

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**  
**Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих**

**ПСИХОЛОГІЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ**  
**У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Монографія

Кіровоград-2014

УДК 37.047+371.264  
ББК 74.200.526  
П 86

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 11 від 23 грудня 2013 р.)*

**Рецензенти:**

**Бех І. Д.** — дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання НАПН України;

**Хомич Л. О.** — доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

**Рибалка В. В.** — доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

П 86      **Психологія профорієнтації у системі педагогічної освіти** : [монографія] / Сторова С. В., Ігнатівич О. М., Кобченко В. В., Литвинова Н. І. [та ін.] ; за ред. О. М. Ігнатівич. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 248 с.  
ISBN 978-966-189-329-9

У монографії знайшли своє відображення результати дослідження «Психологія професійної орієнтації в системі педагогічної освіти», виконаного в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України науковими співробітниками відділу профорієнтації і психології професійного розвитку у 2011-2013 рр. У змісті висвітлено концепцію професійної орієнтації в системі педагогічної освіти, розкрито психологічні основи використання інноваційних засобів профорієнтації у відповідності до сучасних соціально-економічних реалій. Монографія містить добре систематизовані психологічні, професіографічні та психодіагностичні відомості, що необхідні для проведення успішної профорієнтаційної роботи. Цікавими і, безперечно, актуальними напрямками дослідження є визначення психологічних умов організації профорієнтаційного простору як чинника саморозвитку суб'єктів педагогічної діяльності, вивчення психологічних основ розвитку психологічної готовності учнівської молоді до професійного навчання за педагогічним фахом, а також мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи, особливостей їхнього ознайомлення зі змістом та оволодіння засобами проведення профорієнтації, відстеження динаміки їх професійного самоставлення упродовж навчання. Окрім цього, розглянуто проблеми психологічної готовності педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до профорієнтаційної роботи, а також висвітлено питання психологічної допомоги педагогічним працівникам в ситуації безробіття.

Адресовано науковцям, аспірантам, викладачам, а також психологам, педагогам і вихователям, які мають справу з профорієнтацією.

УДК 37.047+371.264  
ББК 74.200.526

ISBN 978-966-189-329-9

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2014  
© Імекс-ЛТД, 2014

# ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	6
<b>Розділ I. Концепція професійної орієнтації в системі педагогічної освіти</b> .....	8
1.1. Проблема, на розв'язання якої спрямована концепція професійної орієнтації в системі педагогічної освіти, аналіз причин її виникнення та шляхи вирішення .....	8
1.2. Мета та вихідні положення концепції професійної орієнтації в системі педагогічної освіти .....	10
<i>Висновки до розділу I</i> .....	13
<b>Розділ II. Психологія інноваційних засобів профорієнтації в системі педагогічної освіти</b> .....	14
2.1. Інноваційні засоби профорієнтації в педагогічній освіті .....	14
2.2. Особистість та інноваційна культура: логіко-психологічний аналіз .....	19
2.3. Інноваційна культура педагогічних працівників у руслі культурно-історичної теорії .....	27
2.4. Психологічна модель особистості інноваційного педагога .....	32
2.5. Методи реалізації інноваційних засобів професійної орієнтації в системі педагогічної освіти .....	39
<i>Висновки до розділу II</i> .....	50
<i>Список використаної літератури</i> .....	51
<b>Розділ III. Професіографічне і психодіагностичне забезпечення професійної орієнтації в системі педагогічної освіти</b> .....	53
<i>Висновки до розділу III</i> .....	73
<i>Список використаної літератури</i> .....	73
<b>Розділ IV. Мотиваційна готовність майбутніх педагогічних працівників до профорієнтаційної роботи</b> .....	75
4.1. Проблема мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи у контексті наукових досліджень .....	75
4.2. Вивчення мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи .....	86
4.3. Технологія розвитку мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи .....	101
<i>Висновки до розділу IV</i> .....	113
<i>Список використаної літератури</i> .....	115

<b>Розділ V. Психологічна готовність учнівської молоді до професійного навчання за педагогічним фахом</b>	120
5.1. Психологічна готовність до діяльності як предмет дослідження	120
5.1.1. Внутрішні та зовнішні умови розвитку психологічної готовності до професійного навчання	124
5.1.2. Структура і зміст психологічної готовності до професійного навчання за педагогічним фахом	126
5.2. Особливості психологічної готовності учнівської молоді до професійного навчання за педагогічним фахом: експериментальне дослідження	136
5.2.1. Пілотажне дослідження психологічної готовності учнівської молоді до професійного навчання за педагогічним фахом	137
5.2.2. Особливості змісту та структури психологічної готовності студентів-першокурсників до професійного навчання за педагогічним профілем	139
5.3. Психологічний супровід студентів педагогічних спеціальностей у процесі професійно-особистісного становлення	149
5.4. Профконсультування як форма психологічного супроводу студентів педагогічних університетів	152
<i>Висновки до розділу V</i>	158
<i>Список використаної літератури</i>	159
<b>Розділ VI. Психологічні умови організації профорієнтаційного простору як чинника саморозвитку суб'єктів педагогічної діяльності</b>	165
6.1. Психологічні чинники саморозвитку в навчальних умовах	165
6.2. Профорієнтаційний простір та роль учителя в його формуванні	171
6.3. Взаємозв'язок процесів саморозвитку та професійного самовизначення	173
6.4. Психологічні аспекти розвитку інформаційної грамотності суб'єктів освітніх систем	177
<i>Висновки до розділу VI</i>	183
<i>Список використаної літератури</i>	183
<b>Розділ VII. Психологічні особливості динаміки професійного самоставлення майбутніх педагогів упродовж навчання</b>	185
7.1. Теоретичний аналіз проблеми розвитку професійного самоставлення майбутніх педагогів	185
7.2. Психологічна структура професійного самоставлення майбутнього педагога	193
7.3. Емпіричне дослідження психологічних особливостей динаміки професійного самоставлення майбутніх педагогів	196

7.4. Розвиток позитивного професійного самоставлення майбутніх педагогів упродовж навчання . . . . .	199
7.4.1. Використання портфоліо майбутнього вчителя у формуванні позитивного професійного самоставлення майбутніх педагогів . . . . .	201
<i>Висновки до розділу VII</i> . . . . .	206
<i>Список використаної літератури</i> . . . . .	206
<b>Розділ VIII. Психологічні особливості підготовки педагогічних працівників до профорієнтаційної роботи в умовах ПТНЗ . . . . .</b>	<b>209</b>
8.1. Професійна орієнтація учнів професійно-технічних навчальних закладів . . . . .	209
8.2. Психологічна готовність педагогічних працівників ПТНЗ до профорієнтаційної роботи . . . . .	215
<i>Висновки до розділу VIII</i> . . . . .	222
<i>Список використаної літератури</i> . . . . .	223
<b>Розділ IX. Профорієнтаційні технології психологічної допомоги педагогічним працівникам у ситуації безробіття . . . . .</b>	<b>224</b>
9.1. Теоретичні підходи до проблеми безробіття у вітчизняній і зарубіжній психології . . . . .	224
9.2. Експериментальне дослідження особливостей ситуації безробіття і психологічних чинників професійної переорієнтації педагогічних працівників . . . . .	231
9.3. Технології психологічної допомоги педагогічним працівникам у ситуації безробіття . . . . .	237
9.3.1. Технологія консультативної психотерапії безробітних педагогів з депресивними станами . . . . .	239
9.3.2. Професійна консультація у професійній переорієнтації безробітних педагогів . . . . .	241
<i>Висновки до розділу IX</i> . . . . .	245
<i>Список використаної літератури</i> . . . . .	246
<b>ПІСЛЯМОВА . . . . .</b>	<b>247</b>

## ПЕРЕДМОВА

Професійна орієнтація у системі педагогічної освіти — це широка комплексна проблема, ефективне вирішення якої необхідно починати ще на рівні загальноосвітньої школи спеціально підготовленими фахівцями. Практика профорієнтаційної роботи свідчить, що правильно вибрана спеціальність, робота за покликанням — це джерело натхнення і радості людини та максимальна користь для суспільства. Професійна орієнтація має бути органічною складовою навчально-виховного процесу в навчальних закладах. Проте, сьогодні вона майже не здійснюється, а якщо і здійснюється, то фрагментарно та епізодично. Як результат, професійні уподобання випускників шкіл дуже часто не співпадають з їхніми індивідуально-психологічними особливостями та вимогами професії.

Підготовка педагогічних працівників (учителів, соціальних педагогів, практичних психологів) — складний, багатогранний процес, який не обмежується набуттям знань, умінь і навичок, а й передбачає розвиток особистості, яка любить свою справу і творчо до неї ставиться. Необхідно зазначити, що сучасне суспільство значно підвищило вимоги до змісту праці вчителя, до його індивідуальних та особистісних якостей. Також проблемою сьогодення є гостра нестача педагогічних працівників у школах. Це можна пояснити не тільки низькою заробітною платнею, а й слабкою профорієнтаційною роботою у системі освіти як на рівні загальної, так і вищої освіти.

Отже, значущість зазначеної проблеми у наш час надзвичайно зростає. Проте, залишається ще багато невирішених питань. У їх розв'язанні важливу роль відіграє як загальноосвітня школа, так і професійна, яка має дати майбутньому фахівцю таку професійну підготовку, щоб молодий спеціаліст був би практично і психологічно готовий одразу ж включитися у професійну діяльність. Таким чином, формування і виховання висококваліфікованого педагога — це актуальне завдання нинішнього дня. Підготовка такого фахівця має відбуватися насамперед у напрямку свідомого професійного самовизначення, що відбувається у системі професійної орієнтації.

Професійна орієнтація у системі педагогічної освіти буде ефективною за умов визначення методологічних основ професійної орієнтації у системі неперервної педагогічної освіти; модернізації шляхів професійної орієнтації школярів на педагогічні спеціальності з урахуванням особливостей розвитку особистості у нових соціально-економічних умовах, індивідуально-психологічних та особистісних властивостей учнів та студентів, своєрідності студентської молоді. Організація профорієнтаційного супроводу у системі неперервної педагогічної освіти дозволяє гармонізувати особистісно-професійне становлення майбутніх педагогічних працівників, віднайти такі шляхи набуття професії, які б визначали задоволеність особистості педагогічною працею, сприяли всебічному розвитку та самореалізації у професії, а також оптимізувати підготовку фахівців, які відповідають вимогам реалій сучасного життя.

Розв'язання цих завдань безпосередньо залежить від рівня профорієнтаційного забезпечення сучасної професійної педагогічної освіти.

Обсяг представленої монографії не дозволяє охопити всі питання зазначеної проблеми. Авторський колектив прагнув зосередитися на найбільш актуальних питаннях.

У монографії знайшли своє відображення багаторічний досвід профорієнтації на різних етапах неперервної педагогічної освіти та результати дослідження «Психологія професійної орієнтації в системі педагогічної освіти», виконаного в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України науковими співробітниками відділу профорієнтації і психології професійного розвитку у 2011-2013 рр. Це дослідження було спрямоване на виявлення невикористаних резервів профорієнтаційної роботи з метою удосконалення теорії і практики організації педагогічної освіти. У змісті роботи висвітлено концепцію професійної орієнтації в системі педагогічної освіти, розкрито психологічні основи інноваційних засобів профорієнтації в системі педагогічної освіти та визначено особливості їх використання у відповідності до сучасних соціально-економічних реалій. Монографія містить добре систематизовані психологічні, професіографічні та психодіагностичні відомості, що необхідні для проведення успішної профорієнтаційної роботи. Цікавими і, безперечно, актуальними напрямками дослідження, є визначення психологічних умов організації профорієнтаційного простору як чинника саморозвитку суб'єктів педагогічної діяльності, вивчення психологічних основ розвитку психологічної готовності учнівської молоді до професійного навчання за педагогічним фахом, а також мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи, особливостей їхнього ознайомлення зі змістом та оволодіння засобами проведення профорієнтації, відстеження динаміки їх професійного самоставлення упродовж навчання. Окрім цього, розглянуто проблеми психологічної готовності педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до профорієнтаційної роботи, а також висвітлено питання психологічної допомоги педагогічним працівникам в ситуації безробіття.

Представлені у монографії матеріали підпорядковані меті створення умов для ефективного особистісно-професійного становлення особистості майбутнього педагога як суб'єкта життєдіяльності та професійної діяльності, здатного до самозмінювання та творчої професійної самореалізації.

Автори колективної монографії будуть вдячні за всі зауваження та побажання.

*Колектив авторів*

## **Розділ І. КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*У змісті концепції окреслено коло проблемних питань, на розв'язання яких була спрямована науково-дослідна робота (2011-2013 рр.) співробітників відділу профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, висвітлено шляхи їх вирішення; обґрунтовано концептуальні основи — підходи, принципи та методи, на яких вибудовується методологія психології професійної орієнтації в системі педагогічної освіти та відбувається її розвиток як наукової галузі.*

### **1.1. Проблема, на розв'язання якої спрямована концепція професійної орієнтації в системі педагогічної освіти, аналіз причин її виникнення та шляхи вирішення**

Протягом останнього десятиріччя в суспільстві відбувається трансформація соціально-економічних відносин. Змінюється система цінностей, пріоритетів, зростає значущість особистості та її ставлення до праці. У цьому контексті розробка концепції зумовлена необхідністю пошуку нових підходів до професійної орієнтації в системі педагогічної освіти. Сучасні соціально-економічні умови вимагають від особистості уміння самостійно, усвідомлено приймати рішення щодо професійного визначення, вибору шляхів отримання освіти та підготовки до професійної діяльності, нести за них відповідальність. Завдання розвитку цих якостей покладається більшою мірою на систему педагогічної освіти, що, у свою чергу, передбачає психологічну готовність педагогічних працівників до профорієнтаційної діяльності та вимагає впровадження в систему педагогічної освіти інноваційних профорієнтаційних засобів, розроблених на засадах сучасної психології, враховуючи потреби, інтереси, мотиви як окремої особистості, так і вимоги суспільства. На жаль, професійна орієнтація обмежена рамками загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки вважається, що тільки перед випускниками шкіл постає проблема професійного визначення та питання вибору шляху підготовки до майбутньої професії. Але для молодих людей, що вступили до вищого навчального закладу проблема вибору професії не вирішується остаточно. Частина з них розчаровується у правильності власного вибору вже на першому році навчання, інші — на початку самостійної професійної діяльності чи після декількох років праці. Деяка частина молоді після закінчення професійної підготовки не може знайти роботу за отриманою професією і поповнює ряди безробітних. Тому проблема професійної орієнтації, зокрема проблема вибору професії та отримання необхідної підготовки до неї є актуальною протягом життя людини. У цьому контексті постає цілком закономірне питання щодо чинників, що зумовлюють професійне визначення особистості, її впевненість у правильності професійного вибору та власних професійних можливостях.

Отже, необхідність розроблення концепції професійної орієнтації в системі педагогічної освіти зумовлена тим, що попри значні теоретичні та практичні



здобутки психологічної й педагогічної наук у розробці проблем профорієнтації до цього часу не створено ефективної системи професійної орієнтації учнівської молоді у неперервній педагогічній освіті. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку нових підходів до професійної орієнтації, методологічні та теоретичні основи якої необхідно вибудовувати на досвіді класичної, культурної та практичної психології особистості й удосконалення наукового і науково-методичного забезпечення професійної орієнтації в системі педагогічної освіти.

Професійну орієнтацію є доцільним розглядати як інтегральну систему діяльностей (інформаційно-професіографічної, діагностико-прогностичної, професійно-консультативної), успішне здійснення яких вимагає від педагогічного працівника відповідної професійно-психологічної компетентності та психологічної готовності до профорієнтаційної діяльності з людиною на різних етапах її професійного визначення. На жаль, педагогічні працівники не підготовлені до цього, а також регламентованість та консервативність форм і змісту педагогічної діяльності не дозволяє їм у повному обсязі здійснювати цілісну системну профорієнтаційну роботу, спрямовану на рефлексію професійних інтересів учнівської молоді, її підготовку до прийняття самостійного, усвідомленого, відповідального рішення про вибір професії, до проектування освітньо-професійного шляху та можливих змін у його реалізації. Як знайти час та місце для професійної орієнтації в системі педагогічної освіти, що буде більш оптимальним та ефективним: підготувати відповідних фахівців — профорієнтологів, чи перенавчити вже підготовлених педагогічних працівників — це питання для подальшого обговорення у контексті вирішення глобальних проблем професійної орієнтації в сучасній педагогічній освіті таких, як її неактуальність, малоефективність, застарілість, обмеженість, знецінення ідеї цілісного розуміння особистості.

Концептуальні основи психології професійної орієнтації в системі педагогічної освіти складають підходи, принципи, предмет, мету та методи, на яких вибудовується методологія психології професійної орієнтації в системі педагогічної освіти та відбувається її розвиток як наукової галузі. Ці основи складають аксіологічний, культурологічний та персонологічний підходи; принципи цінності педагогічної освіти та цінності особистості педагогічного працівника; принципи відповідності професійної орієнтації педагогічній, психологічній та інноваційній культурі; принципи персоналізації та універсалізації суб'єктів профорієнтації. Психологічні явища та умови процесу орієнтації людини на педагогічну професію складають предмет вивчення психології професійної орієнтації в системі педагогічної освіти, мета якої полягає у вивченні цих психологічних явищ, процесів, умов на основі цілісного, багатогранного осмислення особистості як активного суб'єкта професійного самовизначення, професійного становлення, професійної самореалізації та професійного розвитку в сфері педагогічної праці. Провідними методами реалізації цієї мети є професіографія як засіб психологічного дослідження педагогічної професії та психодіагностика як засіб психологічного дослідження особистості.

Психологічні засади профорієнтаційної діяльності складають принципи психологічного дослідження педагогічної професії, психологічні вимоги до організації та здійснення профорієнтаційної діяльності. Психологічне дослідження педагогічної професії передбачає дотримання принципів комплексності (виробнича характеристика педагогічної професії та її спеціальностей: економічне значення, соціологічна, соціально-психологічна, педагогічна, санітарно-гігієнічна характеристика та психограма), цілеспрямованості (професійна консультація, професійний добір та відбір у системі педагогічної освіти), надійності (вимоги педагогічної професії до емоційної стабільності та стійкості особистості), диференціації (специфіка різних спеціальностей, що входять до складу педагогічної професії), типізації (об'єднання спеціальностей педагогічної професії в групи за подібністю вимог до психологічної структури особистості педагогічного працівника), перспективності та реальності (тенденції розвитку та змін у психологічній структурі педагогічної професії). Оптимальна організація та успішне здійснення профорієнтаційної діяльності зумовлюється реалізацією таких психологічних вимог, як: усвідомленість професійного самовизначення особистості, активність та інноваційність особистості, розвиток суб'єктів профорієнтаційної діяльності.

Найбільш проблемними зонами в сучасній системі педагогічної освіти визнано неактуальність профорієнтаційної діяльності для педагогічних працівників, невідповідність форм та методів професійної орієнтації сучасним умовам інноваційного розвитку, їх малоефективність, знецінення ідеї цілісного розуміння особистості. Провідними тенденціями покращення стану професійної орієнтації в системі педагогічної освіти є процеси її аксіологізації (визначення складу й ієрархії цінностей профорієнтаційної діяльності) та інновацізації (створення інноваційного середовища, розвитку інноваційної культури). Підвищення цінності профорієнтаційної діяльності для педагогічних працівників, розвиток у них готовності до використання інноваційних профорієнтаційних засобів, забезпечення якості підготовки педагогічних працівників, здатних здійснювати подальші інновації в процесі власної професійної діяльності, стають пріоритетними завданнями у контексті розвитку зазначених тенденцій.

## **1.2. Мета та вихідні положення концепції професійної орієнтації в системі педагогічної освіти**

Метою концепції професійної орієнтації в системі педагогічної освіти є забезпечення розвитку професійної орієнтації в системі педагогічної освіти.

В основу концепції професійної орієнтації в системі педагогічної освіти покладено такі засадничі положення:

1. Особистість — цілісна культурно-історична система різнобічних та багатоаспектних психічних утворень.
2. Професійна орієнтація — інтегральна система інформаційно-професіографічної, діагностико-прогностичної, професійно-консультативної діяльності.

3. Психологічна готовність педагогічних працівників до профорієнтаційної діяльності та активність особистості, на яку спрямована ця профорієнтаційна діяльність є необхідними умовами ефективної професійної орієнтації в системі педагогічної освіти.
4. Психологічна готовність педагогічного працівника до профорієнтаційної діяльності — складне психічне утворення особистості, що виникає, формується та розвивається у ході здійснення соціально-педагогічних форм профорієнтаційної діяльності, та в своєму розвитку передбачає послідовний перехід її якісних станів від елементарних до досконалих.
5. Активна позиція особистості на різних етапах її професійного визначення зумовлює самостійність, усвідомленість, відповідальність рішень щодо вибору професії, проектування і реалізацію освітньо-професійного шляху, впевненість у власних професійних можливостях.

У змісті концепції визначено теоретико-методологічні, науково-методичні та практично-прикладні засади професійної орієнтації в системі педагогічної освіти. Теоретико-методологічні засади складають принципи подвійності професійної самосвідомості, надситуативної активності, персоналізації та універсалізації суб'єктів профорієнтації як вихідні положення персонологічного підходу. Персонологічний підхід є невід'ємною складовою загального науково-методологічного забезпечення процесу професійної орієнтації в системі педагогічної освіти, що ґрунтується на психологічних закономірностях професійної орієнтації особистості та цілісному осмисленні особистісних характеристик, що забезпечують активність особистості в її професійному самовизначенні, соціально-професійній адаптації, професійному становленні та професійному розвитку.

Психологічними закономірностями професійної орієнтації в системі педагогічної освіти є такі, як: соціокультурна зумовленість завдань, місія та мета професійної орієнтації в системі педагогічної освіти; зумовленість ефективності професійної орієнтації в системі педагогічної освіти психологічною готовністю, профорієнтаційними компетенціями, інноваційною культурою педагогічних працівників; прямопропорційна залежність усвідомленого професійного визначення особистості та її активності; прямопропорційна залежність усвідомленого професійного визначення особистості та її персоналізації. При цьому активність суб'єктів профорієнтаційної діяльності, психологічна готовність педагогічних працівників до профорієнтаційної діяльності, сформованість профорієнтаційних компетенцій педагогічних працівників визнані критеріями успішності профорієнтаційної діяльності в системі педагогічної освіти. Психологічна готовність педагогічного працівника до профорієнтаційної діяльності — складне психічне утворення особистості, що виникає, формується та розвивається у ході здійснення соціально-педагогічних форм профорієнтаційної діяльності, та в своєму розвитку передбачає послідовний перехід її якісних станів від елементарних до досконалих.

Активна позиція особистості на різних етапах її професійного визначення зумовлює самостійність, усвідомленість, відповідальність рішень щодо вибору професії, проектування і реалізацію освітньо-професійного шляху, впевненість у власних професійних можливостях.

Науково-методичні засади складають науково обґрунтовані психологічні умови та моделі професійної орієнтації в системі педагогічної освіти. Психологічними умовами здійснення професійної орієнтації є: забезпечення суб'єктів професійної орієнтації професіографічним та психодіагностичним матеріалом; сприяння розвитку психологічної готовності педагогічних працівників до профорієнтаційної діяльності та їх здатності до використання інноваційних засобів профорієнтації; створення організованого профорієнтаційного простору з метою допомоги учнівській молоді в проектуванні власного освітньо-професійного шляху та формування в них психологічної готовності до навчання у вищих педагогічних навчальних закладах; забезпечення розвитку професійного самоставлення майбутніх педагогів протягом навчання в вищому педагогічному навчальному закладі; сприяння професійному становленню та успішній соціально-психологічній адаптації педагогічних працівників у професійній діяльності; надання психологічної допомоги безробітним педагогічним працівникам.

Психологічні моделі особистості інноваційного педагога; психологічна готовність особистості до навчання за педагогічним фахом; професійне самоставлення майбутніх педагогів; мотиваційна готовність майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи; психологічна готовність педагогічних працівників до профорієнтаційної діяльності, психологічна допомога безробітним педагогічним працівникам — покладені в основу створення ефективної системи професійної орієнтації учнівської молоді в системі педагогічної освіти.

Практично-прикладні засади складає методичне забезпечення ефективної профорієнтаційної діяльності:

- у вищих педагогічних, професійно-педагогічних навчальних закладах I-IV рівнів акредитації та інститутах післядипломної педагогічної освіти: а) професіограми професій педагогічного спрямування; б) комплекс психодіагностичних методик для професіографічного дослідження; методика вивчення компонентів психологічної готовності абітурієнтів до професійного навчання за педагогічним фахом «СПГ», анкета для виявлення профілю професійного самоставлення особистості; комплекс психодіагностичних методик для визначення мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи; методика визначення конфігурації мотиваційних ліній поведінки особистості майбутнього вчителя при здійсненні профорієнтаційної роботи; комплекс психодіагностичних методик визначення готовності педагогічних працівників до профорієнтаційної роботи; методика самооцінки фахової інноваційної культури педагогічних працівників «СФІКП»; в) технології розвитку фахової інноваційної культури пе-

дагогічних працівників; програма розвитку мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи; г) методичні рекомендації щодо удосконалення професіографічного і психодіагностичного забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти; методичні рекомендації щодо розвитку психологічної готовності до професійного навчання за педагогічним профілем;

- у загальноосвітніх навчальних закладах, педагогічних класах та університетах майбутнього вчителя: низка тестів діагностики готовності учнів до вибору професії, виявлення їх спрямованості на саморозвиток, визначення характеристик специфіки прийняття рішень та стратегій мислення; програми навчально-розвивальних курсів «Психологія командотворення, партнерської взаємодії та лідерства» (для 8-х класів), «Психологія саморозуміння та професійного самовизначення» (для 9-х класів), «Розвиток навичок роботи з інформацією та планування кар'єри» (для 10-х класів); програма факультативних занять «Психологія життєвого і професійного успіху» (для 11-х класів);
- у центрах зайнятості: профорієнтаційні технології психологічної допомоги безробітним педагогічним працівникам.

Реалізація розроблених методичних засобів профорієнтації в системі педагогічної освіти забезпечується методами інституалізації, презентації, безпосереднього використання, розповсюдження та традиціоналізації профорієнтаційних інновацій, складання індивідуальних портфоліо особистості, створення когнітивних карт — схематизації професійного самовизначення особистості.

Таким чином, концепція професійної орієнтації в системі педагогічної освіти є цілісним парадигмального рівня конструктом, спроможним кардинально змінити сучасний стан професійного самовизначення молодого покоління. Інноваційність цієї концепції полягає у визнанні цінності особистості, зокрема інноваційної особистості, у розвитку якої провідна роль належить професійній орієнтації. Оскільки саме професійна орієнтація покликана здійснювати прогностично-розвивальну функцію педагогічної освіти.

### **Висновки до розділу I**

Концепція професійної орієнтації в системі педагогічної освіти, що ґрунтується на культурно-історичній методології, є результатом аналізу сучасного стану професійної орієнтації в системі педагогічної освіти, визначення її актуальних проблем та провідних тенденцій, а також використання досвіду класичної, культурної та практичної психології особистості у вирішенні цих проблем.

Як науково обґрунтований, цілісний конструкт концепція професійної орієнтації в системі педагогічної освіти спрямована на визначення сутності, ролі та місця профорієнтації у сучасній системі педагогічної освіти, висвітлення нагальних проблем щодо продуктивної реалізації профорієнтаційної роботи у практичній діяльності освітніх закладів.

## **Розділ II. ПСИХОЛОГІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Сучасний етап суспільного розвитку характеризується стрімким розгортанням інноваційного перетворення та розвитку освіти. Рівень інноваційної культури сучасного суспільства формується, відтворюється та транслюється, найбільшою мірою, саме педагогічними працівниками. Тому важливим є розуміння та усвідомлення ідеї про те, що необхідною складовою профорієнтації в системі педагогічної освіти є розвиток інноваційної культури педагогічних працівників. Володіння інноваційною культурою забезпечує професійний та особистісний розвиток педагогічних працівників, їх здатність створювати та передавати освітні цінності.*

### **2.1. Інноваційні засоби профорієнтації в педагогічній освіті**

Протягом усієї історії людства зміна поколінь знярядь праці відбувалася одночасно зі зміною поколінь безпосередніх їх виробників — людей. Техніка змінювалася навіть повільніше. У первісному суспільстві перехід, наприклад, від примітивного зняряддя до кам'яних виробів відбувався протягом життя сотень поколінь людей (тривалість людського покоління, що вимірюється інтервалом у роках між середнім віком батьків і їх дітей, як вважається у демографії, дорівнює приблизно 30-ти рокам). У ремісному виробництві середньовічної Європи, не дивлячись на прискорення технічного прогресу, виробнича інструменти передавалися у спадок із покоління в покоління без помітних удосконалень. Тільки після промислової революції XVIII ст. темпи зміни поколінь техніки стали порівнюваними зі зміною демографічних поколінь. Навіть у кінці XIX — першій половині XX ст. середній вік техніки перевищував тривалість трудової активності робітника. Науково-технічна революція, а потім інформатизація та глобалізація світу внесли у процес оновлення матеріально-речового і суб'єктно-особистісного компонентів виробничої сили безпрецедентну інверсію. Темпи зміни нових поколінь техніки стали стрімко випереджати темпи зміни поколінь робітників. Тепер, вже протягом життя одного покоління людей відбувається зміна декількох поколінь інформаційно-технічних засобів. Відповідно змінилися і практичні завдання, і критерії освіти. Соціальні зміни настільки швидкі, що не викликає сумнівів, що сучасним дітям і молоді прийдеться жити у світі, який істотно відрізняється від того, у якому живуть їх батьки, вихователі та педагоги. Тому і якість освіти необхідно оцінювати не стільки за тим, як вдалося педагогічним працівникам передати молоді свої знання та уміння, скільки за тим, чи змогли вони підготувати її самостійно діяти й приймати рішення в умовах, яких не було і не могло бути у житті батьківського покоління. Для того, щоб жити та бути успішним у сучасному дуже мобільному та динамічному світі, людина повинна бути інноваційною особистістю й володіти двома протилежно спрямова-

ними рядами особистісних якостей. По-перше, це сформований світогляд як особистісне ядро, стійкі соціальні та моральні уявлення, цінності традиційної та інноваційної культури, по-друге — висока психологічна мобільність, гнучкість, інноваційний інтелект, здатність засвоювати та переробляти нову інформацію, створювати нове, впроваджувати його у практичну діяльність. Все це актуалізує проблему дослідження психологічних основ розвитку інноваційної культури особистості та використання інноваційних профорієнтаційних засобів в системі педагогічної освіти. У відповідності до цього виникає необхідність розгляду феномену інноваційної культури як своєрідного ресурсу розвитку особистості педагогічного працівника, як засобу професійної орієнтації молоді на професії педагогічного спрямування.

Проблема розвитку інноваційної культури особистості має розгалужені філософські, психологічні, педагогічні, соціологічні, економічні, культурологічні та інші виміри. Витоки виникнення теорії інновацій знаходяться у концептуальних розробках М. Вебера, Й. Гердера, Е. Фромма, О. Шпенглера та ін. У працях таких провідних дослідників ХХ століття, як Д. Белл, Дж. Бернхейм, І. Валерстайн, Дж. Гелбрейт, П. Дракер, М. Кастельс, Д. Медоуз, Т. Парсонз, А. Печеї, П. Сорокін, Е. Тоффлер відображені зміни, що відбуваються у світі внаслідок виникнення теорії інновацій і розширення масштабів інноваційної діяльності. Визначення циклів інновацій (Н. Кондратьєв, Й. Шумпетер) стало значним здобутком у розвитку теорії інновацій та сприяло активізації процесів виробництва у 20-х роках ХХ сторіччя. З 30-х років у макроекономіці з'являються поняття інноваційної політики, інноваційного процесу та багато інших, що свідчить про початок формування поняттєво-категоріального апарату інноватики, її виокремлення як спеціалізованої галузі знання — науки про нововведення. Наукові праці І. Ансоффа, М. Барера, В. Брауна, К. Оппенлендера, К. Певітта, Е. Роджерса, У. Ролкера, Б. Санто, Б. Твісса, Р. Уотермана, М. Хучек відображають процес розвитку і формування інноватики, яка у 60-х роках набуває статусу міждисциплінарної сфери на зламі філософії, економіки, теорії управління, культурології, а пізніше — педагогіки та психології.

