каталогів ключових кваліфікацій. Зокрема, А. Шелтен пропонує наступну структуру ключових кваліфікацій робітників широкого профілю:

- загальноосвітні знання, уміння, навички широкого профілю (культура мови, іншомовна компетентність, базове технологічне й економічне навчання);
- загальнопрофесійні знання й уміння в галузі вимірювальної техніки, техніко-технологічної діагностики, читання та розробки технічної документації, охорони праці, що необхідні для широкого кола діяльності;
- когнітивні здібності (здатності до переносу знань і умінь з одного виду професійної діяльності в інший, самостійність і критичність мислення);
- загальні психомоторні здібності (координація дій, витривалість, швидкість реакцій, ручна вправність, концентрація уваги тощо);
- особистісні якості (надійність, відповідальність, оптимізм, мотивація досягнення, прагнення до підвищення якості роботи);
- соціальні здібності (орієнтація на співробітництво, готовність до кооперації, комунікативність, толерантність, справедливість) [66].

Окрім професійно обумовленого змісту ключові кваліфікації охоплюють низку інших компонентів, що мають непрофесійний характер, – особистісні та соціальні якості. Під ключовою кваліфікацією розуміється комплекс психологічних якостей, здібностей у структурі загальної кваліфікації фахівця, що мають широкий радіус дії, забезпечуючи доступ до ефективного виконання загальнопрофесійних функцій. Варто розглянути рівневу структуру ключових кваліфікацій.

Ключові кваліфікації класифікують залежно від їхньої функціональної приналежності на якості вузького радіуса дії (функціональні), середнього радіуса дії (поліфункціональні) і широкого радіуса дії (екстрафункціональні). Перша група ключових кваліфікацій характеризує окрему професію чи спеціальність, безпосередньо пов'язану зі специфічними професійними функціями, що обслуговують операційну сторону діяльності та швидко застарівають.

Поліфункціональні метапрофесійні якості спрямовані на успішну діяльність фахівця в професійному середовищі, забезпечуючи якість і надійність праці в межах родинних професій. Вони охоплюють такі групи професій,

як «людина–природа», «людина–техніка і нежива природа», «людина–знак», «людина–людина», «людина–суспільство», «людина–художній образ», «людина–ринок». Такі ключові кваліфікації мають тривалий період старіння і залишаються актуальними упродовж тривалого терміну.

Екстрафункціональні метапрофесійні якості не пов'язані з конкретними професійними функціями. Вони забезпечують загальну спрямованість професійної діяльності, допомагають фахівцю гнучко орієнтуватися на ринку праці. Даний вид метапрофесійних якостей у найменшому ступені піддається старінню під дією соціально-економічних факторів.

Формування метапрофесійних якостей можливе на основі впровадження принципово нових стратегій організації навчання, орієнтованих на підготовку людини майбутнього. Одна з вимог часу до системи професійного навчання – це забезпечення інноваційного змісту професійної діяльності фахівців упродовж усього життя, розвиток нестандартного мислення в сполученні з морально-етичними критеріями при виборі професійних рішень.

На відміну від традиційного навчання, спрямованого на засвоєння правил діяльності в повторюваних ситуаціях, інноваційні технології в підготовці фахівців орієнтовані на розвиток здібностей учнів до спільних дій у нових, можливо безпрецедентних ситуаціях, «в зв'язку з цим здійснюється перехід до нового принципу організації навчального процесу як цілісної навчально-виховної ситуації, у структурі якої виділяються наступні компоненти: 1) учбово-пізнавальний; 2) учбово-організаційний; 3) соціально-комунікативний; 4) індивідуально-ціннісний; 5) просторово-часовий» [26]. Зв'язок даних компонентів забезпечує створення особливого професійно-освітнього простору, що характеризується багаторівневістю, системною організацією навчального процесу на основі випереджального проектування його змісту.

Базові компетентності є основою форм навчання, вони формулюються в об'єктивно-знаннєвій формі. Формування соціально-професійних компетенцій має діяльнісний характер і можливе лише з опорою на визначений рівень функціональної грамотності (базової компетентності) учнів. Ключові кваліфікації мають метапрофесійний характер і є результатом особистісного розвитку суб'єкта діяльності.

Одним із методів вивчення компетенцій є метод експертних оцінок, який буде розглянуто далі.

Метод експертних оцінок – метод вирішення задач, у якому група спеціально відібраних експертів на підставі знань, особистого досвіду здійснює комплексну кількісну оцінку якості досліджуваних об'єктів (предметів чи явищ процесів).

Експерт – спеціальним образом відібраний фахівець, компетентний у вирішенні дослідницької задачі (проблеми).

Основні вимоги, пропоновані до експертів:

1. Експерти, які входять до складу експертної групи повинні однозначно розуміти цілі та завдання дослідження.

2. Компетентність експертів:

- професійна компетентність (освіта, посада, стаж роботи з професії);
- експертна компетентність (знайомство експерта з процедурою експертного рішення, участь в експертизі з аналогічних задач).

3. Позитивне ставлення до процедури експертизи.

4. Об'єктивність (здатність експерта враховувати лише необхідну для правильного рішення досліджуваної задачі інформацію і давати мотивоване судження).

5. Незалежність у судженнях.

Кількість експертів (від 5 до 20 чоловік) визначається характером досліджуваної діяльності та складністю дослідницької задачі.

Основні недоліки методів, що спираються на індивідуальну експертну оцінку:

- обмеженість досвіду одного експерта;
- не проводиться спеціальна процедура добору експертів і кількісна оцінка їхньої компетентності.

Переваги методу групових експертних оцінок:

- узагальнена колективна думка більш достовірна;
- добір експертів і обробка отриманих експертних оцінок проводяться по визначеному алгоритмі.

У процесі вивчення результативності учбово-професійної діяльності оцінці можуть підлягати наступні групи соціально-професійних компетенцій:

- соціальні компетенції – здатність до співробітництва, ведення дискусій, сприйняття критики, готовність до погоджених дій, спрямованість на досягнення поставлених цілей тощо;
- пізнавальні (гностичні) компетенції – здатність до систематизації й оцінки учбово-професійної інформації, готовність до подальшого підвищення професійної кваліфікації тощо;
- операційні компетенції – здатність і готовність до цілеспрямованого та планомірного виконання професійних завдань на основі освоєних методів роботи, способів мислення;
- спеціальні компетенції – здатність самостійно вирішувати виникаючі задачі в конкретній практичній ситуації на основі отриманих знань з дотриманням відповідних норм [26].

Порядок роботи експертів

Оснащення: перелік соціально-професійних компетенцій, лист відповідей.

Інструкція: Вашій увазі пропонується перелік соціально-професійних компетенцій, що можуть впливати на успішність роботи з Вашою спеціальності. Вам необхідно диференціювати їх на наступні групи: 1) абсолютно необхідно, 2) бажано, 3) не має відношення до професії.

*Перелік соціально-професійних компетенцій
майбутнього працівника сфери послуг*

Соціальні компетенції:

1. Нести спільну відповідальність.
2. Обмінюватися інформацією.
3. Заявляти про свої потреби та інтереси.
4. Підкоряти особисті інтереси цілям групи.
5. Сприяти співробітництву.
6. Використовувати критику і самокритику.
7. Вміти улагоджувати розбіжності і конфлікти.
8. Вміти показати стійкість перед труднощами.
9. Доброзичливо ставитися до нових працівників.
10. Виявляти емоційну стійкість у ситуаціях соціально-професійної напруженості.
11. Виявляти терпимість до інших думок і позицій.
12. За необхідності допомагати.
13. Брати участь у роботі команди.
14. Бути надійним працівником.
15. Довіряти співробітникам.

Пізнавальні компетенції:

16. Застосовувати різні прийоми та техніки навчання.
17. Визначати власний (індивідуальний) тип навчання.
18. Концентруватися на навчанні, роботі.
19. Самостійно обробляти інформацію.
20. Структурувати інформацію.
21. Правильно поводитися з аудіовізуальною технікою.
22. Бути готовим до навчання.
23. Вміти аналізувати документацію.
24. Вміти конспектувати.
25. Вміти знаходити користь з досвіду.
26. Вміти користатися обчислювальними та моделюючими приладами.
27. Самостійно учитися.
28. Переносити освоєні способи навчання в нові ситуації.
29. Установлювати взаємозв'язки між предметними знаннями.
30. Уміти працювати з документами та класифікувати їх.
31. Знаходити джерела інформації.

Операційні компетенції:

32. Вміти приймати рішення.
34. Здійснювати рішення.
35. Вибирати відповідні методи вирішення проблеми.
36. Визначати цілі роботи.
37. Працювати доцільно.
38. Розподіляти комплексну роботу на окремі етапи.

39. Узагальнювати результати.
40. Виявляти проблему.
41. Знаходити методи вирішення проблеми.
42. Оцінювати реальність і можливість вирішення проблеми.
43. Знаходити та оцінювати альтернативи варіанти вирішення проблеми.
44. Виявляти помилки.
45. Використовувати в роботі отримані раніше результати.
46. Визначати порядок роботи.
47. Оцінювати та коректувати плани.
48. Визначати часовий режим роботи.
49. Вміти протистояти непевності та невизначеності.
50. Робити заключні висновки.

Спеціальні компетенції:

51. Застосовувати знання й уміння на практиці.
52. Розуміти взаємозв'язок технологічних елементів (систем).
53. Планувати методи рішення проблем.
54. Здійснювати самоконтроль.
55. Раціоналізувати окремі виробничі процеси.
56. Гнучко перебудовуватися в нових ситуаціях.
57. Забезпечувати якість виконуваної роботи, продукції.
58. Визначати параметри робочих процесів і оцінювати їх.
59. Правильно розпоряджатися наявним устаткуванням і матеріалами.
60. Визначати вимоги до якості виробленої продукції.
61. Оцінювати результати роботи.
62. Оцінювати продукцію з економічної й екологічної точки зору.
63. Правильно вибирати методи роботи.
64. Правильно вибирати робочі інструменти.
65. Аналізувати технічну документацію.
66. Використовувати професійну термінологію.
67. Дотримуватися норм техніки безпеки.
68. Уміти використовувати нові технології отримання інформації та комунікації.
69. Мати наднормативну професійну активність.

Обробка отриманих даних

Крок 1. Обчислюється ваговий коефіцієнт кожної характеристики за наступною формулою:

$$U_i = \sum g_i / \sum R_i,$$

де $\sum g_i$ – сума балів, привласнена i -мій якості, що досліджується, всіма членами експертної групи, $\sum R_i$ – загальна сума балів, привласнених усім якостям всіма експертами групи. Отримані значення заносяться в лист відповіді у відповідний стовпчик.

Крок 2. Значення вагового коефіцієнта розташовуються за зростанням зверху вниз у відповідному стовпчику листа відповідей.

Крок 3. Отриманий розподіл значень умовно поділяється на три групи (по п'ять значень у кожній): I група – необхідні соціально-професійні компетенції, II група – бажані, III група – незначущі.

Крок 4. Інтерпретація отриманих результатів. Необхідно характеристику виділених бажаних і необхідних соціально-професійних компетенцій, обґрунтувати їхню значимість для досліджуваної професії.

Отже, вивчення проблеми формування особистості у зв'язку з професійною діяльністю ґрунтується на досягненні в області психології особистості. Представники різних психологічних напрямів і шкіл основну увагу у своїх дослідженнях зосередили на вивченні структури особистості, різних психічних утворень, з'ясуванні їхніх функцій, розкритті умов формування різних властивостей особистості тощо.

Аналіз наукових даних, що здобуті у відповідних дослідженнях, свідчить про те, що у психології все більше розуміється обмеженість моновимірних уявлень про структуру особистості. В останні роки в соціальних науках одержало визнання відображення багатомірних процесів і явищ у формі логіко-смыслових моделей, що становлять собою новий клас моделей відображення інформації в багатомірних смыслових просторах. Багатомірний підхід дозволяє об'єднати різні компоненти, згруповані за допомогою координатно-матричних систем у логіко-смысловій моделі.

Аналіз літератури показав, що одним з перспективних шляхів вирішення проблеми якісної підготовки може стати введення в освітні стандарти нових інтегративних конструктів: компетентностей, компетенцій та метапрофесійних якостей.

Особливістю компетентнісної підготовки є не засвоєння готового знання, а знаходження умов походження даного знання. Учень самостійно формує поняття, необхідні для вирішення задачі. За такого підходу навчальна діяльність, набуваючи дослідницького та практико-перетворюючого характеру, стає предметом засвоєння. Таким чином, компетентність є синтезом когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду.

У динамічних соціально-професійних умовах усе більш стає затребуваною не освіченість (компетентність) як така, а здатність фахівця реалізувати її в конкретній практичній діяльності (компетенція). Проводячи розходження між даними поняттями, низка авторів зазначає, що компетентність виступає як результат навчання (навченість), а компетенція – компетентність у дії.

Поряд з компетентностями та компетенціями важливе значення в діяльності сучасного фахівця належить професійним якостям. У закордонній педагогіці дані соціально-професійні конструкти отримали назву ключових кваліфікацій. Ключові кваліфікації – це особистісні та міжособистісні якості, здібності, уміння і навички, що обумовлюють продуктивність діяльності фахівця в різноманітних ситуаціях професійного життя.

Формування соціально-професійних компетенцій має діяльнісний характер і можливе лише з опорою на визначений рівень функціональної грамотності (базової компетентності) учнів. І нарешті, ключові кваліфікації мають метапрофесійний характер і є результатом особистісного розвитку суб'єкта діяльності.

Е. Ф. Зеєр визначає компетентнісний підхід як пріоритетну орієнтацію на цілі – вектори освіти: навченість, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію та розвиток індивідуальності. «Як інструментальні засоби досягнення цих цілей виступають принципово нові освітні конструкти: ключові кваліфікації, ключові компетенції і метапрофесійні якості» [26, 41].

Але в цьому визначенні втрачається значення особистісних якостей. Адже компетентнісний підхід – це один з підходів, у якому відбувається спроба внести особистісний смисл у освітній процес та розглядати у якості результату освіти не суму засвоєної інформації, а здібність особистості діяти у різних проблемних ситуаціях. Така здібність зумовлюється розвитком особистісних та професійних якостей.

Поєднання компетентнісного та особистісного підходів, в контексті досліджуваної проблеми, дозволяє розглядати *особистісно-професійні якості майбутнього фахівця сфери послуг* як системоутворюючий елемент формування ключових компетенцій.

Таким чином, врахувавши набуття вітчизняних та зарубіжних учених, доцільно доповнити низку основних підходів до підготовки майбутніх фахівців особистісно-компетентнісним підходом. Такий підхід дозволяє виділити провідні особистісно-професійні якості майбутніх фахівців, які необхідно розвивати в учнів ПТНЗ у процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності, врахувавши її специфіку.

1.3. Теоретичний аналіз проблеми розвитку особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ у процесі професійної підготовки

Теоретичний аналіз проблеми розвитку особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ у процесі підготовки до діяльності засвідчив, що існують два трактування процесу такої підготовки:

- підготовка як передача та освоєння соціокультурного досвіду. Реалізується така підготовка технологіями, що забезпечують досягнення еталонних результатів навчання (знання, уміння і навички), що здійснюється на основі спеціально переробленого змісту та критеріального контролю;
- підготовка як неперервний процес розвитку, що реалізується технологіями, які забезпечують розвиток особистісно-професійних якостей, формування компетентностей, компетенцій.

Найважливішою умовою підвищення ефективності праці є раціональне використання трудових ресурсів. У зв'язку з цим для психології стає актуальним вивчення фахового становлення особистості, психологічних

чинників, що впливають на якість процесу підготовки, ефективність діяльності, задоволеність працею тощо. Вивчення фахових спроможностей з боку структури, генеза та функціональності має вагомое теоретичне, практичне та соціальне значення.

Згідно з аналізом психолого-педагогічної літератури, в даний час у теорії та практиці представлено три парадигми професійного навчання: когнітивно, діяльнісно і особистісно орієнтована. Нижче розглянуто їхні можливості в професійній підготовці.

Відповідно до когнітивної парадигми навчання розглядається за аналогією з пізнанням, а його процес (постановка цілей, добір змісту, вибір форм, методів і засобів навчання) здійснюється як квазідослідницька діяльність. Особистісні аспекти навчання зводяться до формування пізнавальної мотивації та пізнавальних здібностей, а також до нагромадження досвіду значущих, ціннісних і емоційних оцінок поведінки інших людей та власної.

Ціль навчання відображає соціальне замовлення на якість знань, умінь і навичок. Навчальний предмет розглядається як своєрідна «проекція» науки та практики, навчальний матеріал – як дидактично «препаровані» наукові та технологічні знання.

Навчання розуміється як трансляція соціокультурного досвіду нового покоління. Педагогічні концепції цієї парадигми – традиційна, академічна, репродуктивна тощо.

Головним є інформаційне забезпечення особистості, а не її розвиток, що є «побічним продуктом» навчальної діяльності, яка реалізується з метою засвоєння визначених знань і способів діяльності.

З ідеологічної, управлінської та економічної точок зору – це найбільш ефективний підхід. З психолого-педагогічної точки зору – це особистісно відчужене навчання.

Діяльнісно орієнтована парадигма навчання має чітко виражену функціоналістську спрямованість. Орієнтаційну роль у цій парадигмі виконує соціальне замовлення суспільства на навчання. Будучи частиною соціальної практики, навчання, особливо професійне, має «пам'ятати» про своє місце в політичному, соціокультурному та економічному розвитку суспільства. Цільова настанова навчання в межах діяльнісної парадигми формулюється однозначно.

Навчання за своєю функцією є соціокультурною технологією формування знань, умінь і навичок, а також узагальнених способів розумових і практичних дій, що забезпечують успішність соціальної, трудової та художньо-прикладної діяльності. Діяльнісно орієнтована парадигма відображається в концепції розвитку початкового професійного навчання

Застосування діяльнісно орієнтованої моделі навчання виправдано у вивченні професійних, спеціальних дисциплін і, звичайно, у процесі виробничого навчання та виробничих практик. Ця парадигма найбільшою мірою орієнтована на підготовку учнів початкового професійного навчання

І когнітивно, і діяльнісно орієнтовані парадигми націлені в основному на досягнення якості навчання, що розуміється як навченість і соціально-професійна підготовленість.

Центральною ланкою особистісно орієнтованого навчання є безперервний розвиток особистості учня.

Ця парадигма найбільшою мірою адекватна філософії відкритого навчання, припускає не лише навчання, але і самоосвіту, не лише розвиток, але і саморозвиток, і самоактуалізацію особистості. Орієнтоване на індивідуально-психологічні особливості особистості, воно за своєю суттю повинне бути варіативним, представляти учням вільний вибір освітніх напрямів.

Розвиток особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ у процесі підготовки до діяльності ґрунтується на наступних принципових положеннях [34, 65]:

- визнається пріоритет індивідуальності, самоцінності учня, який є суб'єктом професійного процесу;
- технології професійного навчання на всіх його етапах співвідносяться з закономірностями особистісного та професійного становлення особистості;
- зміст професійного навчання визначається рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій та відповідає майбутній професійній діяльності;
- розвиток особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця в процесі учбово-професійної, виробничої та кооперативної діяльності забезпечується формуванням соціально-професійних компетенцій і випереджальним характером професійного навчання;
- дієвість професійно-освітнього процесу визначається організацією учбово-просторового середовища;
- особистісно-орієнтоване професійне навчання максимально звернене до індивідуального досвіду учня, його потреби в самоорганізації, самовизначенні та саморозвитку.

У загальному процесі розвитку особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ можна умовно визначити чотири етапи. Перший етап пов'язаний з умінням вчитися. Умови навчання у професійній школі більшою мірою, ніж у загальноосвітній, залежать від уміння учня самостійно організувати навчальну діяльність, уміння вчитися. Важливо сформуванню в учнів цілісну структуру діяльності навчання у взаємозв'язку всіх складових її компонентів.

Уміння вчитися можна визначити як ступінь оволодіння способами навчально-пізнавальної діяльності в процесі засвоєння знань, умінь і навичок. Від першого етапу залежить успішність навчання в навчальному закладі, тому його можна вважати сенситивним періодом формування особистісно-професійних якостей.

Початковий етап орієнтовно охоплює 1-й рік навчання. Його мета – адаптація випускників шкіл до нових умов навчання. Для цього необхідне формування таких навчальних умінь, як планування й організація свого

часу; аналіз навчального матеріалу; аналіз і корекція своєї навчальної діяльності, постановка цілей та вибір шляхів їх досягнення; формування взаємин з учнями в групі, з викладачами; запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу, вирішення проблем, що виникають у процесі навчання тощо. Початковий етап є базовим для наступного основного етапу.

Основний етап характеризується виконанням переважно учбово-виробничої діяльності, найбільш важливою особливістю якої є вирішення навчальних завдань виробничого характеру. Орієнтовно основний етап охоплює 1–2-й роки навчання. Мета даного етапу – навчити учнів вирішенню навчально-виробничих завдань. До них належать типові виробничі задачі, завдання і вправи. Головним є формування умінь і узагальнених способів дій, так званих ключових компетенцій.

