

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Д. О. Закатнов

**ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ
ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ**

Монографія

Київ
Педагогічна думка
2012

*Рекомендована до друку вченою радою
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
(протокол № 4 від 23 квітня 2012 року)*

Рецензенти:

*П. Г. Лузан, доктор педагогічних наук, професор; О.
М. Отич, доктор педагогічних наук, професор; Г. П.
Пустовіт, доктор педагогічних наук, професор.*

Закатнов Д. О.

3-18 **Технології** підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення: монографія. — К. : Педагогічна думка, 2012. — 160 с.

ISBN 978-966-644-253-9

У монографії представлено теоретичний аналіз проблем підготовки учнів середніх загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів до професійного самовизначення в сучасних соціально-економічних умовах. Професійна орієнтація розглядається як засіб здійснення педагогічної допомоги особистості в процесі вибору майбутньої професії та побудови освітньо-професійної траєкторії. Особливої уваги приділено теорії й практиці використання педагогічних технологій підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення. У монографії розкрито особливості використання технологій Д. Голланда та С. Фукуями в процесі підготовки учнівської молоді до вибору професії.

Робота розрахована на науковців, аспірантів, практичних психологів, працівників профконсультаційних служб, педагогічних працівників середніх загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів.

УДК 37.048:331.548
ББК 74.200.52

© Інститут професійно-технічної
освіти НАПН України, 2012
© Закатнов Д. О., 2012 ©
Педагогічна думка, 2012.

ISBN978-966-644-253-9

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1 Професійне самовизначення особистості як психолого-педагогічна проблема	
1.1. Уточнення поняття «учнівська молодь»	7
1.2. Психологічні особливості розвитку особистості у юнацькому віці ..	9
1.3. «Я-концепції» особистості	13
1.4. «Я-концепція» як фактор особистісного та професійного самовизначення особистості	16
1.5. Суть професійного самовизначення	25
Розділ 2 Готовність особистості до професійного самовизначення	
2.1. Готовність особистості до професійного самовизначення як психолого-педагогічна проблема	35
2.2. Структура та показники готовності особистості до професійного самовизначення	36
2.3. Професійні плани і професійні уподобання учнівської молоді	48
Розділ 3 Професійна орієнтація як засіб підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення	
3.1. Сутність і структура професійної орієнтації	52
3.2. Аспектно-історичний аналіз генезису професійної орієнтації в Україні	59
3.3. Профорієнтаційна робота з учнівською молоддю в контексті особливостей професійного розвитку особистості	75
3.4. Професійна орієнтація молоді на робітничі професії	84
Розділ 4 Обґрунтування технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення	
4.1. Сутність дефініції «педагогічна технологія»	95
4.2. Форми та методи активізації професійного самовизначення учнівської молоді	104
Розділ 5 Методики реалізації педагогічної технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення	
5.1. Організаційно-виховне середовище реалізації технологій професійного самовизначення учнівської молоді	112
5.2. Технологія вибору професії Д. Голланда	123
5.2. Технологія професійного самовизначення С. Фукуями	131
5.5. Моніторинг сформованості готовності особи до професійного самовизначення	140
Література	151

ВСТУП

Сучасна молодь стає на шлях самостійного життя в складний і динамічний час. Відбуваються кардинальні й суперечливі зміни в соціально-політичному житті країни, якісно й кількісно змінюється ринок праці, зростає соціальна диференціація суспільства, швидко розвивається система масових комунікацій та зростає її вплив на систему ціннісних орієнтацій особистості. Розвиток цих процесів протікає так нерівно-мірно й стрімко, що їх ледь устигають відслідковувати й осмислювати вчені. Що стосується молоді, то їй важко зрозуміти проблеми, з якими вона зіштовхується, вступаючи в життя, визначаючи своє місце й по-кликання.

Під впливом різноманітних зовнішніх умов — розвитку політики, економіки, науки й технологій, системи освіти, демографічних процесів, а також цілого ряду суб'єктивних факторів, — відбуваються перші професійні кроки юнаків та дівчат у соціумі. Вони надають молоді певні потенційні можливості, які по-різному використовуються молоддю, що намагається реалізувати свої професійні наміри та плани. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в країні після переходу до ринкової економіки, призвели до того, що зменшилася частка зайнятого населення, а безробіття суттєво зросло. При цьому найбільш суттєво воно торкнулося саме молоді — громадян, що вступають на ринок праці вперше. Ринкова економіка докорінно змінила економічну й соціальну пріоритетність секторів економіки, галузей, підприємств, професій тощо. Змінилися й моделі одержання прибутків. Зазначені процеси не можуть протікати безконфліктно. Вивчення суб'єктивних та об'єктивних факторів початку самостійного життя молоді, в першу чергу — вибору майбутньої професії, насамперед спрямоване на те, щоб допомогти молодим людям і суспільству в розв'язанні спірних питань, що виникають. А це надає як соціальний, так і економічний ефект: зменшується ймовірність помилок і розчарувань при виборі професії, скорочуються час та витрати на професійну підготовку, поліпшується трудова адаптація, молоді люди закріплюються на робочих місцях тощо.

У сучасному суспільстві молодь не може успішно реалізувати свої соціально-професійні орієнтації без сприяння інститутів системи освіти. Різні освітні установи не тільки транслюють підростаючому поколінню обсяг знань, виховують трудові навички й передають спеціальні вміння, вони також формують життєві орієнтації та установки, зокрема — на вибір майбутньої професії, продовження освіти й професійну підготовку.

Все зазначене в сукупності суттєво впливає на формування соціальних і професійних орієнтацій молоді та на їхні конкретні рішення стосовно вибору майбутньої професії. Таким чином, одним із пріоритетних завдань сучасної системи освіти є підготовка учнівської молоді до професійного самовизначення.

Проблема підготовки особистості до професійного визначення давно є об'єктом дослідження філософів, психологів, педагогів, соціологів. Разом з тим, перспективи розвитку суспільства визначають необхідність підвищення якості й інтенсифікацію підготовки учнівської молоді до вибору професійного шляху, в тому числі й за рахунок впровадження в практику навчально-виховної роботи закладів освіти педагогічних технологій, які б дозволяли активізувати цей процес і підвищити його ефективність як для особистості, так і для суспільства в цілому.

Розділ 1

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Уточнення поняття «учнівська молодь»

Дослідження проблеми професійного самовизначення учнівської молоді передбачає уточнення сутності поняття «молодь». У віковій класифікації молоді можна виділити як більш загальну категорію або молоді у широкому розумінні, куди входять дитяче, юнацьке й доросле молодіжне субнаселення. Молодь у вузькому змісті цього терміна є соціально-демографічною групою, що поєднує юнацькі й дорослі молодіжні групи. Психологи розмежовують підлітковий вік (отроцтво) і юність, але хронологічні грані цих періодів досить умовні. Так, вік між 14–15 й 16–17 роками в одних випадках визначається як рання юність, в інших — як кінець отроцтва. У схемі вікової періодизації онтогенезу, прийнятої на VII Всесоюзній конференції з проблем вікової морфології, фізіології й біохімії, підлітковий вік був визначений як 13–16 років для хлопчиків й 12–15 років для дівчаток, а юнацький — як 17–21 рік для юнаків й 16–20 років — для дівчат [90, с. 8]. Проте чимало дослідників зазначали, що повинен бути прийнятий комплексний критерій, який спирається на процес соціального становлення особистості й не зводиться лише до ознак вікового розподілу, властивого окремим наукам (антропології, психології і т.д.) [18, с. 148].

За таких умов більш прийнятний підхід, згідно з яким акцент робиться не на фізичному розвитку, а на зміні провідних форм діяльності особистості. Д. Ельконін характеризував період від 11 до 17 років як підлітковий, поділяючи його на дві фази. Провідною діяльністю 11–15-літніх (середній шкільний вік) Д. Ельконін уважав спілкування в системі суспільно корисної діяльності, що включає такі її колективні форми, як суспільно-організаційна, спортивна, художня, трудова тощо. Під час цієї діяльності підлітки опановують здатність будувати спілкування залежно від різних завдань і вимог життя, враховувати особисті особливості та якості інших людей, здатність свідомо підкорятися нормам, прийнятим у колективі. Для 15–17-річних (старший шкільний вік) провідною стає навчально-професійна діяльність, завдяки якій у старшокласників формуються певні пізнавальні й професійні інтеграції.

елементи дослідницьких умінь, здатність будувати життєві плани й виробляти моральні ідеали, самосвідомість тощо [274].

Старший шкільний вік, тобто період навчання у старших класах середніх загальноосвітніх шкіл, як юнацький визначала Л. Божович. При цьому вона зосереджувала основну увагу на розвитку мотиваційної сфери особистості: визначенні старшокласником свого місця в житті й внутрішніх позицій, формування світогляду та його вплив на пізнавальну діяльність, самосвідомість і моральну свідомість [14]. Принагідно зазначимо, що й у соціологічній літературі вікова періодизація ґрунтується головним чином на зміні суспільного становища й соціальної діяльності особистості, причому акцент робиться, скоріше, на особливостях юнацтва як соціально-демографічної групи. Соціологів цікавить не стільки межа між отрочеством та юністю, скільки рубежі й критерії переходу до дорослості. Наприклад, І. Бестужев-Лада зазначав, що молодь — поняття не тільки й не стільки вікове, скільки соціальне й історичне [10, с. 16]. Розгорнуте визначення молоді було сформульоване В. Лисовським. Він вважав, що молодь — це покоління людей, яке проходить стадію соціалізації, що засвоює загальноосвітні, професійні й культурні функції та готується (підготовлене) суспільством до засвоєння й виконання соціальних ролей [118, с. 40].

До речі, вікові категорії у багатьох мовах спочатку позначали не стільки хронологічний вік, скільки суспільне становище, соціальний статус. Тобто, вікові категорії відображають не тільки хронологічний вік і певний щабель індивідуального розвитку, а й соціальний статус, специфічне для даної вікової групи суспільне становище та діяльність. Таким чином, з одного боку, люди різного віку (за яким стоїть відповідний рівень розвитку) розрізняються за своєю здатністю виконувати ті або інші соціальні функції і ролі (наприклад, терміни біологічного й соціального дозрівання детермінують юридичний шлюбний вік, громадянське повноліття тощо). З іншого боку — набір прав та обов'язків, характер діяльності, закріпленої за даним віковим прошарком, визначають реальне суспільне становище представників цієї групи, їхню самосвідомість і рівень домагань [243]. За такого підходу періодизація життєвого шляху завжди включає нормативно-ціннісний момент, вказівку на те, які завдання повинен вирішувати індивід, що досяг даного віку, щоб вчасно й успішно перейти в наступну фазу життя та вікову категорію. За такого підходу один з напрямів соціально-економічної вікової диференціації ґрунтується на використанні критерію зайнятості. Так, польський дослідник С. Кленович до періоду юності включив вік 15–17 років (виробничий період), а до молодості — 18–24 років (етап професійної підготовки, перший етап виробничого періоду) [там же, с. 91].

У цілому варто зазначити, що в літературі вказуються різні межі молодіжного віку. За всієї подібності підходів до визначення нижньої межі молодіжного віку (початок періоду ранньої юності — 14–16 років), найбільш помітні розбіжності спостерігаються при встановленні верхньої

вікової межі молоді (від 24 до понад 30 років). Якщо спиратися на ознаку вступу в самостійне, громадянське життя (закінчення основної середньої школи, професійна підготовка, включення в трудову діяльність), то до молоді можна зарахувати вікову групу від 15–16 до 17–24 років. Принагідно зазначимо, що молодь, як специфічна соціально-економічна група, характеризується низкою спільних ознак. Першою ознакою належності до цієї групи є календарний вік, що може модифікуватися з урахуванням ретардації (уповільнення) або акселерації психофізіологічного розвитку. Другою ознакою можна вважати соціально-економічну залежність молодої людини від батьків, зумовлену незавершеністю професіоналізації. Третьою ознакою є набуття молодою людиною формальної освіти. Відтак у даному дослідженні під терміном «молодь» розуміється соціально-демографічна група, що переживає період становлення соціальної зрілості, входження до світу дорослих й адаптації до нього.

Молодь є лише відносно самостійною єдністю. Вона диференціюється розчленована на різні групи, які мають свої особливості, труднощі, проблеми, що відрізняються між собою становищем у суспільному виробництві, реальним внеском у розвиток суспільства, а також рівнем свідомості, характером інтересів, потреб, способом життя, місцем проживання тощо. Однією з ознак диференціації молоді є набуття в даний віковий період формальної освіти, яке відбувається за кількома напрямками. До найбільш масових належать загальноосвітня (навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл) і професійна підготовка (навчання у професійно-технічному (ПТНЗ) або вищому навчальному (ВНЗ) закладі). При цьому для кожної з груп молоді, які набувають загальноосвітню або професійну освіту, характерними є специфічні ситуації професійного самовизначення. Оскільки для учнів ПТНЗ і студентів ВНЗ вони принципово не відрізняються, то при розгляді особливостей професійного самовизначення учнівської молоді в період набуття професійної освіти основний акцент ми зробимо на специфіці професійного самовизначення учнів професійно-навчальних закладів.

1.2. Психологічні особливості розвитку особистості у юнацькому віці

Юнацький вік традиційно вважається періодом інтенсивного розвитку самосвідомості особистості. Цей процес детермінований, з одного боку, внутрішніми закономірностями розвитку, з іншого — об'єктивними обставинами, у яких відбувається становлення особистості. У радянській психології процеси формування й розвитку особистості досліджувались, головним чином, з позиції зовнішніх аспектів: соціальної ситуації (Л. Виготський, Л. Божович) та теорії «провідної» діяльності (Д. Ельконін, О. Леонт'єв). У концепціях розвитку особистості західних психологів (Е. Еріксон, Р. Бернс) проблеми юнацького віку розроблені

досить детально і результати досліджень неабияк наближаються до розкриття специфічних механізмів та закономірностей внутрішніх процесів, що відбуваються у самосвідомості особистості. Характерна для раннього юнацького віку зовнішня ситуація — це зміна соціального статусу, нові соціальні умови й обставини, початок засвоєння нових видів діяльності, розширення соціальних контактів і новий зміст пред'явлених соціумом вимог. Саме ці обставини, а також необхідність визначити своє місце у житті, що постає перед особистістю, і становлять головний аспект соціальної ситуації розвитку, а також, на думку Л. Божович, виступають як причина формування нової «духовної потреби» — потреби у життєвому самовизначенні [14, с. 385].

Проте вимога, що пред'явлена соціумом і виступає як зовнішня щодо особистості, не обов'язково може стати причиною виникнення духовної потреби. Духовна сфера життя людини не може повністю підпорядковуватися її соціально-нормативній діяльності. Суспільні відносини виступають умовами, у яких особистість формується як соціальний суб'єкт, але не визначають її як духовну сутність. Отже, треба розрізняти поняття потреби у життєвому самовизначенні й об'єктивну необхідність обрати сферу діяльності, яка виникає перед кожною людиною незалежно від того, чи має вона внутрішню сформовану й усвідомлену потребу у професійному, життєвому, соціальному, духовному самовизначенні [151].

Закономірності розвитку особистості у юному віці досліджувалися Р. Бернсом. Він, зокрема, зазначав, що типові для юного віку внутрішні конфлікти й стреси пов'язані передусім з необхідністю руйнування тих емоційних зв'язків, що склались у дитинстві, і з формуванням нових відносин [8]. Водночас у цей період збільшується діапазон рольових виборів у зв'язку з включенням особистості у нову систему відносин. У процесі інтенсивної соціалізації молоді людини стандарти й цінності суспільства можуть вступати у суперечність з очікуваннями і сформованими типами поведінки особистості, що іноді призводить до рольових конфліктів. На думку дослідника, існує й інший тип внутрішнього конфлікту у цьому віці, а саме — суперечність між вимогами рольової поведінки і потребою у самореалізації, розрив між виконуваною роллю та «істинним «Я». Саме тому проблеми «пошуку ідентичності» [276] і «формування глобальної Я-концепції» [8] виступають на перший план.

Формування образу «Я» у юному віці стає основою для подальших процесів самовизначення. Цей процес ретельно досліджувався І. Коном і він вважав, що головними психологічними надбаннями раннього юнацтва є відкриття людиною свого внутрішнього світу, усвідомлення своєї неповторності й унікальності. При цьому процес самопізнання стає більш усвідомленим і цілеспрямованим [88; 89; 90].

Формування образу «Я» у молоді людини невідривне від визначення нею власної моральної і соціальної позиції та своїх відносин зі світом, зазначав А. Мудрик. Він підкреслював, що найважливіший момент

у становленні особистості — це процес «пізнання світу й себе у ньому» [132, с. 45]. Характерною для юного віку є потреба у відособленні, пов'язана з потребою самопізнання і визначення своєї власної позиції, цінностей, світогляду, стилю життя. Сформований світогляд, як «певна концепція світу і людини» [там же, с. 47] зумовлює рішення й вибір особистості.

Таким чином, головні психологічні надбання юного віку — активізація і актуалізація процесів становлення суб'єктивної картини світу, формування соціальної позиції та основ світогляду. Інтенсивний процес самовизначення відбувається на базі сформованих уявлень і виступає як «процес визначення себе у світі». Він пов'язаний з реалізацією себе, яка у юному віці відбувається у двох формах: зовнішній — прагнення виділитися серед однолітків, проявити свою індивідуальність і внутрішньої — прагнення розкрити свої можливості й здібності у контакті із світом [там же, с. 50–53].

Формування світогляду, виявлення своєї соціальної позиції, вибір майбутнього соціального становища й засобів його досягнення — головні потреби особистості у юнацькому віці, вважав В. Худик. Світогляд він визначав як «систему переконань, що виявляється у ставленнях особистості до середовища» [261, с. 4]. У підході цього дослідника увага здебільшого приділяється аспектам соціально-оцінювального характеру. Він, зокрема, вважав, що особистість має оцінювати себе передусім з позиції оточення: «Самовизначення — це визначення своєї користності для суспільства» [там же]. Щоправда, В. Худик зауважив, що формування особистісного ставлення до подій і явищ та певних тенденцій поведінки й діяльності залежить від домінуючих потреб і мотивів особистості, але це не пояснює специфіки формування світогляду саме у юному віці, оскільки, як відомо, особливості мотиваційної сфери і сфери потреб закладаються ще у ранньому дитинстві.

Процес самовизначення у юному віці як визначення особистістю своєї позиції представлений також у роботах Д. Фельдштейна. Характерною рисою юного віку дослідник вважав «...перехід від дитинства до дорослості» [256, с. 5]. Підкреслюючи значення соціального аспекту самовизначення у юному віці, він зазначав, що основою цього процесу є «формування певної соціальної позиції особистістю, яка поставлена в умови вибору життєвого шляху» [там же, с. 12].

Увагу на те, що необхідність самовизначення, як особистісного, так і професійного, певною мірою детермінована вимогами суспільства, звертав М. Гінзбург. Але водночас він зауважив, що самовизначення також детермінується внутрішньою логікою психічного розвитку особистості і пов'язане з потребою у самореалізації, яка особливо загострюється у період юності. Саме тому самовизначення включене до системи уявлень особистості щодо перспектив у часі й тісно пов'язане з її життєвими планами [31, с. 20]. Цей зв'язок стає очевидним, коли розкривається специфічна психологічна основа особистісного самовизначення у юнацькому віці — вперше усвідомлюється і активно реалізується

в житті спрямованість на майбутнє. На цій особливості акцентував увагу й І. Кон: «Питання «Хто Я?» означає у юності не тільки і не стільки оцінку наявних рис, скільки визначення перспектив і можливостей: ким я стану, що трапиться зі мною у майбутньому, як і для чого жити?» [89, с. 199]. За такого підходу у цьому віці майбутнє стає головним «виміром», оскільки життєві плани є явищем не тільки соціального, а й морального характеру. Вони не вичерпуються питанням «ким бути?», а також містять у собі вирішення проблеми «яким бути?», що стає важливим етапом на шляху морального самовизначення.

Таким чином, процеси самовизначення у юнацькому віці мають глобальний характер. Вони висвітлюються з різних боків з позиції різних підходів, що наявні у психологічній літературі. Аналіз досліджень з проблем самовизначення молоді дає підстави зробити висновок, що у кожному з них висвітлюється певний аспект цілісного процесу, який відбувається в житті особистості й інтенсивність якого надзвичайно посилюється саме в цей період. Формування в особистості індивідуального світосприймання і цілісної картини світу стає усвідомленим процесом і центром духовних пошуків. Вибір світогляду вперше відбувається свідомо і має відношення до життя в цілому. На цей час особистість вже має на досить високому рівні сформований душевно-інтелектуальний «апарат», щоб виробити самостійні ставлення й оцінки, проаналізувати власний досвід, пов'язати своє переживання реальності з духовними і моральними цінностями. Поряд із самовизначенням у світогляді відбувається особистісне самовизначення людини, яке може розглядатися як у змістовному, так і в процесуальному аспектах. Змістовний аспект особистісного самовизначення полягає у формуванні цілісної «Я-концепції», яка містить уявлення про власні індивідуальні риси і наповнена відчуттям своєї неповторності та унікальності. Процесуальний аспект особистісного самовизначення виявляється у формуванні життєвих планів і перспектив. Психологічним ґрунтом для цього служить специфічна спрямованість у майбутнє, яка певним чином пов'язана з усвідомленою потребою у самореалізації [17; 23; 32; 80; 170; 251 та інші].

Третій важливий аспект самовизначення у юному віці — соціальне самовизначення. Його зміст полягає у визначенні молодою людиною «себе серед людей», вибору соціального становища і визначенні свого місця у системі суспільних відносин. При цьому професійне самовизначення виявляє найтісніші зв'язки з соціальним, оскільки пов'язане з ним як ситуативно, так і змістовно. Водночас воно невіддільне від самовизначення людини у сфері світогляду, моральної позиції, життєвого сенсу і «Я-концепції», які зумовлюють її різнобічні зв'язки з навколишнім світом, в т. ч. характер її трудової діяльності. Тому професійне самовизначення повинно вивчатися у зв'язку з іншими аспектами самовизначення особистості [14; 15; 25; 50; 80; 88–91; 119; 189 та інші].

1.3. «Я-концепції» особистості

Як наукове поняття, «Я-концепція» узвичаїлася у психологічній та педагогічній літературі порівняно недавно. Тут необхідно зазначити, що як у вітчизняних, так і зарубіжних дослідженнях відсутнє єдине трактування «Я-концепції». В узагальненому вигляді її можна визначити як динамічну систему уявлень людини про самого себе. До цієї системи включені як усвідомлення своїх власне фізичних, інтелектуальних й інших якостей, так і самооцінка, а також суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів, що впливають на дану особистість. «Я-концепцію» Бернс визначав як «...сукупність усіх уявлень людини про самого себе, поєднану з їхньою оцінкою. Описову складову «Я-концепції» часто називають образом «Я» або картиною «Я». Складову, пов'язану із ставленням до себе або до деяких своїх якостей, називають самооцінкою або сприйняттям себе. «Я-концепція», по суті, визначає не просто те, ким є індивід, а й те, що він про себе думає, як дивиться на початок своєї діяльності і можливості розвитку в майбутньому» [8, с. 31].

«Я-концепція» виникає у людини в процесі її взаємодії із соціальним середовищем як нормативний і унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке й водночас таке, що зазнає внутрішніх змін і коливань, психічне утворення. Початкова залежність «Я-концепції» від зовнішніх впливів є незаперечною, але надалі вона відіграє самостійну роль у житті людини. З моменту зародження «Я-концепція» стає активним початком, що виступає в трьох функціонально-рольових аспектах.

1. «Я-концепція» як засіб забезпечення внутрішньої узгодженості. Чимало досліджень по теорії особистості ґрунтуються на концепції, відповідно до якої людина завжди йде по шляху досягнення максимальної внутрішньої узгодженості. Уявлення, почуття або ідеї, що суперечать іншим уявленням, почуттям або ідеям людини, призводять до психологічного дискомфорту. Відчуваючи потребу в досягненні внутрішньої гармонії, людина готова робити різні дії, які сприяли б відновленню порушеної рівноваги. Істотним фактором відновлення внутрішньої узгодженості є те, що людина думає про самого себе.

2. «Я-концепція» як інтерпретація досвіду. Ця функція «Я-концепції» в поведінці полягає в тому, що вона визначає характер індивідуальної інтерпретації досвіду, тому що в людини є стійка тенденція будувати на основі власних уявлень про себе не тільки свою поведінку, а й інтерпретувати свій досвід.

3. «Я-концепція» як сукупність очікувань. «Я-концепція» визначає також очікування людини, тобто її уявлення про те, що повинно відбутися. Кожній людині властиві певні очікування, які багато в чому є визначальними для характеру її дій. Багато дослідників вважають цю функцію центральною, розглядаючи «Я-концепцію» як сукупність очікувань, а також оцінок, що стосуються різних областей поведінки [151, с. 26].

У багатьох сучасних психологічних теоріях «Я-концепція» є одним із центральних понять. Проте, як уже зазначалося, все ще немає ні її універсального визначення, ні єдності в термінології щодо неї. Терміни, які одні автори вживають для розкриття сутності «Я-концепції» в цілому, інші використовують для позначення її окремих складових. З визначення Р. Бернса випливає, що в «Я-концепції» виділяються описова й оцінювальна складові, що дає підставу розглядати «Я-концепцію» як сукупність установок особистості, спрямованих на саму себе. У визначеннях психологічної установки підкреслюються три її головних елементи: переконання, що може бути як обґрунтованим, так і необґрунтованим (когнітивна складова установки); емоційне ставлення до цього переконання (емоційно-оцінювальна складова); реакція на переконання, що, зокрема, може виражатися у поведінці (поведінкова складова) [245]. Щодо «Я-концепції» ці три елементи установки можуть бути конкретизовані так:

Образ «Я» — уявлення індивіда про самого себе.

Самооцінка — афективна оцінка зазначеного уявлення, що може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу «Я» можуть викликати емоції, пов'язані з їхнім прийняттям або осудом.

Потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом «Я» і самооцінкою [151].

Розглянемо ці три основні складові Я-концепції.

Людина як особистість є феноменом, здатним до самооцінювання. Самооцінка розуміє «...свідоме ставлення до себе: до своїх якостей і станів, можливостей, фізичних і духовних сил» [222, с. 49]. Самооцінка — це особистісне судження про власну цінність, що виражається в установках, властивих індивідові [8, с. 35]. Таким чином, самооцінка відображає ступінь розвитку у людини почуття самоповаги, відчуття власної цінності й позитивного ставлення до всього того, що входить у сферу її «Я». Як наслідок, занижена самооцінка може призводити до неприйняття себе, самозаперечення, негативного ставлення до своєї особистості.

Можна виділити кілька джерел формування самооцінки, які змінюють свою значущість на різних етапах становлення особистості:

- оцінка інших людей;
- значуще для особистості оточення;
- актуальне порівняння з іншими;
- порівняння реального й ідеального Я;
- вимірювання результатів своєї діяльності [69].

Самооцінка грає важливу роль в організації результативного управління особистістю власною поведінкою, без неї неможливо самовизначитися в житті.

Поведінкова складова «Я-концепції» полягає в потенційній поведінковій реакції, тобто конкретних діях людини, які можуть бути детерміновані образом її «Я» і самооцінкою. Будь-яка психологічна установка — це емоційно забарвлене переконання, пов'язане з певним об'єктом. Особливість «Я-концепції» полягає в тому, що у комплексі установок

об'єктом є сам носій установки. Завдяки цій самоспрямованості емоції й оцінки, пов'язані з образом «Я», є сильними й стійкими, що зумовлює їхній вплив на діяльність людини, її поведінку, взаємини з соціальним оточенням тощо [151].

При аналізі впливу образу «Я» на процеси самовизначення особистості, в тому числі професійного, треба брати до уваги, що образ «Я» та самооцінка піддаються лише умовній диференціації, оскільки в психологічному плані вони нерозривно зв'язані. Образ й оцінка свого «Я» активізують людину до певної поведінки, тому глобальну «Я-концепцію» можна розглядати як сукупність установок людини, спрямованих на саму себе. Однак ці установки можуть мати різні ракурси (модальності).

Як правило, виділяють принаймні три основні модальності самоустановок, а саме:

– реальне «Я» — установки, пов'язані з тим, як людина сприймає свої актуальні здібності, ролі, свій актуальний статус, тобто з її уявленнями про те, якою вона нині є;

– дзеркальне «Я» — установки, пов'язані з уявленнями людини про те, якою її бачать інші. Дзеркальне «Я» виконує функцію самоко-рекції домагань людини й її уявлень про себе. Цей механізм зворотного зв'язку допомагає людині втримувати «Я-реальне» в адекватних межах і залишатися відкритим новому досвідові через взаємозворотній діалог з іншими й із самою собою;

– ідеальне «Я» — установки, пов'язані з уявленнями людини про те, якою вона хоче стати. Ідеальне «Я» формується як певна сукупність якостей і характеристик, які людина хотіла б бачити в себе, або ролей, які б вона бажала виконувати. Причому ідеальні елементи свого «Я» особистість формує за тими ж основними аспектами, що й у структурі «Я-реального». Ідеальний образ складається із багатьох уявлень, що відображають потаємні сподівання й прагнення людини. Принагідно зазначимо, що ці уявлення бувають відірваними від реальності. Суперечність між реальним та ідеальним Я становить одну з найважливіших умов саморозвитку особистості [25; 69; 151].

Крім трьох основних модальностей установок, запропонованих Р. Бернсом, деякі дослідники виокремлюють ще одну установку, котра відіграє особливу роль у процесах самовизначення особистості, а саме конструктивне «Я» («Я в майбутньому»). Саме цьому конструкту «Я-концепції» властива спрямованість у майбутнє й побудова проєктивної моделі «Я». Головна відмінність конструктивного «Я» від ідеального «Я» полягає в тому, що він насичений діючими мотивами й більше відповідає ознаці «прагну». В «Я-конструктивне» трансформуються ті елементи, які особистість приймає й ставить для себе як досяжну реальність [11; 39; 85; 151].

Кожний із зазначених образів «Я» має складне, неоднозначне за будовою походження, що складається із наступних аспектів ставлення до себе: фізичного, емоційного, розумового та соціального «Я».

Таким чином, «Я-концепція» є сукупністю уявлень людини про себе і включає переконання, оцінки й тенденції поведінки. У силу цього її можна розглядати як властивий кожній людині набір установок, спрямованих на саму себе. «Я-концепція» утворює важливий компонент самосвідомості людини, вона є співником у процесах саморегуляції й самоорганізації особистості, оскільки визначає інтерпретацію досвіду та слугує джерелом очікувань людини.

1.4. «Я-концепція» як фактор особистісного та професійного самовизначення особистості

У психолого-педагогічній літературі професійне самовизначення особистості прийнято розглядати як одну із сторін її життєвого самовизначення, що потребує з'ясування й уточнення змісту поняття «самовизначення». Аналіз проблеми професійного самовизначення старшокласників ускладнюється тим, що саме поняття «самовизначення» використовується у науковій літературі у досить широкому діапазоні значень. Його трактування залежить як від розуміння певними авторами психологічного змісту процесів індивідуального самовизначення особистості, так і від акцентованих аспектів при вивченні цих процесів різними галузями психології та педагогіки. Такі терміни, як «життєве самовизначення», «соціальне самовизначення», «професійне самовизначення» тощо, відображають різні психологічні явища і стосуються різних аспектів життя молодшої людини [25; 69; 88; 113; 151].

Аналіз філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної літератури, присвяченій проблемам самовизначення молоді, дає змогу зробити висновок про те, що поняття «самовизначення» багатьма авторами пов'язується з процесами «пошуку себе», «відкриття Я», «усвідомлення Я» тощо. На думку дослідників цієї проблеми (Р. Бернс, І. Бех, М. Гінзбург, Е. Діксон, І. Кон, П. Шавир та ін.), саме формування образу «Я» (або «Я-концепції») у юнацькому віці виступає психологічною основою для подальших процесів самовизначення.

«Я-концепція» формується у людини в процесі соціальної взаємодії як обов'язковий і унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке й водночас підвладне внутрішнім змінам і коливанням психічне утворення. Воно виразно позначається на всіх життєвих про-явах людини — від самого дитинства до глибокої старості. Залежність «Я-концепції» від зовнішніх впливів безперечна, але поступово сформувавшись, вона надалі грає самостійну роль у житті людини. Від самого свого початку «Я-концепція» стає активним стимулом, що виступає в трьох функціонально-рольових аспектах: «Я-концепція» як засіб за-безпечення внутрішньої узгодженості; «Я-концепція» як інтерпретація досвіду людини; власне «Я-концепція» [214, с. 66].

Кожній людині притаманні певні очікування, які багато в чому визначають характер її дій. Люди, впевнені у власній значущості, очікують,

що й інші будуть ставитися до них так само; ті ж, які вважають, що вони нікому не потрібні, не можуть подобатися, або поводяться, виходячи з такої передумови, або інтерпретують відповідним чином реакції навколишніх. Багато дослідників вважають цю функцію центральною, розглядаючи «Я-концепцію» як сукупність очікувань, а також оцінок, що стосуються різних областей поведінки людини.

Оскільки людина, з однієї сторони, має свідомість, а з іншої — усвідомлює саму себе як один з елементів дійсності, то У. Джеймс глобальне, особистісне «Я» розглядав як двояке утворення, у якому поєднуються «Я-усвідомлюю» і «Я — як об'єкт». Він наголошував на тому, що це — дві сторони одного цілого, які існують водночас. Одна з них є власне досвідом, а інша — змістом цього досвіду («Я — як об'єкт») [40].

У ранній юності відбувається поступова зміна «предметних» компонентів «Я-концепції», зокрема, співвідношення тілесних і морально-психологічних компонентів образу «Я». Юнак звикає до своєї зовнішності, формує відносно стійкий образ свого тіла, сприймає свою зовнішність і відповідно стабілізує пов'язаний із нею рівень домагань. Поступово на перший план виступають інші властивості «Я» — розумові здібності, вольові та моральні якості, від яких залежить успішність діяльності й ставлення до навколишнього світу [88, с. 45].

Судячи з результатів психолого-педагогічних досліджень, когнітивна складність і диференційованість елементів образу «Я» послідовно, без помітних перерв і криз, зростають від молодшого віку до старшого [89]. Дорослі розрізняють у собі більше якостей, ніж юнаки, юнаки — більше, ніж власне підлітки, підлітки — більше, ніж діти. Зокрема, Л. Божович вважала, що здатність старших підлітків реконструювати особистісні якості ґрунтується на розвитку в цьому віці більш фундаментальної когнітивної здатності — абстрагування [14, с. 23].

Як зазначалося, інтегративна тенденція, від якої залежить внутрішня послідовність, цілісність образу «Я» з віком посилюється. Описання властивостей власної особистості підлітків і юнаків краще організовані та структуровані порівняно з дитячими. При цьому вони групуються навколо кількох центральних якостей. Однак невизначеність домагань і труднощі переорієнтування із зовнішньої оцінки на самооцінку породжують чимало внутрішніх змістовних суперечностей самосвідомості, що служать джерелом подальшого розвитку особистості.

Дані про сталість образу «Я» не є однозначними [42]. У принципі вона, як і сталість інших установок і ціннісних орієнтацій, з віком збільшується. Описання власної особистості дорослими менше залежать від випадкових, ситуативних обставин. Однак у підлітковому і ранньому юному віці самооцінки іноді змінюються дуже різко.

Дослідження змісту образу «Я», проведені під керівництвом І. Дубровіної, показали, що на межі підліткового і раннього юного віку у розвитку когнітивного компонента «Я-концепції» відбуваються істотні зміни, які характеризують перехід самосвідомості на новий, якісно інший

рівень [там же]. Становлення нового рівня самосвідомості в ранній юності полягає в інтегруванні образу самого себе, «переміщенню» його «ззовні всередину» [28, с. 229]. У цей вік відбувається зміна деякого «об'єктивістського» погляду на себе «ззовні» на суб'єктивну, динамічну позицію «зсередини».

Це істотне розходження у погляді на себе молодших і старших підлітків В. Сафін трактував таким чином: підліток орієнтований насамперед на з'ясування відповіді, «який він серед інших, наскільки він подібний до них», старший підліток — «який він в очах навколишніх, наскільки він відрізняється від інших і наскільки він подібний або близький до свого ідеалу» [214]. При цьому В. Алексєєв підкреслював, що якщо підліток — це «особистість для інших», то юнак — «особистість для себе» [3, с.105]. У теоретичному дослідженні І. Чеснокової вказується на наявність двох рівнів самопізнання: нижчого — «Я й інша людина» і вищого — «Я та Я». Специфіка другого рівня виражається в спробі співвіднесення своєї поведінки «...із тієї мотивацією, що він реалізує і котра його детермінує» [267, с. 98].

Складові «Я-концепції» піддаються лише умовному концептуальному розмежуванню, оскільки в психологічному плані вони нерозривно взаємозалежні. Тому когнітивний компонент самосвідомості — образ «Я» — його формування в ранньому юному віці, прямо пов'язаний як з емоційно-оцінковою складовою, самооцінкою, так і з поведінковою, регулятивною стороною «Я-концепції» [89].

У період переходу від підліткового до раннього юного віку у процесі становлення нового рівня самосвідомості йде і розвиток нового рівня ставлення до себе. Одним із центральних моментів цього процесу є зміна основ для вибору критеріїв оцінки самого себе, свого «Я» — вони змінюються «ззовні всередину», набуваючи якісно інших форм порівняно з критеріями оцінки людиною інших людей. Перехід від окремих самооцінок до загальної, цілісної (зміна основ) створює умови для формування власного ставлення до себе, досить автономного від ставлення й оцінок навколишніх, окремих успіхів і невдач, різних ситуативних впливів тощо [253]. Одним із важливих показників поведінкової складової «Я-концепції» може служити динаміка рівня домагань під впливом успіху або неуспіху при виконанні завдань різного ступеня складності. Рівень домагань розглядається як такий, що породжується двома суперечливими тенденціями: з одного боку, підтримувати своє «Я», самооцінку на максимально високому рівні і, з іншого — знижувати свої домагання, щоб уникнути невдачі і тим самим не завдати збитків самооцінці [25]. Для підлітків притаманне активне прагнення різними шляхами реалізувати лише першу з названих тенденцій, вказував Б. Братусь, а для зрілої особистості, навпаки, характерне вміння розмежувати ці тенденції в ході діяльності, насамперед за рахунок того, що успішність або неуспішність у конкретній діяльності сприймаються саме як конкретний успіх чи неуспіх, а не крах самооцінки в цілому [19, с. 122].

За результатами досліджень І. Дубровіної, І. Кона, Ю. Круглова можна зробити висновок про те, що в ранньому юнацькому віці відбувається зміна рівня домагань у бік більшої особистісної зрілості. Принагідно зазначимо, що такі зміни проходять у напрямі, немов зворотному тим змінам, що відбуваються в цей період у самопізнанні, образі «Я» і ставленні до себе. Якщо останні характеризуються, як уже було сказано, дедалі більшою цілісністю, інтегративністю, то ставлення до результатів власної діяльності — диференційованістю, формування здатності відокремлювати успішність або неуспішність у конкретній діяльності від оцінки себе як особистості.

Таким чином, у ранньому юнацькому віці в процесі становлення нового рівня самосвідомості відбувається становлення стійкого уявлення про себе, тобто «Я-концепції». На її основі у ранньому юному віці, на який припадає навчання у старших класах середньої загальноосвітньої школи або у професійно-технічних і вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації, виникає особливе особистісне новоутворення, яке у психологічній літературі характеризується терміном «самовизначення».

Старшокласник або учень професійного навчального закладу перебуває на порозі вступу в самостійне трудове життя. Перед ним постають фундаментальні завдання соціального й особистісного самовизначення. Юнака і дівчину повинні хвилювати багато серйозних питань: як знайти своє місце в житті, вибрати справу відповідно до своїх можливостей і здібностей, у чому сенс життя, як стати справжньою людиною і багато ін.

Такі дослідники, як В. Алексєєв, Л. Божович, Н. Гейжан, М.Гінзбург, І. Кон, І. Федоришина, П. Шавир та інші, вивчали особливості формування особистості на даному етапі онтогенезу, пов'язують перехід від підліткового до юного віку з різкою зміною внутрішньої позиції, яка полягає в тому, що спрямованість у майбутнє стає основною спрямованістю особистості і проблема вибору професії, подальшого життєвого шляху перебуває в центрі інтересів, планів молоді людини.

Особистісне самовизначення прийнято розглядати як основне психологічне новоутворення раннього юного віку, оскільки саме в самовизначенні концентрується те істотне й нове, що з'являється в житті старшокласників, у вимогах до кожного з них. Це багато в чому характеризує соціальну ситуацію розвитку, у якій відбувається формування особистості в цей період [14; 15].

Принагідно зазначимо, що термін «самовизначення» вживається у психолого-педагогічній літературі в дуже різних значеннях. Так, говорять про самовизначення особистісне, соціальне, життєве, професійне, моральне, сімейне, релігійне тощо. При тому навіть під ідентичними термінами найчастіше мається на увазі різний зміст. Для того, щоб прийти до досить чіткого визначення поняття, необхідно спочатку розмежувати два підходи до самовизначення: соціологічний і психологічний. Це тим більш важливо, що досить часто відбувається змішування цих підходів і привнесення специфічного соціологічного підходу в психологічне

дослідження (і психологічне теоретизування), що спричиняє втрату власне психологічного змісту [25; 151].

З погляду соціологічного, самовизначення прийнято поширювати на покоління в цілому, адже воно характеризує входження усього покоління в соціальні структури і сфери життя [34; 97; 98; 118]. Методологічні основи психологічного підходу до розв'язання проблеми самовизначення були закладені С. Рубінштейном [208]. Проблема самовизначення розглядалася ним у контексті проблеми детермінації, у світлі висунутого ним принципу — зовнішні причини діють, переломлюючись через внутрішні умови. За такого підходу самовизначення виступає як самодетермінація, на відміну від зовнішньої детермінації; у понятті самовизначення, таким чином, виражається активна природа «внутрішніх умов». Щодо людини в понятті самовизначення для С. Рубінштейна виражається сама суть, зміст принципу детермінізму: «...Зміст його полягає в підкресленні ролі внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, неодностороннього підпорядкування зовнішньому» [там же, с. 211]. Більш того, сама «...специфіка людського існування полягає в мірі співвіднесення самовизначення і визначення іншими (умовами, обставинами), у характері самовизначення у зв'язку з наявністю в людини свідомості і дії» [209, с. 114].

Отже, на рівні конкретної психологічної теорії проблема самовизначення виглядає так. Для людини «зовнішні причини», «зовнішня детермінація» — це соціальні умови і соціальна детермінація. Самовизначення, що розуміється як самодетермінація, є, власне кажучи, механізмом соціальної детермінації, яка не може діяти інакше, як будучи активно переломленою самим суб'єктом. Проблема самовизначення відтак є основною проблемою взаємодії індивіда і суспільства, у якій як у фокусі висвітлюються основні моменти цієї взаємодії: соціальна детермінація індивідуальної свідомості і роль власної активності суб'єкта в цій детермінації [12; 17; 24; 53; 69; 85; 151 та ін.]. На різних рівнях ця взаємодія має свої специфічні характеристики, що відображено у різних психологічних теоріях самовизначення.

Зокрема, на рівні взаємодії людини і групи ця проблема була детально проаналізована А. Петровським [158], який розглядав самовизначення як феномен групової взаємодії. Воно виявляється в особливих, спеціально сконструйованих ситуаціях групового тиску — ситуаціях своєрідної «перевірки на міцність», у котрих цей тиск здійснюється врозріз із прийнятими саме цією групою цінностями. За такого підходу дослідник характеризував самовизначення як «спосіб реакції індивіда на груповий тиск», як здатність індивіда діяти відповідно до своїх внутрішніх цінностей, що водночас є і цінностями групи [там же, с. 221].

На активності особистості у процесі вибору майбутньої професії акцентував увагу Г. Костюк. «...У виборі професії бере участь сама особистість з усіма її розумовими, моральними та іншими якостями. Це вона, усвідомлюючи суспільну необхідність і свої можливості, визначає

свій майбутній життєвий шлях, своє місце в суспільстві, включається в певний вид професійної діяльності, в якій, створюючи матеріальні чи духовні цінності, творитиме далі і саму себе» [150, с. 239]. Дослідник підкреслював, що, обираючи професію, особистість виявляє свої індивідуальні особливості, мотиви, рівень розвитку. Поряд з цим професійне самовизначення стає фактором подальшого розвитку людини, її творчого самовиявлення.

Підхід, започаткований С. Рубінштейном, розвивала у своїх роботах К. Абульханова-Славська, яка центральним моментом самовизначення особистості вважала самодетермінацію, власну активність, усвідомлене прагнення зайняти певну позицію. За К. Абульхановою-Славською, самовизначення є усвідомленням особистістю своєї позиції, що формується всередині системи координат ставлень людини. При цьому дослідниця підкреслювала, що від того, як складається система ставлень (до колективного суб'єкта, до свого місця в колективі та інших його членів), залежить самовизначення і суспільна активність особистості.

Спроба побудови загального підходу до самовизначення особистості була зроблена В. Сафіним і Г. Ніковим [214]. У психологічному плані розкриття сутності самовизначення особистості, як вважали ці автори, не може не опиратися на суб'єктивну сторону самосвідомості — усвідомлення свого «Я», що виступає як внутрішня причина соціальної зрілості. Вони виходили з характеристики «особистості, що самовизначається», яка розглядалася авторами як тотожність «соціально зрілої» особистості. У психологічному плані особистість, що самовизначалася, зазначали дослідники, — це «суб'єкт, що усвідомив, чого він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що він може (свої можливості, схильності, обдарування), що він є (свої особистісні і фізичні властивості), що від нього хоче або чекає суспільство; тобто суб'єкт готовий функціонувати в системі суспільних відносин» [там же, с. 69]. Самовизначення, таким чином, це «...відносно самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети й сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвіднесення своїх бажань, якостей, можливостей і вимог, поставлених до нього з боку навколишніх і суспільства» [там же]. На думку В. Сафіна і Г. Нікова, основними критеріями для окреслення меж і етапів самовизначення доцільно вважати рівень розуміння особистістю сенсу життя, зміну виду діяльності та повноту рівня співвіднесеності «хочу» — «можу» — «є» — «вимагають» у конкретної особистості. Дослідниками виділяються етапи самовизначення, які фактично є загальноприйнятими в даний час у віт чизняній психології етапами вікової періодизації, які визначаються на основі зміни провідної діяльності. Щодо «чинників і умов» самовизначення та його окремих форм, то тут, на думку деяких дослідників, відбувається підміна психологічного змісту і психологічних критеріїв соціологічними. Автори вважали, що чинники й умови самовизначення особистості є ідентичними чинникам її соціалізації, тобто такими, що соціально

задаються і враховуються в якості критеріїв у соціологічних дослідженнях. Окремі ж форми самовизначення (рольове, соціальне самовизначення і самовизначення в сімейно-побутовій сфері) були ними запозичені переважно із соціологічних досліджень.

Для розуміння самовизначення значущим є розуміння його психологічних механізмів. Так, А. Мудрик стверджував, що у психологічному плані формування образу «Я» здійснюється не лише як імітація й ідентифікація (уподібнення), а й як формування в індивіда неповторних, лише йому властивих властивостей, яке протікає як персоніфікація (відокремлення). Ідентифікація услід за імітацією і конформністю зумовлює персоніфікацію особистості. Ось чому, на думку А. Мудрика, ідентифікація та персоніфікація є двоєдиним процесом і механізмом самовизначення [132].

Рушійною силою самовизначення особистості, вважали В. Сафін і Г. Ніков, є розв'язання суперечностей між «хочу» — «можу» — «є» — «ти зобов'язаний», що трансформуються в «я зобов'язаний, бо інакше не можу». Виходячи з цього, автори стверджували, що співвіднесення даних елементів, тобто самооцінка, поруч з ідентифікацією, є другим механізмом для самовизначення особистості, без якого неможлива її персоніфікація [214]. При їхній взаємодії перший механізм переважно обслуговує поведінковий аспект самовизначення, другий — когнітивний. Іншими словами, конкретна форма прояву самосвідомості — самооцінка по відношенню до «Я-концепції» виступає як оцінковий аспект, а от щодо самовизначення в принципі виступає як його когнітивний аспект, тому вона є внутрішньою умовою, одним із механізмів саморегуляції поведінки [там же, с. 73].

У віковому аспекті проблема самовизначення була розглянута Л. Божович [14; 15]. Характеризуючи соціальну ситуацію розвитку старших школярів, вона вказувала, що вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення є афективним центром їхньої життєвої ситуації. Підкреслюючи важливість самовизначення, Л. Божович не наводила його однозначного визначення і трактувала його як вибір майбутнього шляху, як потребу знаходження свого місця в праці, у суспільстві, у житті, пошук мети й змісту свого існування тощо. В цілому ж дослідниця характеризує самовизначення як особистісне новоутворення старшого шкільного віку, пов'язане із формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, з усвідомленням себе як члена суспільства, із необхідністю вирішувати проблеми свого майбутнього [15]. Тут зазначимо, що Л. Божович виокремила істотну характеристику самовизначення, а саме — її двоплановість. Вона вказувала на те, що самовизначення здійснюється як через вибір конкретної професії, так і через загальні, позбавлені конкретності пошуки сенсу свого життя [там же, с. 23]. До кінця юного віку, вважала дослідниця, ця двоплановість в основному зникає. Проте, зазначав С. Крягжде, «...ні в психологічній, ні в соціологічній літературі немає відповіді на питання, як же відбувається перехід від романтичної спрямованості до реального вибору» [110, с. 26].

Результати досліджень Л. Божович багато чого дають для розуміння саме психологічної природи самовизначення [14]. По-перше, вона показала, що потреба в самовизначенні виникає на певному етапі онтогенезу — на рубежі старшого підліткового і раннього юного віку, і обґрунтовувала необхідність виникнення цієї потреби логікою особистісного і соціального розвитку учня. По-друге, потреба у самовизначенні розглядалася дослідницею як потреба у формуванні певної упорядкованої системи, у якій сконцентровані уявлення про світ і про себе самого, а формування цієї системи припускає відповідь на питання про сенс свого власного існування; по-третє, самовизначення нерозривно пов'язується з такою характеристикою юного віку, як спрямованість у майбутнє; і, нарешті, по-четверте, самовизначення допускає вибір професії, але не зводиться до нього [124].

У роботах І. Дубровіної проблема самовизначення розглядалася як центральний момент індивідуального розвитку особистості у ранньому юному віці. Вона, зокрема, вважала, що основним психологічним новоутворенням раннього юного віку варто вважати не самовизначення як таке (особистісне, професійне, ширше — життєве), а психологічну готовність до самовизначення. На думку дослідниці, така готовність передбачає:

- а) сформованість на високому рівні психологічних структур особистості, насамперед самосвідомості;
- б) розвиненість потреб, що забезпечують змістовну наповненість особистості, серед яких центральне місце мають моральні установки, ціннісні орієнтації та перспективи;
- в) становлення передумов індивідуальності як результат розвитку і усвідомлення своїх здібностей та інтересів кожним старшокласником [174, с. 66].

Водночас, вважала дослідниця, психологічна готовність увійти до дорослого життя і посісти в ньому певне місце передбачає наявність не стільки сформованих психологічних структур і якостей, скільки певну зрілість особистості. Остання полягає в тому, що у старшокласника повинні бути сформовані визначені психологічні утворення й механізми, які забезпечують можливість (психологічну готовність) продовження формування його особистості.