Обґрунтуванню закономірностей функціонування та розвитку інноваційних процесів у педагогічних системах, визначенню структури змісту та результатів інноваційної діяльності присвячені праці К. Ангеловські, Л. Буркової, Л. Даниленко, Л. Захарової М. Кларина, Н. Клокар, О. Козлової, Ю. Максимова, В. Паламарчук, І. Підласого, Л. Подимової, М. Поташника, В. Сластьоніна, О. Хомерики, Н. Юсуфбекової та ін. Дослідники надають різного значення тим чи іншим компонентам у структурі інноваційної педагогічної діяльності, але не вирішують проблеми розвитку культури використання інноваційних профорієнтаційних засобів у системі педагогічної освіти.

Серед інноваційних засобів профорієнтації в системі педагогічної освіти — різноманітних нововведень психологічного супроводу, що впроваджуються в процес професійної орієнтації молоді на професії педагогічного спря-

мування, нами визначаються інформаційні, діагностико-консультативні та формувальні засоби.

Інформаційні — інноваційні засоби, що впроваджуються з метою організованого інформування молоді про роль та перспективи професій педагогічного спрямування, про зміст професійної діяльності педагогічних працівників, шляхи педагогічної освіти, а також про вимоги, які висуває педагогічна професія до людини, її особистісних якостей та здібностей, що сприяють ефективному виконанню завдань педагогічної діяльності. Ефективність педагогічної діяльності зумовлюється когнітивними чинниками, які виявляються у своєрідності сприйняття, опрацювання і відтворення інформації та зумовлюють відмінності у рівнях розвитку здібностей людини до професії педагогічного спрямування; ціннісно-орієнтаційними чинниками, які виявляються у цінностях, мотивації, оцінці й самооцінці особистості; емоційно-вольовими та комунікативними чинниками, що зумовлюють розвиток і особливості вияву особистісних якостей та властивостей, емоційно-вольових характеристик тощо.

Діагностико-консультативні — інноваційні засоби професійної психодіагностики та консультації, що впроваджуються для забезпечення процесу вивчення психологічних характеристик особистості, її здібностей до професійної діяльності педагогічного працівника, від яких значною мірою залежить ефективність педагогічної праці. Інтелектуальні, емоційно-вольові особливості, комунікативні властивості та особливості міжособистісної взаємодії особистості виявляються, формуються і розвиваються у процесі діяльності, фіксуються у формі внутрішньоособистісних утворень і характеризують можливість особистості як фахівця.

Формувальні — інноваційні засоби розвитку професійно-важливих для педагогічної праці якостей особистості, що впроваджуються в процес професійної підготовки педагогічних працівників. Професійна підготовка особистості до педагогічної діяльності орієнтується на оволодіння майбутніми педагогами відповідними методами і прийомами її здійснення, опанування системою правил і процедур виконання різних завдань професійної діяльності педагога. В основі становлення готовності особистості до педагогічної діяльності полягає формування низки професійно-важливих якостей особистості педагогічного працівника. Мова йде про особистісну готовність педагогічних працівників до професійної діяльності.

Особистісна готовність є, певною мірою, результатом формування спрямованості особистості на професію педагога та передбачає розвиток таких якостей, як активність, відповідальність, витримка, вміння спілкуватися з людьми, гуманізм, гнучкість поведінки, загальний рівень культури, здатність до адекватної самооцінки, навчаємість, особистісна зрілість, порядність, професійна зацікавленість, самообладання, самостійність, самокритичність, терпимість до думки інших, цілеспрямованість, а також наявність мотивації успіху, прагнення до самоактуалізації.



Психологічні засади розробки вищезазначених інноваційних профорієнтаційних засобів ґрунтуються на комплексі методів вивчення професійної діяльності педагогічних працівників, у тому числі: методи збору емпіричних даних — вивчення документації, спостереження, опитування, вивчення продуктів педагогічної діяльності; методи аналізу — метод експертної оцінки, метод якісного аналізу емпіричних даних, методи статистичного аналізу; методи психологічної інтерпретації — структурно-системний та функціонально-структурний аналізи.

Таким чином, інноваційна технологія профорієнтації в системі педагогічної освіти включає психологічний супровід профорієнтації школярів і допомоги у виборі професії педагогічного профілю учнями загальноосвітніх шкіл; допомогу в роботі приймальних комісій з профорієнтації абітурієнтів на професію педагога та у виборі спеціалізації в межах вищих педагогічних навчальних закладів; психологічний супровід профорієнтаційної роботи зі студентами, випускниками вищих педагогічних навчальних закладів та роботи з роботодавцями. За своїм призначенням інноваційна технологія профорієнтації на професію педагога — це психодіагностичний комплекс, спрямований на визначення професійної схильності учнів, випускників загальноосвітніх шкіл, студентів та професійної відповідності випускників педагогічних вузів, на формування в молоді установки на активний вибір і прийняття самостійного рішення щодо майбутньої педагогічної професії, мотивації на подальший професійний розвиток.

У такий спосіб, профорієнтація в системі педагогічної освіти розуміється нами як система інноваційних засобів з активізації професійного самовизначення особистості, формування здатності людини до самостійного прийняття рішення щодо вибору професії педагога, що зумовлюють ефективність подальшої професійної підготовки та здобуття молоддю спеціальностей педагогічної професії.

Професія педагога та педагогічна діяльність становлять для особистості своєрідний професійний простір, в якому реалізуються та удосконалюються її здібності до педагогічної діяльності, формується, усвідомлюється та здійснюється система професійних ідеалів, цінностей та установок [13]. Тобто педагогічна діяльність виступає засобом самореалізації педагогічного працівника як особистості. Тому важливим у профорієнтації молоді на професію педагога є формування системи професійних педагогічних цінностей, спрямованості на інноваційну педагогічну діяльність та розвиток інноваційної культури педагога в процесі професійної підготовки.

Психологічними умовами розвитку інноваційної культури є актуалізація потреби особистості в педагогічних інноваціях, її занурення в інноваційно-педагогічне середовище та залучення до активної групи інноваційних педагогів, що є референтною для особистості. Рушійними силами, чинниками розвитку інноваційної культури педагога виступають інноваційне педагогічне спілкування та інноваційна педагогічна діяльність. Інноваційне педагогічне спілкування

включає обмін інноваційно-педагогічною інформацією, сприйняття традиційним педагогічним працівником групи інноваційних педагогів (новатора, генераторів, інституалізатора, інноватора, традиціоналізатора) та навпаки, інтерактивну взаємодію між цими учасниками інноваційної педагогічної діяльності.

У психологічній структурі інноваційної педагогічної діяльності як діяльності з впровадження та створення педагогічних новацій, нами визначені її види, інноваційні педагогічні ситуації та стани особистості педагога в змісті цих ситуацій [11]. Зміни, що відбуваються в структурі інноваційної педагогічної діяльності, є результатом розгортання інноваційних педагогічних ситуацій та їх послідовного перебігу. Ці зміни викликають необхідність змін якісного стану особистості педагога як розвитку його здібностей до інноваційної педагогічної діяльності.

Динаміка інноваційної діяльності зумовлює прояви динамічних аспектів особистісного розвитку педагогічних працівників. Так, дослідження І. Кона дозволяють визначити такі положення щодо розвитку особистості професіонала: існує певна міра постійності особистісних рис протягом життя, але вона не є абсолютною [16]. Залежно від умов життя і діяльності лінія розвитку особистості може змінитися; міра постійності та мінливості різних особистісних властивостей, а також різних типів особистості неоднакова; різними типам особистості відповідають різні типи розвитку.

В інноваційній діяльності оновлення особистості педагогічних працівників здійснюється особливо інтенсивно, бо вона вимагає постійного збагачення та розширення професійного досвіду в різних соціальних, економічних, правових, організаційних та технологічних умовах інноваційної педагогічної діяльності [31]. Змінення особистісних якостей, що відбувається при цьому, відтворює те, як здійснюється засвоєння інноваційної діяльності, як у свідомості педагогічних працівників відбиваються та збагачуються цінності інноваційної діяльності.

Засвоєння особистістю цінностей інноваційної культури відбувається через взаємодію з референтною групою інноваційних педагогічних працівників у процесі сумісної інноваційної педагогічної діяльності. Оволодіння особистістю цінностями інноваційної культури супроводжується опосередкуванням психічних функцій, що необхідні для здійснення інноваційної педагогічної діяльності, значенням цих цінностей. Відбувається становлення інноваційного інтелекту, що стає необхідною передумовою розвитку особистості інноваційного педагогічного працівника. Будучи своєрідним інструментом, що забезпечує особливу техніку протікання розумових процесів, інноваційний інтелект особистості педагога служить змістовним джерелом використання та творення нових елементів педагогічної та інноваційної культури. Основними характеристиками особистісних змін є ступінь засвоєння та відтворення структури інноваційної педагогічної діяльності, усвідомлення педагогом себе самого інноватором. Динамічні аспекти особистісного розвитку відповідають динаміці інноваційної діяльності. Таким чином, психологічна стру-

ктура динаміки інноваційної діяльності включає постійну взаємодію між її суб'єктом та об'єктом, формування професійної свідомості — усвідомлення цінностей інноваційної діяльності та себе як носія й творця цих цінностей, які постійно збагачуються в процесі роботи. Важливе значення в такій взаємодії мають розвивальні характеристики суб'єкта інноваційної діяльності, а також динаміка інноваційної діяльності та етапи психологічного оновлення особистості педагогічних працівників.

Враховуючи ці закономірності інноваційної педагогічної діяльності, можна створити цілісну систему професійної орієнтації та професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників. Для забезпечення використання інноваційних засобів профорієнтації в системі педагогічної освіти є доцільним створення на базі науково-дослідних інститутів, вищих педагогічних навчальних закладів кафедр чи відділів інноваційних профорієнтаційних технологій або відповідних центрів, де відбувалося б проведення семінарів, конференцій, круглих столів з відповідної проблематики, здійснювалося наукове обґрунтування, розробка та впровадження нових методів, засобів і технологій профорієнтаційної діяльності, проводилася б консультативна та психодіагностична профорієнтаційна робота з учнівською молоддю в системі педагогічної освіти.

## **2.2. Особистість та інноваційна культура: логіко-психологічний аналіз**

У III тисячолітті відмічається зростання цінності нового у сучасному світі. Винахідництво та інновації стають умовами оволодіння майбутнім людини й освіти. За своїм змістом, формами і методами освіта постійно змінюється у відповідності до розвитку суспільства, його технологізації та інформатизації. Найзначущою особливістю сучасної освіти є співіснування у її змісті інноваційного та традиційного. Їх співвідношення розкривається у діалектиці перетворення інновації в традицію. Традиція зберігає те, що існує, а інновація її змінює та руйнує стереотипи, зберігаючи окремі елементи традиційного, або їх сукупність. Суперечності між традиційним та інноваційним виявляються в процесі взаємодії особистості та культури.

Визначення нами поняття фахової інноваційної культури педагогічних працівників ґрунтується на логіко-психологічному аналізі категорій особистості та культури, уточненні змістового наповнення та співвідношення таких понять, як «інноваційна особистість» та «інноваційна культура», а також на визначенні взаємозв'язку інноваційної культури особистості педагога з іншими видами культури (професійною, педагогічною, психологічною).

Особистість як особлива якість людини, що набувається нею в соціокультурному середовищі в процесі спільної діяльності та спілкування, розглядається в руслі суспільних наук. У змісті гуманістичних, філософських і психологічних концепцій особистість — це людина як цінність, заради якої здійснюється розвиток суспільства.

Так, В. Рибалка, в розробленій ним культурно-психологічній концепції особистості, визначив поняття особистості через його зіставлення з категоріями «людина», «особа», «суб'єкт», «розвиток», «культура». Трактуючи це поняття, вчений зауважує на тому, що «особистість — це людина, особа із соціально, культурно та індивідуально, антропологічно зумовленою системою вищих психічних властивостей, що визначається залученістю людини до оволодіння та створення суспільних, культурних, історичних, вітальних, власне особистісних цінностей. Ця система виявляється та формується в процесі свідомої, прогресивної, продуктивної, культурної, предметної діяльності, міжособистісного спілкування та життєдіяльності. Особистість опосередковує та визначає творчий рівень взаємозв'язків особи із культурним, суспільним та природним середовищем. У філософсько-психологічному аспекті особистість — це об'єкт і суб'єкт соціального, культурного, історичного процесу власного життя. У психологічно-аксіологічному плані особистість є найвищою цінністю суспільства, джерелом створення інших — матеріальних і духовних, природних і суспільних цінностей» [27; 24; 25].

Критичне осмислення наукових поглядів та уявлень про особистість таких вітчизняних психологів, як В. Бехтерев, О. Лазурський, Л. Виготський, В. Вернадський, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, Л. Божович, Г. Костюк, В. Моляко, В. Рибалка, В. Моргун та ін., привело нас до висновку, що інтегральною характеристикою особистості є її здатність до активного впливу на культуру, який, водночас, спрямовано як на зміну соціокультурних умов, так і на самозмінення, а не здатність до адаптивної самозміни, коли особистість вимушена пристосовуватися до динамізму соціокультурного життя.

Відповідно до культурно-історичної теорії детермінація розвитку особистості полягає в тому, що соціокультурне середовище є джерелом, яке живить розвиток особистості. При цьому культура не є чинником, що безпосередньо визначає особистість як таку, а є умовою здійснення діяльності людини. Культура несе ті суспільні норми, цінності, ролі, церемонії, знаряддя, системи символів та знаків, з якими стикається індивід. Рушійною силою розвитку особистості виступають спільна діяльність і спілкування, за допомогою яких здійснюється рух особистості в світі людей, залучення її до культури. Взаємовідношення між індивідом як результатом антропогенезу, особистістю, яка за своїла суспільно-історичний досвід, і індивідуальністю, яка перетворює світ, полягають в тому, що індивідом народжується та є кожна людина, особистістю вона стає на основі її залучення до культурно-історичного досвіду в процесі спільної діяльності та спілкування, в ході яких виявляється індивідуальність особистості та відстоюється нею в соціокультурному середовищі.

Слово «культура» (від лат. culture — догляд, обробіток, виховання) увійшло у побутовий рівень наукового знання ще з античних часів. Спочатку воно стосувалося тільки обробітку землі, бо землеробство було необхідною умовою життя людини. З часом розвиток суспільства призвів до того, що значення поняття «культура» розширилося, воно вже охоплювало не тільки обро-

біток землі, а ще й виховання, освіту та релігію, адже природа і людина того часу становили єдине ціле, а людина постійно зверталася до Бога.

Вже пізніше в період XIX–XX ст., коли відбувалося виокремлення наукових напрямків, їх представники досліджували притаманну культурі специфіку в різних галузях наук. Окремі опосередковані спроби розтлумачити поняття культури робили Ф. Ніцше, А. Шпленгер, В. Розанов, М. Бердяєв, Ф. Достоевський, І. Франко, П. Флоренський. Але їхні погляди сформувалися переважно на засадах філософської науки та художньо-образного осмислення культури в мистецьких творах.

До осмислення ролі культури зверталися й представники психологічної науки. Наприклад, ще В. Вундт наголошував на тому, що психологія як наука має можливості досліджувати не тільки психіку, але й механізми формування культури, її вплив на психіку та розвиток. Але цю думку дослідники обійшли увагою, бо експериментальна психологія того часу не передбачала вивчення культури як складової психіки і використовувала специфічні методи дослідження, які не могли дати пояснення тому, як відбувається процес проникнення культури в психіку.

Із появою нового наукового способу пізнання світу з притаманними йому методами досліджень, мовою понять і категорій з'являються нові погляди на культуру і можливості її вивчення. Дослідники починають висувати ідеї про особливості взаємодії культури та психіки, пов'язуючи культуру з життєдіяльністю людини.

Сучасна наукова література містить значну кількість визначень поняття «культура». Серед них є визначення про те, що культура: це сума всіх видів діяльності, звичаїв, вірувань; соціальна спадщина суспільства; правила, що організують певний образ життя; спосіб пристосування суспільства до природного середовища й економічних потреб; продукт діяльності людей; спосіб передачі (позабіологічне наслідування), тобто формування культури у процесі навчання і виховання; сукупність дій, які переходять від індивіда до індивіда за допомогою символів; основа діяльності людей тощо. Так, наприклад, у новому тлумачному словнику української мови дається три основних лексичних значень поняття «культура»: 1) сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії; 2) освіченість, вихованість; 3) рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності [20].

Специфіку культури безпосередньо вивчають такі наукові напрями, як культурологія та психологія культури. Культурологія виникла в результаті спроби узагальнити наукові знання археології, археографії, історії, мистецтвознавства, етнографії, соціології. А психологія культури — як напрям соціальної психології. Це відображається у розвитку поглядів цих наукових напрямів на культуру. Культурологія вивчає культуру як особистісне формування людини та як універсальний засіб суспільного життя, на основі чого дає дуалістичне трактування цього поняття: «Культура — це вид діяльності,

засобами якого за історичною вертикаллю створюються духовні та матеріальні цінності». Це визначення культури дає підстави визначити предметом вивчення культурології специфіку розвитку матеріальної та духовної культури цивілізацій, етносів, націй у конкретно-історичному періоді, а також їх взаємозв'язки і взаємовпливи.

Як особливий діяльнісний спосіб оволодіння людиною світом, включаючи як природу та суспільство, так і внутрішній світ самої людини, розвиток особистості, культура вивчається в руслі психології культури. Предметом вивчення психології культури є взаємодія людини та культури, де і людина, і культура виступають і як суб'єкти, і як об'єкти впливу та перетворення, а також культурна поведінка, тобто ставлення до культури і розпорядження її надбанням, що відіграє особливу роль у взаємовідносинах людини та світу.

У руслі концептуальних досліджень педагогічної та вікової психології формування та розвитку культури пов'язаний з історичним розвитком людства, культура визначена як необхідна умова розвитку особистості, а особистість вивчається як джерело і результат розвитку культури. Так, наприклад, у змісті культурно-історичної теорії розвитку створення та запровадження нових елементів культури обов'язково пов'язане з ідеєю особистості.

Поняття інноваційної особистості та інноваційної культури широко використовується представниками різних наукових галузей, але не має їх наукового обґрунтування та визначення як психологічних понять. Так, у роботах, присвячених висвітленню основних аспектів філософії освіти XXI століття та феномену інновації, В. Кремень зазначає, що формування людини «з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку. Лише сформувавши інноваційну особистість, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією». У контексті вище зазначених робіт, під інноваційною розуміється така особистість, що характеризується «інноваційним типом мисленням», володіє «інноваційним типом культури» та відрізняється готовністю до «інноваційного типу діяльності» [17; 18].

Наведене визначення інноваційної особистості вимагає уточнення, та доповнення його змістового наповнення психологічним поясненням. Якщо звернутися до змісту культурно-історичної теорії розвитку, то можна передбачити, що особистість стає інноваційною в результаті її залучення до інноваційної культури в процесі інноваційного спілкування та інноваційної діяльності. Саме тому важливими характеристиками інноваційної особистості повинні бути особливі особистісні властивості та якості, що забезпечують її здатність до інноваційного спілкування та інноваційної діяльності, в процесі яких особистість оволодіває інноваційною культурою, засвоює її, створює її нові елементи та змінюється сама [23]. Особистість інноваційного педагога — особистість, яка характеризується здатністю до створення нових елементів фахової інноваційної культури педагогічних працівників і самотворення

в процесі інноваційного педагогічного спілкування та інноваційної педагогічної діяльності, усвідомленням себе як суб'єкта інноваційної педагогічної діяльності, носія та творця фахової інноваційної культури, суб'єкта творчої самодіяльності.

Невизначеність та розмитість поняття інноваційної культури зумовлює його неоднозначне тлумачення та ускладнення його розуміння. Так, в Законі України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» інноваційна культура визначена як «складова інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої, загальнокультурної і соціально-психологічної підготовки особистості та суспільства в цілому до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї розвитку економіки країни на інноваційних засадах» [9]. У даному випадку, щоб зрозуміти змістове наповнення поняття інноваційної культури треба мати чітке уявлення про інноваційний потенціал «...особистості та суспільства в цілому».

О. Кобяк визначив інноваційну культуру як «стійку систему норм, правил і способів здійснення нововведень в різних сферах життя суспільства, що історично склалася, характерна для певної соціокультурної спільності» [14]. Це визначення має соціологічне підґрунтя та вимагає знання і розуміння норм, правил і способів здійснення нововведень. Будучи історично адаптованою в конкретному соціумі структурою моделей і алгоритмів інноваційних дій, інноваційна культура «відіграє роль соціокультурного механізму регуляції інноваційної поведінки соціальних суб'єктів». При цьому вчений виділяє її провідні функції: «регулятивні потенції інноваційної культури ... визначаються повнотою і якістю виконання її функцій — трансляції, селекції, інновації». Функція трансляції пов'язана «з передачею з минулого в сьогодення із сьогодення в майбутнє сталих типів інноваційної поведінки», які пройшли тривалу апробацію і придбали ціннісне забарвлення в межах конкретного суспільства. Функція селекції розкривається в «процесі відбору знов створених або запозичених інноваційних поведінкових моделей, що найбільшою мірою відповідають потребам суспільства на певному етапі його розвитку». В процесі реалізації функції інновації розкриваються «креативні можливості описуваного соціокультурного механізму, що проявляють себе у виробленні нових типів інноваційної поведінки на основі зразків інноваційної діяльності», які виникли усередині самої культури або були щеплені ззовні. Якість виконання інноваційної функції визначається «ступенем органічності поведінкових моделей у співвідношенні зі структурами економічних, політичних, культурних і інших відносин, що склалися в певному суспільстві».

Також вчений зазначив, що не існує єдиного для всіх оптимального балансу в функціональному полі інноваційної культури. Її розвиток характеризується зміною стабільних і «гіперфункціональних» періодів, коли відбувається «різке зрушення в роботі соціокультурного механізму в напрямку форсованої реалізації тієї або іншої функції». Наприклад, інноваційна культура японського суспільства в середині XIX сторіччя вимушена була в результаті зовніш-

ньої культурної експансії інтенсивно здійснювати селекційну та інноваційну функції з метою адаптації привнесених зразків інноваційної діяльності та їх інтеграції в дифузні «національно-запозичені» типи інноваційної поведінки, що поєднують як «органічно властиві традиційній японській культурі компоненти, так і привнесені з американської та західноєвропейської культур».

Л. Холодкова визначила інноваційну культуру як «соціально-культурний феномен, що поєднує науку, освіту і культуру з соціальною та професійною практикою у різних сферах життя», підкреслюючи своєрідну подвійну структуру інноваційної культури: «...з одного боку, вона — особливий вид культури, а з іншого — елемент, який присутній у кожному виді культури». У цьому визначенні інноваційна культура представлена вченою як різновид загальнолюдської та загальносупільної культури нарівні з національною, політичною, правовою, економічною, духовною, корпоративною, професійною та іншими видами культур [29].

Винятково важливим для розуміння психологічного контексту поняття «інноваційна культура» є її визначення у відношенні до педагогічних працівників І. Дичківською як системи «освоєних особистістю педагогічних засобів, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності, системоутворювальним елементом якої є цінності інноваційного плану». Наведене визначення інноваційної культури педагога вимагає розуміння понять «педагогічного засобу», «інноваційного способу діяльності» та «цінностей інноваційного плану» [6].

Рівень інноваційної культури сучасного суспільства відтворюється найбільшою мірою та транслюється саме педагогічними працівниками. Тому важливим є розуміння та усвідомлення ідеї про те, що у становленні особистості інноваційного педагога необхідним є оволодіння сукупністю культур — професійною, педагогічною, психологічною та інноваційною. Це забезпечує особистісний розвиток, здатність створювати та передавати цінності, здатність впроваджувати педагогічні новації та створювати їх. Для цього важливе опанування не тільки культурно-педагогічною спадщиною, а й залучення педагогічних працівників до процесу інноваційної діяльності та інноваційного спілкування. Взаємозв'язок інноваційної культури педагогів з професійною, педагогічною та психологічною пояснює необхідність введення нами поняття «фахова інноваційна культура педагогічних працівників».

Так, особливості професійної, педагогічної та психологічної культури висвітлені в наукових працях Г. Балла, М. Бастуна, І. Дичківської, Т. Іванової, Я. Коломінського, В. Рибалки, З. Становських, Н. Чепелевої та ін. Узагальнення нами уявлень різних дослідників про зазначені вище види культури дозволило зробити висновок про те, що провідними складовими, які поєднують погляди науковців на професійну, педагогічну та психологічну культуру є поняття «здатність особистості» та категорія «діяльність», оскільки в узагальненому вигляді професійна культура визначається як здатність особистості до виконання професійної діяльності, педагогічна — здатність особистості до виконання педагогічної діяльності, а психологічна культура — здатність



до виконання психологічної діяльності. Постає питання про те, в чому ж тоді полягає специфіка цих видів діяльності та, відповідно, специфіка професійної, педагогічної та психологічної культур. Адже, професійна діяльність може бути і педагогічною, і психологічною, і ще будь-якою у відповідності до професії, якою володіє людина. Для висвітлення відмінностей між цими видами культур і виявлення особливостей взаємозв'язку інноваційної культури з ними ми акцентуємо увагу на наступних їх аспектах і визначеннях.

У великому тлумачному психологічному словнику представлено декілька визначень професійної культури. Її розуміють як: 1) процес розвитку цілісної особистісної структури, критеріями сформованості якої є взаємопов'язані між собою світогляд і методологічне мислення; 2) систему соціальних якостей, яка забезпечує рівень професійної діяльності та визначає її особистісний зміст; 3) системну якість, вихідними елементами якої є знання, практичні уміння і навички, власні соціальні якості, котрі характеризують відношення особистості до світу соціальних цінностей [26].

Б. Бричок в своїй роботі «Сутність педагогічної культури викладача ВНЗ» розкрив різноплановість поняття педагогічної культури, як поняття спорідненого з професійною культурою. В цій роботі вченим репрезентовані такі визначення педагогічної культури: 1) системне, динамічне утворення, котре ґрунтується на загальній культурі особистості, яка містить знання, культурні цінності, способи діяльності й прагнення брати активну участь у розвитку культурних традицій; 2) інтегративна підсистема в цілісній соціальній системі, що діалектично взаємопов'язана з суспільними процесами, характеризує творчу діяльність учителя, впливає на процес формування мислення вчителя, є процесом і результатом перетворення як учителя, так і його учнів; 3) полікомпонентна структура, складниками якої є: педагогічні потреби, здібності, уміння, педагогічна уява, мислення, емоційність, товариськість, художній талант, педагогічні методи та стилі [2].

У сучасній психології поняття психологічної культури має декілька визначень. Її вивчають через: 1) виявлення особливостей загальної культури та деяких аспектів самосвідомості та самоорганізації; 2) визначення психологічної діяльності; 3) дослідження складного особистісного феномену, в основі якого — процес аксіологізації психологічних цінностей та їх реалізація у високоєфективній психологічній діяльності.

Так, В. Рибалка у своїй праці «Психологія честі та гідності особистості» визначив психологічну культуру педагогічного працівника «як здатність особистості свідомо засвоювати, формувати, зберігати, примножувати, актуалізувати і передавати психологічну цінність особистості як сутнісну людську силу, найпотужніший ресурс, потенціал, який забезпечує підвищення ефективності поведінки... та трудової діяльності і життєдіяльності» [28]. У цьому визначенні вчений підтримує і розвиває уявлення Я. Коломінського про психологічну культуру як «здатність до виконання ефективної психологічної діяльності» [15].

Отже, можемо зробити висновок, що специфіка професійної, педагогічної та психологічної культур визначається предметом професії людини. Взаємозв'язок інноваційної культури з професійною, педагогічною та психологічною, полягає в тому, що педагогічна професія відноситься до групи професій, предметом яких є інша людина. Сутність педагогічної професії полягає у взаємодії з іншою людиною, що спрямована на формування, покращення та перетворення особистісних якостей людини. При цьому педагогічна діяльність як професійна є спеціально організованою, має власний зміст, психологічну структуру та закономірності, що засвоюються особистістю в процесі оволодіння професією педагога та опанування досвідом професійної культури, основними складовими якої є педагогічна та психологічна. Власне розвиток цих складових професійної культури педагогічних працівників призвів до виникнення в сучасній освіті інноваційних тенденцій, наслідком чого і є інноваційна культура. Так, фахова інноваційна культура педагогічних працівників — досвід інноваційної педагогічної діяльності (сукупність знань, засобів та способів інноваційної педагогічної, цінностей), що формується протягом історичного періоду розвитку інноваційної педагогічної спільноти. Фахова інноваційна культура особистості — здатність особистості до створення нових елементів цього досвіду і самотворення (саморозвитку), що формується в процесі інноваційного педагогічного спілкування та інноваційної педагогічної діяльності на основі оволодіння й засвоєння необхідних для цього, раніше створених інноваційною педагогічною спільнотою елементів фахової інноваційної культури педагогічних працівників.

Інноваційна культура особистості (англ. innovation — введення в..., нововведення) — сукупність способів інноваційної діяльності особистості, що є результатом розпредметнення суб'єктом світу культури інноваційної діяльності (засвоєння ним та привласнення психологічної структури інноваційної діяльності людства, включаючи всі її рівні та форми від нижчих до вищих: потреби, мотиви, цінності, спрямованість; знання, уміння, навички).

Розгортання інноваційної діяльності здійснюється за такими етапами, як: створення новації; перетворення новації у наукове знання; впровадження наукового знання у практичну діяльність, надання йому статусу інновації; перетворення інновації у традицію. В міру включення особистості в інноваційну діяльність відповідно до визначених етапів і до різних моментів часу — минуле, теперішнє, майбутнє, вчора, сьогодні, завтра — відбувається зміна стану особистості, її рух від звичайної людини до інноватора. На цій основі виникає і розгортається інноваційна культура особистості, феномен якої можна визначити як здатність особистості до інноваційної діяльності.

Інноваційна особистість — особлива якість людини, що набувається нею в інноваційному соціокультурному середовищі в процесі спільної інноваційної діяльності та спілкування.

Інноваційна особистість характеризується інноваційним характером спілкування (обмін інноваційною інформацією, взаємодія і взаєморозуміння

у процесі інноваційної діяльності), інноваційною спрямованістю (потреби, мотиви інноваційної діяльності та інноваційні цінності), інноваційними рисами характеру (ініціативність, креативність, відповідальність, рішучість тощо), усвідомленням себе як суб'єкта інноваційної діяльності та носія інноваційної культури, інноваційним інтелектом (готовність до подолання інерції мислення, стійка система знань, що розкривають сутність, структуру і види інноваційної діяльності; вміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних можливостей та механізмів їх самоактуалізації; володіння знаннями про освоєння і впровадження інновацій у практичну діяльність, спеціальними методами, прийомами й засобами, використання яких дає змогу активно включатися в інноваційну діяльність), силою і рухливістю нервово-психічної діяльності.