Розвиток особистісно-професійних якостей учня та формування його діяльності на заключному етапі відбувається на основі вже сформованих на попередніх етапах навчання навчально-професійних умінь і особистісних якостей. Специфіка цього етапу, на якому домінує навчально-професійна діяльність, полягає в наступному: навчальні завдання переважно мають характер професійної діяльності, форми підготовки наближені до видів майбутньої діяльності, нові умінь, що здобуваються на даному етапі, професіоналізуються. Орієнтовно заключний етап охоплює 2 роки навчання. Мета цього етапу – навчити учнів вирішувати навчально-професійні завдання самостійно. Варто передбачити формування таких навчально-професійних умінь, як планування й організація своєї професійної діяльності, її аналіз і корекція, вирішення професійних завдань, виявлення проблем у своїй майбутній професійній діяльності та шляхів їх вирішення, умінь будувати взаємини в професійних групах, аналіз виробничо-технологічних ситуацій.

Принципово важливим є наступне положення: метою розвитку особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ у процесі підготовки до діяльності в сфері послуг є повноцінний розвиток психологічного потенціалу людини, реалізація її потреби в самозміні, самовизначенні, самоздійсненні та самоактуалізації. Розроблена на основі особистісно-компетентнісного підходу модель розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців, на прикладі фахівців у сфері послуг відповідає цьому положенню. Ядром моделі є особистість учня як носія особистісно-професійних якостей.

Як відомо, у вітчизняній та зарубіжній психології представлені різні теорії особистості. У межах кожної з них особистість та її здібності, властивості, якості розуміються по-різному. У зарубіжній психології широке визнання одержали наступні теорії особистості: психодинамічна (З. Фрейд), аналітична (К. Юнг), гуманістична (К. Роджерс, О. Маслоу), когнітивна (Дж. Келлі), поведінкова (О. Бандура, Дж. Роттер), диспозиційна (Е. Кречмер, Г. Айзенк, Г. Олпорт).

Найбільше поширення у вітчизняній психології одержала діяльнісна теорія особистості (О. М. Леонтьєв [35], С. Л. Рубінштейн [54] та ін.). Ядром

особистості, джерелом її розвитку є діяльність, що розуміється як складна динамічна система взаємодії суб'єкта із суспільством, в процесі якої формуються властивості особистості.

Теоретичний аналіз цих наукових джерел дозволяє стверджувати, що провідною характеристикою особистості є спрямованість. Б. Ф. Ломов, аналізуючи сукупність внутрішніх умов, що визначають спрямованість особистості, писав: «У різних концепціях ця характеристика розкривається по-різному: “динамічна тенденція” (С. Л. Рубінштейн), “сенсотворний мотив” (О. М. Леонт'єв), “домінуюче ставлення” (В. М. М'ясищев), “основна життєва спрямованість” (Б. Г. Анан'єв). Дійсно, спрямованість виступає як системоутворююча властивість особистості, що визначає її психологічний склад» [37, 293].

Наступною важливою характеристикою особистості є її діяльність, а точніше сукупність, ієрархія її діяльностей. «В основі особистості, – писав О. М. Леонт'єв, – лежать відносини співвідпорядкованості людських діяльностей, породжені ходом їхнього розвитку» [35, 185].

Потрібно зазначити, що в усіх визначеннях особистості наголошується на одному із її сутнісних чинників розвитку – сукупність суспільних відношень. Так, Б. Г. Анан'єв вважав, що суб'єкт характеризується сукупністю діяльностей, а особистість – сукупністю суспільних відносин [1, 141].

Б. Г. Анан'єв, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, В. С. Мерлін, В. Д. Небиліцин досліджували індивідуальність як сукупність, ансамбль, симптомокомплекс властивостей людини, як триєдність індивіда, особистості та суб'єкта діяльності. І лише О. Г. Асмолов виділяє в особистості «індивідуально-своєрідне», що виражається терміном «індивідуальність» [5, 96].

У психології існує декілька розумінь індивідуальності: 1) неповторне сполучення різних особистісних рис; 2) доповнення до загальних особистісних якостей, характерне для конкретної людини; 3) принципово нове особистісне утворення, що відображає зрілість особистості.

Становлення індивідуальності виявляється у формі самореалізації особистості [5].

Природно, що за кожним з визначень особистості стоїть уявлення про її структуру. Найбільш розгорнуті моделі особистості, в яких відображена її структура, представлені у прикладних дослідженнях. Теоретичну основу цих досліджень багато в чому визначило наступне положення С. Л. Рубінштейна: «У психологічному образі особистості виділяються різні сфери чи області рис, що характеризують різні сторони особистості; але при усьому своєму розмаїтті, розходженні і суперечливості основні властивості особистості, взаємодіючи одна з одною у конкретній діяльності людини і взаємопроникаючи одна в одну, сходяться все-таки в реальній єдності особистості. Тому однаково неправильна як точка зору, для якої єдність особистості виражається в аморфній цілісності, що перетворює її вигляд у безформну туманність, так і інша, протилежна їй, що бачить в особистості окремі риси і, втрачаючи

всяку справжню, внутрішню єдність психічного образу особистості, марно потім шукає «кореляцій» між зовнішніми проявами цих рис» [54, 518].

Основною ознакою теорій особистості, створених зарубіжними вченими, є структурні концепції, що досліджують стабільні особистісні характеристики, які проявляються в різних умовах. Ці незмінні характеристики виконують роль основних блоків особистості.

Одна з найбільш розповсюджених структурних концепцій – концепція рис особистості. Риса розглядається як стійка якість особистості, що виявляється в різноманітних ситуаціях. Розповсюджені приклади рис особистості – ригідність, тривожність, імпульсивність, чутливість тощо. Прихильники структурних концепцій визнавали гіпотетичність рис особистості, однак останні дозволяли пояснити та зрозуміти поведінку людей у різних життєвих ситуаціях.

Як зазначає Л. І. Анциферова, у цих дослідженнях недостатньо розкривається динаміка психічного життя особистості. Тим часом «... особистість існує в процесі постійної розбіжності із собою, у процесі виходу за свої межі. Навіть для того, щоб зберегти стійкість визначених своїх параметрів, особливо важливих для її існування саме як особистості – життєвих цілей, цінностей, принципів, моральних якостей, – вона повинна в умовах швидко і багатовиразно мінливої соціальної дійсності змінювати свої психологічні якості» [4, 18]. Динамічний підхід має на меті вивчення якісних змін в особистості, прогресивних чи регресивних форм і тенденцій розвитку, причин трансформації особистості.

Прикладами одновимірної структури особистості, якщо розглядати її в контексті лише соціально-психолого-індивідуального підходу, є відомі моделі особистості Б. Г. Ананьєва [2], З. Фрейда [61], А. В. Петровського [47] та інших психологів.

Спробу побудови двовимірної структури особистості здійснив К. К. Платонов [49]. У запропонованій ним «функціональній динамічній психологічній структурі особистості» в одному, соціально-психолого-індивідуальному, плані були виділені чотири головні підструктури: 1) соціально зумовлена підструктура спрямованості особистості; 2) підструктура досвіду, у якій, разом із соціальним впливом, відчувається також і біологічний вплив; 3) підструктура психічних, пізнавальних процесів, в якій і соціальні, і біологічні впливи набувають значної ролі; 4) підструктура біопсихічних властивостей особистості, де біологічні впливи переважають над соціальними.

Поряд із соціально-психолого-індивідуальним планом, К. К. Платонов вводить ще один ряд підструктур – здібностей та характеру, який накладається на усі зазначені раніше підструктури. Отже, запропонована К. К. Платоновим схема психологічної структури особистості може розглядатись як вихідний пункт для більш глибокого синтезу дійсно пов'язаних між собою вищезазначених планів, вимірів особистості.

Перспективний варіант поєднання інших двох планів, вимірів психологічної структури особистості здійснив наприкінці 30-х років – на початку 50-х років ХХ ст. німецький психолог Ф. Лерш. Він фактично спробував об'єднати соціально-психолого-індивідуальний та діяльнісний плани особистості – у вигляді двовимірної «горизонтально-вертикальної» схеми побудови особистості. Цей проект структури особистості у свій час підтримали українські психологи, зокрема Г. С. Костюк [33].

Враховуючи сучасні дані про діяльність, здобуті у дослідженнях О. М. Леонтьєва [35], Г. С. Костюка [33], В. В. Рибалки [53], В. М. Русалова [55] та інших, можна уточнити структурні компоненти діяльнісного виміру особистості та представити їх у такому вигляді: 1) потребово-мотиваційний; 2) інформаційно-пізнавальний; 3) цілеутворюючий (прийняття рішення щодо мети, задуму, плану діяльності тощо); 4) операційно-результативний (виконання рішення, досягнення результату діяльності); 5) емоційно-почуттєвий.

Як зазначав Г. С. Костюк, «властивості особистості, що утворюються в ході діяльності, включаються у структуру її наступної діяльності, зазнають в ній різноманітних змін, диференціюються, інтегруються і стають компонентами більш складного цілого, яким є структура особистості, тобто стійка і разом з тим динамічна система психічних властивостей» [33, 81].

Необхідно зазначити, що саме в українській психології була здійснена спроба побудови багатовимірної структури особистості, яка ґрунтується на розвитку особистості як головній її характеристиці. Йдеться про розроблену В. Ф. Моргуном моністичну концепцію багатовимірного розвитку особистості [42], в якій передбачено три етапи, або кроки сходження від абстрактного до конкретного (позначимо їх як I, II, III).

I. На першому етапі такого сходження як вихідна «клітинка», або засадово-межева абстрактна одиниця аналізу, обирається категорія «діяльна особистість». При цьому діяльність особистості тлумачиться автором теорії значно ширше, аніж індивідуальна предметно-практична діяльність суб'єкта, а саме – як система людської життєдіяльності.

II. За системним методологічним розумінням особистості наступний крок конкретизації на шляху сходження від обраної абстрактної одиниці аналізу до більш конкретної її характеристики має здійснюватися відповідно до трьох принципів: а) онтологізації структури особистості; б) становлення зв'язків (внутрішніх і зовнішніх) у цій структурі; в) детермінації розвитку особистості.

III. Третій етап (крок) сходження від абстрактного до конкретного відбувається через «психологічну концептуалізацію структури зв'язків», розвиток п'яти виокремлених на другому (II) кроці інваріантів онтологізації структури діяльної особистості [42, 28]. Розглядаючи діалектично пов'язані інваріанти, В. Ф. Моргун виділяє конкретні їхні характеристики: просторово-часові орієнтації особистості, потребнісно-вольові переживання особистості,

змістовна спрямованість діяльності особистості, рівні опанування особистістю діяльності, форми реалізації особистістю діяльності

Запропоноване В. Ф. Моргуном розуміння природи, структури особистості може бути співвіднесене із психологічними поняттями, якими традиційно описується особистість [42, 33]. Так, темперамент визначається динамічними особливостями просторово-часових орієнтацій та характеристик особистості. Здібності пов'язуються автором з інваріантами рівнів і форм реалізації діяльності особистості. Ціннісні орієнтації, спрямованість особистості задаються її потребнісно-вольовими переживаннями змістів діяльності. Конкретним психологічним аналізом вони описуються як потреби, мотиви, смисли, цілі, настанови. Характер виявляється у стабільності цілісної структури особистості, а акцентуації пов'язані з надмірним вираженням певних рис характеру та супроводжуються або перенапруженням, або неадекватністю поведінки людини під час боротьби та їх подоланням.

Розроблена В. Ф. Моргуном моністична теорія багатовимірного розвитку особистості утворює фундамент для системного психологічного вивчення конкретної людини та потребує систематизованого багатовимірного комплексу методів її дослідження і психодіагностики, що нині на базі професійно-технічних навчальних закладів ні технічно, ні матеріально неможливо.

Порівнюючи зазначені вище варіанти психологічної структури особистості між собою, зіставляючи виявлені при цьому тенденції з існуючими методологічними підходами до пізнання та розвитку особистості, а також з принципами психологічної науки, доцільно використати при побудові психологічної структури особистості три взаємопов'язані базові виміри, запропоновані В. В. Рибалкою [53, 429].

Дані виміри В. В. Рибалка розглядає як єдину систему базових категоріальних параметрів цілісної психологічної структури особистості. Як засіб їх поєднання у систему взаємопов'язаних базових параметрів особистості доцільно використовувати ортогональний принцип, за яким у фізиці та математиці співвідносяться між собою три виміри простору. Однак у психологічній структурі особистості він використовується не у строго математичному розумінні, а як засіб встановлення та репрезентації внутрішніх системних зв'язків між елементами моделі особистості. За цим принципом, кожний елемент психологічної структури особистості зазнає системного впливу та системно сполучує в собі функції щонайменше трьох головних типів – соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та онтогенетичного, що відповідають трьом базовим вимірам особистості.

Обраний принцип побудови психологічної структури особистості використано для систематизації особистісно-професійних якостей і створення психологічної моделі.

Розробка моделі починалася з пошуку ядра багатомірного явища. Таким центральним утворенням є особистість у неперервному процесі розвитку, умовою і результатом якого є становлення особистісно-професійних якостей

фахівця. Смыслоутворюючими складовими цієї моделі є її змістовні блоки. Виконуючи інструментальну функцію, ця модель відображає багатомірність і відкритість особистісно-професійних якостей для складного інтегративно-го процесу особистісного та професійного розвитку фахівців.

Блоки особистісно-професійних якостей визначають область потенційного розвитку фахівця у сфері послуг. Рівень виразності конкретного блоку додає особистісному простору різної конфігурації. Актуалізація одного чи декількох блоків особистісно-професійних якостей активує механізм реалізації всього потенціалу особистості. З огляду на взаємопов'язаність структурних блоків особистісно-професійних якостей, варто припустити, що залежно від соціально-психологічної ситуації, вікових і психофізіологічних особливостей один, а в окремих випадках і декілька блоків стають провідними, визначають весь розвиток особистості.

Відповідно до визначених компетенцій, структури особистості, виокремлено особистісно-професійні якості фахівця сфери послуг – офіціанта (прагнення злагоди, толерантність, оптимізм, соціально-комунікативна адаптивність, орієнтація на працю, її процес і результат, альтруїзм, самоповага, сила волі, активність, рефлексивність, усвідомлення себе як фахівця у сфері послуг), які за критерієм їхньої змістовної спорідненості згруповано в 4 блоки: комунікативний, мотиваційний, характерологічний, рефлексивний і які можна виділити як складові моделі особистісно-професійних якостей фахівця сфери послуг (рис. 1.1).

Комунікативний блок передбачає формування комунікативних умінь та комунікативних здібностей як основи професійної діяльності фахівця у сфері послуг та складається з соціально-комунікативної адаптивності, оптимізму, прагнення до злагоди, толерантності.

На думку вчених-професіографів, зокрема Б. О. Федоришина [58], центральна частина технологічного процесу професійної діяльності офіціанта відбувається в умовах специфічного, спрямованого спілкування між ним і відвідувачем закладу. При цьому значною мірою процес такого спілкування органічно включено в саму психічну структуру діяльності. Ефективність цілеспрямованого спілкування офіціанта в процесі обслуговування залежить здебільшого від його комунікативних здібностей. Їхня структура охоплює низку особистісних якостей, пов'язаних як із типологічними особливостями його особистості, так і з його загальною мовною культурою: товариськість, емоційна стійкість в спілкуванні, чіткість, лаконічність, виразність мови тощо.

Мотиваційний блок містить наявність стійкої професійної мотивації та ціннісного ставлення до виконання обов'язків офіціанта, який змістовно, згідно з матеріалом емпіричного дослідження, виявляється в орієнтації на працю, її процес і результат, схильності до альтруїзму тощо.

Дійсно, характеризуючи особистісно-професійні якості майбутнього фахівця, важливо розкрити, які цінності відрізняють професійну особистість, які цінності адекватні справжній особистості професіонала.



Рис. 1.1. Модель особистісно-професійних якостей фахівця сфери послуг

Д. О. Леонтьєв особистісні цінності визначає як «ідеальну модель належного, що відбиває досвід життєдіяльності соціальної спільності, привласнену й інтеріорізовану індивідуально суб'єктом, що вказує напрямок бажаного перетворення дійсності і виступає джерелом життєвих змістів, що об'єкти і явища дійсності здобувають у контексті належного. У свідомості особистісні цінності відбиваються у формі ціннісних орієнтацій» [105]. Б. О. Федоришин зазначає, що позитивне ставлення та розвинутий інтерес до своєї професії, підкріплений особистісно та суспільно значущою мотивацією праці за цією професією, виступають як ефективні стимулятори формування і розвитку професійної діяльності [58].

Характерологічний блок передбачає наявність особистісних якостей, що позначаються на ефективності праці фахівця у сфері послуг, зокрема самоповаги, сили волі та активності, що визначаються сенсомоторними передумовами діяльності.

Спираючись на дослідження вчених-професіографів (Б. О. Федоришин та ін.) встановлено, що психологічна структура професійної діяльності офіціанта охоплює і його емоційний стан в процесі праці – вміння управляти своїми емоціями. Процес обслуговування супроводжується специфічним спілкуванням між офіціантом і відвідувачем. Перед відвідувачем не постає питання жорсткого контролювання форм і змісту свого звертання до офіціанта, щоб узгодити їх з індивідуальними особливостями конкретного офіціанта. З боку відвідувача характер спілкування не має професійного зна-

чення та формується на основі його стереотипної поведінки в суспільстві, на його культурі.

Щодо офіціанта, то його спілкування з відвідувачем передбачене системою його професійної діяльності та здійснюється на основі безперервного й активного самоконтролю. Річ у тому, що упродовж свого робочого часу офіціант спілкується з великою кількістю відвідувачів, які відрізняються між собою манерою поведінки, проявами культури, своїми домаганнями, а ефективність праці офіціанта оцінюється саме цими відвідувачами. До того ж в оцінку його праці включається часто й оцінка його особистості через оцінку його ставлення до відвідувачів. Різниця в позиціях спілкування створює для офіціанта завдання гнучкого здійснення своєї професійної діяльності, своєрідного пристосування тактики діяльності до індивідуальних особливостей відвідувачів. Відчуття симпатій чи антипатій не повинні впливати на його дії. Самоконтроль емоційно-вольової сфери офіціанта у таких випадках спрямовується на оптимізацію його дій з метою досягнення високого рівня якості обслуговування [58].

Рефлексивний блок відображає розуміння і знання людиною самої себе, з'ясування того, як інші сприймають і розуміють її. Вихідними якостями цього блоку є рефлексивність та усвідомлення себе як фахівця у сфері послуг.

У цілому рефлексія може бути визначена як внутрішня психічна діяльність людини, спрямована на осмислення власних дій і станів; самопізнання людиною свого духовного світу. Причому процес усвідомлення себе відбувається на рівні словесного, дискурсивного мислення, з різним ступенем узагальненості. Рефлексія – головний інтелектуальний засіб самопізнання та саморегуляції, що виступає як механізм розвитку та саморозвитку особистості.

У роботах Л. І. Божович [10], І. С. Кона [32], С. Л. Рубінштейна [54] та ін. переконливо показано, що самосвідомість бере безпосередню участь в регуляції поведінки та діяльності, вона є важливою умовою особистісного благополуччя, впливає на розвиток особистісно-професійних якостей людини. Тим самим рефлексивний компонент є специфічним «супроводом» особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця. Усвідомлення й оцінка власних психічних феноменів, себе як суб'єкта професійної діяльності піднімає учня на більш високий рівень – самосвідомість. Рефлексія дозволяє виявити і перебороти протиріччя, що виникають у житті людини між знанням і поведінкою, бажаним і належним, можливим і дійсним. Завдяки рефлексивному механізму фахівець переходить на нові рівні свого розвитку.

Вказуючи на два основних способи існування людини у світі – безпосередній (позарефлексивний) і рефлексивний, С. Л. Рубінштейн зазначає, що становлення людини спочатку – «перебування в ситуації, потім вихід за межі цієї ситуації у свідомості і дії» [54].

Доцільність та апробацію психологічної моделі особистісно-професійних якостей фахівця було реалізовано на подальших етапах емпіричного дослідження.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО- ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПТНЗ

2.1. Методика та організація дослідження особливостей розвитку особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ

Експериментальне дослідження проводилося в три етапи: підготовчий (теоретичний аналіз наукової літератури, розробка програми й методичного інструментарію дослідження), експериментальний (проведення пілотажного дослідження, констатувального експерименту), заключний (аналіз результатів експериментальних даних).

Програма констатувального експерименту складалася із двох частин: інформаційної (учасникам дослідження надавалася інформація про предмет дослідження) та психодіагностичної (охоплює два змістовних етапи: експертна оцінка фахівцями особистісно-професійних якостей офіціанта та психодіагностика учнів).

Процедура психологічного діагностування учнів професійно-технічних навчальних закладів починалася з анкетування, що дозволило отримати соціально-демографічні дані (вік, соціальне та сімейне положення, освіта тощо), накопичений соціальний та особистісний досвід, встановити наскільки їхні уявлення про роботу офіціанта відповідає її дійсному змісту, з'ясувати міру самокритичності учнів, їхні життєві плани, рівень потреб, а також самоусвідомлення своїх особистісно-професійних якостей.

Дані, отримані під час анкетування, дозволили скласти уявлення про особистість учнів, яке в подальшому буде уточнюватися та деталізуватися за допомогою тестових даних.

Паралельно на цьому етапі проводилася експертна оцінка особистісно-професійних якостей, необхідних для діяльності офіціанта. Експертами були офіціанти мережі ресторанів «Чорна карта» м. Києва, які мають стаж роботи не менше 2-х років та високий рівень акредитації.