Самовизначення особистості як ансамбль часткових форм самовизначення, а саме конвенційно-рольового, професійного, сімейного й соціального, розглядав В. Сафін. Він зазначав, що кожен вид самовизначення за своїм об'єктом співвідноситься з певною сферою життя, яку опановує особистість. Кожна форма самовизначення взаємозумовлена іншими, має афективні, когнітивні та поведінковий аспекти. Інтегруючись, вони у свідомості й діяльності суб'єкта виступають у вигляді особистісної та соціальної відповідальності. Дослідник визначав відповідальність як усвідомлену необхідність, що детермінує поведінку особистості, яка самовизначається. В особистісному плані відповідальність він розглядав

як систему зобов'язань, що стала потребою, — як «інакше я не можу». Функції відповідальності полягають в організації, регуляції діяльності й відносин у сьогоденні, прогнозуванні майбутнього й контролю над ними та поведінкою у цілому. Відтак відповідальність можна вважати провідною властивістю особистості, що самовизначилася [215, с. 20]. Процес виявлення своїх можливостей, усвідомлення вимог колективу, суспільства, оцінка своїх переваг або недоліків протікають в активній діяльності у рамках певного колективу, групи. Через це показником самовизначення особистості виступають не тільки усвідомлення себе як суб'єкта, здатного створювати предмети й відтворюючи відносини, готовність робити соціально значущу діяльність, а й факт її здійснення, тобто реальна поведінка. Для особистості, що самовизначається, важливо не тільки те, що і як вона робить, а й заради чого робить, тобто усвідомлення нею сенсу своєї життєдіяльності [там же, с. 22].

Отже, у психологічному плані особистість, що самовизначилася, — це самооцінюючий, самоактуалізуючий, саморегулюючий, само-реалізуючий суб'єкт, який, з урахуванням суспільних і власних потреб і можливостей, здатний самостійно ставити життєві цілі, вирішувати їх, відповідати за свою діяльність, вчинки, поведінку. Самовизначення особистості неможливе без усвідомлення свого місця в групі, колективі, без чіткої позиції в групових стосунках, без свідомого організованого процесу самовиховання, що включає самооцінку й взаємооцінку, які забезпечують ефективність саморегуляції. Таким чином, самовизначення особистості щодо її соціальної й громадянської зрілості виступає відносно самостійним функціонально-процесуальним ядром, яке має здатність передбачати реальний розвиток особистості й організувати її поведінку [17].

Деякі дослідники проблеми самовизначення (А. Карпов, І. Кон, В. Сафін та ін.) в якості одиниці його дослідження розглядали вибір. Вони розрізняли стратегічні, тактичні й ситуативні вибори. Стратегічний вибір характеризується наявністю життєво важливих цілей, що охоплюють особистість цілком, розраховані на віддалену перспективу, а його реалізація обов'язково включає свідомий саморозвиток і само-реалізацію у сфері соціальної культури тієї країни, де живе ця людина. Тактичний вибір мети є складовою частиною стратегічного вибору. Він обмежений у часі й більшою, ніж стратегічний вибір, мірою, може бути так чи інакше модифікований з боку способів та засобів досягнення. Ситуативний вибір мети не впливає зі стратегічних і тактичних цілей, він підпорядковується конкретному мотивові, поточній потребі, тоді як стратегічні й тактичні цілі визначаються інтеграцією «хочу», «можу», «маю» й «треба», але на різних рівнях і з різною інтенсивністю. При цьому будь-яка тактична мета може виступати як стратегічна щодо мети нижчого порядку (наприклад, мета навчання й мета одержання професії, мета одержання професії й ціль життя тощо) [71].

У зарубіжній психології в якості аналога поняття «особистісне самовизначення» виступає, зокрема, категорія «психосоціальна ідентичність», яку було введено до наукового обігу американським ученим Еріком Еріксоном. Центральним моментом, крізь призму якого розглядається все становлення особистості в перехідному віці, включаючи і юний етап, є «нормативна криза ідентичності». Термін «криза» вживалася автором у розумінні поворотної, критичної точки розвитку, коли в однаковій мірі загострюються як уразливість, так і зростаючий потенціал особистості, і вона постає перед вибором між двома альтернативами, одна з яких веде до позитивного, а інша — до негативного розвитку. Слово «нормативний» свідчить, що життєвий цикл людини розглядається як низка послідовних стадій, кожна з яких характеризується специфічною кризою у відношеннях особистості з навколишнім світом, а всі разом визначають розвиток почуття ідентичності [276]. Головним завданням, що виникає перед індивідом у ранній юності, за Е. Еріксоном, є формування почуття ідентичності на противагу ролівій непевності особистісного «Я». У пошуках особистої ідентичності людина вирішує, які дії для неї важливі, і виробляє певні норми для оцінки своєї поведінки та поведінки інших людей. Цей процес пов'язаний також з усвідомленням власної цінності й компетентності [там же].

Досить часто ідентичність виявляється лише після тривалого періоду проб і помилок. Іноді людині так і не вдається досягти стабільного відчуття власної ідентичності. Головною небезпекою, якої, на думку Е. Еріксона, має уникнути молода людина в цей період, є розмивання почуття власного «Я», внаслідок розгубленості, сумнівів у можливості направити своє життя у певне русло.

Сказане дає підставу зробити такі висновки:

- 1) особистісне самовизначення як психологічне явище виникає на межі старшого підліткового і раннього юного віку;
- 2) потреба в особистісному самовизначенні є потребою у формуванні системи, в якій сконцентровані уявлення молодої людини як про себе («Я-концепція»), так і про навколишність;
- 3) особистісне самовизначення лежить в основі процесу самовизначення в старшому підлітковому та юному віці й визначає розвиток усіх інших видів самовизначення, у тому числі професійного;
- 4) «Я-концепція» є одним із факторів професійного самовизначення учнівської молоді.

1.5. Суть професійного самовизначення

Для опису процесу вибору професії й формування людини в трудовій діяльності у психолого-педагогічній літературі використовуються різноманітні терміни. Серед понять, які характеризують цілісний процес оволодіння спеціальністю й охоплюють увесь професійний шлях

особистості, можна виділити наступні: «професійне становлення», «професійне самовизначення», «професіоналізація», «професійний розвиток», «ідентифікація особистості із професією», «самореалізація у професії». Такі поняття, як «вибір професії», «професійне навчання», «професійна адаптація», «професійна орієнтація» характеризують окремі етапи (стадії) цілісного процесу професійного розвитку особистості.

У вітчизняній психології та педагогіці проблема професійного самовизначення особистості почала активно досліджуватися у 70-х роках минулого століття. При цьому вона вивчалася у контексті проблем розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, П. Шавир, Є. Климов, М. Пряжников, М. Тітма), впливу мотиваційно-ціннісної сфери особистості на вибір професії (Є. Павлютенков, П. Шавир, К. Платонов, В. Чудновський), формування життєвих перспектив особистості і планування майбутнього (В. Журавльов, М. Гінзбург, Є. Головаха, А. Кронік), соціального самовизначення особистості (Т. Афанасьєва, Д. Фельдштейн) тощо. Проблема «Я-концепції» як фактора професійного самовизначення особистості відображена в роботах М. Гінзбурга, Є. Головахи, М. Пряжнікова, С. Чистякової, П. Шавира та інших дослідників. Аналіз їхніх робіт дає змогу зробити висновок, що професійне самовизначення є складним процесом, невід'ємним від розвитку особистості в цілому. Так, досліджуючи зв'язки професійного і особистісного самовизначення, професійного вибору та професійної самореалізації особистості з іншими сферами життя, М. Пряжников зробив висновок про те, що характер і зміст професійної діяльності людини зумовлені її цілісним ставленням до світу, в тому числі до самої себе, що веде до необхідності формування в особистості «Я-концепції» [189, с. 17].

Аналізуючи комплекс проблем, зумовлених життєвим самовизначенням випускників середніх шкіл, В. Журавльов прийшов до висновку, що трудове самовизначення і професійний вибір є ключовим моментом соціального становлення особистості, найважливішим елементом її суспільного розвитку, пов'язаного з переходом до професійної діяльності. Дослідник зазначав, що вибір професії, який здійснюється на етапі переходу від дитинства до дорослості, надає новий характер самовизначенню особистості [50]. Професійну орієнтацію, яка має за мету підготувати школяра до професійного самовизначення, Т. Афанасьєва розглядала як соціальну проблему. Вона досліджувала процес формування у свідомості особистості з раннього дитинства уявлень про професії і види діяльності та ставлень до них, а також формування інтересів у шкільному віці, на основі яких і здійснюється пізніше свідомий вибір професії [4].

На початковому етапі, зазначав С. Крягжде, професійне самовизначення має двоїтий характер: здійснюється або вибір конкретної професії, або вибір лише її соціального статусу та шляху її набуття, тобто здійснюється, так би мовити, її соціальний вибір [110]. Дослідник вважав, що якщо конкретне професійне самовизначення ще не сформувалося, то юнак (дівчина) користується узагальненим варіантом вибору професії,

відкладаючи на майбутнє його конкретизацію. Таким чином, на думку С. Крягжде, професійне самовизначення на рівні соціального вибору професії є обмеженням вибору певним колом професій і є наче якісно більш низьким рівнем професійного самовизначення. Таке розуміння, однак не загальноприйняте. Так, Ф. Філіппов, підкреслював самостійну значущість орієнтації на соціальний статус професії для формування молодого людиною власного життєвого плану. Можливо, варто говорити не лише про орієнтацію на характер праці, а й про більш широкі й особистісно значущі орієнтації на певне місце у суспільстві або, точніше, рівень у системі соціальних відносин, на певний соціальний статус [257]. Положення про те, що в основі професійної орієнтації знаходиться соціальна орієнтація людини, тобто визначення нею свого місця у суспільстві, було розвинуте Ф. Філіповим. Він вважав, що професійне самовизначення — це передусім орієнтація на певну соціальну позицію, що передбачає усвідомлення людиною свого соціального минулого, сучасного і майбутнього. Така «соціально-професійна» орієнтація формується на основі усвідомлення особистістю свого соціального походження, реальних умов і обставин щодо певної соціальної позиції і своїх можливостей змінити її, а також з усвідомлення перспектив розвитку суспільства і аналізу своїх можливостей у зв'язку з цими перспективами [там же].

Професійне самовизначення, як одну зі сфер реалізації особистістю своєї життєвої перспективи, досліджувала К. Абульханова-Славська. Вона зазначила, що особливе значення має спосіб включення особистості у професію, спосіб її самовизначення в професії і характер самовираження у професійній діяльності. Згадані показники, на думку автора, окреслюють певний тип ідентифікації особистості в професії [1].

Проте чимало авторів схильні пов'язувати професійне самовизначення не стільки з соціальними процесами, скільки з особистісними аспектами розвитку. Деякі дослідники розглядали професійне самовизначення як складову особистісного самовизначення, що є новоутворенням, притаманним старшому шкільному вікові та пов'язаним з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини (Л. Божович, М. Гінзбург, Т. Снегирева, Н. Толстих та ін.). Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу зробити висновок, що професійне самовизначення визначалося там або як акт, момент вибору професії, або як тривалий процес, що займає більшу частину життя людини.

Принагідно зазначимо, що зведення професійного самовизначення до акту вибору професії зумовлювалася домінуванням у професійній орієнтації діагностичного підходу. Суть цього підходу в тому, що професійна придатність визначається шляхом виявлення відповідності індивідуально-психологічних рис особистості вимогам професії. Як зазначав І. Кон, загальний методологічний недолік застосування такого підходу до процесу професійного самовизначення полягає в тому, що «індивідуальність і трудова діяльність розглядаються як незалежні й конфронтуючі одна з одною величини, одна з яких обов'язково підкоряє собі іншу» [91,

с. 150]. Розуміння професійного самовизначення як локального акту відображене в низці досліджень 70–80-х років минулого сторіччя. Наприклад, А. Кухарчук й А. Ценципер вважали, що «самостійний вибір професії, здійснюваний у результаті аналізу своїх внутрішніх ресурсів, у тому числі й здатностей, і співвіднесення їх з вимогами професії, треба назвати професійним самовизначенням. У процесі професійного самовизначення людина перестає відчувати себе тільки об'єктом виховних впливів, тому що починає діяти як суб'єкт» [113, с. 7]. У дослідженні В. Сафіна зазначено, що професійне самовизначення «відображає процес пошуку й придбання професії. Фіналом його служить початок трудової діяльності» [215, с. 19].

Лише у контексті розвитку особистості можливий повний аналіз психологічних основ вибору професій, зазначав П. Шавир. Особистісні передумови вибору професії автор поділив на дві групи: особливості, що забезпечують можливість успішного вибору, хоча прямо не беруть участі в його активізації (аналітичні здібності, розвинене абстрактне мислення, адекватна самооцінка), та компоненти спрямування особистості, які «динамізують» процес професійного самовизначення і зумовлюють «вибірковість реагування» старшокласника [268, с. 20]. Основними особистісними факторами, що активізують вибір майбутньої професії, автор визначив потребу особистості у професійному самовизначенні (предмет якої є конкретна ділянка об'єктивної реальності) і потребу у визначенні сенсу життя (предмет якої є власна особистість, як суб'єкт діяльності). Потреба у професійному самовизначенні є, з точки зору П. Шавира, головною особистісною потребою у юному віці [там же, с. 52].

Такі дослідники, як Є. Климов, Т. Кудрявцев, П. Шавир, В. Чебишева та інші розглядали процес професійного самовизначення як істотний етап розвитку особистості. Вибір професії, зазначала В. Чебишева, повинен розглядатися не як одноразова подія, а як набагато більш складний, тривалий і часто багаторазовий процес, невіддільний від розвитку особистості в цілому [262, с. 19]. На те, що вибором професії замолоду не вичерпується процес професійного самовизначення, вказував й Є. Климов. Він зазначав, що питання вибору професії, спеціальності, уточнення цього вибору тощо час від часу виникає впродовж усього трудового життя [76; 80; 81]. Професійне самовизначення як тривалий, багатоплановий, досить рухливий процес, що включає кілька стадій: формування професійних намірів, професійне навчання, професійну адаптацію й часткову або повну реалізацію особистості в професійній праці, розглядали Т. Кудрявцев і В. Шегурова [111].

Оскільки професійне самовизначення найтісніше пов'язане з плануванням майбутнього, то воно розглядалося М. Гінзбургом як один з найважливіших аспектів особистісного самовизначення випускників загальноосвітніх шкіл. При цьому він вважав, що головною вимогою щодо випускника школи з боку суспільства є вимога зробити професійний вибір і тому «завдання вибору професії стає завданням вибору

життєвого напрямку» [31, с. 19]. Дослідник розробив психологічну концепцію, яка пояснювала місце професійного самовизначення в самовизначенні особистісному через «двоплановість» останнього. Зазначена двоплановість складається з ліній змістовного і часового майбутнього. Лінія змістовного майбутнього визначає головний напрям розвитку особистості і втілена в ідеальній меті. Конкретний вибір професії пов'язаний з лінією часового майбутнього і виконує роль «реалізуючих механізмів» [там же, с. 45].

Професійне самовизначення в аспекті життєвої перспективи досліджувалось Є. Головахою. Оскільки вибір професії молоді людиною пов'язаний не стільки з її життєвим досвідом, скільки з уявленням про майбутнє, автор досліджував цілісну картину майбутнього у свідомості молоді, що перебуває в ситуації вибору професії. Ця картина має перспективний характер, містить життєві цінності, плани, орієнтири й життєву мету, які виступають детермінантами професійного самовизначення особистості. Перспектива майбутнього, що формується у свідомості старшокласника й істотно впливає на процес професійного самовизначення, характеризується певним рівнем психічного і соціального розвитку особистості. Важливим показником професійної перспективи, її реалістичності виступає зв'язок життєвих і професійних очікувань, ціннісних орієнтацій та життєвої мети з професійними планами, здатність пов'язати їх з актуальною життєвою ситуацією. На основі проведених досліджень Є. Головаха зробив висновок, що при підготовці старшокласників до вибору майбутньої професії особливу увагу треба приділити суб'єктивним і особистісним факторам. Життєві орієнтації і мета особистості, її уявлення про майбутнє і про себе, рівень психічного розвитку й емоційні особливості відіграють першорядну роль у професійному самовизначенні порівняно з відповідністю схильностей і здібностей вимогам певної професії [34].

Досліджуючи зв'язки професійного і особистісного самовизначення, професійного вибору і професійної самореалізації особистості з іншими сферами життя, М. Пряжников прийшов до висновку, що характер і зміст професійної діяльності людини зумовлені її цілісним ставленням до світу. За такого підходу дослідник вважає, що суть професійного самовизначення полягає у «самостійному і свідомому знаходженні сенсу виконуваної роботи і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній та соціально-історичній ситуації» [189, с. 17].

Подібні підходи до цієї проблеми можна знайти у роботах Є. Климова, в яких сформульовано концепцію «професійно-типової картини світу». Визначаючи образ світу як частину свідомості, що регулює повсякденну поведінку людини, автор стверджував, що не стільки професія породжує певний тип думок людини, скільки «людина знаходить у професії те, що відповідає сенсові її душі й образів думок» [77, с. 19]. Він зазначав, що підхід до розуміння професії як спільності зумовлює доцільність дослідження мало вивченого аспекту професійного самовизначення

особистості. Поряд і питанням «ким бути?» перед молодою людиною виникне необхідність зробити вибір «з ким бути?», оскільки поняття професіоналізму як «системи організації свідомості» [там же, с. 9], притаманної професійним спільностям, включає не тільки конкретні професійні знання, вміння, досвід, а й властивості людини як цілого. Професія — це не тільки діяльність, а й «сфера прояву особистості» [80, с. 151].

Таким чином, у психології та педагогії існує кілька підходів до розуміння професійного самовизначення: як моменту вибору професії, компонента особистісного новоутворення старшого шкільного віку, тобто особистісного самовизначення, як тривалого процесу освоєння професії й самореалізації в ній. Найбільш продуктивними, з точки зору цілісності і повноти охоплених аспектів, на наш погляд, є такі, що розглядають професійне самовизначення як тривалий процес. Саме такої точки зору дотримувався Г. Костюк, який розглядав професійне самовизначення як процес, що проходить кілька вікових етапів, починаючи з дошкільного періоду [104; 105].

На наш погляд, професійне самовизначення не закінчується вибором професії, а триває впродовж усього активного життя людини. Це пов'язано, по-перше, з тим, що людина може змінювати сфери професійної діяльності (через незадоволеність обраною професією, за станом здоров'я, зі зміною місця проживання, кон'юнктурою ринку праці тощо). По-друге, не можна не зважати на той факт, що світ професій постійно змінюється, насичується новими фахами, а існуючі можуть радикально змінюватися. Професії розвиваються, в основному збагачуються їхній зміст, створюються нові прийоми й знаряддя праці, що вимагає від працівника перепідготовки, перенавчання, систематичного підвищення кваліфікації. У будь-якому разі оновлення професій приводить до виникнення суперечності між сформованими стереотипами діяльності людини та її змістовною й операційною новизною. І кожна людина повинна періодично розв'язувати такі суперечності, тобто постійно самовизначатися й стверджуватися у професії. Навіть досягши пенсійного віку, багато професіоналів не виключаються із процесу професійного самовизначення, а наприклад, починають займатися навчанням новачків, передають їм свої знання й досвід, продовжують активне трудове життя, вносячи певний внесок у розвиток самих професій і підготовку кадрів.

Суперечності й кризи у процесі взаємодії системи «людина — професія» можуть виникати й через зміни, що відбуваються в самій людині, розвитку або руйнуванні, деградації її особистості, вікових, фізіологічних або індивідуально-психологічних змін. Ці зміни можуть порушувати сформований баланс індивідуальних та особистісних якостей і професійних вимог. Людина може «переростати» професію, відчувати вузькість професійних рамок, або навпаки, перестати відповідати зрелим вимогам професії. Ці суперечності також позначаються на процесі професійного самовизначення, змушують людину переглянути своє місце в професії, свої можливості й домагання.

Значну кількість теорій, пов'язаних з професійним самовизначенням особистості, розроблено зарубіжними дослідниками, насамперед у США. У цій країні проблеми підготовки молоді до вибору майбутньої професії стали об'єктом інтенсивних психолого-педагогічних досліджень ще на початку ХХ століття. Водночас зазначимо, що змістовне наповнення дефініції «професійне самовизначення» у психології та педагогії США істотно змінювалося і нині воно розглядається у структурі концепту «професійний (кар'єрний) розвиток» (career development) [23; 53; 69].

Є декілька підходів до класифікації теорій професійного вибору, розроблених американськими вченими. Одну з таких класифікацій запропонували Д. Соненфелд та Дж. Костер. Вони виокремили чотири типи відповідних теорій. Перший тип — соціологічні професійні теорії, які розглядають соціальні детермінанти вибору професії; другий тип — психоаналітичні, які досліджують вплив психофізіологічних особливостей особистості на вибір професії; третій тип — комбіновані психолого-соціологічні теорії, які основний акцент роблять на дослідженні професійного розвитку особистості, одним з етапів якого є вибір молодою людиною майбутньої професії; четвертий тип — психологічні, які розглядають вибір професії у контексті особистісного самовизначення людини та досліджують взаємозв'язок між професійним і особистісним розвитком людини [279, с. 9].

Актуалізація й еволюція проблеми готовності особистості до професійного вибору зумовила появу «розвивальної парадигми» професійного вибору (розвивальна теорія професійного вибору Є. Гінсберга, теорія розвитку професійної поведінки Д. Сьюпера) [292]. Вона робить основний акцент на змінах у самій особистості впродовж її життя, на відміну від попередньої парадигми «особистої відповідності», яка основний акцент робила на відмінностях між самими індивідами з метою співвіднесення цих відмінностей з відповідними професіями (теорії Ф. Парсонса та Дж. Голланда). Парадигма «особистої відповідності» в основному оперувала поняттям «професія», в той час як розвивальна — поняттям «кар'єра». Становлення й розвиток «розвивальної парадигми» зумовили виділення у системі професійного керівництва, яке зосереджувалося на самому професійному виборі та механізмах пристосування молодої людини до професії, такого напрямку як «консультування для кар'єри», яке концентрувалося на процесі професійного вибору. Американський дослідник Дж. Крайтс відокремив поняття «зміст професійного вибору» і «процес професійного самовизначення», розглядаючи перше як результат, а друге — як шлях його досягнення [291].

Одна з процесуальних моделей професійного вибору була розроблена Марком Савікасом. Перша фаза процесу професійного самовизначення (професійного вибору) — орієнтація, починається з усвідомлення дитиною необхідності вибору в майбутньому професії. За нею йде фаза дослідження, яка передбачає вибір професії, оснований на знанні себе та інформації щодо світу професій. Ця фаза включає два етапи: надання

переваги певній групі професій і власне вибір професії. Наступна фаза — реалізація професійного вибору, яка відбувається шляхом навчання певній професії або безпосереднього виконання відповідних професійних функцій. Дослідник зазначав, що спочатку професійний вибір може бути пробним, а фаза реалізації може підтвердити або спростувати правильність професійного вибору. Остання фаза процесу професійного самовизначення — стабілізація професійного вибору передбачає розвиток особистості в обраній професії. Автор вказував на те, що більшість людей робить професійний вибір кілька разів впродовж життя і щораз під час цього процесу вони циклічно повторюють чотири фази процесу професійного самовизначення. Як зазначав дослідник, чим менш стабільна економіка, тим більше людина зіштовхується з необхідністю здійснення повторного професійного вибору [292].

Важливим в американських теоріях професійного самовизначення є поняття «професійна ідентичність». В цілому, зазначав М. Савікас, ідентичність співвідноситься з уявленням індивіда про самого себе по відношенню до суспільства. На його думку, високий рівень сформованості «професійної ідентичності» свідчить про готовність індивіда вибрати власне професійне майбутнє, зіставляючи знання про себе з інформацією професіографічного характеру, що приведе до відповідного професійного вибору. Професійну ідентичність як наявність чіткого й стабільного уявлення про власні інтереси, особистість і таланти у контексті проблеми вибору професії визначали М. Артур, Дж. Голланд, Д. Дайгер, П. Пауер, Д. Халл тощо [280]. Екстраполюючи концепт «професійна ідентичність» на «Я-концепцію», можна прийти до висновку, що образ «Я» є психологічним ядром, на якому формуються провідні мотиви особистості, у тому числі мотив вибору професії. За такого підходу сформованість образу «Я» є однією з провідних умов зіставлення учнем особливостей своєї особистості з вимогами різних професій і ефективної реалізації свого особистісного потенціалу у майбутній професійній діяльності.

Різноманітні підходи до розуміння суті професійного самовизначення зумовили розбіжності у визначенні цього феномену. У психологічному словнику (1982 р.) це поняття трактується як «процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності...» [200, с. 138]. За такого підходу зміст професійного самовизначення «... полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професій та спеціаліста; усвідомлення своєї ролі в даній системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей; саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети» [там же, с. 138–139]. В Українському педагогічному словнику (1997 р.) професійне самовизначення визначається аналогічно. Проте його зміст істотно скорочений і полягає лише «... в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта

конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професій до спеціаліста» [35, с. 275]. У Російській педагогічній енциклопедії йдеться про професійне самовизначення лише молоді та визначається як «...процес формування особистістю свого ставлення до професійно-трудової сфери й способів його самореалізації через узгодження внутрішньоособистісних і соціально-професійних потреб» [207, с. 212].

Професійне самовизначення як процес формування ставлення особистості до самої себе (процес формування самосвідомості особистості) як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що дасть змогу підготувати людину до професійної кар'єри, презентації своєї кандидатури на ринку праці, до зміни професії в умовах ринкової економіки, розглядала І. Богданова [12]. Як процес формування особистістю свого ставлення до професійно-трудового середовища й способів її самореалізації, складова частина цілісного життєвого самовизначення професійне самовизначення визначалось В. Поляковим і С. Чистяковою. Автори зазначили, що процес узгодження внутрішньоособистісних і соціально-професійних потреб не закінчується професійним навчанням за обраною спеціальністю, а відбувається впродовж усієї професійної діяльності [170]. На думку С. Зуєвої, важливою характеристикою професійного самовизначення є готовність до входження у професійне середовище. Вона припускає при цьому формування професійних якостей особистості й ціннісних орієнтацій, які характеризують обрану професію й без яких успішне професійне становлення не є можливим [60, с. 38].

У своїх роботах Є. Климов розглядав професійне самовизначення «... як важливий прояв психічного розвитку, формування себе як повноцінного учасника співтовариства «деталей» чогось корисного, співтовариства професіоналів» [80, с. 39]. Професійне самовизначення розуміється автором «як діяльність людини, що набуває того чи іншого змісту залежно від етапу її розвитку як суб'єкта праці» [там же, с. 40]. Він зазначав, що вибір професії здійснюється по формулі «мій плюс все попереднє життя» [там же]. Необхідною умовою успішного самовизначення, вів далі дослідник, є свідомість того, що «я сам» вибрав професійний шлях. Але процес професійного самовизначення цим актом не закінчується. «Правильніше думати не про єдиний вибір професії, а про дуже цікаву, захоплюючу активність щодо постійного проектування (придумування, удосконалювання раніше придуманого) і реальної побудови свого професійного трудового шляху» [79, с. 108].

Тут необхідно зазначити, що більшість визначень професійного самовизначення, сформульованих у другій половині ХХ — початку ХХІ ст. наголошують на активній ролі особистості у цьому процесі. Зокрема, на особистості, як активному суб'єкті вибору професії, акцентував увагу Г.С. Костюк (1969 р.). Він зазначав, що «...у виборі професії бере участь сама особистість з усіма її розумовими, моральними

та іншими якостями. Це вона, усвідомлюючи суспільну необхідність і свої можливості, визначає свій майбутній життєвий шлях, своє місце в суспільстві, включається в певний вид професійної діяльності, в якій, створюючи матеріальні чи духовні цінності, творитиме далі і саму себе» [105, с. 7]. Дослідник підкреслював, що обираючи професію, особистість реалізує свої індивідуальні особливості, мотиви тощо, а професійне самовизначення при цьому стає фактором її подальшого розвитку.

Як активну діяльність особистості, спрямовану на самореалізацію і самоактуалізацію, визначала цей процес О. Вітковська. Вона зазначала, що професійне самовизначення здійснюється через самопізнання особистості з метою усвідомлення своєї «реалізаційної спрямованості», через здійснення виборів і прийняття рішень, а також через пошук оптимальних і прийнятих способів реалізації цих рішень, коригування професійних планів у напрямі їх більшої реалістичності [25, с. 63].

Під професійним самовизначенням ми розуміємо процес самореалізації особистості в професійній діяльності на основі найбільш повного використання своїх здібностей й індивідуально-психологічних можливостей. Цей процес не може бути обмежений лише якимось одним етапом, він займає увесь період активної трудової діяльності людини й підготовки до неї. У лонгітюдному процесі професійного самовизначення виділяються певні фази (стадії): формування психологічної готовності до вибору професії, здійснення цього вибору, професійне навчання, оволодіння професійною майстерністю, професійним досвідом інших людей тощо. Зазначені фази не є строго розведеними в часі, у значній мірі вони залежать від змісту професії, індивідуальних якостей людини (задатки, інтереси, мотиви, здібності тощо), зовнішніх, насамперед соціально-економічних, обставин тощо. На кожній стадії професійного самовизначення особистістю усвідомлюються й формулюються визначені цілі та завдання, які співвідносяться із суспільно виробленими вимогами, нормативами й реалізуються відповідно до них та власних ресурсів, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій тощо. Кожна з цих фаз може мати циклічний характер і періодично повторюватися, набуваючи тих чи інших якостей.

Розділ 2

ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

2.1. Готовність особистості до професійного самовизначення як психолого-педагогічна проблема

Ефективне виконання особистістю певної діяльності потребує адекватної її підготовки до цієї діяльності. При цьому в основі будь-якої діяльності лежить готовність, зокрема психологічна, до її здійснення. Саме тому формується не самовизначення особистості, а психологічна готовність до неї, — стверджували І. Дубровіна та Б. Круглов, досліджуючи психологічні аспекти формування особистості школяра [42, с. 32]. На думку К. Платонова, підготовку до певної діяльності можна визначити як активізацію здібностей особистості до такого виду діяльності. Зміст такої підготовки полягає в формуванні не окремих якостей особистості, а психічних станів, які закріплюють взаємозв'язки певних якостей і формують вміння користуватися ними за певних умов. Дослідник стверджував, що при підготовці людини за певним напрямом трудової діяльності пріоритет необхідно надавати особистісному, а не вузько-професійному підходу. Однак це не означає нехтування професійним фактором, а передбачає його розгляд у широкому соціальному та психологічному контекстах. Тобто підготовку до професійної діяльності бажано розглядати крізь призму розвитку особистості — як певну станину, аспект або функцію цілісного процесу педагогічного сприяння цьому розвитку [161, с. 81].

Підготовку молоді до вибору професії не можна розглядати, стверджувала В. Чебишева, як одну з локальних проблем педагогічної практики. Формування готовності учнів до вибору професії в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи передбачає розуміння учнем того, що праця є суспільним обов'язком, і конкретну обізнаність про те, що і як буде потрібно робити в разі обрання даної професії, які фізичні та психічні вимоги ця професія висуває своїм працівникам, а також виробити навички самооцінки, вміння правильно вирішити питання про власну відповідність вимогам професії [263, с. 18].

Готовність старшокласника до вибору професії Н. Ковальська визначила як інтегроване особистісне утворення, що охоплює відповідні бажання, мотиви, потреби, інтереси та ціннісні орієнтації особистості;

здібності до самоконтролю, самовдосконалення і професійного самовизначення; спеціальні знання й уміння, а також комплекс індивідуально-типологічних особливостей і професійно важливих якостей [82].

У дослідженні О. Губенка феномен «готовність до вибору професії» трактується як психологічний стан суб'єкта, що характеризується розвинутими компонентами інтелектуальної та операційно-технічної сфер (здібностями, творчим технічним мисленням, відповідними знаннями, вміннями, навичками, досвідом трудової діяльності), визначеними орієнтаціями на професійну діяльність (вираженими професійними інтересами, професійними намірами, професійними планами, сформованими мотивами вибору, настановами тощо); підкріпленими вольовими проявами (рішенням про вибір професії, зусиллями, спрямованими на здійснення рішення, цілеспрямованими діями тощо) [38].

На думку В. Мачуського, готовність старшокласників до вибору професії є інтегральним особистісним утворенням, що включає стійке прагнення до професійної роботи у певній сфері, наявність відповідних знань, умінь, навичок, а також комплексу індивідуальних психолого-фізіологічних особливостей, які забезпечують високу ефективність їх подальшої професійної діяльності у цій галузі [124]. У дисертаційній роботі О. Мельника готовність до вибору професії визначається як системне особистісне утворення, що складається з певної кількості компонентів, які взаємодіють, розвиваються, піддаються цілеспрямованому формуванню і у своїй сукупності забезпечують самостійний вибір майбутньої професії [127]. Під готовністю до вибору професії О. Тополь розуміла інтегративне особистісне утворення, яке включає спрямованість на діяльність у цій сфері (мотиви, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації тощо), професійну самосвідомість (здатність до самоконтролю, самовдосконалення, професійного самовизначення), професійно-операційну підструктуру (наявність спеціальних знань, умінь, навичок), комплекс індивідуально-типологічних особливостей і професійно важливих якостей, що забезпечують високу ефективність трудової діяльності людини [237].

Отже, викладене дає підстави стверджувати, що готовність учнів до вибору майбутньої професії є стійким поліструктурним особистісним утворенням, що формується у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу та індивідуального розвитку особистості, яке у єдності розвинуто своїх складових забезпечує усвідомлений та обґрунтований вибір майбутньої професії.

2.2. Структура та показники готовності особистості до професійного самовизначення

У психолого-педагогічній літературі відомі декілька підходів до визначення структури готовності особистості до певної діяльності. Так, у структурі готовності до вибору професії К. Платонов виділяв

ідейно-моральний, когнітивний, практичний компоненти та психологічну готовність, під якою розумів сформованість психологічних властивостей особистості [161, с. 34]. На думку дослідника, найвищим проявом готовності учнів до вибору майбутньої професії є емоційне позитивне ставлення до професії, прагнення оволодіти більшим обсягом адекватних знань та удосконалювати необхідні вміння. Проте для формування високого рівня готовності, зазначав дослідник, учневі необхідно знати власні особливості й уміти зіставляти їх з вимогами професії. Якщо здібності і вимоги професії збігаються, то це створює базу для формування готовності. Інакше особистості необхідно працювати над розвитком потрібних здібностей.

Моральну, психологічну і практичну складові готовності школяра до вибору професії виділив Є. Павлютенков. Під моральною готовністю він розумів усвідомлення учнем суспільної та особистісної значущості праці, намагання пристосуватися до життя й роботи, максимально використовувати власні сили та здібності в праці на користь суспільства, працелюбність, позитивне ставлення до різних видів праці. Психологічна готовність передбачала свідомий вибір учнями професії відповідно до їхніх здібностей і можливостей. Практична готовність трактувалася дослідником як наявність знань про професії, загально-трудова та політехнічних знань і умінь, які набуваються школярами в у процесі власне трудового та професійного навчання [148, с. 32].

Готовність, за В. Серіковим, має двохкомпонентну структуру і складається з операційно-технічної та мотиваційно-сислової складових [217, с. 63]. Досліджуючи напрями удосконалення змісту підготовки школярів до свідомого вибору професії, Є. Федорчук виділяв моральний (ставлення до праці), психологічний, теоретичний, практичний компоненти та фізичну підготовку [254, с. 8]. Мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінюючий компоненти готовності виокремлено у працях М. Дяченка та Л. Кандибовича [45; 46]. За С. Гриншпун, готовність складається з моральної, психологічної та професійної компонентів [37]. У роботах В. Ширинського більш деталізовано структуру, яка має наступні складові:

- знання загальноосвітніх предметів;
- загально-трудова знання та вміння;
- ідейно-політична вихованість (усвідомлення значущості праці й тих можливостей, які дає праця для самовдосконалення);
- психологічна підготовленість до професійної діяльності;
- естетична вихованість;
- фізична підготовка [271, с. 9].

Показники готовності та ступінь їх прояву у дослідженнях В. Чебишевої визначаються ідеологічними, професіографічними, професійними, психологічними й суб'єктивними характеристиками, які необхідні для досягнення відповідних рівнів готовності [263, с. 17]. Такі компоненти

готовності до вибору профільного навчання, тобто, де-факто, напряму майбутньої професійної діяльності, як потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий, операційно-результативний, емоційно-почуттєвий, виділяв В. Рибалка [36, с. 10].

Дещо іншого підходу до визначення показників готовності дотримувалися З. Пономарьова [171], Е. Фарапонова [250] та інші дослідники, які виділяли два її основні компоненти, а саме особистісний і операційний. До змісту цих компонентів автори включали різноманітні поєднання визначених іншими авторами підструктур готовності, узагальнюючи їх на більш високому рівні.

У дисертаційному дослідженні О. Губенка готовність до вибору професії характеризується компонентами інтелектуальної та операційно-технічної сфер, визначеними орієнтаціями на професійну діяльність і вольовими проявами [38]. У дисертаційному дослідженні Н. Шевченко до структури готовності до вибору професії включено мотиваційний, професійний та психологічний компоненти [270]. В дослідженні О. Тополь виокремлено такі структурні компоненти готовності до вибору професії, як мотиваційний, професійно-практичний, психологічний та функціонально-визначальний [237]. У дисертаційній роботі М. Піддячого виділено мотиваційну, професійну й практичну складові готовності до вибору професії [160]. У дисертаційній роботі Г. Коничевої вказується, що готовність до діяльності є сукупністю відносно самостійних, але взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів мотиваційної, теоретичної і практичної готовності [94]. У дисертаційному дослідженні В. Романчука в структурі готовності до вибору професії виділено мотиваційний, когнітивний і практичний компоненти [206]. У дисертаційній роботі Н. Ковальської структура готовності учнів до вибору професії включає мотиваційно-ціннісний (мотиви, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації), професійно-практичний (спеціальні знання, конструктивні, організаторські та комунікативні вміння), професійно-відповідний (наявність професійно значущих якостей) і самооцінковий (профінформаційні знання, рефлексивність, наявність програми з професійного становлення й готовності до оптимального професійного самовизначення) компоненти [82]. Готовність до професійного самовизначення, на думку В. Мачуського, включає наступні компоненти: когнітивний, мотиваційний, практично-дійовий, психологічний, креативний та самооцінковий [124]. У дисертаційній роботі О. Мельника в структурі готовності було виділено мотиваційний, когнітивний, практичний та «Я» компоненти [127]. Досліджуючи проблему професійного самовизначення учнів, С. Чистякова виділила такі компоненти їх готовності до вибору майбутньої професії: когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-практичний [185].

Аналіз щойно зазначених досліджень з проблеми формування готовності до певної діяльності, зокрема вибору майбутньої професії,

дає змогу виділити в її структурі низку компонентів, які є спільними (хоча інколи фігурують під різними назвами) у розглянутих структурах. Так, у дисертаційних дослідженнях В. Мачуського та Н. Шевченко психологічний компонент готовності включений до індивідуально-психологічних якостей особистості, наявність яких є передумовою успішного оволодіння обраним видом трудової діяльності, тобто до професійно-важливих якостей особистості. М. Валітов [21], А. Линенко [117], О. Мельник [126; 127], В. Серіков [217] та деякі інші дослідники вважали, що професійно-важливі якості особистості є складовою практичного компоненту готовності. У низці досліджень (В. Мачуський, О. Тополь, С. Чистякова, Н. Шевченко) під різними назвами (відповідно практично-дійовий, професійно-практичний, професійний, діяльнісно-практичний) до структури готовності включено компонент, що за своїм змістовним наповненням відповідає компонентові, який в інших дослідженнях (О. Мельник, Є. Павлютенков, М. Піддячий, В. Романчук) визначається як практичний. У переважній більшості досліджень цієї проблематики виокремлюються мотиваційний або мотиваційно-ціннісний компоненти.

Виходячи зі сказаного, вважаємо, що структура готовності старшокласника до вибору майбутньої професії містить емоційно-оцінний, когнітивний, прогностично-дійовий та самооцінковий компоненти.

Емоційно-оцінний компонент визначає ставлення старшокласників до вибору майбутньої професії. При цьому Л. Благо надьожина, В. Куценко, І. Назімов, Є. Павлютенков, М. Тименко та інші дослідники показниками даного компонента (у своїх дослідженнях вони розглядали його як мотиваційно-ціннісний) вважали складовою такої підструктури особистості (за структурою особистості К. Платонова) як спрямованість. Принагідно зазначимо, що риси особистості, які входять до цієї підструктури, не мають безпосередніх природних задатків, а формуються шляхом виховання [115, с. 125]. Розглядаючи співвідношення компонентів спрямованості особистості в контексті проблеми формування готовності до праці, дослідники виділяли мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації та наміри, які в цілому визначають ставлення суб'єкта до готовності виконувати певну діяльність. За такого підходу ми вважаємо, що цей компонент більш доцільно називати не мотиваційно-ціннісним, а емоційно-оцінним, оскільки, в першому випадку, назва характеризує, скоріше, його складові, а в другому — результат його розвитку в особистості.

Досліджуючи проблему мотивації діяльності, О. Леонтьєв обґрунтував таке психологічне явище, як зрушення мотивів. Автор вважав, що це відбувається у процесі діяльності особистості та змінює для неї характер цієї діяльності. Людина, зазначав дослідник, під впливом певного мотиву береться за виконання будь-яких дій, а потім виконує їх заради їх самих, в силу того, що мотив немов би зрушив на їх мету. Мотиви діяльності, які мають таке походження, є усвідомленими мотивами [116].

Вивчаючи рушійні сили розвитку особистості, дослідник прийшов до висновку про те, що формування особистості людини знаходить своє психологічне вираження у розвитку її мотиваційної сфери.

На думку Л. Божович, зміна об'єктів, у які втілюються потреби, не скла дають зміст їх розвитку, а є лише його показником. На відміну від О. Леонтєва, вона вважала, що потреба безпосередньо спонукає особистість до дії, спрямованої на її задоволення, і саме потреба — внутрішній стимул поведінки та діяльності людини, а мотивація поведінки є психологічною формою активності людини, що виражає її потреби [14, с. 10]. На її думку, мотивами можуть бути не тільки об'єкти зовнішнього світу, а й уявлення, ідеї, тобто все те, у чому втілені потреби. Перехід від підліткового до юнацького віку, зазначала Л. Божович, супроводжується зміною мотивів навчально-трудової діяльності. Спочатку мотиви пов'язані з новою соціальною позицією школяра, з необхідністю професійного самовизначення, а згодом — з позицією учня в колективі ровесників і, нарешті, з позицією дорослого члена суспільства. Структура мотиваційної сфери визначає спрямованість особистості на професії, які мають для старшокласників певну значущість [там же, с. 45].

На важливості формування позитивного ставлення до певної професійної праці для процесу вибору молодою людиною майбутньої професії наголошував Г. Костюк. Він, зокрема, зазначав, що позитивне ставлення до певної праці є не лише запорукою її успішного виконання. Воно виявляється також у вирішенні проблеми вибору школярами майбутньої професії, яка актуалізується у ранньому юнацькому віці, початок якого припадає на навчання у старших класах загальноосвітньої школи. Саме в цьому віці погляди в майбутнє спонукають школярів до трудової діяльності, зовнішні та внутрішні мотиви якої згодом вибудовуються у відносно стійку структуру і реалізуються через вибір майбутньої професії [150]. Позитивні мотиви, що виникають у школярів під впливом навчально-виховного процесу, згідно з поглядами Н. Побірченко, повинні закріплюватися в їхньому досвіді й поширюватися на аналогічні ситуації. Тому в зміст особистісної орієнтованості треба включити знання учнями мотивів, завдяки яким забезпечується позитивне ставлення до власної поведінки та закріплюється індивідуальний стиль поведінки, вибірковість ставлень і активність школярів щодо вибору майбутньої професії [163, с. 247].

Критеріями цього показника мотиваційного компонента готовності до вибору професії в дисертаційних роботах О. Капустіної [69], Н. Ковтуненко [85], О. Мельника [127], В. Романчука [206], Н. Шевченко [270] та ряду інших дослідників визначені чіткість ієрархічної структури мотивів, їх стійкість та дієвість. При цьому, зазначали дослідники, сформована система мотивів вибору професії повинна активізувати навчально-пізнавальну діяльність, спрямовану на набуття професійно важливих знань, умінь і навичок, спонукати особистість до розвитку професійно важливих якостей тощо.

Наступним показником емоційно-оціночного компоненту готовності школяра до вибору професії є інтерес до відповідної діяльності. Аналізуючи проблему формування інтересу, ми виходимо з того, що інтерес має подвійну природу, оскільки він є особливим станом, який рефлектується у свідомості, і водночас сам є свідомістю, що трансформується у дію. Іншими словами, інтерес є єдністю вираження внутрішньої сутності суб'єкта і відображенням об'єктивних предметів та явищ навколишньої дійсності [273].

У контексті нашого дослідження особливого значення має психолого-педагогічний аспект використання інтересу для досягнення такого його вияву та реалізації особистості, як готовність до свідомого вибору певної професії. Такі дослідники, як С. Крягжде, Є. Павлютенков, Г. Щукина тощо вважали, що досягнення цієї мети можливе на основі розвитку в учнів відповідних пізнавальних та професійних здібностей.

Обґрунтування природи та суті пізнавального інтересу школярів наведено у роботах Г. Щукиної. Дослідниця вважала, що пізнавальний інтерес — це не лише інтерес учнів до навчальних предметів, а й інтерес, пов'язаний зі змістом відповідної практичної діяльності [273, с. 13]. На думку Г. Щукиної, процес розвитку інтересів відбувається у три етапи. Дифузні (аморфні) інтереси проявляються як тимчасові, епізодичні переживання, що швидко згасають. Різносторонні ситуативні інтереси характеризуються широтою свого змісту і водночас нестійкістю. Подальший розвиток інтересів відбувається шляхом їх стабілізації, поглиблення і концентрації на певних галузях знання. Виникають особистісні або стрижневі інтереси, які характеризуються стійкістю та особливою значущістю. Вони проявляються як стабільні пізнавальні потреби і часто пов'язані з прагненням особистості професійно займатися діяльністю, зміст якої так чи інакше збігається зі сферою цих інтересів. Таким чином, особистісні інтереси можна розглядати як базис для виникнення стійких професійних інтересів та намірів.

Досліджуючи мотиви вибору учнями майбутньої професії, Є. Павлютенков зазначав, що усвідомлені потреби та відповідні інтереси є основою діяльності, спрямованою на здійснення всього комплексу мотивації. Дослідник не без певних підстав вважав, що потреби особистості є основою формування її інтересів, ціннісні орієнтації — у переважаючий зміст цих інтересів; мотиви діяльності — у якості різновидів інтересів. При цьому Є. Павлютенков зазначав, що взаємодія мотивів з інтересами особистості має свою специфіку і що не кожен інтерес може служити психологічною основою мотиву вибору професії [148, с. 48].

З позиції формування готовності молодої людини до вибору професії особливе значення мають професійні інтереси. Принагідно зазначимо, що є декілька підходів до трактування їх сутності. Професійний інтерес як зацікавленість конкретною професією визначав А. Голомшток; як певною мірою усвідомлений мотив діяльності — М. Левітов

та В. овалбов; як спрямованість особистості на визначений вид діяльності — Г. Георгієв, С. Гроссу, Н. Матяш; як власне інтерес до бажано-го виду діяльності — В. Афанасьєв, Р. Гарбич, А. Есаулов; як ставлення особистості до професії — А. Вайсбург, А. Сейтешев; як ставлення особистості до конкретного виду чи роду діяльності — Т. Бухаріна, В. Сахаров, О. Тополь, Н. Шевченко. Ми виходимо з того, що інтерес до певної професії — це психічне утворення потребнісно-мотиваційної сфери індивіда, що ґрунтується на усвідомленні суспільно-економічної та особистісної значущості цієї діяльності, вимог, які вона ставить до людини, і яке проявляється у прагненні молодого людини оволодіти необхідними знаннями, уміннями й професійно значущими якостями особистості [147].

Треба, проте, зазначити, що не кожен інтерес може стати психологічною основою розвитку мотивів вибору професії, яка ґрунтується на ньому. Часто інтерес до певної професії має ситуативний характер, тобто професія притягує лише мимовільну увагу школяра. При цьому останній не робить вольових зусиль для більш глибокого ознайомлення з даною професією. Але, зазначав С. Павлютенков, є й діяльний інтерес, який стимулює не лише активне сприйняття інформації щодо професії, а й певну активну діяльність за власною ініціативою з переживаннями позитивних емоцій, що пов'язані з даною діяльністю, з наданням їй переваги тощо [148; 149]. На цьому рівні розвитку інтересу до професії можуть бути відсутні усвідомлені професійні наміри, але саме на базі діяльного інтересу до професії виникає й розвивається професійний інтерес. При визначенні рівнів розвитку професійних інтересів старшокласника доцільно взяти за основу підходи, запропоновані Б. Федоришиним, який диференціював його за активно-практичним, пізнавально-пасивним та ситуативно-пасивним рівнями та навів їх змістовну характеристику [252].

Ще одним показником емоційно-оціночного компоненту готовності до вибору професії є професійні наміри. Наміри, зазначав С. Рубінштейн, є свідомим актом, який виникає тоді, коли мету важко досягти і реалізація її натрапляє на перепони [209]. На думку Л. Божович, наміри є перехідною ланкою між метою особистості та задоволенням потреби, яка породжується цією метою [14, с. 79].

Як усвідомлену психічну властивість особистості, яка динамічно розвивається і характеризується стійким ставленням до певного виду професійної діяльності, та вольовою формою його виявлення визначила професійні наміри Т. Буянова [20]. Дослідниця вказувала на те, що реалізація професійних намірів учнів залежить від їхньої професійної поінформованості, рівня домагань, самооцінки, інтересів, схильностей тощо. На думку Б. Федоришина, професійні наміри виникають на основі потреб і стають вольовим актом, внутрішньою спрямованістю діяти в майбутньому за певним напрямом [220].

На думку Р. Пономарьової, стабільність професійних намірів визначається рівнем сформованості настанов на оволодіння певною

професією. Дослідниця розрізняє три типи установок, що диференціюються залежно від ступеня їх розвитку, сформованості:

- 1) конкретний — установка на професію з уточненням спеціалізації;
- 2) проміжний — установка на професію без урахування спеціалізації;
- 3) абстрактний — установка з визначенням виду праці (розумова або фізична) без конкретизації професії та спеціальності [171].

Таким чином, під професійними намірами розуміється свідоме позитивне ставлення особистості до певної сфери професійної діяльності, яке визначається наявністю знань щодо її сутності, прагнення обрати професію з даної сфери діяльності й одержати відповідну освіту. Критеріями виявлення професійних намірів чимало дослідників вважали наявність у старшокласників особистого професійного плану [69; 119; 127; 189; 206 та ін.]. До речі, професійний план не є матеріальною річчю, а є певним розумовим, уявним образом майбутнього професійного шляху. Професійний план можна охарактеризувати як послідовність завдань, які учневі необхідно вирішувати в майбутньому для досягнення життєвої мети, пов'язаної з майбутньою професійною діяльністю. Професійний план повинен бути самостійним, повним, реалістичним, стійким і містити такі елементи: головна мета, найближчі та віддалені конкретні цілі, шляхи й засоби їх досягнення, зовнішні та внутрішні умови досягнення поставлених цілей, резервні варіанти цілей і шляхів їх досягнення [76]. При оцінюванні якості побудови особистого професійного плану, в якому в узагальненому, інтегрованому виді подані всі основні складові професійного самовизначення, доцільно орієнтуватися на підходи до вирішення цієї проблеми, запропоновані М. Пряжниковим [189].

Наступним показником емоційно-оціночного компоненту готовності особистості до вибору професії є її ціннісні орієнтації. У контексті проблеми підготовки молоді до професійного самовизначення ціннісні орієнтації досліджувалися К. Гуревичем, С. Климовим, І. Коном, М. Пряжниковим, П. Шавиром та іншими вченими і розглядалися ними як основні компоненти механізму внутрішньої саморегуляції вибору професії. Як зазначав В. Ядов, ціннісні орієнтації мають мобільну, з чіткою ієрархією структуру. При цьому виявлення ієрархії ціннісних орієнтацій особистості водночас означає пошук значущості певних потреб, які є детермінантами поведінки особистості. За такого підходу вибір професії може здійснюватися відповідно до ціннісних орієнтацій, якщо вони, за уявленнями особистості, адекватні її реальним або потенційним можливостям [269].