Таким чином, здійснений логіко-психологічний аналіз включає розгляд низки понять, що відображають психологічну сутність співвідношення особистості та культури, і дозволяє висвітлити на цій основі розуміння фахової інноваційної культури педагогічних працівників у руслі культурно-історичної теорії.

### **2.3. Інноваційна культура педагогічних працівників у руслі культурно-історичної теорії**

Культурно-історична теорія розвитку, що розроблена в 20-30 рр. ХХ століття видатним психологом Л. Виготським за участю його учнів та співробітників О. Леонтєва, О. Лурії, О. Запорожця, Д. Ельконіна, Л. Божович, Л. Славіної, була інноваційною для свого часу психологічною концепцією, яка зробила вплив на розвиток світової психологічної думки [3; 4]. В ході визначення власних поглядів на розвиток особистості її автор спочатку спирався на поняття реакції. Провідною для розвитку особистості Л. Виготський вважав особливу реакцію — мовленнєву. Її особливість автор культурно-історичної теорії вбачав у тому, що вона соціальна, тобто припускає процес спілкування, має наявний психологічний зміст — значення слова, відтворює елемент культури у слові. У поєднанні цих аспектів Л. Виготський прагнув пояснити будь-який феномен психічного життя людини. В процесі становлення поглядів вченого на розвиток особистості, він відійшов від поняття мовленнєвої реакції та став вивчати психічні функції. Поняття функції було сформульоване функціональним напрямом, у руслі якого функції психіки трактувалися за типом функцій організму. Суть нововведення Л. Виготського виявляється в тому, що він включив до структури психічної функції особливі регулятори, а власне — знаки, які створює культура, та розпочав роботу з вивчення змін, які здійснює знак у традиційних психологічних об'єктах таких, як увага, пам'ять, мислення. Мовленнєвий знак, за Л. Виготським, це також своєрідне знаряддя, але особливе. Особливість мовленнєвого знака вчений вбачав у тому, що слово є універсальним знаряддям, яке змінює психічні фу-

нкції, на основі чого існує можливість пояснення вербального і символічного характеру когнітивних процесів в людини.

Новизна поглядів Л. Виготського полягала не тільки в ідеї про те, що вищі психічні функції формуються за допомогою психологічного знаряддя. В результаті критичного осмислення досвіду гештальт-психології французької психологічної школи вчений ввів поняття психологічної системи. Її компонентами є взаємопов'язані функції. У процесі виконання спільної діяльності та спілкування розвивається не окрема функція, а цілісна система функцій. При цьому в різні вікові періоди співвідношення функцій змінюється. Врахувавши наукові погляди Ж. Піаже, Л. Виготський трактував процес розвитку вищих психічних функцій особистості як інтеріоризацію. Будь-яка функція виникає спершу між людьми, а потім привласнюється особистістю.

Отже, згідно з культурно-історичною теорією, провідна закономірність розвитку психіки полягає в інтеріоризації структури соціально-символічної діяльності. В результаті попередня структура психічних функцій як «природних» змінюється, опосередковується інтеріоризованими знаками, психічні функції стають «культурними». Ззовні це виявляється в тому, що вони набувають усвідомленості та довільності. В ході інтеріоризації структура зовнішньої діяльності згортається для того, щоб знову трансформуватися і розгортатися в процесі екстеріоризації, коли на основі психічної функції будується «зовнішня» соціальна діяльність.

Теорія Л. Виготського підлягала критиці, у тому числі й з боку деяких його учнів за протиставлення «природних» і «культурних» психічних функцій, за розуміння механізму соціалізації як механізму, що пов'язаний з засвоєнням знаково-символічних (мовленнєвих) форм; за недооцінку ролі предметно-практичної діяльності людини. Останній аргумент став вихідним при розробці учнями Л. Виготського концепції структури діяльності в психології. В наш час звернення до культурно-історичної теорії пов'язане з аналізом процесів спілкування, з вивченням діалогічного характеру низки когнітивних процесів, з використанням у психології структурно-семіотичних процесів, з визначенням генетично-моделюючого підходу.

Подальші дослідження, проведені видатними психологами, які продовжували розвивати ідеї Л. Виготського, підкреслюють особливу роль культури, діяльності та спілкування в розвитку особистості. Так, Л. Божович у розробленій нею концепції формування особистості у дитячому віці, визначила основні чинники і перехідні періоди формування особистості, розглядаючи спрямованість особистості як основу її становлення та формування довільності поведінки. Розвиваючи ідею Л. Виготського про те, що психічні функції особистості розвиваються в процесі засвоєння культури та залучення до діяльності й спілкування, Л. Божович наголошує на тому, що розвиток особистості відбувається завдяки активному відображенню дійсності, шляхом засвоєння продуктів людської праці та культури, «...має свою внутрішню

логіку, свої власні закономірності, а не є пасивним відображенням дійсності, в умовах якої цей розвиток здійснюється» [1].

О. Леонт'єв в змісті розробленої ним психологічної теорії діяльності розвинув ідею Л. Виготського про провідний вид діяльності. Значення провідної діяльності для розвитку особистості залежить від того, що відкриває для себе і засвоює людина в процесі її виконання. У провідній діяльності виникають і перебудовуються основні психічні процеси, відбуваються зміни психологічних особливостей особистості на певній стадії розвитку. О. Леонт'єв надавав особливого значення конкретним видам діяльності, зазначивши, що кожний з них «відповідає певній потребі суб'єкта, тягнеться до предмета цієї потреби, згасає в результаті її задоволення та відтворюється знову — можливо вже в зовсім нових умовах» [19].

Ю. Гіппенрейтер у розробленому нею курсі лекцій «Вступ до загальної психології» визначила три основні частини в структурі та змісті культурно-історичної теорії розвитку: людина та природа; людина та її власна психіка; генетичні аспекти [5]. Перша частина відноситься до загальнопсихологічних передумов цієї теорії та включає положення про те, що людина оволодіває природою, змінює її завдяки використанню засобів впливу на природу, розвитку матеріального виробництва. Друга частина внутрішньо, змістовно пов'язана з першою. В ній розкривається положення про те, що здатність людини до оволодіння природою призвела до виникнення у неї здатності володіти власною психікою, про що свідчать довольні форми діяльності або вищі психічні функції. Подібно до того, як людина оволодіває природою за допомогою знаряддя, вона оволодіває власною поведінкою також за допомогою особливого знаряддя — психологічного, що виникає в процесі культурно-історичного розвитку людини. Тобто вищі психічні функції мають опосередковану структуру. Третя частина теорії містить положення про перетворення інтерпсихологічних відносин в інтрапсихологічні, що за Л. Виготським є процесом інтеріоризації відносин управління в змісті сумісної діяльності та засобів-знаків.

У наш час відбулися кардинальні зміни взаємовідносин суб'єкта з оточенням (комп'ютеризація, Інтернет, інформаційні технології, нанотехнології тощо). Тому, було б доцільним, у відповідності до вище визначених методологічних положень культурно-історичної теорії розвитку, зауважити на наступних аспектах. Сучасна людина не просто впливає на природу, опановуючи культуру, а творить нові елементи культури, змінюючи саму себе та природу. Функції творення, відтворення та трансляції культури, у тому числі й інноваційної, виконують, більшою мірою, педагогічні працівники. Тому особливого значення набуває розвиток особистості інноваційного педагога в процесі інноваційної педагогічної діяльності, необхідною умовою чого є оволодіння педагогом суспільно-історичним досвідом інноваційної культури. Психологічне знаряддя, знаки, які є носієм значення інноваційної педагогічної діяльності, її суб'єктивних смислів для педагога в процесі інтеріоризації стають цінними для нього та опосередковують психічні функції, що необ-

хідні для здійснення інноваційної педагогічної діяльності. У такий спосіб сукупність вищих психічних функцій (довільні увага, пам'ять, мислення та ін.), що опосередковуються цінностями фахової інноваційної культури педагогічних працівників в ході виконання завдань інноваційної педагогічної діяльності, забезпечують становлення та розвиток інноваційного інтелекту особистості, на основі функціонування якого формується здатність особистості створювати нові елементи інноваційної культури та змінюватися самій, виявляючи творчу самодіяльність.

Таким чином, творчість, Л. Виготським та його послідовниками, істотно розширила уявлення психології про розвиток психіки, її функцій та стала, у даному випадку, методологічним підґрунтям для уточнення змістового наповнення поняття інноваційної культури педагогічних працівників та її вивчення. На нашу думку, культурно-історична теорія розвитку має відповідне для вирішення цих завдань методологічне підґрунтя. Методологічні положення культурно-історичної теорії розвитку дозволяють визначити інноваційну культуру як досвід (сукупність знань, умінь, навичків, способів діяльності, цінностей), що набуває особистість у процесі інноваційної діяльності та забезпечує розвиток інноваційної особистості.

Інноваційна культура педагогічних працівників — досвід інноваційної педагогічної діяльності (сукупність знань, засобів і способів інноваційної педагогічної, цінностей), що формується протягом історичного періоду розвитку інноваційної педагогічної спільноти. Інноваційна культура особистості — здатність особистості до створення нових елементів цього досвіду і самотворення (саморозвитку), що формується в процесі інноваційної педагогічної діяльності на основі оволодіння й засвоєння необхідних для цього, раніше створених інноваційною педагогічною спільнотою елементів інноваційної культури.

Розвиток інноваційної культури особистості педагогічного працівника відбувається в процесі залучення традиційного педагога до суспільно-історичного досвіду інноваційної культури, засвоєння цього досвіду, включення в інноваційну педагогічну діяльність, інтеріоризації досвіду і структури інноваційної педагогічної діяльності, перетворення інтерпсихічної взаємодії в інтрапсихічну дію, усвідомлення себе інноваційним педагогом, становлення індивідуальної інноваційної культури. Коли інноваційна педагогічна діяльність особистості досягає вищого вияву — творчої самодіяльності, стає можливим самотворення особистості та творення інноваційної культури, здійснюється вливання її індивідуальної форми у колективну. Процес залучення особистості педагога до суспільно-історичного досвіду інноваційної культури є за своєю суттю процесом взаємодії педагога в ході інноваційної педагогічної діяльності з іншими носіями інноваційної культури, тобто має суб'єкт-суб'єктний характер. У такий спосіб, інноваційна культура педагогічних працівників є умовою та результатом розвитку особистості інноваційного педагога.

Визначення психологічних особливостей розвитку інноваційної культури педагогічних працівників вимагає проведення складних комплексних досліджень. Так, у ході емпіричного дослідження 154-ох педагогічних працівників позашкільних та загальноосвітніх навчальних закладів України нами виявлено 17,66% педагогів з низьким рівнем розвитку інноваційної культури, які відрізняються несприйнятливістю до педагогічних інновацій, недостаним рівнем інноваційної компетентності, неготовністю до здійснення інноваційної педагогічної діяльності та пасивністю в ній, несформованістю в них системи цінностей інноваційної культури. З середнім рівнем інноваційної культури виявлено 69,49% педагогів, яким властиві: сприйнятливість до нового, достатній рівень фахових і спеціальних знань та ключових і спеціальних компетенцій, готовність до виконання завдань інноваційної педагогічної діяльності з впровадження педагогічних новацій, інноваційна активність на рівні використання та розповсюдження педагогічних інновацій, а також сформованість системи цінностей інноваційної культури. Педагогічні працівники з високим рівнем інноваційної культури (12,85%) характеризуються: високою інноваційною сприйнятливістю, високим рівнем фахових і спеціальних знань та ключових і спеціальних компетенцій, готовністю до виконання завдань інноваційної педагогічної діяльності з впровадження та створення педагогічних новацій, інноваційною активністю на рівні творчої самодіяльності та створення педагогічних новацій, сформованістю системи цінностей інноваційної культури та здатністю їх ієрархізувати.

Аналіз результатів, отриманих у різних вікових групах педагогічних працівників шкіл і позашкільних закладів свідчить, що кожна з цих груп має певні особливості. Представники цих груп відрізняються структурою інноваційної культури й особливостями міжструктурних зв'язків. Так, у першій групі педагогічних працівників (25-40 років) відслідковується тенденція до інтегрованості та внутрішньої узгодженості компонентів інноваційної культури. У другій групі педагогічних працівників (41-60 років) інтегрованість і внутрішня узгодженість компонентів інноваційної культури виражена на більш низькому рівні. Про це свідчить менша кількість кореляційних зв'язків. У представників даної групи спостерігається тенденція достовірних зв'язків ( $p \leq 0,1$ ) між фаховою та інноваційною компетентністю й загальним рівнем розвитку інноваційної культури, а у першій групі — між інноваційною спрямованістю особистості, готовністю до інноваційної діяльності, інноваційною активністю, інноваційною сприйнятливістю, фаховою та інноваційною компетентністю і загальним рівнем розвитку інноваційної культури особистості.

На основі цього можна зробити висновок, що у більш молодшому віці в основі функціонування і розвитку інноваційної культури особистості є активний пошук засобів реалізації внутрішнього особистісного потенціалу, шляхів реалізації потреби молодих педагогів у пізнанні, творчості, досягненнях, а в старшому віці пошук нового звужується до використання засобів, які вже

є усталеними, зафіксованими, що зменшує сприйнятливність особистості до нового. При цьому, якщо розглядати єдність компонентів інноваційної культури педагогічних працівників у її цілісній психологічній структурі на різних рівнях її розвитку (високому, середньому, низькому), то у педагогічних працівників з високим та середнім рівнем інтегрованість компонентів у психологічній структурі інноваційної культури вища, ніж у педагогів з низьким рівнем. Ця тенденція прослідковується у досліджуваних незалежно від їх віку.

За результатами дослідження структури інноваційної культури педагогічних працівників загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів було здійснено їх класифікацію за психологічним профілем особистості інноваційного педагогічного працівника: 1,6% педагогів-новаторів, які створюють педагогічні новації — нові елементи фахової інноваційної культури; 8,23% педагогів-генераторів, які розвивають педагогічні новації, обираючи більш ефективні, оптимальні; 14,5% педагогів-інституалізаторів, які перетворюють педагогічні новації в наукове знання, інституалізують їх (відтворюють у таких описових формах, як наукова стаття, методика, концепція, теорія тощо), вводять до системи знань педагогічної науки; 38,07% педагогів-інноваторів, які безпосередньо здійснюють процес нововведення, впроваджують інституалізовану педагогічну новацію в педагогічну практику; 37,6% педагогів-традиціоналізаторів, які використовують педагогічну інновацію, розповсюджуючи її та перетворюючи у педагогічну традицію.

Отже, інноваційний педагог характеризується здатністю до створення нових елементів інноваційної культури та самотворення, усвідомлення себе як суб'єкта інноваційної педагогічної діяльності, носія та творця інноваційної культури, що формується протягом історичного періоду розвитку інноваційної педагогічної спільноти, засвоюється, привласнюється та розвивається особистістю в процесі інноваційної педагогічної діяльності.

## **2.4. Психологічна модель особистості інноваційного педагога**

Розробка та впровадження інноваційних педагогічних технологій — необхідна умова розвитку сучасної системи освіти. Для створення інноваційної педагогічної сфери потрібні педагогічні працівники цілеспрямовано підготовлені як до розробки педагогічних інновацій, так і реалізації інноваційних підходів в освітній діяльності. Багато корисних для системи освіти ідей виявляються нереалізованими тільки через те, що їх потенціал не був належним чином розкритий і представлений. Зробити це краще можуть лише ті, хто готовий боротися за втілення ідей в життя, тому що мають безпосереднє відношення до неї, будучи авторами, співавторами або просто залученими до її реалізації. Педагогічна новація, в якій зацікавлені багато людей, має значно більше шансів для розвитку та втілення, ніж ідея, в яку вірить тільки одна людина. Тому автор педагогічної новації (педагог-новатор) зацікавлений, перш за все, у збільшенні числа своїх союзників. Новатор може бути



один, а інноваторів, які впроваджують його ідею, що перетворюють її в інновацію, має бути багато. І зовсім необов'язково, щоб вони мали таланти творця, але потрібними для інноваційної педагогічної діяльності якостями вони, звичайно, повинні володіти. Саме тому в цій роботі нами презентується психологічна модель особистості інноваційного педагога, що розроблена в ході дослідження інноваційної культури педагогічних працівників. У розробленій моделі нами визначено такі основні підструктури особистості інноваційного педагога, як: інноваційна спрямованість, інноваційна компетентність, інноваційний інтелект та інноваційна сприйнятливість.

**Інноваційна спрямованість** особистості є системою інтеріоризованих цінностей, якими опосередкована система психічних функцій особистості, що відтворюються в інноваційному інтелекті, психічних властивостях та станах, що виявляються в особистісних якостях інноваційного педагога, його потребах, мотивах, провідних пізнавальних інтересах, ідеалах, особистісних смислах, цілях, планах інноваційного спілкування та інноваційної педагогічної діяльності. Основними компонентами в підструктурі інноваційної спрямованості є здатність особистості до пізнання і взаємообміну інноваційною інформацією, до адекватного та емоційно забарвленого взаємсприйняття, взаєморозуміння та міжособистісної взаємодії в групі інноваційних педагогів. Провідну роль в становленні цієї підструктури особистості інноваційного педагога виконують потреби, мотиви, прагнення, воля та емоції в цілеспрямованому досягненні мети інноваційної педагогічної діяльності, а також характер і здібності особистості.

До сумісної співпраці, ефективного спілкування і взаємодії в ході інноваційної педагогічної діяльності здатні педагогічні працівники з сильною і рухливою нервовою системою, з високим рівнем самоволодіння, відповідальні, стримані, впевнені у собі. Труднощі у спілкуванні та здатність до індивідуального виконання завдань інноваційної педагогічної діяльності є характерними для педагогічних працівників зі слабкою або сильною й інертною нервовою системою, з низьким рівнем самоволодіння, імпульсивних, безвідповідальних та тривожних.

Зацікавленість педагогічних працівників і їх бажання виконувати інноваційну діяльність, а також стійка її мотивація та постійне виконання зумовлюють інноваційну активність особистості на всіх рівнях професійної діяльності. Готовність педагогічних працівників до інноваційної діяльності та її виконання забезпечує формування у них не тільки алгоритму цілеспрямованих дій для досягнення ефективного результату такої діяльності, але й зумовлює формування стійкої мотивації, зацікавленості педагогічних працівників у створенні, засвоєнні і розповсюдженні освітніх інновацій, стає основою розвитку у педагогів ініціативного типу поведінки особистості — інноваційної активності.

Інноваційні цінності утворюють таку їх систему, в якій вони розташовані залежно від ваги їх значення. Найпершою та найвищою цінністю є сама осо-

бистість інноваційного педагога. Усвідомлення своєї цінності дозволяє мати почуття власної гідності й розуміти таку ж цінність будь-якої іншої особистості, поважати її гідність. Особистість справді високої внутрішньої культури вміє гармонійно поєднувати почуття власної гідності й скромність. Адже, кожна людина самоцінна й цікава сама по собі, заслуговує на увагу тільки тому, що вона є. Ціннісне ставлення особистості до інноваційної педагогічної діяльності, як діяльності з впровадження та створення педагогічних новацій, є чинником, що знаходить свій вираз залежно від міри активності, зацікавленості, від переконаності, установок, орієнтацій та інших суб'єктивних чинників. Адже сама інноваційна діяльність є своєрідною системою цінностей. Цінності особистості інноваційного педагога — це внутрішній, емоційно опанований особистістю регулятор інноваційної педагогічної діяльності (скупність суб'єктивних смислів), який визначає ставлення педагогічного працівника до неї і до самого себе, моделює зміст і характер виконуваної інноваційної педагогічної діяльності. Цінності інноваційної педагогічної діяльності — зовнішні цінності, які відображують різні характеристики, умови, а також вимоги інноваційної діяльності до особистості інноваційного педагога, та з часом набувають суб'єктивного значення для нього. Ті та інші складають мотиваційно-смыслову основу інноваційної педагогічної діяльності.

До основних якостей особистості інноваційного педагога відносяться активність, відповідальність, витримка, вміння спілкуватися з людьми, гуманізм, гнучкість поведінки, загальний рівень культури, здатність до адекватної самооцінки, здатність до створення нового, навчаємість, особистісна зрілість, порядність, професійна зацікавленість, самоволодіння, самостійність, самокритичність, терпимість до думки інших, цілеспрямованість, а також наявність мотивації успіху, прагнення до самоактуалізації. Ініціативність, інноваційність, інтелектуальність, компетентність, креативність, рефлексивність, самодостатність, сміливість (рішучість), унікальність, успішність — цінності, що полягають в основі інноваційної спрямованості особистості. Якщо ініціативність, інноваційність, інтелектуальність, компетентність, креативність, рефлексивність, самодостатність і успішність є не тільки якостями особистості з різним рівнем їх розвитку, а стають усталеними властивостями, особистісними цінностями, то, у такому випадку, особистість інноваційного педагога розкривається в єдності мотиваційної та інтелектуальної сфери, створюючи своєрідний мотиваційно-інтелектуальний комплекс.

Легкість формування інноваційної спрямованості особистості спостерігається у педагогічних працівників, які, з одного боку характеризуються достатнім рівнем інтелекту і прагненням до творчості, з іншого — їм властиві цінності самоактуалізованої особистості. Витончені інтелектуали, педагогічні працівники, які мають високий рівень інтелекту та недостатньо креативні, звикли до постійного контролю за собою, відчують труднощі у виборі цілей і засобів їх досягнення, що саме і ускладнює формування у них інноваційної спрямованості.

Як властивості особистості вищезазначені цінності зумовлюють процес формування мотивів інноваційної педагогічної діяльності. Виникнення і переживання інноваційних станів особистості, що призводить до бажання використати певні форми вирішення інноваційних педагогічних ситуацій, значною мірою залежать від вираженості у педагогічного працівника цих властивостей особистості.

Наприклад, на стадії прийняття рішення у ході виконання завдань інноваційної педагогічної діяльності особливе значення мають такі властивості особистості як сміливість і рішучість. Нерішучість може утруднювати прийняття рішення, а боязливість — привести до відмови здійснювати ті чи інші дії. Самодостатність, унікальність, успішність пов'язані з упевненістю педагогічного працівника у цінності власної особистості.

При цьому значущими термінальними цінностями для педагогічних працівників, здатних до інновації є продуктивне і матеріально забезпечене життя, пізнання, творчість, суспільне визнання, любов, щасливе сімейне життя, фізичне та психічне здоров'я. Актуальними інструментальними цінностями — незалежність, широта поглядів, високі притягання, ефективність у справах, освіченість, вихованість, самоконтроль, тверда воля.

Інноваційно спрямовані педагогічні працівники характеризуються цінностями самоактуалізованої особистості, до яких відносяться такі, як істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, здійснення, справедливість, порядок, легкість без зусилля, гра, самодостатність.

У формуванні інноваційної спрямованості особистості важливе значення мають дві незалежні тенденції, які існують у межах мотиву досягнення. Перша з них характеризує педагогічних працівників як таких, що прагнуть до успіху, друга пов'язана з бажанням особистості уникнути ситуації невдачі. Педагогічні працівники, які мають яскраво виражені потреби у досягненнях, — відповідальні, схильні до передбачення можливого ризику, ставлять реальні цілі, здійснення яких є можливим. Такі педагогічні працівники вимагають визнання власних досягнень і зворотного зв'язку, оскільки їм необхідно знати наскільки добре вони працюють. Педагогічні працівники з мотивацією боязливості невдачі мало ініціативні, уникають відповідальних завдань, ставлять перед собою нереальні цілі, погано оцінюють свої можливості. Тому бажання особистості уникнути ситуації невдачі є чинником, що ускладнює формування інноваційної спрямованості педагогічних працівників.

Фахові знання, уміння, практичні навички педагогічної діяльності як компонент підструктури **інноваційної компетентності** особистості характеризують рівень володіння педагогічними працівниками сукупністю елементарних професійних знань, а також умінь ефективно застосовувати їх. До них відносимо не тільки знання загального змісту та структури педагогічної діяльності, але й «Я»-концепцію інноваційного педагогічного працівника, ключові компетенції, серед яких визначаються професійно-зумовлені (соціальна зрі-

лість і відповідальність, професійні ідеали, пізнавальні інтереси, самовіддане ставлення до професії), специфічні (організованість, комунікативність, вимогливість, уважність, ввічливість, відкритість, доброзичливість, тактовність), перцептивно-гностичні (спостережливість, дослідницький стиль, гнучкість і критичність мислення, здатність до нестандартних рішень, інтуїція, бережливе й уважне ставлення до педагогічного досвіду, потреба у постійному оновленні та збагаченні знань), експресивні (високий емоційно-вольовий тонус, оптимізм, самоволодіння, витримка, толерантність, почуття гумору) властивості, здібності і характеристики особистості педагогічного працівника.

Знання змісту і структури педагогічної інноватики, класифікації педагогічних нововведень, уявлення про інноваційні педагогічні процеси, інноваційну педагогічну діяльність та готовність педагогічних працівників до неї, володіння змістом інноваційних педагогічних технологій і практичні навички складають основу інноваційної компетентності педагогічних працівників. Серед ключових компетенцій, що відносяться до неї, визначаються професійно-зумовлені характеристики особистості педагогічного працівника (ціннісне ставлення до інноваційної педагогічної діяльності, усвідомлення себе як педагогічного працівника, здатного до створення та впровадження новацій), специфічні якості — уміння і здібності особистості (ініціативність, інноваційність, уміння планувати, організувати й контролювати процес власної інноваційної педагогічної діяльності), перцептивно-гностичні особливості (чутливість до нового, креативність, здатність до інноваційного мислення), експресивні (натхнення, задоволення від інноваційної педагогічної діяльності).

Підструктура **інноваційного інтелекту** розглядається нами у вигляді трикомпонентної векторної моделі, ортогональними векторами якої є аналітичний, творчий і практичний рівні її функціонування, що дозволяють педагогічному працівнику в ході виконання завдань інноваційної педагогічної діяльності усвідомлювати й аналізувати суперечності, що виникли при створенні чи впровадженні педагогічної новації, знаходити шляхи і засоби їх вирішення.

Амплітуда, або діапазон розгортання інноваційного інтелекту, визначається шляхом векторного складання діапазонів функціонування його аналітичного, творчого та практичного рівнів. Інноваційний інтелект (і, відповідно, продуктивність інноваційної діяльності) виявляється найефективніше, коли рівні його функціонування знаходяться в рівновазі, а педагогічний працівник володіє алгоритмами виконання професійної діяльності на основі використання можливостей інноваційного інтелекту та відповідних засобів вирішення завдань інноваційної педагогічної діяльності, тобто має чітке уявлення, коли і як використовувати свої здібності з максимальною віддачею.

Аналітичний рівень інноваційного інтелекту актуалізується на етапі усвідомлення проблемної ситуації та переходу до її рішення, а також на етапі ухвалення рішення, що полягає у виборі кращого з варіантів. У даному дослідженні отримані дані, які свідчать, що педагогічні працівники з високим

показником аналітичного рівня інноваційного інтелекту не завжди характеризуються такими якостями, що необхідні для плідної інноваційної діяльності. Успіх в інноваційній педагогічній діяльності обов'язково припускає разом з аналітичним рівнем творчий і практичний рівні інноваційного інтелекту. Домінування творчого рівня інноваційного інтелекту виявляється у здатності педагогічних працівників виходити за рамки прийнятих норм та генерувати нові ідеї для вирішення виникаючих проблем. Творчу натуру завжди відрізняє явно виражене синтетичне мислення, здатність бачити зв'язки, приховані для решти інших педагогів. Практичний рівень інноваційного інтелекту відтворюється в умінні педагогічних працівників перетворювати теорію на практику, а абстрактні ідеї — в конкретні результати.

Педагогічні працівники, що характеризуються домінуванням творчого рівня інноваційного інтелекту, зазвичай не в змозі виділити з числа безлічі ідей, що висуваються ними, перспективні та виключити з розгляду даремні. Педагогічні працівники з розвинутим аналітичним рівнем інноваційного інтелекту, як правило, є блискучими критиками чужих ідей, проте самі не завжди здатні запропонувати що-небудь нове й цікаве. І, нарешті, якщо інноваційний інтелект особистості функціонує лише на практичному рівні, то такий педагогічний працівник може впровадити яку завгодно ідею, керуючись власною практичністю, не вдаючись до вирішення проблеми її аналізу і перетворення.

Отже, для досягнення успіху в інноваційній діяльності необхідний баланс трьох рівнів функціонування інноваційного інтелекту. Причому показник кожного із складових рівнів не повинен бути нижче за деякий пороговий рівень, величина якого визначається характером і межами інноваційної педагогічної діяльності. Сукупність порогових значень аналітичного, творчого та практичного рівнів інноваційного інтелекту особистості обумовлює той мінімальний рівень інноваційної компетентності педагогічних працівників, при якому ще можлива продуктивна інноваційна діяльність, тобто визначає пороговий об'єм продуктивності. У свою чергу, кожний педагогічний працівник має межі індивідуальних показників визначених рівнів, які зумовлюють межу індивідуального об'єму інноваційної продуктивності особистості. Інтервал між пороговим і індивідуальним об'ємами характеризує діапазон інноваційної продуктивності педагогічного працівника. Реалізація індивідуального об'єму інноваційної продуктивності педагогічних працівників можлива тільки за умови виникнення в них творчих ідей у потрібний час і в потрібному місці. Проте такі умови виконуються вкрай рідко, і в конкретних умовах життя творчі педагогічні працівники використовують лише частину своїх можливостей. Тобто інноваційний інтелект особистості припускає в першу чергу не стільки кількість знань, скільки збалансоване уявлення педагогічних працівників про те, коли і як використовувати аналітичні, творчі та практичні здібності для досягнення максимально можливої продуктивності інноваційної педагогічної діяльності. Інноваційний інтелект найбільш ефективний при вирішенні неструктурованих проблем, коли необхідна стратегія,

заснована на евристичних прийомах — неформальних, інтуїтивних і частково ризикованих. Звідси слідує психолого-педагогічне завдання визначення якостей педагогічних працівників, що характеризують їх здатність до успішної інноваційної діяльності, до помітних професійних досягнень, та забезпечують формування стійкого інноваційного мислення.

Педагогічні працівники, у яких переважаючим є творчий рівень інноваційного інтелекту, в педагогічному колективі виконують роль новаторів і генераторів ідей. Особистості з переважаючим аналітичним рівнем — роль інституалізаторів ідеї, які на основі аналізу та критичного осмислення даної ідеї здатні науково обґрунтувати її і сформулювати продуктивне рішення. Педагогічні працівники з переважаючим практичним рівнем інноваційного інтелекту успішно виконують роль інноваторів, тобто сформульоване і науково обґрунтоване творче рішення доводять до практичного результату, впроваджують педагогічну новачку.

При цьому висока ефективність ролевої участі конкретної особистості не виключає того, що один з показників рівнів функціонування інноваційного інтелекту може бути на відносно низькому рівні, за умови, що два інших показники перевищують мінімально допустимі для інноваційної педагогічної діяльності рівні. Таким чином, найбільшу продуктивність інноваційної діяльності має колектив педагогічних працівників, у якому чітко визначена ролева структура її членів на основі об'єктивної оцінки інноваційного інтелекту кожного.