Згідно з методикою «Експертна оцінка особистісно-професійних якостей», кожен фахівець дав характеристику виділених бажаних і необхідних особистісно-професійних якостей, обґрунтував їхню значущість стосовно професії офіціанта. Отриманий розподіл значень умовно поділяв на три групи: I група – необхідні, II група – бажані, III група – незначущі.

На *другому етапі* констатувального експерименту, ґрунтуючись на розглянутому уявленні про особистісно-професійні якості майбутнього фахівця, експертну оцінку фахівців цієї галузі для виявлення рівня розвитку осо-

бистісно-професійних якостей офіціанта, відповідно до авторської моделі та завдань дослідження було розроблено методика експериментального дослідження (табл. 2.1).

Як видно з таблиці 2.1, комунікативний блок досліджувався за допомогою методики «Діагностика соціально-комунікативної компетентності Е. Ф. Зеєра, О. М. Шахматової», що має такі психодіагностичні критерії: соціально-комунікативна адаптивність, прагнення злагоди, толерантність та оптимізм; мотиваційний блок – за допомогою «Методики діагностики психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О. Ф. Потьомкіної», психологічними критеріями якої є: орієнтація на процес, на результат, на альтруїзм, працю; характерологічний блок – за методикою «Особистісний диференціал», що досліджує рівень самоповаги, силу волі та активність; рефлексивний блок – за методикою «Опитувальник рефлексивності О. В. Карпова», що діагностує таку психологічну характеристику, як рефлексивність та авторською анкетою.

Таблиця 2.1

Методика експериментального дослідження особливостей та рівнів розвитку особистісно-професійних якостей в учнів ПТНЗ

Блоки особистісно-професійних якостей	Основні емпіричні референти	Методики дослідження
Комунікативний	Соціально-комунікативна адаптивність Прагнення злагоди Толерантність Оптимізм Фрустраційна толерантність	Модифікований варіант методики «Діагностика соціально-комунікативної компетентності (Е. Ф. Зеєр, О. М. Шахматова)», спостереження
Мотиваційний	Орієнтація на процес Орієнтація на результат Орієнтація на альтруїзм Орієнтація на працю	«Діагностика соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О. Ф. Потьомкіної»
Характерологічний	Фактор «О» – рівень самоповаги Фактор «С» – сила волі Фактор «А» – активність	Діагностика особистісного диференціалу (адаптована НДІ ім. Бехтерева)
Рефлексивний	Рефлексивність Усвідомлення себе як фахівця сфери послуг	Опитувальник рефлексивності (А. В. Карпов) Анкета (авторська розробка)

Психологічний моніторинг особистісно-професійних якостей фахівця (табл. 2.2) надасть можливість психологам та викладачам простежити розвиток особистісно-професійних якостей на всіх етапах

процесу підготовки та своєчасно корегувати їх. Тому пропонується модель моніторингу розвитку особистісно-професійних якостей учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Даним терміном позначають постійне спостереження за процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату чи початковим припущенням.

Моніторинг необхідний в побудові цього процесу, тому що важливо постійно відслідковувати, що відбувається в реальному предметному середовищі явища, для того, щоб використовувати результати поточних спостережень у процесі керування.

Таким чином, суть керування – це обмеження безлічі ступенів вибору системи і вибір однієї з них, що сприяє одержанню кращого результату в конкретній ситуації.

Проблема психологічного моніторингу вперше була заявлена в 80-х р. ХХ ст. колективом авторів: В. В. Репкін, Г. В. Репкіна, Е. В. Заїка. Основними завданнями моніторингу, на думку В. В. Репкіна, Г. В. Репкіної та Е. В. Заїки, є:

- 1) акцентування уваги на процесуальній стороні навчальної діяльності на відміну від результативної (сформованість знань, розвиток психічних процесів, властивостей, якостей);
- 2) оптимізація використання зони найближчого розвитку учня;
- 3) організація індивідуально-своєрідного моніторингу, що відповідає досить широкому діапазону особистісних варіацій діяльності вчителя;
- 4) індивідуальний підхід до учнів;
- 5) профілактика деструктивних змін у структурі навчальної діяльності учнів;
- 6) досягнення максимально можливого ефекту навчання, найбільш повне використання ресурсів учнів;
- 7) фіксація та облік непрогнозованих змін у навчальній діяльності, що мають позитивний чи негативний ефект [26].

За результатами експертного оцінювання було підтверджено важливість для фахівця у сфері послуг (офіціанта) особистісно-професійних якостей, більшість яких співпала з наведеними у теоретичній моделі: соціально-комунікативна адаптивність, прагнення злагоди, оптимізм, толерантність, орієнтація на процес, орієнтація на альтруїзм, орієнтація на працю, орієнтація на результат, самоповага, сила волі, активність, рефлексивність, усвідомлення себе як фахівця сфери послуг, які за критерієм їх змістовної спорідненості згруповано в 4 блоки: комунікативний, мотиваційний, характерологічний, рефлексивний.

Як способи здійснення моніторингу автори пропонують використовувати методи збору інформації та врахування отриманих даних у прийнятті управлінських рішень і регуляції побудови навчальної діяльності. До методів збору інформації дослідники зараховують навчальні задачі та метод тестових ситуацій.

Російські вчені Е. Ф. Зеєр, О. М. Павлова, Е. Е. Симанюк розглядають психологічний моніторинг як процес відстеження стану об'єкта за допомогою безупинного чи періодично повторюваного збору даних, що представляють собою сукупність визначених ключових показників, де як об'єкт чи системи можуть виступати різні явища психологічної дійсності [26, 107].

Н. С. Глуханюк, розглядаючи психологічний моніторинг професійного становлення фахівця, зазначає, що питання, пов'язані з формуванням нового підходу до керування навчанням, є найменш розробленими і недостатньо висвітленими в літературі [21, 167–188]. Так, дослідниця формулює проблему відстеження професійного становлення фахівця: відстеження результатів навчання є основою керування якістю підготовки фахівця та виконує системотворчу функцію професійно-освітнього процесу. Також автор зазначає, що результат діяльності освітньої системи розподіляється на функціональний та психологічний. Функціональний результат представляється як знання, уміння і навички фахівця, а психологічний – пов'язаний з формуванням професійно важливих психологічних новоутворень. І якщо функціональний результат піддається в будь-якій сучасній освітній установі контролю, оцінці, іншим процедурам моніторингу, то психологічний результат не контролюється.

Можна вважати слушною точку зору Н. С. Глуханюк, що моніторинг професійного становлення – це процес спостереження, оцінки та прогнозування психічного стану фахівців на різних етапах багаторівневого навчання, охоплює комплекс діагностичних методик, що забезпечують контроль сформованості професійних характеристик. У процесі вирішення психологічних задач у системі початкової професійної підготовки моніторинг може бути розглянутий з різних позицій, продиктованих завданнями, які варто вирішувати.

Отже, під моніторингом розвитку особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця сфери послуг можна розуміти процес постійного науково обгрунтованого відстеження особистісних і професійно важливих характеристик, що дозволяє оцінити рівень розвитку особистісно-професійних якостей, простежити їхню динаміку в процесі підготовки до діяльності в сфері послуг. Моніторинг є інформаційним компонентом психологічного супроводу в установах професійної підготовки і становить цілісну систему. Дані моніторингу призначені для визначення загальної оцінки рівня розвитку особистісно-професійних якостей.

У процесі підготовки учнів ПТНЗ до діяльності було використано такі форми здійснення моніторингу особистісно-професійних якостей:

1. Стартова діагностика наявного рівня розвитку особистісно-професійних якостей. Доведення її результатів в найбільш загальному виді до відома педколектива. Приділення значної уваги рекомендаціям щодо розвитку провідних особистісно-професійних якостей.

2. Фінішна діагностика сформованості рівня розвитку особистісно-професійних якостей: соціально-комунікативна адаптивність, прагнення злагоди, оптимізм, толерантність, орієнтація на процес, орієнтація на альтруїзм, сила волі, екставертивність, рефлексивність.

На основі фіксації рівня виразності (репродуктивний, евристичний, креативний) особистісно-професійних якостей у реєстраційному бланку будується моніторинг (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Моніторинг розвитку особистісно-професійних якостей офіціанта

Професія: _____ П.І.Б. _____

Спеціальність: _____ Група № _____

Дата проведення моніторингу: _____

Особистісно-професійні якості	Технології моніторингу	А	В	С	Д
Соціально-комунікативна адаптивність Прагнення злагоди Оптимізм Толерантність	Тестування комунікативності				
Орієнтація на процес Орієнтація на працю Орієнтація на альтруїзм Орієнтація на результат	Психодіагностика мотивації				
Сила волі Самоповага Активність	Психодіагностика особистісного диференціалу				
Рефлексивність Самоусвідомлення	Діагностика рефлексії				

Примітка. Рівні вираження: А – репродуктивний; В – рефлексивний; С – евристичний; Д – креативний.

Таким чином, результати моніторингу розвитку особистісно-професійних якостей, узагальнені в профілі особистісно-професійних якостей конкретного учня, представляють фактичний матеріал про професійне становлення особистості. Осмислення та прийняття результатів моніторингу професійного розвитку стимулюють особистість до саморозвитку, самозмін.

Моніторинг є основою для відстеження особливостей та динаміки особистісно-професійних якостей, вдосконалювання професійно-освітніх програм, пошуку інноваційних технологій навчання, стимулювання особистісного та професійного розвитку учнів. Дані моніторингу можуть бути корисні фахівцям відділів розвитку персоналу при професійному консультуванні молодих фахівців і плануванні їхнього професійного розвитку та кар'єри. Також результати моніторингу можуть бути використані при виробленні та прийнятті управлінських рішень.

Отже, моніторинг є ефективною технологією, що обумовлює професійний розвиток і саморозвиток особистості. Його результати виступають як інформаційна основа проектування професійної підготовки, професійного росту та кар'єри фахівців.

2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей розвитку особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ

Були виділені якісні та кількісні показники комунікативного, мотиваційного, характерологічного та рефлексивного блоків та відповідних до них особистісно-професійних якостей: соціально-комунікативна адаптивність, прагнення злагоди, толерантність, оптимізм, орієнтація на процес, результат, альтруїзм, працю, самоповага, сила волі, активність, рефлексивність, самоусвідомлення.

Визначено особливості та рівні розвитку комунікативного, мотиваційного, характерологічного та рефлексивного блоків особистісно-професійних якостей учня. Низький рівень розвитку особистісно-професійних якостей мають 50,6 % учнів. Середній рівень властивий 42 % учнів. Високий рівень розвитку особистісно-професійних якостей мають 7,4 % учнів.

Встановлено, що значна частина учнів ПТНЗ (69,4 %) має середній та нижче за середній рівні розвитку комунікативного блоку особистісно-професійних якостей. Розвиненість мотиваційного блоку особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ характеризується нижче за середній та низьким рівнем (48,3 %). Негативні тенденції розвитку проявляються в недостатньому усвідомленні цінності праці, спрямованості на процес та результат, перевагу має орієнтація на гроші.

Констатовано, що характерологічний блок особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців сфери послуг (70 %), має середній рівень вираженості та характеризує обстежуваних як особистостей, готових усвідомлювати себе носіями позитивних особистісних характеристик, але такими,

які мають недостатній самоконтроль, імпульсивність поведінки, залежність від зовнішніх обставин та оцінок, деяку пасивність.

Розвиток рефлексивного блоку особистісно-професійних якостей майбутніх офіціантів можна охарактеризувати як нижче середнього, оскільки хоча показник рефлексії має середнє значення, основна частина учнів (80 %) має неадекватний розвиток самооцінки. Спостерігається слабе усвідомлення учнями образу професії офіціанта, майже відсутній інтерес до професійного навчання.

Встановлено вікові особливості розвитку професійно-особистісних якостей учнів ПТНЗ: з віком зменшується рівень розвитку комунікативного та характерологічного блоків професійно-особистісних якостей досліджуваних, особливо таких особистісно-професійних рис майбутніх фахівців у сфері послуг, як оптимізм, орієнтація на альтруїзм та активність. Разом з тим, найбільш мотивованими на працю та її результат виявилися учні старшого віку ($p < 0,01$).

Констатовано гендерні відмінності розвитку професійно-особистісних якостей учнів ПТНЗ: учні чоловічої статі виявилися більш орієнтованими на результативність праці та гроші, ніж учні жіночої статі. Проте у майбутніх фахівців у сфері послуг жіночої статі виявилися більш розвиненими особистісно-професійні якості комунікативного блоку, але менш розвиненими особистісно-професійні якості характерологічного блоку ($p < 0,01$).

Також встановлено наявність статистично значущих зв'язків між місцем проживання та рівнем розвитку особистісно-професійних якостей досліджуваних учнів ПТНЗ: учні з сільської місцевості мають вищий рівень мотивації досягнення успіху (мотиваційний блок), ніж учні з міста (57 % і 33 % відповідно), та характерологічного блоку (сила волі, активність). Натомість, міські учні мають більший рівень розвитку якостей комунікативного блоку, ніж сільські (43 % і 27 % відповідно) ($p < 0,01$).

Загалом, отримані результати констатувального експерименту свідчать про те, що в учнів професійно-технічних навчальних закладів спостерігається переважно недостатній рівень сформованості особистісно-професійних якостей, що зумовлює необхідність впровадження програми їх розвитку.

Досліджуючи загальні тенденції розвиненості блоків особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців сфери послуг, привернуло увагу те, що в більшості психодіагностичних показників особистісно-професійних якостей учнів існують суттєві розбіжності розвитку у різних респондентів.

Було встановлено, що попри визначені загальні закономірності розвитку, існує індивідуальна своєрідність у розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців сфери послуг.

З метою складання індивідуальних профілів розвиненості блоків особистісно-професійних якостей у досліджуваних учнів було використано метод кодування усереднених показників, отриманих за результатами вивчення кожного блоку та переведення цих значень у стандартизовані бали.

Кодування здійснювалося за шкалою: бали низького рівня – < 3 , середнього рівня – $= 3$, високого – > 3 .

Таким чином, кожен з блоків особистісно-професійних якостей кожного досліджуваного отримав певний бал, що забезпечило можливість представити індивідуальні особливості розвиненості блоків особистісно-професійних якостей учнів у вигляді діаграми. Таким чином кожна діаграма отримала індивідуальний профіль.

На рисунку 2.1 зображено приклад індивідуального профілю розвиненості блоків особистісно-професійних якостей досліджуваної Наталії К., яка навчається за спеціальністю «офіціант».

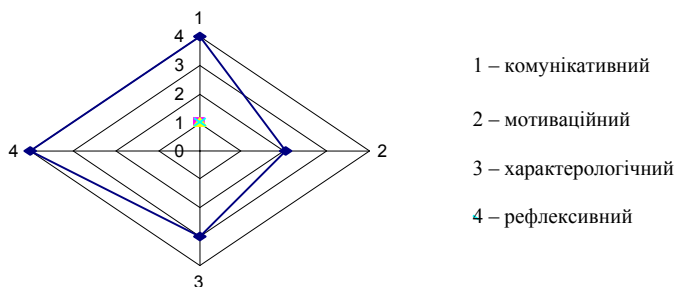


Рис. 2.1. Індивідуальний профіль розвиненості блоків особистісно-професійних якостей учениці ВПУ № 33 Наталії К.

З діаграми видно, що середній рівень розвитку не означає однаковий розвиток всіх критеріїв, в реальності це й не є можливим. Розвиток завжди відбувається як процес боротьби протиріч та їх вирішення є нерівномірним, стрибкоподібним процесом. Завищений рівень розвитку одного з показників може навіть стати внутрішньою перешкодою розвитку, оскільки суб'єкт у процесі професійного функціонування буде намагатися компенсувати слабкіші сторони особистісного розвитку одним або двома критеріями, що характеризуються високими показниками.

Хоча контур цього індивідуального профілю розвиненості особистісно-професійних якостей є досить рівномірним, рисунок демонструє й слабкі сторони розвиненості критеріїв для цього суб'єкту, в даному випадку недостатність характерологічного блоку, що є актуальною зоною саморозвитку цієї учениці. Проте в цілому значення показників свідчать про середній розвиток особистісно-професійних якостей учня – майбутнього фахівця

На рисунку 2.2 представлено графічне зображення іншого індивідуального профілю розвиненості блоків особистісно-професійних якостей досліджуваного Віктора В. (учня ВПУ № 33), що ілюструє проблемність у розвитку та функціонуванні особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця сфери послуг.

Діаграма наочно демонструє нерівномірність у розвитку та функціонуванні блоків особистісно-професійних якостей саме цієї особистості, що відображається у нерівномірному контурі. Можна сказати, що у цієї молодшої людини розвинені мотиваційний та характерологічний блоки особистісно-професійних якостей, однак слабкою мірою представлений комунікативний та рефлексивний.

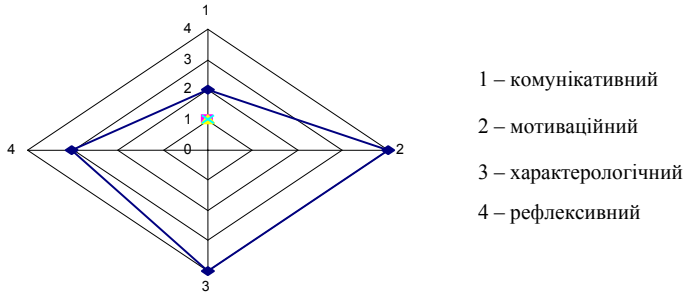


Рис. 2.2. Індивідуальний профіль розвиненості блоків особистісно-професійних якостей Віктора В. (учня ВПУ № 33, майбутнього фахівця сфери послуг)

Аналіз індивідуальних профілів дозволяє зробити висновки про індивідуальні суб'єктивні можливості й актуальні зони розвитку блоків особистісно-професійних якостей у майбутніх фахівців.

РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПТНЗ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Теоретичне обґрунтування програми розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців у сфері послуг

Розвиток особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця ініціюється у процесі професійного становлення учня і фахівця, але на різних його стадіях детермінується різними протиріччями.

На початкових стадіях професійного становлення рушійними силами розвитку особистісно-професійного розвитку є протиріччя між зовнішніми та внутрішніми факторами, на наступних стадіях – внутрішні протиріччя особистості фахівця, професіонала. До зовнішніх факторів, що ініціюють розвиток особистісно-професійних якостей, належать соціально-економічні умови, зміст і технології виконання діяльності, система стимулювання розвитку.

На стадії підготовки до діяльності системою стимулювання є система оцінки навчальних досягнень і рівня розвитку провідних особистісно-професійних якостей учнів, на стадії професійної адаптації – оцінка рівня сформованості соціально-професійних компетенцій.

О. І. Бондарчук [9] зазначає, що визначення внутрішніх, особистісних проблем і конфліктів, орієнтованість на формування творчого підходу до будь-яких подій свого життя, розвиток професійної свідомості, добір, оволодіння і реалізація гнучких стратегій та тактик професійної діяльності сприяє розвитку особистісних і професійно важливих якостей майбутніх фахівців.

Особливе значення при цьому мають усвідомлення та позитивне реконструювання життєвого та професійного досвіду, професійне моделювання, конструювання, насамперед, в контексті майбутньої професійної діяльності. При цьому, орієнтація на глобальні та перспективні цілі підготовки майбутнього фахівця до діяльності в сфері послуг вимагає розвитку їхніх провідних особистісно-професійних якостей

Однак потрібно враховувати обставину, що професійні здібності формуються не самі по собі, а на базі всієї психологічної структури особистості. Цю ж думку можна було б висловити і в іншому формулюванні: кількісні та якісні характеристики психічних процесів і властивостей особистості входять у структуру професійних здібностей у вигляді їхніх психологічних механізмів. Професійні здібності можна спроектувати через психологічну структуру особистості, тобто за характеристикою й оцінкою психічних

процесів і психічних властивостей особистості, за індивідуальною своєрідністю їх проявів в особистості можна судити про перспективи формування професійних здібностей за певних умов. Йдеться про те, що психічні процеси особистості можна розглядати як механізми професійних здібностей і як передумови успішної професійної діяльності офіціанта. А особливості мотиваційної, характерологічної та інших сфер особистості є при цьому вельми суттєвими умовами реалізації цих механізмів, їхніх передумов [58].

Отже, *метою* формувального експерименту був розвиток особистісно-професійних якостей учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі підготовки до діяльності.

У психології для розвитку особистісних та професійно важливих якостей широко застосовуються соціальні, інформаційні, біологічні, виробничі та інші технології, що позначаються термінами: «педагогічні технології», «технології навчання», «психотехнології», «інноваційні технології» та ін.

Вихідним є поняття «психологічна технологія». Його загально визначеного визначення у вітчизняній педагогіці та психології наразі немає.

Психологічні технології орієнтовані на досягнення наступних цілей:

- актуалізація особистісно-професійного потенціалу;
- професійний розвиток особистості;
- формування метапрофесійних утворень: узагальнених знань, умінь, навичок, дій, компетенцій;
- надбання досвіду кваліфікованого виконання професійної діяльності;
- забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників професійно-освітнього процесу [26].

Спираючись на дослідження Е. Ф. Зеєра [27], можна дати таке визначення: розвивальна психологічна технологія – це упорядкована сукупність дій, операцій і процедур, спрямованих на психологічний розвиток особистості, що інструментально забезпечують прогнозований результат в професійно-педагогічних ситуаціях, утворюють інтеграційну єдність форм і методів навчання при взаємодії учнів і педагогів у процесі розвитку індивідуального стилю діяльності.