При дослідженні ціннісних орієнтацій, які впливають на вибір професії старшокласниками, М. Тітма диференціював їх за такими групами: цінності, пов'язані з самореалізацією особистості у професійній діяльності; цінності професії, які відображають соціальні наслідки праці; цінності вищого рівня, які є основою поведінки особистості; цінності, пов'язані зі специфікою певної професійної діяльності [235]. Наступні групи цінностей, пов'язаних з трудовою діяльністю, виділяв Л. Йовайша:

спілкування (соціальної комунікативності); інтелектуальні; практико-технічні; соматичні; художні; матеріальної (економічної, фінансової) активності тощо [67].

Таким чином, під ціннісними орієнтаціями ми розуміємо систему усвідомлених соціальних настанов щодо елементів дійсності, які мають високу значущість для особистості і впливають на її поведінку, готуючи її діяти відповідно до значущих цілей та ідеалів, що визначають їх зміст [57, с. 10]. Професійні ціннісні орієнтації ми розглядаємо як вибіркоче стійке ставлення особистості до різних аспектів професійної діяльності, специфічних ознак праці, характеристик професії [252].

На думку М. Дяченка, А. Кандибовича, О. Мельника, М. Піддячого, В. Романчука та ряду інших дослідників, когнітивний компонент готовності до вибору професії пов'язується з наявністю у суб'єктів діяльності певного досвіду її виконання. Зазначений компонент структури готовності різні автори визначають за наступними показниками — сукупність загальних і спеціальних знань, умінь і навичок (Л. Йовайша, К. Нестеренко); професійно необхідні знання, вміння (А. Боярінцева); рівень розуміння діяльності (С. Богомаз, В. Моляко); комплекс адекватних знань, умінь і навичок (І. Абрамова). У структурі готовності до вибору професії — це обізнаність про те, що і як буде виконуватись з обраної професії та її вимоги до людини (К. Платонов); знання світу професій, розуміння правильності вибору, здійсненого з урахуванням потреб, інтересів і можливостей особистості (В. Ядов), знання людиною характеру праці, змісту, знарядь й умов її виконання, вимог професії, стан здоров'я (Є. Павлутенков) тощо. На думку Є. Климова, складовою цього компонента має також бути поінформованість особистості про професії, яка допоможе виробити обґрунтоване рішення щодо вибору майбутньої професії. Інформаційне наповнення передбачає як мікроінформованість (знання про світ професій, правила, норми й типові помилки, які пов'язані з професійним самовизначенням), так і макроінформованість (знання про обрану професійну діяльність та про власні індивідуальні особливості, а також знання про відповідність вибору головним принципам вирішення завдань про вибір професії) щодо майбутньої сфери трудової діяльності [79, с. 42]. Ми виходили з того, що семантичні властивості слова «когнітивний» (від латинського «cognitio» — знання, пізнання), дають підстави основний наголос робити саме на знаннях, інформації тощо.

Таким чином, першим показником когнітивного компонента є як знання школярем власних індивідуальних особливостей, так і знання вимог, які ставляться професією до особистості. Ці знання можуть визначатися за трьома ознаками: систематичності (упорядковані, частково-ві), повноти (повні, часткові, фрагментарні), адекватності (перекручені, частково перекручені, адекватні). З огляду на це критеріями даного показника можна визначити систематичність та повноту знань старшокласника про власні індивідуальні особливості, можливості й бажання,

світ професій, кон'юнктуру ринку праці, шляхи оволодіння певною професією, способи реалізації особистого професійного плану тощо.

У когнітивному компоненті критеріями є виявлення глибоких і міцних знань про власні індивідуальні особливості, можливості й бажання, світ сучасних професій, кон'юнктура ринку праці, шляхи оволодіння певною професією та способи реалізації особистого професійного плану [69; 127; 206]. Якщо розглядати їх у контексті проблеми прийняття рішення про вибір майбутньої професії, то основними показниками когнітивного компонента можна вважати здатність старшокласника до аналізу професій і до самоаналізу, які фактично синтезують зазначені показники.

Третій компонент готовності до вибору професії, а саме прогностично-дієвий, виокремлюється О. Мельником, М. Піддячим, В. Романчуком та іншими дослідниками (в основному він визначався як «практичний компонент готовності») у зв'язку з необхідністю практичної реалізації людиною знань предмета і способів діяльності на етапі вибору професії.

Такі дослідники, як П. Атутов, А. Боярінцева, І. Назімов, зарахували до цього компонента професійно-важливі якості особистості, які є необхідною умовою виконання відповідної діяльності. Але їхні дослідження були присвячені проблемі готовності до трудової діяльності, а не до вибору цієї діяльності, і переносити зазначене положення на процес формування готовності до вибору певного напрямку трудової діяльності, на наш погляд, не є коректним. Крім того, відсутність якостей особистості, які є професійно важливими для певного виду трудової діяльності, формально не може бути підставою для відмови школяреві у навчанні за обраним ним профілем.

Інші дослідники включали до практичного компонента вміння складати і здійснювати програму діяльності з врахуванням об'єктивних умов у відносній незалежності від індивідуального і групового тиску (В. Серіков, Є. Фарапонова), в умінні використовувати знання в нових умовах (Г. Агапова, В. Моляко, С. Чистякова), швидкість адаптації до нових умов (Є. Павлутенков, Б. Федоришин) тощо. Чим більш мінлива професійна ситуація, в якій опинилася людина, тим, на думку А. Линенко, більшу ініціативність, творчий пошук і самостійність вона повинна проявити, щоб знайти найбільш правильний, тобто найбільш відповідний вимогам суспільства спосіб діяльності в незвичних і мінливих умовах. Вільний вибір дії виявляється в умінні самостійно вибирати й користуватися найбільш ефективними і морально виправданими способами діяльності за будь-яких умов [117].

Таким чином, у прогностично-дієвому компоненті істотним є наявність специфічних умінь та навичок, які передбачають уміння знаходити, користуватися й забезпечувати інформацією процес вибору майбутньої професії (інформація про власні індивідуальні особливості, вимоги конкретної професії, попит на ринку праці тощо), а також володіння

навичками її аналізу, узагальнення тощо [126]. Такі вміння й навички необхідні школярам для вирішення проблеми вибору майбутньої професії та узгодження власних бажань із можливостями, а за необхідності — корекції в майбутньому професійної перспективи.

Для даного компонента готовності до професійного самовизначення істотним є наявність профорієнтаційних знань та вмінь, необхідних для прийняття обґрунтованого рішення щодо вибору майбутньої професії. Специфічні профорієнтаційні вміння передбачають здатність старшокласника самостійно знаходити, користуватися та забезпечувати інформацією процес вибору майбутньої професії (інформація про власні індивідуальні особливості, вимоги конкретної професії, попит на ринку праці тощо). Дані вміння і знання необхідні школярам для узгодження власних потреб з можливостями реалізації професійних намірів, корекції в майбутньому професійної перспективи та знаходження суб'єктивно значущого компромісу [85; 127; 160; 206].

Для того, щоб надати більшу осмисленість розвитку суб'єкта вибору професії, потрібно мати певну програму, прогноз і план такого розвитку, який би виступав основним регулятором свідомих дій людини. Одним із варіантів такої програми дій є особистий професійний план. Далі ми наводимо схему особистого професійного плану, розроблену Є. Климовим та доповнену М. Пряжниковим ціннісно-моральними і смисловими компонентами. Модифікована схема особистого професійного плану включає наступні складові:

1. Усвідомлення цінності чесної праці (ціннісно-моральна основа самовизначення).

2. Загальна орієнтація в соціально-економічній ситуації країни та прогнозування її змін (прогнозування престижності професії, яка обирається, і прийнятності того чи іншого способу життя, пов'язаного з певною професією).

3. Усвідомлення необхідності отримання професійної освіти.

4. Загальна орієнтація в світі професійної праці (макроінформаційна основа професійного самовизначення).

5. Усвідомлення головного смислу свого життя і відповідної професійної діяльності.

6. Виділення дальньої професійної цілі (мрії) та її узгодження з іншими важливими життєвими цілями (дозвільними, особистісними, сімейними).

7. Виділення ближніх і найближчих професійних цілей (як етапів і шляхів до дальньої цілі).

8. Знання конкретних виділених цілей: професій, навчальних закладів, місць роботи (мікроінформаційна основа професійного самовизначення).

9. Уявлення про власні недоліки (і про переваги), які можуть вплинути на досягнення намічених цілей.

10. Знання шляхів роботи над собою і підготовки до професійної праці, а також шляхів і способів найбільш оптимального використання своїх переваг для досягнення намічених цілей.

11. Уявлення про можливі зовнішні (об'єктивні) перепони на шляху до цілей (хто і що може завадити).

12. Знання шляхів подолання зовнішніх перепон.

13. Система резервних варіантів вибору на випадок невдачі основного варіанту.

14. Початок практичної реалізації особистого професійного плану, спроба щось зробити понад звичного (наприклад, самостійні заняття, відвідування курсів, заняття з репетитором тощо), що дасть можливість оновити інформацію про ситуації вибору і своєчасно внести до особистого професійного плану відповідні корективи [189, с. 17–18].

Крім профорієнтаційних знань та умінь учневі для набуття майбутньої професії потрібні знання і вміння з шкільних (для учнів ПТНЗ — спеціальних) дисциплін, які є профілюючими для обраної професії. Таким чином, ми вважаємо, що проявами показників практичного компонента готовності до вибору майбутньої професії є наявність в учнів відповідних умінь і знань

Наступний, самооціночний компонент готовності до вибору професії проявляється у наявності в старшокласника адекватної самооцінки та рівня оцінки особистістю ступеня самостійності прийняття рішення щодо майбутньої професії. Це зумовлено тим, що якщо такий вибір зроблено не самостійно, а під зовнішнім тиском, то власне про вибір професії тут не йдеться.

Оскільки об'єктивно виміряти рівень самостійності у процесі прийняття певного рішення досить важко, у своєму дослідженні ми розглядали суб'єктивну оцінку учнем ступеня самостійності при прийнятті рішення щодо майбутньої професії. Зазначений показник пов'язаний з теорією локус-контролю, згідно з якою люди розрізняються між собою за тим, де і як вони локалізують контроль над значущими для них подіями. При цьому мають місце два полярних типи локалізації: інтер-нальний і екстернальний. У першому випадку людина інтерпретує значущі події як результат власної діяльності, в другому — як результат дії зовнішніх сил (випадок, збіг обставин тощо). Крім того локус-контроль притаманний кожній особистості і є універсальним щодо будь-яких типів подій та ситуацій, з якими вона стикається [6]. У низці досліджень було показано, що старшокласники з інтернальним локус-контролем здебільшого усвідомлюють мотиви, якими вони керуються при виборі майбутньої професії, оскільки вони орієнтуються не лише на найближчу перспективу, а й погоджують її з віддаленою життєвою метою.

Таким чином, у самооціночному компоненті структури готовності до вибору професії виділено наступні складові: самооцінка, що характеризує відповідність суб'єктивної оцінки самого себе (власних

фізичних сил і розумових здібностей, вчинків, мотивів, мети й завдань своєї поведінки, свого ставлення до навколишності, до інших людей і до самого себе) по відношенню до реального прояву зазначених характеристик у повсякденних вчинках і діях; рівень розвитку в особистості суб'єктивного контролю над різноманітними життєвими ситуаціями, зокрема — вибором майбутньої професії або сфери трудової діяльності. Критеріями виявлення показників цього компонента є адекватність самооцінки та інтернальність-екстернальність особистості.

2.3. Професійні плани і професійні уподобання учнівської молоді

Разом із змінами системи професійної освіти на пострадянському просторі кардинально змінилася ситуація, пов'язана із професійною діяльністю населення, насамперед молоді. Нові умови вступу молоді в трудове життя, зазначала Г. Чередниченко, зумовлюються принциповими положеннями, які властиві ринковій економіці, характеру її соціально-трудова відносин, системі соціального забезпечення тощо і які жорстко проєктуються на суб'єктивні орієнтації молоді й на перспективи її працевлаштування. До цих положень можна зарахувати: 1) конкуренцію на ринку робочої сили, де працівник є товаром, попит на який визначається його якістю та кон'юнктурою ринку, а питання щодо вибору професії вирішується у контексті поточного й перспективного стану ринку праці; 2) наявність постійного надлишку робочої сили, результатом чого є безробіття, досить високе саме серед молоді; 3) особисту відповідальність людини щодо забезпечення себе роботою, у т. ч. набуття кваліфікації та вкладення коштів і часу в її одержання; 4) ухвалення рішення про розміри винагороди за працю (крім бюджетних організацій) роботодавцем; 5) соціальні гарантії на житло, медичне обслуговування й пенсії, крім державного мінімуму, залежать від успіхів в економічній діяльності й від корпоративної приналежності; 6) відсутність механізмів прогнозування попиту на професії; 7) невизначеність професійного майбутнього, яка зумовлює необхідність формування готовності до можливих змін професії та спеціальності, до постійно-го навчання та перенавчання. Зазначені соціально-економічні зміни не могли не вплинути на професійні плани і професійні уподобання учнівської молоді [266].

Аналіз досліджень з проблеми професійних намірів й планів випускників середніх загальноосвітніх шкіл дозволяє зробити висновок, що кількість старшокласників, які по закінченні школи планували продовжити навчання у закладах професійної освіти, зростає [95; 265; 266 та ін.]. При цьому помітно збільшується відносна кількість учнів старших класів, які планували одержати як вищу освіту (з 71% у середині 90-х рр. до 82% на початку століття) [266]. Тут треба зазначити,

що домінуючі домагання випускників середніх шкіл на вищу освіту (тобто порівняно високі величини питомої ваги тих, хто орієнтується на навчання у ВНЗ) підтверджуються даними лонгitudних досліджень [34; 95; 203; 266 та ін.], що демонструє стійкість освітніх прагнень випускників середніх шкіл у просторі й часі. Плани щодо навчання в ПТНЗ висловлювало зовсім незначне число випускників середніх шкіл (до 3%).

Орієнтації на вищу освіту — явище багатопланове. Дослідники цього явища зазначали, що було б спрощенням бачити в намірах випускників продовжити навчання у ВНЗ лише прагнення до знань та культури. Одні молоді люди розглядали освіту насамперед як самостійну цінність, важливу умову розвитку й самовдосконалення. Для інших важливими були перспективи професійного зростання та підвищення кваліфікації, які забезпечувало навчання у ВНЗ. Бачили в освіті й спосіб задоволення найрізноманітніших інших потреб: займатися цікавою, творчою роботою, досягти матеріального благополуччя, знайти суспільне визнання, престиж тощо. Саме соціальне самоствердження через освіту було тоді одним з істотних мотивів навчання. Сьогодні є підстави стверджувати, що у всьому різноманітті факторів, які стимулюють тягу до одержання вищої освіти, провідним стає матеріальний фактор. Багато молодих людей високо оцінюють підготовку у ВНЗ насамперед як доступ до висококваліфікованої й високооплачуваної праці, як засіб підвищення конкурентоспроможності на ринку праці, в т. ч. міжнародному.

Варто зазначити, що підвищення рівня освіти економічно активного населення є загальною тенденцією розвинутих країн. У 2006 р. близько 85% населення США у віці понад 25 років мало закінчену середню освіту, а приблизно 28% — вищу освіту, період навчання середнього американця перевищував 13 років. Із 1952 по 2006 рр. середній термін навчання у цій країні зріс з 11,1 року до 13,1 року [232; 255].

Імовірність реалізації молоддю своїх професійних планів багато в чому визначається рівнем урбанізації поселення, у якому вони закінчують середню школу. Освітня інфраструктура, ринок праці, інформаційне забезпечення, матеріальні умови життя — все це істотно різниться у поселеннях з різним рівнем урбанізації. Більш широкі обсяги відповідних ресурсів мають мешканці великих міст. Крім того, вони мають більші переваги у зв'язку з тим, що для вступу в навчальні заклади їм не потрібно залишати рідні місця, у той час як для молоді малих міст, селищ і, особливо, сіл, продовження освіти пов'язане із проблемами міграції, пошуком житла, додатковими витратами тощо. Ті ж з них, хто залишається в рідних місцях, вибирають не тільки з більш вузького спектра можливостей, але фактично потрапляють під вплив зумовленості специфікою стилю життя або моногалузової економічної структури невеликих поселень. Результати багаторічних досліджень, що здійснювались у Новосибірській області [265; 266; 272], дають підставу підтвердити

тезу про істотний вплив місця проживання старшокласників на їхню орієнтацію щодо набуття професійної освіти.

Якщо розглянути аналогічні дослідження, які проводилися в Україні [242] й які, на жаль, не збіглися за часом з проведенням досліджень у РРФСР, то можна констатувати, що для близьких за часом зрізів (± 3 роки) у 80-х рр. минулого століття вони істотно не відрізняються. Дослідження, здійснені у Новосибірській області наприкінці 90-х рр. минулого століття, були спрямовані не лише на виявлення професійних планів старшокласників, а й на аналіз цієї проблеми у соціально-демографічно-гендерному розрізі. Його результати дали змогу виявити певні закономірності у плануванні старшокласниками, які належать до різних груп за зазначеними ознаками, власного професійного майбутнього. Зокрема, досліджувався такий показник, як вступ випускників загальноосвітніх шкіл у вищі навчальні заклади [96]. З даних, наведених у [265], можна зробити висновки щодо можливостей молоді, яка належить до різних категорій за ознаками «місце проживання», «соціальний статус батьків», «стать» одержати професійну освіту у вищих навчальних закладах. Виявляються, насамперед, тенденції відносно порівняльних шансів юнаків і дівчат обласного центру й середніх міст вступу до ВНЗ. Так, у Новосибірську з родин керівників і фахівців частіше вступають у вузи юнаки, ніж дівчата, а серед дітей службовців і робітників шанси опинитися у вищій школі вищі у дівчат, ніж у юнаків. Аналогічна тенденція спостерігається й щодо груп, які різняться за показником «соціальне походження», юнаків і дівчат із середніх міст. У малих містах і робітничих селищах аналогічна тенденція продовжує спостерігатися у вихідців з родин керівників і з родин робітників: у перших перевагу мають юнаки, у других — дівчата. У двох інших групах напрям переваг змінився на зворотній. У малих містах, на відміну від великих і середніх, у дітей фахівців переваги у доступі до вищої освіти мають доньки, а в дітей службовців — сини. У молоді села спостерігається обрив відповідної тенденції.

На професійні плани старшокласників значно впливають зміни у престижності та привабливості професій, які сталися разом із зміною суспільно-економічного базису суспільства. Суб'єктивна оцінка престижності старшокласником професії відображає ступінь його прагнень зайняти в суспільній структурі певне місце і, нерідко, ступінь задоволеності його групою, організацією, суспільством, які допомагають йому займати дане місце. Це є одною з ознак ідентифікації індивідуума із групою, організацією, суспільством в цілому. Вивчення престижності професій дає змогу отримати інформацію про те, куди й чому прагне та або інша група, тобто підійти до розуміння мотивів поведінки, зокрема соціальної й професійної мобільності.

Значна увага, яка приділяється вивченню престижу професій, пов'язана з тим, що розходження привабливості визначаються

розходженнями в системах життєвих цінностей різних соціальних груп молоді, або молоді як соціальної групи — в різні часи. За такого підходу оцінки престижності професій цікавлять дослідників як досить достовірні непрямі показники ціннісних орієнтацій молоді. Як зазначав А. Здравомислов, ціннісні орієнтації — це поділювані особистістю соціальні цінності, які утворюють вісь свідомості, що забезпечує стійкість особистості, наступність певного типу поведінки й діяльності, вони виступають як цілі життя й основні засоби їх досягнення. Через це ціннісні орієнтації здобувають функцію найважливіших регуляторів соціальної поведінки індивідів [57].

Упродовж останніх двох десятиліть помітно зросла престижність професій, оволодіння якими передбачає одержання вищої освіти, й, як наслідок, орієнтація на набуття вищої освіти переросла у гіперорієнтацію на вступ до ВНЗ. Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України у 2008–2009 рр. було проведено всеукраїнський репрезентативний моніторинг рівня та чинників престижності професій [130; 131].

Аналіз даних моніторингу дає підставу зробити наступні висновки. Насамперед з 26 професій, що мають найвищі рейтинги, лише 5 належать до робітничих і з них лише 2 — до сфери матеріального виробництва. По-друге, досить високий рівень престижності мають професії, пов'язані із силовими структурами (10 та 21 рангові місця відповідно, хоча «мільціонер» і «співробітник МВС», по перше, не є професіями і, по-друге, мільціонер є співробітником МВС). І, нарешті, назви професій свідчать про те, що професіографічні знання випускників загальноосвітніх шкіл перебувають на неналежному рівні. Практично всі назви професій, вказаних старшокласниками, не збігаються з їхніми офіційними назвами, а частини названих професій (наприклад, «комп'ютерщик», «мільціонер» тощо) взагалі не існують.

Що ж стосується готовності старшокласників до професійного самовизначення (аналогічних досліджень для учнів ПТНЗ нами не виявлено), то результати дисертаційних досліджень О. Капустіної, Н. Ков-туненко, О. Мельника, П. Романчука та інших, виконаних в Україні впродовж останнього десятиріччя, свідчать про те, що вона сформована не на належному рівні. При цьому чимало авторів висловлювались про те, що одним з напрямів вирішення цієї проблеми є впровадження до профорієнтаційної роботи з школярами технологій професійного самовизначення.

Розділ 3

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

3.1. Сутність і структура професійної орієнтації

Здійснення молодого людиною успішного вибору майбутньої професії передбачає наявність адекватної психолого-педагогічної підтримки процесу професійного самовизначення. При цьому йдеться про створення організаційно-педагогічного середовища, яке сприятиме формування в учня загальноосвітнього або професійного навчального закладу готовності до первинного вибору професії та побудови власної професійної траєкторії, яка може передбачати неодноразовий повтор вибору професії у майбутньому. Аналіз досліджень з проблем підготовки особистості до професійного самовизначення (О. Вітківська, О. Капустіна, Є. Климов, О. Мельник, М. Піддячий, М. Пряжников, В. Синявський, М. Тищенко, Б. Федоришин, С. Чистякова та ін.) приводить до висновку, що як системоутворюючий елемент такого середовища можна розглядати професійну орієнтацію. Зважаючи на глобальну актуальність проблеми вибору майбутньої професії, рада експертів ЮНЕСКО в 1970 р. дала наступне робоче визначення поняття професійної орієнтації: «У зв'язку з необхідністю ефективного використання ресурсів під професійною орієнтацією треба розуміти допомогу, яка надається особі у використанні своїх персональних особливостей, надання людині можливості розвивати їх так, щоб вона була у змозі вибирати для себе сфери навчання і трудової діяльності в ході швидкоплинних змін умов її життя, і, з одного боку, бути корисною суспільству, а з другого — досягти особистих поривів» [231]. У 1975 р. Міжнародною організацією праці (МОП) було ухвалено Конвенцію про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів [93] та Рекомендації про професійну орієнтацію і професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів [205]. В останній зазначалося, що кожний член Міжнародної організації праці поступово розширює свої системи професійної орієнтації і системи професійної інформації щодо зайнятості з метою забезпечення того, щоб всебічна інформація та якомога ширша орієнтація були доступні дітям, молодим людям і дорослим, враховуючи відповідні програми для осіб з фізичними й розумовими вадами. Такі інформація та орієнтація охоплюють вибір професії,

професійну підготовку і пов'язані з нею можливості освіти, становище й перспективи у галузі зайнятості, перспективи просування по роботі, умови праці, безпеку та гігієну праці, а також інші аспекти трудового життя в різних галузях економічної, соціальної і культурної діяльності [там же, с. 413–414].

Професійна орієнтація як комплекс психолого-педагогічних та організаційних заходів, спрямованих на підтримку процесу підготовки особистості до вибору професії, сформувалася на початку минулого століття. За понад сто років її існування погляди щодо ролі й місця профорієнтації у процесі професійного самовизначення зазнали значних еволюційних змін, що не могло не вплинути на визначення її сутності та структури. Тут доречно зазначити, що у першій половині ХХ століття професійна орієнтація та деякі її складові розглядалися як відносно автономні явища. У той період часто йшлося не стільки про професійну орієнтацію, скільки про професійну консультацію [16; 73; 74; 114; 241 і таке інше].

У педагогічній енциклопедії 1966 р. ці явища також розглядалися як відокремлені [154; с. 543]. При цьому професійна орієнтація визначалася як «повідомлення молоді знань про різні професії, їх особливості, виховання стійких і глибоких інтересів до певних професій або груп професій з урахуванням особистих схильностей учнів» [там же], а професійна консультація трактувалася як «поради та вказівки з вибору професії, які надають особі, що консультується, спеціалісти-консультанти» [там же, с. 544].

В цілому треба зазначити, що впродовж тривалого періоду професійна орієнтація розглядалась переважно в аспекті загальноосвітньої підготовки учнів та їх трудового навчання. Унаслідок цього один із структурних компонентів системи професійної орієнтації — професійна консультація, що ніяк не вкладалась у систему навчання, виступала як певний специфічний додаток до профорієнтації. При цьому професійна консультація позбавлялася виховної та розвиваючої функцій і зводилася лише до довідково-порадницької роботи.

Є декілька підходів до визначення сутності професійної орієнтації. В радянський період вони визначалися ідеологічними установками, відповідно до яких профорієнтація розглядалася як система певних заходів, спрямованих на підготовку молодого людини до вибору певної, як правило наперед заданої, професії або групи професій [24; 30; 67; 113 і таке інше]. До середини 70-х років ХХ століття панували визначення професійної орієнтації як системи державних заходів, спрямованих на формування в учнівської молоді готовності до вибору професій на основі потреб суспільства із врахуванням інтересів і схильностей учня. При цьому головний акцент робився на державному управлінні процесом підготовки учня до вибору професії, спрямованість такого управління на певне коло професій і на певні галузі виробництва, формування в учнів готовності до вибору заданих професій. Урахування інтересів та схильностей учнів здійснювалося на основі «потреб суспільства» і мало, де-факто,

другорядне значення. Зокрема, як систему психолого-педагогічних, методичних і державних заходів визначав професійну орієнтацію К. Платонов. Він вважав, що ця система заходів повинна бути спрямована на допомогу людині, яка вступає в життя, у виборі професії із врахуванням потреб суспільства, а також своїх інтересів та здібностей [162]. Як керівництво процесом побудови професійних життєвих планів учнів, вибором ними трудового шляху визначалась у цей період профорієнтація Є. Климовим [81]. За думкою В. Вігінша, її можна охарактеризувати як «...єдність мети, змісту, принципів, організаційних форм, методів, засобів, які допомагають індивіду вивченні професії і власних особистих якостей, що забезпечують такий вибір професії, сфери діяльності навчального закладу, який відповідає здібностям учнів, їх здоров'ю та фізичним даним і водночас узгоджувався б з потребами народного господарства в кадрах» [24, с. 7–8]. За О. Петровським, професійна орієнтація є комплексом психолого-педагогічних і медичних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу працевлаштування молоді відповідно до бажань, схильностей і сформованих здібностей із врахуванням потреби у спеціалістах народного господарства й суспільства в цілому [106].

У 80-х рр. професійну орієнтацію деякі дослідники почали розглядати як засіб підготовки особистості до професійного самовизначення, але при цьому потреби суспільства привалювали над потребами особистості. Так, у визначенні М. Калугіна йдеться про систему не лише психолого-педагогічних, а й соціально-економічних та медичних заходів. Дослідник вважав, що професійна орієнтація є науково обґрунтованою системою соціально-економічних, психолого-педагогічних, медичних заходів, спрямованих на надання допомоги молоді у професійному самовизначенні з урахуванням потреб народного господарства у кадрах, інтересів, здібностей і фізіологічних можливостей особистості [68].

Профорієнтацію як спеціально організовану систему виховної й освітньої роботи, що ставить за мету формування професійної спрямованості учнів, їхньої здатності свідомо обирати професію із врахуванням суспільних потреб та надання їм допомоги у самовизначенні при їх виборі, визначав Л. Йовайша. Він підкреслював, що суть профорієнтації полягає в ознайомленні учнів з усіма можливими професіями, пробудженні професійних інтересів та їхньому формуванні [67, с. 9, 11]. У даному розумінні професійної орієнтації важливе те, що її завдання розширюються від допомоги в ухваленні рішення про вибір професії до пробудження й формування професійних інтересів, що відсутнє, наприклад, у трактуванні цього поняття такими ученими, як А. Сазонов, В. Симоненко, В. Аванесов [184, с. 25]; М. Захаров [56, с. 7]; В. Кожокар, В. Григор'єв [86, с. 28]. Вони вважали, що профорієнтація — це орієнтація школярів на певні професії; це надання допомоги молодим людям у виборі професії; це система заходів, які допомагають людині, що вступає в життя, обґрунтовано вибрати професію, або система виховної роботи з метою розвитку професійної спрямованості, допомога учням

у професійному визначенні; це цілеспрямована діяльність по підготовці молоді до обґрунтованого вибору професії відповідно до особистих схильностей, інтересів, здатностей та водночас — до суспільних потреб у кадрах різних професій і різного рівня кваліфікації. У цьому разі акцент ставиться саме допомозі у виборі відповідно до індивідуальних інтересів й особливостей та потреб суспільства й держави.

З 90-х років підходи до визначення профорієнтації почали помітно змінюватися. На чільне місце стали висовуватися потреби особистості. У Російській педагогічній енциклопедії професійна орієнтація визначається як «інформаційна й організаційно-практична діяльність родини, навчальних закладів, держави, суспільств, і комерційних організацій, що забезпечують допомогу населенню у виборі, підборі або зміні професії з урахуванням індивідуальних інтересів кожної особистості й потреб ринку праці» [207, с. 210].

Термін «професійна орієнтація» трактується російським дослідником Е. Зеєром як сукупність педагогічних і психологічних заходів та комплексу різноманітної інформації, спрямованих на ухвалення рішення щодо придбання опантантами тієї чи іншої професії (спеціальності), а також на вибір оптимального для досягнення цієї мети шляху подальшої професійної освіти. При цьому під оптимальним шляхом професійної освіти автор розуміє збалансоване врахування особистих інтересів і здатностей опантанта, його права на самореалізацію, з одного боку, і соціально-економічної доцільності, — з іншого [59, с. 23].

На думку Л. Мардахаєва, профорієнтація є науково обґрунтованою системою соціально-економічних, психолого-педагогічних, медико-біологічних і виробничо-технічних заходів щодо надання молоді особистісно-орієнтованої допомоги у виявленні й розвитку здатностей та схильностей, професійних і пізнавальних інтересів у виборі професії, а також формуванню потреби й готовності до праці в умовах ринку. Вона реалізується через навчально-виховний процес, позаурочну й позашкільну роботу з учнями [221, с. 72]. На думку Л. Суботіної, професійна орієнтація є державною системою науково-зумовленої підтримки й допомоги особистості у виборі нею найбільш адекватної професії [230, с. 86].

Деякі дослідники розглядають професійну орієнтацію не як суто педагогічний процес, що відбувається у навчальному закладі, а як комплексне соціальне явище, у якому бере участь суспільство в цілому. Так, В. Мижеріков трактує поняття «професійна орієнтація» як узагальнене поняття одного з компонентів загальнолюдської культури, що проявляється у формі турботи суспільства про професійне становлення підрастаючого покоління, підтримки й розвитку природних дарувань, а також проведення комплексу спеціальних заходів щодо сприяння людині в її професійному самовизначенні та виборі оптимального виду зайнятості з урахуванням її потреб, можливостей і соціально-економічної ситуації на ринку праці» [202, с. 362]. Аналогічне за змістом визначення професійної орієнтації містить й Положення про професійну орієнтацію

та психологічну підтримку в Російській Федерації, затверджене у 1996 р. Подібне тлумачення сутності профорієнтації дав М. Пряжников. На його думку, під профорієнтацією треба розуміти «широкий, такий, що виходить за межі педагогіки й психології, комплекс заходів по наданню допомоги у виборі професії» [196, с. 328].

З початку 90-х років в Україні визначення сутності професійної орієнтації здійснювалося переважно в контексті проблеми професійного самовизначення особистості. З цього ряду випадають визначення, наведені в низці педагогічних словників та енциклопедій. Від щойно наведених визначень відрізняється, зокрема, трактування сутності поняття «професійна орієнтація» в Українському педагогічному словнику. В ньому проф орієнтація визначається як «комплекс психолого-педагогічних і медичних заходів, спрямованих на оптимізацію працевлаштування молоді згідно з бажаннями, нахилами і сформованими здібностями та з урахуванням потреби в спеціалістах народного господарства й суспільства в цілому» [35, с. 274]. Це визначення збігається з визначенням, наведеним О. Петровським у словникові, опублікованому у 1985 р. і яке, як на наш погляд, уже застаріле й обмежує сферу діяльності профорієнтації лише праце влаштуванням молоді, не торкаючись інших аспектів її підготовки до вибору професії [106]. В енциклопедії освіти (2008 р.) професійна орієнтація визначена як «...комплексна науково обґрунтована система практичних методів і засобів впливу на особистість з метою забезпечення самостійного й усвідомленого вибору професії, її освоєння та здійснення професійної діяльності на основі врахування індивідуально-психологічних властивостей людини та потреб ринку праці в кадрах» [47, с. 725].

Тут принагідно зазначимо, що існує є підходи до визначення сутності професійної орієнтації — нормативний та науковий. Якщо розглядати підходи до вирішення цієї проблеми з позицій нормативної бази, то варто розглянути основні нормативні документи щодо професійної орієнтації. З набуттям Україною незалежності було ухвалено дві концепції державної системи професійної орієнтації населення (1994 та 2008 рр.) і Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається (1995 р.). В Концепції 1994 р. професійна орієнтація визначається як науково обґрунтована система форм, методів та засобів впливу на особу з метою оптимізації її професійного самовизначення на основі врахування особистісних характеристик кожного індивідуума та потреб ринку праці. Вона спрямована на досягнення збалансованості між професійними інтересами і можливостями людини та потребами суспільства в конкретних видах професійної діяльності» [99]. В Положенні про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, профорієнтація визначається як «...комплексна науково обґрунтована система форм, методів і засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному свідомому професійному самовизначенні та трудовому становленні. Основою професійного самовизначення особи є самопізнання й об'єктивна самооцінка індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно

важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для набуття конкретних професій, та кон'юнктурою ринку праці» [167]. Згідно з Концепцією 2008 р., професійна орієнтація є науково обґрунтованою системою взаємопов'язаних економічних, соціальних, медичних, психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на активізацію процесу професійного самовизначення та реалізації здатності до праці особи, виявлення її здібностей, інтересів, можливостей та інших чинників, що впливають на вибір професії або на зміну виду трудової діяльності [100]. В проекті Концепції системи професійної орієнтації учнів загальноосвітньої школи, оприлюдненому в 1991 р. (авторський колектив — С. Чистякова, Б. Федоришин, Ю. Укке, М. Янцур та ін.), професійна орієнтація визначалася як система взаємодії особистості та суспільства, спрямованої на задоволення потреб особистості у професійному самовизначенні і потреб суспільства в забезпеченні його соціально-професійної структури. Результатом такої взаємодії, зазначалося у проекті Концепції, повинна стати сформованість готовності особистості до вибору професії [98, с. 8]. В Енциклопедії професійної освіти (Російська Федерація, 1998 р.) професійна орієнтація визначається як система взаємодії особистості та суспільства, спрямована на задоволення потреб особистості у професійному самовизначенні та потреб суспільства у забезпеченні соціально-професійної структури [275, с. 387].

Таким чином, основною метою профорієнтаційної роботи вважається забезпечення професійного самовизначення особистості. Аналогічних поглядів, започаткованих Б. Федоришиним, дотримувалася й дотримується більшість вітчизняних дослідників (О. Мельник, Є. Павлютенков, М. Піддячий, В. Сидоренко, В. Синявський, М. Тищенко, М. Янцур та ін.) даної проблеми. Вихідною позицією у розробці нових підходів до визначення сутності професійної орієнтації стало бачення особистості не як об'єкта, а як суб'єкта саморозвитку. За такого підходу особистість у професійній орієнтації виступає суб'єктом діяльності, мета якої полягає у підготовці до професійного самовизначення. Засоби професійної орієнтації при цьому відіграють роль умов, що стимулюють особистість до профорієнтаційної діяльності й через це — до самопізнання, самокреації й саморозвитку із спрямуванням на оптимальне вирішення власних життєвих завдань. Свідоме професійне самовизначення передбачає аналіз особистістю суб'єктивних та об'єктивних умов професійного самовизначення з наступним вільним, самостійним прийняттям рішення щодо конкретного вибору професії або напрямку професійної освіти. Виходячи з таких позицій, Б. Федоришин визначив професійну орієнтацію як науково-практичну систему підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення [251, с. 34]. Саме на це визначення ми спиралися у цій роботі.

Структура професійної орієнтації в сучасній психолого-педагогічній літературі не має єдиного чіткого визначення, насамперед це стосується кількості її структурних елементів. У нормативних документах щодо

профорієнтації, передусім Концепціях державної системи професійної орієнтації населення, затверджених у 1994 та 2008 рр., наводиться наступна її структура: професійна інформація; професійна консультація; професійний відбір; професійна адаптація [99; 100]. Згідно з Положенням про професійну орієнтацію та психологічну підтримку населення в Російській Федерації (затверджено у 1996 р.), професійна орієнтація має таку структуру: професійна інформація, професійна консультація, професійний відбір, професійний добір, професійна, виробнича та соціальна адаптація [141]. Аналогічна структура профорієнтації наводиться у Концепції розвитку професійної орієнтації молоді в Республіці Білорусь, яку було затверджено у 2001 р. [140]. Дещо інших поглядів дотримувалися автори проекту Концепції системи професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл, розроблену у 1991 р. Вони вважали, основними компонентами змісту професійної орієнтації у школі є: формування образу «Я», аналіз професій та професійні проби [97, с. 9].

Розглянемо деякі підходи до структури профорієнтації, які наведе-ні у психолого-педагогічній літературі. За К. Платоновим, професійна орієнтація має чотири основні підсистеми (професійна освіта, професійна пропаганда, професійна консультація і професійна адаптація) [162], а за О. Сазоновим та В. Симоненком, є вісім самостійних елементів професійної орієнтації (професійна пропаганда, професійна агітація, професійна інформація, професіографія, професійна діагностика, професійна консультація, професійний відбір, професійна адаптація, професійне виховання) [184, с. 34]. При цьому автори об'єднують три її елементи, а саме професійну пропаганду, професійну агітацію та професійну інформацію у мегаелемент «професійна просвіта» [там же].

Такі дослідники, як Т. Мальковська, І. Аванесян та Т. Бугорина, виокремили наступні компоненти профорієнтації: інформація про професії, необхідні народному господарству, шляхи їх придбання, про потреби району, у якому мешкають учні, у тих або інших кадрах, про можливості працевлаштування тощо; пропаганду професій, які особливо потрібні в народному господарстві; формування суспільно цінних мотивів вибору, ціннісних орієнтації, певної професійної спрямованості; психолого-педагогічні й медичні консультації з питань професійної придатності [26, с. 165]. Професійне виховання, професійну інформацію та професійну консультацію як структурні елементи профорієнтації визначав М. Дяченко [45].

На думку Л. Йовайші, професійна орієнтація включає наступні компоненти: формування професійного досвіду й професійної спрямованості учнів у навчально-виховному процесі; ознайомлення учнів із професіями, професійними навчальними закладами (професійна інформація) і формування в них мотивів вибору професії [67, с. 12]. Е. Зеєр виділив наступні компоненти профорієнтації: професійна освіта (диференціюється на професійну інформацію та професійну пропаганду), професійне консультування, професійний підбір, професійний відбір, психологічний

супровід вибору професії [59]. Такі складові профорієнтації, як професійна діагностика, професійна інформація, професійна консультація, професійний добір та професійний відбір, виокремили Ю. Барабаш і Р. Позінкевич [7, с. 10–11]. При цьому професійну діагностику вони визначили як «вивчення особистості учня для необхідної наступної профорієнтаційної роботи з ним», тобто розглядають її лише як пропедевтику профорієнтаційної роботи, а не складову професійної консультації.

У своєму дослідженні ми взяли за основу структуру професійної орієнтації, запропоновану Б. Федоришиним. На його думку, профорієнтація має три основні складові: профінформацію, профконсультацію і професійний добір [251, с. 52]. Професійну інформацію дослідник визначив як психолого-педагогічну систему формування в особистості активної профорієнтаційної позиції, що відповідає суб'єктивним і об'єктивним умовам здійснення особистістю вільного й усвідомленого професійного самовизначення. Професійна консультація трактувалася ним як система психологічного вивчення особистості учня з метою надання йому обґрунтованих порад щодо оптимальних для нього напрямів і засобів професійного самовизначення. Професійний добір визначався Б. Федоришиним як система роботи з надання порад та допомоги людині щодо прийняття нею рішення про такий вибір конкретного виду професійної діяльності, який би максимально відповідав суб'єктивним і об'єктивним умовам професійного самовизначення, перспективам подальшого розвитку даної особистості та її успішній реалізації в професійній діяльності [там же, с. 52, 55, 62].

3.2. Аспектно-історичний аналіз генезису професійної орієнтації в Україні

Головна психологічна причина появи профорієнтації полягала в тому, що внаслідок розвитку капіталізму та руйнації патріархальних порядків перед значною кількістю людей на зламі XIX–XX століть виникла проблема свободи вибору. Ця проблема створила для людей значні психологічні труднощі, оскільки передбачала відповідальність за свій вибір, який здійснювався за явно недостатньої обізнаності про свої сили та можливості, нестачі специфічної інформації про світ професій, ринок потреб у них тощо. Страх перед відповідальністю за свою долю й майбуття часто породжує внутрішню напруженість. Але оскільки далеко не всі люди готові до такої відповідальності, то на цій основі й виникла потреба в спеціальних помічниках-консультантах, які б надавали допомогу при здійсненні складних життєвих виборів.

Такі дослідники, як Є. Климов, М. Пряжников, О. Пряжникова висунули тезу щодо наявності залежності між потребою у профорієнтаційних послугах та рівнем свобод у суспільстві [80; 189; 196]. Якщо проаналізувати історію розвитку профорієнтації у XX ст. в таких країнах, як США і Франція, у порівнянні з СРСР і Німеччиною, то можна

виявити значну розбіжність у відповідних процесах у цих групах країн. У країнах зі сталими демократичними традиціями професійна орієнтація розвивалася безперервно (за винятком періоду II Світової війни у Франції). У країнах, де у 30-х рр. при владі були тоталітарні режими, профорієнтаційна діяльність була фактично припинена, хоча у 20-х рр. вона розвивалася досить інтенсивно. Після демократизації (відносно для СРСР із середини 50-х рр.) суспільного життя у СРСР та Німеччині розпочався новий виток розвитку профорієнтаційної проблематики. Прийняття тези щодо наявності зв'язку між свободою вибору та потребою у профорієнтаційних послугах певною мірою пояснює циклічний характер розвитку професійної орієнтації учнівської молоді та її підготовки до професійного самовизначення в Україні.

Становлення та розвиток теорії і практики підготовки молоді до професійного самовизначення до набуття Україною незалежності у 1991 р. (даних про відповідну роботу у школах УНР ми не маємо) на початку XX ст. зазнавало значного впливу з боку Російської імперії (для західних регіонів — Австро-Угорської імперії, згодом Польщі), а після її розпаду та утворення УРСР і приєднання до останньої західних областей до початку 90-х рр. визначалася ідеологічними установками керівних органів ВКП(б) та КППС.

Наприкінці XIX — початку XX ст. у відповідь на соціальне замовлення щодо підготовки особистості до трудової діяльності було створено теоретичний фундамент профорієнтаційної роботи. Важливий внесок у теоретичне обґрунтування та практичне впровадження ідеї такої роботи на цьому етапі зробили С. Ананьїн, В. Бехтерев, П. Блонський, Н. Жуковський, М. Киреев, Е. Крепелін, А. Лазурський, О. Нечасев, Є. Пенька, І. Рибников, І. Ріхтер та інші дослідники. У дореволюційній Росії видавалися журнали (наприклад, «Студенческий альманах» та «Адресса-Календарь»), які містили інформацію щодо професійних навчальних закладів. Викладачі низки університетів безоплатно допомагали молодим людям у виборі факультету й спеціалізації в університеті, а згодом подібну ініціативу впровадили у деяких гімназіях [127]. У 1917 р. за редакцією М. Рибникова та М. Рибникової вийшла збірка статей про вибір професії «На распутьі» [211]. Вона складалася з низки статей загального характеру та опису 24-х професій: актора, музиканта, художника, архітектора, шкільного вчителя (початкової й середньої школи), працівників дошкільного виховання й позашкільної освіти, вченого, журналіста, священника, кооператора, статистика, фабричного інспектора, чиновника, комерсанта, медика, агронома, ветеринарного лікаря, комерсанта, службовця залізниці, інженера, поштово-телеграфного чиновника, моряка [109, с. 8].

Розвиток теорії і практики професійної орієнтації був загальмований I Світовою та Громадянською війнами. У 1918 р. Україна стала суверенною державою й почала будівництво національної школи. За короткий термін вдалося розробити та почати створення системи шкільної освіти, значне місце в якій належало підготовці школярів до майбутньої

трудової діяльності, яка потребувала й їхньої підготовки до вибору майбутньої професії. Проте УНР проіснувала недовго і не встигла створити власну систему освіти.

На початку 20-х рр. в Україні утвердилася радянська освітня система. Перша Всеукраїнська нарада з проблем освіти, яка відбулася у березні 1920 р., затвердила систему народної освіти, яка значно відрізнялася від аналогічної системи у РСФСР, і будувалася за такою структурою: семирічні школи соціального виховання, над якими надбудовувалися професійні школи з дво- або трирічним терміном навчання. Право на вступ до вищих навчальних закладів надавалася лише випускникам професійних шкіл [241]. Таким чином, вже на початку 20-х рр. в Україні здійснювалися спроби впровадження профільної професійно зорієнтованої підготовки для випускників семирічної школи, яку можна розглядати як аналог профілізації сучасної школи. Впродовж першої половини 20-х рр. в УРСР було створено понад 400 професійних шкіл [172, с. 189–191]. У таких школах на вивчення професійно зорієнтованих дисциплін відводилося 40–60% навчального часу [51, с. 9].

Період 20-х — початку 30-х рр. можна розглядати як першу хвилю здійснення підготовки молоді до вибору майбутньої професії засобами професійної орієнтації. Принагідно зазначимо, що як в РРФСР (а згодом — СРСР) так і в УРСР проблеми підготовки особистості до вибору професії певний час були об'єктом уваги переважно Народного комісаріату праці (НКП). Вже у 1921 р. у Центральному інституті праці була відкрита лабораторія, що вивчала проблеми професійного відбору та професійного консультування [195]. Перше бюро професійної консультації було створене в 1927 р. у Ленінграді при біржі праці, в наступному році аналогічні бюро були відкриті у Києві та Одесі [73]. Всього ж з 1930 по 1933 р. у СРСР було створено 47 бюро з профконсультації [195], хоча в різних джерелах вказується різна кількість таких бюро, наприклад — 54 [184].

У 20-х рр. окремі елементи профорієнтаційної роботи з учнями шкіл реалізовувалися й до створення профконсультаційних бюро. Так, у рамках проведення психотехнічних досліджень у школі вивчалися особливості особистості учнів. Певного поширення набула така форма профінформаційної роботи, як ознайомлення учнів школи з виробничим середовищем довкола неї, яка реалізовувалася як у процесі екскурсій, так і через залучення школярів до виробничої діяльності на промислових і сільськогосподарських підприємств. Учні також знайомилися з основами виробництва й основними професіями при вивченні відповідних шкільних предметів, під час роботи у шкільних майстернях, у старших класах — під час виробничої практики тощо [73]. Проте згадані заходи мали епізодичний характер і не поєдналися у загальну систему підготовки школярів до вибору майбутньої професії.

Згідно з положенням про профконсультаційні бюро, основні напрями профорієнтаційної роботи з учнями шкіл передбачали: популяризацію роботи з профконсультації; профінформаційну роботу; накопичення

профорієнтаційної інформації про школярів. Профорієнтаційна робота у школах мала за мету попереднє формування в учнів професійної спрямованості і здійснювалася в таких основних формах:

- проведення профконсультаційних лекцій і бесід;
- проведення профконсультаційних екскурсій;
- організація роботи шкільних гуртків з профорієнтації;
- здійснення педологічних спостережень в інтересах профконсультації;
- психотехнічні обстеження школярів в інтересах профконсультації;
- здійснення професійних проб;
- накопичення профорієнтаційної інформації про школярів, зокрема — ведення особових карток учнів, які потім передавалися до профконсультаційних бюро [73].

У процесі підготовки школярів до вибору майбутньої професії використовувалися такі види профконсультаційних бесід:

- профконсультаційно орієнтовані бесіди;
- попередні бесіди щодо вибору учнем майбутньої професії;
- індивідуальні бесіди-консультації;
- інформаційні бесіди працівників виробництва [16].

Значного поширення у 20–30-х роках набули профорієнтаційні екскурсії школярів. Екскурсії організовувалися з урахуванням навчально-виробничої спеціалізації (за термінологією того часу — ухило) школи. Найбільше поширеними напрямами такої спеціалізації шкіл були: комунальний, сільськогосподарський, промислово-економічний. Організаційно-методичні проблеми проведення профорієнтаційних екскурсій для школярів були висвітлені в публікаціях Р. Гордона і О. Маркіна. Так, у роботі О. Маркіна наводиться методика організації екскурсій на виробництво, рекомендації щодо підготовки вчителів та учнів до екскурсій, подано схему, за якою учнями повинно вивчатися виробництво та професії, які на ньому поширені, тощо [122].

Певного розвитку у 20–30-х роках минулого століття одержала така форма ознайомлення учнів шкіл з найбільш поширеними робітничими професіями, як професійні проби. При цьому широко використовувався відповідний досвід західних країн, насамперед Швейцарії і Франції, які практикували так зване «допрофесійне» навчання. Останнє передбачало організацію курсів і майстерень, у яких учні могли б спробувати свої сили у практичній діяльності і, переходячи з однієї майстерні до іншої, змогли б знайти найбільше підходяще до своїх здібностей і схильностей заняття. Наприклад, паризькою промисловою палатою при низці шкіл були створені майстерні, в яких учень міг знайти той вид роботи, що найбільше відповідає його інтересам, здібностям та схильностям. Робота в цих класах продовжувалася впродовж року і передбачала ознайомлювальне навчання школяра в чотирьох майстернях, як-от — бляшаній, столярній, слюсарній, механічній. Після першого навчального півріччя підліток

обирав, з урахуванням рекомендацій профконсультанта, найбільш зручну для себе професію. У наступному півріччі підліток спеціалізувався за обраним напрямом, але не у вузьких рамках. Так, підліток, що обирав механічну майстерню, працював над автомобільними частинами, над точною механікою, над вимірними інструментами тощо [73].

Радянська трудова школа, насамперед — школи з індустріально-технічним ухилом, мали певні умови для організації професійних проб, але їхнє поширення стримувалося недостатнім рівнем матеріально-технічної бази шкіл. Оскільки більшість трудових шкіл не мала обладнаних належним чином майстерень, то для проведення професійних проб передбачалося організувати районні гуртки, які функціонували б на базі належним чином обладнаних шкільних майстерень, майстерень фабрично-заводських училищ, підприємств тощо [там же].