**Інноваційна сприйнятливість** педагогічних працівників відтворюється у чутливості перцептивної сфери особистості, що виявляється під час виконання завдань інноваційної педагогічної діяльності. Вирішення інноваційної педагогічної ситуації як задачі інноваційної діяльності є метою, поставленою в конкретних її умовах, що вимагає від особистості пошуку засобів її досягнення, реалізації. Водночас, інноваційна педагогічна ситуація складається з традиційного — того, що є відомим, даним, та з нового — того, що є предметом пошуку. Пошук починається зі сприймання педагогічними працівниками актуальної задачі інноваційної діяльності. В процесі цього відбувається формування перцептивного образу даної задачі на основі зацікавленості педагогічних працівників у її вирішенні та розгортання перцептивних дій особистості. Формування перцептивного образу відбувається поетапно й у відповідності до загальних закономірностей сприйняття, таких як предметність, константність, осмисленість, вибірковість, структурованість, цілісність та узагальненість. Чутливість перцептивної сфери особистості виникає та розвивається власне у процесі взаємодії педагогічних працівників із конкретною задачею інноваційної діяльності, й, водночас, забезпечує диференціацію її змісту, розрізнення її складових, а також виступає основою регуляції дії особистості. Захоплення поставленою перед педагогічними працівниками задачею інноваційної діяльності викликає в них підвищену перцептивну чутливість, що актуалізує розгортання інтелектуальних дій, таких як: порі-

вняння традиційного і нового у змісті педагогічної інноваційної ситуації з досвідом особистості та подальший аналіз, абстрагування і синтез традиційного з новим, узагальнення та класифікація. У такий спосіб інтелектуальні дії забезпечують розуміння педагогічними працівниками інноваційної задачі, її осмислення й перехід до системи образів та смислів особистості, а також зумовлюють знаходження ними способів інноваційної діяльності з передбаченням її результату, формуванням конкретної мети, тобто усвідомленням потреби у новому та об'єктивної можливості щодо реалізації.

Отже, інноваційна сприйнятливість педагогічних працівників — чутливість і активність перцептивних процесів особистості при створенні цілісного образу інноваційної задачі та пошуку шляхів і засобів її вирішення. Визначення особливостей співвідношення традиційного та нового у процесі створення образу інноваційної задачі й розгортання інтелектуальних дій особистості з приводу її вирішення виступає чинником виникнення в педагогічних працівників чутливості до нового, що виявляється у перебігу станів особистості від спокою до дискомфорту, включаючи стійкість особистості в доланні стереотипів, до стресів, напруги, натхнення, інноваційного збудження, піднесеності, зацікавленості, стійкого інтересу та знову заспокоєння.

Інноваційна сприйнятливість педагогічних працівників вимагає функціональної рухливості психічної діяльності, сформованості лабільного психологічного механізму відтворення інноваційної культури особистості, що детермінує ефективність взаємодії стереотипного і нового у виникненні та вирішенні протиріччя між готовністю до інноваційної педагогічної діяльності та реальними внутрішньоособистісними умовами її здійснення.

Таким чином, в представленій нами психологічній моделі інноваційний педагог розглядається як особистість, що характеризується усвідомленням себе як суб'єкта інноваційної педагогічної діяльності, носія, транслятора та творця інноваційної культури, що формується протягом історичного періоду розвитку інноваційної педагогічної спільноти, засвоюється, привласнюється та розвивається особистістю в процесі інноваційної педагогічної діяльності. А особистість стає інноваційною в результаті її залучення до інноваційної культури в процесі інноваційного спілкування та інноваційної діяльності. Саме тому важливими характеристиками інноваційної особистості є особистісні властивості та якості, що забезпечують її здатність до інноваційного спілкування та інноваційної діяльності, в процесі яких особистість оволодіває інноваційною культурою, засвоює її, створює нові елементи та змінюється сама.

## **2.5. Методи реалізації інноваційних засобів професійної орієнтації в системі педагогічної освіти**

Метод реалізації інноваційних засобів профорієнтації в системі педагогічної освіти — спосіб впровадження нових науково-обґрунтованих засобів (концепцій, теорій, методик, технологій, професіографічних матеріалів, діаг-

ностичних та корекційно-розвивальних комплексів тощо) в процес профорієнтаційної діяльності.

Серед методів реалізації інноваційних засобів профорієнтації в системі педагогічної освіти виокремлено:

1. Методи інституалізації інноваційних засобів — наукове обґрунтування та опис профорієнтаційних інновацій у формі професіограми, психограми, методик психодіагностики, профконсультування, психологічної допомоги, технологій та програм розвитку, тренінгів.

2. Методи презентації інноваційних засобів — висвітлення результатів професіографічного аналізу педагогічної професії, методів професійної діагностики, психодіагностичних методик, тренінгів, корекційно-розвивальних програм, методичних рекомендацій щодо психологічного забезпечення професійної орієнтації в системі педагогічної освіти під час проведення масових науково-практичних заходів та в засобах масової інформації у формі виступів, докладів, доповідей, дискусій, наукових публікацій, онлайн-презентацій, онлайн-форумів тощо.

3. Методи безпосереднього використання інноваційних засобів у профорієнтаційній діяльності з учнівською молоддю — бесіди, опитування, профдіагностика та профконсультування, професіографічний аналіз.

4. Методи розповсюдження та традиціоналізації інноваційних засобів — створення на експериментальній базі умов систематичного використання професіограм, психодіагностичного інструментарію та комплексу корекційно-розвивальних програм профорієнтаційної діяльності в педагогічних класах загальноосвітніх навчальних закладів, у вищих педагогічних навчальних закладах, закладах післядипломної педагогічної освіти, оприлюднення досвіду використання інноваційних засобів профорієнтації на експериментальних майданчиках, обмін досвідом із зацікавленими в цьому установами та організаціями, створення інформаційної бази, створення інноваційного профорієнтаційного середовища.

Вищезазначені методи реалізації інноваційних засобів є ефективними та забезпечують досягнення необхідних результатів професійної орієнтації учнівської молоді в системі педагогічної освіти залежно від особливостей самої інновації й уміння педагогічних працівників використовувати їх на різних етапах впровадження цієї інновації.

Далі наведемо короткий опис профорієнтаційних інновацій, розроблених співробітниками відділу професійної орієнтації і психології професійного розвитку в ході виконання дослідження «Психологія професійної орієнтації в системі педагогічної освіти».

**Психологічна модель особистості інноваційного педагога.** (Презентовано основні підструктури особистості інноваційного педагога: інноваційна сприйнятливість — чутливість перцептивної сфери особистості, що виявляється під час виконання завдань інноваційної професійно-педагогічної діяльності та актуалізує розгортання дій та процесів інноваційного інтелекту;



фахова та інноваційна компетентність — професійно-зумовлені, специфічні, перцептивно-гностичні, експресивні компетенції; готовність до інноваційної діяльності — здібності та якості особистості, що зумовлюють успішність інноваційної професійно-педагогічної діяльності; інноваційна активність — тип поведінки, що відображає динаміку зусиль особистості, спрямованих на здійснення інноваційної професійно-педагогічної діяльності; інноваційна спрямованість — система інтеріоризованих цінностей, що виявляються в особистісних якостях інноваційного педагога, його потребах, мотивах, провідних пізнавальних інтересах, ідеалах, особистісних смислах, цілях, планах інноваційного спілкування та інноваційної педагогічної діяльності).

**Методика самооцінки фахової інноваційної культури педагогічних працівників «СФІКП».** (Провідна мета методики «СФІКП» — вивчення психологічної структури фахової інноваційної культури особистості педагога, визначення рівнів розвитку таких її компонентів, як інноваційна сприйнятливність, фахова та інноваційна компетентність, готовність до інноваційної педагогічної діяльності, інноваційна активність, інноваційна спрямованість особистості, а також побудова психологічного профілю особистості інноваційного педагогічного працівника. Методика призначена для психологів, педагогічних працівників, студентів психологічних і педагогічних факультетів вищих навчальних закладів та інших зацікавлених осіб та може бути використана щодо вивчення фахової інноваційної культури педагогів методом самооцінки рівнів розвитку її компонентів).

**Технології розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників.** (Презентовано *тренінг класичної теорії вирішення винахідницьких задач*, що спрямований на розвиток умінь педагогічних працівників аналізувати проблему, виявляти протиріччя і вирішувати проблемні ситуації за алгоритмом вирішення винахідницьких задач, алгоритмом вирішення проблемних ситуацій, методів розвитку творчої уяви; *творчо-інноваційний тренінг*, розроблений з метою формування системи знань, умінь, навичок педагогічної інноваційної діяльності, психокорекції професійних й особистісних цінностей, суб'єктивних смислів та непродуктивних форм і прийомів професійної діяльності, самовдосконалення рефлексивних та творчо-інноваційних механізмів особистості; *самоосвітня робота* педагогічних працівників з підготовки до використання інноваційних засобів профорієнтації).

**Професіограми професій: соціальний педагог, соціальний працівник, майстер виробничого навчання, учитель.** (Представлено характеристику професій педагогічного спрямування та психограми, що містять психологічні вимоги до особистості сучасного спеціаліста з середнім та високим рівнем розвитку професійних здібностей).

**Комплексе психодіагностичних методик для професіографічного дослідження.** (Мета комплексу — забезпечення готовності особистості до вибору педагогічної професії, шляхів професійного навчання, працевлаштування на основі використання професіографічної інформації. За наявності знань

про себе, про професійний простір особистість може більш свідомо і ефективно вирішувати питання щодо вибору професії, профілю професійного навчання чи їх зміни).

**Методичні рекомендації щодо удосконалення професіографічного і психодіагностичного забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти.** (Визначено провідну роль професіографічного і психодіагностичного забезпечення профорієнтації в підвищенні її ефективності, обґрунтованості та усвідомленості професійного самовизначення особистості. Підкреслено необхідність удосконалення професіографічного і психодіагностичного забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти та запропоновано можливі шляхи реалізації цього процесу).

**Комплекс тестів, спрямованих на визначення готовності до вибору педагогічної професії, спрямованості на саморозвиток, характеристик специфіки прийняття рішень та стратегій мислення.** (Комплекс тестів є покроковим алгоритмом супроводу професійного самовизначення учнівської молоді. Кожен наступний крок надає можливість усвідомлення рис особистісного психологічного портрета учнем, що сприяє зваженому та самостійному професійному вибору. Виконання психологічних вправ, проходження тестових завдань стимулює проходження учнями різних етапів професійного самовизначення — пілотне професійне самовизначення; визначення особистісних домагань; виявлення можливих професійних вимог; аналіз співвіднесення особистісних і професійних вимог; безпосередньо професійний вибір як відповідальне особистісне рішення; узгодження рішення з наявними реаліями життя та побудова індивідуального професійного плану. Запропонований алгоритм професійного самовизначення стане у пригоді практичним психологам, соціальним педагогам та вчителям, які займаються питаннями профорієнтації учнівської молоді, а також учням старшого шкільного віку).

**Методика вивчення компонентів психологічної готовності учнівської молоді до професійного навчання за педагогічним фахом «СПГ».** (Мета діагностичного комплексу «СПГ» — вивчення особливостей психологічної структури психологічної готовності особистості до професійного навчання за педагогічним профілем, рівня розвитку її структурних компонентів, а також таких її видів як загальна та спеціальна. Запропонований комплекс може використовуватися практичними психологами та викладачами у контексті психологічного супроводу студентів педагогічних університетів та коледжів з метою розробки розвивальних та корегувальних програм, навчальних спецкурсів «Введення у професію педагога», «Основи самоорганізації навчальної діяльності», проведення консультативної роботи зі студентами).

**Методичні рекомендації щодо розвитку психологічної готовності до професійного навчання за педагогічним профілем.** (Важливими умовами розвитку психологічної готовності студентів до професійного навчання за педагогічним профілем є реалізація у процесі професійної підготовки принципів гуманістичної психології: виконання викладачами фасилітативних

функцій в освітньому процесі; використання методів навчання, орієнтованих та центрованих на студентів, створення суб'єктної основи професійної освіти; трансформація суб'єкт-об'єктної взаємодії викладачів і студентів у співробітництво двох рівноправних суб'єктів навчання; здійснення психологічного профорієнтаційного супроводу професійного навчання студентів. Найбільш важливими параметрами профорієнтаційної роботи у контексті психологічного супроводу студентів першого курсу такі: створення умов для самопізнання, усвідомлення себе; виявлення результатів і досягнень студентів; визначення професійних перспектив; прийняття студентами відповідальності за своє навчання в університеті та своє подальше професійне майбутнє. Головними компонентами профорієнтаційного супроводу є психологічна діагностика та профконсультування (індивідуальне і групове з елементами соціально-психологічного тренінгу). Також продуктивними формами психологічного супроводу першокурсників є науково-методичні професійно орієнтовані заняття та консультації, які базуються на змістовному контексті таких навчальних предметів як «Введення у професію», «Основи самоорганізації учбової діяльності»).

**Анкета для виявлення профілю професійного самоствавлення особистості.** (Дозволяє скласти загальне уявлення про самооцінку когнітивної, емоційної та мотиваційної складових професійної Я-концепції студентів, в чому і виявляються особливості ставлення студентів до себе як майбутніх педагогічних працівників).

**Програма розвитку мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи.** (Містить цільовий, організаційний й результативний блоки, які спрямовані на забезпечення динаміки та контролю руху майбутнього педагога в освітньо-професійному просторі, а також висвітлює основні етапи, форми і змістовні ознаки щодо їх реалізації. Програма сприяє формуванню в студентів усвідомленого інтересу до професійної роботи, суб'єктивних сенсів та ціннісно-сміслових значень професійної роботи для особистості, уявлень про зміст, форми та засоби профорієнтаційної роботи, а також забезпечує активне включення майбутніх педагогів у діяльність профорієнтаційного спрямування).

**Комплекс психодіагностичних методик для визначення мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи.** (Дозволяє з'ясувати побудову мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя — види спонукань, їхні різновиди та ін.; виявити змістовну характеристику інтересів, мотивів, ціннісних орієнтацій, потреб та установок, а саме: яку функцію вони виконують у процесі діяльності — збуджуючу, організуючу або ж смислоутворюючу; яке місце вони займають у структурі мотивації — ведуче, домінуюче або ж підпорядковане, другорядне; наскільки вони дійові — реально діючі або ж створюючи потенційну готовність до діяльності; визначити рівень усвідомленості особистістю вищезазначених феноменів тощо. Кожна з психодіагностичних методик комплексу має своє цільове спрямування і,

водночас, вони доповнюють одна одну, взаємно компенсуючи обмеження й недоліки, притаманні кожній окремо).

**Методика визначення конфігурації мотиваційних ліній поведінки особистості майбутнього вчителя при здійсненні профорієнтаційної роботи.** (Методика має на меті визначення мотивів, які складають конфігурацію мотиваційних ліній поведінки особистості майбутнього вчителя. Вона складається з трьох блоків — тверджень. Перші чотири твердження спрямовані на визначення збуджуючих мотивів, які стимулюють майбутнього педагога діяти в напрямку розвитку тих особистісних рис, що надалі, накопичують у кожного конкретного індивіда, викликатимуть прагнення до профорієнтаційної діяльності. Друга серія тверджень спрямована на визначення того, як відносяться студенти до виконання завдань профорієнтаційного спрямування, що для них відіграє головну, а що другорядну роль. Останній блок тверджень спрямований на визначення позиції піддослідних при виконанні завдань профорієнтаційного спрямування, які переживання вони одержують при цьому, яким видам діяльності вони віддають перевагу у вільний час. Застосування даної методики дозволило визначити змістовну характеристику спонукань піддослідних (на що саме спрямовані мотиви студентів, наскільки глибинним є бажання набутти знання, вміння та навички, які будуть їм в нагоді при оволодінні тією або іншою сферою профорієнтаційної діяльності). Водночас, дана методика надає можливість встановити, наскільки усвідомлено студентська молодь відноситься до свого професійного становлення, наскільки вона усвідомлено підходить до опанування тим необхідним мінімумом умінь, знань і навичків, які впливають на ефективне опанування освітніми й профорієнтаційними технологіями).

**Психологічна структура готовності педагогічних працівників до профорієнтаційної роботи в професійно-технічних навчальних закладах** (Висвітлено основні структурні компоненти психологічної готовності особистості педагога ПТНЗ до профорієнтаційної роботи такі, як: мотиваційний, когнітивний, комунікативний, емоційно-ціннісний. Зазначені компоненти узгоджені з психологічною структурою педагогічної діяльності та її вимогами до педагогічного працівника, оскільки система діяльності вчителя-вихователя (майстра) ПТНЗ являє собою послідовну сукупність різних видів педагогічної діяльності: діагностичну, проектувальну, конструктивну, комунікативну, організаторську, аналітичну, корекційну, результативну, у тому числі й профорієнтаційну).

**Комплексе психодіагностичних методик визначення готовності педагогічних працівників до профорієнтаційної роботи в професійно-технічних навчальних закладах.** (Мета — дослідження особистісно-професійної спрямованості, когнітивних новоутворень образу професійного «Я», соціально-комунікативних якостей, ціннісних орієнтацій, що складають основу психологічної готовності педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до профорієнтаційної роботи. Психодіагностичний ін-

струментарій може використовуватися практичними психологами, профконсультантами, педагогами та майстрами виробничого навчання).

**Профорієнтаційні технології психологічної допомоги педагогічним працівникам в ситуації безробіття.** (Запропоновано шляхи психологічної корекції психічних і емоційних станів особистості, мотиваційної складової професійної діяльності, а також психотерапевтичної допомоги безробітним для подолання психічних травм і кризових станів в ситуації життєвої кризи, якою є безробіття).

Найважливішими психологічними умовами ефективного використання інноваційних профорієнтаційних засобів є підвищення цінності та світоглядної місії профорієнтаційної діяльності в системі педагогічної освіти, використання досвіду класичної психології особистості, культурної психології особистості та практичної психології особистості в розробці та реалізації інноваційних профорієнтаційних засобів, створення інноваційного середовища, розвиток інноваційної культури педагогічних працівників, що дозволить підвищити якість підготовки спеціалістів в галузі педагогічної освіти, здатних здійснювати подальші інновації в процесі власної професійної діяльності.

Сучасна педагогічна праця вимагає від особистості нових профорієнтаційних компетенцій, зосередження зусиль і часу не тільки на їх усвідомлення, а й на опанування та впровадження в педагогічну практику, а це вимагає змін у змісті й технологіях професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників, в організації післядипломної освіти педагогів-практиків з урахуванням необхідності розвитку в них відповідного рівня інноваційної культури засобами педагогічної інноватики, оскільки XXI століття — ера принципово нових знань і способів пізнання. Фахівець XXI століття — це висококваліфікована інноваційна особистість, яка здатна до створення, впровадження і використання педагогічних та профорієнтаційних інновацій, вирішення проблем нестандартним шляхом, діяти самостійно, ініціативно, брати на себе відповідальність за власні дії та рішення. Здатність до інновації стає умовою орієнтації людини у швидкозмінних і швидкоплинних процесах у світі, умовою не тільки адаптації до них, а й власної життєтворчості. Тому педагогічний працівник, який хоче відповідати вимогам сьогодення, повинен усвідомити необхідність знань теорії інновацій та інноваційних процесів в освіті.

Педагогічна інноватика належить до системи загального наукового та педагогічного знання. Вона виникла і розвивається на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології й теорії управління, економіки освіти і є однією з фундаментальних дисциплін, яка суттєво прискорює процеси оновлення освіти [30]. Становлення педагогічної інноватики як наукової та навчальної дисципліни передбачає визначення її закономірностей, принципів і методів, розробку поняттєвого апарату, засобами яких відбувається подальший розвиток цієї галузі наукового педагогіч-

ного знання як спеціальної наукової й навчальної дисципліни, що розкриває загальні основи теорії педагогічних інновацій та інноваційних процесів.

Так, І. М. Дичківська детально характеризує такі закономірності педагогічної інноватики, як: закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища; закон фінальної реалізації інноваційного процесу; закон стереотипізації педагогічних інновацій; закон циклічного повторення, зворотності педагогічних інновацій:

- суть закону незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища полягає в тому, що будь-який інноваційний освітній процес неминуче вносить в усталене соціально-педагогічне середовище незворотні деструктивні зміни. Це породжує руйнацію цілісних уявлень про природу освітніх процесів, їх керованість. Моменти інновацій порушують звичну плинність педагогічного мислення, поляризують погляди. Супроти нового завжди об'єднуються ті, хто через психологічні, соціально-економічні чи організаційно-управлінські причини не сприймає його. Крім того, чим ґрунтовніше є педагогічна інновація, тим імовірніше дестабілізація, яка може торкатися теоретичного, дослідницького, комунікативного чи практичного інноваційних середовищ;
- закон фінальної реалізації інноваційного процесу пов'язаний із тим, що будь-який життєздатний інноваційний процес в освітній структурі раніше чи пізніше, стихійно або свідомо буде реалізований. Навіть ті інновації, які спочатку здаються безнадійними щодо оволодіння педагогічною спільнотою, а тим більше щодо їх впровадження, певний час торують собі дорогу і реалізуються (йдеться про життєздатні нововведення). Таким було, наприклад, впровадження у масову педагогічну практику ідей проблемного навчання, програмованого навчання, виховних систем А. Макаренка, С. Шацького, В. Сухомлинського;
- закон стереотипізації педагогічних інновацій полягає в тому, що будь-яка педагогічна інновація має тенденцію перетворюватися з часом на стереотип мислення і практичної дії. У цьому сенсі вона приречена на рутинізацію, тобто на перехід до педагогічного стереотипу, який суттєво ускладнює реалізацію нових прогресивних педагогічних технологій. Однак історія розвитку педагогічної практики свідчить, що не всі інновації приречені на рутинізацію, оскільки мають різний інноваційний потенціал. Тому деякі з них, яскраво спалахуючи гаснуть або дезорганізують освітню систему, інші стають традиційними або дають поштовх народженню нових педагогічних ідей, концепцій, теорій (педагогічна спадщина Я. А. Коменського, К. Ушинського, Л. Толстого, С. Русової, В. Сухомлинського та ін.);
- закон циклічного повторення, зворотності педагогічних інновацій зводиться до того, що в педагогіці, системі освіти нерідко трапляється повторне відродження нововведення за нових умов. Йдеться про так

звані «традиційні інновації», або «ретровведення», наприклад, відродження педагогічних систем (або їх елементів) М. Монтесорі, С. Френе, національного дитячого садка С. Русової та ін. Такі інновації часто спричиняють протидію, оскільки сприймаються як те, що вже було [6].

У сучасній теорії педагогіки важливими є принципи інноваційності, до яких Л. І. Даниленко відносить: принцип організованої інноваційної зміни станів освіти; принцип переходу від стихійних механізмів перебігу інноваційних процесів до свідомо керованих; принцип інформаційної, матеріально-технічної, кадрової забезпеченості реалізації основних етапів інноваційних освітніх процесів; принцип прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі; принцип посилення стійкості інноваційних процесів; принцип прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти; принцип підтримки інноваційної ініціативи, творчості, самодіяльності і самостійності об'єктів управління [7].

Поняття педагогічної інновації — провідне в побудові категоріально-поняттєвого апарату педагогічної інноватики. Його теоретичний аналіз охоплює узгодження основних категорій педагогіки та визначення тих структурних елементів і засобів їх взаємодії, що характеризують, певною мірою, послідовність етапів і закономірності розгортання педагогічної інновації від ідеї до її інституалізації у вигляді педагогічної норми, педагогічної традиції, що уможливило цілісне уявлення педагогічної інновації як системи. Це, безумовно, необхідна умова розуміння сутності педагогічної інновації. Якщо розуміти сутність педагогічної інновації як механізм, що забезпечує не тільки ініціацію, але й спосіб розвитку педагогічної інноватики як наукової та навчальної дисципліни, то необхідним є більш повне вивчення закономірностей взаємодії педагогічної інновації з різними педагогічними системами, оскільки є істотною відмінність процесів, які підтримують стабільне функціонування педагогічної системи від інших процесів, що призводять до нового стану педагогічної системи, стану, який повинен бути описаним у певних поняттях, категоріях, фіксує змінення початкової структури. Специфіка цього процесу полягає в тому, що мова йде про взаємодію педагогічної інновації як ресурсу розвитку освіти і самої освіти як соціального інституту. У свою чергу, освіта як ресурс розвитку суспільства зумовлює не тільки умови для матеріального й інтелектуального розвитку людини і як громадянина, і як особистості, але й умови для розвитку суспільних відношень, у яких люди змогли бути вільними особистостями, здатними до інноваційної професійно-педагогічної діяльності. Тобто, педагогічні інновації набувають унікальної якості своєрідного соціального механізму, який забезпечує ресурси розвитку освіти, суспільства й особистості, створюючи тим самим образ майбутнього діапазону взаємовідносин особистості з природою, суспільством та іншими людьми, формує при цьому інноваційно спрямовану суб'єктність особистості, її інноваційну культуру як системотвірні якості [32].

Будь-яка педагогічна інновація стає надбанням лише вбудовуючись в наявні системи норм і традицій, тобто стереотипізуючись та стандартизуючись. Але ж всякий стереотип і стандарт походить від педагогічної інновації. Життєвий цикл педагогічної інновації відбувається аналогічно зміні наукового знання під впливом отриманого нового результату. Спочатку створення нових когнітивних одиниць педагогічної діяльності (педагогічна новація), їх інституалізація (надання їм статусу нововведення тобто педагогічної інновації), а потім впровадження і традиціоналізація (перетворення в педагогічну традицію). Отже, поняття педагогічної інновації характеризує стан розвитку педагогічної ідеї на різних етапах інноваційної педагогічної діяльності; явище, якого не було на попередніх її етапах, але яке з'явилося та отримало визнання, зафіксоване у формі педагогічної концепції, теорії, технології тощо. Суть педагогічної інновації розкривається у комплексному процесі створення, розповсюдження і використання нового практичного педагогічного засобу — нововведення. У цьому загальному випадку початковим виступає уявлення про інноваційну педагогічну діяльність як складноорганізовану цілісність, що формується двома типами різноспрямованих процесів — творчості, як вектора формування і розвитку нововведення, та традиціоналізації, як вектора її структуризації [22].

Інноваційна педагогічна діяльність — цілеспрямована педагогічна діяльність, зорієнтована на зміну і розвиток педагогічної теорії й практики, на розвиток інноваційної особистості. Розуміння суті і визначення умов ефективності інноваційної діяльності в освіті та сукупності вирішуваних при цьому проблем підтверджує думку про те, що інноваційна педагогічна діяльність є поняттям інтегральним, а її основними складовими є: інноваційна особистість педагогічних працівників, інноваційно-культурний універсум, інноваційно-професійна компетентність, культура творчості та інноваційної педагогічної діяльності, культура сприйняття нового [10].

Взаємопов'язаним з інноваційною педагогічною діяльністю поняттям є поняття інноваційної педагогічної технології та інноваційного педагогічного процесу. Інноваційна педагогічна технологія — процесуально структурована сукупність прийомів і методів, направлених на вивчення, актуалізацію й оптимізацію інноваційної педагогічної діяльності, в результаті якої створюються та матеріалізуються нововведення, що викликають якісні зміни в освіті. Інноваційна педагогічна практика однозначно вимагає науково обґрунтованих інноваційних педагогічних технологій. Це, у свою чергу, припускає створення гнучкої, обґрунтованої системи наукового забезпечення педагогічних нововведень, що враховує логіку та специфіку здійснення не тільки власне нововведення, але й особливості сприйняття, оцінки, взаємоадаптації елементів педагогічної системи до нових умов життєдіяльності, а також, що експертно відстежує можливі перспективи та наслідки реалізації конкретного педагогічного нововведення. При цьому процес його реалізації стає більш оптимальним. У такому разі в структурі технології забезпечення педагогічних



нововведень доцільно виділити дві взаємодоповнюючі одна одну, синхронно здійснювані діяльності, — інноваційну діагностику та вивчення нововведень, метою яких є розпізнавання, передбачення проблем, які можуть виникнути при взаємодії педагогічного середовища та нововведення. Інноваційна діагностика припускає здійснення процедури аналізу, діагнозу та прогнозу щодо конкретного педагогічного нововведення. Це дозволяє планувати не тільки алгоритм здійснення даного нововведення, але й прогнозувати конкретні його наслідки в педагогічній системі з урахуванням специфіки її функціонування, що дає можливість заздалегідь підготуватися до появи різних побічних явищ, конфліктів і суперечностей у процесі інноваційної педагогічної діяльності: або запобігти їм, або пом'якшити негативні наслідки. Інноваційна діагностика охоплює, по-перше, прогноз вірогідності появи різних нововведень в майбутньому, по-друге, дає більш-менш повну картину перспектив розвитку конкретного педагогічного нововведення, його наслідків, віртуально фіксує різні варіанти сприйняття його педагогічними працівниками, прогнозує їх спільну думку, на яку неможливо не орієнтуватися [21].

Інноваційна діагностика відбувається в три етапи: 1) до реалізації педагогічного нововведення (фіксація всіх можливих проблем, які можуть виникнути в ході інноваційного процесу; отримана інформація в даному випадку носить значною мірою політично та ідеологічно забарвлений характер); 2) під час його здійснення (конструктивне переосмислення знання дозволяє проводити оперативне доопрацювання, проектування реалізації нововведення з урахуванням конкретних ситуаційних особливостей); 3) після нього (через зіставлення цілей і отриманих результатів нововведення з певними ознаками, що характеризують середовище його освоєння) — включаючи діагностику середовища нововведення і діагностику власне процесу його здійснення. Проведення діагностики власне процесу здійснення нововведення та його середовища дозволяє певним чином управляти інноваційним процесом з урахуванням конкретних ситуаційних особливостей, коректувати хід і зміст інноваційної діяльності, робити її найбільш раціональною й оптимальною для ефективного здійснення поставлених цілей. Вивчення нововведень припускає широке використання методів педагогічного дослідження (опити, спостереження та ін.), а також нетрадиційних способів отримання інформації, таких, як експертні оцінки, інноваційні ігри [12].

Інноваційний педагогічний процес — це процес створення, розповсюдження та використання педагогічного нововведення (тобто сукупності нових ідей і пропозицій, які є науково обґрунтованими, потенційно можуть бути здійснені та впроваджені). Інноваційний педагогічний процес за своєю суттю є процесом перетворення нового вигляду і способів педагогічної діяльності (педагогічних нововведень) в соціально-культурні норми та зразки, що забезпечують їх інституційне оформлення, інтеграцію і закріплення в системі знань педагогічної інноватики. Інноваційні педагогічні процеси носять дискретний, зазвичай циклічний характер, тісно пов'язаний з життєвим

циклом педагогічного нововведення та спрямований не на збереження того, що вже є, а на його трансформацію, на перехід в іншу якість, з неминучим ризиком неоптимальності або навіть нежиттєздатності пропонованого, з ревізією застарілих норм і ролей, а нерідко й з їх заміною. Це одна з основних передумов розвитку педагогічної практики, збагачення її новими пізнавальними, технологічними, естетичними та всіма іншими формами її здійснення і відтворення. Інноваційний педагогічний процес визначається подвійною природою нововведення: як безпосереднього досвіду, що формується в рамках педагогічної діяльності, з одного боку, і як нового досвіду, що набув загального значення як стійкий відтворений елемент педагогічної практики — з іншого. Таким чином, інноваційний педагогічний процес є механізмом переходу педагогічних нововведень із сфери індивідуального педагогічного досвіду в сферу суспільного та навпаки. Такий перехід здійснюється в різних формах. Інноваційний педагогічний процес може виступати у формі прагматизації нового, в результаті якої воно перетворюється на норми педагогічної діяльності. У свою чергу, наука виступає як механізм інноваційного педагогічного процесу відносно різних форм педагогічної діяльності, об'єктом якої є емпірично виникаючі педагогічні нововведення, що стають надалі науково обґрунтованими нововведеннями, дає їм раціональну інтерпретацію, перетворює їх на форми теоретичного знання. Разом з прагматизацією та інституалізацією важливою формою інноваційного педагогічного процесу виступає трансляція педагогічних нововведень в систему норм і зразків, що підлягають відтворенню в процесі їх освоєння іншими педагогічними працівниками.