У даному визначенні зазначено важливі моменти технологій професійної підготовки:

- цільова установка на розвиток особистості;
- інтеграційна єдність форм, методів і засобів навчання;
- взаємодія учнів і педагогів;
- орієнтація на формування індивідуальний стилю діяльності.

Реалізація цих технологій у професійно-підготовчому процесі забезпечується за таких умов: 1) мотиваційне забезпечення суб'єктів педагогічної діяльності та навчання, засноване на реалізації їхніх особистісних функцій у цьому процесі; 2) наявність чіткої та діагностично заданої мети підготовки; 3) подання навчального матеріалу у виді системи пізнавальних і практичних задач, ситуацій, завдань, проектів, вправ і т. ін.; 4) визначення способів

взаємодії суб'єктів професійно-підготовчого процесу; 5) позначення меж алгоритмічної та творчої діяльності педагогів, допустимого відхилення від правил; 6) забезпечення відкритості навчання професійному майбутньому, спрямованість на його передбачення [26].

Необхідно зазначити, що підготовка становить собою інтеграцію навчання, виховання і розвитку. Тому технології повинні бути спрямовані на реалізацію цих трьох складових, що забезпечують становлення особистості.

Важливого значення в технологіях, що можуть бути використані для розвитку особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ, надається взаємодії педагогів і учнів. Оптимальні умови для розвитку навчально-професійної мотивації, досягнення мети розвитку особистості забезпечує педагогічна фасилітація. Феномен фасилітації виникає, якщо педагог:

- є для учнів авторитетним, референтним і визнаним;
- володіє техніками та прийомами атракції, емпатійного слухання, конгруентного (адекватного та щирого) самовираження свого ставлення до учнів;
- виявляє толерантність до протилежних думок, самостійних суджень, незалежної поведінки.

При цьому, увагу в навчанні необхідно акцентувати не на власне навчання, а на учінні, процес викладання має бути організованим не як трансляція інформації, а як фасилітація професійного й особистісного розвитку в умовах постійних соціальних змін. Головними засадами в роботі педагога-фасилітатора, за П. В. Лушиним, є: 1) істинність і відкритість – відкрите сприйняття педагогом власних думок і переживань, здатність відверто висловлювати та транслювати їх слухачам; 2) прийняття і довіра – особистісна впевненість педагога у можливостях і здібностях слухачів; 3) емпатійне розуміння – бачення педагогом внутрішнього світу й поведінки кожного слухача з його внутрішньої позиції, ніби його очима [38].

Отже, педагогічна фасилітація створює найкращі умови для реалізації розвиваючих технологій професійної підготовки. Ця взаємодія забезпечує сприятливе особистісно орієнтоване спілкування (інтерацію) усіх суб'єктів професійної підготовки.

У психолого-педагогічній літературі накопичено багато форм і методів навчання, виховання та розвитку учнів, котрі можна зарахувати до розвиваючих технологій. До них також належать розвиваюча психодіагностика, тренінги розвитку, організаційно-діяльнісні ігри, метод проектів та ін.

Ці технології, на жаль, недостатньо поширені у професійній школі. Пояснюється це не лише прихильністю педагогів до традиційних інструментально-технологічних форм і методів навчання. Застосування розвиваючих технологій вимагає відповідних умов [26]:

- можливості організації невеликих навчальних груп;
- особливої організації навчально-просторового середовища (комбіновані навчальні столи, комплексне устаткування, комп'ютерне оснащення та ін.);

- використання у навчальному процесі соціально та професійно значимих ситуацій, задач і проблем, доповнених інформаційно-довідковими даними.

Тому використання таких технологій потребує визначення психологічних умов та шляхів впровадження їх у навчальний процес з метою забезпечення розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців у сфері послуг. Зокрема, йдеться про: 1) доцільність орієнтації учнів на самопізнання, усвідомлення ними своїх особистісно-професійних якостей та їх постійний моніторинг; 2) необхідність формування психологічних знань щодо специфіки й проблем діяльності у сфері послуг; 3) розвиток умінь і навичок конструктивного вирішення проблемних ситуацій, що виникають у професійній діяльності у сфері послуг під час їх навчально-ігрового моделювання; 4) використання методу проектів для актуалізації потреби в професійному саморозвитку та формуванні навичок конструктивної спільної діяльності учнів ПТНЗ.

Щодо доцільності орієнтації учнів на самопізнання, усвідомлення ними своїх особистісно-професійних якостей та їх постійний моніторинг варто зазначити, що однією з ефективних психотехнологій формування особистісно-професійних якостей учнів у системі професійної підготовки є розвивальна психодіагностика.

Розвивальна функція психодіагностики полягає в тому, що, інтерпретуючи результати діагностики індивідуально-психологічних характеристик і повідомляючи їх респонденту, актуалізуються наявні в нього психологічні знання, а також розширюється його психологічна компетентність. Оскільки індивідуальні показники діагностики мають велику суб'єктивну значущість для майбутнього фахівця, то пояснення сутності психологічних характеристик, що діагностуються, набуває особливої особистісної значущості. Психологічні знання не стільки засвоюються, скільки привласнюються, відбувається формування аутокомпетентності, що стає фактором самореалізації професійно-психологічного потенціалу особистості.

Для психодіагностики рівнів розвитку особистісно-професійних якостей необхідне створення особливої ситуації розвитку – специфічної системи стосунків педагога й учнів, що характеризуються відкритістю та довірою.

Психодіагностична ситуація розвитку охоплює наступні моменти:

- педагог створює внутрішню мотивацію саморозвитку та самовдосконалення членів групи під час роз'яснення показників, що діагностуються, та їх значущості для майбутньої професійної діяльності;
- дані діагностики орієнтовані на збагачення уявлень обстежуваних про себе; діагностика спрямована на формування їхньої аутокомпетентності;
- діагностичні процедури передбачають активну участь членів групи у проектуванні й обговоренні професійно-психологічного профілю особистості учня, зіставленні з нормативною моделлю, обробці отриманих даних та їх інтерпретації;

- у процесі проведення індивідуально-розвиваючої діагностики застосовуються діалогічні техніки: бесіди, тренінги, психологічне консультування; у межах діалогового підходу педагог-психолог вступає в довірчий контакт із членами групи;

- психодіагностика повинна бути спрямована на комплексну оцінку особистості фахівця, а для цього потрібні науково обґрунтована психограма фахівця чи його професійно-психологічний профіль; узагальнення результатів діагностики кладеться в основу програми розвитку особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця;

- діагностика особистісно-професійних якостей особистості на виробництві стане основою психологічного супроводу професійного росту та кар'єри фахівця [26–27].

Таким чином, є всі підстави розглядати розвивальну професійну психодіагностику як фактор, що ініціює розвиток і саморозвиток фахівця, розширення його компетентностей, компетенцій та особистісно-професійних якостей.

Підбір методів діагностики ґрунтувався на адекватному розумінні професійної діяльності та науково обґрунтованому уявленні про склад властивостей особистості. При цьому змістовний аналіз професії дозволив визначити склад ключових компетенцій, а структура особистості у професійній самореалізації – особистісно-професійні якості.

Одним із найпростіших варіантів упорядкування професійно значимих параметрів особистості фахівця є професійно-психологічний профіль, проектування та підбір методик діагностики якого є найбільш важливими моментами особистісно орієнтованої технології професійного розвитку фахівця.

Професійно-психологічний профіль фахівця розробляється для вирішення наступних завдань:

- актуалізація професійно-психологічного потенціалу особистості;
- підвищення психолого-педагогічної компетентності й аутокомпетентності;
- розвиток і корекція особистісно-професійних якостей.

Отже, психодіагностика охоплює:

1. Визначення мети та завдань професійного розвитку майбутніх фахівців.

2. Розробка психограми фахівця.

3. Конструювання професійно-психологічного профілю фахівця та підбір методів діагностики.

4. Визначення ключових компетенцій та особистісно-професійних якостей, складання методичної бази дослідження.

5. Моніторинг розвитку особистісно-професійних якостей фахівця.

Розвивальна діагностика здебільшого спрямована на формування соціально-психологічної компетентності, мотивування, особистісний та

професійний розвиток, саморозвиток і актуалізацію професійно-психологічного потенціалу та є технологією формування особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця.

Щодо *розвитку умінь і навичок конструктивного вирішення проблемних ситуацій, що виникають у професійній діяльності у сфері послуг під час їх навчально-ігрового моделювання*, варто зазначити, що гра є різновидом непродуктивної діяльності, головним мотивом якої є не її результат, а власне процес.

Виділяють наступні компоненти гри:

- ігрові ролі та їхнє прийняття;
- побудовані за визначеними правилами ігрові дії;
- моделювання ігрового процесу та супутньої йому емоційної напруги (технологія гри).

Ведучим компонентом гри є роль та її прийняття. Роль становить собою комплекс соціальних вимог, очікувань, пропонованих суспільством, що оточують дану людину, її поведінки. Виконання ролі припускає точне відтворення діяльності людини в зовнішньому плані. Прийняття ролі здійснюється на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях.

Ігрові дії визначаються цільовим аспектом гри. Вони можуть задаватися сценарієм, ведучим, нормативними документами чи формуватися самими гравцями відповідно до їхнього бачення ситуації та поставленими перед ними цілями.

Ділові ігри виконують функцію виявлення й оцінки (у тому числі виміру) за допомогою визначених оцінювань індивідуальних якостей особистості, її знань, умінь, компетенцій, особистісно-професійних якостей та зразків поведінки, що певною мірою, наближає їх до тестових процедур. Разом з тим, існує низка відмінностей ділових ігор від тестів [26, 95]:

- поведінкова комунікація, тобто гра ґрунтується на визначених діях, а не на пропонованих відповідях;
- гра відрізняється складністю та взаємозалежністю вирішуваних завдань;
- ігрова ситуація імітує реальну;
- гра багатофункціональна, оскільки сполучає функції діагностики з функціями навчання, тренінгу та розвитку її учасників;
- оцінка ефективності гри безпосередньо залежить від її процесу, а тест оцінюється за результатами його виконання.

У процесі розвитку якостей особистості ділові ігри дозволяють вирішити наступні завдання:

- визначити професійні компетенції учасників, ступінь підготовленості учнів до виконання професійної діяльності;
- підвищити інтерес учасників до процесу роботи, підсилити долученість їх до вирішення професійних завдань;
- наочно представити реальну ситуацію та визначити стратегію власних дій;

- вивчити складові частини організаційної проблеми, виявити найважливіші з них і виробити комплексне поетапне рішення в імітаційному режимі;

- набути компетенції за допомогою вирішення проблем в умовах, максимально наближених до реальної ситуації.

Під час конструювання та проведення ділової гри реалізуються наступні психолого-педагогічні принципи: імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки виробництва, ігрового моделювання змісту та форм професійної діяльності, спільної діяльності, діалогічного спілкування, двоплановості, проблемності змісту імітаційної моделі та процесу її розгортання в ігровій діяльності [26].

Етапи ділової гри

1. Підготовка гри:

- забезпечення відповідності обраної ігрової методики, ситуації навчальним цілям і рівню підготовленості учасників;

- забезпечення адекватної фіксації процесу гри (аудіо-, відеозапис);

- визначення способів аналізу гри (зауваження та рекомендації керівника гри, пророблення найважливіших епізодів і ролей, зіставлення власних переживань гравців і характеристик спостерігачів, використання системи чи критеріїв оцінних шкал);

- структурування гри в часі;

- визначення форм оцінних комунікацій із гравцями;

- розмірне використання технічних засобів навчання, особливо під час аналізу поведінки гравців та підведення підсумків.

2. Формування ігрової групи. Гра повинна сприяти вирішенню актуальної проблеми організації та відповідати потребам її учасників. Рівень компетентності учасників гри приблизно однаковий. Усі повинні бути ознайомленими з правилами й умовами проведення гри.

3. Керівництво грою та її проведення. Керівник формує склад учасників гри, знайомить їх з умовами та правилами, установлює регламент гри. У процесі гри він здійснює контроль за її ходом, скеровує гру, стежить за дотриманням етичних норм, запобігає виникненню образ і конфліктів.

4. Підведення підсумків. Одна з важливих функцій керівника гри – підведення підсумків (чи досягнуті цілі, чи всі завдання вирішені, чи відповідають результати раніше встановленим критеріям). Бажано також проаранжувати учасників залежно від їхніх досягнень, визначити причини успіху лідерів і відставання аутсайдерів.

Відмінність ділової навчальної гри від традиційних методів навчання, її розвиваючі можливості полягають у тому, що в грі відтворюються основні закономірності руху професійної діяльності та професійного мислення на матеріалі динамічно породжуваних і вирішених спільними зусиллями учасників учбово-професійних ситуацій [26].

Ділові ігри сприяють формуванню наступних соціально та професійно важливих компетенцій [там само]:

- бачити професійну ситуацію в цілому, вміти аналізувати складові частини об'єкта діяльності й умови його функціонування;
- виділяти в професійній ситуації предмети дій, засоби й очікувані результати;
- формулювати та ставити задачу, виділяти систему дій, що забезпечує досягнення мети в даних умовах;
- будувати модель діяльності з перетворення умов поставленої задачі, підбору відсутньої чи елімінації зайвої інформації, зміни умов функціонування об'єкта чи його властивостей;
- здійснювати дії за рішенням задачі;
- проводити оцінку й узагальнення отриманих результатів [26].

Як відомо, планова гра – це послідовне, часто поетапне програвання та пророблення (аналіз і осмислення) єдиних типових ситуацій, що змінюються, на основі яких робляться загальні висновки за рішенням комплексної організаційної проблеми. Цей тип ігор відрізняється більшою наближеністю до реальних ситуацій.

До програми розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців у сфері послуг, на засадах особистісно-компетентнісного підходу, було зараховано також ігрові тренінгові вправи з розвитку комунікативності, корпоративності, тренінгові вправи з розвитку аутокомпетентності та соціальної чутливості, тренінг рефлексивності [26], результатами та критеріями ефективності яких є:

- підвищення психологічної та професійної компетентності, розвиток провідних особистісно-професійних якостей та соціально-професійних компетенцій;
- перехід учнів на новий рівень професіоналізму;
- розвиток готовності до самозміни, саморозвитку та самореалізації у сфері професійної діяльності;
- створення оптимістичної професійної перспективи й оволодіння технологіями професійного самозбереження.

Особливістю цих тренінгових вправ є спрямованість на розкриття та розвиток індивідуальності учнів, активізацію і реалізацію їхнього потенціалу, оптимізацію взаємин всіх учасників професійно-освітнього процесу.

У проектуванні тренінгів розвитку пріоритетна роль належить удосконалюванню особистості фахівця, його професійних мотивів і цінностей, професійної самосвідомості, компетенцій і особистісно-професійних якостей.

Поряд з технологіями розвитку цих інтегративних характеристик фахівця до змісту тренінгів розвитку долучаються також широко описані в психологічній літературі прийоми зміни психічних станів людини:

- «розігрів», «розморожування» учнів для зниження непотрібної напруженості, подолання особистісного опору змінам;

- лабілізація – усвідомлення людиною неадекватності своєї поведінки у визначених професійних ситуаціях, незадоволеність колишніми формами поведінки, створення позитивної мотивації до навчання, готовності до засвоєння нового;

- подача прийомів, технік нової професійної поведінки;
- «заморожування» – закріплення нових способів діяльності та їх опанування.

Проведення тренінгів розвитку особистісно-професійних якостей передбачає глибоке знання специфіки професії, соціально-професійних і психологічних характеристик особистості фахівця.

Вибір типу тренінгу залежить від мети роботи з персоналом, професіографічної характеристики діяльності й особистості фахівців, від їхньої базової освіти, рівня професіоналізму.

Сценарії тренінгових занять мають єдину модель. На початку заняття проводиться попередній інструктаж (двічі): докладно та у згорнутому вигляді в формі короткого резюме. В інструкції зазначаються завдання, умови його виконання, час, що відводиться на його виконання. Психолог керує усім процесом його проведення, підводить підсумки, разом із групою визначає кращі у тренінгу.

Під час оцінювання результатів враховувалися тимчасові, кількісні й якісні показники: хто швидший, кращий, цікавіший, дотепніший, нестандартніший. Сприятливі умови для роботи групи створювалися завдяки рефлексії, позитивній емоційній атмосфері, що знижує психологічну напруженість, а також за допомогою оволодіння основними правилами поведінки під час занять.

Правила для учасників:

- 1) активність, що припускає долучення всіх учасників до роботи групи, прояв інтелектуальної, емоційної, рухової активності;

- 2) спілкування за принципом «тут і тепер», що припускає звертання до сьогодення, того, що турбує учасників саме зараз, обговорення того, що відбувається в групі;

- 3) емоційна підтримка учасників під час обговорення вправ і завдань, виявлення позитивних якостей особистості;

- 4) щирість і довірливість у спілкуванні;

- 5) неприпустимість безпосередніх оцінок людини (оцінюються не якості учасників, а лише їхні дії);

- 6) конфіденційність усього процесу в групі.

Реалізація тренінгів обумовлює застосування технологій психологічної фасилітації з урахуванням психологічних особливостей всіх сторін міжособистісного спілкування. Основними принципами добору таких технологій є:

- забезпечення співробітництва всіх суб'єктів освітнього процесу;
- побудова спілкування на паритетних засадах;
- визнання за кожним учасником права на власну позицію та думку;

- визнання кожного суб'єкта спілкування унікальною особистістю;
- відкритий прояв власних почуттів і емоційних переживань;
- фасилітаційна організація простору спілкування [26].

Варто розглянути адекватні цим принципам технологічні прийоми, використовувані під час проведення тренінгових занять.

Необхідно зазначити, що психолог реагує не на поверхневі емоційні реакції учасників, а на їхні приховані почуття, допомагаючи тим самим усвідомити, чому вони відчувають такі почуття і переживання. Емпатія охоплює наступні рівні: раціональний (розуміння емоційного стану); емоційний (співпереживання стану підопічного); діючий (надання реальної допомоги в подоланні негативних емоцій); випереджальний (прогнозування можливих емоційних станів).

Ефективним фасилітаційним прийомом у формуванні навичок учнів є самопрезентація психолога, розкриття ним свого життєвого та професійного досвіду. Використання цього прийому сприяє прийняттю членами тренінгової групи особистості психолога як досвідченого фахівця у взаємодії з людьми, таким чином дозволяє зняти психологічні бар'єри відчуженості між усіма суб'єктами професійного спілкування.

Фасилітаційна організація простору спілкування припускає таке розташування учасників, що забезпечує зоровий контакт, взаємозалежне виконання спільних дій, обмін невербальними та вербальними засобами комунікації, емоційними станами.

Тренінги розвитку сприяють також формуванню соціальних, пізнавальних і професійних компетенцій, розвитку таких особистісно-професійних якостей, як комунікативність, креативність, рефлексивність, асертивність (впевненість у собі), толерантність.

Методи психологічного впливу підбиралися за принципом цільового спрямування та взаємодоповнення, з метою компенсування обмежень і недоліків, що притаманні кожному методу окремо. Робота здійснювалася як у груповому режимі так і індивідуально.

Щодо використання методу проектів для актуалізації потреби в професійному саморозвитку та формуванні навичок конструктивної спільної діяльності учнів ПТНЗ варто зазначити наступне.

Метод проектів є системою формувального впливу, за якої учні здобувають знання, уміння і навички, а також компетенції й особистісно-професійні якості в процесі конструювання, планування та виконання практичних завдань, що поступово ускладнюються в проекті. В даному випадку використовувалися проектні завдання.

У вітчизняній психології проектний метод пов'язували з розвитком особистості, підготовкою людини до життя та праці. Метод проектів – це гнучка модель організації навчального процесу, орієнтована на самореалізацію особистості учня шляхом розвитку його інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей та творчих здібностей у процесі створення під

керівництвом педагога нових товарів і послуг, що володіють суб'єктивною чи об'єктивною новизною і мають практичну значимість [26].

У зарубіжній професійній педагогіці й психології проекти розглядалися з позиції цілей навчання, що пов'язані з утилітарною задачею виконання навчального завдання в реальній життєвій обстановці (У. Х. Килпатрик). Метод проектів був поширеним в професійній педагогіці Німеччини (А. Шелтен).

Основна мета методу проектів – інтегрувати професійну підготовку учнів з різних навчальних дисциплін для встановлення більш міцних міжпредметних зв'язків, а також для більш тісної взаємодії теорії з практикою в педагогічному процесі. Дидактична цінність методу проектів полягає у використанні самостійної проектувальної діяльності учнів як основного засобу їхнього професійного розвитку.

За Е. Ф. Зеєром, метод проектів дозволяє вирішити наступні завдання:

- актуалізувати міжпредметні зв'язки в процесі підготовки учнів;
- більш повно реалізувати взаємозв'язок теорії та практики в навчальній діяльності учнів;
- підвищити рівень засвоєння учнями знань і умінь;
- підвищити активність учнів як суб'єктів освітнього процесу, підсилити роль самоосвіти, самонавчання, саморозвитку;
- цілеспрямовано формувати компетенції й особистісно-професійні якості учнів [26].

Характерними рисами методу проектів є інтегративність, проблемність і контекстність. Перша означає оптимальний синтез сформованих концепцій засвоєння знань і теорій навчання. Друга характеризує проблемність розв'язуваних учнями задач. Третя особливість – контекстність – означає інтеграцію навчальної, наукової та практичної діяльності майбутніх фахівців.