У загальній системі профорієнтаційної роботи зі школярами велике значення приділялося кабінетам професіознавства, які створювалися як при школах, так і при профконсультаційних бюро. Кабінети мали у своєму розпорядженні тематичні фотографії, малюнки, діаграми, конкретні експонати, які наочно знайомили школярів з основними виробничими процесами, давали уявлення про найважливіші галузі промисловості, про систему професійно-технічної освіти, про умови праці й побуту робітничої молоді, про професійні шкідливості, зумовлені особливостями певного виробництва, про психофізіологічні вимоги, які ставляться різними професіями до людини, тощо [16].

Здійснення профорієнтаційної роботи структурами, які не були підпорядкованими Народному комісаріатові освіти, викликало багато нарікань з боку педагогів та психологів. На важливості профконсультації як педагогічного засобу підготовки молоді до трудової діяльності наголошував М. Левітов. Він стверджував, що мета профконсультації не може бути реалізованою в рамках діяльності психотехнічної лабора-торії або бюро. До цього, на думку авторів, потрібно залучати всіх учасників навчально-виховного процесу і здійснювати підготовку молоді до вибору професії впродовж усього періоду навчання дітей у школі [114]. У роботах А. Болтунова була зроблена спроба дослідити професійну орієнтацію як цілісну систему, що охоплює весь період навчання дитини в школі. Зокрема, автор акцентував увагу на необхідності створення кабінетів профорієнтації безпосередньо у школах, ведення карток і характеристик на учнів тощо [16]. На початку 30-х років Центральна лабораторія з профконсультації та профвідбору ВЦРПС почала розробляти систему шкільної профконсультації, в 1932 р. була створена рада з координації досліджень проблем профорієнтації школярів [195, с.8].

Особливе місце у системі профорієнтаційної роботи з учнями займали педологічні дослідження. Педологічна наука після Жовтневої революції набула значного поширення. Було розгорнуто мережу педологічних закладів, які підпорядковувалися декільком народним комісаріатам. Практично вся робота по вивченню дітей, в т. ч. профорієнтація,

здійснювалася в рамках педології [157]. Проведення педологічних досліджень базувалося на інтегрованому підході до вивчення дитини з урахуванням її генетичних особливостей та особливостей навколишнього соціокультурного середовища [33]. З позиції профорієнтації школярів педологічні обстеження спрямовувалися на вивчення професійної спрямованості школяра, його професійних інтересів, мотивів вибору майбутньої професії та вікову динаміку їх змін. Найбільш поширеними методами роботи за цим напрямом були: опитування, анкети, твори, присвячені вибору майбутньої професії, спостереження за трудовою поведінкою школяра (робота в майстернях або заняття в гуртках, ставлення до певного виду праці, орієнтування в нових умовах праці, підходи до розв'язання прикладних задач тощо). Так, багаторічні дослідження А. Кларка і А. Кушнінкіова дали змогу виявити динаміку змін професійних інтересів та професійних планів учнів лєнінградських шкіл, виявити мотиви вибору ними майбутньої професії. Дослідники, зокрема, зазначили, що основним чинником впливу на вибір професії є інтерес до неї (у 74% опитаних юнаків та 62,5% — у дівчат) [74, с. 54, 57].

Для фіксації результатів педологічних досліджень в інтересах профорієнтації було розроблено картку спостережень. Крім загальних відомостей про учня, вона містила інформацію за такими розділами: особистісні якості (установка у трудовій та суспільній діяльності, особливості пам'яті, дисциплінованість, наполегливість у досягненні поставленої мети тощо), трудова установка (акуратність в роботі, інтереси й схильності до певного виду праці, ініціативність у роботі тощо), відгуки про учня (схильність до фізичної або інтелектуальної праці, професійні наміри, успішність у навчання тощо).

Здійснення педологічних досліджень передбачало вивчення соціально-економічного оточення учня, зокрема — проведення побутових обстежень. У 20–30-х роках ХХ ст. практикувалося складання так званих соціометричних профілів. Для їх підготовки деякі установи освіти мали спеціальних соціальних інспекторів, які обстежували соціально-побутові умови учнів та складали їх соціально-діагностичні профілі. До профілів включалася така інформація: 1) бюджет сім'ї; 2) житлові умови; 3) одяг та взуття учня; 4) харчування; 5) режим дня і гігієнічний режим школяра; 6) освітній рівень сім'ї; 7) форми виховання у сім'ї; 8) праця й дозвілля школяра; 9) алкоголізм у сім'ї; 10) вплив на учня позашкільного та позасімейного середовища [169].

В 20–30-х роках минулого століття значного поширення набули психотехнічні обстеження. Психотехніка розглядалася як галузь психології, що слугувала для вирішення практичних питань, пов'язаних з трудовою діяльністю. При здійсненні психотехнічних обстежень школярів з метою профорієнтації застосовувалися дві основні групи методик — орієнтувальні та спеціальні. Орієнтувальні методики призначалися для визначення основних психотехнічних показників, які характеризують особистість. Вони передбачали застосування групових та індивідуальних

тестів, у т. ч. із застосуванням спеціальної апаратури. На основі аналізу одержаних результатів визначався загальний профіль особистості. Він, зокрема, дав змогу визначити оптимальний для учня напрям подальшої навчально-трудової та трудової спеціалізації. Спеціальні методики призначалися для здійснення профвідбору на професії, які ставили підвищені вимоги до якостей особистості претендента і в школі практично не застосовувалися [114].

У процесі роботи зі школярами профконсультаційні бюро застосовували орієнтувальні методики, спрямовані на виявлення таких психотехнічних показників, як рівень розумового розвитку, схильність до конструктивно-технічної діяльності, особливості моторної сфери тощо. Для обстеження, наприклад рівня розумового розвитку використовувалися: тест знаходження зайвих слів; тест детермінованих аналогій; тест послідовності дій; тест на виконання інструкцій; тест недетермінованих аналогій [73].

Крім орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл на оволодіння робітничими професіями, перед школою ставилося завдання підготовки випускників до вступів до вищих навчальних закладів, тобто надбання професій, які потребували вищої освіти й за термінологією 20–30-х років називалися академічними. При цьому основна робота з відбору майбутніх студентів покладалася на школу. Вона повинна була здійснювати тоді насамперед соціальний відбір: виділити з числа учнів, які відповідали жорстким на ті часи вимогам щодо соціального походження, найбільш придатних до навчання у вищих навчальних закладах. Передбачалося, що школа надаватиме старшокласникам інформацію про систему вищої професійної освіти, окремі ВНЗ та професії, за якими в них здійснювалася підготовка. Крім того, школа проводила роботу щодо визначення схильностей, рівня спеціальних здібностей та розумового розвитку потенційних абітурієнтів [54; 73].

Значний внесок у 20–30-х роках минулого століття у розвиток теорії та практики профорієнтаційної роботи з молоддю було внесено українськими вченими. Так, у публікаціях М. Венцової, І. Гука, Є. Краснопольського, І. Карпова, Г. Костюка, С. Рубінштейна, Г. Смишляєва, Т. Пайки, М. Третьякова та ін., було висвітлено окремі проблеми, притаманні професійній орієнтації в цей період, зокрема — схема опису професії, комплекс вимог до представників певних професій, схеми вивчення особливостей особистості учнів, професійних намірів молоді тощо. У структурі Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП) було створено відділ професійної освіти, який займався дослідженням проблем психотехніки, складанням професіограм, інтерпретацією результатів досліджень особливостей особистості тощо. Крім того, впродовж 1925–1930 рр. УНДІП видавав журнал «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології», в якому висвітлювалися результати досліджень з проблем професійної орієнтації [241, с. 75]. Від 1931 р. замість цього журналу почав виходити журнал «За марксо-ленінську педагогіку» [там же, с. 77].

У 20-х роках в Україні активізується дослідження проблем професійної орієнтації учнівської молоді. В уже згаданому Українському науково-дослідному інституті педагогіки було створено сектор професійної освіти, який, зокрема, здійснював дослідження у галузі психотехніки, професіографії, інтерпретації результатів досліджень особливостей особистості в контексті проблеми вибору професії тощо. У 1923 р. в Харкові видано дві книги Ф. Дунаєвського (професор Ф. Дунаєвський був засновником і першим директором Всеукраїнського інституту праці у Харкові), а саме «Проблема професійного підбору» [43] та «Професійний підбор и его социальный смысл: методология професійного підбору» [44], які можна розглядати як перші вітчизняні праці з проблем професійної орієнтації.

У книзі «Професійний підбор и его социальный смысл: методология професійного підбору» автор, зокрема, проаналізував досвід розробки і застосування тестів збройними силами США, які в період Першої Світової війни довели свою високу ефективність як засіб відбору новобранців для оволодіння різними військовими спеціальностями. У роботі «Проблема професійного підбору» автор наголошував на необхідності цілісного підходу до особистості, що передбачає при виборі професії врахування її цілей, мотивів, здібностей тощо. При цьому роль профорієнтації Ф. Дунаєвський вбачав у тому, щоб людина виконувала із задоволенням свою справу, працювала з натхненням. Автор розглядав взаємодію людини і умов праці з погляду компенсаторних можливостей суб'єкта: «...Внутрішня структура особистості уявляється нам, знов-таки, не нерухомою спорудою, а живим і активним цілим. За відсутності властивості, необхідної для життєвої ролі, що випала на її долю, людина може шукати, а іноді й знаходити компенсацію в інших властивостях» [44, с. 54]. Аналізуючи проблеми профорієнтації, автор говорив про змінність здібностей та їх взаємозв'язку і вважав, що для кожної професії важливою є вся сукупність душевних властивостей людини у їх взаємній залежності.

У працях М. Третьякова було розкрито методіку профорієнтаційних лекцій для школярів. На основі аналізу їх проведення в київських школах дослідник виокремив групу ключових питань, яку необхідно висвітлювати у таких лекціях, та розробив схему опису професій. Остання містила такі основні розділи: «Мета професії, місце у виробництві, фахи та відхилення в професії», «Робочий процес», «Вимоги до конституції працівника», «Психологічна характеристика роботи», «Соціальні відомості про професію» [239].

Проблемам розробки опису професій («профілю професій», за термінологією того часу) були присвячені дослідження І. Карпова та Г. Смишляєва. Дослідники вважали, що такий профіль повинен складатися з основних розділів: громадсько-політична характеристика спеціальності; виробничо-технічна характеристика; характеристика особи спеціаліста з погляду знань, досвіду, навичок, її фізичних та психічних особливостей

[70]. Принагідно зазначимо, що основні параметри опису профілю спеціаліста (предмет, продукт, знаряддя і засоби праці, виробниче середовище, знання, досвід, навички спеціаліста, психологічна характеристика спеціальності тощо) фактично збігаються із сучасними професіограмами.

Проте значні досягнення у теорії і практиці профорієнтаційної роботи з школярами були перекреслені в середині 30-х років. Після постанови ЦК ВКП (б) від 4 липня 1936 р. «Про педологічні перекручення у системі Наркомосів» [139], у школах було ліквідовано посади педологів, а багатьох учених-педологів репресовано. Педологічні дослідження, в т. ч. — вивчення проблем професійної орієнтації, було припинено. Особливо інтенсивної критики зазнали методи дослідження та оцінювання психічного розвитку дітей, передусім анкети й тести. Проблеми тестології (тести успішності, тести психодіагностичні з метою профорієнтації та інші) було зараховано до категорії буржуазних, ворожих та непритаманних радянській науці. Було фактично знищено доробок педологів щодо методів психодіагностики, які використовувались і в профорієнтації, ліквідовано установи, що здійснювали профдобр і профорієнтацію молоді [240]. Дослідження проблем профорієнтації було припинено до середини 50-х рр. Обмежені дослідження з проблем професійної орієнтації, насамперед професійного відбору, епізодично здійснювалися в інтересах народного господарства (відбір за певними спеціальностями) та силових відомств.

Відновлення психолого-педагогічних досліджень з професійної орієнтації учнівської молоді, передусім школярів, відбулося наприкінці 50-х років минулого століття. У цей період розпочався другий етап розвитку професійної орієнтації в УРСР, який характеризувався поступовим та вибіркоким впровадженням профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю у зміст навчально-виховної загальноосвітніх та професійних навчальних закладів і який продовжувався до середини 80-х років.

У другій половині 50-х років проблеми, пов'язані з професійною орієнтацією, знову почали розглядатися у науковій літературі. На початку 60-х років активізувалися дослідження проблем підготовки молоді до вибору майбутньої професії засобами професійної орієнтації. Було створено групу з вивчення проблем профорієнтації в Науково-дослідному інституті теорії й історії педагогіки АПН СРСР, відкрито лабораторію профорієнтації в Науково-дослідному інституті психології УРСР і Науково-дослідний інститут трудового навчання й профорієнтації при Академії педагогічних наук СРСР. Під керівництвом Є. Климова активізувалися дослідження проблем професійної орієнтації учнівської молоді у Всесоюзному науково-дослідному інституті професійно-технічної освіти, відкрито лабораторію профорієнтації та профвідбору в Інституті психології АПН СРСР тощо [154, с. 546].

У період з 60-х до першої половини 80-х років загальносоюзними та республіканськими органами управління було прийнято низку постанов, спрямованих на розвиток професійної орієнтації учнівської молоді. Так, у грудні 1969 р. було прийнято постанову Президії ВЦРПС, Бюро

ЦК ВЛКСМ, колегії Міністерства освіти СРСР і Державного комітету Ради Міністрів СРСР «Про професійну орієнтацію учнівської молоді». У ній, зокрема, зазначалося, що підготовка молоді до свідомого вибору професії є одним із найважливіших народногосподарських завдань, від успішного вирішення якого великою мірою залежить підвищення продуктивності праці, скорочення плинності робочої сили тощо [178]. У 1974 р. Рада Міністрів СРСР прийняла постанову «Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і професійної орієнтації учнів». У ній було визначено, що одним з основних завдань міжшкільних навчально-виробничих комбінатів (МНВК) є здійснення професійної орієнтації учнів з метою підготовки їх до свідомого вибору професії. У постанові також зазначалося, що МНВК є центрами роботи з професійної орієнтації серед учнів і їхніх батьків у школах району (міста) [173].

Підвищення інтересу до професійної орієнтації у 70-х рр. минулого століття було частково зумовлене впровадженням обов'язкової загальної середньої освіти. Перехід до загальної середньої освіти значно ускладнив економічні і соціальні умови включення молоді в суспільне виробництво. По-перше, подовження термінів навчання в загальноосвітній школі викликало скорочення притоку робочої сили в народне господарство, по-друге — відтермінувало початок професійної освіти молоді. При цьому зміна умов включення молоді в суспільне виробництво стосувалася значного контингенту випускників восьмих класів (див. табл. 3.1) [243, с. 143]. У зв'язку з цим концепція розвитку школи як соціального інституту почала будуватися з урахуванням розширення її функцій не лише у сфері надання загальної середньої освіти, а й професійної підготовки молоді.

Таблиця 3.1

Структура розподілу випускників 8-х класів по навчальних закладах УРСР (1975–1986 рр.), у %

Випуск 8-х класів	1975	1980	1985	1986
продовжують навчання у 9-х класах середніх денних шкіл	61,1	57,2	51,2	50,7
продовжують навчання у середніх профтехучилищах	15,3	21,7	23,9	24,7
продовжують навчання у денних середніх навчальних закладах	10,6	12,5	14,3	14,4
вчать в ПТУ, вечірніх школах і працюють в народному господарстві	13,1	8,6	10,6	10,2

Значна роль у підготовці учнів до професійного самовизначення відводилася шкільним кабінетам профорієнтації. Їхня діяльність регламентувалася Примірним положенням про кабінети професійної орієнтації учнів при школах, районних (міських) методичних кабінетах та обласних інститутах удосконалення вчителів. У ньому наголошувалося,

що у «...загальноосвітній середній і восьмирічній школі кабінет профорієнтації відіграє роль навчально-виховної бази для профорієнтаційної роботи з учнями і методичної бази для допомоги вчителям, класним керівникам, піонервожатим у їх роботі з учнями та батьками з питань підготовки дітей в сім'ї до свідомого вибору професії. Завдання шкільного кабінету профорієнтації полягає в організації вивчення здібностей учнів, професійних інтересів, нахилів і намірів, збирання професіографічного матеріалу та здійснення педагогічних заходів по підготовці випускників школи до свідомого вибору професії» [175].

Для координації діяльності органів народної освіти, професійно-технічної і середніх спеціальних навчальних закладів з професійної орієнтації школярів, їх завчасного і доцільного розподілу між професійними навчальними закладами Міністерство освіти УРСР, Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти УРСР, Державний комітет Ради Міністрів УРСР з профтехосвіти запропонували «...забезпечити систематичне проведення спільної роботи по професійній орієнтації учнів, залучаючи до неї вчителів, викладачів середніх спеціальних навчальних закладів та профтехучилищ і використовуючи для цього найрізноманітніші форми (проведення вечорів і зустрічей з передовиками виробництва, спеціалістами різних галузей народного господарства» [177, с. 46]. Як засіб підготовки молоді до вибору певних груп робітничих професій, розглядалася активна співпраця шкіл із базовими підприємствами та професійно-технічними училищами [244].

У теоретико-методологічному аспекті в 60–70-х роках панувало визначення професійної орієнтації як системи державних заходів, спрямованих на формування в учнівської молоді психологічної готовності до вибору професії на основі потреб суспільства із урахуванням інтересів і схильностей учнів [67; 154; 234 і т. ін.]. За такого підходу ключовими елементами професійної орієнтації визнавалося державне управління процесом підготовки учня до вибору професії, передбачалася зорієнтованість такого управління на адміністративно визначене коло професій і галузей виробництва, формування в учнів психологічної готовності до вибору заданих професій. Урахування індивідуальних потреб та психологічних особливостей особистості здійснювалося на основі соціального замовлення суспільства і, де-факто, було другорядним елементом професійної орієнтації. Так, особистість молоді людини опинилася на периферії процесу професійної орієнтації і розглядалася як його об'єкт.

Такі підходи до визначення профорієнтації мали й відповідне теоретичне підґрунтя. Насамперед відсутність ґрунтовних досліджень з психології праці та професіографічних досліджень створювала ілюзію, що масові професії не висувають до особистості специфічних вимог. По-друге, саме в цей період було розгорнуто дискусію щодо співвідношення соціального й біологічного в природі особистості, в ході якої основний акцент робився на соціальному факторі. Крім того, враховувалися правильні самі по собі психологічні постулати щодо розвитку професійних

здібностей саме в професійній діяльності, стимулюючій ролі інтересів і уподобань особистості щодо розвитку її здібностей. На базі таких теоретичних положень і розроблялися радянські теоретичні концепції професійної орієнтації, в яких йшлося про те, що кожна фізично та психічно здорова людина має потенційну здатність до успішної праці в будь-якій галузі професійної діяльності. Цим фактично абсолютизувалося значення соціальних факторів у розвитку професійних здібностей. За такого підходу природні передумови розвитку певної здібності (задатки) розглядалися як матеріал з багатовекторним виходом, а соціальний вплив на особистість розглядався не лише як фактор впливу на розвиток цього природного матеріалу в потрібному для суспільства напрямі, а й як фактор, що ініціює розвиток в особистості необхідної для суспільства здібності до наперед заданого напрямку професійної діяльності.

З таких визначень і концептуальних підходів природно випливали відповідна психологічна й педагогічна технологія профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю. Якщо система педагогічних впливів на особистість здатна формувати її здібності у заданому соціальним замовленням професійному напрямі і, тим більше, якщо будь-яка здорова людина може успішно оволодіти будь-якою масовою професією, то головним процесуальним завданням професійної орієнтації стає формування в молоді професійних інтересів, позитивних ставлень, професійних намірів, професійної спрямованості тощо, що забезпечують цільове професійне самовизначення [159].

Принагідно зазначимо, що для цього другого періоду розвитку професійної орієнтації характерною була відсутність підготовки профконсультантів для шкіл та інших навчальних закладів у системі вищої освіти. Як наслідок, до профорієнтаційної роботи залучалися люди, які не мали адекватної фахової, насамперед психологічної підготовки. Це, зрештою, негативно вплинуло на якість та престиж професійної орієнтації.

Наступний етап розвитку професійної орієнтації був ініційований реформою загальноосвітньої та професійної школи, реалізація якої почалась у другій половині 80-х років минулого століття [144]. До навчальних планів загальноосвітніх шкіл було включено предмет «Основи виробництва. Вибір професії», який викладався для учнів 7–8-х (8–9-х) класів [145; 146; 180], та розроблено належне методичне забезпечення для викладання цього курсу. Реформа передбачала, що загальна середня освіта буде доповнена загальною професійною освітою. Чотири останні роки навчання у школі планувалося використовувати для здійснення професійної підготовки за робітничими професіями та спеціальностями [27]. Зокрема, передбачалося запровадження трудового профільного навчання для учнів 8–9-х класів. Впродовж одного навчального півріччя учні цих класів мали навчатися за одним з профілів трудової підготовки, тобто за 2 роки ознайомитися з 4-ма напрямками професійної діяльності. Учні 10–11 класів здійснювали допрофесійну та професійну підготовку за понад 750 робітничими спеціальностями [там же]. Профільне

трудове навчання старшокласників здійснювалося в МНВК, міжшкільних навчально-виробничих майстернях, а також на базі професійно-технічних навчальних закладів та базових підприємств. [243, с. 147].

У системі загальної середньої освіти намітилося стрімке зростання кабінетів професійної орієнтації. Проте створення у повних середніх школах кабінетів, а у восьмирічних школах — куточків профорієнтації у багатьох випадках мало формальний характер. Створена адміністративно-наказним шляхом мережа кабінетів і куточків профорієнтації разом з послабленням адміністративного контролю стала згоратися. У 1984/85 навчальному році кабінети профорієнтації мали 90,4% загальноосвітніх шкіл УРСР, а через 2 роки їх кількість зменшилася більш ніж на 5 % [там же, с. 266–267]. Це було зумовлено, зокрема, браком фахівців з профорієнтаційної роботи з молоддю. Їх підготовка для шкіл розпочалась у педагогічних ВНЗ із середини 80-х років, але п'ятирічне записнення з підготовкою фахівців з профорієнтації та залучення до цієї роботи педагогів без відповідної базової підготовки призвело до її дискредитації. Разом із здійсненням профорієнтаційної роботи у школі впродовж другої половини 80-х років було створено понад 60 регіональних центрів професійної орієнтації молоді та значну кількість районних і міських профконсультаційних пунктів.

У 80-ті роки в Україні значно активізувалися психолого-педагогічні дослідження проблем професійної орієнтації школярів (В. Зінченко, Г. Левченко, С. Павлютенков, В. Сидоренко, М. Тименко, Д. Тхоржевський, Б. Федоришин, М. Янцур та ін.). Можна констатувати, що наприкінці 80-х років в УРСР склалися нормативні, методичні та кадрові передумови для створення державної системи професійної орієнтації населення, початковою ланкою якої виступала середня загальноосвітня школа. Систему трудової підготовки школярів у згаданий період можна охарактеризувати як профільну, реалізація якої здійснювалась у два етапи: трудове профільне навчання у 8–9 класах, яке передбачало ознайомлення учнів з 4 напрямками професійної діяльності людини, і професійне (допрофесійне) навчання учнів 10–11 класів за однією з понад 750 робітничих спеціальностей [49].

Набуття Україною у 1991 р. незалежності активізувало пошук нової парадигми загальної середньої освіти, яка відповідала б вимогам демократизації суспільства та орієнтації економіки країни на ринкові відносини. Як генеральний напрям розвитку загальної середньої освіти було визначення диференціацію навчання у школі на основі впровадження профільного навчання. У перший період становлення національної школи цей напрямок реалізовувався шляхом створення середніх загальноосвітніх навчальних закладів, які за термінологією тих часів називали «закладами нового типу». Впродовж понад 10 років профілізація середньої освіти здійснювалась шляхом створення як таких закладів, так і звичайних середніх загальноосвітніх школах спеціалізованих класів. У згаданий період поширення набуло відкриття

як загальноосвітніх навчальних закладів, так і спеціалізованих класів, учні яких готувалися до вступу до певного вищого навчального закладу (комплекси «школа–ВНЗ»). Проте впровадження диференційованого навчання в обмеженій кількості «закладів нового типу» та спеціалізованих класів не вирішувало проблеми диференціації навчання масової загальноосвітньої школи.

Принагідно зазначимо, що профілізація навчання у загальноосвітній школі передбачена Законом України «Про освіту» (п. 6 ст. 36) та Законом України «Про загальну середню освіту» (п. 1 ст. 9), які були прийняті у 90-х роках. Наказом МОН України № 306 від 20.05.03 р. був затверджений типовий навчальний план для профільного навчання на III ступені загальноосвітньої школи [176]. В наказі відсутній чіткий поділ змісту навчання за напрямками та профілями. Так, у ньому, зокрема, вказувалося, що нові Типові плани дають змогу «...в залежності від потреб учнів формувати старші класи за напрямками і профілями, зокрема: універсальним, філологічним, суспільно-гуманітарним, художньо-естетичним, фізико-математичним, природничим, технологічним, спортивним. За необхідності загальноосвітні навчальні заклади можуть укладати робочі навчальні плани з іншими профілями: хіміко-біологічним, правовим, економіко-географічним, технічним, екологічним тощо» [там же]. При неможливості чи відсутності потреб в організації профільного навчання школам пропонується використовувати загальноосвітній варіант навчального плану — універсальний, у якому навчальний час рівномірно розподілений між базовими навчальними предметами. В тому ж році було затверджено Концепцію профільного навчання в старшій школі [101]. Згідно з нею, зміст навчання на III ступені загальноосвітньої школи (10–11(12)) класи) диференційований за п'ятьма напрямками профілювання старшої школи: суспільно-гуманітарним, природничо-математичним, технологічним, художньо-естетичним і спортивним.

Згадана концепція одним із завдань профільного навчання старшокласників визначала «...забезпечення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією» [там же]. Концепцією передбачено також впровадження допрофільної підготовки у старших класах на II ступені загальноосвітньої школи (8–9 класи). Вона здійснюється у класах з метою професійної орієнтації учнів, сприяння у виборі ними напрямку профільного навчання у старшій школі. Форми її реалізації — запровадження курсів на вибір, поглиблене вивчення окремих предметів на диференційованій основі. Поглиблене вивчення предмета, крім розширення і поглиблення змісту, має сприяти формуванню стійкого інтересу до предмета, розвитку відповідних здібностей і орієнтації на професійну діяльність, де використовуються отримані знання.

У 2009 р. було затверджено нову редакцію Концепції профільного навчання у старшій школі [134]. У ній, зокрема, визначалося,

що основними завданнями профільного навчання є «...1) створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; 2) забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення старшокласників, формування готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією» [там же, с. 1]. Профільне навчання у 10–12-х (повернення до одинадцятирічного терміну навчання у загальноосвітній школі відбулося пізніше) класах здійснюється за такими основними напрямками: суспільно-гуманітарний, філологічний, художньо-естетичний, природничо-математичний, технологічний, спортивний. Таким чином, кількість напрямків навчання збільшилася на один за рахунок виокремлення із соціально-гуманітарного напрямку філологічного профілю в окремий напрям. Значної уваги у новій редакції Концепції профільного навчання у старшій школі приділяється визначенню «сфери майбутньої професійної діяльності», «формуванню індивідуальної освітньої траєкторії школярів», орієнтації «на усвідомлений та відповідальний вибір майбутньої професії» тощо. Однією з умов реалізації концепції визначено «...створення психологічного супроводження навчального процесу в 8–9, 10–12 класах здійснюється з метою своєчасної оцінки комплексу індивідуальних особливостей підлітка з погляду його готовності до успішного навчання за певним профілем» [там же, с. 9].

Як на наш погляд, успішному здійсненню підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення не вистачає належного законодавчого та нормативного забезпечення. Щойно зазначалося, що у теоретичному та методичному аспектах ця проблема досить розроблена, але для впровадження у практику роботи навчальних закладів бракує насамперед розуміння її важливості як для окремої особистості, так і держави в цілому. Якщо у деяких економічно розвинутих країн процес підготовки молоді до професійного самовизначення регулюється низкою нормативно-правових актів, в т. ч. на рівні законів, то в Україні він регулюється переважно відомчими актами й концепціями, які не є нормативними документами прямої дії.

У 90-х рр. минулого століття прийнято низку нормативних документів, які регулювали здійснення профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю в Україні. У 1994 р. затверджено Концепцію державної системи професійної орієнтації населення [99] та розроблено Концепцію профорієнтації учнівської молоді [102]. На їх основі було розроблено й схвалено у наступному році Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається [167]. Зазначене положення, із незначними змінами й доповненнями, діє досі. При цьому впродовж останніх 15 років як соціально-економічна ситуація в країні, так і система освіти зазнали кардинальних змін, які не враховані у зазначених нормативних документах.

У 90-х рр. значно активізувалися наукові дослідження проблем підготовки старшокласників до професійного самовизначення. Було захищено значну кількість дисертаційних робіт з цієї проблематики, розроблено методичне забезпечення процесу підготовки старшокласників до професійного самовизначення та кілька програм курсів відповідної спрямованості [48; 120; 164]. Проте, будь-якого значного впровадження у практику роботи школи зазначені курси не отримали. Однією з вад вітчизняних досліджень за цим напрямом є орієнтація на підготовку старшокласників до професійного самовизначення у процесі трудової підготовки. Також було здійснено низку досліджень (Л. Григорчук, Н. Ковтуненко, Л. Ройко, Т. Становська, О. Турініна, В. Федяєва тощо), спрямованих на визначення змісту, форм і методів підготовки старшокласників до вибору професії й професійного самовизначення у взаємодії середніх загальноосвітніх та вищих навчальних закладів. У 2008 році було прийнято нову Концепцію державної системи професійної орієнтації населення [100].

Таким чином, починаючи від 20-х років минулого століття і до розпаду СРСР мали місце три «хвилі» впровадження професійної орієнтації у систему освіти. Усі вони збігалися за часом зі спробами впровадити у систему загальної середньої освіти в школах диференційоване навчання, переважно у формі диференціації допрофесійної та професійної підготовки школярів. При цьому впровадження професійної орієнтації не мало належного нормативно-правового забезпечення і регулювалося переважно відомчими або міжвідомчими положеннями. Також в Україні розширення масштабів заходів з професійної орієнтації школярів не мало належного кадрового забезпечення і не передбачало включення до штатного розкладу загальноосвітніх шкіл фахівців з профорієнтації [69; 85; 127; 160 та інші].

Для перших років незалежності України характерним було збереження досить високих темпів впровадження професійної орієнтації до змісту навчально-виховної роботи загальноосвітньої школи. В цей же період було створено певні нормативно-правові засади функціонування державної системи професійної орієнтації. Проте диференціація шкільної освіти, яка повинна була б позитивно вплинути на розвиток підготовки школярів до професійного самовизначення, не спричинила значного впливу на її подальше вдосконалення. Такий парадокс можна частково пояснити тим, що в радянський період диференціація навчання здійснювалася переважно в рамках трудового допрофесійного та професійного навчання школярів, яке з другої половини 90-х рр. почало деградувати (зменшення навчальних годин на трудове, допрофесійне та професійне навчання школярів, значне скорочення кількості МНВК тощо). Крім того, в школах України вибір профілю навчання залишається, як правило, за учнем і, як наслідок, не передбачає створення відповідних профорієнтаційних підрозділів у середніх загальноосвітніх навчальних закладах.

3.3. Профорієнтаційна робота з учнівською молоддю в контексті особливостей професійного розвитку особистості

Основні етапи професійного розвитку особистості. З наведеного вище визначення випливає, що професійне самовизначення є не дискретним актом вибору особистістю професійного шляху у період навчання в загальноосвітній школі, а має динамічний й усвідомлений характер і періодично здійснюється впродовж всієї трудової діяльності людини. Водночас кожний з вікових етапів розвитку особистості в контексті проблеми професійного самовизначення має специфічні особливості і потребує застосування специфічного змісту, відповідних методів та форм профорієнтаційної підтримки вибору професії. При прийнятті такої позиції за основу визначення особливостей профорієнтаційної роботи доцільно взяти за точку відліку певну періодизацію професійного розвитку особистості.

Концепт «професійний розвиток» вперше з'явився у роботах Н. Гінсберга та Дж. Херма. Вони також виокремили три послідовних вікових етапи в підготовці школяра до вибору професії: «час фантазій» (6–11 років), «період пробних виборів» (11–17 років), «період реалістичних рішень» (17–18 років). Дослідники зазначали, що перші уявлення про майбутню професію виникають у дитини задовго до прийняття нею відповідного рішення. Потім вони підтримуються її інтересами, нахилами, здібностями тощо. З часом дедалі більшого значення набувають соціальні орієнтації на професію. На момент входження у світ праці молода людина повинна реально оцінювати всі зазначені фактори і порівнювати їх зі своїми реальними можливостями. Таким чином, вибір професії відтепер розглядався не як поодинокий акт, а тривалий процес, що може відбуватися впродовж десяти чи більше років і завершуватися компромісним вибором, оскільки, як правило, людина не може зробити професійний вибір, який повністю її задовольняє. Такий компроміс Н. Гінсберг охарактеризував як оптимізацію вибору, оскільки, на його думку, будь-який професійний вибір передбачає «зіставлення можливих прибутків з ймовірними витратами» [283, с. 31].

Професійний розвиток як безперервні поведінкові процеси та впливи на них, які взаємопов'язуються з трудовими цінностями, вибором професії, стилем прийняття рішень, рольовою інтеграцією, само- та професійною ідентичністю, розумінням освітніх можливостей, пристосуванням до роботи та інших соціальних явищ визначав Едвін Герр [284]. За визначенням Американської Асоціації з консультування, професійний розвиток особистості являє собою загальну сукупність психологічних, соціальних, освітніх, фізичних, економічних та інших факторів, які разом впливають на характер та значущість праці для кожної особистості протягом її життя [296, с. 9]. Згідно визначення,

прийнятого Американською асоціацією шкільних каунслерів, професійний (кар'єрний) розвиток в шкільному середовищі передбачає здобуття необхідних навичок та ставлень для успішного переходу від школи до робочого місця чи навчального закладу, для набуття подальшої освіти [295].

Однією з найпоширеніших у США є теорія професійного розвитку особистості, яку розробив Д. Сьюпер. Професійний розвиток аналізувався дослідником у контексті «Я-концепції» особистості й визначався як «безперервний процес розвитку та реалізації Я-концепції» [293, с. 32]. На думку автора, теорія професійного розвитку повинна пояснити процеси, в результаті яких інтереси, здібності, цінності та можливості кожної людини знаходять між собою компроміс. Він вважав, що вибір професії є результатом процесу дорослішання дитини, в міру якого збільшується та стає більш різнобічним її зв'язок з оточуючим світом, насамперед, соціумом. Дослідник виділив низку якісно різних етапів професійного розвитку особистості, кожному яких притаманний свій підхід до змісту підготовки особистості до вибору професії, а саме:

1) пробудження (від народження до 15 років) — розвиток «Я-концепції» через фази інтересів (11–12 років) і здібностей (13–14 років);

2) стадія дослідження (15–24 роки) – пошук індивідом себе в різноманітних видах професійної діяльності із врахуванням власних реальних професійних можливостей;

3) консолідації (25–44 роки) — прагнення забезпечити в обраному професійному полі стійку особистісну позицію;

4) збереження (45–64 роки) — розвиток у межах обраного професійного поля;

5) спаду (з 65 років) — часткова участь у професійному житті [294].

Ключовим поняттям у теорії професійного розвитку Д. Сьюпера є поняття «Я-концепції». Вчений розглядав «Я-концепцію» як сукупність біологічних характеристик, соціальних ролей та впливів інших людей на особистість. При цьому він виходив з наявності у особистості, окрім власне «Я-концепції», ще декількох специфічних концепцій, зокрема професійної «Я-концепції». На думку дослідника, професійна «Я-концепція» являє собою сукупність установок, які обумовлюють професійний вибір, визначають очікування по відношенню до світу праці, визначення свого місця у ньому. Теорія професійного розвитку особистості Д. Сьюпера базується на таких положеннях:

– люди відрізняються один від одного здібностями, особистими характеристиками, потребами, цінностями, інтересами, рисами характеру та самоконцепціями;

– кожна особистість внаслідок зазначених відмінностей є придатною для обмеженого кола занять (професій);

– кожне з цих занять (професій) передбачає наявність певного набору здібностей та інших особистісних характеристик з деяким

потенціалом, який є достатнім для певної варіативності професійної праці для кожного індивіда та деяке різноманіття індивідів для конкретної професійної праці;

– професійні уподобання і компетенції, життєві й професійні ситуації, «Я-концепції» тощо з часом та здобуттям досвіду змінюються, хоча «Я-концепція» як продукт соціального досвіду є відносно стійкою в період з пізнього підліткового до зрілого віку і забезпечує відносну стійкість професійного вибору, пристосування до соціокультурного середовища;

– процес розвитку професійної «Я-концепції» особистості може бути представленим як послідовність низки етапів (дослідження, вибору, закріплення вибору, підтримки статусу, спаду тощо);

– на розвиток професійної кар'єри особистості впливає рівень соціально-економічного становища її батьків, розумові здібності особистості, рівень її освіти, навички, особистісні характеристики (потреби, цінності, інтереси, риси характеру, самоконцепція, професійна зрілість).

– те, наскільки людина на певному віковому етапі свого особистісного і професійного розвитку успішно справляється з вимогами, що висувуються їй оточуючим середовищем, залежить від її готовності справлятися з цими вимогами, тобто від професійної зрілості, яка являє собою поєднання фізичних, психологічних та соціальних характеристик особистості, яке містить в собі ступінь успіху в процесі задоволення професійних вимог на стадіях розвитку кар'єри.

– професійна зрілість є гіпотетичним утворенням, яке не нарощується прямолінійно та монотонно, не є цілісною характеристикою і визначення якої важко піддається формулюванню;

– професійний розвиток, який відбувається поетапно, може бути частково полегшений шляхом розвитку здібностей та інтересів, а також шляхом формування самоконцепції;

– процес розвитку кар'єри особистості можна розглядати як процес реалізації її професійних самоконцепцій, який являє собою процес синтезу та компромісу, де самоконцепція є продуктом взаємодії успадкованих нахилів та здібностей, можливості спостерігати та брати участь у виконванні різних соціально-професійних ролей, оцінювати ступінь схвалення її оточуючими;

– задоволення від професійної праці та життя залежить від ступеня реалізації особистістю своїх здібностей, потреб, ціннісних орієнтацій, інтересів, рис характеру та самоконцепції. Таке задоволення передбачає вибір трудової діяльності, для якої створена людина. Задоволення від професійної праці передбачає вибір та сприйняття способу життя, де індивід має можливість втілити ту роль, до якої його підготував до-свід, отриманий на етапах росту і дослідження;

– ступінь задоволення, яку люди отримують від професійної праці, пропорційний ступеню реалізації «Я-концепції»;

– професійна праця має пріоритетний характер для більшості чоловіків та жінок, хоча для частини індивідів вона має другорядний, не-регулярний або взагалі апріоритетний характер (в цьому випадку акценти переміщуються в сферу дозвілля, подружнього життя тощо) [293].

Альтернативне теорії Д. Сьюпера бачення етапів професійного розвитку особистості було запропоновано Р. Хейвігхерстом. При цьому дослідник виходив не стільки з потреб та здібностей індивідуума, скільки орієнтувався на здобуття ним настанов та трудових навичок, які дозволяють ефективно виконувати професійні функції [29, с. 52]. За його класифікацією, професійний розвиток особистості складається з шести основних етапів:

1 етап — самоідентифікація з робітниками (від 5 до 10 років). Діти ідентифікуються зі своїми працюючими батьками та іншим людьми з близького оточення, намір працювати у майбутньому стає частиною їх «Я-концепції».

2 етап — здобуття основних трудових навичок та формування працелюбства (від 10 до 15 років). На цьому етапі школярі вчать організовувати свій час та зусилля для виконання різноманітних завдань, насамперед домашніх, та робіт по господарству.

3 етап — формування конкретної професійної ідентичності (від 15 до 25 років). Людина обирає професію і починає себе до неї готувати. Вона отримує певну професійну зорієнтовану освіту і трудовий досвід, які допомагають їй зробити професійний вибір і розпочати професійну кар'єру.

4 етап — становлення професіонала (від 25 до 40 років). Людина удосконалює свою професійну майстерність у рамках можливостей, що надаються обраною професією, та починає кар'єрне просування.

5 етап — робота на користь суспільства (від 40 до 70 років). Працівники досягають піку своєї професійної кар'єри. Вони починають усвідомлювати громадянську та соціальну відповідальність, з якою пов'язана їх праця, та виконувати свої зобов'язання перед суспільством.

6 етап — аналіз продуктивного періоду професійної діяльності (після 70 років). Знаходячись на пенсії, люди споглядають на свій пройдений шлях та із задоволенням згадують свої професійні досягнення.

Вітчизняні підходи до періодизації професійного розвитку особистості висвітлено у роботах А. Деркача [39], Є. Климова [79], Т. Кудрявцева [111], В. Толочека [236] й інших дослідників. На основі їхнього узагальнення В. Бодров виділив такі етапи професійного розвитку особистості:

До професійний розвиток:

1) доігрова стадія — до 3 років;

2) стадія гри — від 3 до 6 років (дошкільне дитинство);

3) оволодіння навчальною діяльністю — від 6 до 11–12 років (молодший шкільний вік).

На перших трьох стадіях формується особистість дитини як майбутнього суб'єкта праці, система регуляції поведінки, мотиваційна, когнітивна, емоційно-вольова сфери тощо.

Розвиток у період вибору професії:

1) стадія оптації (підготовка до життя, до праці, вибір професії) — з 11 до 14–18 років. У цей період відбувається оволодіння системою соціально значимих ціннісних уявлень про побудову життя й професійного шляху, засвоєння системи обов'язків по відношенню до однолітків й дорослих, активний самоаналіз, ставлення до навколишнього світу тощо.

Розвиток у період професійної підготовки й подальшого становлення професіонала:

1) стадія професійного навчання з 15–18 до 19–23 років (цілеспрямоване освоєння системи знань, практичних навичок й умінь в обраній професійній діяльності, формування ціннісних подань про дану професійну спільність, розвиток і наповнення предметним змістом майбутньої професійної активності, формування професійної придатності на основі розвитку професійно важливих якостей (ПВЯ) і професійно орієнтованих особистісних структур;

2) стадія професійної адаптації — з 19–21 до 24–27 років (присутсування до соціальних і професійних норм, умов, процесів трудової діяльності, подальший розвиток самовизначення в обраній професії, самоусвідомлення правильності вибору, узгодження життєвих і професійних цілей й установок, розвиток ПВЯ, спеціальних здібностей, емоційно-вольових якостей, значимих рис особистості професіонала;

3) стадія розвитку професіонала — з 21–27 до 45–50 років (удосконалювання особистісних особливостей професіонала, загальних і спеціалізованих психічних функцій, операціональних якостей, навичок й умінь саморегуляції, самооцінки, самовдосконалення в цілому, формування й розвиток прийомів психологічного забезпечення трудових процесів). На цій стадії часто виникає необхідність періодичної зміни характеру трудової діяльності у зв'язку з розвитком технічних засобів, технологічних процесів, організації виробництва, а також зміна видів діяльності (від виконавської до управлінської);

4) стадія реалізації професіонала — з 45–50 до 60–65 років (стабілізація операціональної й особистісної структур, повна або часткова реалізація професійного потенціалу. На цій стадії відбувається виражена компенсація окремих психічних функцій, індивідуального стилю діяльності, знижується активність, коректуються життєві цілі);

5) стадія спаду (61–66 років) характеризується прогресивним вгасанням професійної активності, інтересів, перебудовою життєвих установок, ціннісних орієнтацій тощо [13, с. 129–132].

Зрозуміло, що зазначені стадії для кожної конкретної особи мають певні відмінності, але в цілому вони вкладаються у вікову періодизацію

професійного розвитку людини і можуть виступати орієнтирами щодо визначення змісту, форм та методів профорієнтаційної роботи.

Розглянемо особливості здійснення профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю відповідно до основних етапів професійного розвитку особистості.

Профорієнтаційна робота з учнями 8–9 класів. Не применшуючи значення перших років життя людини в плані вибору нею майбутньої професії, все ж таки зазначимо, що актуальності ця проблема набуває в старшому підлітковому віці. Саме в цей віковий період у молодій людині розпочинається становлення «Я-концепції», яка, зокрема, включає таку складову, як професійне «Я», і, в зв'язку з закінченням II ступеня загальноосвітньої школи, постає дилема: вибір профілю, бажано професійно зорієнтованого, навчальної спеціалізації у старшій школі або набуття початкової професійної підготовки у професійному навчально-му закладі. Тому період навчання у 8-9 класах загальноосвітньої школи передбачає надання учневі інтенсивної профорієнтаційної допомоги.

Особливостям профорієнтаційної роботи з учнями 8-9 класів середніх загальноосвітніх шкіл присвячено значну кількість як наукових досліджень, так і методичних рекомендацій щодо її змісту, форм та методів. Специфіка профорієнтаційної підтримки процесу професійного самовизначення учнів 8-9 класів відображена в таблиці 3.2 [195, с. 124].

Таблиця 3.2

Специфіка профорієнтаційної підтримки процесу професійного самовизначення учнів 8–9 класів

Типові очікування учнів щодо профорієнтаційної допомоги	Напрямки профорієнтаційної роботи
<ul style="list-style-type: none"> - вирішення проблеми щодо подальшого навчання (працевлаштування); - поглиблений інтерес до певних професій; - інтерес до професійних навчальних закладів; - інтерес щодо власної професійної придат- 	<ul style="list-style-type: none"> - профконсультативна допомога у виборі профілю навчання у старшій школі або професійного навчально-го закладу (в окремих випадках — допомога у виборі місця роботи); - допомога у самопізнанні (без висновків щодо професійної непридатності); - формування системи ціннісних ставлень до професійної праці; - профінформаційна робота, спрямована на ознайомлення зі світом професій та шляхами їх набуття.

В організаційному плані профорієнтаційну роботу доцільно здійснювати у процесі викладання факультативного курсу профорієнтаційної спрямованості. Сьогодні існує декілька варіантів програм таких курсів, зокрема, програма курсу «Людина і світ професій», яка рекомендована Міністерством освіти та науки України до викладання у середніх

загальноосвітніх школах [120]. В ідеальному варіанті на момент закінчення 9-го класу учень повинен прийняти рішення щодо напрямку професійної спеціалізації й шляхів оволодіння майбутньою професією (профіль навчання в 10–11 класах, навчання в ПТНЗ, ВНЗ I–II рівнів акредитації (за старою класифікацією — технікуми, педагогічні й медичні училища та інше), навчання безпосередньо на виробництві тощо).

Профорієнтаційна робота з учнями 10–11 класів. Для тієї частки молодих людей, які вирішили навчання в школі, основний центр ваги профорієнтаційної роботи є сенс перенести на професійний підбір при збереженні активної профінформаційної та профконсультативної роботи. Предметно-практичним середовищем для її здійснення може виступати профорієнтаційний курс, основним завданням якого є формування в учнів готовності до професійного самовизначення та обґрунтованих уявлень щодо майбутньої професійної кар'єри (наприклад курс «Побудова кар'єри» [164]). Викладання зазначеного курсу у поєднанні з іншими навчально-виховними заходами профорієнтаційного характеру, повинні бути спрямованими на вирішення завдань підтримки процесу прийняття рішення випускниками загальноосвітніх шкіл щодо свого професійного майбутнього (див. табл. 3.3) [195].

Таблиця 3.3

Специфіка профорієнтаційної підтримки процесу професійного самовизначення учнів 10–11 класів

Типові очікування учнів щодо профорієнтаційної допомоги	Напрямки профорієнтаційної роботи
<ul style="list-style-type: none"> вибір професії; вибір напрямку набуття професійної освіти, визначення закладу професійної освіти; вибір шляхів вступу до закладу професійної освіти (підготовчі курси та ін.); інтерес щодо ціннісних та моральних аспектів майбутньої трудової діяльності; прагнення до конкретизації вибору майбутньої професії та шляхів її набуття. 	<ul style="list-style-type: none"> – головний акцент — ціннісно-моральна складова професійного самовизначення; – профінформаційна допомога — створення розвинутої когнітивної бази вибору майбутньої професії; – профконсультативна допомога — співставлення вимог, що ставить професія до особистості, з особливостями особистості школяра; – індивідуалізація профорієнтаційної роботи; – допомога у розробці розгорнутого особистого професійного плану, який передбачає реальні альтернативи обраній професії.

Крім власне профорієнтаційної роботи, засобами розв'язання даного завдання є залучення учнів до квазіпрофесійної діяльності, адекватної профілю навчання, їх участь у проектній діяльності, спрямованій на одержання розширеної систематизованої інформації про майбутню професію тощо. Основні форми профорієнтаційної роботи з учнями 10–11 класів відображені в таблиці 3.4 [там же, с. 124].

Таблиця 3.4

Основні форми профорієнтаційної роботи з учнями старших класів середніх загальноосвітніх шкіл

Завдання профорієнтаційної роботи	Форми профорієнтаційної роботи
Визначення стану проблеми вибору професії.	Бесіда, інтерв'ю, анкетування.
Комплексне вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості.	Діагностика ціннісних орієнтацій, настанов, самооцінки, інтересів, схильностей, здатностей.
Компетентне відбиття світу професій й образу обраної професії.	Діагностичні й профорієнтаційні ігри, тренінги професійного самовизначення.
Узгодження ідеального і реального образів професії, мотивації професійного вибору, усунення неадекватності у самооцінці.	Психолого-педагогічний консилиум, методи самопізнання й самоаналізу, професійна рефлексія тощо.
Пошук значеннєвих опор особистості в ситуаціях криз професійного самовизначення.	Метод критичних подій, тестування тощо.
Корекція професійного вибору.	Складання планів професійного розвитку, альтернативних сценаріїв професійного становлення тощо.

Профорієнтаційна робота на етапі професійного навчання. Наступним етапом професійного розвитку особистості, який йде за вибором школярем професії, є професійна освіта, що здійснюється, як правило, у відповідних навчальних закладах. На цьому етапі профорієнтаційний супровід передбачає створення умов для повноцінного професійного становлення особистості, надання своєчасної допомоги й підтримки, а в разі необхідності — корекції професійного вибору. Слід зазначити, що в період набуття особою професійної освіти має місце так звана криза професійного навчання. Одним з її проявів є незадоволеність професійною освітою та професійною підготовкою, зміна напряму провідної діяльності (в сучасних умовах провідною діяльністю часто стає не навчально-професійна, а професійно-навчальна, оскільки значна частка молоді, що навчається, вимушена працювати) тощо.

Профорієнтаційний супровід професійного розвитку особистості на етапі професійного навчання співвідноситься із ключовими етапами професійної підготовки, а саме: адаптації, інтенсифікації й ідентифікації.

На етапі адаптації колишні школярі пристосовуються до умов і змісту професійно-освітнього процесу, засвоюють нову соціальну роль. Профорієнтаційний супровід на даному етапі полягає в наданні першокурсникам допомоги в адаптації до нових умов життєдіяльності й реалізується в процесі: діагностики мотивів здобуття професії, професійних ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних настанов; консультуванні

першокурсників, що незадоволені обраною спеціальністю; корекції професійного самовизначення при компромісному виборі професії (уточнення або зміна (якщо існує така можливість) спеціальності в межах одного закладу професійної освіти, зміна навчального закладу тощо).

На етапі інтенсифікації відбувається розвиток загальних і спеціальних здібностей учнів, їх емоційно-вольової регуляції, розуміння відповідальності за своє особистісне та професійне становлення, самостійності тощо. У даний період учень (студент) може відчувати потребу в допомозі при уточненні професійної спеціалізації, місця проходження виробничої практики тощо. Профорієнтаційна підтримка на цьому етапі акцентується на діагностиці особистісного й професійного розвитку, розвиваючій діагностиці, психологічному консультуванні тощо.