Таким чином, сучасна освіта — найважливіший засіб і ресурс становлення інноваційної особистості, орієнтованої на життя у полікультурному суспільстві, прийняття відповідальних рішень в умовах вільного вибору і діалогу. Слід визнати, що без зміни національних пріоритетів стосовно людського потенціалу, насамперед, його майбутнього — дітей і молоді, неможливо побудувати інноваційне суспільство, орієнтоване на новітні досягнення науки, створення конкурентноздатного людського капіталу, формування інноваційного мислення, сучасної інноваційної людини, зокрема інноваційного педагогічного працівника.

## **Висновки до розділу II**

Виокремлення з сукупності існуючих у сучасній психолого-педагогічній науці методологічних підходів особистісного, діяльнісного та культурологічного, їх аналітичне осмислення призвело до усвідомлення необхідності розглядати здатність педагогічних працівників до використання інноваційних засобів профорієнтації в педагогічній діяльності на засадах персонологічного підходу, вихідними положеннями якого є суб'єктна детермінація, діяльнісне опосередкування та творча самодіяльність суб'єкта.

Найважливішими психологічними умовами ефективного використання інноваційних профорієнтаційних засобів є підвищення цінності та світогля-

дної місії профорієнтаційної діяльності в системі педагогічної освіти, використання досвіду класичної психології особистості, культурної психології особистості та практичної психології особистості в розробці та реалізації інноваційних профорієнтаційних засобів, створення інноваційного середовища, розвиток інноваційної культури педагогічних працівників, що дозволить підвищити якість підготовки спеціалістів у галузі педагогічної освіти, здатних здійснювати подальші інновації в процесі власної професійної діяльності.

### Список використаної літератури

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте : [психол. иссл.] / Л.И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
2. Бричок Б.П. Сутність педагогічної культури викладача ВНЗ / Б.П. Бричок // Педагогічний дискурс : [зб. наук. пр.]. — Хмельницький : ХГПА, 2007. — Вип. 2. — С. 29-31.
3. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребёнка : собр. соч. в 6-ти т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 6: Научное наследство. — С. 6-90.
4. Выготский Л. С. Психология и учение о локализации высших психических функций : собр. соч. в 6-ти т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. — С. 168-174.
5. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию : курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. — М. : ЧеРо, 1996. — 336 с.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / І. М. Дичківська. — К. : Академвидав, 2004. — С. 37-38.
7. Даніленко Л. І. Інноваційний освітній менеджмент : [навч. посіб.] / Л. І. Даніленко. — К. : Главник, 2006. — С. 23.
8. Елизарова Л. Е. Инновационная культура личности и общества: сущность и условия формирования / Л. Е. Елизарова, Л. А. Холодкова, В. П. Чернолес // Инновации в образовании. — 2006. — № 3. — С. 74-83.
9. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» № 433-IV від 16 січня 2003 року. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.gdo.kiev.ua/files/2002/31/1447.htm>.
10. Ігнатович О. М. Інноваційна культура педагогічних працівників / О. М. Ігнатович // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія ; [за ред. С. Д. Максименка]. — К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2008. — Том. X, Вип. 7. — С. 189-198.
11. Ігнатович О. М. Психологічна структура динаміки інноваційної діяльності педагогічних працівників / О. Ігнатович // Педагогічний процес: теорія і практика : [зб. наук. пр.]. — К., 2007. — Вип. 2. — С. 198-208.
12. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. — Рига : НПУ «Эксперимент», 1995. — 176 с.
13. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. І. Клокар. — К., 1997. — 227 с.
14. Кобяк О. В. Экономико-социологический словарь О. В. Кобяк. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://slovari.yandex.ru/dict/sociology/962185>.
15. Коломинский Я. Л. Психологическая культура — условие и цель деятельности психолога / Я. Л. Коломинский // Психология. — Минск, 2000. — № 2 (19). — С. 4-19.

16. Кон И. С. Постоянство и изменчивость личности / И. С. Кон // Психол. журнал. — 1987. — № 4. — С. 126-137.
17. Кремень В. Сучасна освіта в контексті реформування / В. Кремень // Освіта України. — К., 1999. — № 40. — С. 6-7.
18. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. — 2003. — № 1. — С. 15.
19. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Изд. 2-е. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.
20. Новий тлумачний словник української мови : в трьох томах / [укл. В. Яременко, О. Сліпущко]. — [II вид.]. — К. : Аконіт, 2005. — Т. 3 : П-Я. — 2005. — 928 с.
21. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : [наук.-метод. посіб.] / за ред. Л. Даниленко. — К. : Логос, 2001. — 185 с.
22. Прозументова Г. Н. Традиция и новация: разные способы целеобразования и развития педагогической практики / Г. Н. Прозументова // Традиционные и инновационные процессы в современном образовании. — Томск, 1996, — С. 16-28.
23. Психология инноваций: основания, подходы и проблемы // Ананьевские чтения — 97. — СПб., 1997. — С. 45-46.
24. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. — К. : «Академвидав», 2006. — 424 с.
25. Психологический словарь / [под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. — М. : Педагогика-Пресс, 2001. — 440 с.
26. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер // [пер. Е. Ю. Чеботарева]. — М. : Вече АСТ, 2003. — Том 2: П-Я. — 559 с.
27. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогії : [навч. посіб.] / В. В. Рибалка. — Одеса : Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. — 575 с.
28. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти : [наук.-мет. посіб.] / В. В. Рибалка. — Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. — 382 с.
29. Холодкова Л. А. Инновационная культура субъектов высшего профессионального образования / Л. А. Холодкова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — № 14. — 2006. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-kultura-subektov-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya>.
30. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : научное издание / А. В. Хуторской. — М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. — 222 с.
31. Шарпан И. С. Инновационная деятельность как важнейший фактор развития профессионализма лучших педагогов / И. С. Шарпан // Методист. — 2006. — № 8. — С. 50-51.
32. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики / Н. Р. Юсуфбекова. — М., 1991. — 460 с.

### **Розділ III. ПРОФЕСІОГРАФІЧНЕ І ПСИХОДІАГНОСТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*У розділі з позицій системно-психологічного підходу подано глибокий і всебічний аналіз практичного досвіду щодо професіографічного та психодіагностичного забезпечення професійної орієнтації, розкриваються методологічні засади використання професіографічного матеріалу та психодіагностичного інструментарію в профорієнтаційній роботі, розкрито психологічні особливості і сутність професіографічного та діагностичного забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти.*

Професійна орієнтація, як складна науково-практична система підготовки особистості до вибору чи зміни професії, профілю навчання, працевлаштування, базується на двох основних передумовах, що складають інформаційну і науково-методичну основу її заходів, та забезпечує усій профорієнтаційній роботі необхідну конкретність, цілеспрямованість. По-перше, вона ґрунтується на глибоких знаннях змісту й умов професійної діяльності, правильних уявленнях про вимоги професій до психофізіологічних та особистісних якостей людини, а по-друге — на психодіагностичній оцінці індивідуально-психологічних особливостей людини та співставленні одержаних результатів з вимогами різних видів діяльності до особистості працівника, тобто професіографічне забезпечення профорієнтації є провідною передумовою підвищення ефективності профорієнтаційної роботи.

Теоретично давно усвідомлено, що важливою і необхідною умовою ефективною профорієнтаційної роботи є наявність науково обґрунтованих професіографічних матеріалів (професіограм). Гострота цього питання визначається тим, що не тільки служба зайнятості, але й школа, професійні навчальні заклади не мають систематизованої професіографічної інформації про світ професій. Складність вирішення вказаного питання обумовлюється і тим, що світ професій є досить динамічним. Відсутність знань про психологічний зміст професій може мати негативні наслідки при виборі чи зміні професії, профілю навчання, працевлаштуванні. Як образно сказав психолог Т. Харрелл, — «Опис роботи є серцем профорієнтації» [16].

Проведення профорієнтаційної роботи ґрунтується на співставленні знань про професії і знань про індивідуально-психологічні якості людини. Тому основою й необхідним етапом вирішення організаційних та методичних питань профорієнтації є вивчення конкретних видів професійної діяльності, визначення тих вимог, які вони ставлять до людини як суб'єкта праці. Без професіографічного матеріалу будь-яка профорієнтаційна робота буде безпредметною і малопродуктивною. Професіограми, поряд з психодіагностичним інструментарієм, є фундаментальною основою професійної орієнтації. Адже без змістовних, періодично обновлюваних професіограм або професіокарт, що включають комплексно систематизовану інформацію про професію, стру-

ктуру і нормативи професійної придатності, створення ефективної системи професійної орієнтації у державній службі зайнятості лишається лише добрим побажанням.

Основною метою вивчення різних видів професійної діяльності з метою професійної орієнтації є надання практичним працівникам служби зайнятості соціально-економічної, технологічної, санітарно-гігієнічної характеристик професій, визначення вимог, які вони висувають до індивідуально-психологічних, психологічних і особистісних характеристик людини. Результатом вивчення професій є професіограма, в якій об'єктивні особливості трудового процесу, його технічні, технологічні, організаційні та інші характеристики перекладаються на мову психофізіологічних і соціально-психологічних понять. Це необхідно для того, щоб створити єдину основу для співставлення особливостей професії і людини.

Зазначимо, що професіографічний матеріал повинен містити в собі не тільки аналіз індивідуально-психологічних особливостей, але й аналіз професійних ставлень і ціннісних орієнтацій, важливих для характеристики професії, інформацію про можливості прояву творчості в даній професійній діяльності, ініціативи, самостійності, можливості самореалізації та застосування новітньої техніки. У професіографічному матеріалі елементи характеристики професійної діяльності повинні бути показані не ізольовано, а як деяка їх сукупність, що створює психологічну структуру професії. Структура професіограми, обсяг її окремих частин, ступінь узагальнення і детальності опису тих чи інших особливостей професії визначаються, як правило, метою її вивчення. Але в інтересах наступної системної обробки професіограм і їх практичного використання доцільно, щоб кожна з них будувалася за типовою схемою з використанням єдиної термінології, що позначає трудові операції й індивідуально-психологічні якості, задіяні в процесі їх виконання.

При вивченні професії необхідно дотримуватися певної схеми, але не можна допускати в цьому питанні шаблону. Професіограма має відповідати загальним вимогам: а) чітко виділяти предмет і результат праці; б) подавати опис професії цілісно, в системі характеристик, не виділяючи її окремих складових; в) показувати можливості розвитку людини в процесі професійної діяльності, динаміку психологічних новоутворень, перспективи змін у самій професії; г) бути спрямованою на вирішення практичних завдань (профінформації, профконсультації, профвідбору, підбору), професійного навчання, працевлаштування; д) подавати описання професійно важливих якостей, які не можуть бути компенсовані.

Вивчення професійної діяльності передбачає не тільки аналіз ступеня активності в процесі праці окремих аналізаторів, перцептивних, мнемічних та інтелектуальних процесів спеціаліста, але й виявлення психологічної структури його діяльності в цілому. Структурування має будуватися на визначенні найбільш складних вузлових моментів процесу праці (одночасне керування декількома об'єктами, приймання та переробка інформації в умовах пере-

шкод, дефіциту часу та інше), визначення небезпечних «вузьких» місць у роботі, втрата ефективності в ситуаціях надмірної напруги, що викликається як технологічними, так і соціально-психологічними причинами.

Слід відмітити, що повнота профорієнтаційних професіограм визначається їх цільовою спрямованістю. Професіографічні матеріали можуть слугувати різним цілям: проведенню профорієнтаційної роботи, профконсультації, профвідбору тощо. Залежно від цільового призначення вивчення професій, професіографічний матеріал набуває спеціального змісту і специфічної структури. Насамперед, це стосується психограми як основного ядра професіограм будь-якої професії.

Професіограма є повним описанням виробничо-технічних, технологічних, соціально-психологічних, медико-гігієнічних умов професійної діяльності і психологічних та психофізіологічних вимог, які професія пред'являє до людини. У повній професіограмі вказуються функції даної професії і утруднення в її освоєнні, пов'язані з певними індивідуально-психологічними особливостями людини. Вона включає психограму — портрет ідеального або типового професіонала, сформульований у термінах психологічно вимірюваних властивостей. Психограма складається в результаті психологічного вивчення професійної діяльності.

Професіографічний матеріал необхідний для професійної інформації, тобто для ознайомлення зайнятого та незайнятого населення (особливо молоді) з особливостями тієї чи іншої професійної діяльності. Такі знання потрібні для формування в людини вміння самостійно орієнтуватися у світі професій, для активізації пізнавальних і професійних інтересів, стимулювання самопізнання та «примірювання» своїх інтересів і здібностей до майбутньої професійної діяльності. Тому професіограми, розроблені для цілей профінформації, характеризуються широтою викладу. Вони повинні розкривати привабливі, творчі моменти діяльності, її труднощі, основні вимоги до індивідуально-психологічних особливостей працівника, процес професійної підготовки, особливості професійного середовища та ін. Професіографічні матеріали для цілей профінформації повинні мати деяку впливову силу, щоб ці матеріали про професії були привабливими, щоб після ознайомлення з ними хотілося б оволодіти цими професіями. Професіографічна інформація має бути методичною основою змісту всіх профінформаційних заходів. Без такої інформації вони будуть мати схоластичний характер, не викликатимуть пізнавальної активності щодо вибору чи зміни професії, профілю професійного навчання, працевлаштування.

Відзначимо, що тільки системна побудова форм і методів профінформаційної роботи на професіографічній основі може активізувати підготовку людини до вибору чи зміни професії, професійного навчання, працевлаштування. Ця система не може обмежуватися якоюсь однією формою чи методом і ставити їх в основу всієї роботи з профінформації. Вона проявляє себе у проведенні складної й кропіткої роботи з усіма верствами населення,

особливо з молоддю, і має бути спрямована на підготовку особистості до свідомого та самостійного професійного самовизначення. Сутність цієї роботи полягає в тому, щоб людина могла самостійно зорієнтуватися в широкому діапазоні різних видів професійної діяльності, оволодіти способами виявлення й аналізу (у доступній для неї формі) психологічної структури професії, своїх індивідуально-психологічних особливостей, нахилів, здібностей, які мають суттєву значущість для вибору чи зміни професії, шляху професійного навчання, працевлаштування.

Зрозуміло, що для вирішення таких завдань необхідна суттєва перебудова змісту, форм і методів профінформаційної роботи, в основу якої мають бути покладені такі основні вимоги: а) системна побудова профорієнтаційної роботи; б) психологічна та професіографічна насиченість; в) значущість професіографічної інформації для особистості.

Чільне місце в профінформаційній роботі, побудованій на професіографічному матеріалі, відводиться таким формам роботи з учнівською молоддю, як проведення «Професіографічних зустрічей», «Професіографічних екскурсій», що активізують підготовку учнівської молоді до вибору професії з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей і потреб ринку праці та виступають організаційною основою її проведення. Їх завдання витікають із загальних завдань всієї професійної орієнтації й полягають у наступному: а) ознайомленні учнівської молоді з сучасним ринком праці і побудовою професійної кар'єри, можливими шляхами оволодіння професією; б) активізації інтересів учнів до проблеми вибору професії; в) вихованні в учнів відповідального ставлення до свідомого вибору професії, правильного розуміння його сутності; г) виявленні і формуванні в учнів правильної мотивації вибору професії, позитивного ставлення до всіх видів професійної діяльності; ґ) сприянні розвитку пізнавальної активності, самостійності, допитливості, логічному мисленні і творчому підході до будь-якого виду діяльності; д) стимулюванні учнівської молоді до самопізнання, виховання потреби у самоудосконаленні, самовихованні професійно важливих якостей з метою професійного самовизначення. Зміст цих форм профінформаційної роботи спрямований на ознайомлення учнівської молоді з соціально-економічними і психологічними основами вибору професії та побудований таким чином, щоб створювати фундамент формування в неї умінь самостійного вивчення професії, озброєння необхідними знаннями про світ професій, про професійне самовизначення і шляхи його реалізації.

Тематика вищезазначених форм профінформаційної роботи передбачає знайомство молоді: а) з професійним простором; б) з методикою аналізу професії; в) з суб'єктивними умовами професійного вибору; г) з методикою самопізнання своїх можливостей, самооцінкою професійно важливих якостей та їх самовихованням; ґ) з методикою самостійної орієнтації у професійному просторі й у своїх можливостях включення в ту чи іншу професійну діяльність та побудову професійної кар'єри. Їх основна функція характеризується



системоутворювальною силою. Молодь, засвоюючи певні знання в процесі названих форм профінформаційної роботи, отримує активну установку на сприйняття і засвоєння тієї інформації, що знаходиться в професіографічному описанні професії, та на цілому ряді прикладів дізнається, чим загрожує помилка у виборі професії й наскільки сприятливо, перспективно і благотворно розгортається доля людини, якщо вибір професії здійснюється правильно, з урахуванням вимог тієї чи іншої професії та своїх індивідуально-психологічних особливостей.

Відмінність цих форм профінформаційної роботи від традиційних заходів полягає в тому, що в процесі їх підготовки і проведення учнівська молодь оволодіває методом аналізу професій (особливо робітничих і актуальних на ринку праці) та набуває вмінь у складанні їх професіографічних характеристик. Психологічним стержнем, методичною основою їх проведення є професіограма конкретних професій (особливо тих, що актуальні на ринку праці). Апробація цих форм профінформаційної роботи показала, що отримана за їх допомогою інформація має велику привабливу силу для учнівської молоді. З іншого боку, вони є ефективною методичною основою для вивчення різних типів професій.

Широка і глибока професіографічна інформація про професії дуже потрібна профконсультантам, які допомагають людям у виборі чи зміні професії, профілю навчання, у працевлаштуванні. Оскільки професіограма є систематизацією інформації про професії, то вона стає тим необхідним матеріалом, на якому повинні будуватися методичні прийоми професійної консультації, бесіди.

Професіографічна інформація стосовно розумового, психологічного та фізичного розвитку клієнта, його освіти і здоров'я, характеру професійної підготовки, різних психофізіологічних компонентів (сенсорні процеси, розумові дії, психічні процеси), а також деяких особистісних особливостей дозволить профконсультанту співставити вимоги професії з можливостями особистості й дати обґрунтовану пораду щодо вибору чи зміни професії, профілю навчання, працевлаштування.

Таким чином, використання в профконсультаційній роботі професіографічного матеріалу має свої особливості. Професіограма дозволяє профконсультанту правильно визначити критерії придатності людини до професійної діяльності, обґрунтувати вибір психодіагностичних методів для оцінки і прогнозування ефективності професійного навчання та майбутньої професійної діяльності. На основі порівняльного аналізу результатів психодіагностичного обстеження і професіографічних матеріалів профконсультант конструє профконсультаційну бесіду та надає клієнту пораду щодо вибору професії, профілю професійного навчання, місця роботи. Крім того, професіографічний матеріал дає можливість самій особистості усвідомити свої психофізіологічні якості, здібності й адекватно оцінити їх стосовно своєї придатності до профілю навчання, конкретної професії. Професіографічна інформація спрямовує особистість до самоаналізу, надає можливість «приміряти» себе

до професії, проводити, таким чином, самоконсультацію відносно професійного вибору на різних етапах освітньо-професійного шляху людини.

У профвідборі встановлюється більш жорсткий зв'язок між людиною і професією, тому методика розробки професіограми для цієї мети має свою специфіку. Профвідбір проводиться, передусім, на професії, що висувають підвищені чи специфічні вимоги до психіки людини. До такої професійної діяльності не можна допускати будь-яку людину, не враховуючи її відповідних індивідуальних якостей. Так, професії машиніста, водія, диспетчера, оператора доступні не кожному. Особливі психологічні характеристики вимагаються також для професій педагогічного профілю.

Важливим напрямом підвищення ефективності профорієнтаційної роботи у системі педагогічної освіти є використання професіографічного матеріалу при проведенні професійного відбору перед початком професійного навчання. Показниками, за якими визначається доцільність профвідбору, є різниця: а) у індивідуально-психологічних особливостях людей, які відповідають чи не відповідають вимогам професії, у термінах оволодіння професією; б) у рівні успішності та відрухування в процесі навчання. Проведення в службі зайнятості профвідбору претендентів, бажаючих оволодіти тією чи іншою професією, вимагає знань вимог та протипоказань, необхідних для оволодіння цією професією. Це дозволяє скоротити чисельність відрухування до мінімуму, підвищити успішність процесу професійного навчання та подальшого працевлаштування.

Отже, професіографічний матеріал виступає одним із засобів, здатних підвищити рівень активізації особистості та її самостійності в проектуванні свого професійного життєвого шляху. Без наявності банку доступних, цікавих і зміло розроблених професіограм, що враховують психологію численних користувачів (працівники служби зайнятості, учнівська молодь, учителі, батьки тощо), це зробити неможливо.

Важливу роль у забезпеченні ефективності профорієнтації відіграє психодіагностика, бо вона дає змогу отримати інформацію про індивідуально-психологічні особливості, домагання людини, прогнозувати успішність її працевлаштування і діяльності, надавати поради щодо вибору чи зміни професії, переорієнтації чи перенавчання. Тут доречні слова: «Щоб діяти з повним шансом на успіх, потрібно знати той матеріал, на який доведеться впливати».

Психодіагностичне забезпечення професійної орієнтації дає можливість вирішувати такі завдання: а) діагностика здібностей, необхідних для визначення рівня відповідності розвитку особистісно-професійних можливостей клієнта вимогам програми професійної підготовки і її індивідуалізації, що враховує індивідуальні відмінності, можливості працевлаштування; б) діагностика індивідуально-психологічних особливостей, що передбачає вибір чи зміну професії, працевлаштування на основі співставлення її вимог з індивідуально-психологічними особливостями або відбір найбільш придатних ка-

ндидатів з числа бажаючих освоїти конкретну професію, або зайняти певну вакансію (необхідна складова при вирішенні завдань професійного відбору); в) оцінка індивідуально-психологічних особливостей і розробка рекомендацій щодо можливого подолання небажаних тенденцій у регуляції діяльності чи поведінки, або щодо розвитку позитивних тенденцій, що компенсують небажані; г) корекція, що проводиться на основі виявлення причин, які викликають небажані тенденції з точки зору соціальних, професійних чи будь-яких інших норм діяльності й поведінки.

Психодіагностичне обстеження повинно давати «стратегічну» інформацію про особистість для того, щоб забезпечити більш-менш довготривалий прогноз і можливість співставити результати обстеження із зовнішніми еталонами ефективної поведінки й діяльності. Такими еталонами, наприклад, можуть виступати вимоги професійного навчання, професійної діяльності тощо. Але для того, щоб допомогти учнівській молоді в правильному виборі чи зміні професії, працевлаштуванні необхідно вивчати її індивідуально-психологічні особливості. Проте, як не прикро це визнавати, педагогічні працівники, як правило, погано знають індивідуально-психологічні особливості своїх підопічних, оскільки достатньою мірою не володіють методами психологічної діагностики і не забезпечені ними.

Не кожна людина може успішно освоїти будь-яку професію через переважання у неї тих чи інших індивідуально-психологічних особливостей. Суб'єктивний підхід без урахування цього факту часто призводить до неправильного вибору професії, профілю професійного навчання, внаслідок чого це негативно відбивається на справі (неуспішність у навчанні, відсів, труднощі працевлаштування після закінчення навчання).

Одним із засобів, що сприяє цілеспрямованому отриманню знань про себе, є розвиваюча психологічна діагностика, яка передбачає використання в роботі з людиною комплексу психодіагностичних методик, що забезпечують можливість отримання інформації про їх індивідуально-психологічні особливості, міру їх відповідності вимогам професії, профілю навчання, майбутній роботі і можливості розвитку.

Саме розвиваюча психодіагностика є одним з ефективних засобів, що сприяє цілеспрямованому наданні молоді знань «про себе». Така діагностика передбачає використання комплексу психологічних методик, що дозволяє, по-перше, отримувати інформацію про індивідуально-психологічні особливості учнівської молоді та ступінь їх відповідності вимогам професії і, по-друге, дає можливість розвитку цих психологічних властивостей (розвиваючі інтелектуальні й соціальні тренінги, психологічні, ділові ігри тощо).

Розвиваюча психологічна діагностика охоплює основні індивідуально-психологічні особливості, які характеризують психологічні ресурси особистості, її індивідуально-психологічний потенціал, що безпосередньо впливає на вибір чи зміну професії, на успішність професійного навчання, працевлаштування, якість підготовки (перепідготовки) кадрів. До них відносяться такі

особливості, як: а) психологічні та психофізіологічні (психологічні й поведінкові прояви індивідуально-психологічних особливостей і основних властивостей нервової системи); б) мотиваційні (властиві особистості нахили й інтереси, пов'язані з вибором професії, професійним навчанням (перенавчанням), працевлаштуванням); в) комунікативні (здатність до спілкування, встановлення контактів з людьми); г) емоційно-вольові (типові для особистості емоційні стани, а також можливості емоційної регуляції поведінки та діяльності); ґ) інтелектуальні (сформованість інтелектуальних здібностей і показників інтелектуальної діяльності); д) соціально-психологічні (ціннісні орієнтації, комунікативні й організаторські якості особистості).

Іншими словами, розвиваюча психодіагностика дозволяє виявити, що знає людина, якими індивідуально-психологічними особливостями володіє, що вона цінує, що і як створює, як спілкується. Знаючи індивідуально-психологічні особливості учнівської молоді, можна будувати процес професійного самовизначення більш цілеспрямовано, таким чином, щоб проводити корекційні впливи, що дозволяють певною мірою компенсувати ті недоліки, які можуть виникати з природних особливостей людини. Проведення регулярної і оперативної діагностики виконує також роль зворотного зв'язку в професійному розвитку особистості, акцентує увагу на її саморозвитку.

Реалізація розвиваючого підходу до психодіагностики надає їй новий смисл і поряд з традиційним завданням — визначення актуального стану розвитку індивідуальності, дає можливість: а) надавати учнівській молоді кваліфіковану й науково обґрунтовану допомогу щодо професійного самовизначення; б) визначати обмеження у виборі сфер професійної діяльності, які пред'являють жорсткі вимоги до індивідуально-психологічних особливостей людини; в) використовувати її результати для стимулювання потреб учнівської молоді в самопізнанні та самовдосконаленні в руслі підготовки до своєї майбутньої професійної діяльності; г) виявлення недоліків, прогалин у розвитку тих чи інших індивідуально-психологічних особливостей, здібностей, які важливі для оволодіння професійною діяльністю; ґ) приймати рішення щодо характеру корекційної та розвиваючої роботи з метою підготовки особистості до вибору чи зміни професії, профілю навчання (перенавчання), працевлаштування; д) здійснювати контроль за розвитком індивідуально-психологічних особливостей, здібностей учнівської молоді, що вимагаються для оволодіння професією, їх корекції, тренувань, тренінгу.

Таку відповідність можна виявити тільки в процесі психодіагностичного обстеження особистості. При цьому слід зауважити, що психодіагностика спрямована не на виявлення й оцінку професійних здібностей, а тієї природної бази особистості, її психологічних якостей і властивостей, що сприяють формуванню професійних здібностей, засвоєнню знань, формуванню та розвитку вмінь тощо. Це дає підстави для прогнозування можливостей повної і творчої реалізації особистості в певних видах професійної діяльності. Але при цьому слід зважати на те, що прогнозуванню підлягають мож-

ливості, а не сам факт їх реалізації. Річ у тому, що в процес реалізації часто втручаються неконтрольовані соціальні й соціально-економічні фактори, які можуть внести суттєву корективу в розвиток особистості і в напрямки її професійного самовизначення.

Психодіагностичне обстеження особистості, його результати мають велике значення не тільки в поставленні психологічного діагнозу (пізнання психологічної індивідуальності), але й у прогнозуванні розвитку особистості, його активізації та корекції. У багатьох випадках воно включає поряд з пізнавальним, констатуючим аспектом, також аспект перетворювальний, конструктивний, якоюсь мірою творчий. Сутність такого системно-орієнтованого обстеження полягає в тому, що проблеми невпевнених у собі молодих людей розглядаються як рушійні сили їх розвитку. Чим меншим арсеналом самостійного розв'язання своїх проблем учнівська молодь володіє, тим більше психологічної допомоги вона потребує, бо нерозв'язання проблеми професійного самовизначення, професійного навчання (перенавчання) призводить до прояву особистісних дисгармоній. Фахівець з профорієнтації, профконсультант, педагог, маючи інформацію про індивідуально-психологічні особливості учнівської молоді, може заздалегідь уявити, як вона може поводити себе в тій чи іншій ситуації процесу професійного самовизначення, як буде реагувати на ту чи іншу пораду, тобто чого, в принципі, від них можна очікувати. Відповідно до цього можна продумати і свої власні дії, манеру спілкування з учнем, зміст і форму поведінки. В іншому випадку фахівці з профорієнтації, педагоги ведуть себе обережно, стримано, уникаючи категоричних суджень і рішучих дій, вичікуючи прояснення ситуації. Такий загальний механізм використання оперативної психодіагностики в професійній орієнтації у системі педагогічної освіти.

Психодіагностика служить для досить швидкого і надійного забезпечення збору даних про клієнта, для формулювання адекватного психологічного діагнозу, що являє собою структурований опис комплексу взаємопов'язаних психічних властивостей — здібностей, стійких індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, мотивів, потреб особистості. Поставлений діагноз може супроводжуватися рекомендаціями щодо розвитку чи корекції якостей, що вивчаються. При цьому постановка психологічного діагнозу практично не виступає як самоціль. Майже завжди цей акт є лише передумовою певних дій, що так чи інакше торкаються долі обстежуваного. Але сам по собі психологічний діагноз такі дії не визначає. Його вплив опосередковується прогнозуванням — процесом, що має багатозначний характер. Констатуючи наявність і вираженість певних психологічних властивостей особистості (наприклад, рівня розвитку, інтелекту, типу темпераменту), ми, тим самим, немовби прогнозуємо можливу поведінку людини у майбутньому. Щоправда, цей прогноз носить дуже загальний характер і є досить невизначеним, але інакше й не може бути, оскільки не визначені умови, в яких буде жити та діяти обстежуваний. Адже будь-яка людина, якими б індивідуальними рисами

вона не володіла, в різних умовах буде діяти, поводитись по-різному. Звідси — психологічний діагноз тільки тоді перетворюється в справжній прогноз, коли він «прив'язується» до конкретних життєвих умов, до певної життєвої, навчальної чи професійної ситуації.

Психодіагностика здійснюється заради прогнозу, тобто за рядом ознак визначається психологічна властивість, яка є причиною певної поведінки, і прогнозується ця поведінка. Наприклад, діагностуються психологічні особливості майбутнього педагога для того, щоб спрогнозувати можливість його успішного професійного навчання. Успішне прогнозування можливе за умов, коли психічна властивість, що вимірюється, є передумовою успішного професійного навчання. Тобто, психодіагностика дає можливість складання не тільки діагностичної, а й прогностичної характеристики особистості, що дає змогу передбачити динаміку подальшого розвитку її індивідуально-психологічних особливостей у різних життєвих ситуаціях, в опануванні професією, в професійній діяльності.

Проведення психодіагностичного обстеження дає можливість вирішити проблеми професійної консультації. Профконсультант, перш ніж давати клієнту поради, повинен поставити психологічний діагноз, оцінити сутність психологічної проблеми, що хвилює клієнта. При цьому консультант спирається на результати індивідуальної бесіди з клієнтом і спостереження за ним. Реалізація цього підходу можлива при використанні психодіагностики для визначення актуального стану розвитку індивідуальності. Для цього слід: а) використовувати її результати для виявлення недоліків, вад у розвитку тих чи інших властивостей, здібностей, які є важливими для майбутньої професійної діяльності; б) враховувати її результати при прийнятті рішення про характер розвивальної та корекційної роботи з метою підготовки до майбутньої професійної діяльності; в) спиратися на її результати для здійснення контролю за розвитком індивідуально-психологічних особливостей, які вимагаються, після корекції чи тренінгу; г) враховувати результати діагностичного обстеження для визначення певних обмежень у виборі сфер професійної діяльності, які пред'являють жорсткі вимоги до працівника; г) використовувати її результати для стимулювання потреб особистості в самопізнанні та самовдосконаленні в руслі підготовки до своєї майбутньої професійної діяльності. У цілому, вся профконсультатійна робота має будуватися таким чином, щоб з діагностичної вона перетворилася в діагностично-прогностичну, корекційну.