Основний принцип методу проектів полягає в такій організації діяльності учнів, за якої забезпечується їхня максимальна самостійність. Реалізуючи метод проектів, психолог виконує роль консультанта-помічника. При цьому педагог керує діяльністю учнів. Основу побудови даної технології складають комплексні проектувальні завдання, розроблені з обліком міжпредметних зв'язків і цілісного характеру роботи. Зазвичай, виконання таких завдань закінчується на заняттях виробничого навчання створенням спроектованого об'єкта (в даному випадку, сценарію корпоративних, дитячих та інших заходів).

Як відомо, проектне завдання полягає в проектуванні чи створенні якого-небудь «продукту» професійної діяльності. Учні виконують проектне завдання самостійно, використовуючи літературу, методичні посібники, консультуючись з педагогами. Після закінчення роботи над проектом проводиться перевірка вивченого матеріалу. Пізніше результати роботи обговорюються, визначаються труднощі та професійно значимі характеристики учасників роботи.

Використовують декілька форм методу проектів залежно від того, скільки учнів беруть участь у розробці конкретного проекту (в даному випадку, груповий проект), скільки дисциплін охоплює проект (одну чи більше), яку специфіку має основне завдання проекту та наскільки цілісний воно має характер (специфіка проектного завдання вкладається в базову мету проекту: дослідження, раціоналізація чи конструювання, а рівень цілісності характеризується рівнем практичного втілення проекту, в даному випадку процес створення переходить у матеріальну площину).

Найбільш ефективними на сьогоднішній день визнані групові проекти, що мають міждисциплінарний характер і є комплексними. Такі форми методу проектів найбільш вдало імітують реальну професійну діяльність сучасних фахівців. Виконання групових проектів імітує роботу фахівців в умовах великих підприємств, а також малих підприємств, що роблять різного роду послуги населенню.

Для роботи з проектними завданнями використовувалися спрямовуючі тексти, суть яких полягала в наданні студентам інформації в знаково-символічному, наочно-графічному виді (тексти книг, дидактичні картки, малюнки, схеми, креслення, таблиці і т. д. для рішення навчально-пізнавальної задачі, виконання практико-орієнтованого завдання).

Проблемні ситуації в навчальному процесі можуть виникати стихійно, незалежно від бажання педагога, але можуть бути створені відповідно до поставленої мети. Природно, найбільш цінним є свідоме, навмисне та цілеспрямоване створення професійних ситуацій. Психологічною основою спрямовуючих текстів є саморегульоване навчання. Саморегуляція – це доцільне керування своїми психічними станами та діями. Вона здійснюється в єдності енергетичних, динамічних і змістовно-значеннєвих аспектів.

Оскільки прийнята суб'єктом мета не визначає однозначно умов для побудови програми виконавських дій, то спрямовуючі тексти – способи досягнення результату.

Саморегуляція як інтегративне поняття характеризує такі особистісно-професійні якості учнів, як самостійність, рефлексія, самоконтроль і самоорганізація.

Спрямовуючі тексти дозволяють вирішити наступні дидактичні завдання:

- здійснити взаємозв'язок теорії та практики у процесі виконання навчального завдання;
- навчити учнів співробітництву та кооперації під час виконання групового завдання;
- організувати самостійне виконання навчального завдання та навчити самостійно контролювати процес і результат своєї праці [26].

Спрямовуючі тексти належать до технологій когнітивного інструкування учнів. Основний принцип методу спрямовуючих текстів здійснюється за такої організації діяльності учнів, що забезпечує їхню максимальну самостійність у процесі виконання проектного завдання.

Теоретичне вивчення реалізації професійних ситуацій на заняттях, спостереження за роботою викладачів і майстрів, практичний досвід свідчать, що уміле використання спрямовуючих текстів у навчальному процесі є одним із найкращих способів здійснення індивідуального підходу до учнів у процесі створення та реалізації різних типів навчально-пізнавальних ситуацій на заняттях зі спецтехнології та виробничого навчання.

Застосування спрямовуючих текстів – один зі шляхів усунення протиріччя між необхідністю передачі інформації кожному суб'єкту відповідно до його навчально-пізнавальних можливостей, з одного боку, і відсутністю умов для такої передачі – з другого.

Розглянемо основні види завдань, що були використані у спрямовуючих текстах. Завдання становить собою деяку абстракцію реальної ситуації, що може бути представлена на трьох рівнях:

- предметному, коли предмети, за допомогою яких будується модель-задача, розглядаються як знаки особливої предметної мови;
- наочно-графічному, коли за матеріал для побудови моделей-задач використовуються різні наочно-графічні системи, креслення, малюнки, таблиці, картки;
- знаково-символічному, коли задачі-моделі будуються за допомогою знаково-символічної мови (тексти книг, підручників, дидактичних карток тощо) [60].

Найнижчим рівнем абстракції є предметний, а найвищим – знаково-символічний. Залежно від особливостей тієї чи іншої області знань задачі, що вирішуються за допомогою цих знань, будуються на рівні, характерному для даної області. Однак задачі, побудовані на одному рівні, за допомогою однієї мови, можуть мати різні рівні абстракції [29].

У процесі вирішення задач різних рівнів абстракції в учня поступово формуються пізнавальні та методичні компетенції, встановлюються міжпредметні зв'язки, розвиваються особистісно-професійні якості. У свою чергу виконання спрямовуючих текстів свідчить про здатність вирішувати задачі визначеного ступеня складності. Тому в процесі навчання за допомогою методу спрямовуючих текстів необхідний поступовий перехід від простих задач до більш складних.

Психологічною основою засвоєння навчальної інформації за допомогою спрямовуючих текстів є механізми інтеріоризації. Зовнішній вплив спрямовуючого тексту переходить у внутрішній план у процесі вирішення учнем задач адекватного рівня абстракції та складності. При цьому варто мати на увазі, що інтеріоризація дії, тобто поступове перетворення зовнішніх дій на внутрішні, розумові, є процес, що закономірно відбувається в онтогенетичному розвитку людини.

Якщо в підручнику чи навчальному посібнику соціальний досвід людства опредмечений та зафіксований у систематизованому виді, то в спрямовуючих текстах відображені лише фрагменти цього досвіду. При цьому

соціальний досвід береться не весь, зокрема з конкретного предмету, а лише той, котрий відповідає поставленій меті навчання та може бути адекватно розпредмеченим учнем у процесі самостійної роботи з даним матеріалом. Отже, інформація, подана у спрямовуючому тексті, повинна містити окремий фрагмент навчального предмета мовою, доступною для сприйняття її учнем даного віку та рівня розвитку,

Створення спрямовуючих текстів, за Е. Ф. Зеером, охоплює такі етапи:

1) дидактичний аналіз змісту навчання з предмета в цілому та з окремої теми чи розділу зокрема;

2) психолого-педагогічний аналіз засвоєння навчального матеріалу учнями даного віку та рівня розвитку. На цій основі здійснюється добір змісту, вибір рівня абстракції та форми фіксації інформації (тексти, таблиці, схеми, малюнки, креслення), що використовується в роздавальних дидактичних матеріалах;

3) створення роздаткових дидактичних матеріалів з рукописною (друкованою) основою;

4) дослідно-експериментальна перевірка з невеликою групою учнів «працездатності» створених дидактичних карток і їхнє коректування. У процесі обробки матеріалу, що відбирається для спрямовуючих текстів, необхідно звернути увагу не лише на зовнішню (логіко-змістовну) сторону інформації, поміщену на картці, але і на внутрішньо-процесуальну сторону обробки цієї інформації учнем;

5) досвідчена перевірка спрямовуючих текстів у роботі з навчальною групою учнів. На основі цього здійснюється остаточне корегування змісту та форми пред'явлення учням матеріалу, поміщеного на картках;

6) впровадження роздавальних дидактичних матеріалів у практику педагога [26].

Отже, спираючись на аналіз особливостей професійної освіти майбутніх фахівців у сфері послуг, виявлено низку психологічних умов розвитку їхніх особистісно-професійних якостей: необхідність формування психологічних знань щодо специфіки й проблем діяльності у сфері послуг; доцільність орієнтації учнів на самопізнання, усвідомлення ними своїх особистісно-професійних якостей та їх постійний моніторинг; розвиток умінь і навичок конструктивного вирішення проблемних ситуацій, що виникають у професійній діяльності у сфері послуг під час їх навчально-ігрового моделювання; необхідність актуалізації потреби в професійному саморозвитку, формування навичок конструктивної спільної діяльності у процесі проектної діяльності учнів ПТНЗ. З урахуванням цих умов було створено програму розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців у сфері послуг з метою впровадження її в навчальний процес у професійно-технічні навчальні заклади.

Розвиток особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців у сфері послуг відбувався шляхом впровадження у підготовчий процес спеціально

розробленої та підібраної системи методів психологічного впливу під час викладання психологічних дисциплін.

Програма розвитку особистісно-професійних якостей учнів складалася з трьох частин: підготовчої, основної та заключної.

Метою підготовчої частин був підбір досліджуваних та тренінгових вправ для формування комунікативного, мотиваційного, характерологічного та рефлексивного блоків особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця сфери послуг.

В основній частині (*табл. 3.1*), що складалася з 4-х етапів, формувалися особистісно-професійні якості кожного блоку.

На першому етапі за допомогою тренінгових вправ з розвитку комунікативності розвивалися такі особистісно-професійні якості комунікативного блоку, як соціально-комунікативна адаптивність, прагнення злагоди, оптимізм, толерантність.

На другому етапі за допомогою відповідних тренінгових вправ передбачався розвиток особистісно-професійних якостей мотиваційного блоку: орієнтація на працю, процес і результат, альтруїзм.

На третьому етапі за допомогою тренінгових вправ з розвитку особистісного самосприйняття, саморозуміння, самовизначення стимулювалася до активзації рефлексивність.

На четвертому етапі для формування характерологічного блоку, а саме – самоповаги, сили волі та активності, проводилися заняття, що містили проектні завдання та ділові ігри, спрямовані на моделювання та вирішення проблемних ситуацій професійної діяльності фахівця у сфері послуг.

Тренінг розрахований на 10 занять. Відповідно до загальних принципів побудови психологічного тренінгу, кожне заняття складалося з окремих фаз: фаза знайомства, основна та заключна.

Метод проектів, що реалізовувався за допомогою проектних завдань розрахований на 3 заняття. Вирішення проблемних ситуацій (ділові ігри) зайняло 3 заняття. Всього 16 занять.

Таблиця 3.1

Програма розвитку особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ – майбутніх фахівців сфери послуг

Етапи	Блоки	Особистісно-професійні якості офіціанта	Методи розвитку
1	Комунікативний	Соціально-комунікативна адаптивність Прагнення злагоди Толерантність Оптимізм	Тренінгові вправи з розвитку комунікативних якостей фахівця сфери послуг

Продовження табл. 3.1

2	Мотиваційний	Орієнтація на процес Орієнтація на результат Орієнтація на альтруїзм Орієнтація на працю	Тренінгові вправи з розвитку внутрішньої мотивації (цінність праці та її результатів, схильність до альтруїзму)
3	Рефлексивний	Рефлексивність Усвідомлення себе фахівцем сфери послуг	Тренінгові вправи з розвитку аутокомпетентності – адекватного уявлення про свої соціально-професійні характеристики; рефлексивності
4	Характерологічний	Самоповага Сила волі Активність	Метод проектів: проектні завдання, спрямовані на розвиток активності, сили волі, самоповаги

В заключній частині формувального експерименту проводився розрахунок середньостатистичних результатів першого та другого зрізів експериментальної та контрольної груп за допомогою математичної статистики комп'ютерної програми Excel.

Проведення психодіагностичних замірів на початку та після закінчення впровадження програми формувального експерименту дозволило визначити кількісні та якісні зміни в рівнях розвитку особистісно-професійних якостей учнів професійно-технічних навчальних закладів в процесі їхньої підготовки до діяльності в сфері послуг.

Зміст програми тренінгу розвитку особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ – майбутніх фахівців у сфері послуг

Метою вправ з розвитку комунікативних якостей є оволодіння ігровим стилем спілкування, визначення особистісних особливостей кожного учасника, над якими йому доведеться працювати разом із групою, розвиток соціально-комунікативної адаптивності, прагнення злагоди, оптимізм, толерантність.

Заняття 1

Знайомство. Усі учасники сідають у коло. Керівник роздає папір і ручки. Кожен учасник пише у верхній частині аркуша своє ім'я, потім ділить аркуш на дві частини вертикальною лінією. Ліву позначає знаком «+», праву знаком «-». На лівій частині записує те, що особливо подобається (в природі, людях, у собі), а на правій – те, що особливо неприємне для нього в навколишньому світі («не люблю дощову осінь», «ненавиджу брехунів» тощо). Після чого усі зачитують свої записи.

Вироблення правил роботи в групі. Після того, як відбулося знайомство, психолог коротко повторює головні норми спілкування в групі. Потім відбувається колективне обговорення й уточнення цих норм: щось можна до-

дати, виправити і в подальшій роботі користуватися лише цими нормами спілкування.

Вправа «Девіз»

Зміст вправи. Усі учасники по черзі говорять про те, яку футболку і з яким написом-девизом вони купили б собі, якби була така можливість. Цей напис повинен відображати життєве кредо людини, її основний життєвий принцип, а колір відповідати її характеру.

Психологічний коментар. Завдяки самооцінці, вправа дозволяє групі досягти певного рівня психологічної взаємодії на основі рефлексії та емоційного забарвлення. Тому важливо постійно підтримувати позитивні емоційні стани учнів, використовувати елементи зацікавлення, гри, підказувати різноманітні варіанти технік рефлексії і при цьому досягати розуміння й усвідомлення учнями своїх особистісно-професійних якостей.

Вправа «Відгадай, хто це?»

Зміст вправи. Кожен з учасників складає детальну психологічну самохарактеристику, не вказуючи ознаки, за якими можна одразу ж впізнати людину; в цій самохарактеристиці повинно бути десять-дванадцять речень.

Усе написане віддається керівникові, переміщується і зачитується вголос – одна за одною всі самохарактеристики. Група намагається впізнати, де чия самохарактеристика.

На першому етапі роботи над цим завданням проводиться дискусія з метою виявлення колективної думки. Будь-який член групи може висловлюватися, аргументуючи свою думку. Потім складається довільний загальний список якостей, важливих для міжособистісного спілкування.

На другому етапі кожен учасник, заповнює вже свій аркуш, вказуючи якості, які, на думку групи, є найважливішими для міжособистісного спілкування. До цього індивідуального списку можна долучити й додаткові якості, важливі на думку учасника, але чомусь не підтримані групою. Потім всі оцінюють наявність цих якостей у себе, використовуючи шкалу від 0 до 10 балів.

Психологічний коментар. Важливо, щоб відбулася інтроспекція саме нових знань і умінь, отриманих в розрізі теми вивчення таких комунікативних особистісно-професійних якостей учнів, як адаптивність, оптимізм, толерантність, прагнення злагоди, а також щоб учні досягали певного рівня саморозвитку цих якостей.

Заняття 2

Мета заняття. Закріплення ігрового стилю спілкування, подальше саморозкриття, відкриття в собі сильних сторін, тобто таких якостей, навичок прагнень, які людина приймає, цінує в собі та які дають почуття внутрішньої стійкості й довіри до самого себе; вивчення можливостей використання своїх сильних сторін у взаємовідносинах з іншими людьми.

Вправа «Бачення інших»

Зміст вправи. Один із учасників тренінгу сідає спиною до групи, він має описати (за пропозицією групи) зовнішній вигляд когось із присутніх товаришів.

А також можна створити таку ситуацію. Хтось із учасників сідає в центрі, а інший повинен детально відтворити послідовність його поведінки, наприклад, за останні півгодини.

Психологічний коментар. Подібні тренування бажано проводити регулярно, щоб учасники звикли уважніше ставитися один до одного, виявляти толерантність.

Вправа «Розмова через скло»

Зміст вправи. Двоє учасників за допомогою лише жестів намагаються про щось домовитися. Тему повідомляють одному з них і він повинен передати цю інформацію своєму товаришеві, стоячи перед звуконепроникним склом.

Психологічний коментар. Під час виконання цієї вправи зазвичай в учнів виникають позитивні емоції, що сприяє усвідомленню ними спілкування як цінності, але за умови, якщо психолог зосереджує на цьому увагу, а результати вправи аналізують групою.

Заняття 3

Мета заняття. Засвоєння невербальних засобів спілкування, руйнування шаблонів повсякденного спілкування, активне подолання психологічних бар'єрів. За допомогою вправ «Фоторобот», «Спільне малювання» розвиваються такі особистісно-професійні якості майбутнього фахівця сфери послуг, як толерантність, соціально-комунікативна адаптивність.

Вправа «Фоторобот»

Інструкція. Учасники групи повинні скласти збірний портрет групи. Зображення будується з 12–15 елементів. Сюди входять голова, шия, ліва рука, права рука, тулуб, ліва нога, права нога, рот, ніс, волосся, ліве око, праве око, ліве вухо, праве вухо.

Спочатку зачитується назва складових елементів, а потім психолог запитує: «Яка в нашого робота буде голова?». Учасники роблять свої пропозиції в такій формі: «Нехай це буде голова учасника Іваненка. У нього найкрасивіші зуби». Хтось може назвати іншу кандидатуру. Починається обговорення, що не повинне тривати більше 3 хв, і група приймає рішення «делегувати» на фоторобот голову, наприклад, Петренка на тій підставі, що в нього, наприклад, на потилиці горбок, що свідчить про творчий склад розуму. Потім вибирається шия і т. ін. На закінчення вправи фотороботу придумується ім'я.

На цьому заняття закінчуються. Всі учасники щиро дякують один одному за участь у тренінгу, висловлюють свою думку про нього. Бажаючі діляться своїми думками. На це виділяється приблизно 10 хв.

Психологічний коментар. На цій стадії учасники в спільній дискусії обговорюють нові способи поведінки, що сприяють об'єднанню та згуртованості групи; формулюють особистісно-професійні якості, необхідні для успішної корпоративної та комунікативної діяльності офіціанта.

Вправа «Спільне малювання»

В основі цієї вправи також лежить творча діяльність майбутнього фахівця. Але якщо у вправі «Малювання одним олівцем» (що буде описано у наступній вправі) мала місце проста взаємодія на рівні пари, то вправа «Спільне малювання» передбачає значно більш складне співробітництво в масштабах усієї групи, в даному випадку, інших офіціантів, барменів, поварів, адміністраторів та ін.

Потрібно підготувати великий аркуш паперу, фломастери, олівці чи фарби в такій кількості, щоб кожен учасник міг малювати «своїм» кольором. Група сідає навколо аркуша паперу, і учасники вибирають кольори. Завдання, що стоїть перед ними, полягає в тому, щоб намалювати загальний будинок, у якому вони хотіли б жити. На першому етапі вправи група повинна розробити лише загальний план. Люди на цьому етапі також не зображуються. Працювати треба без розмов. Обговорення не допускається. Учасники працюють спільно, кожний домальовує те, що хоче.

Після завершення загального плану будинку переходять до вирішення наступного завдання: спроектувати його внутрішнє планування, визначити функції окремих приміщень і облаштувати їх. Третє завдання, до рішення якого приступають після завершення другого, полягає в тому, щоб зобразити на малюнку самого себе в місці, найкращому для себе.

У дискусії не вдається, ймовірно, охопити всі аспекти, група може сконцентруватися на найбільш актуальних для неї питаннях. Усі зауваження у процесі дискусії повинні ґрунтуватися на малюнку. Внесок кожного учасника в його створення відрізняється кольором від внеску, зробленого іншими.

Головним є питання, як створювався малюнок. Йдеться про процеси, що супроводжують спільну роботу групи. Обговорюється, хто і якою мірою виявив активність під час проектування будинку: хто пропонував ідеї, хто та якою мірою їх реалізував, у кого були альтернативні пропозиції, прийняття яких, однак, не вдалося домогтися; хто брав участь у створенні центральної частини будинку, а хто тримався на периферії; хто починав нове, а хто лише поправляв і прикрашав те, що вже було намальовано; хто ставився до творчості інших з повагою, а хто малював своє поверх уже намальованого кимось.

Також важливо з'ясувати: як проявилася активність кожного учасника на різних етапах виконання завдань; про що свідчить розташування на малюнку фігурок щодо дійсних відносин між учасниками; хто зобразив себе поза будинком, хто в одному з верхніх поверхів чи на даху, а хто в середині чи в підвалі.

Наступна лінія аналізу – це зміст малюнка та його значення як проєкції. Важливо з'ясувати: про що свідчить обраний для малювання колір, наскільки впевненими та сильними є їхні лінії; хто малював кухню, а хто спальні; хто намалював дорогу до будинку, а хто обгородив його парканом; у якому масштабі намалювали окремі учасники самих себе. Насамперед тут буде мати місце робота з такими деталями, розмаїтість яких не можна передбачити.

Кожна особливість може служити відправною точкою для подальшої групової роботи та зворотного зв'язку.

Психологічний коментар. Вправи дають можливість відпрацювати такі професійно важливі якості офіціанта, як здатність до взаємодії, взаємодопомоги, уміння швидко адаптуватися до нових умов.

Також можна судити про активність окремого учня, його наполегливість та ставлення до інших членів проєкту.

Заняття 4

Мета заняття. Виявлення особливостей взаємодії та співробітництва офіціанта, розвиток невербальних, а також вербальних технік такої взаємодії.

Вправа «Малювання одним олівцем»

Вправа моделює взаємодію пари в ситуації загальної задачі, вона може багато розповісти про здатність пари співробітничати.