На завершальному етапі професійного освіти — етапі ідентифікації — важливого значення набуває формування професійної ідентичності особистості та її готовності до майбутньої практичної діяльності. У цей період з'являються нові, що стають усе більше актуальними професійні цінності, пов'язані, зокрема, з перспективами працевлаштування. Профорієнтаційна підтримка полягає у фінішній діагностиці професійних здібностей, наданні особі допомоги в знаходженні професійного поля для самореалізації, профінформаційної допомоги в контексті працевлаштування [59].

Слід зазначити, що як така профорієнтаційна робота з учнями вищих навчальних закладів сьогодні практично не здійснюється. У цьому плані більш оптимізованою для її проведення є навчально-виробниче та виховне середовище професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ).

Профорієнтаційна робота з учнями ПТНЗ на етапі професійної адаптації. Професійну адаптацію можна визначити як пристосування людини до вже наявного професійного досвіду й стилю професійної діяльності, до вимог нового робочого місця, освоєння робітником нових для нього професійних функцій й обов'язків, доробка необхідних навичок і вмінь, включення в професійне співробітництво й партнерство, поступовий розвиток конкурентоздатності. Розрізняють два основних види професійної адаптації: первинну, яка передбачає пристосування молодих фахівців, що не мають досвіду професійної діяльності (наприклад, випускників ПТНЗ) і вторинну, яка передбачає пристосування фахівців, що вже мають певний досвід професійної діяльності (наприклад, у ситуації змушеної зміни роботи або перенавчання), до нового змісту та умов праці. Профорієнтаційний супровід особистості на зазначеному етапі припускає діагностику її професійно значимих психофізіологічних якостей, оскільки саме їх невідповідність вимогам професії, як правило, є причиною адаптаційного синдрому, який часто детермінований схованою професійною непридатністю. Для зняття тривожності й мобілізації професійної активності фахівця доцільно використати психологічне консультування. Психологічної допомоги також потребує проблема встановлення контакту з колегами, налагодження взаємодії у робочій групі тощо.

3.4. Професійна орієнтації молоді на робітничі професії

Стан підготовки молоді за робітничими професіями. Період становлення та розвитку ринкової економіки в Україні характеризується значними змінами її структурних складових. Орієнтована на задоволення потреб військово-промислового комплексу СРСР, промисловість країни не відповідала тенденціям розвитку України як незалежної держави і, як наслідок, впродовж останніх двох десятиріч, включаючи останні роки існування СРСР, втратила значну частку свого промислового потенціалу. Значних втрат зазнало і сільське господарство, яке зараз представлено в основному дрібними товаровиробниками. Певного позитивного розвитку зазнала лише сфера послуг. Стагнація вітчизняної економіки призвела до масової ліквідації промислових та сільськогосподарських підприємств і, як наслідок, відтоку кваліфікованих кадрів, насамперед робітничих, з цих сфер економіки. Вивільнені робітники пересунулися до сфери бізнесу або поповнили лави безробітних. Значна частка кваліфікованих робітників (за деякими оцінками декілька мільйонів осіб) працевлаштувалися за кордоном. Таким чином, впродовж 90-х рр. професійний потенціал країни в частині робітничих кадрів суттєво зменшився.

Економічне зростання, яке розпочалося в Україні наприкінці 90-х рр. ХХ століття, актуалізувало проблему нестачі кваліфікованих робітничих кадрів, насамперед, у промисловості та сільському господарстві. Ситуація не змінилася і дотепер. Державні інституції, які здійснювали допрофесійну та професійну підготовку молоді за робітничими професіями, впродовж 90-х рр. зазнали значного скорочення, зменшилася й кількість молодих людей, які обирають робітничі професії і працевлаштовуються за ними. За такого підходу, однією з актуальних соціально-педагогічних проблем є підготовка учнів старших класів середніх загальноосвітніх шкіл до вибору робітничих професій. Одним із засобів узгодження професійних намірів та планів особистості з потребами суспільства щодо упорядкування структури трудового потенціалу є професійна орієнтація. Слід зазначити, що проблема підготовки молоді до вибору робітничих професій засобами професійної орієнтації інтенсивно досліджувалася у СРСР в 70–80-х рр. У чисельних дисертаційних роботах було розкрито зміст, форми та методи орієнтації учнів на вибір робітничих професій, організаційно-педагогічні умови взаємодії шкіл, ПТНЗ та підприємств з метою підготовки школярів до вибору відповідних професій тощо. Зрозуміло, що зазначені роботи спиралися на відповідне ідеологічне підґрунтя, і сьогодні доцільність їх використання викликає сумніви.

З набуттям незалежності Україна успадкувала систему освіти СРСР. Така система, орієнтована на задоволення потреб адміністративно-планової економіки у відтворенні та розвитку професійного потенціалу,

не відповідала зміненим соціально-економічним умовам, які характеризувалися становленням та розвитком ринкових відносин. Структурні зміни в економіці, зокрема, зменшення питомої ваги сфери матеріального виробництва та демократизація суспільства стали вагомими чинниками, що обумовили зміни в структурі, меті та завданнях системи освіти України. При цьому, у системі професійної освіти пріоритетного розвитку набула вища освіта, що, на наш погляд, не у повній мірі відповідало стану та перспективам розвитку економіки України.

Результати опитування учнів 8–9-х класів Києва, Запоріжжя, Дніпропетровська свідчать про те, що проблема професійного майбутнього є актуальною для учнів старших класів основної школи, а в багатьох з них склався певний його образ власного професійного майбутнього. Слід зазначити, що переважна більшість опитаних школярів для оволодіння майбутньою професією планує продовжити навчання у професійному навчальному закладі (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Професійні плани учнів 8–9 класів, у %

Професійні плани	Клас	
	8	9
навчатися у ВНЗ по закінченню школи або 9 класу ¹	70,5	71,0
навчатися у ПТНЗ по закінченню 9 класу	6,3	5,2
навчатися у ПТНЗ по закінченню 11 класу	1/2	1,0
набути професію іншим шляхом	0,5	0,0
працювати по закінченню школи або 9 класу	0,0	0,6
суміщати роботу з навчанням по закінченню 9 класу	1,1	1,4
суміщати роботу з навчанням по закінченню 11 класу	1/2	3,0
не замислювався над цим	19,2	18,8

Хоча переважна більшість учнів 8-9 класів вважала, що вибір майбутньої професії вже здійснено, подальші дослідження засвідчили, що проблема вибору професії не є вирішеною для значної частини школярів. Учні досить впевнено називали тип професійної підготовки (навчання у ВНЗ, навчання у ПТНЗ тощо), але не завжди були здатні точно назвати професію (спеціальність), яку планували отримати у процесі професійного навчання. Тобто, як зазначали Ю. Гільбух та Є. Верещак, в такому випадку мова йде не стільки про вибір професії, скільки про так званий соціальний вибір або соціальне самовизначення. Останнє характеризується тим, що при його здійсненні домінуючою є орієнтація на досягнення в майбутньому певного соціального статусу, і він не є орієнтованим на зміст майбутньої професійної праці [30, с. 211]. Результати

¹ До ряду ВНЗ I-II рівнів акредитації можна поступати по закінченню 9-и класів

дослідження проблеми вибору професії учнями старших класів основної школи, яке було здійснено Е. Фарапоною, також дає підстави вважати, що для учнів цієї вікової групи притаманним є псевдовибір майбутньої професії, який здійснюється з орієнтацією на її зовнішні ознаки, без аналізу комплексу взаємопов'язаних та взаємообумовлених об'єктивних і суб'єктивних факторів професійного самовизначення [197, с.145]. У цілому, слід зазначити, що сьогодні переважна більшість учнів 8–9-х класів планує продовжити навчання у старшій школі, але при цьому визначити профіль майбутньої навчальної спеціалізації впевнено може не більше 40% опитаних.

Незначно відрізняються від професійних планів учнів 8–9-х класів професійні плани учнів 10–11-х класів (див. табл. 3.6.)

Таблиця 3.6

Професійні плани учнів 10–11 класів, у %

Професійні плани	Клас	
	10 клас	11 клас
навчатися у ВНЗ по закінченню школи	78,2	86,4
навчатися у ПТНЗ по закінченню школи	3,6	1,1
набути професію іншим шляхом	0,6	1,1
працювати по закінченню школи	0,6	1,1
суміщати роботу з навчанням по закінченню 11 класу	1,2	5,5
не замислювався над цим	15,8	4,8

Таким чином, виходячи з даних обстеження професійних планів учнівської молоді, яка навчається у загальноосвітній школі, можна констатувати, що зазначені плани знаходяться переважно поза площиною робітничих професій.

На систему трудових ціннісних орієнтацій школярів, які, в свою чергу, взаємопов'язані з мотивами професійного самовизначення, значною мірою вплинули соціально-економічні трансформації, що відбулися в Україні впродовж останніх двох десятиріч. З точки зору аналізу динаміки змін у системі професійних ціннісних орієнтацій молоді впродовж переходу економіки України від планового господарства до лібералізованого ринку, цікавими є дослідження, які у 60-х — 80-х рр. минулого століття проводилися В. Чередниченко, М. Тітмою та В. Шубкіним [235; 272], а на початку ХХІ століття за аналогічною схемою були здійснені В.Чередниченко [266]. Порівняння результатів згаданих досліджень дозволяють зробити висновок про кардинальні зміни у системі професійних ціннісних орієнтацій молоді впродовж останніх десятиріч. Якщо раніше ієрархію ціннісних уявлень про майбутню професію очолювали можливість самовдосконалення та самоствердження в праці й корисність професії для суспільства, то тепер провідні місця належать таким цінностям, як забезпечене майбутнє та матеріальна винагорода за працю.

За результатами порівняльного аналізу досліджень, проведених у 80–90-і рр. [265; 272], і досліджень, проведених на початку ХХІ століття [266; 278], можна виявити залежність між зміною значущості професійних установок молоді й соціально-економічною ситуацією в країні. У період глибоких змін в суспільстві неминуче відбуваються зміни мотиваційної системи особистості: змінюються ідеали, ціннісні орієнтації, потреби, установки тощо. Причому, відбуваються як кількісні, так і якісні зміни згаданих характеристик. У період відносної стабільності критерії соціальної оцінки зміщуються в сторону професіоналізму, а в нестабільні — стають більш прагматичними. Так, для 70-х рр. минулого століття був притаманний вибір професії за покликанням; у 80–90-х рр. — установка на здобуття вищої освіти, престижної в суспільстві; на початку ХХІ століття — панування установки на здобуття вищої освіти, згідно її затребуваності в суспільстві.

На нашу думку, до числа негативних факторів, які обумовили незадовільний стан підготовки молоді до вибору робітничих професій, слід віднести фактичне виключення з числа пріоритетних завдань загальноосвітньої школи підготовку школярів до праці, насамперед, професійної праці. На зміну трудовій гіперорієнтації, хоча б і переважно зовнішній і заідеологізованій, притаманній радянській школі, прийшла практична відмова від орієнтації на працю в національній школі. Впродовж останніх років у школах значно (майже вдвічі) скоротилася кількість годин, які відводяться на трудове навчання у середній школі, кількість годин, яка відводиться на вивчення предмета «Технології» (крім технологічно-го напряму) у старшій профільній школі зведена до мінімуму (1 година на тиждень у 10–11-х класах). Різноманітні види праці як такої (праця по самообслуговуванню, робота у літніх таборах праці та відпочинку, виробнича практика в рамках допрофесійної та професійної підготовки старшокласників, трудові об'єднання старшокласників тощо) у сучасній школі не культивуються. Профільна школа, попри задекларовану профорієнтаційну спрямованість, набуває рис класичної академічної освіти, яка готує школярів до набуття вищої, переважно гуманітарної, освіти. Фактично припинено професійну підготовку старшокласників на базі міжшкільних навчально-виробничих комбінатів (МНВК) та міжшкільних майстерень. Кількість МНВК скоротилася майже вдвічі і зараз вони, як правило, не надають учням робітничих професій (кількість годин, передбачених навчальними планами шкіл на вивчення освітнього напряму «Технології» у старших класах значно менша за кількість годин, які відводяться стандартами професійно-технічної освіти на оволодіння відповідними професіями). Сьогодні кількість МНВК та кількість учнів, що в них навчається, навіть не відображається у статистичних збірниках МОН України.

Впродовж останніх двадцяти років значно скоротилася і система професійно-технічної освіти. Слід зазначити, що до 1995 року

в статистичних матеріалах окремо наводилися дані щодо ПТНЗ, які підпорядковувалися Міністерству освіти і науки, а починаючи з 1995 р. до них додалися дані щодо ПТНЗ, які належали іншим міністерствам та відомствам, а також навчальні центри при установах виконання покарань. Сьогодні в офіційній статистиці щодо державної системи професійно-технічної освіти включені сумарні дані про: 1) ПТНЗ, підпорядковані МОН України, 2) ПТНЗ, що є структурними підрозділами інших навчальних закладів, 3) навчальні центри при установах виконання покарань. Таким чином, станом на 01.01.2011 р. до системи професійно-технічної освіти входило 870 ПТНЗ підпорядкованих Мін-освіти, 46 ПТНЗ, що є структурними підрозділами інших навчальних закладів, 75 навчальних центрів при установах виконання покарань, тобто всього 991 навчальний заклад [182].

У порівнянні з 1990 роком кількість ПТНЗ скоротилася в 1,25 рази, а контингент учнів — в 1,57 рази. Проаналізувавши статистику щодо ПТНЗ, які підпорядковані Міністерству освіти і науки, молоді та спорту [65; 66; 165; 182; 183; 227; 228; 229], то маємо дещо іншу картину.

Кількість ПТНЗ, які підпорядковуються МОН України, скоротилася, у порівнянні з 1990 р. в 1,4 рази, а кількість учнів в них — майже в 1,6 рази. Аналіз динаміки змін валового внутрішнього продукту та основних показників системи ПТО в період 1990–2010 рр. свідчить про те, що система професійно-технічної освіти практично не реагує на зміни в економічному стані держави і має стійку тенденцію до скорочення, хоча його темпи після 1998 р. значно уповільнилися.

Таким чином, впродовж останніх двох десятиріч навчальна база підготовки молоді за робітничими спеціальностями значно зменшилася.

Одночасно із скороченням контингенту учнів ПТНЗ, швидкими темпами зростала кількість студентів вищих навчальних закладів. У 1989/90 навч. р. в СРСР функціонувало 904 ВНЗ, в яких навчалось 5.178 тис. студентів [223, с. 137]. У 2010/2011 навч. р. в Україні налічувалося 854 вищих навчальних заклада, де навчалось 2491 тис. студентів [225]. Слід зауважити, що з цієї кількості 350 мали III-IV рівнів акредитації, тобто є власне вищими навчальними закладами в розумінні часів СРСР, але в них навчалось 2.129 тис. студентів, тобто понад 85% від їхньої загальної чисельності.

У 1989/90 навч. р. в цілому по СРСР кількість учнів ПТНЗ складала 3,8 млн. осіб, студентів середніх спеціальних навчальних закладів — 4,2 млн. осіб, студентів вищих навчальних закладів — 5,178 млн. осіб [223, с. 130]. Співвідношення учнів ПТНЗ до студентів інших навчальних закладів складало 1 : 1,1 : 1,4. У 2009/2010 навч. р. таке співвідношення складало 1 : 0,8 : 5,3, тобто розрив для ПТНЗ та ВНЗ III-IV рівнів акредитації збільшився у 3,8 разів. Наприкінці 80-х рр. у СРСР кількість студентів середніх спеціальних закладів відносилась до кількості студентів ВНЗ як 1:1,23, сьогодні в Україні кількість студентів ВНЗ I-II рівнів

акредитації відноситься до кількості студентів ВНЗ III-IV рівнів акредитації як 1:6,3, тобто розрив збільшився у 5,25 разів. При цьому слід зазначити, що певні робітничі професії потребують професійної підготовки, яка виходить за межі професійно-технічної освіти і передбачають наявність кваліфікації «молодший спеціаліст», яку надають ВНЗ I-II рівнів акредитації.

У 1989/90 навч. році в цілому по СРСР середню загальноосвітню школу закінчило 2532 тис. осіб, а до ВНЗ поступили 1050 тис. осіб, тобто ємкість ВНЗ складала біля 40% від чисельності випускників загальноосвітньої школи (на практиці ця цифра щодо випускників шкіл була значно меншою, оскільки пріоритет при вступі до ВНЗ надавався особам, які мали відповідний досвід роботи, демобілізованим із Збройних Сил СРСР тощо). У 2009/10 навч. р. в Україні повну загальну середню освіту набуло 391 тис. осіб, а до ВНЗ I-II та III-IV рівнів акредитації було зараховано 521 тис. осіб, що перевищило чисельність випускників шкіл у 1,33 рази.

Таким чином, за останні роки база підготовки молоді за робітничими професіями значно звузилася. При цьому попит на кваліфікованих робітників залишається стабільно високим.

Концептуальні положення щодо підготовки молоді до вибору робітничих професій. Слід зазначити, що не існує загальноприйнятого визначення дефініції «робітничі професії». Аналіз джерел за цією тематикою дозволив сформулювати таке визначення цього поняття. Робітничі професії, — це група професій, що об'єднує працівників, які безпосередньо зайняті у процесі створення матеріальних цінностей, надання матеріальних послуг, обробки інформації, перевезення вантажів і пасажирів тощо та безпосередньо здійснюють трудові операції.

Згідно з чинним Класифікатором професій [75] до робітничих професій можна віднести наступні групи професій: працівники сфери торгівлі та послуг; кваліфіковані робітники сільського та лісового господарств, риборозведення та рибальства; кваліфіковані робітники з інструментом; робітники з обслуговування, експлуатації та контролювання за роботою технологічного устаткування, складання устаткування та машин; найпростіші професії.

Для деяких професій, пов'язаних із виконанням робіт високої кваліфікації, необхідна кваліфікація «молодший спеціаліст». Професії, пов'язані з виконанням робіт середньої кваліфікації, вимагають повної загальної середньої та професійно-технічної освіти чи повної загальної середньої освіти та професійної підготовки на виробництві. Для професій, пов'язаних із виконанням робіт низької кваліфікації досить базової загальної середньої освіти та мінімальної професійної підготовки на виробництві чи інструктажу. Для виконання професійних завдань з найпростіших професій досить неповної базової загальної середньої освіти або початкової загальної освіти та мінімальної професійної підготовки на виробництві чи інструктажу [там же].

Проблема підготовки молоді до вибору та оволодіння робітничими професіями, роботою за ними є проблемою, яка, на нашу думку, не може бути розв'язаною лише засобами професійної орієнтації й потребує реалізації комплексу узгоджених та взаємопов'язаних заходів з боку держави, системи освіти, роботодавців, засобів масової інформації тощо.

У контексті вирішення проблеми орієнтації молоді на вибір робітничих професій функція держави полягає у розробці та реалізації законодавчого поля, сприятливого для створення робочих місць за згаданими професіями, заохочення роботодавців до вкладання коштів у модернізацію підприємств та поліпшення умов праці, розвиток наукоємних технологій тощо. Функція роботодавців за такого підходу полягає у створенні робочих місць за робітничими професіями з високою оплатою праці, неодноманітним та високотехнологічним змістом праці, новим устаткуванням, обладнанням тощо. Такі заходи, поєднані з відповідною агітаційною та профінформаційною компанією у засобах масової інформації, потенційно можуть підвищити престижність і привабливість робітничих професій.

До числа регулятивних функцій держави слід віднести упорядкування мережі вищих навчальних закладів. За своєю чисельністю, напрямом та якістю підготовки, система вищої професійної освіти в Україні є, з нашої точки зору, надлишковою і такою, що не відповідає ні поточним, ні коротко- та середньотерміновим потребам економіки. Значна частка випускників ВНЗ не може знайти роботу за спеціальністю і вимушена оволодівати професіями, які відносяться до розряду робітничих, тобто професійна кар'єра у такій конфігурації передбачає неефективну витрату молоді людиною часу та коштів. З точки зору проблеми професійного самовизначення, вступ випускника загальноосвітньої школи є не результатом реалізації особистого професійного плану, а засобом відстрочки прийняття рішення щодо професійного майбутнього. Об'єктивна акредитація ВНЗ з позиції забезпечення професорсько-викладацьким складом, навчально-матеріальною базою і, насамперед, якістю підготовки їх випускників може помітно скоротити кількість ВНЗ та їх філій, збільшити потенційний контингент системи професійно-технічної освіти.

Паралельно необхідно розширити базу для підготовки молоді за робітничими професіями. До вирішення цього завдання може бути знову залучена загальноосвітня школа. Для цього потрібно переглянути стандарти початкової професійної освіти і дозволити середнім закладам освіти здійснювати допрофесійну та професійну підготовку старшокласників за деякими з них. Крім того, в рамках створення системи безперервної професійної освіти доцільно впровадити систему професійно зорієнтованих залікових одиниць (кредитів) з дисциплін освітнього напрямку «Технологія», які зараховуються при продовженні навчання за відповідним фахом у системі початкової або вищої професійної освіти. За такого підходу, по закінченню середньої школи учень одержує атестат

про загальну середню освіту і професійну (допрофесійну) підготовку, що дозволяє почати роботу на виробництві. На даному ступені учень може не отримувати свідоцтва про набуття певного розряду, але він виграє з погляду економії часу і коштів на подальше навчання. Крім того, він отримувє додаткову можливість на отримання роботи, у разі неможливості продовження навчання відразу після закінчення школи. За період навчання в 10-11 класах старшокласник може набрати певну кількість залікових одиниць (кредитів) з дисциплін, які зараховуються для кваліфікації за фахом після закінчення середньої школи, якщо він продовжує навчання у ПТНЗ або ВНЗ. Для здійснення допрофесійної та професійної підготовки старшокласників доцільно залучати матеріально-технічну базу та педагогічних працівників ПТНЗ.

Підготовка школярів до вибору робітничих професій передбачає реанімацію такого напряму виховної діяльності школи, як трудове виховання. При цьому виникають істотні проблеми, пов'язані із серйозною корекцією загальної спрямованості як змісту трудового виховання, так і культури трудової діяльності, які повинні орієнтувати особистість на ефективну працю в динамічному середовищі ринкової економіки.

На етапі професійної підготовки (заклади професійної освіти, підготовка на виробництві, курсах і таке інше) метою профорієнтаційної діяльності є закріплення в особистості усвідомлення правильності вибору професійного шляху або переорієнтація на початкових етапах професійного навчання на вибір іншої, більш підходящої для людини професії.

Ще однією групою молоді, яка може бути зорієнтованою на вибір робітничої професії, є безробітні та тимчасово непрацюючі особи.

Засобами розв'язання проблеми підготовки молоді до вибору робітничих професій є:

- розробка державної, з урахуванням інтересів роботодавців, програми розвитку трудового потенціалу країни;
- залучення до реалізації програми розвитку трудового потенціалу країни соціальних партнерів, насамперед, роботодавців;
- створення законодавчого поля, сприятливого для розвитку економіки, спрямованого, насамперед, на створення робочих місць за робітничими професіями, заохочення роботодавців до вкладання коштів у модернізацію підприємств та поліпшення умов праці представників робітничих професій, посилення їх соціального захисту, надання робітникам преференцій в плані підвищення власного фахового рівня, податкове заохочення роботодавців до фінансування підготовки і перепідготовки робітничих кадрів, перманентного підвищення їх кваліфікації, а також організації навчальної та навчально-трудової діяльності учнівської молоді на їх виробничій та навчально-виробничій базі;
- упорядкування системи професійної освіти відповідно до поточних та перспективних потреб соціально-економічного розвитку країни, розширення бази початкової професійної освіти і навчання, зокрема, за рахунок середніх загальноосвітніх навчальних закладів;

– відродження системи трудової підготовки та трудового виховання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах, створення, із залученням соціальних партнерів, сучасної бази трудової підготовки школярів;

– створення нормативно-правових, соціально-економічних, інформаційно-методичних, матеріально-технічних і фінансових засад системи професійної орієнтації населення, складовою якої є орієнтація молоді на робітничі професії;

– диференціація змісту, форм та методів профорієнтаційних заходів, відповідно до основних етапів професійного розвитку особистості;

– проведення фундаментальних та прикладних наукових досліджень у сфері професійної орієнтації населення і забезпечення широкого впровадження їх результатів у практику;

– вивчення, адаптація до соціокультурних особливостей України та використання позитивного зарубіжного досвіду щодо підготовки особистості до побудови та реалізації професійної кар'єри з урахуванням соціально-економічних та соціокультурних особливостей розвитку України;

– створення організаційної інфраструктури профорієнтаційної роботи з різними віковими групами та категоріями населення, визначення гарантованого мінімуму психолого-профорієнтаційних послуг, які надаватимуться державними установами;

– підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації фахівців у сфері професійної орієнтації та психологічного консультування з проблем професійного розвитку особистості, розробка нормативної бази щодо ліцензування діяльності за цим напрямом [52].

Орієнтації молоді на робітничі професії передбачає скоординовані дії середніх загальноосвітніх навчальних закладів, професійних навчальних закладів, органів державного управління, державних органів охорони здоров'я, праці і зайнятості населення, роботи з молоддю, а також роботодавців, засобів масової інформації, сім'ї, суспільних об'єднань і організацій, інших соціальних інститутів, відповідальних за виховання, освіту, професійне навчання і працевлаштування молоді.

Профорієнтаційна підтримка комплексу заходів, який має за мету орієнтацію молоді на робітничі професії повинна будуватися з урахуванням особливостей професійного розвитку особистості, притаманній цій віковій групі. Для даної соціально-демографічної групи характерними є два етапи професійного розвитку: розвиток у період вибору професії; розвиток у період професійної підготовки та подальшого становлення професіонала. Зазначені стадії для кожної конкретної особи мають певні відмінності, але в цілому вони вкладаються у вікову періодизацію професійного розвитку людини і можуть виступати орієнтирами щодо визначення змісту, форм та методів профорієнтаційної роботи.

За такого підходу важливою ланкою системи профорієнтації, яка є одним із засобів підготовки молоді до вибору робітничих професій,

є середні загальноосвітні навчальні заклади. Основні напрями їх діяльності в контексті проблеми орієнтації молоді на робітничі професії можна умовно поділити на загальні та специфічні.

До числа загальних напрямів роботи школи з орієнтації учнів на робітничі професії можна віднести: створення умов для проведення системної, кваліфікованої і комплексної роботи з профорієнтації, яка спрямована на ознайомлення школярів зі світом професій, формування в учнів об'єктивних знань щодо особливостей власної особистості, формування у школярів готовності до усвідомленого вибору майбутньої професії на основі співвіднесення інформації про професію з власними інтересами, здібностями, об'єктивними можливостями, життєвими планами тощо; створення умов для диференціації навчання, в тому числі професійно зорієнтованого, відповідно до інтересів, здібностей, професійних намірів тощо учнів; формування в учнів здатності до побудови перспектив професійної кар'єри, прийняття рішення щодо її реалізації та готовності особисто відповідати за нього.

До числа специфічних напрямів роботи школи з орієнтації учнів на робітничі професії можна віднести такі: здійснення заходів з трудового виховання учнів на всіх ступенях шкільної освіти; здійснення трудового навчання школярів; створення умов для здійснення педагогічно керованої трудової діяльності школярів; створення умов для здійснення учнями навчальних проектів, спрямованих на розширення когнітивної бази щодо робітничих професій та набуття адекватного практичного досвіду.

З точки зору розв'язання проблеми орієнтації молоді на робітничі професії, особливого значення відіграють міжшкільні навчально-виробничі комбінати. Вони можуть виступати як координаційні центри профорієнтаційної роботи в районі (місті), здійснювати допрофесійну (професійну) підготовку школярів за робітничими професіями, а також забезпечувати участь школярів в професійно зорієнтованій навчально-трудовій, трудовій і професійній діяльності.

До здійснення профорієнтаційної роботи з учнями залучаються педагогічні працівники середніх загальноосвітніх навчальних закладів, практичні психологи, методисти з профорієнтаційної роботи тощо.

Відповідно до особливостей вікового розвитку (перехід від підліткового до юнацького віку), структури та особливостей функціонування профільної школи, професійна орієнтація учнів 8–9-х та 10–11-х класів відрізняється специфікою профорієнтаційної підтримки процесу професійного самовизначення учнів (див. табл. 3.3 та 3.4).

Професійно-технічні навчальні заклади: здійснюють систему заходів з пропаганди серед молоді робітничих професій і спеціальностей, які є перспективними й такими, що мають попит на ринку праці; сприяють закріпленню в учнів професійного вибору та подолання криз професійного розвитку у період професійної підготовки, а також переорієнтацію

учня на набуття нової робітничої професії у випадках, коли первинний вибір напряму навчання не може бути реалізованим (відсутність інтересу до професії, профнепридатність, зміна життєвих та професійних орієнтирів тощо); проводять роботу із закріплення в учнів мотивації вибору професії та формування системи відповідних професійних ціннісних орієнтацій; забезпечують психологічний супровід професійної, виробничої та соціальної адаптації майбутніх кваліфікованих робітників; забезпечують учнів інформацією про перспективи професійного розвитку за обраною професією; створюють умови для набуття в період навчання практичного досвіду за обраною професією. Перспективною формою навчально-виховної діяльності закладів професійно-технічної освіти за цим напрямом є консультування для кар'єри, що має за мету формування в учнів адаптаційних здатностей і навичок, які дозволяють особистості ефективно, з урахуванням конкуренції на ринку праці й наявності неповної зайнятості, використовувати свій професійний потенціал [52].

Після отримання професійної освіти людина приступає до власної професійної діяльності. У процесі цієї діяльності вона послідовно проходить декілька стадій професійного становлення, з яких для молоді притаманними є стадія професійної адаптації та стадія професіоналізації.

На етапі адаптації профорієнтаційний супровід особистості припускає діагностику її професійно значимих психофізіологічних якостей, оскільки саме їх невідповідність вимогам професії, як правило, є причиною адаптаційного синдрому, який часто детермінований схованою професійною непридатністю. Для зняття тривожності та мобілізації професійної активності молодшої людини можна використати психологічне консультування [58].

Психологічний супровід стадії професіоналізації полягає в наданні допомоги працівникові у професійному зростанні, підвищенні кваліфікації й розвитку кар'єри, у підтримці при переживанні труднощів, незадоволеності працею, при звільненні, а також при прийомі на роботу. Основним завданням профорієнтаційної роботи на стадії професіоналізації можна вважати забезпечення взаємоузгодження й взаємодії підприємства (організації) і працівника у професійному становленні останнього. Дане завдання реалізується за такими напрямками: вивчення й оцінка професійного потенціалу працівника; ознайомлення працівника з перспективами професійного зростання; попередження й усунення ситуацій, які утруднюють або роблять практично неможливим подальший професійний розвиток працівника.

Розділ 4

ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

4.1. Сутність дефініції «педагогічна технологія»

Як зазначалося вище, на процес професійного самовизначення впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники. Це дозволяє розглядати процес професійного самовизначення як взаємодію двох систем — особистості, як складної саморегулюючої системи, і системи суспільного орієнтування учнів у вирішенні питання свідомого вибору професії, що містить у собі цілеспрямований педагогічний вплив на процес вибору учнем професії. Окремі аспекти такої взаємодії були розкриті в роботах С. Климова, О. Мельника, Х. Тітми, М. Тименка, Б. Федоришина, С. Чистякової, М. Янцура та інших дослідників. Проте в умовах соціально-економічних перетворень, які відбуваються в Україні, виникає необхідність визначення форм та методів активізації професійного самовизначення школярів, оскільки раніше розроблені теоретичні та практичні підходи до вирішення проблеми підготовки молоді до вибору професії не завжди узгоджуються із вимогами, які ставляться суспільством перед національною школою в плані підготовки її випускників до майбутньої трудової діяльності.

Одним із шляхів подолання протиріччя між застарілим досвідом і вимогами сьогодення є впровадження у навчально-виховний процес школи педагогічних технологій, зокрема, технологій активізації професійного самовизначення старшокласників. Розробка відповідної технології потребує уточнення понять «активізація» та «педагогічна технологія».

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що поняття «активізація» трактується неоднозначно. Так, у психологічному словнику поняття «активізація» визначається, як приведення психологічного явища, особистості або групи в активний стан [107].

У роботах В. Беспалько, А. Вербицького, М. Нікандрова та інших дослідників звертається увага на те, що активізація навчально-виховного процесу неможлива без формування стійких інтересів учнів, зокрема, підкреслюється, що інтерес не тільки активізує мислення, а й впливає на увагу учня. Інтерес та увага між собою органічно пов'язані, становлять дві сторони одного процесу, який полягає в активній цілеспрямованості

на певну діяльність чи об'єкт і наголошується на таких стимулах активізації мислення, як емоції, почуття.

Наступні форми й методи активізації професійного самовизначення учнівської молоді були виділені М. Пряжниковим:

- індивідуальні бесіди-консультації (із застосуванням питань, що активізують, технологій з аналізу ситуацій самовизначення тощо);
- тренінгові процедури;
- профорієнтаційні ігри й вправи;
- спеціально організовані дискусії;
- використання елементів дискусій-експромтів у рамках уроків або виховних заходів;
- активізуючи запитувальники, які актуалізують міркування учнів щодо ціннісно-значеннєвих аспектів самовизначення;
- спільний з учнем (класом, групою) розгляд завдань-ситуацій професійного й особистісного самовизначення [188, с. 28].

Автор зазначав, що можливими ефектами активізації професійного самовизначення можуть бути такі:

- учень, що зацікавився даною профорієнтаційною проблемою (над якою він раніше, наприклад, взагалі не замислювався);
- здивований учень (наприклад, якщо він раніше сприймав ситуацію самовизначення, як більш просту й зрозумілу);
- учень, стимульований на продовження певних дій за рішенням своїх проблем (на основі ефекту «незавершеної дії»);
- учень, озброєний способом вирішення проблем професійного самовизначення певного типу;
- учень, що прагне знайти (побудувати) свій індивідуальний спосіб розв'язання проблем професійного самовизначення [там же, с. 30].

Сказане вище дозволило розуміти активізацію процесу професійного самовизначення старшокласників як цілеспрямований педагогічний вплив на особистість учня, який актуалізує перед ним проблему вибору майбутньої професії і пов'язану з цим діяльність, насамперед, — самостійну, яку спрямовано на самопізнання та ознайомлення зі світом професій, співставлення власних якостей особистості з вимогами, які ставить обрана професія до людини.

На нашу думку, забезпечення належних умов професійного самовизначення учнів є логічним осередком розробки нових педагогічних технологій виховання. Розвиток потенціалу «Я» суб'єкта, активізація його потенційних можливостей — центральний момент психолого-педагогічної моделі виховних ситуацій, що відповідає основним завданням особистісно зорієнтованого виховання, зокрема, — до професійної орієнтації старшокласників та учнів ПТНЗ.

Теоретична розробка психологічних, педагогічних, соціально-педагогічних засад процесу виховання учнівської молоді повинна бути підкріплена відповідно її змісту і характеру системою методів і прийомів

безпосередньої педагогічної роботи з нею. Як правило, всяку сукупність методів і прийомів практичної діяльності по створенню раніше запланованого в загальних рисах предметного результату називають технологією.

Під технологією прийнято розуміти сукупність (систему) знань про ті прийоми і засоби, за допомогою яких досягається запланований результат у конкретному виді практичної діяльності [155]. У зарубіжній педагогічній літературі поняття «педагогічна технологія» або «технологія навчання» спочатку співвідносилось з ідеєю технізації навчального процесу, прихильники якої бачили, як основний спосіб підвищення ефективності навчального процесу, широке використання технічних засобів навчання. Таке трактування зберігалось аж до 70-х рр. минулого сторіччя. У 70-х рр. в педагогіці сформувалась ідея повної керованості навчальним процесом, яка обумовила прийняття такої установки: вирішення проблем навчально-виховного процесу є можливим через його управління з точно заданими цілями, досягнення яких повинне піддаватися чіткому опису й визначенню [там же, с. 25].

Зрозуміло, що педагогічні технології не можуть бути чимось принципово новим по суті у порівнянні з іншими технологіями. Як і будь-які інші технології, вони мають свої специфічні особливості, детерміновані методами та засобами, які в них використовуються, та об'єктом, на який вони впливають. Їхня специфіка, зокрема, виявляється у на-явності виховного компоненту, який не дозволяє з 100% ймовірністю прогнозувати успішність їх застосування у практиці роботи школи. Проте під тиском технологічного досвіду інших сфер практичної діяльності людини, педагогічні технології здобувають нові можливості впливу на традиційний навчально-виховний процес і підвищення його ефективності [62, с. 15–16].

Свідченням «технологізації» навчально-виховних процесів є велика кількість термінів, що так чи інакше відображають «технократизацію» педагогічних явищ. Історія технологічного підходу до навчання та виховання налічує всього декілька десятків років, що є недостатнім для появи сталих наукових поглядів. Так, навіть поверхневий аналіз даної проблеми дає можливість стверджувати, що технологічний підхід ще знаходиться на етапі становлення.

«Технологізація» навчально-виховного процесу свідчить, з одного боку, про розвиток даного напрямку в педагогіці взагалі та у теорії і методиці виховання зокрема, а з іншого — про інтегративну сутність наукового прогресу, про можливість впровадити досягнення технологічної революції у якомога більшу кількість галузей знань, в тому числі й гуманітарну сферу — педагогіку.

У структурі реального навчально-виховного процесу функціонує багато різноманітних зв'язків і відносин, що зумовлюють його багатошаровість і різнохарактерність, а значить і різноманітність форм і методів,

моделей, що визначають його різну ефективність. Тому виникає потреба у розробці методичних систем, які можуть бути ефективними в умовах особистісно орієнтованого виховання та одночасно забезпечувати успіх діяльності кожного педагога. Одним із напрямів таких пошуків є дослідження в області педагогічних технологій [22].

Питання розвитку теорії педагогічної технології знайшли своє відображення у працях О. Абдулліної, С. Архангельського, В. Бес-палько, С. Вершловського, Т. Ільїної, М. Кларина, Ю. Конаржевського, А. Космодем'янської, Н. Кузьміної, І. Лернера, В. Сластьоніна, Н. Талізїної, Л. Фридмана, Т. Шамової та інших авторів. Окремі аспекти педагогічної технології досліджували А. Бойко, В. Загвязинський, М. Никандров, А. Піскунов, Л. Рувинський та інші.

У педагогіці термін «технологія в освіті» з'явився наприкінці 40-х рр. ХХ століття. Його ввели до наукового обігу американські дослідники Ф. Персіваль та Г. Елінгтон [212, с. 130]. Одні з перших системних досліджень сутності поняття «педагогічна технологія» у СРСР були проведені Т. Ільїною [64] та А. Космодем'янською [103]. Сутність цього поняття також досліджувала Н. Талізїна. На її думку, головним завданням педагогічної технології є визначення корисних для практики, найбільш раціональних і ефективних методів досягнення поставлених педагогічних цілей, а сама технологія є теоретичним підґрунтям педагогічної практики, оскільки містить систему науково обґрунтованих рекомендацій, що використовуються у навчально-виховному процесі [233].

Педагогічну технологію як прикладну евристичну систему педагогічних умінь і навичок, що включає і безпосередню взаємодію з дітьми як творчий процес, визначив М. Никандров [135]. Аналізуючи методику педагогічного аналізу, Ю. Конаржевський вказував, що для успішного здійснення такого аналізу необхідно знати технологію вирішення виховного завдання на кожному етапі, тобто операції і прийоми, сукупність яких приводить до рішення виховних завдань етапу [92].

Виходячи з твердження І. Прокопенка і В. Євдокимова про те, що педагогічна технологія — це мистецтво учіння, яке виступає як системний метод створення, використання й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань із врахуванням технічних і людських ресурсів у їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти, можна розглядати її як напрямок, що ставить за мету підвищення ефективності навчально-виховного процесу, гарантування досягнення запланованих педагогічних результатів [181]. Розвиток сучасних педагогічних технологій іде за такими головними напрямками, як: інтенсифікація, індивідуалізація та гуманізація. Перше місце за своїм значенням серед цих напрямів посідає інтенсифікація, підкресливали А. Нісімчук, О. Падалка та О. Шпак [137].

Як зазначалося вище, сьогодні існує велика кількість визначень поняття «педагогічна технологія». Але його зміст дослідники (Ю. Бабанський,

І. Дмитрик, В. Євдокімов, І. Лернер, А. Нісімчук, М. Никандров, О. Падалка, І. Прокопенко, О. Шпак та інші) цієї проблеми трактують порізно, і залежить це від того, як вони уявляють структуру та складові навчально-виховного процесу [83, с. 59–61].

Слід також зазначити, що в публікаціях, хоча й значно рідше, зустрічається термін «освітня технологія». Так, зокрема, С. Сисоєва розглядала її як теоретично обґрунтовану систему упорядкованих професійних дій педагога, що при оптимальності ресурсів і зусиль гарантовано забезпечує ефективну реалізацію поставленої освітньої мети та можливість відтворення процесу будь-яким педагогом незалежно від рівня його майстерності [219]. Педагогічна технологія, зазначав І. Зязюн, відбиває тактику реалізації освітніх технологій і вибудовується на знанні закономірностей функціонування системи «педагог — матеріальне середовище — учень» в певних умовах навчання (індивідуальне, групо-ве, колективне, масове тощо). Цій технології притаманні загальні риси і закономірності реалізації навчально-виховного процесу, незалежно від того, при вивченні якого конкретного предмета вони використовуються. Слід зазначити, що педагогічна технологія може включати в себе інші спеціалізовані технології, розповсюджені в інших сферах науки і практики: нові інформаційні технології, промислові (індустріальні), електронні, поліграфічні, медичні тощо [61, с. 18].

Досить часто у педагогічній літературі можна зустріти термін «технологія навчання». Технологія навчання — поняття близьке, але не тотожне педагогічній технології, оскільки воно відображає шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах певного предмета, теми, питання і в межах обраної технології. Технології навчання варіативні і близькі до часткових методик. Вони можуть називатись дидактичними, а основне їхнє завдання — максимально спростити організацію навчального процесу, зберігши його ефективність шляхом передачі творчих функцій учителю. Від методики, зазначає Г. Сазоненко, технологія відрізняється відтворюваністю результатів, тобто технологія проектується, виходячи з конкретних умов та орієнтуючись на певний заданий, а не передбачуваний результат [212, с. 133]. За такого підходу завдання розвитку сучасної педагогічної технології розуміється таким чином: сучасна педагогічна технологія є інтенсифікованою тоді, коли вона виявляє максимальну творчу самоактивність дітей і педагогів, жодному вихованцю не дає можливості пасивної присутності й споглядання за роботою інших. При цьому педагогічна технологія є індивідуалізованою тоді, коли вимагає контакту педагога з кожною окремою дитиною, знання її психології та рівня розвитку, розробки системи індивідуально орієнтованих творчих завдань [9].

Протягом багатьох років значна увага приділяється проблемі педагогічної технології за кордоном. У зарубіжній педагогіці педагогічна технологія розглядається як напрям, який ставить за мету підвищення

ефективності освітнього процесу, гарантування досягнення запланованих педагогічних результатів. У деяких країнах були здійснені спроби створення гнучких педагогічних технологій, що забезпечують повне управління роботою навчальних закладів. Такі дослідники, як Дж. Брунер, Т. Сакамото, Д. Карнегі визначили педагогічну технологію як галузь знань, яка обумовлена закономірностями побудови, реалізації й оцінки всього навчально-виховного процесу з урахуванням його цілей [72]. Такі зарубіжні вчені, як П. Мітчелл, Р. Томас, А. Ламсдейн, Б. Блюм, К. Річмонд, Л. Елтон пропонують багатоаспектний підхід при розгляді педагогічних технологій, згідно з яким педагогічна технологія — це спосіб організації мислення, врешті — це система забезпечення і відтворення позитивних наслідків педагогічної діяльності [155; 181; 216 та інші].

Впродовж двадцятого століття в педагогіці багатьох країн було немало спроб «технологізувати» навчально-виховний процес. Можна виділити декілька основних етапів у розвитку цього процесу [69; 84; 136; 137 та інші].

Етап сорокових-п'ятдесятих років ХХ століття характеризувався використанням у навчально-виховному процесі різноманітних технічних засобів подання навчальної інформації (від запису і відтворення звуку до проекції зображення), об'єднаних поняттям «аудіовізуальні засоби» — магнітофони, телевізори, програвачі тощо. Саме з використанням різноманітних технічних засобів навчання деякі педагоги пов'язували надії на радикальні зміни ефективності масового навчання. При цьому відбувалась трансформація терміну — від «технологія у навчанні» до «педагогічної технології».

На етапі 50–60-х рр. минулого століття теоретичною базою «технологізації» у педагогіці стала ідея програмованого навчання. Були розроблені аудіовізуальні засоби зворотного зв'язку, навчальні комплекси на основі електронно-обчислювальних машин, лінгафонні кабінети, навчальні машини і тренажери. Програмоване навчання і його варіанти були спробою створити технологічний процес з гарантованими результатами.

Етап 60–90-х рр. ХХ століття характеризується розширенням бази педагогічної технології на основі останніх на той час досягнень психолого-педагогічної науки. У навчально-виховний процес були запроваджені нові результати досліджень у психології, нові форми організації навчально-виховного процесу, актуальними стали теорія управління пізнавальною діяльністю учнів, наукова організація праці вчителя тощо.

З середини дев'яностих років почався новий період розвитку технологізації в педагогіці. Були створені комп'ютерні аудиторії й дисплейні класи, зросла кількість і якість педагогічних програмних засобів навчання, у навчально-виховному процесі почали використовуватися системи інтерактивного відео. Під впливом системного підходу поступово

уточнювалася сутність поняття «педагогічна технологія». Ряд дослідників (В. Беспалько, В. Данюшенков, В. Питюков тощо) прийшли до висновку, що головне в педагогічній технології — це проектування процесу формування особистості учня, яке гарантує педагогічний успіх, незалежно від майстерності вчителя. За такого підходу педагогічна технологія виступає як система, до якої входять учасники педагогічного процесу та система теорій, ідей, методів і засобів організації навчально-виховної діяльності для ефективного забезпечення розв'язання проблем, що охоплюють всі аспекти формування особистості учня.

Як зазначалося вище, існують й інші підходи до визначення змісту педагогічних технологій [84, с. 35–39]. Цікавим, на нашу думку, є трактування С. Сисоевою методу проектів як педагогічної технології, що «...відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті і сприяє умінню адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства» [219, с. 120]. Сутність такої технології, на думку С. Сисоевої, полягає у стимулюванні інтересу учнів до визначеної проблеми, оволодінні учнями необхідними їм знаннями і навиками для її вирішення, організації проектної діяльності щодо вирішення проблеми, у виході на практичне застосування отриманих результатів. В основу методу проектів покладена ідея, що відображає сутність поняття «проект», його прагматичну спрямованість на результат, який отримано при вирішенні тієї чи іншої практично чи теоретично значущої проблеми. Вирішення проблеми методом проектів передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних засобів навчання, а з іншою — необхідність інтегрування знань і умінь з різних сфер науки, техніки, культури тощо. Результати виконаних проектів мають бути «відчутними»: якщо це теоретична проблема — то конкретне її вирішення, якщо практична — конкретний результат, готовий до впровадження. Тому метод проектів сприяє створенню соціально значущих ситуацій, а, згідно з концепцією Л. Виготського, психологічний розвиток дитини визначається соціальною ситуацією, тобто її статусом у суспільстві, системою відносин з дорослими і ровесниками. При цьому соціальна ситуація розвитку створюється не ззовні, а в процесі живого спілкування між дитиною і середовищем, яке її оточує. Основними вимогами до використання методу проектів у навчально-виховному процесі С. Сисоева вважала такі:

- формулювання значущої у дослідницькому і творчому аспекті проблеми, вирішення якої потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- самостійна (індивідуальна або колективна) діяльність учнів;
- структурування змістовної частини проекту (з визначеними результатами окремих етапів);

– використання дослідницьких методів, що передбачає певну послідовність дій: обговорення методів дослідження, способів оформлення кінцевих результатів, збір, систематизація й аналіз отриманих даних, підведення підсумків, оформлення результатів, їхня презентація, висновки, висування нових проблем дослідження [там же, с. 121].

Як зазначав Г. Селевко, в освітній практиці поняття «педагогічна технологія» використовується на трьох ієрархічно супідрядних рівнях:

1. Загальнопедагогічний рівень: технологія характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на певному щаблі навчання. До неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів процесу.

2. Предметний рівень: сукупність методів і засобів реалізації певного змісту навчання й виховання в рамках одного предмета, класу тощо (методика викладання предметів, методика роботи вчителя, вихователя).

3. Локальний (модульний) рівень: являє собою технологію окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язок часткових дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, технологія самостійної роботи тощо) [216].

Тобто, в нашому випадку мова йдеться про локальну виховну педагогічну технологію.

Не дивлячись на те, що термін «педагогічна технологія» вживається у психолого-педагогічній літературі з 20-х рр. минулого століття, він тлумачиться неоднозначно і все ще знаходиться на етапі свого понятійного становлення. Крім того, переважна частина досліджень цієї проблеми присвячена дидактичним, а не виховним технологіям. У психолого-педагогічній літературі представлено декілька класифікацій педагогічних технологій (В. Гульчевський, В. Беспалько, В. Фоменко, Г. Селевко та інші). З точки зору нашої роботи, принципово важливою стороною в педагогічній технології є позиція дитини в освітньо-виховному процесі, ставлення до дитини з боку педагогів. За такого підходу виділяються такі типи технологій:

а) авторитарні технології, у яких педагог є одноособовим суб'єктом навчально-виховного процесу, а учень є лише «об'єктом». Вони відрізняються твердою організацією шкільного життя, обмеженням ініціативи й самостійності учнів, застосуванням вимог і примусу;

б) високим ступенем неухважності до особистості дитини відрізняються дидактоцентричні технології, у яких також панують суб'єкт-об'єктні відносини педагога й учня, пріоритет навчання перед вихованням, а найголовнішими факторами формування особистості вважаються дидактичні засоби;

в) індивідуально-орієнтовані (антропоцентриські) технології ставлять у центр усієї шкільної освітньої системи особистість дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку,

реалізацію її природних потенціалів. Особистість дитини в цій технології не тільки суб'єкт, але й суб'єкт пріоритетний, вона є метою освітньої системи, а не засобом досягнення певної сторонньої мети [155, с. 34].

Таким чином, технологія підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення являє собою локальну індивідуально-орієнтовану педагогічну виховну технологію. У своєму дослідженні ми спиралися на визначення виховної педагогічної технології, запропоноване І. Бехом. Відповідно до нього, під виховною технологією розуміються виховні методи, що ґрунтуються не на механізмах зовнішнього підкріплення (заохочення та покарання), а на рефлексивно-вольових механізмах особистості [11, с. 169].

Попередній аналіз інформаційних джерел, в яких так чи інакше розкриваються різні аспекти технологічного підходу до навчально-виховного процесу, свідчить, що сталого понятійно-термінологічного апарату цей підхід ще немає. За результатами аналізу психолого-педагогічної літератури з цієї тематики можна прийти до висновку, що до найпоширеніших термінів належать: сукупність, система, методи, дії, взаємодії, суб'єкти, результат, прийоми, засоби, способи тощо. При цьому, ці терміни вживаються досить вільно, і таку «вільність» вживання можна проілюструвати, наприклад, визначенням методу як сукупності (або системи) способів. Можна погодитися, що спосіб — це метод, в якому всі його складові (дії, засоби, прийоми, час застосування) мають точно визначену кількісну міру. При цьому неправомірно ототожнювати сукупність (комплекс) та систему. Система — це сукупність, яка побудована за принципом ієрархічності, елементної структурованості та наявності зв'язків між елементами. У той же час «проста» сукупність, комплекс, є сумою предметів, явищ, дій, властивостей, що становлять єдине ціле, і може не відповідати ознакам системи (принаймні — ієрархічності) [83; 84].