Результати психодіагностики мають важливе виховне значення для особистості, бо дозволяють проводити корекцію «психологічного автопортрета» і самооцінки. Самооцінка може бути стихійною, але вона буде більш адекватною у відповідності з рекомендаціями фахівця з профорієнтації, профконсультанта центру зайнятості. Одним із основних мотивів участі в психодіагностичному обстеженні є бажання дізнатися щось нове про себе й отримати кваліфіковану пораду про напрямок самовдосконалення. Тому, крім констатуючої оцінки індивідуально-психологічних властивостей особистості, при

психодіагностичному обстеженні необхідно конструктивно вирішити питання про те, що саме необхідно кожній конкретній людині для подолання чи компенсації деяких її властивостей (не досить розвинутих або таких, що мають негативний характер), для формування індивідуального стилю поведінки та діяльності, для вдосконалення особистісних якостей.

У відповідності з сучасною загальнопсихологічною теорією особистість необхідно розглядати як системне утворення, яке динамічно розвивається і взаємодіє з іншими суб'єктами й об'єктами. Це означає, що адекватна з точки зору задач психодіагностики психологічна модель має включати описання всіх основних закономірностей внутрішньої організації такої складної інтегральної системи, як особистість і формування всіх її зовнішніх взаємодій, у тому числі її реакцій на зовнішні впливи. Таке розуміння психологічної моделі особистості припускає, що вона має описувати не тільки інтеріндивідуальні зв'язки й елементи, що відтворюють структуру особистості, але і закономірності психічного відображення нею (особистістю) об'єктивної реальності, організацію цілеспрямованої діяльності та поведінки в різних об'єктивних обставинах. Лише на цій основі можна виділити ті параметри й характеристики людини, які утворюють модель особистості та дозволяють оцінювати її індивідуальні особливості, як особистісні, так і поведінкові (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Перелік основних якостей для психодіагностичного обстеження особистості**

<b>1. Мислення, інтелект:</b>
— наочно-образне;
— предметно-дійове;
— словесно-логічне (вербальне — невербальне);
— образне;
— оперативне;
— абстрактно-логічне;
— креативне.
<b>2. Сприйняття:</b>
— зорове, розрізнення кольорів;
— слухове;
— дотикове;
— кінетичне;
— міжособистісне, соціальне.
<b>3. Пам'ять:</b>
— довільна, мимовільна;
— довготривала, короткотривала;
— рухова, зорова, слухова;
— словесно-логічна;
— образна;
— оперативна.

<b>4. Увага:</b>
— довільна, мимовільна;
— стійкість;
— концентрація;
— розподіл;
— переключення.
<b>5. Властивості нервової системи:</b>
— сила, слабкість;
— рухливість;
— урівноваженість;
— лабільність.
<b>6. Психомоторні якості:</b>
— швидкість реакції;
— точність рухів;
— координація рухів.
<b>7. Особистісні якості:</b>
— емоційно-вольова стійкість;
— самооцінка, рівень домагань;
— комунікативність;
— організаторські здібності;
— відповідальність;
— емпатія;
— лідерство;
— мотивація досягнення;
— схильність до ризику;
— регуляція, саморегуляція поведінки;
— конфліктність;
— компромісність;
— агресивність.
<b>8. Вольові якості:</b>
— сміливість, рішучість;
— цілеспрямованість.
<b>9. Психофізіологічні характеристики:</b>
— фізична сила;
— витривалість;
— утомлюваність.

Введення у сферу теоретичних проблем психодіагностики поняття «психологічна модель особистості», на нашу думку, дає додаткові можливості для розробки і вдосконалення практики застосування психодіагностичних методів.

Основною задачею психодіагностики є побудова науково-обґрунтованих висновків про специфічні і загальні закономірності психічної регуляції діяльності та поведінки як особистості в цілому (розробка загальної моделі особистості), так і конкретного обстежуваного суб'єкта з наступним отриманням



прогностичних висновків про ймовірні параметри діяльності та поведінки, про стан суб'єкта в умовах його життя. У всіх випадках психодіагностика вирішує такі типові для неї завдання: а) встановлення наявності у людини тієї чи іншої психологічної властивості або особливості поведінки, діяльності; б) визначення ступеня розвитку даної властивості, якості, їх вираженості в певних кількісних і якісних показниках; в) описання психологічних та поведінкових особливостей людини, які діагностуються, в тих випадках, коли це необхідно; г) порівняння в різних людей ступеня розвиненості індивідуальних психологічних властивостей та якостей, що вивчаються. Усі ці завдання вирішуються як у комплексі, так і кожне окремо. При цьому, практично в усіх випадках, за виключенням якісного описання результатів, необхідною вимогою є володіння методами математичної статистики.

Психодіагностичні задачі вимагають застосування складних комплексних процедур, психодіагностичного інструментарію та наступної інтерпретації якостей і властивостей людини, що діагностуються. Перш ніж психодіагностичні методики можуть бути використані для практичних цілей, вони повинні пройти перевірку за низкою формальних критеріїв, що доводять їх високу якість та ефективність. Вся проблема в цьому розумінні зводиться до питання, що власне вимірює ця методика в психіці людини, якими одиницями вимірювання можна користуватися для отримання даних і наскільки можна буде довіряти цим даним.

До основних вимог, яким повинні відповідати психодіагностичні методики відносяться: валідність, надійність, однозначність і точність. Перш ніж використовувати ту чи іншу методику фахівець з профорієнтації, профконсультант повинні мати чітке уявлення про те, якою мірою вибрана методика відповідає перерахованим критеріям. Без такого уявлення вони будуть не в змозі визначити, чи можна довіряти отриманим за її допомогою даним.

Основним критерієм якості психодіагностичної методики є її валідність, що виражає практичну цінність методики, діагностичну та прогностичну можливість і реальність її використання з певною метою. Валідність повинна дати відповіді на запитання, чи вимірює дана методика те, що вона повинна вимірювати, і наскільки точно вона це робить. Взагалі ця інформація про все те, що дана методика виявляє. Це адекватність, діагностична та прогностична сила, практична корисність.

Коли ми маємо на увазі придатність методики для певної мети, то говоримо про її адекватність; коли ми хочемо сказати, що результати методики є точним і влучним відображенням міри або своєрідності характеристики, яка досліджується, ми тим самим визначаємо їх достовірність.

Однією з важливих вимог до психодіагностичної методики є її надійність, що характеризує її з точки зору стабільності результатів, отриманих при повторному використанні цієї методики за аналогічних умов. Надійність методики показує, наскільки точно проводиться психологічне вимірювання, наскільки можна довіряти отриманим результатам і наскільки вона стійка

до впливу сторонніх, випадкових факторів. Найбільш ефективним способом встановлення надійності психодіагностичної методики є вирахування коефіцієнта кореляції між результатами обстеження одних і тих же досліджуваних за допомогою цієї методики через певний проміжок часу (4-6 місяців).

Методики, що застосовуються в психодіагностичному вивченні індивідуально-психологічних властивостей і якостей, повинні бути стандартизовані. Стандартизація психодіагностичних методик пов'язана з розробкою чітких інструкцій для обстежуваного, а також для користувача щодо проведення обстеження і обробки одержаних результатів з наступною їх інтерпретацією. Вона передбачає повну уніфікацію всіх деталей обстеження: виду, інтенсивності та тривалості різних подразників (при використанні апаратних методик), інструкцій, стимульного матеріалу, протоколів обстеження, а також порядок обробки одержаних результатів і поставлення на їх основі діагнозу. Передбачається також стандартизація психодіагностичних шкал для діагностування ступеня вираженості індивідуальних психологічних і психофізіологічних властивостей та якостей особистості, що вивчаються.

Крім основних вимог, до психодіагностичних методик пред'являється ряд інших, а саме: а) в методиці має бути однозначно сформульовані мета, предмет і сфера застосування; б) процедура проведення обстеження повинна бути задана у вигляді однозначного алгоритму: пред'явлення завдань, проведення обстеження й аналізу відповідей; в) процедура обробки результатів повинна мати статистично обґрунтовані методи підрахунку та стандартизації критеріальних норм (оцінні показники методики мають виключати будь-яку можливість впливу на об'єктивність оцінки з боку діагноста); г) оціночні шкали повинні бути перевірені на репрезентативність, валідність і надійність у заданій сфері застосування; г) фахівці служби зайнятості з профорієнтації, використовуючи психодіагностичні методики, мають вести банк даних, зібраних за ними, і проводити періодичну корекцію всіх їх стандартів; д) методика повинна бути зрозумілою та доступною не тільки для діагноста, але й для обстежуваного, вимагати від нього мінімум фізичних і психологічних зусиль для проведення психодіагностики; е) інструкція до методики повинна бути простою, короткою та досить зрозумілою без додаткових пояснень, налаштовувати обстежуваного на сумлінну й довірливу працю; є) об'єктивність і стандартизованість (методики повинні об'єктивно кількісно оцінювати певні властивості, якості особистості, забезпечувати відтворення результатів, отриманих різними практичними психологами); ж) методика повинна бути прогностичною (надавати можливість правильно прогнозувати успішність діяльності та поведінки і подальшого розвитку обстежуваного на основі результатів обстеження за даною методикою).

Важливим питанням є дотримання певних вимог до психодіагностичних методик, що використовуються в профорієнтаційній роботі. До таких методик мають бути пред'явлені специфічні вимоги методологічного характеру, основними з яких є: а) психодіагностичні методики мають бути спрямовані на ви-

явлення й оцінку індивідуальних особливостей прояву психічних функцій, повинні бути позбавлені впливу знань, інтелектуальних і моторних умінь та навичок обстежуваного на результативність обстеження; б) методики мають бути чітко спрямованими на виявлення й оцінку саме тих функцій, які підлягають виявленню, з максимально можливим виключенням інших, супутніх функцій; в) будь-яка профорієнтаційна методика за складністю своєї робочої частини має бути доступною для кожного клієнта, який обстежується за даною методикою; г) широкий статистичний матеріал показників психодіагностичного обстеження має відповідати закономірностям нормального розподілу величин; г) методики мають забезпечувати надійне виявлення й оцінку психічних функцій: про це має свідчити позитивна кореляція основного (першого) і контрольного (другого) обстеження особистості; д) оцінні показники за методиками мають виключати будь-яку можливість впливу на об'єктивність оцінки з боку діагноста, мають бути незалежними від його інтуїтивних та інших уявлень і ставлень до обстежуваного; е) психодіагностичні методики мають бути позбавлені прямої імітації певної професійної діяльності.

Оцінку професійно важливих якостей різних типів професій можна, на нашу думку, проводити за допомогою такого комплексу психодіагностичних методик:

- технічне мислення — методика Бенетта;
- комунікативні й організаторські нахили — методика «КОС — 2»;
- концентрація уваги — методика «Коректурна проба»;
- оперативна пам'ять — методика «ОП — 1»;
- невербальний інтелект — тест Равена;
- стійкість уваги — методика «ВН — 2»;
- просторові уявлення — методика «Кубики»;
- наочно-образна пам'ять — методика «КНОП — 1»;
- основні характеристики темпераменту — тест Айзенка;
- емоційна стабільність — тест Тейлора;
- лабільність і сила нервової системи — методика «Тепінг — тест»;
- вербальний і невербальний інтелект — методика Р. Амтхауера;
- індивідуально-типологічні особливості — методика ІТО (Л. Собчик).

Для діагностики якісної своєрідності особистісних властивостей використовується багатофакторний особистий опитувальник Р. Кеттелла 16-ФО-187. А. Усі перераховані методики апробовані на репрезентативних вибірках. Детальні описання конструкцій і психологічних особливостей методик, а також шкали оцінок рівня розвитку досліджуваних індивідуально-психологічних якостей і особистісних властивостей подані в інструкціях до цих методик.

Психодіагностичний комплекс відповідає всім нормам стандартизації, зокрема таким параметрам: доведена висока валідність і надійність кожної методики, вони оснащені стандартизованими шкалами оцінок, а результати дослідження оцінюються якісними та кількісними показниками. До кожної методики додається опис її конструктивних і психологічних особливостей,

процедура проведення обстеження, стимульний матеріал й інтерпретація отриманих результатів. Об'єктивність отриманих даних забезпечується тим, що для досягнення поставлених цілей використовується комплекс психодіагностичних методик, які доповнюють одна одну і корегують. Крім того, більшість методик дуже практичні, не забирають багато часу на їх використання, забезпечують можливість як індивідуального, так і групового обстеження.

Щодо кількісних характеристик вимог професій, які пред'являються до індивідуально-психологічних якостей людини, зазначимо, що ідея матричної точності у відношенні до таких складних явищ, що постійно розвиваються, як індивідуально-психологічні якості і властивості особистості, передбачає свої певні рамки використання і не повинні доводитися до абсурду. У більшості випадків професійної орієнтації практично досить звернутися до смислової точності опису професії. Наприклад, якщо ми в тексті професіографічного опису професії звернемо увагу некомунікабельної людини на те, що професія провідника пасажирського потягу чи продавця промтоварного магазину саме вимагають багатьох і часто тривалих поїздок, контактів, іноді пов'язаних з суперечками з різними незнайомими людьми, то така інформація йому, зрозуміло, буде корисною в аспекті професійного вибору, навіть якщо тут і немає норм для оцінки комунікативності.

Серйозною проблемою психодіагностики є причини її помилок і фактори, що впливають на результати психодіагностичних обстежень. Слід відмітити, що причини помилок психодіагностики криються не тільки в недосконалому методик. Неточність може виникнути в будь-якій ланці процесу психодіагностики, що йде від методики до обстежуваного і від нього до фахівця, який інтерпретує результати обстеження. Тому причини помилок у результатах психодіагностичного обстеження можна розглядати на таких рівнях: а) недосконалість психодіагностичної методики призводить до двох видів помилок: до постійних причин помилок відносяться — неадекватне формулювання інструкції, нечітка інструкція подачі методики обстежуваному, незрозумілі чи неоднозначні завдання, запитання тощо; до непостійних причин помилок методики відносяться різночитання бланків для відповідей, зміна умов під час обстеження тощо; б) ситуація обстеження (час проведення обстеження, неоднакове освітлення приміщення при груповому обстеженні, наявність сторонніх подразників тощо); в) особистість фахівця, який проводить обстеження, що мало враховується при аналізі причин помилок у результатах психодіагностичного обстеження (вік, стать, зовнішній вигляд, як його представили та ін.); г) психічний функціональний стан обстежуваного (настрій, мотивація, втома, ставлення до обстеження, тенденція до ризику і відгадування правильних рішень тощо); г) спосіб оцінки результатів та їх інтерпретація впливає на результати в тих методиках, де отримані дані вимагають як кодування — переведення первинної інформації в певні категорії, так і оцінки відповідності відповіді певному еталону або певним вимогам (оцінка відповідей відносно її повноти, абстракції, оригінальності тощо).

Фахівець з профорієнтації чи профконсультант, педагог, чим би він не займався, постійно має справу з психодіагностичним інструментарієм. До того ж, спеціалісти названого профілю мають справу з найскладнішим об'єктом пізнання і дослідження — людиною. Тому вони не мають права на помилку. Це накладає певну відповідальність і збільшує вимоги до професійної підготовки та компетенції фахівців в оволодінні психодіагностичним інструментарієм. У першу чергу вони повинні: а) досконало знати психологічні теорії, на яких будуються психодіагностичні методи, що ними використовуються; б) досконало знати банк психодіагностичних методик й умови їх правильного застосування; в) знати, якою мірою методи психодіагностики відповідають критеріям надійності, валідності, точності, однозначності, і володіти засобами їх перевірки; г) забезпечувати повну стандартизацію проведення психодіагностичного обстеження; г) нести повну особисту відповідальність за інтерпретацію результатів, що здійснюється на основі психодіагностичного обстеження (діагноз, прогноз, психотерапевтичні та розвиваючі заходи); д) у підборі методик керуватися не суб'єктивними перевагами й упередженістю щодо оцінки методик, а виходити з вимог максимальної ефективності психодіагностики — максимум надійності при мінімумі затрат; е) не вважати, що отримані дані є остаточним і незмінним вираком для досліджуваного, передбачати та прогнозувати особистісні зміни й розвиток особистості; є) знати, що жодна психодіагностична методика не дає гарантії повної «істинності» результатів щодо характеристики особистості; ж) усвідомлювати, що конкретна особистість завжди складніша і глибша у порівнянні з теорією, а тому необхідно реалістично оцінювати можливості методики; з) враховувати можливий вплив емоційно-вольового стану обстежуваного на результати психодіагностичного дослідження; и) при проведенні психодіагностичного обстеження дотримуватися професійно-етичних норм і правил.

Для того, щоб отримати адекватні результати, необхідно чітко дотримуватись суворих правил проведення психодіагностичного обстеження, обробки та інтерпретації результатів. Найважливішими з таких правил є: а) перш ніж використовувати методику, фахівець з профорієнтації, профконсультант повинен провести його апробацію на собі або на інших людях; б) до початку обстеження обстежуваний повинен чітко зрозуміти тестові завдання та інструкцію до методики; в) у процесі обстеження всі обстежувані мають знаходитися в рівних умовах, жодному з них не слід надавати перевагу; г) у процесі обстеження не можна давати обстежуваним додаткові пояснення; г) при виконанні завдань обмеження в часі для всіх обстежуваних повинні бути однаковими; д) під час проведення обстеження необхідно слідкувати за тим, щоб усі обстежувані працювали самостійно, не впливали один на одного, що могло б змінити результати обстеження; е) кожна методика повинна мати обґрунтовану і вивірену процедуру обробки та інтерпретації одержаних за нею результатів, що дозволяє уникнути помилок.

Головне призначення психодіагностичного обстеження в роботі фахівців з профорієнтації, профконсультантів полягає в глибокому вивченні психо-

логічної структури особистості, її внутрішнього світу. Тому основною проблемою, яку повинен вирішити фахівець при проведенні обстеження, є планування цього обстеження з урахуванням специфіки завдання і об'єктивних умов його вирішення.

Планування психодіагностичного обстеження включає ряд етапів, кожен з яких передбачає постановку деяких питань і одержання відповідей на них. Послідовність проведення обстеження може бути такою: а) визначення мети; б) формулювання психологічної проблеми; в) підбір конкретних тестових методик; г) проведення психодіагностичного обстеження; ґ) обробка та інтерпретація отриманих результатів (формулювання психологічного діагнозу, що повинен містити і прогноз подальшого розвитку); д) розробка рекомендацій та програм щодо психокорекційної та розвиваючої роботи.

Перше, що має зробити фахівець з профорієнтації, профконсультант, це дати відповіді на запитання: «Що діагностувати?» і «Які дані потрібно отримати в результаті проведення обстеження?». Відповіді на ці питання можуть варіюватися за рівнем узагальнення ступеня деталізації — від отриманих даних про психологічні особливості якостей обстежуваного до детального переліку психологічних особливостей і якостей, які необхідно визначити й оцінити. Отримавши відповідь на питання «Що діагностувати?», фахівець з профорієнтації, профконсультант переходить до питання підбору засобів діагностики. При виборі методик слід брати до уваги їх спрямованість на діагностику саме тих особливостей, у знанні яких зацікавлений профконсультант чи фахівець з профорієнтації, а також валідність і надійність вибраної методики, придатність для роботи з тими обстежуваними, з якими фахівець збирається працювати, й у тих ситуаціях обстеження, в яких планується його проведення; трудомісткість методики в плані витрат, необхідних на її проведення, обробку та інтерпретацію результатів тощо.

Методика, що призначена для використання в психодіагностичному обстеженні, як правило, повинна мати: а) точні і детальні вказівки щодо процедури її проведення, інформацію про конструкцію методики і сфери її застосування, роз'яснення щодо обробки та інтерпретації результатів; б) інструкцію до користування методикою (її не можна довільно змінювати або тлумачити); в) стимульний матеріал (описання завдань, які необхідно виконати; можливе подання декількох прикладів, що допомагають краще зрозуміти ці завдання і порядок їх виконання, стимульний матеріал повинен бути стандартизований); г) бланк відповідей (повинен не відрізнятися від бланка, що використовується при стандартизації методики); ґ) «ключі» і шаблони для оцінки результатів. Зазвичай, кожна психодіагностична методика має точні і детальні вказівки щодо процедури її застосування, яких потрібно неухильно дотримуватися.

Перед початком обстеження бажано провести бесіду, спрямовану на встановлення емоційного контакту з обстежуваним, створення адекватного ставлення до обстеження, на мотивацію до взаємодії. Така процедура є невід'ємною частиною психодіагностичного обстеження і значно полегшує отримання

потрібної інформації про досліджуваного, необхідної для достовірної інтерпретації показників психодіагностичних методик, що будуть використані.

Виконанню завдань кожної психодіагностичної методики передують інструкції, від якої багато в чому залежить, як обстежуваний зрозуміє і виконає завдання. Слід пам'ятати, що недбало та нечітко подана інструкція може бути причиною викривлення результатів виконання завдань обстежуваним, який або погано зрозумів, що від нього вимагається, або вважає, що психолог сам ставиться до обстеження формально. Тому інструкція повинна бути відпрацьована, «обкатана», попередньо перевірена на декількох особах, лаконічна, відповідати розумовим можливостям обстежуваного. Якщо обстежуваний не справляється з завданням, необхідно з'ясувати причини цього, бо іноді в основі неуспішності рішення лежить сором'язливість, хвилювання, невпевненість у своїх можливостях, не досить чітке розуміння інструкції. Позитивне ставлення досліджуваного до обстеження буває тоді, коли він має бажання розширити знання про себе, випробувати себе, перевірити. Примусова участь в обстеженні може відобразитися на точності його даних.

Кінцевим результатом психодіагностичного обстеження має бути психологічний діагноз щодо психологічної структури особистості, а також прогностичні висновки. Це складна процедура кількісного і якісного аналізу одержаних результатів, спрямована на виявлення суті індивідуально-психологічних особливостей особистості з метою оцінки їх активного стану, прогнозу подальшого розвитку, розробки певних рекомендацій, визначених завданнями психодіагностичного обстеження. Діагноз завжди повинен мати на увазі складну структуру особистості. Зміст діагнозу і прогнозу співпадає, але прогноз будується на вмінні настільки зрозуміти внутрішню логіку саморуху процесу розвитку, що на основі минулого і теперішнього намічає шлях розвитку особистості. Постановлення психологічного діагнозу дозволяє фахівцю з профорієнтації, профконсультанту надати клієнту кваліфіковану й обґрунтовану пораду щодо вибору чи зміни професії, профілю навчання (перенавчання), працевлаштування і передбачає прогнозування його успішного професійного розвитку, адаптацію в соціальному середовищі.

Однією з найскладніших і нерідко дуже трудних операцій у технології психодіагностичного обстеження є аналіз, узагальнення й інтерпретація отриманих результатів, підготовка висновків. Інтерпретація отриманих у результаті обстеження даних вимагає від фахівців, що його проводять, обережності, уважного врахування як багатьох факторів, що можуть впливати на результати обстеження, так і специфіки та обмежених можливостей методик, їх призначення. Інтерпретацію потрібно проводити тільки з позицій особистості.

Формування прогностичних висновків по суті є ще одним етапом інтерпретації результатів психодіагностичного обстеження. Висновки мають описувати найбільш ймовірні тенденції в діяльності та поведінці обстежуваного. Вони можуть базуватися тільки на достатньо достовірних і систематизованих

оцінках особливостей та властивостей психічної регуляції. Практична потреба в таких прогностичних висновках визначає їх форму. Висновки й оцінки можуть бути сформульовані у вигляді опису індивідуальних закономірностей і властивостей психічної регуляції, прояву в діяльності та поведінці, або ж як виявлення зовнішніх по відношенню до суб'єкта обставин, які в силу його індивідуальних особливостей сприяють подібним проявам. Така форма прогностичних висновків найбільш прийнятна для використання психодіагностами, котрі вирішують одночасно дві задачі: оцінка індивідуально-психологічних особливостей і розробка рекомендацій з можливого подолання небажаних тенденцій у регуляції діяльності чи поведінки, або з розвитку позитивних тенденцій, які компенсують небажані. В цьому випадку прогноз полягає у виділенні деяких закономірностей і властивостей психічної регуляції, які є причиною вказаних тенденцій.

Кожна із виділених форм прогностичних висновків, зазвичай, використовується в двох основних напрямках. Перший напрям полягає в розділенні прогнозуючих тенденцій в діяльності та поведінці, конкретних дій і вчинків на бажані й небажані, допустимі і недопустимі. Другий — у формуванні рекомендацій з подолання небажаних тенденцій, попередження недопустимих дій, а також по закріпленню в обстежуваного таких властивостей та особливостей психічної регуляції, які сприяють компенсації вказаних тенденцій і дій, підвищуючи тим самим ймовірність позитивних результатів діяльності та поведінки в цілому.

Зауважимо, що результати психодіагностичного обстеження, що подаються у вигляді числових показників, слід інтерпретувати лише як тенденції, схильність, ймовірність прояву риси, яка вимірюється, а не як детерміновані значення. Тобто, діагностичні показники мають ймовірно-орієнтовне значення, а їх справжня природа повинна бути виявлена шляхом співставлення з відповідними об'єктивними життєвими ситуаціями.

У підсумку, результатом психодіагностичного обстеження має бути з'ясування суті індивідуально-психологічних особливостей обстежуваного з метою оцінки їх актуального стану, прогнозу подальшого розвитку і розробка рекомендацій, визначених завданнями обстеження. При інтерпретації отриманих даних, поставленні психологічного діагнозу та прогнозу слід мати на увазі, що висновки треба робити дуже обережно, уникаючи негативних, полярних оцінок, ні в якому разі не «приклеювати» будь-яких «ярликів». Завдання фахівця лише констатувати наявність, стан прояву певних рис, властивостей, але не оцінювати особистісні якості з точки зору моралі чи власних уявлень «що добре, а що погано». При повідомленні результатів обстеження потрібно враховувати вік, рівень освіти обстежуваного, його індивідуально-психологічні особливості.

Проведення психодіагностичного обстеження вимагає від фахівця з профорієнтації, профконсультанта дотримуватися певних професійних норм і правил, основними з яких є такі: а) гуманність — перевага інтересів обсте-



жуваного у визначенні мети, плануванні процедури, характері проведення психодіагностичного обстеження; б) відповідальність — необхідність відповісти за зміст, проведення, інтерпретацію та висновки психодіагностичного обстеження, за всі рішення, що приймаються в процесі обстеження; забезпечення надійності, валідності і достовірності методик психологічної діагностики, що використовуються; в) професійна компетентність — досконале володіння практичним психологом психологічною теорією і психодіагностичним інструментарієм, прийомами та продуктивними технологіями реалізації професійних функціональних обов'язків; г) не нанесення шкоди обстежуваному — ні процес, ні результат діяльності фахівця з профорієнтації, профконсультанта, практичного психолога не повинні наносити шкоду здоров'ю особистості, її соціальному становищу та інтересам, а мають сприяти більш продуктивній дієвості її потенційних можливостей; г) конфіденційність — збереження професійної таємниці та нерозголошення інформації, отриманої в результаті психодіагностичного обстеження, без згоди на те обстежуваного; д) благополучність обстежуваного — дотримання правил добровільної участі в психодіагностичному обстеженні, турбота про психологічний стан обстежуваного в процесі й після завершення обстеження; е) морально-позитивний ефект обстеження — використання результатів обстеження з метою особистісного і професійного росту обстежуваного.

### **Висновки до розділу III**

Професіографічне забезпечення є одним з провідних чинників підвищення ефективності та результативності професійної орієнтації в педагогічній освіті. Використання професіограм та психограм педагогічних професій в процесі профорієнтації учнівської молоді на педагогічну діяльність забезпечує цілісність, системність та послідовність здійснення відповідних форм, методів і заходів професійної інформації, професійної консультації та професійного добору.

Практично неможливо забезпечити ефективну підготовку особистості до вибору чи зміни професії, шляхів професійного навчання, працевлаштування без адекватної інформації про світ професій. За наявності адекватної інформації та знань про себе, про професійний простір особистість може більш свідомо й ефективно вирішувати питання щодо вибору чи зміни професії, профілю професійного навчання, працевлаштування.

### **Список використаної літератури:**

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : [методическое пособие для вузов] / В. А. Бодров. — М. : ПЕР СЭ, 2001. — 501 с.
2. Волков Б. С. Основы профессиональной ориентации / Б. С. Волков. — М. : Академический проект, 2007. — 333 с.
3. Енциклопедія професій. — К. : ДСЗУ, 2005. — 412 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург, 2007. — 112 с.
5. Карпіловська С. Я. Основы професіографії / С. Я. Карпіловська, Р. Й. Міттельнам, В. В. Синавський [та ін.]. — К. : МАУП, 1997. — 147 с.

6. Климов Е. А. Образ мира в однотипных профессиях / Е. А. Климов. — М. : МГУ, 1995. — 224 с.
7. Котелова Ю. В. Очерки по психологии труда / Котелова Ю. В. — М. : МГУ, 1996. — 287 с.
8. Романова Е. С. Психологические основы профессиографии / Е. С. Романова, Г. А. Суворова. — М. : МПГУ, 1990. — 98 с.
9. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. — СПб. : Питер, 2004. — 464 с.
10. Сияньвський В. В. Методи психодіагностики в системі професійної консультації безробітних / В. В. Сияньвський. — К., 2001. — 192 с.
11. Сияньвський В. В. Методи психодіагностики в системі профконсультації / В. В. Сияньвський. — К. : ІПК ДСЗУ, 2002. — 190 с.
12. Сияньвський В. В. Психологічні основи профорієнтаційної професіографії / В. В. Сияньвський. — К. : ІПК ДСЗУ, 2010. — 83 с.
13. Титова И. П. Об изучении и классификации профессий в целях профориентации / И. П. Титова // Школа и выбор профессии. — М. : Просвещение, 1972. — С. 49-64.
14. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации / С. Фукуяма. — М. : МГУ, 1989. — 108 с.
15. Шпильрейн И. Н. Основные вопросы профессиографии / И. Н. Шпильрейн // Психология труда и психотехника. — М., 1928. — Ч. 1. — С. 31-40.
16. Thomas Willard Harrell. Industrial Psychology / Thomas Willard Harrell. — New York : Rinehart & Company, 1958. — 398 p.

## **Розділ IV. МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ**

*Провідним орієнтиром сучасної педагогічної освіти є підготовка такого вчителя, який здатен до саморозвитку і самовизначення, осмислення уявлення своїх можливостей і життєвих цілей, активного творчого пошуку, оволодіння передовими педагогічними та профорієнтаційними технологіями. Успішність реалізації вищезазначених завдань значною мірою обумовлюється тим, наскільки у майбутніх педагогів сформована мотиваційна готовність до профорієнтаційної роботи. У даному розділі висвітлюються теоретичні підходи, представлені експериментальні дані щодо прояву майбутніми вчителями даного феномену, а також надаються методичні поради щодо його розвитку.*

### **4.1. Проблема мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи у контексті наукових досліджень**

Першочерговим завданням системи вищої освіти є підготовка таких педагогів, які прагнуть до систематичного оновлення знань, умінь і навичок відповідно до потреб сьогодення, володіють сучасними освітніми й профорієнтаційними технологіями, засобами самопізнання, саморозвитку та професійного вдосконалення. Засобом вирішення даної задачі, зазначає В.Г. Кремень, є концепція неперервної освіти, що визначає нові підходи до проектування системи освіти, яка побудована на засадах особистісно-орієнтованого підходу [41]. Зокрема, В. Сластьонін відзначає, що лише при поєднанні особистісного та діяльнісного аспектів досягається цілісність готовності вчителя до опанування педагогічною та профорієнтаційною діяльністю [95]. Визначаючи концептуальні засади особистісно-орієнтованої освіти сучасні вчені (І. Бех, Г. Балл, С. Гончаренко, О. Пехота, С. Пехарева, Н. Побірченко, О. Савченко, В. Рибалка та ін.) вважають її головною функцією забезпечення розвитку кожного суб'єкта навчально-виховного процесу з врахуванням її самобутності і самоцінності.