Учасники утворюють пари. Кожна з них сідає за столик, маючи один олівець і один аркуш паперу. Партнери беруть один олівець (не має значення, хто його тримає вище, хто нижче) і намагаються одночасно намалювати що-небудь. Їм не дозволяється домовлятися про малюнок і розмовляти.

На створення малюнку дається близько 5 хв. Під закінченим малюнком пара таким же способом, яким малювала, пише його назву та в іншому куті ставить підпис. Малюнок має бути підписаний одним прізвищем. Можна побачити, що окремі фази завдання поступово стають усе складнішими за суттю кооперації та створюють усе більше стимулів для суперництва.

Виконавши завдання, учасники розсідаються по колу. Кожна пара показує свій малюнок і описує процес його створення. При цьому партнери обмінюються враженнями, що стосуються взаємодії: хто почав малювати, хто був ініціатором тієї чи іншої частини теми, як під час малювання ініціатива переходила від одного учасника до іншого, чи мало місце суперництво, якщо мало, то коли і що послужило стимулом для нього (часто це буває неправильно розшифрований сигнал), за яких обставин процес відбувався злагоджено, хто почував себе краще в ролі головного, а хто в ролі підлеглого, які стратегії та маневри при здійсненні власних планів учасники помітили в себе й у партнера, як створювалися і були написані назва і підпис.

Усі спостереження можуть бути проілюстровані малюнками, наприклад, перервна лінія свідчить про суперництво, плавні переходи – про підпорядкування одного партнера іншому і т. д.

Психологічний коментар. Співробітництво у сфері послуг – це взаємодія офіціанта та клієнта, спрямована на цілковите задоволення учасниками своїх потреб.

Такі вправи спрямовані на розвиток таких особистісно-професійних якостей, як толерантність, прагнення злагоди, оптимізм, соціально-комунікативну адаптивність.

Вправа «Збирачі»

В основі вправи лежить простий, пов'язаний з рухом метод, що дозволяє виявити схеми взаємодії та співробітництва в ситуації, коли маленька група людей виконує просте загальне завдання.

У кімнаті розкладені дрібні предмети: олівці, зошити, книги, ручки тощо. Їх, принаймні, вдвічі більше, ніж учасників. Предмети розташовуються на стільцях, на підлозі, на вікні і т. д. Учасники об'єднуються у групи по троє, тримаючись за руки так, що лише крайні мають по одній вільній руці. За сигналом кожна група починає збирати предмети, намагаючись набрати їх якнайбільше. При цьому забороняється роз'єднувати руки та розмовляти.

Коли всі предмети зібрані, підраховують «улов» окремих груп, усі групи розташовують відповідно до зайнятих місць: з першого по останнє.

На наступному етапі вправи предмети знову повертаються на свої місця, учасники утворюють велике коло, і окремі групи одна за одною, починаючи від найменш і закінчуючи найбільш успішними, демонструють свій стиль роботи.

Психологічний коментар. Особливістю вправи є в те, що групи володіють лише двома руками і повинні приймати рішення, коли якій стороні віддати перевагу. При цьому обидві «виконавчі» сторони можуть порозумітися лише через посередника, що сам позбавлений можливості особистої участі. Але, підтримуючи одного з крайніх збирачів, він дуже впливає на прийняття рішення.

Результати та стиль роботи окремих груп завжди одержують коротку оцінку одразу після закінчення гри. Йдеться насамперед про рівень співробітництва, почуття усіх трьох учасників один до одного і про особисті спостереження глядачів.

Підсумок тренінгових занять по розвитку комунікативності. Учасники тренінгу зрозуміли, що можна змінювати негативний емоційний стан на позитивний на основі вольового зусилля, самонавіювання, тренування; «включати» інтелект, логіку між негативним стимулом та відповідною реакцією (народна мудрість з цього приводу говорить: «Перш ніж нагрубити – порахуй до десяти», а давньогрецький філософ Кволому радив: «Не дозволяй

твоїй мові випереджати твою думку»); накопичувати та фіксувати власний досвід успіхів, досягнень, добрих слів і справ (адже, доброта завойовує і роззброює, з нею легко домогтися того, що не під силу грубому натиску чи залякуванню); потрібно бути тактовними з оточуючими, відзначати похвалою найменший успіх, а не зауважувати з приводу очевидних невдач; потрібно частіше користуватися добрим гумором, жартом.

Для мотивації групової діяльності, переваг внутрішніх цінностей, спрямованих на професійну діяльність, використовувалися наступні вправи.

Заняття 5

Вправа «Емпатія»

Зміст вправи. Один із членів групи виходить із кімнати. Ті, які залишилися, характеризують його, називаючи риси, властивості, звички, тобто висловлюють свою думку, до того ж лише позитивну. Один член групи веде «протокол», записуючи автора та зміст висловлювання.

Через певний час запрошується учасник, який вийшов із кімнати і йому зачитується все сказане, не називаючи автора. Головне – визначити, хто міг би про нього таке сказати. Потім «секретар» зачитує всі висловлювання, але вже із зазначенням авторів. Відбувається обговорення.

Психологічний коментар. Виконання вправи викликає високу емоційну забарвленість. З одного боку це допомагає студентам імпровізувати, спілкуватися, що сприяє розвитку комунікативних умінь і передислокації відповідних цінностей на перші позиції без істотного психічного навантаження. Але при цьому психолог повинен проводити заняття так, щоб емоційний рівень не «затмарював» рівень усвідомлення учнями процесів самопроєктування та розвитку цінностей.

Корпоративність – це соціально-професійна якість, що характеризує приналежність особистості, у даному випадку майбутнього офіціанта, до групи й ідентифікацію з нею. Виявляється у взаємодопомозі та підтримці. У цьому полягає сутність понять «корпоративна культура», «корпоративна залученість», «корпоративна єдність» та ін., що є професійно значимим для офіціанта.

У діяльності будь-якого колективу важливе місце має об'єднання та згуртованість для досягнення загальної мети. У зв'язку з цим останнім часом інтенсивно розвиваються різні методи підвищення ефективності формування та згуртованості команд (тренінг групової згуртованості, тренінг командної погодженості тощо).

Дані види тренінгу, як і тренінг корпоративності, сприяють розвитку тактики згуртованості колективу, поглибленню процесів саморозкриття, розвивають уміння і навички самоаналізу, подоланню психологічних бар'єрів, що заважають повноцінному самовираженню майбутніх офіціантів. Згідно із досвідом, ріст згуртованості групи не обов'язково збільшує продуктив-

ність її діяльності. Два фактори здатні істотно вплинути на взаємозв'язок цих перемінних:

- прийняті в групі норми;
- мотивація до групової діяльності.

Мета тренінгових вправ з розвитку корпоративності: у даному випадку, – це підвищення згуртованості групи (колективу), формування міжособистісної привабливості членів групи, поглиблення процесів саморозкриття, виявлення професійних цінностей, розвитку умінь і навичок самоаналізу, подолання психологічних бар'єрів, що заважають повноцінному самовираженню.

Вступна бесіда. На цій стадії відбувається ознайомлення учасників тренінгу з його цілями та завданнями. Основною метою є створення дружньої та творчої групової атмосфери, зниження рівня психологічного захисту учасників групи, засвоєння групових норм і правил. Вводяться норми і форми звертання один до одного, групові норми та правила.

Для забезпечення відповідного ступеня контакту членів групи, засвоєння норм щирості, активності та ролі зворотного зв'язку пропонуються групові ігри і вправи, що формують важливу для офіціантів корпоративну діяльність.

Вправа «Пропозиція»

Інструкція. Учасники сідають у коло, кожен по черзі говорить, що можна було б зробити всією групою, що робив би він сам у цьому випадку, що робив би один із членів групи, на думку автора ідеї. Наприклад, перший учасник повідомляє, що можна було б усієї групою сходити в кіно, при цьому Петренко пригощав би усіх морозивом. Наступний учасник говорить, що можна було б всією групою сходити в похід, при цьому Петров розпалював би багаття, а він випікав би на багатті картоплю і т. ін., поки не висловляться всі учасники.

Психологічний коментар. Ця вправа налаштовує на доброзичливе ставлення до інших. Вона занурює учасників в атмосферу тренінгу, дає можливість ввійти в особливе мікросередовище, що створюється в групі під час занять.

Варто попросити учасників описувати свої почуття і стани. Це необхідно для підвищення рівня рефлексії, формування установки на щирість у висловленнях, підвищення адекватності вищелювання емоційного компонента рішення проблем. На основі таких описів ведучий може судити про глибину контакту між учасниками групи, про ступінь включеності в роботу.

На даній стадії виникає усвідомлення свого положення в групі. За допомогою різних вправ, рольових і групових дискусій здійснюються виявлення, відпрацьовування та засвоєння різних прийомів комунікативності, корпоративності, а також усвідомлення і корекція індивідуальних психологічних бар'єрів, що заважають згуртуванню та об'єднанню групи.

Заняття 6

Мета заняття. Розвиток здібностей, що дозволяють правильно визначати та передбачати почуття, наміри, цінності, думки і поведінку інших людей.

Усе наше життя проходить у взаємодії з іншими людьми. Це одна з основних рис людського існування, а також головне джерело проблем, з якими зіштовхується людина.

Для адаптації в соціумі головне значення має здатність розуміти інших людей, ввійти в їхнє положення, уявити собі їхні почуття, позиції та наміри, передбачати їхню поведінку. Цю сукупність здібностей називають соціальною чутливістю. Рівень її розвитку в різних людей різний. Комусь гарну підготовку дали батьки та школа, хтось має в цій сфері проблеми, а хтось – дефекти.

У більш вузькому, операціоналістичному змісті під соціальною чутливістю розуміють здатність правильно визначати та передбачати почуття, думки і поведінку інших людей.

Пропоновані вправи дають можливість у формі гри зрозуміти мотивацію учнів.

Вправа-гра «Інтуїція»

Гра «Інтуїція» має риси змагання. Результат залежить від «везіння», інтелект у ній не має значення, найбільш важливе у грі – соціальна чутливість.

Психолог, що веде гру, просить одного з учасників («добровольця»), якого інші знають мало, стати так, щоб усі його добре бачили, і ставить йому дещо незвичайні запитання, наприклад:

Скільки потрібно грошей для щастя?

Чи люблять люди працювати?

Як можна примусити людину працювати безкоштовно?

Може статися, що обраному учаснику складно буде відповідати на такі непрості запитання у присутності інших, але його реакції дуже важливі для гри. Справа в тому, що для всіх інших вони створюють однакову стандартну ситуацію, дають можливість зрозуміти особистість, яка говорить, помітити деякі особливості її зовнішніх реакцій та на їхній основі оцінити її внутрішні, менш очевидні риси.

Перед початком вправи психолог повинен завірити «добровольця», що під час гри він не піддасться стресу, а його репутації ніщо не зашкодить. Після такого вступного слова «добровольцю» пропонується прочитати список характеристик і вибрати десять таких, на які він може дати однозначні, чітко визначені відповіді (особливо наголошується на останній вимозі, оскільки вся концепція гри будується з урахуванням її виконання).

Список використаних характеристик за [55] та адаптованих автором: я віддаю перевагу праці/відпочинку. Я неодружений/одружений. У мене є діти/немає дітей. Багато роботи шкодить мені/не шкодить. Я люблю/не

люблю спілкуватися з людьми. Я віддаю перевагу грошам/результату від праці. У моїй родині домінуючу роль грала мати/грав батько. Я схильний до радикалізму/консерватизму. Я оптиміст/песиміст. Якщо люди спостерігають за мною під час роботи, то мені це заважає/не заважає. У школі мені більше подобалися уроки фізкультури – ручної праці (у майстерні). Я віддаю перевагу серйозній музиці/естрадній музиці. Я люблю допомагати людям/не люблю. Я належу скоріше до того типу людей, у яких переважає розум/почуття. Мені більше подобається працювати з людьми/з речами (цифри, предмети, папери). Я більш охоче допомагаю друзям/не допомагаю. У школі я більше любив уроки з мови/математики. Непристойний анекдот у суспільстві шокує/не шокує мене. Мені подобається результат моєї праці/мені «все одно». Мені більше подобається працювати з чоловіками/жінками. Я вважаю, що в природі людини закладене співробітництво/суперництво з іншими. Я танцюю/не танцюю. У мене є схильності до техніки, я в ній добре розбираюся/не розбираюся, нічого не розумію в техніці. Креслю я задовільно/у мене немає жодних здібностей до креслення. Я допускаю можливість якого-небудь надприродного явища/виключаю таку можливість. Мені більше подобається займатися організацією і керувати/вести господарство, що-небудь вирощувати, розводити. Я вважаю, що у світі існує якийсь вищий порядок/усе є результатом безладного розвитку. Мені більше подобається грати в шахи (чи подібну гру)/грати в волейбол чи плавати. Мені більше подобається вирощувати квіти/я волів би розводити тварин. Сильний шум мені дуже заважає/я можу звикнути до нього, він не особливо мені заважає. Я більше боюся автомобільних і авіаційних катастроф, їзди по канатній дорозі, залізниці/цвинтарів, мерців, примар. Я більше боюся невдач, критики/змій, пацюків, мікробів. Я волів би відпочивати біля моря/зробити похід в гори. Я добре знаю дві іноземні мови (чи більше)/знаю одну чи не знаю жодної. Рішення я приймаю швидко/рішення я приймаю після тривалих міркувань. Маючи справу з авторитетами, людьми, які мають вище службове положення, я відчуваю непевність/почуваю себе впевнено.

«Доброволець» повідомляє психологу про свої альтернативні варіанти. Ведучий за допомогою запитань передає обрані характеристики іншим гравцям, він говорить, наприклад: «Як Ви думаете, який варіант відповіді вибрав відповідаючий, перший чи другий?». Кожен гравець у своєму списку робить напроти даного порядкового номера відповідну позначку.

Проводиться підрахунок, а після того, як усі гравці, використовуючи свою інтуїцію, спробують відгадати відповідь на останнє запитання, ведучий може зробити стисле повідомлення щодо оцінки отриманих результатів.

Повідомлення може мати наступну форму: «Максимальна сума отриманих балів складає 10 (по одному за кожную відповідь). Якщо хтось набере 6 балів, то це краще, ніж якби він одержав лише 3, але це ще не свідчить про його гарну інтуїцію. Ситуація тут така ж, як при киданні монети: з десяти

разів шість може бути “решка”. Таке співвідношення цілком може бути випадковістю.

Тільки якщо число набраних балів складе 8 і більш, можна говорити про дуже ймовірний вплив чутливості (на рівні статистичної значимості). Чим більша кількість балів, тим більш ймовірний такий вплив.

Про учасників, що наберуть 9 чи 10 балів, можна скоріше сказати, що вони добре оцінили характеристики “добровольця”, ніж говорити про наявність у них високорозвиненої загальної чутливості. Таке твердження можливе лише після того, як вони повторять свій успіх і під час оцінювання інших осіб (тобто систематично будуть набирати велику кількість балів). Так само низька кількість балів, набраних в одному випадку, не повинна свідчити про низький рівень розвитку цієї здатності, оскільки результат може бути пов’язаний саме з даним типом особистості».

Потім психолог нагадує «добровольцю» обрані варіанти характеристик (одну за іншою) і просить його дати відповіді. Учасники зіставляють відповіді «добровольця» зі своїми оцінками, відзначаючи правильні знаком «+». За кожну правильну оцінку дається один бал. Далі ведучий з’ясовує, хто з гравців набрав 10, 9, 8, а можливо, і 7 чи 6 (просить гравців підняти руки). Тих, хто набрав невелику кількість балів, він не просить доповідати про це групі. Після декількох турів результати додаються і проводиться їхнє обговорення.

У грі також використовується кількісний аналіз записів для з’ясування, чи мають місце розбіжності:

а) чи немає значних розбіжностей між самооцінкою «добровольця» (наприклад, «доброволець» вважає себе оптимістом) і точкою зору більшості (яка може оцінювати його як песиміста). У такому випадку «дефекту» самооцінки доречно спроба інтерпретації;

б) чи не давав хто-небудь з учасників інших, протилежних оцінок, ніж усі чи більшість (припускаючи, що «доброволець» і більшість учасників змовились). За наявності такого учасника можна говорити про «когнітивний шум»: він не побачив те, що всім іншим було зрозуміло з першого погляду;

в) «доброволець», оцінюваний іншими учасниками, може для своєї орієнтації скласти та зберегти табличку, що наочно показує, як його оцінили інші.

Психологічний коментар. За допомогою логічних міркувань і з урахуванням ймовірності «доброволець» може довідатися, які з його якостей добре помітні присутнім (наприклад, те, що він віддає перевагу грошам, тяжко встановлює довірчі стосунки), щодо яких вони помиляються, а у яких випадках точка зору більшості суперечить розумінню себе, дозволяючи установити корисний зворотний зв’язок (упевненість при спілкуванні з авторитетними особами). Вправа дає можливість переоцінити основні цінності.

Заняття 7

Вправа «Ім'я прикметник»

Мета. Показати вибірковий характер міжособистісних відносин, те, що ці відносини є результатом активного вибору, а не пасивного сприйняття впливу оточення.

Вступна бесіда. Взаємодіючи з оточуючими нас людьми, ми звичайно усвідомлюємо, що вони подобаються або не подобаються нам. Зазвичай, цю оцінку ми пов'язуємо з внутрішніми якостями цих людей, а не з особливостями власного сприйняття.

1. *Згадайте двох людей, яким підходить професія офіціанта* (для позначення використуйте їхні ініціали). Укажіть 7 якостей, що Вам подобаються у них.

Ініціали першого _____

Ініціали другого _____

Якості: 1–7

2. *Згадайте двох людей, яким зовсім не підходить ця професія.*

Позначивши їх, за тією ж схемою запишіть їхні якості, що Вам не подобаються.

Вказавши ці якості, Ви зможете побачити, які якості двох людей Вам подобаються, а які не подобаються.

Тепер порівняйте всі чотири списки та визначте, які особистісні цінності цих людей. Зазначте, які цінності важливі для Вас, що Ви шукаєте в професійній діяльності, яка Ваша мотивація. Запишіть свої висновки.

Психологічний коментар. Дана вправа дає можливість з'ясувати, які зміни та чому учень хотів би здійснити в собі та в своєму ставленні до професії. Такий аналіз слугує певним поштовхом для початку особистісно-професійних змін і перетворень на ціннісному рівні.

Вправа «Сильні сторони»

Зміст вправи. Кожний член групи повинен розповісти про свої сильні сторони, про те, що він любить, цінує в собі, що дає йому почуття внутрішньої впевненості та довіри до себе в різних ситуаціях. Не обов'язково говорити лише про позитивні риси характеру, важливо зазначити те, що є або може бути точкою опори у різні моменти життя.

Ця вправа спрямована не лише на визначення власних сильних сторін, а й на вміння думати про себе позитивно. Тому, виконуючи її, необхідно уникати будь-яких висловлювань про свої недоліки, помилки.

Висловлюється перший бажаний. Він може говорити про свої сильні сторони 3–4 хв і навіть якщо закінчить раніше, час, що залишився, належить йому. Це означає, що інші члени групи залишаються лише слухачами, вони не можуть висловлюватися, уточнювати деталі, просити пояснень або доказів.

Людина, яка говорить про себе, не повинна обґрунтовувати або пояснювати, чому вона вважає ті чи інші якості своєю сильною стороною.

Потім починає говорити наступний учасник, і так триває, доки не висловляться всі.

Потім керівник дає кожному аркуш паперу, олівці та пропонує спробувати назвати свої сильні сторони, причому не лише ті, що згадувались, а й інші, які кожний усвідомлює в себе.

Побачивши, що члени групи виконали вправу, керівник роздає їм аркуші паперу з переліком якостей, важливих для міжособистісного спілкування, який був складений на першому занятті. Навпроти кожної якості значилась цифра, за допомогою якої кожен оцінив себе. Керівник просить знову оцінити ті ж якості, тобто поставити нову оцінку.

Після цього учасники тренінгу об'єднуються у групи по 2–3 чоловіки (за симпатіями). Кожна з них знаходить місце, де ніхто не заважав би, оскільки їм потрібно обговорити, яким чином, спираючись на свої сильні сторони, зробити щось по-справжньому цінне.

На завдання відводиться 30 хв. Потім усі знову повертаються до загального кола та розповідають один одному про те, як вони збираються використовувати сильні сторони.

Психологічний коментар. Завдання учасники виконують самостійно, тому необхідно прослідкувати, щоб кожна робота була виконана саме самостійно. Не варто ставити умову розробки досконалої та повної класифікації якостей.

Важливий власне факт вміння учнів проектувати себе як об'єкта спілкування.

Вправа «Рішуча розмова»

Зміст вправи. По колу всі висловлюються про те, які цінності, на їхню думку, переважають в професійній діяльності офіціанта. Причому все треба актуалізувати, тобто проговорити та продемонструвати групі щиро та відверто.

Психологічний коментар. Виконання вправи зазвичай не викликає ускладнень. Важливо, що перед виконанням вправи необхідно враховувати індивідуально-типологічні особливості учнів. Якщо учень не готовий, або не може висловитися, то не варто його примушувати, але при цьому намагатися «підводити» таких учнів поступово і, можливо, дещо в іншій формі до виконання таких вправ.

Тренінгові вправи з розвитку рефлексивності [83] використовувалися для розвитку таких особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ, як рефлексивність та усвідомлення себе фахівцем сфери послуг.