Слід зазначити, що у психолого-педагогічній літературі можна знайти декілька трактувань терміну «метод». Загальне розуміння методу як категорії науки з філософської точки зору визначає його спосіб досягнення мети, певним чином впорядковану діяльність [2, с. 21]. Під методом виховання О. Кондратюк розумів певні способи систематичного впливу на особистість школярів з метою формування їх суспільної свідомості та поведінки [153, с. 219]. Як прийоми та засоби педагогічного впливу на учня, за допомогою якого здійснюється цілеспрямоване формування якостей його особистості? визначала метод Г. Щукина [152, с. 374]. На думку В. Юдина, метод виховання являє собою способи, за допомогою яких здійснюється цілеспрямований педагогічний вплив на свідомість та поведінку вихованців, на формування у них необхідних якостей, на збагачення їх досвіду корисної діяльності [277, с. 31]. Такі дослідники, як А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак вважають, що метод виховання є способом впливу на свідомість, почуття, волю, поведінку і систему відносин учня [137, с. 130]. У роботах В. Беспалько, І. Лернера,

М. Нікандрова, М. Скаткіна, дефініція «метод виховання» трактується як спосіб переконання, як сукупність прийомів виховної роботи, як прийоми спільної діяльності вчителя та учнів по розв'язуванню конкретного виховного завдання тощо.

Під виховними методами профорієнтаційної роботи ми розуміли форми, прийоми та способи спільної діяльності педагогів та учнів, які спрямовано на створення умов, що стимулюють особистість школяра до профорієнтаційної діяльності, а через неї — до самопізнання, самооцінку індивідуальних особливостей у їх проєкції на майбутню професію, самостійний пошук професіографічної інформації тощо.

Методи виховання розділяється на окремі елементи, які називають прийомами виховання. При цьому в одних ситуаціях метод виступає як самостійний шлях розв'язання педагогічного завдання, в інших — як прийом.

Таким чином, ми розуміємо:

- а) метод як систему дій, що має привести до визначеної мети;
- б) прийом як невід'ємну складову частини дії;
- в) засіб як матеріалізоване знаряддя, за допомогою якого реалізується виховна діяльність;
- г) спосіб як психологічний елемент структури діяльності, що визначається підготовленістю суб'єкта до дії.

Прийоми та засоби можуть входити як обов'язкові складові певного методу, а можуть існувати окремо, як такі, що об'єднують методи.

4.2. Форми та методи активізації професійного самовизначення учнівської молоді

У роботах з проблем професійної орієнтації рядом авторів (Е. Зеєр [59], О. Капустіна [69], Г. Левченко й М. Тименко [258], М. Пряжников [188–190], В. Синявський [218], Е. Фарапонова [250] та ін.) окремо виділяються форми і методи, що активізують діяльність учнів по підготовці до вибору професії. Ми вважаємо, що активізація процесу професійного самовизначення — це, перш за все, удосконалення організаційних форм і методів профорієнтаційної роботи, яка забезпечує активну і самостійну, теоретичну та практичну діяльність учнів у всіх ланках навчально-виховного процесу, спрямованих на формування і розвиток свого професійного образу «Я», рефлексію власних професійних можливостей, порівняння їх з вимогами до особистості майбутньої сфери професійної діяльності.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури з проблем професійної орієнтації [59; 80; 143; 192; 195; 196 та інші] дозволяє виділити наступні групи специфічних методів профорієнтаційної роботи: інформаційно-довідкові (просвітницькі), професійної психодіагностики,

морально-емоційної підтримки оптантів, надання допомоги в конкретному виборі й ухваленні рішення. Нижче перелічені основні методи, що входять до кожної з груп методів профорієнтаційної роботи.

Інформаційно-довідкові (просвітницькі):

- професіографічні;
- інформаційно-пошукові (у тому числі комп'ютеризовані);
- професійна агітація (реклама);
- профорієнтаційні екскурсії на підприємства й у навчальні заклади;
- зустрічі школярів із представниками різних професій;
- профорієнтаційні лекції;
- профорієнтаційні уроки (позакласні заходи);
- використання засобів масової інформації, навчальних фільмів і відеофільмів, спеціалізованих профорієнтаційних сайтів;
- «ярмарки професій» та їх модифікації.

Методи професійної психодіагностики:

- бесіди-інтерв'ю;
- опитувальники професійної мотивації;
- опитувальники професійних здібностей;
- особистісні опитувальники;
- проєктивні особистісні тести;
- методи спостереження;
- збір непрямой інформації про учня;
- психофізіологічні;
- професійні проби» у спеціально організованому навчальному процесі;
- використання різних ігрових і тренінгових ситуацій, що моделюють різні аспекти професійної діяльності та ситуацій вибору професії;
- дослідження й спостереження за учнем безпосередньо в трудовій діяльності.

Методи морально-емоційної підтримки оптантів:

- тренінги спілкування (дозволяють учням освоїти деякі комунікативні навички поведінки при прийманні на роботу, на іспитах і при різних ділових контактах);
- методи індивідуальної й групової психотерапії;
- активізуючі профорієнтаційні й профконсультаційні методи;
- методи, спрямовані на підвищення престижу конкретних професій.

Методи надання допомоги в конкретному виборі й ухваленні рішення:

- побудова «ланцюжка» послідовних дій, що забезпечують реалізацію намічених професійних цілей і перспектив;
- побудова системи різних варіантів дій учня, спрямованих на реалізацію певної мети професійного самовизначення, які дозволяють виділити оптимальні варіанти професійних перспектив;

– використання схем альтернативного вибору з наявних варіантів вибору професії, навчального закладу або спеціальності в професійно-му навчальному закладі.

Слід зазначити, що диференціація методів профорієнтаційної та профконсультаційної роботи за ознакою «активізуючи — неактивізуючи» є умовною. Практично кожний з зазначених вище методів має певний активізуючий потенціал. У теорії й практиці підготовки учнів до професійного самовизначення накопичений певний позитивний досвід розробки й використання активізуючих профорієнтаційних методів і створення та застосування профорієнтаційних програм з елементами активізації старшокласників [41; 204; 213 та інші]. Найбільша кількість робіт за цією проблематикою належить М. Пряжникову [188–194]. Нижче наведені стислі характеристики деяких груп методів активізації профорієнтаційної роботи.

Профорієнтаційні ігри й вправи. Профорієнтаційні ігри є груповим методом активізації професійного самовизначення учнів середніх загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів. Вони оптимізовані до реальних умов роботи з учнями (обмеженість часу проведення ігри часом уроку або виховного заходу, необхідність роботи з цілим класом і т. ін.). При проведенні профорієнтаційних занять подібні ігри можуть бути використані як доповнення до діагностичних процедур, дискусій, індивідуальних консультацій і інших форм навчально-виховної роботи. Практичний досвід показує, що якщо ігри займають 25–30% від загального часу уроку (виховного заходу), те сприймаються учнями не як «розвага», а як природня форма роботи [192, с. 68]. Ігрові профорієнтаційні вправи й мікроситуації зазвичай використовуються при роботі з підгрупою (8–15 учнів) або малою групою (6–8 учнів), що утруднює їх використання на уроках.

Активізуючи профорієнтаційні опитувальники. Їх було розроблено з метою урізноманітнення профорієнтаційного діагностичного інструментарію, оскільки багато тестових методик, анкет та інших профконсультаційних засобів не завжди позитивно сприймаються учнями. На думку М. Пряжникова такі опитувальники можна розглядати як своєрідну «гру в тести», важливою умовою здійснення якої є розуміння того, що вони не є «справжнім» психодіагностичним засобом [там же, с. 73].

Головною метою використання активізуючих опитувальників є не стільки одержання інформації про опитаного, скільки стимулювання його міркувань щодо перспектив власного особистісного і професійного самовизначення, тобто активізації цих процесів. Якщо у «традиційних» тестах і опитувальниках головна функція полягає у здійсненні психодіагностики, тобто одержання певних даних про особистість, то у випадку з активізуючими опитувальниками їхні розробники відмовились від завдання одержання «об’єктивного діагнозу» щодо учня. Якщо мова йдеться саме про людину, що самовизначається, а не про людину-опитаного

(тобто такого, який обстежується за допомогою тестів), то набагато важливішим є формування готовності людини до міркувань про себе і своє життя, що передбачає здійснення духовного пошуку, переживань і актуалізацію певних внутрішніх протиріч тощо.

Схеми аналізу й самоаналізу ситуацій самовизначення. Особливою групою активізуючих профорієнтаційних методів є схеми аналізу й самоаналізу ситуацій самовизначення [191]. З одного боку, ці схеми можуть виступати як деякі теоретичні моделі процесу прийняття рішення стосовно майбутньої професії, а з іншого — розглядатися як самостійні методи, що активізують професійне самовизначення учнів. Психологічний зміст їх використання полягає в можливості максимально узагальненого розгляду найбільш складних проблем, пов’язаних з ухваленням рішення й планування перспектив розвитку молоді людини, що самовизначається. У порівнянні з багатьма іншими формами профорієнтаційної роботи, такі схеми дозволяють представити складні процеси в простий і зрозумілий (наочний) формі.

До схем загальної оцінки ситуацій самовизначення можна віднести: «восьмикутник основних факторів вибору професії» [76; 78]; схему рівнів сформованості особистого професійного плану; схему альтернативного вибору й побудовані на її основі методики уточнення обраної спеціальності в конкретних навчальних закладах [190].

Комплексні методики (технології) підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення. Ми розглядаємо професійне самовизначення учнів не лише як результат, але і як певний процес, який характеризується своєю специфічною метою, загальними й частковими завданнями, структурою, алгоритмом дій та взаємодій учнів та педагогів тощо, що дозволяє ставити проблему конструювання відповідних технологій. В останні роки було розроблено декілька методик, реалізація яких, на думку їх авторів, сприятиме усвідомленому та самостійному вибору школярами майбутньої професії, побудові та реалізації ними планів професійної кар’єри тощо. З точки зору можливості технологізації процесу професійного самовизначення старшокласників, особливо у увагу привертають методики підготовки учнів до вибору професії Євгена Климова (Росія), Джона Голланда (США) та Сигекадзу Фукуями (Японія). Оскільки методика Є. Климова достатньо повно висвітлена у вітчизняній літературі [49; 56; 76; 81; 108 і таке інше] й активно використовувалася в практиці роботи середніх загальноосвітніх шкіл СРСР та пострадянських республік, то основну увагу ми зацентруємо на методиках Д. Голланда та С. Фукуями.

Методика, яку розробив С. Фукуяма, базується на його теоретичних положеннях щодо оцінки здатності людини до вибору професії. Дана методика знайшла застосування не лише в Японії, але й за її межами [246]. При розробці своєї методики С. Фукуяма виходив з концептуального положення про те, що основною метою профорієнтаційної

роботи в школі є розвиток в учнів здатності до усвідомленого вибору майбутньої професії [259]. На думку автора, така здатність розвивається у школяра в процесі самоаналізу, аналізу професій та здійснення професійних проб.

Під самоаналізом автор розуміє вивчення школярем особливостей власного характеру, вмінь, навичок, інтелектуальних здібностей та фізичного розвитку. Ця діяльність реалізується в процес взаємодії учня та педагогічних працівників (вчителів, профконсультантів, психологів тощо) з застосуванням самоспостережень, педагогічних спостережень, тестів і таке інше.

На наступному етапі, вважаючи, що учень володіє достатньо повною та розгорнутою інформацією про себе, центр ваги профорієнтаційної роботи, на думку дослідника, повинен переноситися на ознайомлення школярів зі світом професій. При цьому, вважав С. Фукуяма, основна увага повинна приділятися аналізу умов та соціально-економічних характеристик праці. Основними шляхами набуття відповідної інформації учнем С. Фукуяма вважає вивчення відповідних шкільних курсів, самоосвіту, спостереження, екскурсії, засоби масової інформації тощо.

З точки зору професійного самовизначення як процесу, найбільш розробленим та деталізованим С. Фукуямою в плані його технологізації є його третій етап — професійні проби. Основна мета їх здійснення полягає у наданні учневі практичного досвіду роботи за певним фахом та співставленні характеру даної праці із здатностями, можливостями, уміннями тощо школяра. При цьому реалізація проби за певною групою професій повинна бути забезпечена в індивідуальному порядку для кожного учня. Слід зауважити, що середня освіта Японії була зорієнтована на створення для учнів можливості здійснювати проби за 16 різноманітними напрямками професійної діяльності (управління машинами, виготовлення певної продукції в умовах масового та кустарного виробництва, підприємницька діяльність, дослідницька діяльність і таке інше). Для проведення професійних проб до навчальних планів шкіл, крім занять з трудового навчання, включено різноманітні факультативні курси [49; 55; 69; 246]. Слід зазначити, що посилань на певну класифікацію професій, яка обумовила вибір визначених С. Фукуямою 16 напрямів професійної діяльності, ми не знайшли.

Оцінка результатів вибору учнем майбутньої професії здійснюється шляхом послідовного виконання сукупності діагностичних процедур, які одержали назву «F-тест». Їх послідовне виконання забезпечує визначення індексів самоаналізу, аналізу професій та професійних проб.

Методика С. Фукуями також передбачає й оцінку результатів професійного вибору, який здійснюється на етапі професійної адаптації шляхом кількісного аналізу даних, одержаних за допомогою оцінки аналізу професії, робочого середовища, управління працею на робочому місці та відповідності людини професії. Кінцевим результатом реалізації методики С. Фукуями є кількісний показник, тобто індекс

здатності до усвідомленого вибору професії, якому можна дати якісне тлумачення.

Таким чином, можна зробити висновок, що методика оцінки здатності учня правильно обрати майбутню професію, за С. Фукуямою, має чіткий алгоритм дій опитаного та педагогічних працівників (вивчення особливостей особистості учня; організація та педагогічне управління професійними пробами в школі та надання консультацій, контроль за профпробами, що здійснюються поза школою; оцінка самоаналізу, аналізу професій і професійних проб тощо), вона характеризується системністю, поступовим посиленням пізнавальної активності тощо, тобто має всі ознаки педагогічної технології.

Аналіз особливостей організації навчально-виховного процесу в школах України показав, що в Україні відсутні організаційно-педагогічні передумови, необхідні для масового впровадження методики С. Фукуями в повному обсязі у практику роботи загальноосвітніх шкіл. Перш за все, це обумовлено відсутністю належної організаційно-педагогічної інфраструктури, в першу чергу — матеріально-технічної бази, необхідної для проведення професійних проб. Крім того, поступове згортання системи трудової підготовки школярів в Україні взагалі ставить під сумнів можливість впровадження методики С. Фукуями до практики роботи загальноосвітньої школи. У той же час необхідно зауважити, що окремі складові методики С. Фукуями, а саме — процедури якісно-кількісної оцінки підготовленості учнів до самооцінки своєї особистості й аналізу світу професій застосовуватися у профорієнтаційній роботі з учнями загальноосвітніх шкіл та ПТНЗ. Більш докладно вони розглянуті далі.

У Сполучених Штатах Америки особлива увага приділяється розробці методик підготовки школярів до усвідомленого вибору професії, які розробляються в контексті програм, спрямованих на навчання кар'єри. Так, у 1994 році Конгрес США прийняв акт, що був названий «School-to-Work» (у дослівному перекладі «Школа — роботи»), який головним національним багатством країни визначає не сировину та засоби виробництва, а висококваліфіковані та конкурентоспроможні кадри. Цей документ орієнтує фахівців системи освіти:

- на підготовку школярів до майбутньої роботи і кар'єри;
- на формування у школярів навичок ефективної поведінки в умовах ринку праці;
- на поєднання академічних і професійно-технічних знань;
- на формування в школярів особистих цілей і планів щодо професійної кар'єри;
- на зв'язок між освітніми установами і підприємствами;
- на забезпечення спадкоємності освіти і зайнятості;
- на скорочення безробіття, особливо серед молоді;
- на завчасний вибір випускниками шкіл майбутнього робочого місця [292].

Одним із засобів реалізації згаданого акту є програма розвитку кар'єри (Career Development). Програма «Career Development» передбачає: ознайомлення учнів з використанням знань з академічних предметів для здійснення кар'єри, зустрічі з представниками різних професій, проведення екскурсій на підприємства, одержання досвіду роботи, використання центрів розвитку кар'єри, підтримка випускників в плані працевлаштування після закінчення навчального закладу тощо [55]. У зв'язку з реалізацією цієї програми до навчальних планів шкіл ряду штатів було включено навчальні курси, які дозволяють учням адаптуватися до вимог виробництва та вищої школи. Важливе місце в програмі навчання кар'єри відводиться вивченню особливостей особистості учнів, їх навчальних досягнень, професійних інтересів та планів тощо з метою виявлення їх навчальної та професійної еволюції [69].

У якості базової в «Career Development» використовується поширена на Заході методика підготовки школярів до вибору професії американського психолога Джона Голланда. На відміну від класифікації професій Є. Климова, яка базується на предметах праці та згідно з якою не професійна діяльність впливає на особистісні особливості, а людина, відповідно до своїх особистісних якостей, належить до певного типу професії [53; 55; 189, 290], Д. Голланд запропонував інші підходи як до самої класифікації професій, так і відповідності людини певній з них. Згідно з теорією Д. Голланда, успіх у професійній діяльності та задоволення працею залежать, в першу чергу, від так званого професійного середовища. При цьому він виходив із припущення, що професія накладає певний відбиток на людину, а поведінка людини визначається не лише особистісними особливостями, але й середовищем, в якому вона працює. Дослідник виділив шість типів професійного середовища: реалістичне (R), інтелектуальне (I), артистичне (A), соціальне (S), ділове (E) та конвенціональне (C). Крім того, він вважав, що кожна людина належить до одного з шести особистісних типів, що мають назви, аналогічні назвам типів професійного середовища. Для досягнення успіху в трудовій діяльності людині бажано обрати професію, тип якої співпадає з її особистісним типом [285-287, 290].

Слід зазначити, що на початку 90-х рр. у вітчизняній професійній орієнтації набули певного поширення теоретичні підходи Д. Голланда до професійного самовизначення особистості [187]. Було розроблено відповідну тестову методику, яка в ряді випадків носить назву «Опитувальний професійних переваг» [69; 199; 249 та інші]. Стимульний матеріал тесту являє собою 42 дихотомічних альтернативи, кожна з яких задана у вигляді певної професії. Учневі необхідно здійснити вибір однієї з них. За такого підходу, кожному з 6 особистісних типів відповідає 14 різних професій. Це врівноважує шкали в кількісному відношенні й дозволяє здійснювати порівняння виразності того або іншого типу «усередині» кожного опитанта (тобто проводити так зване іпсативне оцінювання). Насправді, такий варіант методики Д. Голланда є досить

далеким свого від оригіналу і побудований на дещо інших принципах. Проте він досить активно використовується у процесі підготовки молоді до професійного самовизначення і ним можна скористатися в on-line режимі (див., наприклад, www.psy-files.ru/2007/07/19/tipologicheskij_orosnik_dzh_kholland.html).

Слід зазначити, що якщо реалізація методики С. Фукуями передбачає постійну, жорстко структуровану спільну діяльність учня та педагога, то методика Д. Голланда базується переважно на самостійній пізнавальній активності учня та його самоаналізі. Так, наприклад, перший етап роботи за даною методикою — ознайомлення з типами професійного середовища та особистісними типами, передбачається переважно як самостійна робота учня. Основною складовою частиною технології активізації професійного самовизначення учнів, за Д. Голландом, є методика оцінки так званого «самоспрямовуючого пошуку» (Self-Directed Search) [53; 55, 288-290], за якою кінцевим результатом роботи є визначення учнем свого узагальненого особистісного коду. Згадана методика базується на використанні низки тестів, спрямованих на визначення професійних прагнень, видів діяльності, яким опитант надає перевагу, професійних властивостей, притаманних школяреві, та професіям, які його приваблюють. Більш докладно метода самоспрямовуючого пошуку розкрита у наступному розділі монографії.

Якщо порівнювати технології професійного самовизначення, що базуються на методиках С. Фукуями та Д. Голланда, то перша відрізняється алгоритмізацією й чітким розмежуванням дій учня і педагога. Алгоритм дій опитанта, за методикою Д. Голланда, на нашу думку, недостатньо чіткий, а завдання та дії педагога на кожному етапі її реалізації не є конкретизованими. Слід зазначити, що зазначена методика широко використовується у навчальних закладах, насамперед у загальноосвітніх школах США. При цьому вона має потужну методично-організаційну підтримку, в першу чергу — у формі електронних ресурсів. Наприклад, на сайті «Self-Directed Search» (електронна адреса: <http://www.self-directed-search.com>) в режимі on-line можна пройти тестування за методикою Д. Голланда. Проте ця послуга, як й на інших аналогічних сайтах (<http://www.hollandcodes.com>, <http://www.sigmaassessmentsystems.com>, <http://www.chronicleguidance.com> тощо), не є безкоштовною.

Розділ 5

МЕТОДИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

5.1. Організаційно-виховне середовище реалізації технологій професійного самовизначення учнівської молоді

Формування в особистості готовності до професійного самовизначення, у тому числі з застосуванням педагогічних технологій, потребує створення адекватного виховного середовища. При цьому освітня установа є провідним соціальним інститутом, який забезпечує реалізацію педагогічно керованого виховного процесу й інтеграцію суб'єктів виховання. За такого підходу виховне середовище ми розглядаємо як систему впливів і сенсів формування особистості відповідно до визначеної мети, що створюється та реалізується в певному соціальному й просторово-предметному оточенні. Якщо розглядати «середовище» як сукупність умов, що впливають на розвиток і формування здатностей, потреб, інтересів, свідомості особистості, то основний показник, що характеризує таке середовище — це факт взаємодії частини навколишнього світу із суб'єктом [138, с. 61]. Така взаємодія може відбуватися як безпосередньо, так і опосередковано.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що для розв'язання проблеми проектування виховного середовища, яка сприяє професійному самовизначенню особистості, створено належне теоретичне підґрунтя. Ряд важливих висновків щодо визначальної ролі виховання у формуванні особистості, її трудовому становленні та про функції діяльності як основи професійного розвитку людини, про характер співвідношення виховання й процесу соціалізації особистості тощо містять роботи І. Беха, В. Зеньковського, О. Леонтєва, А. Мудрика, К. Платонова, Д. Фельдштейна, Д. Ельконіна та інших дослідників. Роль виховного середовища як потужного фактора формування, розвитку й самореалізації особистості, зокрема, як суб'єкта професійної діяльності, розглядалася в дослідженнях Є. Мерзона, Л. Но-вікової, Є. Павлютенкова, Н. Селіванової, І. Фрумїна та ін.

Потенційна варіативність середовища освітньої установи передбачає конкретизацію педагогічних орієнтирів щодо розвитку її виховного

потенціалу за конкретним напрямом. Якщо вести мову про проблему формування готовності молоді до професійного самовизначення, то особливу увагу слід звернути на створення організаційно-предметного середовища профорієнтаційної роботи, яка є провідним засобом її розв'язання. Традиційно організований профорієнтаційний процес, у якому особистість учня була лише об'єктом педагогічного впливу, а виховна діяльність складалася з набору стандартних заходів інформаційного та діагностичного змісту, в сучасних умовах не дозволяє реалізувати виховний потенціал освітньої установи щодо професійного самовизначення особистості, реалізації її актуальних і перспективних можливостей професійного зростання. Одним із напрямів підвищення ефективності професійного самовизначення учнівської молоді є запровадження у навчально-виховний процес середніх загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів проектування системи заходів, спрямованих на забезпечення формування в учнів готовності до професійного самовизначення. Таке проектування може відігравати роль динамічної виховної програми щодо активізації діяльності особистості в зазначеному напрямі. Варто зазначити, що на доцільність проектування виховної роботи вказували Г. Костюк, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Платонов та інші дослідники. Так, аналізуючи використання тестів з метою вивчення особистості учнів, А. Макаренко зазначав, що «...коли людину вивчили, з'ясували і записали, що в неї воля — А, емоції — Б, інстинкт — В, тоді що робити з цими величинами, ніхто не знає» [121, с. 79]. Тому, стверджував він, «...добре в люди-ні завжди доводиться проектувати, і педагог зобов'язаний це робити» [там же, с. 134]. Розглядаючи проблему проектування розвитку особистості учня, Г. Костюк зазначав, що «...виховання за своєю суттю — це керівництво індивідуальним становленням людської особистості, виховувати — це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проектів» [104, с. 308]. На важливість психолого-педагогічного проектування виховного процесу в сучасному освітньому просторі наголошував І. Бех. Він зазначав, що у вихованні потрібно моделювати не лише відчужену від актуалізованого стану свідомості суб'єкта форму дії вихователя і зміст загальної виховної мети, а й проект її поетапного досягнення, який забезпечує таку операційну систему впливів, що робить виховний процес достатньо прогнозованим і керованим [11, с. 137].

Проблема проектування виховного процесу в загальноосвітній школі та ПТНЗ досить ґрунтовно висвітлена у психолого-педагогічних дослідженнях Г. Балла, І. Беха, А. Вихруща, І. Жданова, О. Киричука, О. Коберника, А. Лігоцького, В. Рибалки, В. Харабета та інших дослідників. Слід зазначити, що у контексті проблеми підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення впродовж 70-90-х рр. значна увага приділялася управлінню професійною орієнтацією (Є. Климов,

Розподіл думок старшокласників і їх батьків щодо мети й реалій середньої освіти

Варіант відповіді на запитання	Рейтинг відповідей, %	
	школярі	батьки
1. Що, на ваш погляд, школа повинна дати учням у першу чергу?		
Загальні знання	48,9	48,9
Підготовку до вступу у ВНЗ	39,6	36,8
Допомогу у виборі професії	5,0	5,2
Формування світогляду, життєвих цінностей	13,6	23,6
Підготовку до самостійного життя	8,9	5,7
Навички здорового способу життя	0,7	1,7
Важко відповісти	5,4	1,1
2. Що ви, на ваш погляд, одержали від школи?		
Загальні знання	68,2	74,1
Підготовку до вступу у ВНЗ	14,6	19,0
Допомогу у виборі професії	2,9	1,1
Формування світогляду, життєвих цінностей	10,4	11,5
Підготовку до самостійного життя	6,1	2,9
Навички здорового способу життя	0,4	0,6
Важко відповісти	11,4	5,7

В. Симоненко, І. Назимов, Є. Павлютенков та ін.). При цьому під управлінням професійною орієнтацією розумілася цілеспрямована й чітко скоординована робота вчителів, колегіальних органів школи й інших навчальних закладів, підприємств і громадськості, що становлять керівну систему для комплексного створення всіх умов, необхідних для досягнення кінцевої мети професійної орієнтації — свідомого вибору професії учнями [149, с. 21]. За такого підходу основними завданнями управління професійною орієнтацією в школі були визначені:

1. Усвідомлення й визначення цілей профорієнтації вчителями.
2. Визначення змісту, організаційних форм, методів і засобів досягнення поставленої мети.
3. Оцінка ефективності управління.
4. Розробка підпроцесів управління, тобто планування, організації, регулювання, обліку й контролю профорієнтаційної роботи.
5. Інформаційне забезпечення органів управління.
6. Оптимізація системи й структури органів управління, координації їх діяльності у досягненні заданої мети.
7. Розробка відповідної програми, у якій усі перераховані вище підпроцеси управління були б представлені в органічному взаємозв'язку [там же, с. 25].

Слід зазначити, що, крім програм управління професійною орієнтацією на різних рівнях загальної середньої освіти, Є. Климовим було розроблено програму реалізації комплексної проблеми «Профорієнтація» [79, с. 152–162], яка мала на меті створення нормативно-організаційного та методичного забезпечення профорієнтаційної роботи з різними верствами населення. Зазначені вище програми були спрямовані на створення профорієнтаційного виховного середовища в закладах освіти, проте вони будувалися за суб'єкт-об'єктним принципом, тобто учневі відводилася роль об'єкта управління та педагогічного впливу.

Середовище профорієнтаційної діяльності школи являє собою сукупність її об'єктивних можливостей в галузі професійного інформування, професійного добору й професійного консультування як основних складових професійної орієнтації. Межі цього середовища визначаються фактичним і юридичним місцем загальноосвітньої школи в частині визначення професійного майбутнього своїх випускників. У числі найважливіших умов, що детермінують стан середовища профорієнтаційної діяльності, найбільш важливими є суспільне замовлення школі, державне освітнє замовлення й становище школи в системі соціально-професійної взаємодії. Суспільне замовлення школі щодо професійної орієнтації виражається, насамперед, в очікуваннях батьків і самих учнів (як основних споживачів освітніх послуг) стосовно середньої загальної освіти. Їхні уявлення про те, що повинна дати школа учням у першу чергу, має певну ієрархію (див табл. 5.1) [5, с. 19].

Першою й найзначнішою перешкодою для здійснення профорієнтаційної діяльності на базі школи є повна відсутність відповідних завдань у її формальній номенклатурі справ. Школа як загальноосвітня установа своєю основною функцією має передачу учням загальних знань. Відповідно, й критерії ефективності соціального функціонування середньої загальноосвітньої школи являються академічними, по своїй суті: відсоток успішності, якість знань, успіхи школярів на олімпіадах і конкурсах, відсоток медалістів, відсоток випускників, що вступили до ВНЗ тощо. Подальша професійна доля колишніх школярів не простежуються.

Відсутність у школи формальних зобов'язань перед державою в галузі професійної орієнтації учнів призвела до зниження в структурі освітньої діяльності частки навчальних дисциплін, пов'язаних з технологічною підготовкою школярів, ліквідації міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, деградації допрофесійної і професійної підготовки школярів. Профілізація навчання на III ступені середньої загальної освіти, відповідно до запитів батьків і самих учнів, формується як база для підготовки до вступу у вищі навчальні заклади й, на відміну від старої системи, не орієнтована на спеціальності професійно-технічної

освіти. Таким чином, у структурі функціонування школи сьогодні не-має ні нормативів, ні відповідних предметних циклів, ні необхідної матеріальної бази для здійснення повномасштабної навчально-виховної діяльності, яка б включала в себе весь спектр напрямків професійної орієнтації, що свідчить про крайню обмеженість відповідного навчально-виховного середовища.

В організаційному плані сьогодні в школах ключовою фігурою, яка відповідає за здійснення профорієнтаційної роботи, є практичні психологи. Але така робота, що «сприяє... свідомому вибору дітьми, молоддю професії з урахуванням індивідуальних, статевих, вікових особливостей дітей» [168, с. 314] є лише складовою одного з дев'яти напрямів його роботи з учнями [там же, с. 314–315]. Єдиними освітніми закладами, в яких досі існує посада методиста з профорієнтації, є міжшкільні навчально-виробничі комбінати, але їх кількість за останні два десятиріччя суттєво скоротилася. Таким чином, організаційні умови для створення виховного середовища, орієнтованого на формування в учнів готовності до професійного самовизначення, на сьогодні мінімізовані.

Оскільки обґрунтований вибір професії є одним із факторів успішності професійної підготовки, в Україні набула певного розповсюдження практика створення профорієнтаційного середовища як елемента взаємодії системи: «загальноосвітній навчальний заклад — професійний навчальний заклад» (найбільш розповсюджені системи «СЗШ — ВНЗ», менш розповсюджені системи «ПТНЗ — ВНЗ» й існують одиничні випадки створення систем «СЗШ — ПТНЗ»). Аналіз результатів дисертаційних робіт Ю. Іваньо, Н. Матяш, Н. Ковтуненко, Т. Становської та інших дослідників свідчить про те, що взаємодія середніх загальноосвітніх та професійних навчальних закладів з метою підготовки школярів до вибору професії, в тому числі — формування у них готовності до вибору професії, відповідної профілю професійного навчального закладу, є педагогічно ефективною. Але створення таких систем є, скоріше, локальним явищем і не може бути використаним у практиці роботи переважної більшості загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів.

У цілому слід зазначити, що стан профорієнтаційної роботи із школярами, яка є одним з дійових факторів впливу на формування у старшокласників готовності до вибору майбутньої професії, є на сьогодні незадовільним. Це обумовлює необхідність створення у середніх закладах освіти спеціального організаційно-практичного середовища, в якому б реалізовувалася навчально-виховна робота, спрямована на формування в учнів готовності до вибору майбутньої професії. Як інтегруючий елемент такого середовища доцільно використовувати профорієнтаційні курси або систему позакласних профорієнтаційних виховних заходів. Як зазначалося вище, як в Україні, так і в країнах ближнього зарубіжжя розроблено низку шкільних курсів профорієнтаційної спрямованості [48; 120; 128; 164] з відповідним методичним забезпеченням їх викладання, тому основну увагу ми зацентруємо на системі позаурочних виховних

заходів. При цьому вона повинна передбачати використання у профорієнтаційній роботі зі старшокласниками виховних методів, які забезпечують активну самостійну пошуково-пізнавальну та практичну діяльність учнів, спрямовану на формування та розвиток образу «Я», рефлексію власних професійних можливостей, порівняння їх з вимогами, що ставить до особистості обрана професійна діяльність, тобто педагогічних технологій професійного самовизначення. При цьому організаційно-предметним середовищем навчально-виховної роботи є система профорієнтаційних позакласних заходів «Мое професійне майбутнє».

Насамперед, зазначимо, що зміст, форми та методи системи позакласних профорієнтаційних заходів повинні не лише надавати учневі систематизовану об'єктивну інформацію про особливості його особистості, світ сучасних професій і вимоги, які вони ставлять до особистості, але й спонукати учнів до самостійного набуття релевантної інформації. Формування готовності до вибору професії передбачає таку організацію навчально-пізнавальної діяльності старшокласників, яка б актуалізувала поглиблення протиріччя між вимогами діяльності, якій надається перевага, та її особистісною значущістю для учня. З позицій можливостей педагогічного впливу на даний процес, особлива увага повинна приділятися організації самостійної пізнавальної діяльності школярів [224, с. 100]. Пізнавальна діяльність забезпечуватиме набуття старшокласниками систематизованої інформації про професію (групу близьких професій), в тому числі про вимоги, які вона ставить до особистості. При цьому набута професіографічна інформація стимулює ціннісно-орієнтаційну діяльність учня, розширює та поглиблює систему його оцінок й уявлень про певний вид професійної діяльності.

Програма «Мое професійне майбутнє» складається з трьох блоків позаурочних профорієнтаційних заходів. Назви блоків мають умовний характер і скоріше відображають напрями здійснення профорієнтаційної роботи щодо формування в учнів образу «Я», систематизованої картини світу сучасних професій, створення умов для порівняння особистостей власної особистості з умовами, які ставлять професії до людини тощо. У цілому, дана система позаурочних виховних профорієнтаційних заходів створює організаційні передумови для застосування технологій підготовки школярів до професійного самовизначення. Зміст і методи викладання матеріалів, включених до програми позаурочних заходів, спрямовані на формування в учнів емоційно-оціночного, когнітивного, прогностично-дієвого та самооціночного компонентів готовності до професійного самовизначення. У своїй сукупності та взаємодії зазначені компоненти визначають готовність молодшої людини до професійного самовизначення як інтегрального особистісного новоутворення.

Головна мета системи позаурочних профорієнтаційних заходів полягає у формуванні в учнів готовності до професійного самовизначення. Зазначена мета реалізується в процесі розв'язання комплексу виховних та навчальних завдань:

– виховання в учнів ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності, усвідомлення своєї індивідуальної неповторності, відповідальності за прийняття рішень щодо власного професійного майбутнього;

– формування в учнів систематизованих знань щодо світу професійної праці, сучасних вимог до фахівців на ринку праці, тактики та стратегії власного розвитку як професіонала;

– розвиток здатності до самопізнання, самооцінки, самоаналізу та актуалізація потреби в самовдосконаленні;

Зміст, форми та методи викладення матеріалу першого блоку — «Само пізнання» спрямовані на формування в учнів вмінь аналізувати власні якості особистості, насамперед, інтереси, зокрема професійні, здібності, здатності, життєві й професійні цінності, прагнення тощо.

Вивчення другого блоку — «Дослідження кар'єри і професії» спрямоване на ознайомлення учнів з їхніми кар'єрними та освітніми можливостями в контексті проблеми конструювання освітньо-професійної траєкторії на близьку та віддалену перспективи. Основною метою занять за матеріалами даного розділу є формування в учнів здатності дати обґрунтований розширений опис майбутньої освітньо-професійної траєкторії та обраної, або такої, що є привабливою для учня, професії.

Викладання матеріалів блоку «Планування кар'єри» має на меті створення когнітивних та мотиваційних передумов для прийняття рішення щодо планування подальшої професійної підготовки та перспектив професійної кар'єри.

Орієнтовна програма позаурочних профорієнтаційних заходів наведена в Додатку Б. Програма призначена для учнів 10-11-х класів і реалізовується впродовж двох років. Орієнтовний обсяг програми — 31 заняття, періодичність їх проведення — 2 рази на місяць. Багато з цих занять проводилися шкільним практичним психологом.

Методика проведення заходів за даною програмою передбачає ведення учнем персональної папки. Папка розподіляється на чотири частини: «Що я з себе являю?», «Ким я маю стати?», «Як я намагаюсь цього досягти?», «Мій власний план набуття кар'єри». У папці зберігається інформація, одержана за результатами психофізіологічних обстежень, та виконані впродовж двох років проведення позаурочних занять творчі роботи і завдання. Так, наприклад, на прикінцевому занятті за кожним з трьох розділів учень заповнює так звані перевірочні листи, які дозволяють йому оцінити рівень оволодіння термінами та поняттями, з якими він ознайомився, визначити, в чому він досягнув прогресу, а де йому доцільно звернутись за допомогою тощо.

Програмою позаурочних профорієнтаційних заходів передбачається здійснення вхідного та вихідного тестувань. Мова йде, насамперед, про визначення показників розвитку складових готовності до професійного самовизначення. Зазвичай, можна використовувати «традиційні» паперові бланки, але сьогодні існує можливість проведення тестування з використанням комп'ютерної техніки. Воно може здійснюватися,

насамперед, в on-line режимі. Зараз існує значна кількість сайтів, на яких розташовані електронні версії профорієнтаційних методик (наприклад, dcz.gov.ua, myprofession.com.ua, profguide.ru тощо), доступ до яких та до результатів тестування є відкритим. Слід зауважити, що в Україні такі спеціалізовані сайти недостатньо. Крім того, в мережі Інтернет можна знайти електронні варіанти профорієнтаційних методик (в цьому випадку виникають певні колізії щодо авторських прав розробників таких програм, але, як правило, вони дозволяють користуватися такими програмами безкоштовно), в тому числі українською мовою. Крім того, розроблено низку комплексів профорієнтаційних тестових методик, які розповсюджуються на платній основі окремими носіями (CD- або DVD-дисками). Прикладом такого комплексу є «Лонгитюд-ЕДК» (демонстраційна версія розміщена за електронною адресою : www.edc.ru), який містить низку тестових методик, згрупованих за розділами: «Особистість, темперамент, характер», «Емоційна сфера особистості», «Мотивація та воля», «Міжособистісні стосунки», «Шкали розвитку». Крім того, комплекс містить програмні засоби, які дозволяють організувати загальну базу даних та здійснювати їх статистичну обробку. Як наступний приклад використання комп'ютерів у профорієнтаційній роботі з учнями шкіл і ПТНЗ можна розглянути діагностичний комп'ютерний тестовий комплекс «Профкар'єра» (демонстраційна версія розміщена за електронною адресою <http://teletesting.ru/>). Він призначений для проведення профорієнтаційної роботи з молоддю, сприяння в працевлаштуванні випускників навчальних закладів, особистісного й професійного зростання молодих фахівців, ефективної взаємодії між випускниками професійних навчальних закладів і роботодавцями. Структура тестового комплексу включає: блок діагностики життєвих установок і цінностей людини; блок діагностики кар'єрних інтересів; блок діагностики інтелектуальних здібностей; блок діагностики тривалої мотивації; блок діагностики особистісних якостей. Результати тестування включають: графічний профіль із результатами по кожній вимірюваній тестом якості (професійні інтереси, здібності, мотивація, особистісні якості, життєві установки); кругову діаграму, що показує найбільш підходящі для учня типи посадових функцій; кругову діаграму, що показує найбільш підходящі типи кар'єри; списки найбільш відповідних професій; текстові інтерпретації результатів; рекомендації з розвитку, добір тренінгів.

Формування в учнів професійно-технічних навчальних закладів готовності до професійного самовизначення передбачає організацію психолого-педагогічного забезпечення й супроводу цього процесу. Однією з можливих форм навчально-виховної діяльності ПТНЗ за цим напрямом є здійснення консультування для кар'єри, як напрям педагогічної діяльності має на меті формування адаптаційних здатностей і навичок, які дозволяють особистості ефективно, з урахуванням конкуренції на ринку праці й наявності неповної зайнятості використовувати свій

професійний потенціал. При здійсненні консультування для кар'єри учнів ПТНЗ доцільно керуватися такими положеннями:

- консультування для кар'єри не повинне зосереджуватися лише на проблемах пошуку роботи, а основний акцент доцільно перенести на загальні моделі поведінки особистості в житті, тобто консультуванню для кар'єри варто відійти від роботи із проблемою вибору професії й зосередитися на більш широкій області — людському житті в цілому, до якого входить як особисте, так і професійне життя;

- консультування для кар'єри доцільно спрямувати на допомогу молодій людині в усвідомленні власних можливостей та перспектив соціалізації в процесі реалізації своєї кар'єри;

- консультування для кар'єри повинне готувати молодь до вибору стилю життя, складовою частиною якого є професійна діяльність;

- консультування для кар'єри повинне допомогти молоді інтегруватися в динамічне соціально-економічне середовище з урахуванням процесів глобалізації та інтеграції;

- консультування для кар'єри може допомогти вийти за рамки стереотипного гендерного мислення на користь об'єктивного аналізу тих професійних можливостей, які юнаки й дівчата бажають розглядати й вибирати [23; 53].

Метою консультування для кар'єри є підготовка учнів професійно-технічних навчальних закладів до проектування професійної кар'єри. Проектування професійної кар'єри можна визначити як процес створення уявного проекту професійного майбутнього, який передбачає оцінку вихідної ситуації (внутрішніх можливостей і потреб людини, зовнішніх пропозицій і вимог ринку праці); визначення образу бажаного професійного майбутнього (професійних цілей) на основі зіставлення внутрішніх можливостей і потреб людини із зовнішніми пропозиціями й вимогами; конструювання реалістичної професійної траєкторії з елементів попиту та пропозиції; аналіз ресурсів і обмежень у досягненні бажаного професійного майбутнього; побудову конкретних кроків для досягнення наміченої мети з урахуванням виявлених ресурсів і обмежень.

Визначення змісту, форм і методів підготовки учнів ПТНЗ до вибору професійної кар'єри спирається на визначення особливостей професійного розвитку особистості для даного вікового етапу. Відповідно підходам до періодизації професійного розвитку особистості, навчання в професійно-технічному навчальному закладі припадає на стадію професійної підготовки періоду професійної підготовки й подальшого становлення професіонала. Для цієї стадії характерним є цілеспрямоване освоєння системи знань, практичних навичок й умінь в обраній професійній діяльності, формування ціннісних уявлень про дану професійну спільність, розвиток і наповнення предметним змістом майбутньої професійної активності, формування професійної придатності до навчання та до праці на основі розвитку професійно важливих якостей особистості й професійно орієнтованих особистісних структур. За такого підходу

навчально-виховну роботу ПТНЗ, спрямовану на підготовку його учнів до планування професійної кар'єри, доцільно вибудовувати на основі особистісно орієнтованої парадигми освіти, центральною ланкою якої є безперервний розвиток особистості молоді людини. Ця парадигма передбачає здійснення не лише освіти, але й самоосвіти, не лише виховання й розвитку, але й саморозвитку, самовиховання й самоактуалізації особистості. Орієнтована на індивідуально-психологічні особливості особистості, вона за своєю сутністю повинна бути варіативною, надавати учнівській молоді можливості вільного вибору подальших освітніх і професійних маршрутів.

Однією з умов реалізації особистісно орієнтованої парадигми в процесі підготовки учнів в ПТНЗ до планування професійної кар'єри є реалізація даного процесу на принципах практико-орієнтованої освіти, в основу якої покладено оптимальний баланс фундаментальної освіти й професійно-прикладної підготовки особистості. Практико-орієнтовану професійну освіту пов'язують із організацією навчальної й навчально-трудова (виробничої) діяльності учнів, яка спрямована на їх занурення до професійного середовища, створення умов для співвіднесення уявлення про професію з вимогами, які ставляться реальним виробництвом тощо. Слід зазначити, що реалізація практико-орієнтованої підготовки передбачає внесення певних змін у навчально-виховний процес, оскільки доцільним є розширення практики залучення учнів до виконання реальних виробничих завдань не лише під час практики. Для цього при ПТНЗ можуть створюватися структурні підрозділи, що діють на принципах госпрозрахунку й залучають учнів у позанавчальний час до виконання робіт за професіями та спеціальностями, до яких готують учнів. Одним із провідних завдань підготовки учнів ПТНЗ до планування професійної кар'єри є формування у них образу «Я». Його розв'язання передбачає не лише формування в учнів певної системи психологічних знань, але й створення умов для здійснення ними самопізнання, самоаналізу, співставлення знань про себе з вимогами, які ставить обрана професія до особистості [58].

Одним з варіантів вирішення проблеми, пов'язаної з формуванням названих знань й особистісних характеристик, є включення в навчальні плани ПТНЗ інтегрованих курсів, які дають не тільки знання, пов'язані з побудовою перспективної професійної траєкторії, але й знання та вміння, що дозволяють вирішувати проблеми, пов'язані з пошуком роботи й працевлаштуванням. З кола завдань такого курсу випливає, що він повинен мати профорієнтаційну спрямованість й, як наслідок, мати на меті формування в учнів професійно-технічних навчальних закладів впорядкованої системи професіографічних і пропедевтичних психологічних знань, а також умінь, пов'язаних з самоаналізом та аналізом професій.

Принципово важливим у процесі планування кар'єри є формування в учнів не тільки адекватних уявлень про обрану професійну діяльність і власне готовність до неї, але й розвиток потреби й умінь включати свою

працю в контекст індивідуальних цілей і цінностей, що визначають специфіку вбудовування особистості в систему міжособистісних відносин як на виробництві, так і в соціумі.

У дидактичному аспекті планування кар'єри можна розглядати як процес повільного розвитку професійної самоконцепції й самовизначення в термінах власних здатностей, талантів, мотивів, потреб, відносин, цінностей. Формування професійної самоконцепції учнів доцільно організувати як процес послідовного включення їх в пізнавальну (репродуктивну за характером), дослідницьку й проектно-практичну діяльність з побудови особистого плану кар'єри. Як системоутворюючий елемент організаційно-педагогічного середовища, спрямованого на реалізацію зазначених завдань, можна розглядати профорієнтаційний курс «Планування кар'єри», який доцільно включити до варіативної складової навчальних планів ПТНЗ. Як варіант, даний курс може бути реалізованим практичним психологом ПТНЗ у систему виховних позаурочних заходів.

Впровадження такого курсу дозволяє активувати процес визначення учнем власної особистої й професійної стратегії, що передбачає одержання й розширення об'єктивної інформації про себе (формування «Я-концепції»), світ праці, кар'єрні стратегії; створює умови для їх співставлення в процесі дослідницької, проектно-практичної й навчально-виробничої діяльності; створює умови для розвитку в учнів соціальної адаптованості до ринку праці й ринку освітніх послуг; дозволяє активізувати розвиток умінь проектно-дослідницької діяльності при розробці й реалізації плану кар'єри.

Основними завданнями курсу визначено такі: сформувати в учнів позитивне ставлення до самого себе через ознайомлення із власними індивідуальними психологічними особливостями, інтересами, цілями, цінностями й самовизначенням у власній життєвій і професійній стратегії; підвищити в учнів рівень професійної компетентності в процесі планування кар'єри, ознайомити зі специфікою кар'єрних стратегій й особливостями регіонального ринку праці та освітніх послуг; ознайомити учнів зі специфікою процесів самоорганізації й самопрезентації особистості.

Курс «Планування кар'єри» складається із двох частин — теоретичної та практичної. Зміст, форми й методи реалізації теоретичних занять забезпечуватимуть знайомство учнів з основами планування кар'єри й особливостями функціонування ринку праці та освітніх послуг, а також особливостями власної особистості й технологіями ухвалення рішення щодо майбутньої кар'єри. Реалізація практичної частини курсу спрямована на розробку індивідуальних планів кар'єри в процесі предметно-практичної діяльності, що повинна мати проектно-дослідницький характер.

Курс «Планування кар'єри» розрахований на один рік навчання. У процесі його викладання передбачається як теоретична робота із засвоєння системи знань, умінь й уявлень про зміст, методи, засоби планування кар'єри, так й активна перетворювальна проектно-дослідницька

діяльність учнів по формуванню та реалізації (апробації) своїх планів професійної кар'єри. У процесі вивчення курсу використовуються психодіагностичні й проектні методики, що дозволяють учням проаналізувати особливості власної особистості й за допомогою практичного психолога намітити шляхи саморозвитку. У процесі реалізації програми доцільно використовувати різні форми організації занять: лекції, практичні заняття, заняття-бесіди, захисти проектів, захист планів кар'єри, консультації, ділові та розвиваючі ігри, семінари тощо. Орієнтовний тематичний план курсу наведено у Додатку В. Кількість годин на його реалізацію визначається залежно від обсягів навчального часу, виділеного на його викладання або форми його реалізації (курс, включений у сітку навчальних занять або систему позаурочних виховних заходів).

5.2. Технологія вибору професії Д. Голланда

Технологія «самоспрямовуючого пошуку» розроблена з метою надання учневі допомоги у самоаналізі, виборі професії та плануванні кар'єри. Вона передбачає переважно самостійну роботу старшокласника з самоаналізу та ознайомленню з професіями шляхом реалізації алгоритму так званого самоспрямовуючого пошуку. З цієї точки зору, вона відповідає прийнятому нами визначенню технології професійного самовизначення. Стимулюючий матеріал до методики складається з трьох взаємопов'язаних частин. Перша — «Ви та Ваша кар'єра» [290] — містить теоретичні відомості про теорію Д. Голланда щодо особистісних та професійних типів. Друга частина — «Буклет оцінки» містить низку тестів та пояснень до них, які дозволяють визначити учневі свій особистісний узагальнений код [288]. Третя частина — «Покажчик професій» містить перелік з понад 1300 професій, упорядкованих як за кодами професій, так і в алфавітному порядку [289].

Насамперед, учневі пропонується ознайомитися з основними положеннями типологічної теорії Д. Голланда та типами особистості.

При розробці методу само спрямовуючого пошуку Д. Голланд спирався на положення про те, що за ознаками особливостей особистості всіх людей можна диференціювати за шістьма типами [285–287; 290]. Він виділив шість особистісних типів, а саме:

- артистичний (позначається А (від англ. «artistic»));
- діловий (позначається Е (від англ. «enterprising»));
- інтелектуальний (позначається І (від англ. «investigative»));
- конвенціональний (позначається С (від англ. «conventional»));
- реалістичний (позначається R (від англ. «realistic»));
- соціальний (позначається S (від англ. «social»)).

Автор дав такі стислі характеристики для кожного з особистісних типів:

Артистичний тип (А) — ухиляється від чітко структурованих видів діяльності та фізичної праці, надає перевагу заняттям творчого характеру

(музиці, літературі, живопису, дизайну тощо), гуманітарні та креативні здібності превалюють над математичними. Представник цього типу характеризуються такими рисами, як вразливість, безладність, непрактичність, інтуїтивність, емоційність, імпульсивність, експресивність, незалежність, відкритість, ідеалістичність, оригінальність, креативність тощо.

Діловий тип (E) — обирає мету та завдання, що дозволяють йому реалізувати енергію, підприємливість, наполегливість тощо, реалізувати потяг до пригод. Вербальні здібності превалюють над інтелектуальними та математичними. Людину такого типу можна охарактеризувати як користолобну, оптимістичну, енергійну, імпульсивну, самовпевнену, амбіційну, егоцентричну, екстравертну, авантюристичну, імпульсивну, комунікативну.