Відповідно до нових умов, потребує перегляду й система підготовки студентів ВНЗ педагогічного профілю до профорієнтаційної роботи. Неабияку роль в цьому процесі, зауважують О. Ігнатович, Е. Зеєр, Є. Климов, Н. Побірченко, Н. Пряжников, В. Рибалка, Б. Федоришин, відіграє й мотиваційна готовність майбутніх вчителів до профорієнтаційної роботи.

Проблема готовності особистості до діяльності взагалі, та до педагогічної діяльності, зокрема, вже давно знаходиться у полі зору вчених. Так, у контексті загальної психології дефініція «готовність» розглядається як психофізіологічний стан, необхідний для дій; як оптимальний стан здатності до певної діяльності, що ґрунтується на психофізіологічних якостях особистості, наявність необхідних резервних можливостей організму для своєчасної адаптації до умов професійного середовища. Зокрема, у дослідженнях Г. Гагаєвої,

Є. Ільїна, Л. Нерсесяна, М. Левітова, В. Пушкіна, В. Семиченко готовність особистості до діяльності розглядається у зв'язку з психічними функціями, формування яких вважається необхідним для досягнення високих результатів діяльності. Психічна діяльність визначається, насамперед, як особливий стан, як цілісний вияв особистості, що займає проміжне місце між психічними процесами та якостями особистості [94].

Г. Балл, М. Дяченко, Г. Костюк, В. Крутецький, Л. Кандибович, В. Моляко, В. Рибалка, Ю. Самарін, М. Смульсон та ін. пропонують розглядати готовність особистості до тієї або іншої діяльності на вищому — особистісному рівні. Так, досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх фахівців, В. В. Рибалка визначає особистісну готовність до діяльності, як складне психологічне утворення, що має в собі багато взаємопов'язаних компонентів, які, функціонуючи як єдине ціле, дають змогу якісно її виконувати. Вчений вважає, що саме розвиток особистісної готовності може бути забезпечений шляхом впровадження у навчально-виховний процес нових форм і методів психолого-педагогічного супроводу, які передбачають стимулювання, інформаційне забезпечення, програмування, певне інструментальне й організаційне оснащення, емоційно-почуттєве сприйняття результатів діяльності [87]. В. Семиченко визначає цю дефініцію як психічний стан особистості, який включає операційну (передстартова активність суб'єкта, його залученість на потрібному рівні до діяльності), функціональну (усвідомлення цілей, способів, дій), особистісну (мотиваційні, вольові та інтелектуальні зусилля для досягнення позитивних результатів) готовність [94].

Водночас, досліджуючи дане питання, вчені виокремлюють тимчасову і стійку готовність (ситуаційну готовність та довготривалу). Тимчасова готовність до діяльності, зазначає О. Томас, — це готовність до виконання певних операцій, «вузлів» діяльності. Вона є передумовою формування готовності до діяльності взагалі на досить значному проміжку життєвого шляху людини [101]. Й саме особистісний підхід, стверджують М. Дяченко і Л. Кандибович, надає можливість виділення тимчасової та довготривалої готовності, оскільки припускається можливість розглядати тимчасову готовність як динамічний вияв довготривалої готовності особистості до діяльності [25].

Готовність особистості до педагогічної діяльності вчені розглядають як складне структурне утворення, ядро якого складає позитивне ставлення вчителя до майбутньої допрофесійної діяльності; досить стійкі мотиви до неї; наявність професійно-значущих якостей особистості та сукупності професійно-педагогічних знань, навичок, умінь [1; 3; 17; 28]; результат процесу підготовки особистості до опанування педагогічною діяльністю, акцентуючи увагу при цьому на розвитку мотиваційної готовності, змістовному напрямку підготовки і розвитку умінь педагога [10; 31; 77]; систему інтегральних змінних, що включають професійно-педагогічну спрямованість, її теоретичну озброєність, наявність професійно-значущих умінь для спільної діяльності [4; 14; 25; 90].

У процесі розробки значеної проблеми значна увага вчених зосереджувалась на визначенні основних психологічних конструктів, які зумовлюють становлення особистісної готовності до діяльності. Так, П. Чамата та Д. Ніколенко вважають, що основні структурні компоненти готовності — це спрямованість та усвідомлення мотивів праці, потреба у праці [105]. Згідно з класифікацією, наведеною Л. Карамушкою, психологічна готовність до діяльності включає мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням діяльності); когнітивний (сукупність знань, необхідних для діяльності); операційний (сукупність умінь та навичок, професійну майстерність); особистісний (сукупність важливих для діяльності особистісних якостей) компоненти [29].

У структурі психологічної готовності особистості до професійної діяльності Г. Костюк виокремлює такі складові: загально-позитивне ставлення до неї; працьовитість; усвідомлення основних змістовних характеристик професії та вимог до особистості фахівця; перспектив власного розвитку; способів здобування професійної кваліфікації; наявність професійних інтересів; адекватна самооцінка; знання власних задатків та здібностей. Тобто, Г. Костюк включив до складу цієї дефініції, крім позитивного ставлення особистості до діяльності, певні риси й адекватну самооцінку якостей особистості, які визначають ефективність її протікання.

Слід зазначити, що саме такий підхід до визначення структури психологічної готовності особистості до професійної діяльності є найбільш вдалим, оскільки Г. Костюк при аналізі рівня психологічної готовності особистості до діяльності розмежовує готовність як умову реалізації конкретного процесу діяльності та готовність як стан особистості, що визначає можливість задоволення потреб, спонукань, інтересів, мотивів, прагнень щодо досягнення мети, які й визначатимуть успішність діяльності [35].

К. Дурай-Новакова стверджує, що структурні складові готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності, необхідно розглядати в єдності мотиваційного, когнітивного та операційного компонентів. В. Рибалка вважає що структурними компонентами даного феномену є: мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний. Функціональні компоненти вищезазначеної діяльності — це особистісно-мотивована переробка та оцінка нововведень; прийняття рішення про використання нового та формування цілей діяльності, корекція й оцінка концептуальних підходів, планування етапів педагогічного процесу, прогнозування труднощів, впровадження нового в педагогічний процес [26]. Що ж стосується готовності майбутнього педагога до профорієнтаційної роботи то, на думку О. Ігнатович, Н. Побірченко, до її функціональних компонентів входить особистісно-мотивоване усвідомлення сутності профорієнтаційних технологій та їх оцінка, вміння моделювати психологічний супровід та запровадження його у власну педагогічну практику [99].

До структурних компонентів готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи Н. Побірченко відносить: мотиваційну складову, теоретико-методологічну обізнаність, технологічну та рефлексивну складову

профорієнтації. Теоретико-методологічна обізнаність передбачає опанування вчителями методологічними та теоретичними основами профорієнтації. Технологічна складова проявляється в умінні вчителя реалізувати основні ідеї профорієнтаційних інновацій у професійній діяльності. Рефлексивна складова — це, насамперед, самоаналіз педагогом рівня своєї підготовки до впровадження інновацій профорієнтації, самооцінка та самокорекція.

Отже, аналіз наукових досліджень засвідчив, що вчені при визначенні структурних складових готовності особистості до діяльності єдині у думці, що саме мотиваційна складова є однією з основоположних, яка забезпечує успішність діяльності фахівця будь-якого профілю, його саморозвиток і самовдосконалення. Тому доцільним є з'ясування питання про сутнісні ознаки мотиваційної складової, під впливом яких умов здійснюється її розвиток у процесі підготовки майбутнього вчителя.

Деякі аспекти окреслених питань розглядаються у цілому ряді наукових досліджень. Зокрема, питаннями загальної особистісної мотиваційної готовності до праці займалися В. Асеев, А. Бодальов, В. Ковальов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Маслоу, С. Рубінштейн, Х. Хекхаузен, П. Якобсон та ін. Її змістовна характеристика міститься у наукових працях М. Ардова, Г. Балла, Ю. Блудова, Г. Костюка, Х. Хекхаузена. Висвітлення сутнісних ознак та особливостей прояву даного феномену знайшло відображення у наукових доробках В. Васильєва, Є. Ільїна, К. Кальницької, Г. Костюка, В. Маришук, В. Рибалка, В. Семиченко, Н. А. Побірченко, А. Маслоу та ін. Своєрідне розуміння особливостей протікання мотиваційного процесу належить А. Маслоу, який мотивацію поведінки особистості розглядає, виходячи не із статичної поведінки особистості, а з умов її розвитку, що сприяє її самореалізації у майбутньому та робить її життя значущим та осмисленим. Однією з фундаментальних тез його теорії є твердження про необхідність вивчення людини як єдиного, унікального, організованого цілого [57]. Тому в його ієрархічній концепції потреб, зазначають Д. Зинглер і Л. Хьелл, мотивація впливає на людину загалом, а не тільки на окремі прояви поведінки.

У дослідженнях В. Вілюнаса, В. Врума, Е. Гідденса, В. Казміренко, К. Кальницької, А. Маслоу, М. Магомед-Емінова, Х. Хекхаузена зроблена спроба поєднати компоненти мотиваційного процесу в систему мотиваційного комплексу, який відображає майже всі структурні елементи психологічної готовності особистості до життєдіяльності. Зокрема, К. Кальницька зазначає, що основними компонентами мотиваційного комплексу є: ставлення суб'єкта до умов життя, його проблем і труднощів, професійної діяльності; система культурних норм та цінностей; стан психічного й соматичного здоров'я; особистісні характеристики (диспозиції особистості), і передісторія розвитку особистості; індивідуальні способи подолання труднощів та досягнення успіху при втіленні власних задумів у конкретний продукт [32].

Саме ці компоненти, стверджує К. Кальницька, слугують ізоморфним відображенням структури діяльній організації цілісного акту поведінки особис-

тості. Так, «ставлення до умов життя, професійної діяльності» характеризують когнітивну оцінку ефективності та результативності діяльності; «ставлення до проблем та труднощів, джерел тиску» розкриває процес усвідомлення основоположних проблем і реалій буття; «система культурних цінностей» — базові критерії оцінки середовища й поведінки; «психічне здоров'я» — актуальну когнітивну структуру особистості, адекватність сприйняття реальності, можливості підготовки та прийняття рішення; «соматичне здоров'я» — функціональні психофізіологічні можливості особистості; «особистісні характеристики» — типові для особистості стиль і спосіб поведінки; «способи подолання труднощів» — стиль і спосіб поведінки за складних умов [32].

Водночас, аналіз теоретичних підходів до проблеми дослідження дозволив з'ясувати, що мотиваційний комплекс, як особистісна передумова включення суб'єкта у діяльність, за Ю. Самаріним, складається з практичного, гностичного (когнітивного) та афективного (емоційного) компонентів [90].

Практичний компонент формується в навчальній діяльності студентів, реалізується у її здобутках. Він є основою формування гностичного та афективного компонентів. Гностичний компонент готовності охоплює знання суб'єкта про майбутню діяльність, її значення, цілі та завдання, про мотиви, що спонукають особистість до діяльності, про особистісні якості, необхідні для успішної діяльності, а також їх самооцінку.

До структури гностичного компонента мотиваційної готовності входять такі групи мотивів: ідейні (усвідомлення соціальної важливості майбутньої діяльності, її необхідності для суспільства), професійні (інтерес до змісту майбутньої діяльності), пізнавальні (інтерес до навчальних дисциплін). Тобто, сукупність мотивів, що визначають гностичний компонент мотиваційної готовності особистості до діяльності, являє собою складне синтетичне утворення. На різних етапах діяльності, окремі мотиви висуваються на перший план залежно від рівня сформованості мотиваційної готовності особистості до діяльності. Афективний компонент виявляється в переживанні свого ставлення до діяльності. Аналіз структури мотиваційної готовності саме у такому плані дає можливість виявити її специфічні особливості в умовах конкретної діяльності, у процесі навчання та підготовки особистості до професійної діяльності.

Зауважимо, що кожний вищезазначений компонент мотиваційного комплексу розкриває структурні компоненти процесуально-динамічної моделі становлення мотиваційної готовності особистості до життя й професії, забезпечуючи реалізацію принципу повноти кожного елемента мотивації. Ці положення, на наш погляд, слід враховувати при визначенні концептуальних підходів до дослідження мотиваційної готовності педагогічних працівників до профорієнтаційної роботи.

Значну роль у цьому процесі, вважає Л. Божович, відіграють потреби особистості, так як мотиваційними конструктами діяльності виступають реальні дії, почуття та переживання, в яких й втілюються потреби особистості. Тобто, в основі мотиваційної готовності особистості до будь-якої діяльності, а отже

й до профорієнтаційної, лежать певні потреби. Але потреби самі по собі ще не є пусковим механізмом, який забезпечує успішність протікання будь-якої діяльності. Перш ніж стати основою діяльності, потреба повинна бути усвідомлена, оскільки лише така потреба перетворюється в мотив діяльності [7; 8]. Як зазначає В. Семиченко, реальні спонуки до діяльності та рівень активності в їх реалізації, які притаманні конкретному педагогу, не можуть бути зрозумілими, якщо не виявлено систему актуальних для особистості потреб. Однак спершу слід з'ясувати, які види потреб найчастіше детермінують поведінку людини як на рівні визначення потенційно можливого складу потреб, так й на рівні їх індивідуального вияву [94].

Аналізуючи сутність потреб у професійній діяльності, А. Мудрик умовно поділяє їх на такі групи: потреби в оволодінні основами майбутньої професійної діяльності, потреби у співробітництві, в емоційних контактах і творчій діяльності. Потреби в оволодінні основами майбутньої професійної діяльності визначаються рівнем сформованості у людини професійної компетентності, прагненням оволодіти майбутньою сферою діяльності. Сутність другої групи потреб визначається як потреба людини реалізувати свою активність у процесі будь-якого роду діяльності разом з партнером, а не на самоті. Вона виявляється разом з потребою в досягненні, прагненні до успіху в діяльності. Суттєвим є твердження вченого про те, що саме потреба у досягненні є необхідною передумовою для здійснення будь-якої діяльності й, безперечно, у процесі профорієнтаційної роботи. Потреба в емоційному контакті розглядається А. Мудрик в тісному зв'язку з потребою в самоті. Вона може бути задоволена тоді, коли відносини людей, що вступають у контакт, взаємні і позитивно забарвлені. Потреба у творчій діяльності виявляється у прагненні особистості оволодіти тими прийомами та засобами, які дозволяють неординарно вирішувати проблемні ситуації, які виникатимуть у її професійній діяльності [65].

Так, К. Віаніс-Трофименко зауважує, що професійні потреби вчителів дуже різноманітні і складні за своєю структурою. До їх складу, на думку вченого, входять потреби в інформації, необхідній для професійної діяльності (актуалізації, поглибленні, розширенні наукових знань); потреби в формуванні та коректуванні професійних умінь; потреби в знаннях та вміннях загальноінтелектуального характеру і необхідних для самоосвіти (робота з літературою, планування бюджету часу, комунікабельні навички тощо); потреба в підвищенні рівня педагогічної майстерності та компетентності [14].

Мотиваційна готовність майбутнього вчителя до успішної педагогічної діяльності охоплює діапазон життєво важливих для нього потреб. Й саме їх задоволення, як зауважують В. Вілюнас, Б. Додонов, Є. Ільїн, А. Здравомислов, О. Леонтьєв, А. Маркова, А. Маслоу, зумовлює характер його діяльності, й складає змістовну ознаку мотиваційної готовності особистості майбутнього педагога до успішної педагогічної діяльності. Б. Додоновим, О. Мауер доведено, що збуджуюча сила потреби на суб'єктивному рівні проявляється як позитивне або ж негативне емоційне переживання. Емоційно забарвленим є



й сам механізм виникнення потреби: протиріччя між дійсністю і бажаним, тобто між потребою та емоціями спостерігається тісний взаємозв'язок.

Потреба досить часто визначається як стан внутрішньої напруги, яка виникає внаслідок відображення в свідомості прагнення щодо розв'язання тієї або іншої проблемної ситуації. Це збуджує активність, яка пов'язана з цілепокладанням. Так, В. Семиченко зазначає, що ціле покладання є важливим компонентом активності. І саме ціль є мотиваційно збуджуючим змістом свідомості, що конкретизує чого хоче і до чого прагне суб'єкт діяльності [94].

Провідним стимулом активності особистості стає предмет задоволення потреби, яка усвідомлюється людиною [44; 45]. В той же час, активізація зусиль, спонукань до дій забезпечується мотивом. У концепції О. Леонт'єва мотивами називаються кінцеві цілі діяльності, результати, які мають незалежне мотиваційне значення. Для цього у свідомості суб'єкта повинна скластися значеннєва ієрархія дій, що сприяють досягненню мети. Злиття функцій мотиву (спонукальної й сенсоутворювальної) надає пізнавальній діяльності характер свідомо регульованої [80]. Прояв процесів мотиваційного обумовлення на опосередкованому досвідом рівні виділено О. Леонт'євим у феномені «зрушення мотиву на мету» [44].

Варіанти зрушення мотиву на «умову» або «засіб» позначаються як «виробництво змісту» — значення, яке здобувають обставини, що визначають можливість досягнення мотивів і виступають у якості проміжних цілей. Процес, у результаті якого мотиви приписують своє значення цим обставинам, визначається як процес сенсоутворення. Збудником активності (мотивом-ціллю) виступає потенційна здатність предмета бути засобом задоволення відповідної потреби. Між мотивом і ціллю, зауважує О. Леонт'єв, можуть виникати складні взаємозв'язки. Одна й та ж сама ціль може мати в своїй основі різні мотиви, а один й той же мотив може породжувати цілий спектр цілей, тобто здійснюється «зрушення мотиву на ціль» [45].

Внаслідок дії цієї схеми інтерес особистості до діяльності, активізація зусиль, спонукання до дій забезпечується мотивом [15; 31; 44; 53]. При цьому, у свідомості суб'єкта виникає бажання до виконання дії, яка до цього моменту слугувала лише засобом щодо досягнення цілі внаслідок з'явлення до неї інтересу, здобуття задоволення від її виконання. Дії, які раніше були другорядними, інструментальними, набувають самостійну привабливість. Внаслідок цього здійснюється усвідомлення цілі за такою схемою: спочатку здійснюється «запуск» відповідної активності, особистість мобілізує свої фізичні й духовні резерви з метою досягнення результату, надалі сама процедура уявлення бажаної цілі, яка є емоційно привабливою, перебудовується в самоцінність, тобто виникає мотив як «смісл цілі» [45].

Мотиваційною детермінантою, яка обумовлює поведінку особистості, виступають і наміри (А. Асєєв, Л. Божович, Ж. Вірна, А. Голомшток, А. Здравомислов та ін.). Так, А. Асєєв, зокрема, вважає, що намір — це такий вольовий акт, внаслідок якого людина відкриває особливості й характер зовнішніх

стимулів, у результаті чого здійснюється поступова автоматизація вихідної дії, яку хоче здійснити суб'єкт, її перетворення з розряду вольових у розряд умовно-рефлекторних [4]. Л. Божович розглядає наміри як збудники поведінки в умовах прийняття рішення. Саме в структурі намірів яскраво виражений інтелектуальний компонент, який пов'язаний з прийняттям рішення про вибір цілі, засобів і характеру включення суб'єкта у відповідну діяльність [7].

Отже, потреби — інтереси — мотиви — цілі являють собою основні ланки механізму конструювання й розвитку особистості взагалі, та майбутнього вчителя, зокрема. Функція мотивації полягає в тому, що вона, з одного боку, забезпечує зв'язок між потребою, інтересом і ціллю й орієнтує особистість в обранні способів та прийомів для успішного вирішення педагогічних ситуацій, а з іншого — стимулює пізнавальну активність особистості, ініціативність, наполегливість при досягненні кінцевої мети. Супроводжуючи процес протікання діяльності, емоційні переживання виступають в якості внутрішнього підкріплення, які дозволяють суб'єкту долати труднощі, які виникають [4; 7; 17; 27; 45].

Принципово важливим є твердження вчених про те, що мотиваційна готовність до будь-якої професійної діяльності відображає відповідний стан особистості, яка спонукає її до дій у напрямку досягнення мети. Саме така «модель потребнісного стану», вважають А. Асеев, О. Ковальов, А. Меєрович, П. Якобсон та ін., і є мотивацією діяльності, яка відображає те, заради чого вона здійснюється. В якості аргументу наводиться той безсумнівний факт, що задоволеність, як позитивне оцінююче ставлення, виконує довгострокову оцінюючу функцію щодо продовження діяльності, оскільки індивід має пролонговану мотиваційну установку на її виконання та досягнення успіху.

Й саме мотиваційна готовність до професійної діяльності є першопричиною дій особистості, завдяки яких здійснюється досягнення мети (Є. Ільїн, О. Леонт'єв, В. Моргун та ін.). Зокрема, Є. Ільїн зазначає, що мотиваційними детермінантами виступають психологічні фактори та психічні утворення особистості, які беруть участь у конкретному мотиваційному процесі та які обумовлюють прийняття людиною відповідного рішення [31].

Отже, аналізуючи дослідження вчених, які займалися дослідженням мотивації, можна говорити про дві основні тенденції, що склалися щодо тлумачення цього феномену: 1) мотивація виявляється у вибіркового ставленні до предметів та явищ дійсності, яка спонукає особистість діяти у відповідному напрямі; 2) мотивація — це спрямованість особистості на те, що вона вважає в житті цінним і значущим [35]. Мотивація також розглядається і з третьої точки зору — з боку вольових компонентів, які містяться у ній. Саме на цьому наголошував Х. Хекхаузен, який вважав, що мотивація — це усвідомлений потяг до відповідного об'єкта, який пов'язаний з діяльністю, котра у порівнянні з буденними справами, протікає більш легко й цікаво [104].

Поряд з цим, розглядаючи утворення як мотиваційні, вчені досить часто визначають їх як, цінності (С. Анасімов, А. Асмолов, В. Вілюнас, А. Здраво-

мислов), відношення (Ф. Басін, В. Мясичев), смисли (О. Леонтьєв), ідеали, установки, переконання (Д. Узнадзе), вважаючи при цьому, що сукупність мотивів «складає» так звану мотиваційну сферу особистості, яка має відповідну структуру, в котру входять диспозиції, потреби, цілі, поведінкові паттерни, інтереси тощо. Зокрема, як зазначає В. Семиченко, проявляються вони то як наявність відповідної системи факторів, які збуджують людину до дій, або навпаки, в різних ситуаціях; то як усвідомлене використання системи спонукань, які сприяють активізації відповідних дій; то як процес розгортання відповідної системи спонукань у структурі певної діяльності; то як пізнавальна активність, прагнення як можна глибше пізнати предмет зацікавленості, вибірково ставитись до того або іншого виду діяльності [94].

Декілька інший механізм функціонування мотивації запропонував А. Маслоу [56]. Так, перша група мотивів, вважає А. Маслоу, які збуджують особистість до дій у відповідному напрямку породжується внутрішніми протиріччями. Такі протиріччя, на думку вченого, пов'язані в основному з психофізіологічними її потребами. Друга група — це мотиви, які породжуються соціальними факторами. Їх формування, зауважує А. Маслоу, відбувається внаслідок впливу оточуючого середовища у процесі діяльності, спілкування та співпраці з іншими людьми. Він розглядає їх як результат перетворення й закріплення в психіці конкретної особистості зовнішніх протиріч, умов її існування та життєдіяльності. Третю групу, вважає дослідник, складають мотиви, які виникають у процесі взаємодії з оточуючим середовищем. При цьому здійснюється взаємовплив внутрішніх і зовнішніх протиріч, які розв'язуються тільки у такій взаємодії. Саме в цю групу, зазначає А. Маслоу, входять спонукання, які визначають цілі, форми діяльності, засоби спілкування та досягнення мети [56].

Аналіз наукових джерел також засвідчив, що більшість вчених вважають, що мотиваційна сфера особистості являє собою мінливу, а іноді й суперечливу структуру, яка складається з різних спонукань. Досліджуючи даний феномен, учені дійшли висновку, що до мотивації відноситься все те, що спонукає суб'єкта діяти у відповідному напрямі для досягнення кінцевої мети. Як вказує А. Асєєв, все те, що робить людина (різні види систематичної діяльності, а також раніше непередбачені дії) — має свої мотиваційні підвалини. Тобто, стверджують А. Асєєв, С. Анасімов, А. Асмолов, Ф. Басін, В. Вілюнас, А. Здравомислов, О. Леонтьєв, А. Маслоу діяльність людини визначається одночасно багатьма спонуканнями, які знаходяться в постійній динаміці. В якості фактора, який об'єднує окремі спонукання виступає домінуючий мотив [1; 2; 3; 4; 15; 28; 45; 57; 104].

Виникаюча при цьому мотиваційна система, зазначає В. Семиченко, визначається наявністю актуальних мотивів, зв'язками між окремими мотивами та характером і силою впливу домінуючого мотиву (системоутворюючий фактор), ступенем опредмечуваності окремих спонукань й перш за все, домінуючого фактору. Тобто, у процесі діяльності, спілкування, пізнання, зазна-

чають А. Асеев, В. Вілюнас, О. Гребенюк, О. Леонтъев, потенційні мотиви активності при відповідних умовах перетворюються в актуальні за такою схемою: а) потреби перетворюються в установки; б) наміри — в дії; в) ставлення — в поступки; г) плани — в діяльність [3; 15].

Отже, мотиваційна сфера особистості майбутнього фахівця будь-якого профілю являє собою сукупність мотивів, яка визначається: а) наявністю актуальних мотивів (зміст сфери діяльності); б) зв'язками між окремими мотивами (інтеграційні тенденції); в) характером і силою впливу домінуючого мотиву (системоутворюючий фактор); г) ступенем опредмечуваності окремих збудників й перш за все, домінуючого фактору. Тобто, при аналізі мотиваційної готовності майбутніх учителів необхідно враховувати інтенсивність та форму виразу окремих мотивів. Так, один студент може цікавитися профорієнтаційною роботою у вигляді простої зацікавленості і власного задоволення, а другий — може проявляти активність у напрямку здобуття необхідної інформації щодо сутності профорієнтаційних технологій, третій — з'ясовувати від яких професійно важливих якостей залежить її ефективність.

Спираючись на надбання дослідників можна констатувати, що мотиваційна сфера особистості виконує декілька функцій: спонукає поведінку, спрямовує і організує її, надає їй особистісний смисл й значущість. Причому, єдність стимулюючої, спрямовуючої та організуючої, яка надає особистісний смисл функцій, вважає О. Леонтъев [45], забезпечує регулюючу роль мотивації у поведінці суб'єкта. Водночас, від того, який смисл має діяльність для особистості, залежить й прояв інших функцій: стимулюючої та спрямовуючої. А це, в свою чергу, означає, що стимулююча сила мотивів (інтенсивність, довготривалість, стабільність, емоційна забарвленість тощо) та їх значущість у реальній організації діяльності залежить передусім від сформованості «смыслеобразуючої» функції мотивації. Саме вищезазначена функція повинна бути головним об'єктом навчання та виховання в студентській молоді.

Аналіз наукових джерел також дозволяє стверджувати, що мотиваційна сфера професійної діяльності виконує декілька функцій: збуджуючу — потреба у відповідному виді професійної діяльності, активізації її виконання; спрямовуючу — визначає вибір і характер мети в професійної діяльності; регулюючу — визначає ієрархію ціннісних орієнтацій, зміст і співвідношення мотивів професійної діяльності; корегуючу — змінює рівень та спрямованість активності в залежності від реальних обставин й досягнень при опануванні професійною діяльністю; цілеутворюючу — визначає склад і структуру повільного формування цілей; смислоутворюючу — зберігає та забезпечує пролонгованість і спадкоємність особистісної активності у процесі набуття майбутньої професії [30; 44; 45; 76; 81; 104].

Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчив, що мотивація є найважливішим регулятором життєдіяльності особистості. Вона знаходиться у тісному взаємозв'язку з іншими підсистемами, які регулюють її поведінку й є одним з основних понять, яке використовується для пояснення рушійних сил та діяль-

ності суб'єкта. При цьому, мотивація не лише детермінує поведінку особистості, а одночасно є джерелом активності і спрямованості поведінки особистості. Психологічними детермінантами, які обумовлюють становлення мотиваційної готовності до профорієнтаційної роботи, стверджують А. Большакова, Є. Ільїн, Є. Єгорова, Е. Зеєр, Н. Побірченко, О. Сергієнкова, є: пізнавальна спрямованість, активно-вольові дії та прагнення щодо засвоєння прийомів і методів профорієнтаційної роботи, творча активність при досягненні кінцевої мети, а також емоційна забарвленість наслідками діяльності [10; 30; 31; 77; 91]. При створенні певного профорієнтаційного середовища у процесі навчально-професійної підготовки студентів ВНЗ педагогічного профілю створюватимуться умови щодо досконалого оволодіння майбутніми вчителями теоретичними та практичними сторонами профорієнтаційної роботи. Тобто, коли мотивована діяльність в даному напрямку буде постійно підтримуватися, в майбутніх педагогів виникатиме захопленість, емоційна привабливість цією діяльністю, прагнення обов'язково оволодіти прийомами і методами профорієнтаційної роботи, більш детально проникнути в її сутність. Унаслідок саме створення такого освітнього простору зазначають Б. Ананьєв, Г. Балл, Е. Зеєр, Є. Єгорова, Н. Побірченко, А. Шайкова, створюватимуться оптимальні умови щодо трансформації ситуативної мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи в стійке особистісне утворення [2; 6; 30; 31; 77].

Окреслені теоретичні підходи до дослідження проблеми, а також їх змістовне розкриття дозволяють стверджувати, що мотиваційна готовність майбутніх педагогів до педагогічної діяльності являє собою складне постійно змінне особистісне утворення, яке має відповідну структуру особистості та є однією з найважливіших ланок, яка сприяє активізації усіх без винятку психічних процесів. Унаслідок цього й відбувається усвідомлена діяльність, задоволення потреб, спонукань, мотивів, інтересів особистості щодо набуття знань, умінь, навичок, які зумовлюють успішність їх навчання та опанування педагогічною діяльністю [4; 8; 14; 23; 32; 45; 68; 72; 80].

Безперечно, що вищезазначені сутнісні ознаки мотиваційної готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності повною мірою співпадають зі змістовною характеристикою мотиваційної готовності майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи. Характерними особливостями мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи є орієнтація на зміст профорієнтаційної діяльності, творчість у ній, вибіркова активність, високий рівень домагань. Причому, мотиваційна готовність майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи знаходиться у тісному взаємозв'язку з іншими підсистемами, які регулюють її поведінку у процесі педагогічної діяльності.

Однак, щоб мати чітке уявлення про психологічні конструкти, які забезпечують становлення мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи, необхідно з'ясувати передумови, які визначатимуть шляхи цілеспрямованого її розвитку у студентів педагогічного профілю. Про змістовне розкриття цих аспектів йде далі мова.