Заняття 8

Мета заняття:

1. Розкрити учасникам тренінгу феноменологію явища рефлексії.
2. Розробити та розкрити можливі шляхи розвитку рефлексивної свідомості.

мості учасників для підвищення ефективності їхньої діяльності та максимальної реалізації особистісного потенціалу.

3. Створити умови для кращого пізнання себе.

4. Сформувати уміння ефективно та швидко встановлювати емоційні стосунки.

5. Навчити учасників тренінгу усвідомлювати особливості своєї ролі, жестів, звичок, поведінки в цілому.

Вступна бесіда. Учні знайомляться з цілями та завданнями тренінгу, із правилами його проведення. Вводяться норми та форми звертання один до одного.

Вправа «Грані подібності»

Мета: з'ясувати, що об'єднує різних людей у світі.

Вступне слово. Подумаємо про те, що ж нас об'єднує. Для цього потрібно вибрати собі партнера (якщо вправа виконується на тренінговому занятті, то бажано сісти поруч з ним). Він не схожий на Вас. Інший характер, ріст, вага, колір волосся чи очей. Напевно Ви бачите багато розбіжностей. І це природно. Але зараз подумайте про те, що вас поєднує, у чому ваша подібність.

Упродовж 4–5 хв Ви будете мовчки працювати, заповнюючи Ваш листок під заголовком «Наша подібність», думаючи про нього та про себе одночасно, адже не можна написати про подібність, думаючи лише про когось одного.

При цьому постарайтеся написати не лише про суто фізичні чи біографічні ознаки, що характерні для вас обох. Спробуйте більше звернути увагу на психологічні якості, що можуть вас об'єднати, наприклад, ви обоє товариські чи, навпаки – замкнуті. Наприклад, ви обоє добрі.

Після цього передайте списки один одному.

Виразіть згоду чи незгоду з тим, що написав партнер. Якщо Ви нічого не маєте проти його записів, вони залишаються у списку. Якщо Ви не згодні з певним записом, викреслюєте його, таким чином даючи зрозуміти, що Ваш партнер помилився.

Психологічний коментар. Вправа дає змогу тренувати такі особистісні якості учнів, як самоусвідомлення та оцінювання інших, що виявляються в незалежності суджень, відкритості новому досвіду. Учасники заняття усвідомлюють психологічні закономірності, що сприяють оптимізації міжособистісного спілкування та розвитку емпатії у відносинах з оточуючими.

Вправа «Усвідомлення життєвих криз»

Мета: розвиток вольових якостей особистості.

Зміст вправи:

1. Згадайте 3 кризи, пережитих Вами в житті (ситуації, що викликали у Вас негативні переживання). Потім зробіть довільний малюнок

кожної з них, виражаючи почуття, що Ви відчували під час кризи, і суть того, що трапилось. Малюйте вільно, не намагаючись зробити малюнок красивим.

2. Візьміть малюнки, що представляють 3 кризи, і покладіть їх перед собою відповідно до хронології подій.

3. Вдивіться у Ваші малюнки, простежте у них безперервність, якщо можете її відчутти. Ви можете розглядати кризу як перехід між двома фазами Вашого розвитку. Спробуйте роздивитися в кожній кризі новий життєвий імпульс, нову рису Вашої особистості, що народжується і прокладає собі шлях.

4. Усвідомте, яким чином Ви зустрічали свої кризи. Чи намагалися Ви відстрочити чи ігнорувати їх? Чи підсилювали виникаючий біль, чи чіплялися за старі звички? Чи були Ви мужні перед обличчям криз? Чи переживали кожну кризу по-різному?

Психологічний коментар. Пам'ятайте: криза означає, що існуючий порядок руйнується, а новий, можливо більш кращий, займає його місце. У період між старим і новим порядком виникають тимчасові дезінтеграція, переживання, біль. Але це природний процес, тому що життя – це школа, а кризові ситуації – найбільш важливі уроки.

Вправа допомагає розвивати силу волі.

Метою наступного заняття було самоусвідомлення професійних цілей та їхнє стратегічне планування.

Заняття 9

Вправа «Перспектива»

Зміст вправи. Мета, яку Ви ставите перед собою, повинна бути реальною та досяжною в доступному для огляду майбутньому. Відповідаючи на запитання, спирайтеся на свій життєвий досвід.

(На цю роботу приділяється приблизно 30 хв)

1. Яким Ви бачите своє майбутнє?

2. Основна мета Вашого життя.

3. Перспективні цілі: на перший рік; на майбутні п'ять років.

4. Як досягти поставленої мети? Що може перешкодити Вам у досягненні мети? Що варто робити в цьому випадку?

5. Ваші уявлення про майбутнє: кар'єру, фінансовий стан, духовне життя, родину, здоров'я.

Психологічний коментар. Розвивалися такі особистісно-професійні якості, як рефлексивність та самоусвідомлення своїх професійних характеристик, себе як офіціанта.

Нагадаємо, що згідно з авторською анкетною, на початку навчального процесу, велика кількість учнів не визначилися з професійними планами та майбутньою кар'єрою, тому така вправа допомогла не лише ще раз оцінити свої перспективи, а й скоригувати їх.

Заняття 10

Вправа «Зоопарк»

Мета: спонукати учнів познайомитися ближче, вітати один одного на основі асоціацій.

Інструкція. Ця вправа заснована на асоціаціях, викликаних світом тварин і птахів. Вступаючи в контакт зі своїм партнером, учасник повинен сказати йому, з ким з тварин чи птахів він пов'язує його образ, і пояснити, що лежить в основі такої асоціації. Повідомлення здійснюється по колу. Ведучий повинен попередити учасників, що той, хто не може сказати, кого нагадує співрозмовник, може пропустити контакт, але він повинен вибачитися та пояснити свою асоціацію після закінчення вправи.

Тут використовуються також завдання:

- «Продовж щиро» (потрібно щиро закінчити розпочатий діалог).
- «Зворотний зв'язок» (необхідно передати повідомлення іншій людині про те, як його сприймають, що почувають у зв'язку з таким ставленням до нього, які почуття він викликає у оточуючих).
- «Автопортрет» (потрібно за 5 хв написати психологічну самохарактеристику, зазначивши 10–12 ознак).
- «Угадай, яким мене бачать» (гра в мікрогрупах – формування враження про іншого члена групи – експрес-психологічний портрет людини).

Психологічний коментар. Підводяться підсумки заняття (під час спільної дискусії); виявляються труднощі, що виникли у процесі проведення тренінгу рефлексії; пропонуються ефективні способи навчання рефлексії. Учасники прощаються та бажають один одному удачі, здоров'я та ін. Наприкінці заняття кожен з учасників може висловити власну думку, внести свої корективи, побажання, нововведення.

Для формування характерологічного блоку особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ використовувалися ділові ігри та метод проектів.

Ділові ігри, в яких обігруються професійні ситуації, проводилися упродовж 3 занять, а професійні ситуації були підготовлені та запропоновані самими учнями як такі, що найбільше їх цікавлять. Краще, коли учні самі пропонують ситуації до ігор, надалі в професійній діяльності це допомагатиме їм самостійно приймати рішення, проявляти активність та вольові якості.

Вихідний пункт планової гри – складна організаційна проблема. В даному випадку – це проблемна ситуація. Суть цієї проблеми, а також мети та плану дій учасників задаються в письмовій формі. Гра складається з декількох тимчасових блоків, кожний з яких триває приблизно 2 год. У день програться 2 блоки. Гра розрахована на 3–4 дні.

Сценарій:

Проблемні ситуації: «офіціант–клієнт», «офіціант–менеджер».

Ролі:

- *клієнт:* бідний, надокучливий, заможний, європеєць, англієць, японець та ін.;

- *менеджер*: демократичного стилю, ліберального та авторитарного.

Гра починається на основі отриманих її учасниками документів, що характеризують проблемну ситуацію, задачі групи, цілі та загальний характер дій інших груп, що були розроблені на 1 занятті ділових ігор. Наступні рішення учасників безпосередньо впливають на процес гри. У підсумку гра розвивається як результат дій, реакцій на них і взаємодій усіх її учасників.

Загальне керівництво грою та допомогу учасникам здійснювали науковець та психолог закладу. Вони діяли спільно з експертами (майстер виробничого навчання та вихователь), призначеними для вирішення виникаючих проблем, не передбачених умовами гри.

Підсумки гри підводяться на пленарному засіданні, до завдань якого належить розроблення рекомендацій щодо практичного вирішення організаційних проблем.

Вчені зазначають наступні переваги гри:

- наочно виявляється рівень професійної компетентності майбутнього фахівця, його здатність вирішувати визначене коло задач;
- демонструються наслідки прийнятих рішень і дій;
- розвивається здатність зауважувати головне;
- зростає активність учасників, підвищується їхня ідентифікація з розв'язуваними задачами;
- здобувається досвід;
- виробляються раціональні способи мислення і поведінки, а також колективної взаємодії;
- виявляються труднощі на шляху рішення комплексної організаційної проблеми [26].

Психологічний коментар. У процесі ділової гри в учасників розвиваються такі особистісно-професійні якості, як активність, організованість, корпоративність, толерантність, асертивність, комунікативність, вольовий самоконтроль, конвергентність та ін.

Метод проектів реалізовувався за допомогою вирішення проектних завдань упродовж 3 занять. Для цього ще на початку експерименту учні поділилися на групи (по 10 осіб), кожна з яких отримала тему проекту та модифіковані спрямовуючі тексти за Є. Ф. Зеєром [26, 200] для саморегуляції, організації роботи з проектними завданнями. Були використані такі спрямовуючі тексти:

1. для подолання психологічних бар'єрів проектної діяльності;
2. для саморегуляції самостійної роботи з проектним завданням;
3. для організації самостійної роботи з проектним завданням.

Проведення проектного методу

Пояснення суті проектного методу – введення розширеного тлумачення поняття «проект» на прикладах інженерних, дизайнерських, економічних, соціальних та інших видів проекту, а також представлення його як способу

поліпшення техніко-економічних, соціальних, ергономічних та екологічних показників виробництва товарів, виробів і послуг.

Представлення варіантів виконаних проектів – ознайомлення зі змістом і обсягом проектів, вимогами до їхнього оформлення; акцентування уваги на елементах творчості (досягнення новизни, генерування варіантів, формування банку ідей); виявлення сильних і слабких сторін проектів, що представляються; повідомлення критеріїв оцінювання виконаних робіт; розрізнення проектів за складністю (вибір об'єкта, обсяг розробок, трудомісткість виконання тощо).

Анотування переліку можливих тем проектів – представлення переліку тем; коментування можливих результатів; очікувані проектні рішення (зміна форми, розмірів, кольору, вибір іншого матеріалу, сполучення функцій виробу, зменшення кількості деталей, удосконалювання технології виготовлення тощо); проведення уявного експерименту під девізом «А я б зробив так...».

Ознайомлення з процедурою виконання проекту – визначення етапів проектування; групові форми роботи, виконання проектів малими групами; матеріальне втілення проекту; інформаційне забезпечення проектування (навчальна та спеціальна література, комп'ютерна підтримка та ін.); учбово-професійні ролі учнів.

Ознайомлення з процедурою оцінювання проекту – презентація і захист проекту, оцінювання проекту і його захисту, критерії оцінювання.

Виконуючи проекти, учні на власному досвіді склали уявлення про процес – від зародження задуму до його матеріальної реалізації та використання на практиці. При цьому важливою стороною проектування є оптимізація предметного світу, співвіднесення витрат і результатів, що досягаються.

Проектні завдання були виконані у вигляді малюнків та були збережені учнями як курсові роботи.

Тема № 1: «Організація та обслуговування корпоративної вечірки».

Тема № 2: «Проведення дитячого свята».

Тема № 3: «Умови та специфіка обслуговування зарубіжних гостей».

Зміст проекту. підбір меню, посуду, допоміжних матеріалів, музики, розташування столів, оформлення залу, зустріч гостей, обслуговування.

Психологічний коментар. У процесі розробки, роботи над проектом та його захисту розвивалися такі риси характеру майбутнього фахівця в сфері послуг, як активність, самоповага, вольові якості.

Під час проектування здобувається досвід використання знань для вирішення так званих некоректних завдань, коли наявний дефіцит чи надлишок даних, відсутній еталон рішення. Таким чином, надається можливість набуття досвіду творчості, тобто комбінування і модернізації відомих рішень для досягнення нового результату, спричиненого зовнішніми умовами, що змінюються.

Спостереження за виконанням проектної діяльності дозволяє одержувати дані про формування особистісного та професійного досвіду учнів.

Варто мати на увазі, що цілі проектування досягаються, коли ефективність оцінюється динамікою зростання показників, що фіксуються в навчальній групі чи у кожного учня:

- інформаційної забезпеченості (уявлення, знання, тезаурус, розуміння);
- функціональної грамотності (сприйняття установок і пояснень, письмових текстів, уміння задавати конструктивні запитання, поводитися з технічними об'єктами, володіння прийомами безпечної роботи, пізнавальними компетенціями та ін.);
- технологічної вмілості (здатність виконувати раніше засвоєні трудові операції, грамотно використовуючи інструменти, досягати заданого рівня якості, знання властивостей продукції, забезпечення особистої безпеки, раціональна організація робочого місця та ін.);
- інтелектуальної підготовленості (здатність вербалізувати трудові операції, розуміння постановки навчальних (теоретичних і практичних) задач, достатність обсягу пам'яті, порівняння предметів за розміром, формою, кольором, матеріалом і його призначенням, усвідомлене сприйняття нової інформації, раціональне планування діяльності, зокрема спільної з іншими людьми);
- вольових зусиль (прагнення виконувати поставлені навчальні завдання, уважне ставлення до педагога і до навчальної ситуації, підтримка культури праці, дружелюбна взаємодія з іншими учнями, бажання виконати завдання (роботу) на високому рівні якості, толерантне ставлення до зауважень, побажань і порад, вибір темпу виконання завдання, успішне подолання пізнавальних бар'єрів, здатність одержувати інформацію та допомогу тощо).

Цінність методу проектів полягає в інтеграції професійної підготовки учнів з різних навчальних дисциплін у процесі самостійної проектувальної діяльності. Під час виконання проектів в учнів відбувається інтеграція знань з природно-наукових, загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, що стає основою формування базових професійних компетентностей. Розробка конструкторсько-технологічної документації, практична реалізація проекту та його захист сприяють розвитку особистісно-професійних якостей та формуванню ключових компетенцій [40].

Метод проектів наочно показав, що на стадіях і розробки, і захисту проекту, розвивалися такі особистісно-професійні якості, як самоповага, сила волі та активність.

Розроблена програма визначає психолого-педагогічні умови розвитку особистісно-професійних якостей: впровадження системи засвоєння знань, умінь і навичок, що забезпечують підвищення рівня психологічної підготовленості до діяльності в сфері послуг; визначення особистісно-професійних якостей учня; навчально-ігрове моделювання проблемних ситуацій та вироблення навичок конструктивного їх вирішення; забезпечення можливості виміру особистісно-професійних якостей у процесі постійного моніторингу.

Таким чином, реалізація системи методів за такою схемою дозволила створити ситуацію розвитку особистісно-професійних якостей в учнів ПТНЗ в процесі їх підготовки до діяльності в сфері послуг.

3.2. Аналіз ефективності впровадження програми розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців у професійну підготовку учнів ПТНЗ

Експериментальна перевірка ефективності програми розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців у сфері послуг проводилася за методиками констатувальної частини експерименту.

В цілому результати отриманих змін свідчать про позитивний вплив застосування системи методів на розвиток особистісно-професійних якостей учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Нааявність контрольної та експериментальної груп дозволило визначити ефективність застосування методики розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх працівників сфери послуг.

Проведення психодіагностичних замірів на початку та в кінці навчання, впровадження програми формульованого експерименту дозволило визначити не лише значущість змін в експериментальній групі, але й порівняти ці значення з тими, що відбулися в традиційних умовах навчально-професійної підготовки учнів, на фоні звичного психолого-педагогічного впливу у контрольній групі.

Виявлено низку психологічних умов розвитку особистісно-професійних якостей, серед яких можна вказати, по-перше, на необхідність формування психологічних знань щодо специфіки й проблем діяльності у сфері послуг; по-друге, доцільність орієнтації учнів на самопізнання, усвідомлення ними своїх особистісно-професійних якостей та їх постійний моніторинг; по-третє, розвиток умінь і навичок конструктивного вирішення проблемних ситуацій, що виникають у професійній діяльності у сфері послуг під час їх навчально-ігрового моделювання; по-четверте, на необхідність актуалізації потреби в професійному саморозвитку, формування навичок конструктивної спільної діяльності у процесі проектної діяльності учнів ПТНЗ.

З урахуванням цих умов було створено програму розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців у сфері послуг з метою впровадження її в навчальний процес у ПТНЗ. Програмою передбачався розвиток особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ у 4 етапи відповідно до розробленої моделі особистісно-професійних якостей фахівця сфери послуг за допомогою тренінгових вправ, методу проектів (проектних завдань) та ділових ігор (професійних ситуацій).

Аналіз особливостей розвитку особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця сфери послуг у результаті впровадження розробленої програми у навчальний процес ПТНЗ засвідчив їхню позитивну динаміку в експериментальній групі. Так, за рахунок формульованого впливу відбулося

збільшення на 23,7 % кількості учнів з високим рівнем розвитку особистісно-професійних якостей та одночасне зменшення на 29,4 % кількості учнів з низьким рівнем особистісно-професійних якостей.

Контрольний експеримент, проведений після формувальних впливів, засвідчив, що в експериментальній групі відбулися значні зміни в усіх блоках особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців сфери послуг. Так, комунікативні якості майбутнього фахівця сфери послуг зросли за критерієм *t*-Stud на 6,5–11,5 при $p < 0,001$, а це свідчить про збагачення знань і умінь в галузі психологічних технік спілкування, зростання зовнішньої комунікації, самооцінки, впевненості в собі. Мотиваційний блок особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців сфери послуг мав такі позитивні зміни: від 3 до 5,6 за критерієм *t*-Stud при $p < 0,001$. Характерологічний блок після формувального впливу мав такі результати: фактор «О», що свідчить про рівень самоповаги, зріс за критерієм *t*-Stud на 7 при $p < 0,001$; фактор сили «С» в самооцінках, що свідчить про розвиток вольових сторін особистості, збільшився за критерієм *t*-Stud на 4,6 при $p < 0,001$; фактор «А» в самооцінках, який інтерпретується як наявність екставертності, що є важливою характеристикою майбутнього працівника сфери обслуговування зріс за критерієм *t*-Stud на 5 при $p < 0,001$, що свідчить про те, що методики та програма експерименту є досить ефективними для досягнення мети розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців сфери послуг. Кількісний середньостатистичний показник рефлексії майбутніх працівників сфери сервісу зріс на достовірно значущому рівні за критерієм *t*-Stud на 4,3 при $p < 0,001$. Відбулися зміни в самопізнанні, самооцінці та саморегуляції. Це відбулося завдяки активізації механізмів рефлексії, що свідчить про ефективність розробленої програми розвитку особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця сфери послуг.

Таким чином, результати впровадження програми розвитку особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ у процесі підготовки до діяльності в сфері послуг засвідчили її ефективність.

Динаміку показників розвитку особистісно-професійних якостей учнів представлено на рисунку 3.1.

За допомогою тренінгу, зокрема вправи «Перспектива» та індивідуальній роботі, більшість учнів визначилися з професійними планами на майбутнє та усвідомили себе як фахівця сфери послуг та носія таких особистісно-професійних якостей, як соціально-комунікативна адаптивність, толерантність, оптимізм, прагнення злагоди, орієнтація на процес, результат, працю та альтруїзм, сила волі, самоповага, активність, рефлексивність та самоусвідомлення.

Детальний аналіз результатів формувального експерименту засвідчив, що позитивні зміни відбулися в індивідуальних профілях розвитку блоків особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців у сфері послуг з експериментальної групи (рис. 3.2, 3.3).

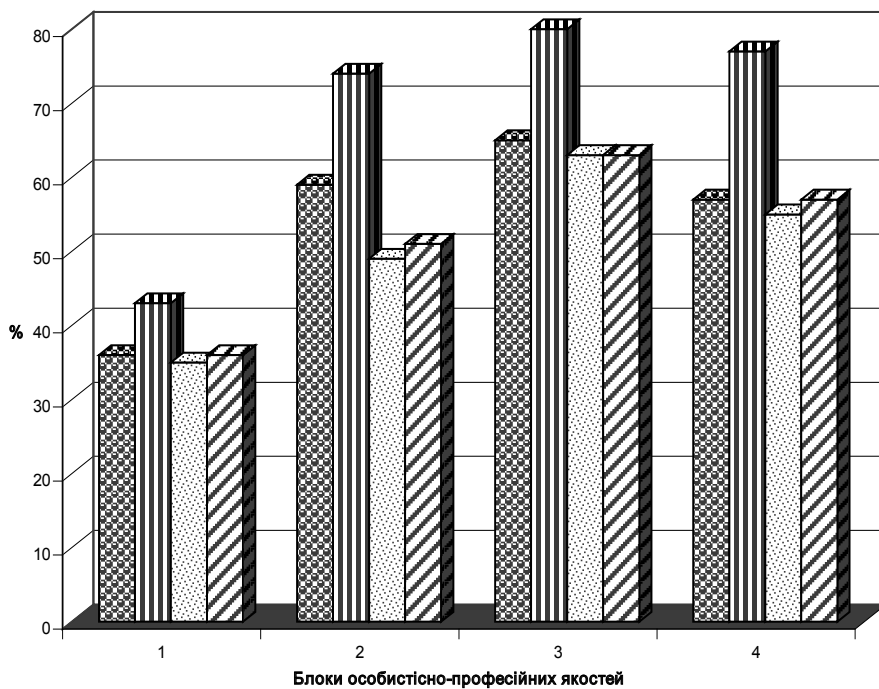






Рис. 3.1. Динаміка показників особистісно-професійних якостей учнів

Примітка. 1 – комунікативний блок особистісно-професійних якостей; 2 – мотиваційний блок; 3 – характерологічний блок; 4 – рефлексивний блок;

-  – експериментальна група до формувального експерименту;
-  – експериментальна група після формувального експерименту;
-  – контрольна група до формувального експерименту;
-  – контрольна група після формувального експерименту.