Інтелектуальний тип (I) — орієнтується на розумову, переважно наукову та пошуково-дослідницьку працю. Йому притаманні аналітичні, логічні та гуманітарні здібності. Надає перевагу таким професіям, як біолог, хімік, фізик, геолог, астроном та інше. Представника цього типу можна охарактеризувати як: аналітичний, незалежний, обережний, песимістичний, ерудований, інтровертний, акуратний, критичний, прискіпливий, раціональний, допитливий, застережливий тощо.

Конвенціональний тип (C) — надає перевагу структурованій діяльності та професіям, які пов'язані з канцелярською роботою, виконанням розрахунків за встановленою схемою: бухгалтер, стенографіст, економіст, податковий інспектор та інше. Людина цього типу є слабким організатором та керівником. Цей тип людини можна охарактеризувати як: конформістський, стриманий, наполегливий, слухняний, практичний, уважний, охайний, заощадливий, прискіпливий тощо.

Реалістичний тип (R) — його представники займаються конкретними матеріальними об'єктами (інструментами, матеріалами, машинами та механізмами, тваринами тощо) і їх практичними застосуваннями. Представники цього типу обирають такі професії, як: механік, агроном, фермер, шофер тощо. У них психомоторні навички переважають над гуманітарними та комунікаційними здібностями. Представників реалістичного типу характеризують такі риси характеру, як: підпорядкованість, наполегливість, практичність, заощадливість, впертість, стабільність, конкретність, чесність тощо.

Соціальний тип (S) — надає перевагу видам діяльності, які дозволяють встановлювати тісний контакт із соціальним середовищем. Характеризується наявністю комунікативних вмінь та схильністю до гуманітарної діяльності. Представників цього типу характеризують такі риси, як: переконливість, комунікабельність, здатність до співробітництва, співчутливість, відповідальність, готовність допомогти, доброзичливість тощо.

Подальший крок пошуку підходящої професії за методом Д. Голланда передбачає визначення учнем власного особистісного типу, який характеризується так званим узагальненим кодом (далі за текстом УК).

Автор виходив з того, що кожна людина належить не до єдиного особистісного типу, а являє собою «сполуку», «ансамбль» декількох типів, деякі з яких переважають над іншими. Для визначення типу особистості автор запропонував використовувати трьохлітерний УК, який складається з перших літер назв особистісних типів. Перша літера вказує на тип особистості, до якого учень є найбільш близькою, друга — з якими його показники мають певні розбіжності, третя літера вказує на тип особистості, до якого учень ще є близьким, але має більші, у порівнянні із визначеною другою літерою, розбіжності. Якщо певні типи особистості взагалі відсутні в особистісному коді, то це свідчить про те, що індивідуальні особливості учня повністю або в своїй більшості не збігаються з еталонними особливостями цих типів.

Алгоритм визначення УК школяра та підбору відповідної йому професії (групи професій) передбачає послідовне виконання таких дій. Насамперед, учневі пропонується ознайомитися з послідовністю дій, необхідних для визначення УК.

Мета цієї частини методу самоспрямовуючого пошуку полягає у наданні учневі допомоги щодо вибору майбутньої професії або підтвердження вже зробленого вибору. Якщо старшокласник обрав певну професію, методика оцінки самоспрямовуючого пошуку допоможе оцінити правильність зробленого вибору та визначити альтернативні професії, що відповідають здібностям та професійним намірам опантанта. Якщо учень ще не обрав майбутню професію, то методика оцінки самоспрямовуючого пошуку допоможе окреслити коло професій, з якими йому доцільно уважно ознайомитись. Методика не є складною і не потребує багато часу для одержання результату, проте потребує певної уваги та зосередженості при виконанні кожного із завдань.

При роботі з методикою оцінки самоспрямовуючого пошуку учневі потрібно послідовно виконати низку дій, результатом виконання яких стане визначення його власного УК.

На першому етапі визначення УК учневі пропонується згадати професії і варіанти професійної кар'єри, які він для себе обрав, обмірковував, обговорював з іншими людьми тощо. У першу чергу, старшокласникові пропонується простежити хронологію власних професійних планів.

У покажчику професій учневі потрібно розшукати трілітерний код для кожної з внесених до анкети професій (коди професій в українському перекладі містяться у публікації [53]). Спростити пошук коду професій допомагає алфавітний покажчик професій. Якщо учень не може знайти у покажчику внесеної до анкети професії, йому потрібно знайти професію, що максимально наближена до обраної, або іншу професію, що може відповідати прагненню учня.

По закінченні роботи із зазначеною анкетною учень опрацьовує чотири тести, а саме: «Види діяльності», «Професійні властивості», «Професії» та «Самооцінка». Перші три тести є схожими за своєю структурою та логікою побудови й призначені для визначення типів

професійної діяльності й типів професії, яким учень надає перевагу, а також відповідності професійно важливих умінь та навичок певним типам професій, які вже сформовані в учня. Четвертий тест спрямований на визначення учнем рівня розвитку певних власних здібностей, відрізняється за структурою та алгоритмом визначення результатів від трьох попередніх [53].

Після обробки результатів всіх чотирьох тестів учень може визначити власний Узагальнений код. Для цього потрібно заповнити таблицю 5.2, що подається нижче.

Таблиця 5.2

Підсумкова таблиця

Тест / тип	R	I	A	S	E	C
Види діяльності (тест 1)						
Професійні властивості (тест 2)						
Професії (тест 3)						
Самооцінка (тест 4)						
Загальні результати						

Для тестів 1, 2, 3 на відповідних місцях в таблиці записується кількість позитивних відповідей для кожної з літер R, I, A, S, E, C. Для тесту 4 записуються рангові місця для кожної з літер (літери з максимальним рангом ставиться у відповідність 7, з мінімальним рангом — 1). Далі знаходиться сума чисел для кожного із стовпчиків і записується у відповідне місце рядка «Загальні результати» (максимально можливий результат — 42). Літери із трьома найбільшими результатами визначають літери узагальненого коду учня. Далі записуються літери УК в порядку спадання результатів (якщо два результати збігаються — обидві літери розташовуються в одній клітинці): **УЗАГАЛЬНЕНИЙ КОД**:

Джон Голланд зазначав, що УК є простим та зручним засобом організації інформації про людей та професії. Його можна використовувати для вивчення уподобань та самооцінки людини, вимог до якостей особистості, які є схожими для багатьох професій і таке інше. Таким чином, на думку автора, УК дозволяє визначити коло професій, які відповідають професійним інтересам, уподобанням та особливостям особистості школяра.

Далі учневі пропонується виконати наступну послідовність дій:

1. Знайдіть професії, коди яких збігаються з Вашим УК і випишіть ті з них, що Вас зацікавили. Перейдіть до наступної дії, навіть якщо Ви не знайшли професії з кодом, який є ідентичним Вашому.

Ваш УК	Професія	Рівень освіти, якого потребує професія

2. Складіть перелік професій, узагальнений код яких схожий з Вашим УК. Почніть з того, що ви Для цього напишете п'ять можливих варіантів літерних кодів власного УК (наприклад, якщо код IRE, то треба також шукати професії з кодами IER, RIE, REI, EIR, та ERI). Якщо Узагальнений Код складається з чотирьох літер, наприклад, RIEA, необхідно буде переглянути більше можливих комбінацій літер УК. Знайдіть у покажнику професій професії з відповідними кодами і випишіть ті з них, що Вас зацікавили.

Варіанти УК	Професія	Рівень освіти, якого потребує професія

Результати самоспрямовуючого пошуку вважаються вдалими, якщо за його допомогою учень або визначить майбутню професію, або прийде до висновку, що йому варто переглянути професійний вибір, здійснений до роботи за цією методою. Якщо попередній професійний вибір і результати самоспрямовуючого пошуку збігаються, старшокласнику залишається впевнитися, що вибір є правильним і виконати ряд дій.

Насамперед, учневі потрібно порівняти узагальнений код, одержаний внаслідок обробки результатів виконання всіх 4-х тестів, із кодами своїх професійних прагнень. Вони можуть бути схожими, проте не обов'язково, щоб вони збігалися з УК літера в літеру з точністю до порядку їх послідовності. Достатньо, щоб узагальнений код старшокласника був схожим із кодом обраної професії. Наприклад, узагальнений код, одержаний за результатами самоспрямовуючого пошуку є RIE, і професія, до якої прагне учень, кодується як IRC. Інші варіанти точного та більш-менш схожого кодів можуть бути такими: RIA, EIR, RSA. Якщо школяр побачить, що немає ніякої схожості між його узагальненим кодом та його професійними уподобанням, то йому доцільно звернутися за додатковою консультацією до практичного психолога, методиста з профорієнтації тощо.

3. Учневі потрібно ознайомитись з освітніми вимогами до професій, якими він цікавиться. Для цього слід повернутися до покажчика професій та з'ясувати, яка форма професійної освіти потрібна для оволодіння кожною з них. Додатково старшокласнику слід також визначити: де можна одержати відповідну фахову підготовку; чи є це можливим у фінансовому плані; чи буде це доцільним та можливим з огляду на терміни навчання, ситуацію у родині та інші фактори.

На наступному — четвертому — етапі учневі потрібно розглянути обмеження (за станом здоров'я, певними психофізіологічними показниками тощо), які є характерними для обраної професії і визначити, як вони можуть вплинути на перспективи її надбання, а також визначити можливі шляхи їх подолання.

Учневі доцільно звернути особливу увагу на шляхи набуття додаткової інформації, що стосується професій і яку можливо одержати від проф консультантів у місцевих центрах зайнятості, шкільних практичних психологів, у бібліотеках, в мережі INTERNET тощо. На жаль, вибір професіографічної літератури у нашій країні є обмеженим, особливо це стосується особливостей професійної діяльності в умовах ринкової економіки. Також старшокласнику має сенс поспілкуватися з людьми, які працюють за професією, до якої він виявляє найбільший інтерес. При цьому слід учневі пам'ятати, що вони можуть мати свою точку зору на професію, тому слід поспілкуватися з декількома представниками однієї професії. Якщо є така можливість, учневі доцільно спробувати попрацювати, аби отримати практичний досвід діяльності, що відповідає професіям, які він обрав або які його зацікавили.

Старшокласникові слід пам'ятати, що на результати його самоспрямовуючого пошуку впливає чимало факторів — стать, вік, професія батьків, етнічні та гендерні фактори тощо. Якщо узагальнений код учня відрізняється від його професійних прагнень, не слід залишати цей факт поза увагою, оскільки він може бути корисним для врахування виявлених розбіжностей, що допоможе школяру зробити вірний вибір.

Учневі також слід засвоїти, що жодна людина не вирішить за нього його майбутнє, зокрема — його професію. Основна мета методики Д. Голланда полягає в тому, що учню допоможуть лише окреслити певне коло професій, що відповідають його прагненням та можливостям.

П'ятий крок алгоритму самоспрямовуючого пошуку передбачає розширення інформації щодо особистісних типів. Для цього учневі пропонується ознайомитись із таблицею, яка характеризує особливості кожного з особистісних типів в плані їхньої самооцінки, привабливих та небажаних видів діяльності тощо [53].

Після ознайомлення з таблицею учневі слід повернутися до самооцінки особистісних типів і за спаданням позначити в анкеті типи особистості, які, на його думку, відповідають особливостям його особистості і порівняти ці самооцінки з раніш визначеним узагальненим кодом.

Я вважаю, що на мене найбільш схожий _____ тип.

Я вважаю, що на мене схожий наступний _____ тип.

Я вважаю, що на мене менш схожий наступний _____ тип.

Професії, на думку Д. Голланда, теж поділяються на шість типів, а їх назви співпадають з назвами особистісних типів людей. Автор методу само спрямовуючого пошуку вважав, що доцільно розглядати певні типи робіт як середовище, що є максимально відповідним, сприятливим та комфортним для відповідних типів людей. Наприклад, якщо людина відноситься до соціального типу, то для неї найбільш комфортним є відповідне професійне середовище, оскільки соціальні роботи містять види діяльності, ціннісні орієнтації, завдання та переконання, які притаманні відповідному типу людей. У цілому, вважав дослідник, якщо

люди вибирають професію з числа професій того типу, який є ідентичним їх особистісному типу, то мають більше шансів на досягнення успіху та одержання задоволення від роботи.

Ідея щодо ідентичності особистісного типу та типу професії є провідною у методиці Голанда. Проте, це проблема значно складніша, оскільки до кожного з особистісних типів належить багато людей, водночас лише декілька професій є оптимальними для конкретної людини.

Узагальнена форма самоспрямовуючого пошуку, яку наведено нижче, показує, якою мірою людина відповідає кожному з особистісних типів. Як правило, проаналізувавши отримані результати, учень приходять до висновку, що він подібний до декількох, а не одного особистісного типу. Якщо його інтереси яскраво виражені або професійно зорієнтовані, учень отримає від одного до трьох вищих результатів, що полегшить прийняття рішення щодо майбутньої професії. При цьому важливо, щоб учень ознайомився з покажчиком професій за кожним з можливих варіантів власного узагальненого коду. Такий пошук, як правило, виявляє лише кілька професій, які старшокласник бажає розглянути, проте він буде збільшувати діапазон професій, що потенційно задовольняють його потреби, і надасть краще розуміння щодо його професійних можливостей.

При плануванні кар'єри та виборі професії людині бажано розв'язати, як мінімум, дві основні проблеми:

– переконатися, що обрана професія максимально відповідає її особливостям, уподобанням та прагненням;

– набути впевненості, що проблема зміни обраної професії перед нею не постане, хоча б у найближчій перспективі.

Зрозуміло, що жоден тест або методика не дає стовідсоткової гарантії здійснення такого вибору. Проте існують певні прийоми, що дозволяють знизити ймовірність та небажані наслідки неправильного вибору професії. Для цього учневі потрібно, перш за все, зайнятися самоаналізом та вивченням світу професій. Крім того, виконання старшокласником подальших дій сприятиме більш точному вибору його майбутньої професії.

1. Запропонувати учневі проаналізувати професії, які він збирається обрати або які його цікавлять, і для кожної з них заповнити бланк, який наведено нижче (див. табл. 5.3). Професії, які набрали максимальну кількість оцінок «так», є максимально придатними для нього. Якщо у ньому виникають певні труднощі при заповненні бланка, то йому потрібно звернутися за допомогою до практичного психолога, вчителя тощо.

Таблиця 5.3

Бланк

Запитання	Варіант відповіді	
	Так	Ні
Я маю необхідні якості або спеціальні знання, щоб виконувати цю роботу (якщо Ви не впевнені, вам потрібні додатковий курс навчання або порада фахівця).		

Я можу отримати знання та розвинути якості, необхідні для ефективного виконання цієї роботи.	Так	Ні
Я знаю умови життя представників цієї професії. Вважаю, що жити таким чином — правильно.	Так	Ні
Я буду щасливий, якщо виконуватиму цю роботу протягом багатьох років.	Так	Ні
Мої однокласники, друзі та родичі вважають, що я повинен влаштуватися на цю роботу.	Так	Ні

2. Учні доцільно ознайомитися із результатами самоспрямовуючого Пошуку та кваліфікаційними вимогами до професій, обраних для нього друзями, викладачами, родичами тощо. Він може запропонувати оточенню обговорити його здібності та визначити, до якого особистісного типу вони його відносять. Для цього потрібно дати друзям, батькам, вчителям тощо прочитати описи особистісних типів і визначитися із думкою щодо належності учня до певного особистісного типу, порівняти їх відповіді із висновками опантанта.

Друзі сказали, що я подібний:

_____ найбільше
 _____ менше
 _____ менше

Класний керівник вважає, що я подібний:

_____ найбільше
 _____ менше
 _____ менше

3. Наступним кроком є ознайомлення школяра з інформацією, що стосуються світу професій (у школі, бібліотеці, центрі зайнятості, мережі Інтернет тощо).

4. Порадити учневі зустрітися та поспілкуватися із представниками обраної професії.

5. Наступним кроком є фактичне здійснення учнем професійних проб. Йому варто знайти можливість виконувати роботу або завдання, які нададуть йому певного досвіду з обраної або близької до неї професії.

Таким чином, ми розглянули основні етапи, які допоможуть учневі зробити вибір професії або групи професій, які відповідають його здібностям, можливостям та уподобанням. Проте, результати самоспрямовуючого пошуку можуть дати і хибні рекомендації щодо вибору майбутньої професії. Це можливе, якщо:

- 1) результати, одержані за кожним з особистісних і (або) за професійним типами занадто низькі;
- 2) учень має занадто високі результати за всіма особистісними та професійними типами;

- 3) учень одержав близькі результати за більше ніж трьома типами;
- 4) Показчик професій містить лише ті професії, які учня не зацікавили.

Учні одержують занижені або завишені результати, як правило, внаслідок того, що їхні інтереси не є чітко визначеними. Тому їм потрібен додатковий час для самоаналізу та визначення того, що вони очікують від майбутньої професії.

Показчик професій Д. Голланда містить перелік 1335 професій, які згруповані за трьохлітерними кодами. Крім показчика професій, дослідником також було розроблено Словник кодів професій, який містить перелік з понад 10000 професій з відповідними трьохлітерними кодами.

Методика «самоспрямовуючого пошуку» Д. Голланда декілька раз перевидавалася. З розвитком комп'ютерної техніки та мережі INTERNET було створено її електронний варіант, призначений як для автономного використання на персональних комп'ютерах, так і роботи в on-line режимі комп'ютерних мереж.

Перспективи використання методу Д. Голланда в Україні. Метод само спрямовуючого пошуку Джона Голланда може бути у повному обсязі використаним у профорієнтаційній роботі в середніх загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладах України. Для цього, зокрема, було приведено у відповідність до діючого в Україні класифікатора професій показчик професій Д. Голланда та розроблено алфавітний показчик відповідних професій із зазначенням їх кодів за Д. Голландом [53]. Практичний досвід засвідчив, що дана метода є зручним й нескладним інструментарієм, що дозволяє, принаймні, окреслити коло професій, які є найбільш підходящими для молодого людини.

5.2. Технологія професійного самовизначення С. Фукуями

Теорія професійної орієнтації С. Фукуями. При розробці методики підготовки молодого людини до вибору майбутньої професії Сигека-дзу Фукуяма значної уваги приділяв дослідженню впливу на цей процес таких факторів, як особливості професійної праці й індивідуальні особливості особистості. Самоаналіз, за допомогою якого учень вивчає та оцінює свої особливості, контролюється вивченням особистості школяра педагогічними працівниками (вчителями, шкільними психологами та ін.) та передбачає порівняння обох оцінок. Аналіз майбутньої професії та якостей особистості, необхідних для її успішного виконання, порівнюється з оцінкою рівнів розвитку відповідних якостей у школяра. Певний інтерес для теорії та практики професійного самовизначення являє собою положення С. Фукуями щодо доцільності здійснення за період навчання в школі практичних проб, хоча вони не є принципово новими для педагогіки (див п. 3.2. монографії). Самооцінка учнем

у процесі практичної навчально-трудої діяльності рівня своєї готовності до майбутньої професії, виявлення потрібних напрямів самовдосконалення, позитивна динаміка змін у розвитку професійно важливих якостей впродовж декількох років навчання в школі є підґрунтям для прийняття усвідомленого рішення щодо майбутньої професійної кар'єри. Такий діяльнісний підхід перегукується із сучасними підходами до розвитку особистості, які значну увагу приділяють виявленню й формуванню особистісних особливостей учня у навчально-практичній діяльності [281; 282].

Як зазначалося вище, у сучасній психолого-педагогічній літературі можна знайти декілька підходів до визначення сутності професійної орієнтації та її основних завдань. Основною метою профорієнтаційної роботи на етапі вибору професії є, на думку С. Фукуяма, формування у школярів здатності до усвідомленого вибору професії, яка визначається трьома основними факторами: самоаналізом, аналізом професій та професійними пробами [259, с. 21].

Самоаналіз. Щоб зрозуміти себе, зазначав С. Фукуяма, молода людина повинна знати всі свої здібності, уміння, якості особистості тощо. Щоб визначити свої можливості, учні повинні вміти аналізувати свій характер, уміння й навички, інтелектуальні здатності, фізичний розвиток тощо, тобто вміти здійснювати самоаналіз. При цьому вивчення особливостей особистості учня повинно здійснюватися й педагогічними працівниками. Для реалізації цього завдання необхідно здійснювати педагогічні спостереження та відповідні профконсультаційні процедури, тобто здібності й уміння школярів виявляються шляхом застосування як об'єктивних перевірок за допомогою профорієнтаційних методик, так і шляхом педагогічних спостережень. З одержаними результатами педагоги ознайомлюють учнів. Дослідник вважав, що коли консультанти знайомлять учнів із результатами профконсультаційних обстежень, вони не повинні нав'язувати їм своїх переконань. Замість цього, їм варто давати пропозиції, спрямовані на формування інтересу учнів до самоперевірки й мобілізації зусиль на її проведення.

Водночас можуть виникнути проблеми, пов'язані з неприйняттям учнем результатів психологічних обстежень. Після декількох циклів самоперевірки та профконсультаційних обстежень, а також вивчення отриманих результатів, рішення щодо сприйняття особливостей своєї особистості, як правило, учнем приймається. На цьому етапі, вважав дослідник, процес самоаналізу завершується.

Аналіз професій. На наступному етапі, виходячи з того, що учень вже обізнаний із своїми можливостями, він повинен активізуватися у пізнавальній діяльності щодо світу професій. Для цього, зазначав С. Фукуяма, школяр має аналізувати напрями професійної діяльності як шляхом їх вивчення, так і спостережень за професійною працею

фахівців. Доступ до знань й інформації, що відноситься до даної області, повинен забезпечуватися систематично.

З точки зору автора методики, аналіз професій, у вузькому розумінні цього поняття, являє собою вивчення зрізу соціальних ролей, що існують у суспільстві. Такий аналіз включає вивчення умов праці й соціально-економічних факторів професійної праці. Умови праці відбивають технічні аспекти професії, а також організаційні вимоги щодо неї. Умови праці характеризуються такими показниками: змістом роботи, необхідною кваліфікацією, матеріальним оснащенням, необхідним для виконання роботи, санітарно-гігієнічними умовами, у яких перебуває працівник, і його оцінкою устаткування робочого місця та безпосереднього оточення.

Соціально-економічні фактори включають гарантовану суспільством заробітну плату працівника, організацію праці, тривалість робочого дня тощо. До їх числа також відносяться матеріальні витрати на медичне обслуговування, на професійне навчання та перенавчання, харчування, одяг, житло, і, крім того, вони охоплюють відношення профспілок до даного роду занять, його суспільну значимість. Вивчення цих умов передбачає ознайомлення з відповідною літературою та релевантною інформацією в ЗМІ, спостереження, опитування працівників тощо. Відповідна інформація повинна бути доведена до учнів і зрозуміла ними, для чого використовуються такі засоби, як кіно, лекції й спостереження.

Професійні проби. У процесі професійних проб учень набуває досвіду роботи за професією, яку він обрав або яка його зацікавила, і намагається визначити, чи відповідає характер даної роботи його здібностям й умінням. На думку автора, їх слід розглядати як важливий етап процесу вибору професії, що дає школяреві можливість визначитися у роді занять, що підходить йому. За такого підходу професійна проба є найважливішим етапом професійної орієнтації та засобом забезпечення професійного самовизначення школяра.

Проба з певної професії повинна бути забезпечена в індивідуальному порядку кожному учневі. Якщо навіть учень знає свої можливості, має інформацію про професії й зробив для себе вибір, він ще не може вирішити, чи подобається йому дана робота і чи зможе він виконувати її вимоги, перш ніж реально не спробує себе в ній. Щоб вирішити цю проблему, необхідно провести кілька професійних проб, тоді вже, базуючись на реальному досвіді первинної роботи в обраній області, учні зможуть вибрати ту, в якій їхні можливості розкриваються найповніше.

У Японії після другої світової війни була введена система освіти, у якій співвідношення початкових і середніх класів становило відповідно: 6 років й 3 роки. При цьому професійні проби склали основу трудової підготовки для середнього рівня освіти. Міністерство освіти Японії оголосило, що курс професійних проб повинен включати шість-надцять пунктів, а саме: сільське господарство (рослинництво); догляд

за тваринами; лов риби й збирання молюсків; переробка харчових продуктів; малювання (дизайн); виготовлення промислової продукції; ремесла; управління машинами; виконання канцелярської роботи; підприємницька діяльність; робота з відвідувачами (організація контактів з людьми); приготування їжі; догляд за людьми; представницька діяльність; заняття спортом; дослідницька робота [246].

У навчальних програмах Японії професійні проби розглядалися як важливі функції в процесі профорієнтації. При цьому, в середніх школах забезпечувалося професійне або допрофесійне навчання. У більшості середніх шкіл можливість знайомства із професійною діяльністю забезпечувалася за допомогою факультативних курсів професійного спрямування або виробничого навчання. На цьому етапі учням пропонувався певний курс професійно орієнтованої підготовки. Завдяки такому набутому практичному досвіду учні мали можливість розвивати до вищого рівня свої здатності й уміння. Якщо учень одночасно влаштовується на роботу (з неповним робочим днем), то зможе на ще вищому рівні здійснити професійні проби [282].

Як зазначалося вище, С. Фукуяма вважав, що здатність до самовизначення містить у собі три основних фактори: самоаналіз, аналіз професій і професійні проби. При цьому, на думку автора, кожний цих компонентів, взаємодіючи з іншим, залишається незалежним. Через діалектику означених трьох компонентів і формується здатність школярів до професійного самовизначення.

Таким чином, професійне самовизначення здійснюється за шляхом послідовного виконання обов'язкових процедур: самоаналізу, аналізу професій, професійних проб, працевлаштування й оцінки подальшої діяльності. Далі, вважав дослідник, формування професійного самовизначення може розвиватися за двома напрямками: 1) формування здатності молодій людині до професійного самовизначення; 2) безпосередня перевірка результатів професійного вибору. Один із цих напрямів співвідноситься з важливою роллю, покладеною на профорієнтацію, яка допомагає індивідові здійснити професійний вибір. Інший напрям дозволяє безпосередньо оцінити результати вибору на початковій стадії професійної праці й на наступних етапах професійної діяльності. F-тест дозволяє визначити здатність вибирати професію на основі даних самоаналізу, аналізу професій і професійних проб [281].

Принципи побудови F-тесту.

Метод оцінки за допомогою індексів. Оцінка здатності усвідомленого вибору роду занять проводиться шляхом кількісного аналізу даних, отриманих за допомогою індексів самоаналізу, аналізу професій і професійних проб. Більш конкретно розробка специфічних методів оцінки, застосовуваних для всіх трьох стадій профорієнтації, і математичне перетворення індексів, отриманих за допомогою цих методів, дозволяє визначити індекс, що оцінює здатність до свідомого вибору професії. Такий підхід С.Фукуяма визначав як метод оцінки за допомогою індексів.

Оцінка здатності до самоаналізу. Перш ніж розкрити власне метод оцінки самоаналізу, необхідно встановити критерії і границі аналізу. Із цією метою С. Фукуямою були введені 63 нормопункти, що стосуються трьох аспектів, істотних для визначення професійної компетентності й способу діяльності індивіда: 1) інтелект, емоції й воля, 2) сенсорні можливості людини (зір, слух, нюх, смак і дотик), 3) фізична придатність (див. додаток В).

Індекс самоаналізу визначається шляхом наступної обов'язкової процедури. Насамперед, школяр оцінює себе щодо 63 нормопунктів, на основі 5 оцінних критеріїв: «дуже високий», «високий», «середній», «низький», «дуже низький». Потім педагогічні працівники оцінюють учня за тими ж 63 нормопунктами на основі педагогічних спостережень та результатами профконсультаційних обстежень. Розбіжності між самооцінкою опантанта й оцінками педагогів (об'єктивні оцінки, засновані на необхідних і фактичних даних, одержаних на основі тестів, вивчень і спостережень) піддаються статистичній обробці. Випадки найбільшої розбіжності, що виникають при самооцінці респондента щодо конкретного нормопункту, — «дуже високий», а оцінка педагогів — «дуже низький», оцінюються у 4 бали (пункти), а найменшої розбіжності — в 1 бал (пункт).

Загальна кількість балів визначається шляхом підсумовування всіх пунктів розбіжностей. Якщо розбіжностей немає, тобто самооцінка учня співпадає з оцінкою його педагогами, загальна кількість балів дорівнює 0. Максимально можлива кількість балів дорівнює $63 \times 4 = 252$. Індекс самоаналізу (A) визначається за формулою:

$$A = \frac{252 - N}{252} \times 100 \quad (51)$$

де N — сума розбіжностей між самооцінкою учня й експертною оцінкою педагогічних працівників.

Значення індексу самоаналізу лежить в межах від 0 до 100. Інтерпретація результатів:

- 0 — 33,3 — низький рівень здатності до самоаналізу;
- 33,4 — 66,6 — середній рівень здатності до самоаналізу;
- 66,7 — 100 — високий рівень здатності до самоаналізу.

Оцінка здатності до аналізу професії. Згідно оцінці здатності до аналізу професій формуються два критерії — загальний і частковий. Максимальний результат за першим критерієм дорівнює 200, за другим — 100, а 300 (сума за двома критеріями) є максимальним можливим результатом оцінки здатності до аналізу професії.

Загальний критерій визначається за двома ознаками: знаннями учня про професії та розумінням їх соціально-економічного значення. Вони оцінюються за п'ятибальною шкалою, максимальне значення дорівнює 100 балам. (1) і (2) позначають оцінки, отримані учнями за цими двома

ознаками (при застосуванні п'ятибальної шкали оцінювання). Загальний критерій визначається без задіяння власне F-тесту. Для визначення значень (1) і (2) можна розробляти тести, в яких максимальна сума балів за правильні відповіді дорівнює 100.

Частковий критерій, значення якого позначається (3), призначений для визначення ступеня інформованості учня щодо професії, до яких він найбільш підготовлений за своїми якостями, вміннями та знаннями. При цьому учень із 63 нормопунктів, які містяться у F-тесті, обирає ті, які, на його думку, є необхідними для відповідної професії. Відповіді учня порівнюються з еталонними формулами професій, а результати обчислюються за формулою:

$$(3) = \frac{a}{M} * \left(1 - \frac{b}{63 - M}\right) * 100 \quad (5.2)$$

де M — число нормопунктів для певної професії;

a — число правильно визначених нормопунктів;

b — число неправильно визначених нормопунктів.

Додатки до F-тесту містять понад 380 формул професій, які диференціюються за 11 тупами, виокремленими за ознаками, які автор не розкрив. Додатки до методики С. Фукуями містять формули майже 400 найбільш поширених професій. Необхідні для певної професії професійні якості та технічні навички зафіксовані у вигляді чисел або змішаних індексів (число + літера), що співпадають із наведеними у субтесті В F-тесту в стовпчику «Професійні якості і технічні навички» описами якостей та навичок з відповідними номерами або індексами. Тобто, якщо професія «агроном» має формулу «12, 13, 20, 21, 24, 27А, 27Е, 30А, 31В, 38, 39, 42», то це означає, що її представник повинен бути терплячим (12), відповідальним (13), ретельно виконувати роботу (20), швидко розуміти чужі ідеї і правильно реагувати на них (21), виконувати роботу акуратно й послідовно (24), мати добрий зір (27А) і добре сприйняття на дотик (27Е), вміти керувати механізмами та машинами при допомозі очей та рук (30А), працювати поза приміщеннями (31В), мати гарну пам'ять (38), вміти навчати інших (39), рахувати швидко і без помилок (42).

Власне індекс аналізу професії обчислюється за формулою:

$$V = \frac{(1) + (2) + (3)}{300} \quad (j-3)$$

Значення індексу здатності учня до самооцінки та інтерпретація результату дослідження аналогічна оцінці здатності до самоаналізу.

Метод оцінки професійної проби. Як зазначалося вище, існує 16 видів діяльності, які С.Фукуяма вважав основними для проведення професійних проб. У продовж 3-х років навчання в основній школі професійні проби проводяться тричі з кожного виду діяльності. Отже, для того, щоб

дати учням можливість методично випробувати 16 перерахованих видів діяльності, професійні проби проводяться 48 разів. При цьому 50% обсягу роботи припадає на професійні проби в рамках шкільної освітньої програми, а друга половина — на позашкільну діяльність учня.

Кількість виконаних проб визначається таким чином: одна проба зараховується повністю по завершенню роботи в межах певного виду професійної діяльності або послідовності дій, необхідних для завершення певної роботи; завершення не менше половини недовиконаної професійної проби зараховується як половина проби, а менші обсяги роботи до уваги не беруться. Індекс професійної проби (С) визначається за формулою:

$$C = \frac{N_1}{48} * 50 + \frac{N_2}{48} * 50 \quad (5.4)$$

де N1 — загальна кількість проб, виконаних у школі;

N2 — загальна кількість проб, виконаних поза школою.

Значення індексу С знаходиться в межах від 0 до 100.

Показник здатності до свідомого вибору професії. Інтегральний показник D здатності до свідомого вибору професії обчислюється додаванням показників самоаналізу, аналізу професій і професійних проб та діленням отриманої суми на 3.

$$D = \frac{A + B + C}{3} \quad (5.5)$$

Структура F-тесту.

Фукуяма-тест складається з двох частин:

- форми для оцінювання професійних проб (субтест А);
- діагностичної форми для визначення схильностей особистості до відповідної їй професії (субтест В).

Як зазначалося вище, ми вважаємо за доцільне використовувати як елемент педагогічної технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення методику С. Фукуями лише в контексті оцінки здатності учня до самоаналізу та аналізу професій, тобто субтест В.

Процедура тестування. (1) Здатність до самоаналізу (права сторона тесту). Учневі пропонується ознайомитися з твердженнями від 1 до 42 у колонці «Професійні якості й технічні навички», і стосовно кожного твердження зробити позначку «Х» у стовпчику «Ваш рівень».

(2) Здатність до аналізу професій (лівий стовпчик). В кінці таблиці, у відповідній комірці, учень вказує професію, до якої він вважає себе найбільш підготовленим. Потім з 42 професійних характеристик він обирає професійні якості й технічні навички, які Ви вважаєте необхідними для цієї професії, і ставить напроти них позначку «Х» у стовпчику «Якості, які Ви вважаєте необхідними для Вашої професії». Замість знака «Х» напроти тверджень у графах із зірочкою, позначених літерами А-Г, проставляються відповідні літери.

Як на наш погляд, на відміну від методики Д. Голланда, методика С. Фукуями робить головний акцент не стільки на змісті, формах та методах підготовки школярів до вибору професії, скільки на процедурі оцінювання результативності цього процесу. Вона має багато позитивних моментів, зокрема, дозволяє, в разі її використання у повному обсязі, виявити відповідність особливостей особистості учня відповідній професії, а також оцінити результати професійного вибору по закінченні школи на етапі професійної адаптації. Перевірка результатів професійного вибору виявляє, наскільки добре випускник школи адаптований і підходить для обраної професії. Процедура перевірки здійснюється за такими параметрами: 1) розуміння молодою людиною характеру обраної професії (аналіз професій); 2) аналіз виробничого середовища; 3) умови організації праці; 4) усвідомлення власних можливостей для даної професії (ступінь відповідності обраній професії). Тобто, методика С. Фукуями містить елементи безперервної системи підготовки особистості до професійного самовизначення.

Перспективи використання методики в Україні. Щодо перспектив використання даної методики у практиці роботи середніх загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів України, то можна сформулювати такі висновки. Насамперед, реалізація методики С. Фукуями у повному обсязі передбачає створення умов для здійснення школярами повноцінних професійних проб. Варто зауважити, що у 90-х рр. у практиці роботи шкіл СРСР, а згодом — шкіл Російської Федерації та України здійснювалися спроби впровадити методику С. Фукуями [87; 108; 186; 264 тощо]. Було розроблено проекти концепції професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл, побудованій за ідеологією теорії професійної орієнтації С. Фукуями, і яка передбачала широке впровадження в практику роботи загальноосвітніх шкіл професійних проб [97; 98]. При цьому в основу здійснення професійних проб було покладено класифікацію професій, розроблену Є. Климовим [76, с. 111–112].

Слід зазначити, що вітчизняні дослідники значно розширили теоретико-практичні підходи до професійної проби як провідного елемента процесу професійного самовизначення учнів середньої загальноосвітньої школи. Насамперед, проби передбачалося здійснювати у два етапи: 1 етап — підготовчий, у якому виділяється діагностична і навчальна частина; 2 етап — практичний. Практичний етап проби складався із завдань трьох напрямків і трьох рівнів складності. Завданнями 1-го рівня передбачалося формування в учнів первинних професійних умінь, достатніх для їхньої реалізації на рівні виконавця. Завдання 2-го рівня мали виконавчо-творчий характер і в процесі їх вирішення передбачалося засвоєння елементів раціоналізації професійної діяльності. При виконанні завдань 3-го рівня складності від учнів потребувалося планування своєї роботи, постановка її проміжної і кінцевої цілей, аналіз результатів професійної діяльності. У самій професійній пробі було виокремлено три аспекти: технологічний, ситуативний і функціональний,

інтеграція яких дозволяла, як вважали дослідники, відтворити цілісний образ професії. Передбачається, що учні 8-9-х класів будуть пробувати свої можливості за всіма типами професій: «людина — людина», «людина — техніка», «людина — природа», «людина — знакова система», «людина — художній образ». Передбачалося таке здійснення проб: спочатку учні виконують п'ять професійних проб, кожна з яких відноситься до однієї зі сфер професійної діяльності за ознакою «предмет праці», потім пробують свої сили в наступній групі проб, що складається також із п'яти проб, які відрізняються від першої цілями, засобами, знаряддями праці. Таким чином, на думку авторів, кожен учень випробує себе у всіх видах професійної діяльності, що входять у номенклатуру професійних проб, що допоможе йому порівняти свої здібності, можливості й потреби з особливостями професійної діяльності [87].

Певної модифікації зазнав і F-тест. Замість класифікації професій за 16 типами, яку використовував С. Фукуями і яка не мала належного теоретичного підґрунтя, а також 63 нормопунктів, які використовував автор, і вибір їх не одержав належного обґрунтування в його теорії, було запропоновано класифікаційні ознаки професій за Є. Климовим. Вони дозволяють використовувати модульний принцип опису професії у вигляді її формули, що істотно розширювало методичні можливості даної технології професійного самовизначення. За такого підходу, рівень опису професійної діяльності визначав загальну орієнтацію молодої людини у світі праці на основі виділення домінуючих ознак професійної діяльності і формування на цій основі психічних образів-регуляторів, що стимулюють розуміння як загальних (погрупування подібних професій), так і особливих (порівняння різних професій на основі загального критерію) характеристик світу професій. У якості останніх використані технологічні (мета і засоби праці), соціально-психологічні (самостійність, індивідуальність, колективність праці) і емоційно-вольові (ступінь напруженості й відповідальності) ознаки професійної діяльності. Всього розрізняється 53 таких ознаки, що утворюють 7-типів класифікації: предмет праці (людина, техніка, природа, знакова система, художній образ); ціль праці (гностична, перетворююча, пошукова); засоби праці (ручні, механізовані, автоматичні, функціональні); проблемність трудових ситуацій (робота з алгоритмом, вирішення проблем); колективність процесу праці (індивідуальна, колективна робота); відповідальність у праці (моральна, матеріальна); умови праці (побутові, на відкритому повітрі, мікрокліматичні, специфічні) [179].

Результативність оцінки здатності до вибору професійної діяльності проводиться з використанням методу С. Фукуями. Як методичні інструментарії застосовуються адаптований і модифікований варіанти F-тесту. В адаптованому варіанті використовувався опитувальник, побудований за 53 ознаками професійної діяльності. При визначенні оцінки здатності до вибору професії використовуються як дані самого

Методи дослідження компонентів готовності до вибору професії

Компонент	Показник	Методи дослідження
Емоційно-оціночний	Професійні інтереси	ОДАНІ-2, педагогічні спостереження, бесіди
	Професійні наміри	Методика Л. Кабардової, педагогічні спостереження, бесіди
	Мотиви вибору професії	Методика Є. Павлютенкова, педагогічні спостереження, бесіди
	Ціннісні орієнтації	Методика «Квадрат цінностей»
Когнітивний	Здатність до аналізу професій	Фукуяма-тест, бесіди, анкетування, результати професіографічних досліджень учнів
	Здатність до самоаналізу	Фукуяма-тест, педагогічні спостереження, бесіди
Прогностично-дієвий	Наявність обґрунтованого особистого професійного плану	Методика М. Пряжнікова, педагогічні спостереження, бесіди, анкетування
	Рівень оволодіння навчальним матеріалом з профільних дисциплін (спеціальних дисциплін для ПТНЗ)	Результати контролю навчальних досягнень
Самооціночний	Самооцінка	Методика «Шкала самооцінки», педагогічні спостереження, бесіди, результати профконсультацій
	Рівень суб'єктивного контролю	Методика РСК

Як зазначалося вище, одним із показників мотиваційно-ціннісного компонента готовності до вибору професії є інтерес до неї. При виявленні інтересів до певної групи професій нами використовувався опитувальник «ОДАНІ-2» (Орієнтовно-діагностична анкета інтересів), запропонований Б. Федоришиним [252]. Ця тестова методика базується на змістовній трьохступеневій диференціації запитань, яка дозволяє виявити особливості розвитку інтересів за сімнадцятьма напрямками практичної діяльності.

Запитання першого ступеня спрямовані на первинну діагностику сфери інтересів учнів, на орієнтовне виявлення його переваг. Вони дозволяють зафіксувати наявність або відсутність бажання ознайомитись з тією чи іншою галуззю знань або діяльності. Відповіді на запитання першого ступеня свідчать про наявність в учня певного (позитивного, негативного або індиферентного) ставлення до конкретної сфери діяльності. Якщо позитивні відповіді на запитання першого ступеня підкріплюються

школяра, так і експертні оцінки його особистості батьками, вчителями і друзями. Оцінка здатності визначається на основі обчислення кількісних показників: індексу самоаналізу (I); індексу аналізу професій (I2); показників повноти охоплення характеристик-вимог [186].

Для реалізації технології підготовки школярів до професійного самовизначення, згідно теорії С. Фукуями, в загальній середній освіті України та Російської Федерації для учнів 8-9 класів було розроблено навчальні програми, відповідно «Людина і світ професій» [48] та «Твоя професійна кар'єра» [186]. Від курсу «Основи виробництва. Вибір професії» [180] вони відрізнялися тим, що в процесі його засвоєння учні повинні були здійснювати професійні проби за п'ятьма типами професій. Але російський варіант програми був розрахований на 272 години, з урахуванням часу на здійснення професійних проб, в той час як навчальними планами України на трудове навчання у 8-у та 9-у класах виділялося лише 136 годин. Вітчизняна програма «Людина і світ професій» вкладалася в ліміт часу, відведеного на трудове навчання, проте передбачала здійснення учнями професійних проб лише самостійно, поза контролем педагогів, що ставило під сумнів можливість реалізувати мету F-тесту, а саме — визначити здатність школяра усвідомлено обирати професію. Також в Україні був розроблений та апробований варіант F-тесту, адаптований до використання на ПЕОМ [49]. Але варто зазначити, що у практиці роботи середніх загальноосвітніх навчальних закладів України та Російської Федерації помітного використання ні методика С. Фукуями, ні її адаптовані модифікації не знайшли. Основним фактором, який визначив такий стан речей, є, на нашу думку, відсутність теоретичного підґрунтя як самої теорії професійної орієнтації С. Фукуями, так і його підходів щодо класифікації професій, визначення переліку ключових професійно необхідних якостей особистості та професійних навичок тощо. Проте елементи даної методики можуть використовуватися для діагностування рівня розвитку таких параметрів готовності особистості до професійного самовизначення як здатність до самоаналізу та аналізу професій.

5.5. Моніторинг сформованості готовності особи до професійного самовизначення

Однією з умов визначення ефективності процесу професійного самовизначення особистості є розробка педагогічного інструментарію для діагностування зазначеного феномену. Відповідно до наведеної вище структури, показників та критеріїв сформованості готовності особистості до професійного самовизначення було розроблено інструментарій для діагностування рівнів сформованості цього особистісного новоутворення.

позитивними відповідями на запитання другого ступеня, то це дозволяє зробити висновок, що учень не лише позитивно ставиться до конкретної галузі знань або діяльності, а виступає як суб'єкт — діяч, на відміну від суб'єкта — споглядача (пізнавально-активний рівень розвитку інтересу). І навпаки, якщо позитивні відповіді на запитання першого ступеня в подальшому не підтверджуються, а заперечуються, то є вже підстави не лише припустити, а й зробити висновок про недовіру, пасивність виявленого інтересу (ситуативно-пасивний рівень розвитку інтересу).

На третьому ступені запитань виявляється активний прояв особистості в тому чи іншому напрямі його інтересів, проба сил особистості, ґрунтовне залучення її до практичної діяльності (активно-практичний рівень розвитку інтересу). У цьому випадку вже йдеться про високий рівень дієвості і сили інтересу, його глибини і стійкості [там же, с. 12–13].

Для виявлення рівнів розвитку професійних намірів доцільно використовувати методику Л. Кабардової [249, с. 29–33]. Вона дозволяє дати якісну характеристику намірам учня оволодіти професією певного типу (за класифікацією Є. Клімова). Тест складається з 50 запитань (по 10 на кожний з п'яти типів професій), які учень має оцінити за 3-х бальною шкалою у трьох параметрах: вміння, ставлення, наміри. Таким чином, заповнюючи опитувальний лист, одночасно оцінює свої вміння (навчальні, творчі, трудові тощо), ставлення до тих чи інших видів діяльності і наміри займатися в майбутньому тією чи іншою роботою. Крім цього, опитувальник дає змогу при аналізі відповідей визначити ті професії і спеціальності у всіх сферах професійної діяльності й у кожній окремо, які найбільше приваблюють учня.

Для оцінки рівня сформованості такого показника мотиваційного компонента готовності до вибору професії, як мотиви її вибору, можна використовувати методику незакінчених речень [199, с. 173–177] та методику Є. Павлютенкова [148]. При роботі з даними методиками учні ранжували перелік мотивів навчально-трудої діяльності та вибору майбутньої професії, в залежності від їх особистісної значущості. Одержані мотиваційні ієрархії порівнювалися з еталонною ієрархією мотивів вибору професії, наведеною у дисертаційному дослідженні Н. Шевченко [270]. Зазначену ієрархію автор розробив на основі аналізу психолого-педагогічних та соціологічних досліджень, присвячених визначенню мотивації вибору професії. При цьому провідними мотивами визначалися ті, що пов'язані зі змістом праці, це свідчить про усвідомлене ставлення учнів до певного виду діяльності і розуміння її сутності. Високий рівень спостерігався у випадках, коли провідні мотиви були чітко означені в методиці незакінчених речень з відповідно проставленими ранговими місцями за іншою методикою. Середній рівень простежувався, коли провідні мотиви були виражені в незначній мірі і їх рангові місця не є визначальними. Про низький рівень мотивації свідчили низькі рангові місця і невизначеність провідних мотивів.

Для дослідження особливостей професійних ціннісних орієнтацій учнівської молоді можна використовувати розроблену О. Руденко методику «Квадрат цінностей», яка дозволяє диференціювати їх за такими типами: статусні, пов'язані зі змістом праці, суспільно значущі, умови праці, самоствердження, розвиток особистості, результат праці [210].

При дослідженні впливу динаміки когнітивного компонента готовності старшокласників до вибору професії можна використовувати F-тест (Фукуяма-тест). Він дозволяє дати кількісну та якісну характеристику таким показникам готовності до професійного самовизначення, як здатність до самоаналізу та до аналізу професій [259]. Особливості, методику використання цього тесту та інтерпретацію емпіричних даних, одержаних за його допомогою, розглянуто в підрозділі 5.3 даної монографії.

Показниками прогностично-дієвого компонента готовності до вибору професії є як якість побудови особистого професійного плану, так й успішність, насамперед, з профільних (для школярів) та спеціальних (для учнів ПТНЗ) дисциплін. Слід зазначити, що професійний план не є матеріальною річчю, він являє собою певний розумовий уявний образ майбутнього професійного шляху. Професійний план можна охарактеризувати як послідовність завдань, які учневі необхідно вирішувати в майбутньому для досягнення життєвої мети, пов'язаної з майбутньою професійною діяльністю. Професійний план повинен бути самостійним, повним, реалістичним, стійким та містити такі елементи: головну мету, найближчі та віддалені конкретні цілі, шляхи та засоби їх досягнення, зовнішні та внутрішні умови досягнення поставлених цілей, резервні варіанти цілей та шляхи їх досягнення [76; 189]. При оцінюванні якості побудови особистого професійного плану ми використовували методику, запропоновану М. Пряжніковим [189, с. 168–172].

Наступний показник дієво-практичного компонента готовності до вибору професії, а саме, рівень оволодіння навчальним матеріалом з профільних та спеціальних дисциплін, визнається за результатами підсумкових атестаційних робіт, річних оцінок тощо.

Динаміка розвитку самооціночного компонента готовності визначалася шляхом дослідження змін кожного з його показників, а саме, самооцінки та рівня суб'єктивного контролю.

Одним з важливих показників оціночного компонента готовності до вибору професії є рівень розвитку в особистості суб'єктивного контролю над різноманітними життєвими ситуаціями, зокрема, — визначенням майбутньої професії (сфери трудової діяльності). Для оцінки даного показника застосовувалася методика визначення рівня суб'єктивного контролю (РСК) [199, с. 165–171]. Опитувальник для визначення рівня суб'єктивного контролю організовано у відповідності принципу ієрархічної системи регуляції діяльності таким чином, що містять: узагальнені показники індивідуального РСК, інваріанти до окремих ситуацій діяльності, два показники середнього рівня спільності та ряд ситуаційних

показників. Валідність шкал РСК підтверджується їх зв'язком з іншими характеристиками особистості, що досліджувалися за допомогою апробованих методик [6]. Зокрема показано, що учні середніх загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів з інтернальним локусом контролю в більшій мірі усвідомлюють мотиви, якими вони керуються при виборі майбутньої професії, оскільки при цьому вони орієнтуються не лише на найближчу перспективу, але й погоджують її з віддаленою життєвою метою.

Методика РСК дозволяє виявити особливості вибору учнем майбутньої професії або сфери трудової діяльності, які можна умовно поділити на типи:

I тип характеризується відсутністю професійного вибору або наявністю необґрунтованого та неадекватного професійного вибору, обумовленого переважно впливом зовнішніх чинників;

II тип характеризується наявністю природної та необхідної кризи, що проявляється у переборі варіантів вибору професії на основі самоаналізу, порівняння вимог професії з власними особливостями тощо;

III тип характеризується завершенням кризи, самостійним вибором майбутньої професії, наявністю сформованих професійних планів та здійсненням практичних заходів з їх реалізації [69; 85].

Автори рекомендацій по використанню методики РСК в інтересах профорієнтаційної роботи [129, с. 14–19] стверджують, що типи вибору професії відповідають таким показникам РСК (максимальна оцінка — 44 бали):

I тип — 1–22 бали;

II тип — 23–33 бали;

III тип — 34–44 бали для показника загальної інтернальності.

Показник загальної інтернальності, не нижчий за 23 бали, свідчить про достатній рівень суб'єктивного контролю над значущими для особистості ситуаціями та подіями. За такого підходу III тип вибору професії нами розглядався як прояв високого, II тип — середнього, I тип — низького рівнів сформованості суб'єктивного самоконтролю.

Одним з показників самооціночного компонента готовності особистості до вибору професії є її самооцінка. Інструментарієм, який дозволяє виявити рівень її розвитку, є методика «Шкали самооцінки», яка дозволяє диференціювати даний показник за такими градаціями: адекватна самооцінка, незначно завищена (занижена) самооцінка, значно завищена (занижена) самооцінка [там же, с. 26–29]. Власне, методика передбачає створення старшокласником гіпотетичного ієрархічного ряду «Ідеал» якостей особистості, від найнеприємніших до найцінніших (у стимульному матеріалі методики наводиться перелік 20 якостей особистості). Методика дозволяє диференціювати самооцінку особистості за такими рівнями: адекватна самооцінка; завищена (занижена) самооцінка; значно завищена (занижена) самооцінка. Оскільки всі показники структурних

компонентів готовності до вибору професії, окрім ціннісних орієнтацій, можуть бути доведені до однакової кількості рівнів, а саме — трьох, то це надає можливість визначити: по-перше, динаміку змін для кожного з компонентів і, по-друге, динаміку змін готовності в цілому. Аналіз динаміки сформованості окремих структурних компонентів дозволяє визначити, які саме їх показники зазнали максимально позитивного впливу експериментальних факторів.