На рисунку 3.2 представлена динаміка одного з індивідуальних профілів розвиненості блоків особистісно-професійних якостей учня експериментальної групи за результатами констатувального та контрольного експериментів.

До формувального експерименту даний учень характеризувався як майбутній фахівець сфери послуг з низьким розвитком особистісно-професійних якостей. Вихідними високими показниками були розвинені мотиваційний та характерологічні блоки, при цьому була відсутня комунікаційна та рефлексивна бази функціонування особистісно-професійних якостей, що мало негативний вплив на професійну підготовку учня.

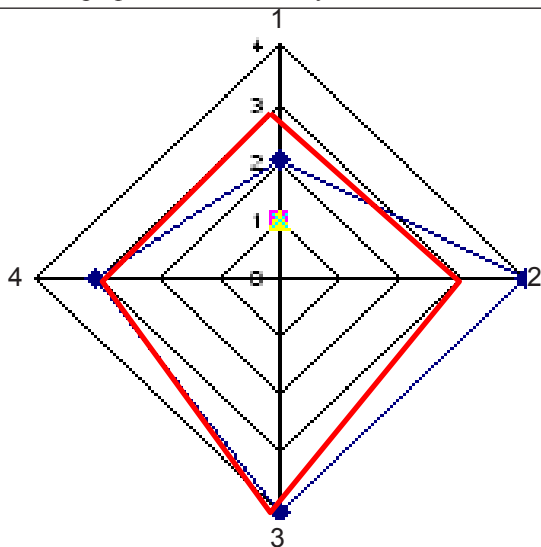


Рис. 3.2. Індивідуальні профілі блоків особистісно-професійних якостей Віктора В. (учня ВПУ № 33) до і після формувального впливу (контрольна група)

Примітка. Вісь 1 – комунікативний; 2 – мотиваційний; 3 – характерологічний; 4 – рефлексивний блоки особистісно-професійних якостей учня.

Після формувального впливу результати повторного психодіагностичного впливу вказали на те, що відбулося значне зростання значення розвитку блоків особистісно-професійних якостей Віктора В., які до цього характеризувалися низькими показниками. На момент закінчення формувального експерименту Віктор В. мав середні рівні комунікативного та рефлексивного блоків. Відбулися позитивні зміни у розвитку самооцінки та самоусвідомлення власних особистісно-професійних якостей.

Динаміка іншого індивідуального профілю розвиненості блоків особистісно-професійних якостей учня – майбутнього фахівця сфери послуг представлена на рисунку 3.3. Як наочно показує діаграма, площа, що позначає поле особистісно-професійних якостей, є значно більшою після формувального впливу, відрізняється від контуру, який мав цей профіль до його початку.

У досліджуваній Наталії К. відбулися істотні зміни в трьох блоках особистісно-професійних якостей, що призвело до вирівнювання контуру індивідуального профілю розвиненості особистісно-професійних якостей Наталії К., що свідчить про гармонізацію внутрішнього світу, поведінки, діяльності у підготовчій та професійній діяльності учениці. За нашими критеріями можна стверджувати, що дана особистість характеризується як

майбутній фахівець сфери послуг з високим рівнем розвитку особистісно-професійних якостей.

Таким чином, результатом формувального експерименту стали істотні позитивні зміни у розвитку комунікативного, мотиваційного, характерологічного та рефлексивного блоків особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців сфери послуг та особистісно-професійному розвитку взагалі.

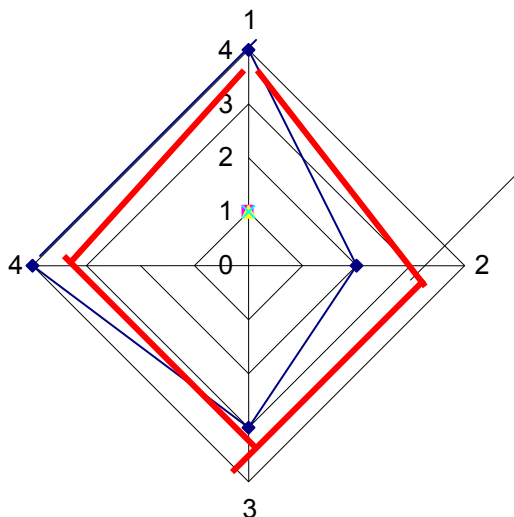


Рис. 3.3. Індивідуальні профілі блоків особистісно-професійних якостей Наталії К. (учениці ВПУ № 33) до і після формувального впливу (експериментальна група)

Результати статистичного аналізу не завжди відображають повністю ті зміни, що відбуваються у формувальному експерименті. Живе спілкування, взаємодія між людьми часто залишається за межами статистичних показників. Тому необхідно здійснити аналіз тих якісних змін, що відбулися у процесі формувального експерименту.

Останньою з вправ тренінгу була рефлексивна вправа «Перспектива», завданням якої було написати про свої плани на майбутнє. Варто нагадати, що на початку навчання, відповідаючи на запитання авторської анкети про майбутні перспективи, більшість учнів не визначилися.

Так, Оксана Ч. на запитання «Чому обрали професію офіціанта?» відповіла, що іншої роботи знайти не вдалося. Вчитися пішла, бо такі вимоги пред'явила адміністрація кафе. Плани на майбутнє – «працювати поки гарно платять». Наприкінці формувального експерименту, в рефлексивній вправі «Перспектива» дівчина написала: «Хоча професія офіціанта не є “престижною”, я зрозуміла, що знання і якості, які ми тут отримуємо та розвиваємо,

можливо ефективно використати й в іншій діяльності, яка б мені сподобалася і при цьому обов'язково приносила б користь іншим людям, хоча як раз професія офіціанта і підходить під ці вимоги».

Павло П., який також не мав уявлення про своє майбутнє, у вправі «Перспектива» написав: «В мене є “інструкція” по використанню самого себе. Я зрозумів, що працюючи офіціантом можна досягти своєї мрії. А мрія в мене тепер є. Я хочу стати відомим сомельє. І це не лише тому, що вони більше отримують грошей, а тому, що ця професія мені подобається і я знаю, що зможу досягти в ній успіху. Поки що в нашій країні ця професія не дуже відома, а це мені на користь. Я став багато читати, цікавитися історією та географією інших країн, вчу іноземні мови, можливо буду вступати до вищого навчального закладу для здійснення своєї мрії».

Таким чином, завдяки розвитку особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця, формуються більш універсальні внутрішні психологічні механізми та способи засвоєння професійно-психологічних знань та умінь.

Отже, результати експериментального впливу можна оцінити як позитивні, які в цілому підтвердили ефективність впровадження програми розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців у сфері послуг у фахову підготовку учнів професійно-технічних навчальних закладів.

ВИСНОВКИ

У посібнику здійснено теоретичне обґрунтування розвитку особистісно-професійних якостей учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі підготовки до діяльності в сфері послуг та проведено експериментальну апробацію програми їх розвитку.

1. У теоретичному аналізі розглянуто основні підходи до проблеми розвитку особистості та особистісно-професійних якостей фахівця. З'ясовано, що такі особистісно-професійні якості, як професійно прийнятні та особистісно значущі якості, що позитивно впливають на успішне опанування професії та ефективність діяльності, складають ті внутрішні психологічні характеристики суб'єкта, в яких відтворюються вимоги професійної діяльності до особистості фахівця, зокрема, для фахівців сфери послуг.

2. Розроблено модель особистісно-професійних якостей фахівця сфери послуг, що ґрунтується на особистісно-компетентнісному підході та містить такі взаємопов'язані блоки особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця, як комунікативний (соціально-комунікативна адаптивність, прагнення злагодити, толерантність, оптимізм), мотиваційний (орієнтація на працю, її процес та результат, орієнтація на альтруїзм), характерологічний (самоповага, сила волі, активність), рефлексивний (рефлексивність, усвідомлення себе як фахівця у сфері послуг).

3. За результатами емпіричного дослідження з'ясовано, що близько половини учнів ПТНЗ мають середній та нижче за середній рівні розвитку особистісно-професійних якостей, як загалом, так і за комунікативним, мотиваційним, характерологічним та рефлексивним блоками.

Учні старшого віку є більш мотивованими на працю та її результат, проте менш орієнтованими на альтруїзм, оптимізм та активність. Учні чоловічої статі більше орієнтовані на результативність праці та гроші, в той час, як майбутні фахівці у сфері послуг жіночої статі мають більш високий рівень розвитку особистісно-професійних якостей комунікативного блоку. Також виявлено відмінності у рівнях розвитку особистісно-професійних якостей досліджуваних залежно від місця їх проживання: міські учні мають більший рівень розвитку якостей комунікативного блоку, ніж сільські, натомість, учні з сільської місцевості мають більш високий рівень мотивації досягнення успіху, ніж учні з міста.

4. Визначено психологічні умови розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців у сфері послуг у процесі їхньої професійної підготовки: 1) формування знань щодо психологічної специфіки діяльності у сфері послуг; 2) орієнтація на усвідомлення учнями своїх особистісно-професійних якостей та їх постійний моніторинг; 3) розвиток умінь і навичок конструктив-

ного вирішення проблемних ситуацій, що виникають у професійній діяльності у сфері послуг у процесі їх навчально-ігрового моделювання; 4) використання методу проектів для актуалізації потреби в професійному саморозвитку та формуванні навичок конструктивної спільної діяльності учнів ПТНЗ.

5. Розроблено програму розвитку особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця у процесі підготовки до діяльності в сфері послуг, що передбачала 4 етапи: розвиток особистісно-професійних якостей комунікативного, мотиваційного, характерологічного та рефлексивного блоків, для чого були використані тренінгові вправи з розвитку комунікативності та корпоративності, рефлексивності, з формування адекватного уявлення про свої соціально-професійні характеристики та оволодіння технологіями подолання професійних деструкцій, а також ділові ігри та метод проектів, реалізовані у професійних ситуаціях.

У результаті апробації запропонованої програми та оцінки її ефективності виявлено позитивні кількісні та якісні зміни у розвитку особистісно-професійних якостей досліджуваних експериментальної групи на відміну від контрольної. Показано, що програма дозволяє досягти підвищення рівня розвитку особистісно-професійних якостей учнів, що дає підстави рекомендувати її до впровадження в процес підготовки учнів ПТНЗ до діяльності в сфері послуг.

Подальшого дослідження вимагає виявлення психологічних умов розвитку особистісно-професійних якостей фахівців у сфері послуг не лише на етапі професійної підготовки, але й у процесі їхньої професійної діяльності. Актуальним є визначення особистісно-професійних якостей фахівців інших спеціальностей та психологічних механізмів розвитку їх у процесі професійного становлення.

Список використаної літератури

1. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания: Избр. психол. труды / Б. Г. Ананьев; Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Воронеж, 1996. – 384 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: ЛГПИ, 1968. – 338 с.
3. *Анисимов О. С.* Основы общей и управленческой акмеологии / А. С. Анисимов, А. А. Деркач. – М.: РАГС, 1995. – 234 с.
4. *Анциферова Л. И.* О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л. И. Анциферова // Психол. журн. – М. –1981. – № 2. – С. 8–18.
5. *Асмолов А. Г.* Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе / А. Г. Асмолов. – М., 1986. – 196 с.
6. *Балл Г. О.* Методологічні засади гуманізації (особистісної орієнтації) професійної діяльності та підготовки до неї / Г. О. Балл; За ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки // Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. посібн. – Хмельницький: ТУП, 2001. – С. 5–25.
7. *Бодров В. А.* Психологические исследования проблемы профессионализации личности / В. А. Бодров; Под ред. В. А. Бодрова // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала: Сб. науч. тр. – М.: Институт психологии АН СССР, 1991. – С. 3–26.
8. *Болотов В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов // Педагогика. – М. – 2003. – № 10. – С. 23–27.
9. *Бондарчук О. І.* Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: Монографія / О. І. Бондарчук. – К.: Науковий світ, 2008. – 318 с.
10. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: Психол. иссл. / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
11. *Вінник Н. Д.* Допомога майбутньому вчителю в розвитку психологічної компетентності як основи його професійної культури / Н. Д. Вінник; Ред. кол.: З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна, І. А. Слободенюк та ін.; КМПУ ім. Б. Д. Грінченка // Теорія і практика допомоги особистості в психологічному консультуванні і психотерапії: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. – С. 8–10.
12. *Вінник Н. Д.* Компетентнісний підхід як умова перенавчання безробітних / Н. Д. Вінник; Відп. ред. О. В. Киричук; Ін-т підготовки кадрів державної служби зайнятості України // Психологія особистості безробітних: Матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (26 травня 2005 р.). – К.: Ін-т підготовки кадрів державної служби зайнятості України, 2005. – С. 213–221.
13. *Вінник Н. Д.* Розвиток психологічної компетентності як складової творчої готовності педагогічних працівників / Н. Д. Вінник; ЧНУ

ім. Богдана Хмельницького // Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі: Зб. матеріалів Міжнар. конгр. – IV Слов'янські педагогічні читання. – Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2005. – С. 112–114.

14. *Вінник Н. Д.* Психологічна грамотність та компетентність як орієнтири освітньої діяльності / Н. Д. Вінник; За ред. М. М. Забродського // Особистісні освітні потреби в системі післядипломної педагогічної освіти: Наук.-метод. зб. – Житомир; К.: ЖОШПО, 2005. – С. 89–95.

15. *Вінник Н. Д.* Ключові кваліфікації і компетентності в особистісно орієнтованій професійній освіті як умови підготовки до інноваційної діяльності педагогічних працівників і учнів ПТНЗ / Н. Д. Вінник; За ред. А. П. Красовського, В. В. Рибалки; ІПППО АПН України та УПТО ГУОН КМДА // Проблеми і напрями розвитку особистісної готовності педагогічних працівників та учнів професійного ліцею до творчої та інноваційної діяльності: Зб. наук.-метод. матеріалів. – К., 2006. – С. 52–56.

16. *Вінник Н. Д.* Професійна підготовка учнів до діяльності у професійно-технічних навчальних закладах: компетентнісний аспект / Н. Д. Вінник; Благод. фонд ім. А. С. Макаренка; Гол. ред. Світлана Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. пр. – К., 2006. – Вип. 4. – С. 288–295.

17. *Вінник Н. Д.* Особистісно професійна підготовка студентів як проблема психологічної і педагогічної науки / Н. Д. Вінник // Наукові записки. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 28. – С. 251–258.

18. *Вінник Н. Д.* Моніторинг розвитку фахових якостей майбутнього працівника сфери сервісу / Н. Д. Вінник; Благод. фонд ім. А. С. Макаренка; Гол. ред. С. О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. пр. – К., 2007. – Вип. 3. – С. 252–262.

19. *Вінник Н. Д.* Проблематика концепцій ключових кваліфікацій і компетенцій у професійній освіті / Н. Д. Вінник; Гол. ред. Ю. Шайгородський // Соціальна психологія. – К: Український центр політичного менеджменту, 2008. – № 1 (27). – С. 149–157.

20. *Вінник Н. Д.* Особистісно професійна підготовка учнів ПТНЗ до діяльності в сфері послуг: Метод. реком. / Н. Д. Вінник. – К.: Поліграф центр, 2008. – 43 с.

21. *Глуханюк Н. С.* Психологический мониторинг профессионального становления специалиста / Н. С. Глуханюк // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 1998. – С. 167–188.

22. *Гордієнко В. І.* Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості / В. І. Гордієнко; За ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки // Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. посібн. – Хмельницький: ТУП, 2001. – С. 48 – 67.

23. *Гуревич К. М.* Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К. М. Гуревич. – М.: Наука, 1970.

24. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
25. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Ю. Н. Емельянов. – Л., 1991 – 24 с.
26. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентный подход: Учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
27. Зеер Э. Ф. Мониторинг профессионального развития личности ремесленника / Э. Ф. Зеер, В. А. Воденников, Н. А. Доронин, Д. П. Заводчиков. – Екатеринбург, 2002. – 112 с.
28. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн; За ред. І. А. Зязюна // Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К.: Вірпол, 2000. – 636 с.
29. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І. А. Зязюн // Рідна шк. – К.: Освіта. – 2000. – № 8. – С. 8–13.
30. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 12–15.
31. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособ. / Е. А. Климов. – М.: РАО, 1996. – 471 с.
32. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: Полит. литература, 1984. – 335 с.
33. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк; Ред. Л. И. Проколенко. – М.: Педагогика, 1988. – 301 с.
34. Левитес Д. Г. Автодидактика: теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М., Воронеж, 2003. – 373 с.
35. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
36. Линчевский Э. Э. Социальная психология торговли / Э. Э. Линчевский. – М.: Экономика, 1981. – 134 с.
37. Ломов Б. Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
38. Лобанова Т. Н. Построение модели ключевых компетенций / Т. Н. Лобанова // Справочник по управлению персоналом. – М. – 2002. – № 11. – С. 66–77.
39. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
40. Матяш Н. В. Проектный метод обучения в системе технологического образования / Н. В. Матяш // Педагогика. – М. – 2000. – № 4. – С. 67–80.

41. *Митина Л. М.* Личностное и профессиональное развитие человека / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–39.
42. *Моргун В. Ф.* Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / В. Ф. Моргун // Філософська і соціологічна думка: Респ. науково-теоретичний часопис. – Полтава, 1992. – № 2. – С. 27–40.
43. *Мясищев В. Н.* Психология отношений: Избр. психол. труды / В. Н. Мясищев. – М.: Ин-т практ. психологии. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
44. *Орбан-Лембрик Л. Е.* Соціальна психологія: Навч. посібн. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
45. *Основы профессиографии: Учеб. пособ.* / С. Я. Карпиловская, Р. И. Миттельман, Е. М. Ткаченко, В. Д. Симоненко, В. С. Синявский, Б. О. Федоришин, К. Е. Ящишин. – Брянск, 1991. – 75 с.
46. *Петровский А. В.* Введение в психологию / А. В. Петровский. – М., 1995. – 336 с.
47. *Петровский А. В.* Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М., 1998. – 230 с.
48. *Петровская Л. А.* Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М.: МГУ, 1982. – 168 с.
49. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности / К. К. Платонов; Отв. ред. А. Д. Глоточкин. – М.: АН СССР, Ин-т психологии, 1986. – 254 с.
50. *Професіокарти основних професій /* Державний центр зайнятості України; Ін-т підготовки кадрів державної служби зайнятості України. – К., 1999. – Кн. 5. – 188 с.
51. *Реан А. А.* Социальная и педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
52. *Резников Б. Г.* Работа продавца в книжном магазине / Б. Г. Резников. – М.: Книга, 1978. – 175 с.
53. *Рибалка В. В.* Психологічна структура особистості як основа систематизації професійно важливих якостей особистості фахівця / В. В. Рибалка; За ред. І. А. Зязюна // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К., 2000. – С. 432–451.
54. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
55. *Русалов В. М.* Теории личности / В. М. Русалов; Под ред. В. Н. Дружинина // Психология: Учеб. – СПб.: Питер, 2000. – 453 с.
56. *Семиченко В. А.* Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – № 2. – 2002. – С. 56–60.
57. *Сериков В. В.* Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
58. *Федоришин Б. О.* Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: Дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Б. О. Федоришин. – К., 1996. – 389 с.

59. *Фонарев А. Р.* Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 88–94.
60. *Фридман Л. М.* Психологический анализ задачи / Л. М. Фридман // Новое исследования в педагогике, возрастной физиологии. – М., 1971. – 25 с.
61. *Фрейд З.* Психология бессознательного: Сб. произведений / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
62. *Хуторський А. В.* Общепредметное содержание образовательных стандартов / А. В. Хуторський. – М.: РАО, 2002. – 123 с.
63. *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М., 1994. – 134 с.
64. *Шишов С. Е.* Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании, 1999. – № 2. – С. 36–42.
65. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М., 1996. – 96 с.
66. *Schelten A.* Einführung in die Berufspädagogik / A. Schelten. – Stuttgart, 1991. – S. 145–159.

Науково-методичне видання

Вінник Наталія Дмитрівна

**Розвиток особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ:
компетентнісний аспект**

Посібник

Редактор *Анна Мовчан*
Верстка *Олексій Нікіфоров*

Підписано до друку 10.02.2014 р. Формат 60×84 ¹/₁₆
Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий. Умов. друк. арк. 5,58
Наклад 300 прим. Зам. № 3.

Видавництво Інститут обдарованої дитини НАПН України
04053, Україна, м. Київ, вул. Артема, 52-Д
тел./факс: (044) 481–38–38
E-mail: iod@iod.gov.ua
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справисерія ДК № 3366 від 13.01.2009 р.