При визначенні рівнів сформованості окремих компонентів готовності до вибору професії можна використовувати такий алгоритм: високий рівень розвитку певного компонента визначався в разі прояву високого рівня для не менше половини його показників, а інші показники характеризувалися середнім рівнем розвитку; середній рівень визначався при наявності для не менше половини його показників високого та середнього рівнів прояву; в усіх інших випадках рівень сформованості компонента визначався як низький.

ДОДАТКИ

Додаток А

Орієнтовний план програми профорієнтаційних позакласних заходів «Твій професійний вибір»

Тема	Орієнтовна кількість занять
Розділ 1. Самопізнання	
1.1. Вступна бесіда. Вхідне тестування	3
1.2. Я і мої можливості.	
1.2.1. Професійна придатність особистості. Вимоги професії до людини	1
1.2.2. Індивідуально-психологічно-особливості і вибір професії. Типові помилки при виборі професії, їх негативні наслідки	1
1.2.3. Що я з себе являю:	
Темперамент. Типи темпераменту. Темперамент і професія	1
Пам'ять, типи пам'яті. Значення пам'яті для професійної діяльності	1
Увага, її види та значення для професійної діяльності	1
Мотиви, мотиви вибору професії	1
Цінності орієнтації особистості. Цінності професійної праці	1
Самооцінка, самопізнання, самовиховання	1
1.2.4. До чого я прагну? Годинник життя	1
1.3. Засоби реалізації власних здібностей	1
1.4. Підсумкова бесіда.	1
Розділ 2. Дослідження професії і кар'єри	
2.1. Школу закінчено. Що далі?	1
2.2. Сфери професійної діяльності людини. Поняття «професія», «спеціальність».	1
2.3. Робота за наймом та підприємницька діяльність — недоліки і переваги	1
2.4. Професіографія. Професіографічні дослідження. Описи професій	1
2.5. Класифікація професій	1
2.6. Ситуація вибору професії. «Хочу», «можу», «маю», «користується попитом»	1

2.7. Складові вибору майбутньої професії. Фактори впливу на вибір професії	1
2.8. Поняття про кар'єру. Типові помилки у реалізації професійної кар'єри. Кар'єра як почерговий вибір професії	1
2.9. Підсумкова бесіда	1
Розділ 3. Планування кар'єри	
3.1. Модель для прийняття рішень щодо кар'єри	1
3.2. Прийняття попереднього рішення щодо кар'єри	1
3.3. Професійна підготовка	
3.4. Я і професія. Мої здібності та вимоги професії	1
3.5. Ринок праці	1
3.5. Професійна мобільність і конкурентоспроможність	
3.5. Особистий професійний план.	1
3.6. Заклучив тестування	2
3.7. Заклучна бесіда	1
Всього	31

Додаток Б

Орієнтовний тематичний план курсу «Планування кар'єри» для ПТНЗ

№ № з/п	Назва теми
1	Вступне заняття
2	Поняття про особистість та її структуру. Комплексна діагностика пізнавальної, мотиваційної і професійної сфери особистості, рівня сформованості індивідуально-типологічних особистісних якостей учня
3	Кар'єра й кар'єрна стратегія
4	Планування кар'єри. Вимоги до плану кар'єри
5	Технології й принципи ухвалення рішення
6	Проектна діяльність як спосіб планування кар'єри
7	Ринок праці
8	Стратегія життя людини. Особистісне й професійне планування життя
9	Поняття успіху й фактори, що визначають успішність діяльності особистості
10	Самоменеджмент як умова особистісного й професійного успіху
11	Самомаркетинг на ринку праці
12	Принципи організації пошуку роботи
13	Захист планів кар'єри

Додаток В
Бланк F-тесту (субтест В)

Пункти, необхідні для обраної вами професії	Професійні якості й технічні навички	Ваш рівень розвитку				
	1. Ви віддасте перевагу досягненню суспільних інтересів перед особистими					
	2. Ви намагаєтеся зрозуміти точку зору інших людей, поважаєте чужу думку					
	3. Ви дружелюбні й товариські					
	4. Ви волієте працювати, вчитися й відпочивати в колективі					
	5. Ви можете взяти на себе лідерство й здатні працювати керівником					
	6. Ви ввічливі та вмієте поважати людей					
	7. Ви ретельно виконуєте отримані вказівки					
	8. Ви завжди керуєтеся загальноприйнятими нормами й додержуєтеся встановлених правил					
	9. Ви життєрадісні					
	10. Ви дотепні й маєте почуття гумору					
	11. Ви хоробрі					
	12. Ви терплячі					
	13. Ви маєте почуття відповідальності					
	14. Ви завжди закінчуєте розпочату роботу, справу					
	15. Ви вмієте самостійно заробляти гроші					
	16. Ви чесні					
	17. Ви наласте перевагу роботі, яка характеризується різноманітністю					
	18. Ваші справи Ви робите з ентузіазмом					
	19. Ви швидко виконуєте роботу					
	20. Ви ретельно виконуєте роботу					

	21. Ви швидко розумієте чужі ідеї й можете скласти правильні судження щодо них					
	22. У Вас є почуття справедливості					
	23. Ви можете прийняти швидке рішення у несподіваній ситуації					
	24. Ви виконуєте роботу акуратно й послідовно					
	25. Ви думаєте про своє майбутнє й плануєте його					
	26. Ви творча особистість					
	27*. У Вас добре розвинене:					
	(A) зір					
	(B) слух					
	(C) сприйняття запахів					
	(D) сприйняття смаку					
	(E) сприйняття на дотик					
	28*. Ви підприємливі					
	29*. У Вас вправні:					
	(A) пальці					
	(B) ноги					
	(C) руки					
	30*. Ви можете керувати механізмами та машинами за допомогою:					
	(A) очей і рук					
	(B) очей, рук, ніг					
	31*. Ви підходите для виконання робіт:					
	(A) у приміщенні					
	(B) на відкритому повітрі					
	32. Вам подобається вирощувати й утримувати тварин (птахів, риб тощо)					
	33. Вагу приваблюють красиві речі					
	34*. Ви добре можете виражати свої думки:					
	(A) словами					
	(B) письмово					
	(C) засобами каліграфії					
	(D) засобами живопису					
	(E) засобами скульптури					
	(F) засобами музики					

(G) засобами акторської гри					
35. Ви можете дотримувати чисто-ти й підтримувати гарний санітарний стан					
36*. Ви фізично сильні й розвинені. У Вас особливо сильні (розвинені)					
(A) кисті рук					
(B) руки					
(C) тулуб					
(D) ноги					
37*. Вы любляете:					
(A) займатися спортом					
(B) стежити, як займаються спортом інші					
38. У Вас гарна пам'ять					
39. Ви здатні навчати інших					
40*. Ви добре опікуєтесь:					
(A) щодо молодших братів та сестер					
(B) щодо старших родичів					
(C) щодо хворих родичів					
(D) щодо інших людей (не родичів)					
40*. Ви добре опікуєтесь:					
(A) щодо молодших братів та сестер					
(B) щодо старших родичів					
(C) щодо хворих родичів					
(D) щодо інших людей (не родичів)					
41. Ви можете переписувати тексти та цифрові данні, знаходити помилки					
42. Ви можете рахувати швидко та без помилок					

ЛІТЕРАТУРА

- Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1980. — 335 с. Аза Л. А. Воспитание как философско-социологическая проблема / Л. А. Аза. — К. : Наукова думка, 1993. — 128 с
- Алексеев В. А. Самосознание и мотивация деятельности на рубеже подросткового старшего школьного возраста / В. А. Алексеев // Проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников. — М. : Просвещение 1984. — С. 103-107. Афанасьева Т. М. Ранняя ориентация или поздний самоанализ? / Т. М. Афанасьева. — М. : Молодая гвардия, 1972. — 158 с. Ахметов Л. Г. Интегрированная информационная среда профориентационной деятельности / Л. Г. Ахметов // Среднее профессиональное образование. — 2009. — № 5. — С. 18-21. Бажин Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, С. А. Гольякина, А. М. Эткинд // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5. — № 3. — С. 65-76. Барабаш Ю. Г. Психолого-педагогичні основи вибору професії : навч. посіб. / Ю. Г. Барабаш, Р. О. Позинкевич. — Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі України, 2003. — 201 с. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. / Роберт Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 420 с.
- Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
- Бестужев-Лада И. В. Молодость и зрелость: Размышления о некоторых социальных проблемах молодежи / И. В. Бестужев-Лада. — М. : Политиздат, 1984. — 231 с. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн / І. Д. Бех. — Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. — К. : Либідь, 2003. — 280 с.
- Богданова И. И. Формирование профессионального самоопределения студентов педагогических училищ : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.13 / Богдановна И. И. — М., 1998. — 241 с.
- Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. — М. : ПЭР СЭ, 2001. — 512 с.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2009. — 400 с.
- Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. — 1979. — № 4. — С. 23-24.
- Болтунов А. П. Принципы и система профориентации в школе / А. П. Болтунов. — Л. : ЛППИ им. А. И. Герцена, 1932. — 158 с. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Борисова Е. М. — М., 1995. — 441 с.
- Боряз В. Н. Молодежь. Методологические проблемы исследования / В. Н. Боряз. — Л. : Наука, 1973. — 155 с.
- Братусь Б. С. О механизмах целеполагания / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. — 1977. — № 2. — С. 121-124.
- Буянова Т. А. Формирование профессиональных намерений школьников с учетом потребностей конкретного экономического региона / Т. А. Буянова. — М. : НИИ школ, 1982. — 83 с.
- Валитов М. С. Профориентационные игры как средство активизации психологической готовности оптантов к выбору профессии : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология» / М. С. Валитов. — М., 1989. — 23 с.
- Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А. А. Вербицкий. — М. : Высшая школа, 1991. — 207 с.
- Веселов В. В. Психологическая служба «Гайд-денс» в средней школе США / В. В. Веселов // Советская педагогика. — 1982. — № 6. — С. 116-119.
- Витиньш В. Ф. Реформа школы и профессиональная ориентация школьников / В. Ф. Витиньш. — М. : Просвещение, 1988. — 121 с.
- Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації : монографія / О. І. Вітковська. — К. : Наук. світ, 2001. — 91 с.
- Воспитание учащихся в процессе трудового обучения / Т. Н. Мальковская, И. Д. Аванесян, Т. С. Буторина и др.; Сост. Л. И. Малюкова : Под ред. Т. Н. Мальковской. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1986. — 192 с.
- Временный перечень профессий, по которым организуется подготовка учащихся общеобразовательных школ // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. — 1985. — № 9-13.
- Выготский Л. С. Педология подростка: про блемы возраста // Собр. соч. : в 6 т. — Т. 4. — М. : Педагогика, 1984. — С. 5-220.
- Гарбер И. Е. Основы профориентологии и профориентационной работы: учеб. пособие / И. Е. Гарбер, В. Е. Сигачев. — Саратов: Изд-во Поволж. межрегионального учеб. центра, 2005. — 212 с.
- Гильбух Ю. З. Психология трудового воспитания школьников / Ю. З. Гильбух, Е. П. Верещак. — К. : Рад. школа, 1987. — 255 с.
- Гинзбург М. Р. Жизненные планы как проявление личностного самоопределения старшеклассников / М. Р. Гинзбург // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. — М. : Изд. АПН СССР, 1987. — С. 18-22.
- Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 25-36.
- Гильбух Ю. З. Друге народження педології? / Ю. З. Гильбух // Радянська школа. — 1989 р. — № 11. — С. 29-36.
- Головаха Е. И. Жизненная перспектива и професиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. — К. : Наукова думка, 1988. — 144 с.

35. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К.: Либідь. — 376 с.
36. Готовність учня до профільного навчання / Упоряд.: В. Рибалка; за заг. ред. С. Максименка, О. Главник. — К.: Мікрос-СВБ, 2003. — 112 с.
37. Гриншпун С. С. Теория и практика профессиональной консультации учащихся общеобразовательных школ: дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.01 / С. С. Гриншпун. — М., 1993. — 32 с.
38. Губенко О. В. Формування у старшокласників готовності до вибору професій у сфері творчої технічної діяльності (психологічний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. В. Губенко. — К., 1998. — 24 с.
39. Деркач А. А. Акрмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — 752 с.
40. Джеймс У. Психологія: пер. англ./У. Джеймс. — М.: Высш. шк., 1991. — 456 с.
41. Дидактический материал по курсу «Твоя профессиональная карьера» / Под ред. С. Н. Чистяковой. — М.: Просвещение, 1998. — 112 с.
42. Дубровина И. В. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся / И. В. Дубровина, Б. С. Круглов // Ценностные ориентации и интересы школьников. — М.: Просвещение, 1983. — С. 27–36.
43. Дунаевский Ф. Р. Проблема профессионального подбора / Р. Ф. Дунаевский. — Х.: Время, 1923. — 156 с.
44. Дунаевский Ф. Р. Профессиональный подбор и его социальный смысл: методология профессионального подбора / Р. Ф. Дунаевский. — Х.: Время, 1923. — 141 с.
45. Дяченко Н. Н. Профессиональная ориентация и вовлечение молодежи в систему профессионально-технического образования / Н. Н. Дяченко. — М.: «Высш. школа», 1971. — 232 с.
46. Дяченко Н. Н. Психологические проблемы готовности к деятельности / Н. Н. Дяченко, А. А. Кандыбович. — Минск.: БГУ, 1976. — 174 с.
47. Энциклопедія освіти / акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
48. Жемера Н. В. Людина і світ професії: Програми для старших класів загальноосвітніх навчально-виховних закладів України / Н. В. Жемера, М. П. Тименко. — К.: ІСДО, 1993. — 28 с.
49. Жерноклеєв І. В. Педагогічні умови забезпечення професійного самовизначення учнів на уроках трудового навчання в основній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Жерноклеєв І. В. — Тернопіль, 2002. — 204 с.
50. Журавлев В. И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы / В. И. Журавлев. — Ростов-на-Дону: Изд. Рост. ун-та, 1972. — 199 с.
51. Зайчук В. Проблеми підготовки кадрів у профтехучилищах сільсько господарського профілю в Україні (1969-1995 рр.): монографія / В. Зайчук. — К.: Генеза, 1997. — 176 с.
52. Закатнов Д. О. Концепція професійної орієнтації молоді на робітничі професії (проект) / Д. О. Закатнов // Професійно-технічна освіта. - 2011. - № 1. - С. 39–42.
53. Закатнов Д. О. Професійне самовизначення старшокласників: методичний посібник / Д. О. Закатнов, О. В. Капустіна. — К.: КНЕУ, 2003. — 96 с.
54. Закатнов Д. О. Становлення академічної профконсультації у США та країнах Західної Європи / Д. О. Закатнов // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. — 2000. — № 8. — С. 88–92.
55. Закатнов Д. О. Технології активізації професійного самовизначення старшокласників / Д. О. Закатнов // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. — 2001. — № 6. — С. 99–104.
56. Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников: Учебное пособие для студентов ФОП / Н. Н. Захаров. — М.: Просвещение, 1988. — 272.
57. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. — М.: Политиздат, 1986. — 222 с.
58. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. — 216 с.
59. Зеер Э. Ф. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособие для высшей школы / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, И. О. Садовникова. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. — 192 с.
60. Зуева С. О. Ценностные ориентации личности как фактор профессионального самоопределения учащихся педагогического лица: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / С. О. Зуева. — М., 2003. — 145с.
61. Зязюн І. Філософія освіти: парадигми і технології / Іван Зязюн // Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика: науково-методичний щорічник. — К., 2001. — С. 7–20.
62. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. — М.: Изд-во МГУ, 1987. — 208 с.
63. ИКТ в профессиональном самоопределении старшекласників: проект «Азбука выбора», рекомендації, діагностичний матеріал / авт.-сост. А. В. Кореко. — Волгоград: Учитель, 2010. — 199 с.
64. Ильина Т. А. Педагогическая технология / Т. А. Ильина // Буржуазная педагогика на современном этапе / Под ред. З. А. Мальковой, Б. Л. Вульфсона. — М.: Знание, 1984. — С. 48–59.
65. Інформаційні матеріали (за даними державної статистичної звітності за формами № 1, № 2 (профтех) за 2008/2009 навчальний рік) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://proftekhosvita.org.ua/static/files/sbornik_f12_2009.pdf. — Назва з екрана.
66. Інформаційні матеріали (за статистичними формами № 1, № 2 (профтех) за 2007/2008 навчальний рік) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [https://proftekhosvita.org.ua/static/files/tom12.pdf](https://proftekhosvita.org.ua/static/files/tafic/files/tom12.pdf). — Назва з екрана.
67. Йовайша Л. А. Проблемы профориентации школьников / Л. А. Йовайша. — М.: Педагогика, 1983. — 129 с.
68. Калугин Н. И. Профессиональная ориентация учащихся / Н. И. Калугин, А. Д. Сазонов, В. Д. Симоненко. — М.: «Просвещение», 1983. — 191 с.
69. Капустіна О. В. Педагогічні умови активізації професійного самовизначення старшокласників у навчально-виховній діяльності загальноосвітньої школи: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07 / Капустіна О. В. — К., 2004. — 231 с.
70. Карпов І. Методологія і методика побудови профілю спеціаліста / І. Карпов, Г. Смишляев // Робітнича освіта. — 1932. — № 2. — С. 12–27.
71. Карпов А. В. Психологические основы принятия решения в профориентационной работе / А. В. Карпов. — М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1986. — 91 с.
72. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / Кларин М. В. — М.: Знание, 1989. — 80 с.
73. Кларк А. Ф. Профессиональная консультация и профессиональный отбор / А. Ф. Кларк, А. В. Билибин, А. А. Кушинников. — М.-Л.: Гострудииздат, 1930. — 204 с.
74. Кларк А. Краткое сообщение о работе психотехнического отдела Детского обследовательского института / Кларк А., Кушинников А. // Вопросы изучения и воспитания личности. — 1927. — № № 1–3.
75. Класифікатор професій. ДК 003-2010. — К.: Держобстандарт України, 2010. — 315 с.
76. Климов Е. А. Как выбирать профессию: кн. для учащихся ст. классов сред. шк. / Е. А. Климов. — М.: Просвещение, 1990. — 159 с.
77. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. — М.: МГУ, 1995. — 224 с.
78. Климов Е. А. Общая типология ситуаций (казусов) и структура мыслительных задач, возникающих в практике работы профконсультанта / Е. А. Климов // Научные труды ВНИИ профтехобразования. Вып. 32. — Л., 1976. — С. 5-25.
79. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. — 400 с.
80. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — Ростов на Дону: Феникс, 1996. — 512 с.
81. Климов Е. А. Путь в профессию / Е. А. Климов. — Л.: Лениздат, 1974. — 190 с.
82. Ковальська Н. М. Формування готовності старшокласників до вибору професії у сфері менеджменту: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / Н. М. Ковальська. — К., 2003. — 22 с.
83. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті: навчальний посібник / Г. О. Ковальчук. — К., КНЕУ, 1999. — 128с.
84. Ковальчук Г. О. Формування професійної педагогічних умінь у студентів — майбутніх викладачів економіки: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. О. Ковальчук. — К., 1999. — 216 с.
85. Ковтуненко Н. А. Формування готовності старшокласників до вибору інженерно-технічних професій: дис. ... кандидата пед. наук.: 13.00.07 / Ковтуненко Н. А. — К., 2006. — 215 с.
86. Кожокарь В. И. Профессиональная ориентация учащихся / В. И. Кожокарь, В. И. Григорьев // Вопросы педагогики: межвузовский сборник. — Кишинев: «Штинци», 1980. — С. 26–30.
87. Комплект програм профессиональных проб школьников 5-9 классы: методическое пособие / Под ред. С. Н. Чистяковой. — М.: Филология, 1996. — 192 с.
88. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1984. — 225 с.
89. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1978. — 367 с.
90. Кон И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя / И. С. Кон. — М.: Просвещение, 1989. — 225 с.
91. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. — Москва: Просвещение, 1980. — 192 с.
92. Конражевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой / Ю. А. Конражевский. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
93. Конвенція № 142 «О профессиональной ориентации и профессиональной подготовке в области развития людских ресурсов (МОТ, Женева, 23 июня 1975 г.)» // Документы международного права по вопросам образования / Сост.: Ю. А. Кудрячев, Г. А. Лумичев, Т. Ю. Тихомиров и др.; под ред. Г. А. Лумичева и В. М. Серых. — М.: Готика, 2003. — С. 406–409.
94. Коньничева Г. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональному самоопределению лицезистов: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Г. Г. Коньничева. — Саратов, 2001. — 20 с.
95. Константиновский Д. Л. Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. Профессиональные ориентации российских старшеклассников 90-х годов: планы и их реализация / Д. Л. Константиновский. — М.: Центр социологии образования РАО, 2000. — 224 с.
96. Константиновский Д. Л. Институт образования и социальное неравенство / Д. Л. Константиновский // Россия: трансформирующееся общество / Под ред. В. А. Ядова. — М.: КАНОН-пресс-Ц, 2001. — С. 144–166.
97. Концепція професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл (проект) — М.: АПН СРСР, 1991. — 24 с.
98. Концепція системи професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл (проект). — М.: ГосКом СССР по народному образованию, 1991. — 26 с.
99. Концепція державної системи професійної орієнтації населення // Людина і праця. — 1994. — № 4. — С. 22–29.

100. Концепція державної системи професійної орієнтації населення. [Електронний ресурс]. — режим доступу: <http://zakon.nau.uai/doc/?code=842-2008-%EF>. — Назва з екрана.
101. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. — Київ : Педагогічна преса. — 2003. — № 24. — С. 3–16.
102. Концепція профорієнтації учнівської молоді / [С. Павлютенков, В. Зінченко, М. Тименко, М. Янцур] // Психолого-педагогічні новини. — 1994. — № 3. — С. 5, 7.
103. Космодемьянская А. И. Разработка вопросов педагогической технологии в США / А. И. Космодемьянская // Сов. Педагогика. — 1973. — № 10. — С. 132–141.
104. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколюк. — К.: Рад. школа, 1989. — 608 с.
105. Костюк Г. С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості / Г. С. Костюк // Питання професійної орієнтації учнів / Упор. З. С. Нечипорук. — К.: Радянська школа, 1971. — С. 3–14.
106. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского; сост. Л. А. Карпенко. — М.: Издат. полит. литературы, 1985. — 430 с.
107. Краткий психологический словарь-хрестоматия / Под ред. К. К. Платонова. — М.: Высш. шк., 1974. — 134 с.
108. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: методическое пособие / Под. ред. С. Н. Чистяковой, А. Я. Журкиной. — М.: Филология, 1997. — 80 с.
109. Критика и библиография: На распутьи. Сборник статей о выборе профессией, под редакцией М. А. и Н. А. Рыбниковых // Вестник воспитания. — 1917. — № 6–7. — С. 7–9.
110. Крягжде С. П. Психология формирования профессиональных интересов / С. П. Крягжде. — Вильнюс: Моклас, 1981. — 195 с.
111. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы Психологии. — 1983. — № 2. — С. 51–59.
112. Кузнецова Н.В. Психологический анализ подготовки и принятия решения о выборе профессии: автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда» / Кузнецова Н. В. — М., 1988. — 28 с.
113. Кухарчук А. М. Профессиональное самоопределение учащихся / А. М. Кухарчук, А. Б. Ценципер. — Минск : Народная асвета, 1976. — 128 с.
114. Левитов Н. Д. Профессиональная ориентация и школа / Н. Д. Левитов. — М.: Новая Москва, 1925. — 148 с.
115. Леднев В. С. Содержание образования / В. С. Леднев. — М.: Высш. шк., 1989. — 360 с.
116. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Педагогика, 1983. — 320 с.
117. Линенко А. Ф. Готовность майбутніх вчителів до трудової діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 1. — С. 25–134.
118. Лисовский А. В. Диалог поколений / А. В. Лисовский, В. Т. Лисовский. — Мурманск : Мурман. обл. науч.-метод. центр системы образования, 1994. — 276 с.
119. Лобова Е. В. Процесс первичного профессионального самоопределения учащихся: социологический анализ : автореф. дис. ... канд. социолог. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Лобова Е. В. — Екатеринбург, 2006. — 22 с.
120. Людина і світ професії: Програма для 8-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів // [І. Д. Бех, О. В. Мельник, Л. А. Гудан та ін.]. — К.: Мегапринт, 2007. — 36 с.
121. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу : Твори в 7 томах / А. С. Макаренко. — К.: Рад. школа, 1954. — Т.5. — 382 с.
122. Маркин О. В. Производственные экскурсии в начальной школе / О. В. Маркин. — М.: Государственное издательство, 1927. — 42 с.
123. Матяш Н. Ю. Формування у старшокласників професійної спрямованості на сілськогосподарські спеціальності у взаємодії школи та вузу : дис. ... кандидата пед.наук : 13.00.01/ Матяш Н. Ю. — К., 1994. — 189 с.
124. Мачуський В. В. Формування готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності в позашкільних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В. В. Мачуський. — К., 2001. — 16 с.
125. Машиньян Е.В. Педагогические условия формирования у старших школьников готовности к принятию решения о выборе профессии: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика трудового обучения» / Машиньян Е.В. — М., 1993. — 24 с.
126. Мельник О. В. Ділові ігри як засіб активізації професійного самовизначення старшокласників / О. В. Мельник // Профорієнтаційна робота із школярами: методичний посібник / За ред. М. П. Тименка. — Рівне, 1992. — С. 83–97.
127. Мельник О. В. Підготовка старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії в процесі профільного трудового навчання : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Мельник О. В. — К., 2003. — 210 с.
128. Методика формирования профессионального самоопределения школьников на различных возрастных этапах : книга для учителя / Под ред. А. Я. Журкиной, С. Н. Чистяковой. — Кемерово : КОИУУ, 1996. — 149 с.
129. Методические рекомендации по использованию «Дневника выбора профессии» для учащихся 8-11 классов / [В. П. Бондарев, Л. И. Кабардова, С. Н. Чистякова и др.]. — М., б.н.и., 1991. — 82 с.
130. Моніторинг рівня та чинників престижності професій протягом 2008-2009 років: Інформаційний бюлетень. Серпень ' 2009 / За ред. М. І. Найдьонова, Л. В. Григоровської; упоряд. О. І. Хорінова. — К., 2009. — 62 с.
131. Моніторинг рівня та чинників престижності професій: Інформаційний бюлетень. Жовтень ' 2008 / За ред. М. І. Найдьонова, Л. В. Григоровської; упоряд. В. Ю. Бистревської, Л. М. Калачнікова. — К., 2008. — 140 с.
132. Мудрик А. В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения / А. В. Мудрик. — М.: Просвещение, 1977. — 214 с.
133. Назимов И. Н. Экономические и педагогические проблемы профориентации / И. Н. Назимов. — М.: Педагогика, 1984. — 116 с.
134. Наказ МОН України № 854 від 11.09.09 року «Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_0sv/4827?list=1. — Назва з екрана.
135. Никандров Н. Д. О соотношении методов и организационных форм в дидактике / Н. Д. Никандров // Вестник высшей школы. — 1972. — № 11. — С. 44–47.
136. Нісімчук А. С. Педагогічні технології у сучасному вузі : навч. посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. — К.: ІСДЮ, 1994. — 124 с.
137. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. - К.: Просвіта, 2000. — 368 с.
138. Новикова Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. — М.: Знание, 1985. — 80 с.
139. О педагогических извращениях в системе Наркомпросов. Постановление ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 г. // Директивы ЦК ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании за 1917 — 1947 гг. — М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. — С. 190–193.
140. Об утверждении концепции развития профессиональной ориентации молодежи в республике Беларусь // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. — 2001. — № 6.
141. Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_977.html. — Название с экрана.
142. Образование в современном мире: состояние и тенденции развития / Под ред. М. И. Кондакова. — М.: Педагогика, 1986. — 248 с.
143. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В.Д. Симоненко. — М.: Вентана-Граф, 2006. — 368 с.
144. Основные документы о реформе общеобразовательной школы / Сост. В. А. Белоголовский. — К.: Рад. шк., 1986. — 591 с.
145. Основы производства. Выбор профессии: проб. учеб. пособие для уча-ся 7-8 кл. средней школы. В 2 ч. / Е. А. Климов, С. Н. Чистякова. — М.: Просвещение, 1987. — Ч.1. — 64 с.
146. Основы производства. Выбор профессии: Проб. учеб. пособие для уча-ся 7-8 кл. средней школы. В 2 ч. / Е. А. Климов, С. Н. Чистякова. — М.: Просвещение, 1987. — Ч.2. — 64 с.
147. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет / Под ред.
- И. В. Дубровиной, В. С. Крючкова. — М.: Просвещение, 1988. — 194 с.
148. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии / Павлютенков Е. М. — К.: Рад. школа, 1980. — 143 с.
149. Павлютенков Е. М. Профессиональная ориентация учащихся / Е. М. Павлютенков. — К.: Рад. школа, 1983. — 152 с.
150. Панченко В. Проблема професійного самовизначення учнівської молоді у працях Г. Костока / В. Панченко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 2. — С. 236–244.
151. Пашахонова Е. Е. Педагогические условия развития творческих качеств личности в процессе профессионального самоопределения : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Пашахонова Е. Е. — М., 2000. — 217 с.
152. Педагогіка: Курс лекцій / Под общ. ред. Г. И. Щукиной. — М.: Просвещение, 1966. — 648 с.
153. Педагогіка: учеб. пособие для вузов / Под ред. А. П. Кондратьева. — К.: Вища школа, 1976. — 376 с.
154. Педагогическая энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия, 1966. — В 4 т. — Т. 3. — 879 с.
155. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В. С. Кукушина. — М.: ИКЦ «МарТ», 2004. — 336 с.
156. Перспективні освітні технології : наук.-метод. посібник / за ред. Г. С. Сазоненко. — К.: Голак, 2000. — 560 с.
157. Петровский А. «Лженаука» № 1 в ретроспективе / А. Петровский // Наука и жизнь. — № 4. — С. 48–53.
158. Петровский А. В. Деятельный подход к психологии коллектива / А. В. Петровский // Вопросы истории и теории психологии: Избр. труды. — М.: Педагогика, 1984. — С. 212–228.
159. Підготовка до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) : навч.-метод. посібник / за ред. Г. О. Балла, П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. — К.: Наукова думка, 2000. — 188 с.
160. Піддядчий М. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / М. І. Піддядчий — К., 2002. — 19 с.
161. Платонов К. К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов. — 2-е изд. доп. — М.: Медицина, 1970. — 264 с.
162. Платонов К. К. Цели и задачи профессиональной ориентации // Профессиональная ориентация молодежи / Под ред. К.К.Платонова. — М.: Высш. шк., 1978. — С. 61–82.
163. Побірченко Н. А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Побірченко Н. А. — К., 2000. — 456 с.
164. Побудова кар'єри : Програма для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів // [І. Д. Бех, О. В. Мельник, Л. А. Гудан та ін.]. — К.: Мегапринт, 2007. — 36 с.

165. Показники розвитку дошкільної, загальної середньої, позашкільної та професійно-технічної освіти (за підсумками 1999/2000 навчального року). — К.: ЗАТ «НЧЛАВА», 2000. — 56 с.
166. Положение о профконсультационных бюро при органах НКТ РСФСР // Известия НКТ СССР. — 1929. — № 11. — С. 10–12.
167. Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=z0198-95>. — Назва з екрана.
168. Положення про психологічну службу в системі освіти України // Виховна робота в закладах освіти України. Випуск II. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. — К.: ІЗМН, 1988. — С. 312–315.
169. Польшан Р. Педагогическая карточка / Р. Польшан // Новое в дефектологии. — 1928. — № 1. — С. 4–11.
170. Поляков В. А. Професиональное самоопределение молодежи: Концепция (сообщение) / В. А. Поляков, С. Н. Чистяковой и др. // Педагогика. — 1993. — № 5. — С. 33–37.
171. Пономарева Р. А. Психологические условия оптимизации профессионального самоопределения старшеклассников / Р. А. Пономарева. — Одесса, ОГПИ им. К.Д. Ушинского, 1987. — 61 с.
172. Порадник робітника освіти. — Харків: Шлях освіти, 1924. — 502 с.
173. Постановление Совета Министров СССР от 23.08.1974 № 662 «Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.bestpravo.ru/ussr/data03/tex14484.htm>. — Название с экрана.
174. Практическая психология образования: учебное пособие / Под редакцией И. В. Дубровиной. — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
175. Примірне положення про кабінети професійної орієнтації учнів при школах, районних (міських) методичних кабінетах та обласних інститутах удосконалення вчителів // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. — 1971. — № 2. — С.25–35.
176. Про затвердження Типових навчальних планів для організації профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Наказ МОН України від 20.05.03 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_0sv/2943. — Назва з екрана.
177. Про проведення систематичної роботи по професійній орієнтації учнів // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. — 1971. — № 9–10. — С.45–47.
178. Про професійну орієнтацію учнівської молоді // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. — 1970. — № 9. — С.8–14.
179. Программы общеобразовательных учреждений. Твоя профессиональная карьера. Для учащихся 8–9 кл. — М.: Просвещение, 1997. — 72 с.
180. Программы средней общеобразовательной школы: Основы производства. Выбор профессии. — М.: Просвещение, 1987. — 14 с.
181. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія: Навчальний посібник / І. Ф. Прокопенко, В. І. Свдодімов. — Харків: Основа, 1995. — 105 с.
182. Професійно-технічна освіта України у 1991–2011 роках (перелік головних подій розвитку, проблемні питання, інформаційно-аналітичні, статистичні матеріали) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://kno.rada.gov.ua/komsviti/control/uk/publish/article.jsessionid=A4118294053B831C50CFB389F4AEAC65?art_id=51092&cat_id=44731. — Назва з екрана.
183. Професійно-технічна освіта: Аналітично-статистичні матеріали за 1992–1998 роки / Міністерство освіти України; Упорядник М. М. Берізо. — К.: ВВП «Компас», 1998. — 48 с.
184. Профессиональная ориентация учащихся: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. Д. Сазонов, В. Д. Симоненко, В. С. Аванесов, Б. И. Бухалов; Под ред. А. Д. Сазонова. — М.: Просвещение, 1988. — 223 с.
185. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи / Под ред. С. Н. Чистяковой. — М.: РАО, 1993. — 89 с.
186. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи: методика для преподавателей и профконсультантов / Под ред. С. Н. Чистяковой, А. Я. Журкиной. — М.: РАО, 1993. — 88 с.
187. Прощицкая Е. Н. Джон Голланд о выборе профессии / Е. Н. Прощицкая // Школа и производство. — 1993. — № 4. — С. 20–22.
188. Пряников Н. С. Активные методы профессионального самоопределения: учебное пособие / Н. С. Пряников. — М.: МГПИ, 2001. — 88 с.
189. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — Москва: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. — 256 с.,
190. Пряжников Н. С. Игровой метод в профориентации: Методические рекомендации / Под ред. Е. А. Климова. — Пермь: Пермский гос. пед. ин-т, 1989. — 70 с.
191. Пряжников Н. С. Профориентационные игры: проблемные ситуации, задачи, карточные методики: учебно-метод. пособие / Н. С. Пряжников. — М.: Изд-во МГУ, 1991. — 87 с.
192. Пряжников Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники / Н. С. Пряжников. — М.: ВАКО, 2005. — 288 с.
193. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда / Н. С. Пряжников. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 352 с.
194. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н. С. Пряжников. — М.: МГПИ, 1999. — 108 с.
195. Пряжникова Е. Ю. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. — М.: Изд-кий центр «Академия», 2005. — 496 с.
196. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 480 с.
197. Психологические основы трудового воспитания школьников / Под ред. Э. А. Фарапоновой. — М.: Педагогика, 1988. — 163 с.
198. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л. М. Митиной. — М.: МПСИ, Флинта, 1998. — 184 с.
199. Психология личности: тесты, опросники, методики / Авт.-сост.: Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова. — М.: Геликон, 1995. — 236 с.
200. Психологичний словник / За ред. В. І. Войтка. — К.: Висш. шк., 1982. — 216 с.
201. Психолого-педагогическая профконсультация учащихся: метод. рекомендации / Под общ. ред. Е. А. Климова. — Л.: ВНИИпрофтехобр., 1975. — 100 с.
202. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Сост. В. А. Мижериков. — Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1998. — 544 с.
203. Революция притязаний и изменение жизненных стратегий молодежи: 1985–1995 / Под ред. В.С.Магуна.— М.: Изд-во Института социологии РАН, 1998. — 148 с.
204. Резапкина Г. В. Я и моя профессия: учеб.-метод. пособие для школьных психологов и педагогов / Г. В. Резапкина. — М.: Генезис, 2000. — 128 с.
205. Рекомендация № 150 «О профессиональной ориентации и профессиональной подготовке в области развития людских ресурсов (МОТ, Женева, 23 июня 1975 г.) // Документы международного права по вопросам образования / Сост.: Ю. А. Кудрявцев, Г. А. Лукичев, Т. Ю. Тихомиров и др.; под ред. Г. А. Лукичева и В. М. Серых. — М.: Готика, 2003. — С. 409–432.
206. Романчук В. П. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до вибору майбутньої професії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В. П. Романчук. — К., 2002. — 21 с.
207. Российская Педагогическая Энциклопедия. — М.: Изд-во «Большая российская энциклопедия», 1999. — В 2 т. — Т. 2. — 860 с.
208. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М.: Учпедгиз, 1946. — 701 с.
209. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1976. — 416 с.
210. Руденко О. А. Формування професійних ціннісних орієнтацій у студентів — майбутніх фахівців сфери підприємницької діяльності: методичні рекомендації / О. А. Руденко. — Запоріжжя: ЗОІВВ, 1997. — 39 с.
211. Рыбникова М. А. На распутье: сборник статей / Под ред. М. А. Рыбниковой, Н. А. Рыбникова. — М., 1917. — 332 с.
212. Сазоненко Г. Концептуальні засади перспективних освітніх технологій / Г. Сазоненко // Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика: науково-методичний щорічник. — К., 2001. — С. 127–138.
213. Самоукина Н. В. Игровые методы в обучении и воспитании (психотехнические упражнения и коррекционные программы) /
- Н. В. Самоукина. — М.: Московский ИПК работников образования, 1992. — 155 с.
214. Сафин В. Ф. Психологический аспект самоопределения / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. — 1984. — № 4. — С. 65–74.
215. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности: учеб. пособие / В. Ф. Сафин. — Свердловск: Свердл. пед. ин-т., 1986. — 142 с.
216. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
217. Сериков В. В. Формирование у учащихся готовности к труду / В. В. Сериков. — М.: Педагогика, 1988. — 192 с.
218. Синявский В. В. Професійна орієнтація у реформуванні загальноосвітньої та професійної школи / В. В. Синявський // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 2. — С. 142–150.
219. Сисоева С. О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології: метод проектів / С. О. Сисоева // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. — К.: «Департамент», 2003. — С. 119–124.
220. Система профинформационной работы со старшеклассниками / Под ред. Б. А. Федорина. — К.: Рад. шк., 1988. — 176 с.
221. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 368 с.
222. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. — М.: Просвещение, 1972. — 214 с.
223. СССР в цифрах в 1989 году: крат. стат. сб. / Госкомстат СССР. — М.: Финансы и статистика, 1990. — 319 с.
224. Становська Т. В. Формування професійної спрямованості старшокласників на професії сфери управлінської діяльності: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07 / Т. В. Становська. — К., 2001. — 186 с.
225. Статистична інформація: Вищі навчальні заклади [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://ukrstat.org/uk/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html. — Назва з екрана.
226. Статистична інформація: Професійно-технічні навчальні заклади [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://ukrstat.org/uk/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/ptu_u.html. — Назва з екрана.
227. Статистичний збірник: Загальноосвітні, позашкільні, дошкільні та професійно-технічні навчальні заклади (2000–2001 рр.) / Міністерство освіти і науки України. — К.: ВВП «КОМПАС», 2002. — 112 с.
228. Статистичний збірник: Загальноосвітні, позашкільні, дошкільні та професійно-технічні навчальні заклади (2001–2005 рр.) / Міністерство освіти і науки України. — К.: б.н.в., 2006. — 172 с.
229. Статистичний збірник: Загальноосвітні, позашкільні, дошкільні та професійно-технічні навчальні заклади (2005–2006 рр.) / Міністерство освіти і науки України. — К.: б.н.в., 2007. — 112 с.

230. Субботина Л. Ю. Личность в системе профессиональной подготовки: Учебное пособие / Л. Ю. Субботина. — Ярославль : Институт «Открытое Общество», 2003. — 101 с.
231. Суворов И. В. Комиссия ЮНЕСКО по вопросам профессиональной ориентации / И. В. Суворов // Сов. Педагогика. — 1971. — № 3. — С. 17–22.
232. Сулян В. США : Человеческий потенциал и экономика / В. Сулян // Человек и труд. — 2008. — № 4. — С. 20–24.
233. Тальзина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы / Н. Ф. Тальзина. — М. : Изд-во МГУ, 1984. — 345 с.
234. Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема / М. Х. Титма. — М. : Мысль, 1975. — 200 с.
235. Титма М. Х. Престиж профессий: социологический анализ / М. Х. Титма, М. И. Тальюнай-те. — Вильнюс : Мокслас, 1984. — 148 с.
236. Толочек В. А. Современная психология труда : учебное пособие / В. А. Толочек. — СПб. : Питер, 2006. — 479 с.
237. Тополь О.В. Формування готовності старшокласників до вибору професій сфери підприємницької діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / О. В. Тополь. — К., 1997. — 22 с.
238. Трансформация социальной структуры и стратификация российского общества / Институт социологии РАН. — 2-е изд., перераб. и дополн. — М. : Изд-во Института социологии РАН, 1998. — 481 с.
239. Третьяков М. Практика профориентированных лекций у трудшкoлі / М. Третьяков // Радянська освіта. — 1929. — № 7–8. — С. 51–58.
240. Тригубенко В. Чи знаємо ми, що таке педологія? / В. Тригубенко // Психолого-педагогічні новини. — 1994. — № 4. — С. 2.
241. Трудова політехнічна школа: Міфи і реальність (1917 - 1941) / [Д. О. Тхоржевський, А. В. Вихрущ, Г. В. Терещук та ін.]. — Тернопіль: ТДП, 1994. — 135 с.
242. Трудові наміри та професійна орієнтація молоді (соціологічні дослідження) : метод. рекомендації / Укл. О. В. Шаповалов, І. В. Орлова. — К. : ІСДО, 1994. — 24 с.
243. Трудовое воспитание молодежи : монография / И. И. Лукинов, Ю. Н. Пахомов, В. Г. Урчужин и др.; Отв. ред. И.И. Лукинов. — К. : Наук. думка, 1989. — 432 с.
244. Трудовое обучение, воспитание и профессиональная ориентация учащихся средних общеобразовательных школ : сб. документов / Сост. Ю. А. Аверинев, А. Я. Лабзина; под ред. В.М.Короткова. — М. : Просвещение, 1980. — 191 с.
245. Узнaдзe Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнaдзe. — СПб. : Питер, 2001. — 416 с.
246. Укe Ю. В. Диагностика сознательности выбора профессии у японских школьников / Ю. В. Укe // Вопросы психологии. — 1990. — № 5. — С. 150–157.
247. Україна у цифрах у 2010 році : статистичний збірник / За ред. Осауленка О. Г. — К. : Державний комітет статистики України, 2011. — 254 с.
248. Уличний І. П. Психолого-педагогічне проектування профорієнтаційної роботи класного керівника: метод. рекомендації / І. П. Уличний. — К. : ЗАТ «Ексімсервіс», 2003. — 68 с.
249. Уніат С. Вибір професії або задача з багатьма невдомими / С. Уніат, С. Коміню. — Тернопіль: Підручники та посібники, 1997. — 87 с.
250. Фарапонова Э. А. Активизация профессионального самоопределения школьников в процессе трудового обучения, воспитания и профориентации / Э. А. Фарапонова // Профессиональная ориентация школьников. — Ярославль : ЯГРИ, 1986. — С. 187–198.
251. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Федоришин Б. О. — К., 1996. — 380 с.
252. Федоришин Б.О. Методика виявлення й оцінки загальних інтересів особистості учнів (ОДАНИ-2): метод. рекомендації / Б. О. Федоришин. — К. : Центр міжнародної освіти, 1998. — 24 с.
253. Федоришина И. Л. Влияние «образа Я» на особенности профессионального самоопределения старшеклассника : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «Общая и возрастная психология» / И. Л. Федоришина. — К., 1990. — 15 с.
254. Федорчук Э. И. Подготовка учащихся к труду и сознательному выбору профессии : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психолог. наук : спец. : 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Э. И. Федорчук. — К., 1988. — 24 с.
255. Фельдман М. А. Образовательный уровень рабочих промышленности СССР и США в период 50-х — 80-х гг. XX века / М. А. Фельдман // Научный вестник Уральской академии государственной службы. — 2008. — № 1. — С. 103–106.
256. Фельдштейн Д. И. Психологические условия ускорения личностного, в том числе и профессионального самоопределения подростков / И. Д. Фельдштейн // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. — М. : АПН СССР, 1978. — С. 4–18.
257. Филиппов Ф. Р. Социально-профессиональная ориентация школьников / Ф. Р. Филиппов // Выбор профессии: мотивы и их реализация. — М. : Знание, 1986. — С. 20–27.
258. Формы активизации профориентационной работы с учащимися : метод. рекомендации / И. В. Малыгина, Г. Е. Левченко, Н. П. Тименю и др. — Ровно: РГПИ, 1991. — 33 с.
259. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации / С. Фукуяма — М. : Изд-во МГУ, 1989. — 108 с.
260. Хокридж Д. Педагогическая технология: настоящее и будущее / Д. Хокридж // Перспективы. Вопросы образования. — 1983. — № 2. — С. 93–107.
261. Худик В. А. Изучение профессиональной направленности в подростковом и юношеском возрасте / В. А. Худик. — К. : Освіта, 1992. — 32 с.
262. Чебышева В. В. Некоторые психологические вопросы подготовки школьников к труду / В. В. Чебышева // Вопросы психологии. — 1978. — № 2. — С. 12–22.
263. Чебышева В. В. Психологические проблемы профориентации школьников / В. В. Чебышева // Вопросы психологии. — 1971. — № 1. — С. 4–19.
264. Ченявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. П. Ченявская. — М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 96 с.
265. Чередниченко Г. А. Молодежь вступает в жизнь: Социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства / Г. А. Чередниченко, В. Н. Шубкин. — М. : Молодая гвардия, 1985. — 176 с.
266. Чередниченко Г. А. Молодежь России : социальные ориентации и жизненные пути (Опыт социологического исследования) / Г. А. Чередниченко. — СПб. : Изд-во РХГИ, 2004. — 504 с.
267. Чеснокова И. И. Психологическое исследование самосознания / И. И. Чеснокова // Вопросы психологии. — 1984. — № 5. — С. 96–101.
268. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. — М. : Педагогика, 1981. — 96 с.
269. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. — М. : Наука, 1982. — 185 с.
270. Шевченко Н.А. Формирование готовности старшеклассников к трудовой деятельности в области электронно-вычислительной техники : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шевченко Н. А. — К., 1994. — 172 с.
271. Ширинский В.И. Воспитание у старшеклассников готовности к труду в сфере промышленного производства : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «Общая и возрастная психология» / В. И. Ширинский. — М., 1975. — 23 с.
272. Шубкин В. Н. Начало пути : проблемы молодежи в зеркале социологии и литературы / В. Н. Шубкин. — М. : Мол. гвардия, 1979. — 224 с.
273. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. — М. : Педагогика, 1971. — 352 с.
274. Эльконин Б. Д. Психология развития / Б. Д. Эльконин. — М. : Академия, 2008. — 144 с.
275. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. — Т. 2. — М. : АПО, 1998. — 568 с.
276. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер с англ. / под ред. Толстых А.В. / Э. Эрикссон. — М. : Феникс, 1996. — 386 с.
277. Юдин В.В. Педагогическая технология / В. В. Юдин. — Ярославль : Изд-во ЯГУ, 1997. — 256 с.
278. Ящук Н. Ю. Динамика изменения значимости установок молодежи в процессе профессионального становления : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Н. Ю. Ящук. — М., 2009. — 20 с.
279. Arthur M., Hall D., Lawrence B. Handbook of career theory. — Los Angeles : Cambridge University Press, 1989. — 549 p.
280. Dictionary of Vocational Psychology by Andrew D. Carson [Electronic Resource]. — Mode of access : <http://vocationalpsychology.com/dictionary.htm>. — Title from the screen.
281. Fukuyama Sh. F-test for Appraising the Ability to Choose Methodically Among Occupations. — Ashiya : Ashiya College Press, 1984. — 132 p.
282. Fukuyama Sh. Fukuyama Profile. Guidelines for Teachers. — Ashiya : Ashiya Univ. Press, 1982. — 88 p.
283. Gysbers N., Henderson P. Comprehensive Guidance Programs that Work — II. — Greensboro: ERIC/CASS Publications, 1997. — 312 p.
284. Herr E. Career Development and its Practice: A Historical Perspective / Career Development Quarterly. — 1 March 2001. — Vol. 43, No. 3. — P. 196–211.
285. Holland J. A Theory of Vocational Choice // J. Counsel Psychol. — 1979. — № 6. — P. 35–45.
286. Holland J. L. Making Vocational Choices: a Theory of Careers. — Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973. — 150 p.
287. Holland J. L. The Psychology of Vocational Choice. — Waltham, Mass. : Blaisdell, 1966. — 132 p.
288. Holland J.L. Self-Directed Search : Assessment Booklet. — Odessa, FL : Psychological Assessment Resources, Inc., 1994. — 13 p.
289. Holland J.L. Self-Directed Search : Occupational Finder. — Odessa, FL : Psychological Assessment Resources, Inc., 1994. — 42 p.
290. Holland J.L. Self-Directed Search : You and Your Career. — Odessa, FL : Psychological Assessment Resources, Inc., 1994. — 36 p.
291. Maduakolam I. Career Development Theories and their Implications for High School Career Guidance and Counseling / The High School Journal. — 2000. — Vol.83, № 2. — P. 28–40.
292. Savickas M. Career Construction Theory // Encyclopedia of Career Development edited by J. Greenhaus, G. Callahan. — Thousand Oaks, CA: Sage, 2006. — Vol. 1. — P.84–88.
293. School-To-Work Opportunities. Act Of 1994 : Public Law 103-239, 108 Stat 568, May 4, 1994 [Electronic Resource]. — Mode of access : <http://www.fessler.com/SBE/act.htm>. — Title from the screen.
294. Super D. E. Appraising Vocational Fitness by Means Of Psychological Tests. — N. Y., 1962. — 688 p.
295. Super D. E. Vocational Development: A Framework of Research. — N. Y. : Harper, 1957. — 214 p.
296. The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs / American School Counselor Association, 2003. — 139 p.
297. Zunker Vernon G. Career Counseling: A Holistic Approach. — Thomson Brooks/Cole. — 7th edition, 2006. — 688 p.

Наукове видання

Закатнов Дмитро Олексійович

**Технології підготовки учнівської молоді
до професійного самовизначення**

Монографія

Редактор

Верстка *Патола Н. Б.*

Обкладинка *Машиков П. В.*

Підписано до друку 19.11.2012 р. Формат 60×90 1/16

Гарнітура Петербург. Друк офс. Папір офс.

Ум. друк. арк. 10

Наклад 300 пр.

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено.

Видавництво «Педагогічна думка»

04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2;

тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.