## 4.2. Вивчення мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи

Змістовне розкриття психологічних конструктів становлення мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи, дозволило з'ясувати побудову мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя (види спонукань, їхні різновиди та ін.); змістовну характеристику інтересів, мотивів, ціннісних орієнтацій, потреб та установок, а саме: яку функцію вони виконують у процесі діяльності (збуджуючу, організуючу або ж смислоутворюючу); яке місце вони займають у структурі мотивації (ведуче, домінуюче або ж підпорядковане, другорядне); наскільки вони дієві (реально діючі або ж створюючи потенційну готовність до діяльності); рівень усвідомленості особистістю вищезазначених феноменів тощо.

Зауважимо, що мотиваційна готовність майбутніх педагогічних працівників до профорієнтаційної роботи — це складний мотиваційний комплекс, який включає когнітивну, емоційно-оцінну й поведінкову складові. У зв'язку з цим, вельми важливим є визначення основних показників прояву цих складових, їх змістовного наповнення. Нижче наводяться сутнісні ознаки кожної з складових, які входять в структуру мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи.

Когнітивна складова проявляється у пізнавальній спрямованості, яка виявляється в потязі пізнати особливості профорієнтаційної роботи, проникнути в її суть, ознайомитися з науково-методичним забезпеченням профорієнтаційного супроводу тощо. Основними проявами цієї складової виступатимуть: пізнавальна спрямованість, щодо засвоєння інформації про різні аспекти профорієнтаційної діяльності, наявність різнобічних знань та спонукань, які регулюють поведінку особистості, особливості її протікання, та забезпечуватимуть ефективність її здійснення.

Емоційно-оцінна складова проявляється у позитивному ставленні до профорієнтації, задоволенні результатами своєї діяльності, придбаними знаннями, вміннями та проявом захопленості від досягнутої мети. Основними проявами цієї складової виступатимуть наявність: позитивного ставлення до профорієнтаційної роботи; спонукань щодо її опанування; радості від усвідомлення того, що у процесі профорієнтаційної діяльності відкриваються можливості щодо професійного зростання та творчості.

Поведінкова складова проявляється в активно-вольових діях, які сприяють активізації усіх без винятку психічних процесів особистості при досягненні кінцевої мети. Основними проявами цієї складової виступатимуть: яскраво виражена потреба та інтенсивність зусиль щодо опанування тими знаннями, вміннями та навичками, які будуть сприяти опануванню профорієнтаційній діяльності, наявність цілеспрямованості, настирливості, рішучості при досягненні кінцевої мети, готовності до саморозвитку та самовдосконалення.

Спираючись на вищезазначені ознаки, які розкривають змістовну характеристику кожної з виділених структурних складових, можна судити про сту-

пінь їх прояву в майбутніх педагогів, а саме: наскільки виявляється усвідомленість, активно-вольові дії, які спрямовані на досягнення цілі та емоційна захопленість у процесі пошуку шляхів щодо досягнення мети.

Основними критеріями при цьому виступатимуть: а) розуміння змістовної характеристики профорієнтаційної діяльності, особливостей її протікання, знання сучасних вимог щодо організації профорієнтації учнівської молоді; б) прагнення до засвоєння прийомів і методів профорієнтації; в) творча активність при досягненні кінцевої мети; потяг до самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення.

Як уже наголошувалося, основною детермінантою, що зумовлює процес становлення мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи є рівень сформованості спонукань, які регулюють поведінку студентів. Здійснене в цьому напрямку експериментальне дослідження дозволило визначити ступінь їх значущості для майбутніх педагогів.

З цією метою була використана методика конфігурації мотиваційних ліній поведінки особистості майбутнього вчителя при здійсненні профорієнтаційної роботи Н. Литвиної. Використання даної методики дозволило визначити ті збуджуючі мотиви, що стимулюють майбутнього педагога діяти в напрямку розвитку особистісних рис, котрі надалі, накопичуючись у кожного конкретного індивіда, викликать прагнення до профорієнтаційної діяльності, тобто спонукать його до активності при опануванні профорієнтаційною діяльністю. При аналізі емпіричних даних, ми переслідували мету не простої констатації того, яка кількість майбутніх педагогів вказала відповідний мотив, передбачуючи тим самим його дійову роль, а вивчення реального значення цієї детермінанти, що зумовлює поведінку особистості майбутнього вчителя. Результати емпіричного дослідження наведені у таблиці 4.2.1.

Таблиця 4.2.1

**Конфігурація мотиваційних ліній поведінки особистості майбутнього вчителя щодо спонукань, які сприяють опануванню профорієнтаційної діяльності**

Що спонукає Вас опанувати профорієнтаційну діяльність	Інтерес до цього виду діяльності (%)	Потяг оволодіти прийомами та засобами профорієнтаційної роботи (%)	Вважаю, що знання, вміння та навички згодяться у майбутньому (%)	Планую в майбутньому впроваджувати елементи профорієнтаційної роботи у ЗНЗ (%)
«Є значущим»	24	18	36	12
«Є досить значущим»	6	15	9	21
«Є дуже значущим»	6	3	12	3

Як засвідчив аналіз результатів дослідження лише 36% майбутніх педагогів вказало на інтерес до цього виду діяльності. Причому, для 24% опанування даної діяльності «є значущим», 6% — «є досить значущим», 6% —

«є дуже значущим». Це свідчить про те, що більшість респондентів не виявляють інтересу до її опанування й він знаходиться на низькому рівні розвитку. Крім того слід зазначити, що якщо виходити з того, що наявність інтересу повинна проявлятися у цілеспрямованому опануванні профорієнтаційною діяльністю, у самостійному накопиченні знань, вмінь й навичок, усвідомленні тих вимог до особистості майбутнього педагога, який здійснює профорієнтаційну роботу, то кількість учителів, які дійсно керуються інтересом до цієї діяльності, буде значно меншою. Тобто, деяка частина з них, має необґрунтовані інтереси.

Саме це й обумовлює те, що прагнення до оволодіння прийомами та засобами профорієнтаційної роботи виявляють лише 36% майбутніх педагогів. З них для 18% респондентів це є «значущим», 15% — «досить значущим» й лише 3% — це є «дуже значущим».

Водночас, майбутні педагоги усвідомлюють, що, знання, вміння й навички, які будуть надбані, згодяться у майбутньому. На це вказали 57% респондентів, з них для 36% це є «значущим», відповідно, для 9% — «досить значущим» й 12% — «дуже значущим».

Що ж стосується усвідомленості значущості та важливості здійснення профорієнтаційної роботи у майбутньої педагогічної діяльності, то хоча 36% студентів й планують впроваджувати елементи профорієнтаційної роботи у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів, але ця усвідомленість ще виявляється на недостатньому рівні. Для 12% — це є «значущим», 21% — «досить значущим», 3% — «дуже значущим», тобто лише незначна кількість майбутніх вчителів усвідомлює важливість здійснення роботи в цьому напрямку.

Значну роль у визначенні конфігурації мотиваційних ліній поведінки особистості майбутнього вчителя при здійсненні профорієнтаційної роботи відіграє їх ставлення до виконання завдань профорієнтаційного спрямування. Результати здійсненого дослідження в цьому напрямку наведені у таблиці 4.2.2.

Таблиця 4.2.2

**Конфігурація мотиваційних ліній поведінки особистості  
майбутнього вчителя щодо ставлення до завдань  
профорієнтаційного спрямування**

Ставлення до виконання завдань профорієнтаційного спрямування	Активно включаюся у роботу, бажаю досягти позитивних результатів (%)	Стараюся не відволікатися під час виконання завдань (%)	Стараюся довести роботу до кінця (%)	Вважаю, що вміння й навички будуть у нагоді в майбутньому (%)
«Є значущим»	24	15	48	21
«Є досить значущим»	12	-	15	9
«Є дуже значущим»	3	-	6	9



Як засвідчили результати емпіричного дослідження, ставлення майбутніх учителів до завдань профорієнтаційного спрямування мають різну форму вияву. Із загальної кількості опитаних, лише 39% майбутніх учителів активно включаються у роботу й бажають досягти позитивних результатів при виконанні завдань профорієнтаційного спрямування. З них лише для 24% респондентів це є «значущим», 12% — «досить значущим» й 3% — «дуже значущим».

Причому, лише 15% майбутніх педагогів стараються повністю, не відволікаючись виконувати такого роду завдання. Для них даний вид діяльності є «значущим». Викликає занепокоєння той факт, що серед піддослідних не виявлено жодного педагога, для якого ця робота є «досить значущою», або ж «дуже значущою».

Водночас, 69% опитаних стараються довести роботу до кінця. Для 48% — це є «значущим», 15% — «досить значущим», 6% — «дуже значущим». Це свідчить про те, що майбутні вчителі, які бажають ознайомитися з особливостями профорієнтаційної роботи, позитивно ставляться до виконання завдань профорієнтаційного характеру, але ставлення більшості респондентів щодо виконання таких завдань знаходиться все ж таки на низькому рівні. Але сам факт їх прагнення не зупинятися на досягнутому й бажання виконати завдання профорієнтаційного спрямування до кінця є тим фундаментом, на якому в подальшому при відповідних умовах можна значно підвищити цей показник.

Викликає занепокоєння те, що більшість майбутніх учителів не усвідомлює тієї значущості вмінь і навиків, які сприятимуть налагодженню профорієнтаційної роботи у закладах освіти. Так, лише 39% респондентів вважає, що вміння і навички щодо здійснення цієї роботи будуть їм в нагоді у майбутньому. При цьому, лише для 22% опитаних це є «значущим», 9% — «досить значущим» й 7% — «дуже значущим», тобто для більшості піддослідних характерним є непорозуміння того, яку важливу роль відіграють уміння і навички при впровадженні елементів профорієнтаційної роботи у навчально-виховний процес. Це, мабуть, пов'язане з тим, що майбутні педагоги не уявляють, які ж уміння обумовлюють успішне протікання профорієнтації. З цією метою було запропоновано опитантам дати відповідь на запитання: «Які уміння обумовлюють успішність здійснення профорієнтаційної роботи?». На думку майбутніх вчителів, ефективність її залежить від: уміння створювати невимушену атмосферу, уміння налагодити контакт з учнями, уміння спілкуватися на рівні «рівний-рівному», уміння зацікавити колектив учнів професійною інформацією, уміння ведення конструктивної бесіди, уміння використовувати інтерактивні технології, уміння комбінувати різні методи подачі інформації, уміння активізувати роботу учнівського колективу, уміння знаходити індивідуальний підхід до кожної особистості при підготовці її до професійного самовизначення.

Водночас, занепокоєє той факт, що у сукупності на вищезазначені вміння, які визначають успішність діяльності профорієнтаційного спрямування,

не вказав ні один з опитантів. Більшість майбутніх учителів називали лише окремі вміння, які впливають на ефективність профорієнтаційної діяльності. Це обумовлюється, безперечно, об'єктивними причинами, а саме: у вищих навчальних закладах не приділяється належної уваги становленню мотиваційної готовності майбутніх учителів до здійснення профорієнтаційної роботи, а, отже, й розвитку тих вмінь, які забезпечують успішність її протікання.

Суттєве значення при визначенні конфігурації мотиваційних ліній поведінки майбутніх учителів при здійсненні профорієнтаційної роботи є також з'ясування питання про те, якими мотивами вони керуються при виконанні завдань профорієнтаційного спрямування. Результати здійсненого дослідження наведені у таблиці 4.2.3.

Таблиця 4.2.3

**Конфігурація мотиваційних ліній поведінки особистості  
майбутнього вчителя при виконанні завдань профорієнтаційного  
спрямування**

<b>Чим Ви керуєтесь при виконанні завдань профорієнтаційного спрямування?</b>	<b>Бажаю оволодіти раціональними засобами (%)</b>	<b>Проявляю зацікавленість, активність, прагну втілити задум у реальний продукт (%)</b>	<b>Читаю науково-популярну літературу з метою досягнення позитивних результатів (%)</b>
«Є значущим»	60	9	9
«Є досить значущим»	6	2	6
«Є дуже значущим»	3	-	3

Як свідчать результати, наведені у таблиці, 69% майбутніх педагогів бажають оволодіти раціональними засобами при виконанні завдань профорієнтаційного спрямування. Й це позитивний фактор. У той же час слід відзначити, що лише для 3% респондентів це бажання є «дуже значущим», а 6% — «досить значущим». Водночас, 60% респондентів, які брали участь у дослідженні, вказали на те, що бажання оволодіти раціональними засобами при виконанні профорієнтаційних завдань для них «значущим». Тобто рівень прояву бажання оволодівати формами та методами профорієнтаційної роботи знаходиться все ж таки на належному рівні.

Поряд з тим, результати здійсненого дослідження засвідчили, що незважаючи на те, що 27% респондентів подобається вирішувати завдання профорієнтаційного спрямування, які потребують довгих роздумів, висування гіпотез, обґрунтування засобів його розв'язання, однак лише для 24% майбутніх учителів це — є «значущим»; 3% — «досить значущим». Піддослідних, для яких це є «дуже значущим», у процесі дослідження не було виявлено.

Це призводить до того, що лише 15% майбутніх учителів виявляють зацікавленість, активність, прагнення щодо досягнення позитивних результатів при виконанні завдань профорієнтаційного спрямування. Причому, для 9%

респондентів це є «значущим»; 2% — «досить значущим». У той же час, із загальної кількості піддослідних ні один з опитаних опитантів не вказав, що активність та прагнення для досягнення позитивних результатів при виконанні завдань профорієнтаційного характеру є для них «дуже значущим». Мабуть, це пов'язано з тим, що у вищих навчальних закладах недостатньо створюються умови для виникнення зацікавленості, прояву активності та прагнень щодо залучення майбутніх учителів до такої форми роботи як розробка профорієнтаційних технологій підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення.

Підтвердженням вищезазначеного є те, що лише 18% респондентів при виконанні завдань профорієнтаційного спрямування звертаються до читання науково-популярної літератури з метою досягнення позитивних результатів щодо їх завершення. Для 9% майбутніх учителів це є «значущим», 6% — «досить значущим» і лише 3% — «дуже значущим».

Що ж стосується вибору найбільш привабливого роду діяльності у вільний час, присвятити його: а) прогулянці; б) зустрічі з друзями; піти у кінотеатр; в) витратити час на підвищення профорієнтаційної майстерності; то 24% майбутніх педагогів віддали перевагу прогулянці; 36% — зустрічам з друзями; 30% — використовувати вільний час для підвищення профорієнтаційної майстерності. Це, безумовно, втішає, бо прагнення майже третьої частини опитаних підвищувати свою профорієнтаційну компетентність не лише в процесі навчання у ВНЗ, а й у вільний час, забезпечуватиме надбання того мінімуму знань, умінь й навичок, які дозволять у майбутньому не лише успішно здійснювати профорієнтаційну роботу, а й опанувати та розробляти інноваційні психотехнології профорієнтаційного супроводу учнівської молоді й підготовки її до вибору професії.

Отже, аналіз емпіричного матеріалу засвідчив, що ставлення майбутніх учителів до опанування профорієнтаційною діяльністю неоднозначне. У більшості випадків воно носить емоційно-позитивний характер, однак ступінь його прояву нерівнозначний. Так, серед опитаних респондентів зустрічались такі, котрі виявляли стійке позитивне ставлення до цієї діяльності. Про це свідчить їх тяжіння при виконанні завдань профорієнтаційного спрямування до набуття прийомів і методів, які в майбутньому визначатимуть ефективність їх роботи по профорієнтації. Вони віддавали перевагу читанню спеціальної науково-популярної літератури профорієнтаційного спрямування, прагнули ознайомитися з особливостями профорієнтаційної роботи тощо. У більшості випадків вони намагалися самостійно досягати позитивних результатів. Майбутнім учителям притаманна була зацікавленість, активність, уміння швидко схоплювати інформацію профорієнтаційного спрямування.

В той же час, серед респондентів, які брали участь у дослідженні, були й такі, які хоча й мали певні знання про профорієнтаційну діяльність, деякі уявлення щодо особливостей її протікання, але не завжди мали чітке уявлення про те, якими якостями повинен володіти сучасний вчитель для здійснен-

ня роботи у даному напрямку, в чому полягають сутнісні характеристики цієї діяльності. Їх уявлення в цих питаннях були поверхові. І таких студентів була більшість.

Однак зустрічались й такі респонденти, які не мали чітких уявлень про особливості профорієнтаційної роботи, а вказували лише окремі, несуттєві її характеристики. Вони мали поверхові уявлення про якості, які визначають ефективність цієї діяльності, неспроможні були дати характеристику особистості майбутнього педагога, який успішно здійснює роботу профорієнтаційного спрямування. В них був відсутній інтерес до цієї діяльності, бажання набувати знання, вміння та навички, які обумовлюють успішність здійснення профорієнтаційної роботи у закладах освіти. Але кількість таких респондентів була незначна.

Результати здійсненого дослідження також засвідчили, що саме таке різне ставлення до профорієнтаційної діяльності відображалось й на поведінці майбутніх вчителів. Ті з опитантів, які вказували, що їм подобається оволодіти профорієнтаційною діяльністю, при виконанні завдань систематично проявляли бажання набутти навички для успішної діяльності у цій сфері, намагались згідно з вимогами та з елементами творчості виконувати завдання профорієнтаційного спрямування. Респонденти, які байдуже ставилися до опанування профорієнтаційною діяльністю, при виконанні завдань профорієнтаційного спрямування були безініціативні, байдужі до оцінки результатів їх діяльності, не виявляли зусиль щодо її завершення, не турбувалися чи відповідає кінцевий продукт вимогам, які ставились, легко відмовлялися від виконання цих завдань.

Отже, у майбутніх педагогів, які брали участь у дослідженні, мотиваційна готовність до профорієнтаційної роботи носить ситуативний характер. Свідченням є те, що в них не спостерігається цілеспрямоване спонування пізнати особливості профорієнтаційної діяльності, не виникає бажання проникнути в її сутність, оволодіти основними прийомами та методами профорієнтаційної роботи. Активно-вольові дії щодо здобуття знань, умінь та навичок, досягнення позитивних результатів при розв'язанні різних проблем профорієнтаційного спрямування, а також емоційна забарвленість цього процесу (радість від досягнутих результатів, задоволення наслідками діяльності тощо) знаходиться на досить низькому рівні.

Це, безперечно, пов'язано з тим, що цьому питанню саме в такому ракурсі у педагогічних вузах достатньої уваги не приділяється. Тому дуже часто, стикаючись з проблемою здійснення профорієнтаційної роботи, педагоги мають багато ускладнень. Вони не володіють у повному обсязі тими психологічними знаннями, які б сприяли організації на належному науковому рівні цієї роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Як зазначалося, в якості основних психологічних конструктів, які визначають становлення мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи, виступають інтерес до професії та мотивація досягнення.

Важливим з психологічної точки зору являється те, що дані конструкти можуть розглядатися як дієві мотиви, оскільки вони значною мірою викликають зацікавленість профорієнтаційною діяльністю, емоційну привабливість даною діяльністю, підпорядкування усіх дій й помислів особистості щодо теоретичного й практичного її опанування. Внаслідок цього поступово здійснюватиметься трансформація ситуативної мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи в стійке особистісне утворення.

Враховуючи це, було здійснене вивчення ступеня розвитку цього феномену в майбутніх учителів за допомогою методики Ю. Орлова «Потреба у досягненнях».

Як засвідчили результати, у 47% респондентів сума балів щодо зазначених тверджень (відповіді «так») перевищувала суму балів (відповіді «ні»), тобто у студентів спостерігається орієнтація на досягнення успіху, переважне потреба у досягненні тих цілей, які вони перед собою ставлять. У той же час слід наголосити, що пріоритетність виокремлених потреб, які відіграють суттєву роль при досягненні позитивних результатів при вирішенні різних проблем майбутніми вчителями, на нашу думку, потребують відповідної корекції. Ранжування тверджень (відповідей «так») за значущістю представлене у таблиці 4.2.4.

Таблиця 4.2.4

**Ранжування тверджень потреби у досягненнях (відповіді «так»)**

№ твердження	Перелік тверджень	Рангове місце
18.	Коли все йде так як я хочу, моя енергія посилюється.	1
6.	У житті в мене було більше успіхів, ніж невдач.	2
8.	Навіть у звичайній роботі я намагаюся удосконалювати деякі її елементи.	2
23.	Я міг би досягнути більшого, коли б був вільним від інших справ.	3
15.	Вважаю, що я впевнена в собі людина.	4
5.	На мою думку, більшість людей живе дальніми цілями, а не близькими.	5
16.	Заради успіху я можу ризикувати, навіть коли шанси не в мою користь.	5
19.	Якщо б я був журналістом, я писав би скоріше про оригінальні винаходи людей, ніж про інші події.	6

Як свідчать наведені у таблиці дані, найбільш значимою потребою у досягненні позитивних результатів для майбутніх учителів є створення таких умов, коли все йде так як вони того хочуть. На це вказали усі опитанти, які брали участь у дослідженні. Внаслідок цього здійснюється підвищення активновольових дій при досягненні кінцевої мети. Позитивним є те, що у відповідях піддослідних на запропоновані твердження, друге по значущості місце займає впевненість, що в їхньому житті було більше успіхів, ніж невдач, а також намагання навіть до звичайної роботи підходити творчо, шукати оригінальні

способи її виконання. Цієї позиції притримується 87,0% майбутніх учителів. Четверте місце (69,2%), згідно з ранжуванням відповідей, займає впевненість в собі, у власних можливостях при досягненні позитивних результатів при вирішенні різних проблем. Безумовно, що це й не здається дуже поганим, але, на нашу думку, ця риса особистості повинна знаходитися на більш високому ранговому місці. Це ж стосується й прагнення майбутніх учителів ризикувати заради успіху (60,9%), коли шанси не в їхню користь при досягненні позитивних результатів при втіленні власних задумів у «реальний» продукт (52,2%). Ці риси особистості займають, відповідно, п'яте і шосте місця. Тобто, потреба у досягненні тих цілей, які майбутні педагоги перед собою ставлять у процесі життєдіяльності, хоча й усвідомлюється, але необхідно створювати певні умови щодо переоцінки пріоритетності цих потреб.

З метою більш чіткого уявлення щодо прояву потреби у досягненнях, які здобули негативну оцінку (53%), нами були проранжовані відповіді на ці твердження, котрі представлено у таблиці 4.2.5.

Таблиця 4.2.5

**Ранжування тверджень потреби у досягненнях (відповіді «ні»)**

№ твердження	Перелік тверджень	Рангове місце
17.	Я не старанна людина.	1
3.	Для мене у будь-якій справі важливе її виконання, а не кінцевий результат.	2
10.	Мої близькі вважають мене людиною, якій притаманні лінощі.	3
13.	Терпіння в мене більше, ніж здібностей.	3
11.	Вважаю, що в моїх невдачах винуваті скоріше обставини, ніж я сам.	4
1.	Вважаю, що успіх у житті залежить скоріше від випадку, ніж від розрахунку.	5
9.	Коли я думаю про успіх, я можу забути про небезпеку.	6
15.	Вважаю, що я впевнена в собі людина.	7

Спираючись на наведені у таблиці результати можна констатувати, що майбутні вчителі досить об'єктивно оцінюють власні особистісні якості, які обумовлюють досягнення позитивних результатів при вирішенні різних проблем, які виникають у процесі їхньої навчально-професійної діяльності. Так, 91,3% вважають, що вони не старанні. Цей показник зайняв перше місце у ранжуванні тверджень (відповідь «ні»). Друге місце (76,2%) займає твердження про те, що в них відсутнє прагнення довести почату справу до кінця, тобто потреба у досягненнях в них майже відсутня. Це, мабуть, пов'язане з тим, що в майбутніх учителів на недостатньому рівні розвинуто терпіння, а також їм притаманні лінощі (73,9%). Відповідно, ці показники зайняли третє місце при ранжуванні потреби у досягненнях (відповіді «ні»). Занепокоює й той факт, що у невдачах 60,8% респондентів звинувачують різні обставини, випадки, а не

власні помилки й недоробки (четверте місце при ранжуванні), а також 52,1% вважають, що успіх у житті залежить скоріше від випадку. На жаль, на шосте (47,7%) й сьоме (30,4%) місця віднесено прагнення будь-що добитися успіху й впевненість досягнення тих намагань, які вони перед собою ставлять.

Для отримання більш об'єктивної інформації щодо сформованості у майбутніх педагогів мотивації успіху використовувався опитувальник для оцінки мотивації досягнення мети Т. Елерса. Методика складається з низки тверджень, на які майбутні вчителі повинні дати позитивну, або ж негативну відповідь. Спираючись на здобуті дані, було встановлено, що 12% опитаних мають високий рівень мотивації досягнення мети, 3% — низький і 85% — середній. Але значна частина з тих респондентів, які мають середній рівень мотивації досягнення мети, знаходяться на грані, яка тяжіє все ж таки до низького рівня. Підтвердженням вищезазначеного є дані, наведені у таблиці 4.2.6.

Таблиця 4.2.6

**Кількісні показники оцінки тверджень мотивації досягнення мети майбутніми вчителями та їх ранжування**

№ твердження	Перелік тверджень	Кількісні показники		Ранг	
		«так» (%)	«ні» (%)	«так»	«ні»
2.	Я легко дратуюсь, коли помічаю, що не можу на всі сто процентів виконати завдання.	26,9		16	
3.	Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.	57,6		10	
4.	Коли виникає проблемна ситуація, я досить часто приймаю рішення одним з останніх.	15,4		18	
5.	Коли в мене два дні підряд немає справи, я відчуваю неспокій.	46,2		12	
6.	У деякі дні мої успіхи нижче середніх.		46,2		12
7.	У ставленні до себе, я більш вимогливий, ніж у ставленні до інших.	73,1		6	
8.	Я більш толерантна людина, ніж інші.	42,4		13	
9.	Коли я відмовляюсь від складного завдання, буду засуджувати себе, тому що знаю, що при його виконанні досяг би успіху.	65,4		8	
10.	У процесі роботи я маю потребу у невеликих паузах для відпочинку.	80,8		4	
13	Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я займаюсь.		76,9		5
14.	Покарання стимулює мене сильніше, ніж схвалювання.	11,6		20	
15.	Я знаю, що мої однолітки вважають мене діловою людиною.	65,4		8	

№ твер- дження	Перелік тверджень	Кількісні показники		Ранг	
		«так» (%)	«ні» (%)	«так»	«ні»
16.	Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.	76,9		5	
17.	На мені легко відігратись.	23,1		17	
18.	Коли я працюю без наснаги, це дуже помітно.		34,6		15
20	Інколи я відкладаю те, що повинен був зробити сьогодні.		11,6		20
21.	Треба покладатися лише на самого себе.	93,7		1	
24.	Я менш впевнена у собі людина, ніж інші.	42,4		13	
25.	Я радію, коли закінчуються літні канікули.	38,5		14	
26.	Коли я маю намір працювати, то роблю це краще і кваліфікованіше за інших.	69,2		7	
27.	Мені легше спілкуватися з однолітками, які можуть вперто працювати.	84,6		3	
28.	Коли в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.	61,5		9	
29.	Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше за інших.	38,5		14	
30.	Коли я приймаю рішення, то прагну зробити це якомога краще.	88,4		2	
31	Мої друзі інколи вважають, що мені притаманні лінощі.		61,5		7
32.	Мої успіхи якоюсь мірою залежать від моїх колег.	88,4		2	
34.	Інколи не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.	76,9		5	
36	Я досить часто не звертаю уваги на свої досягнення.		26,9		16
37.	Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більше результатів, ніж робота інших.	53,8		11	
38	Багато до чого я берусь, але не виконую до кінця.		88,4		2
39	Я заздрю людям, які мають не дуже багато роботи.		69,2		6
41.	Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, щоб довести свою правоту, можу піти на крайні міри.	19,3		19	

Як засвідчили результати здійсненого дослідження, які наведені у таблиці, найбільш важливим при досягненні мети (93,7%) опитанти вважають упевненість у своїх можливостях. Вони відзначають, що треба покладатися лише



на себе й тоді можна досягти позитивних результатів. У той же час, 88,4% з них не відкидають й того, що успіхи щодо досягнення мети значною мірою залежать як від оточуючих їх колег, так і від них самих. 84,6% подобається спілкуватися з однолітками, які можуть уперто працювати, 80,8% — відпочивати у процесі виконання завдань. Позитивним є те, що респонденти усвідомлюють той факт, що подолання перешкод робить їх більш твердими й викликає прагнення обов'язково довести почату справу до кінця. На це вказало 76,9%. При цьому, 69,2% дуже вимогливо відносяться до себе, але на свої досягнення дуже часто не звертають уваги. В той же час слід відмітити, що незважаючи на те що 65,4% засуджують себе, коли відмовляються від виконання складного завдання, а 53,7% при його відсутності занепокоєні, 61,5% вважають, що результати виконання будь-якої роботи значно вищі, ніж у колег, так як коли вони працюють, то віддають справі всього себе. На це вказало 57,6% із загальної кількості респондентів, які взяли участь у дослідженні. При цьому, лише 19,3% спроможні відстоювати свою правоту коли впевнені у втіленні власних задумів в «реальний» продукт. У той же час, 26,9% виявляють дратування, коли не спроможні виконати завдання найкращим чином.

Отже, результати дослідження засвідчили, що незважаючи на те, що більшість майбутніх учителів хоча й виявила середній рівень щодо досягнення мети, прагнення активно і тривало працювати з метою здобуття позитивного результату, але у більшості випадків мотивація успіху для втілення власних задумів у «реальний» продукт в них не носить домінуючого характеру. Майбутні вчителі недостатньо усвідомлюють за допомогою яких засобів можливо реалізувати досягнення мети, які здібності, особистісні якості визначають успішність їх дій. У той же час, саме у процесі становлення замислу здійснюється прояснення образу в цілому (В. Семиченко), смислоутворення усієї ситуації діяльності, актуалізація тих засобів дій, які сприятимуть його втіленню в реальність (О. Леонтьєв). В якості основних мотивів при цьому виступають інтерес до діяльності та мотивація досягнення успіху. Важливим з психологічної точки зору є те, що дані мотиви можуть розглядатися як дійові мотиви, оскільки вони значною мірою викликатимуть зацікавленість, емоційну привабливість даної діяльності, підпорядкування усіх дій і помислів особистості щодо практичної її реалізації. У зв'язку з цим, своєчасне визначення в майбутніх педагогів мотивації досягнення мети, є тією першоосновою, яка при створенні відповідних умов, буде в подальшому сприяти набуттю тих знань, умінь та навичок, які забезпечуватимуть успішність їх діяльності в процесі здійснення профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю. Це означає, що знання майбутнього педагога мають бути системними, бо тільки у цьому випадку у майбутнього вчителя з'являється потреба у досягненнях при накопиченні знань, умінь та навичок, розвитку відповідних якостей, які будуть сприяти успішному її протіканню. У сукупності це призведе до розвитку інтересу, викличе емоційну привабливість цієї діяльності, підкорить помисли, думки особистості до набуття кваліфікації щодо здійснення профорієнтаційної ро-

боти у процесі майбутньої педагогічної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах, тобто сприятиме не лише виникненню мотивації досягнення мети, а й потребу у досягненні позитивних результатів, які й визначатимуть успішність профорієнтаційної роботи. Надалі, при відповідних умовах, це викликатиме емоційну привабливість даною діяльністю, підпорядкування усіх дій й помислів особистості щодо теоретичного й практичного її опанування. Внаслідок цього поступово буде здійснюватися трансформація ситуативної мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи в стійке особистісне утворення.

В той же час, як засвідчили результати дослідження, саме ці прояви не завжди спостерігалися у поведінці майбутніх учителів. Так, 88,4% відзначили, що інколи вони відкладають справи на завтра, 42,4% вказали, що менш впевнені в собі за інших, 38% — стверджують, що вони ліниві, 30,7% виявляють задрість тим, які не мають багато роботи, 34,6% вважають, що їм не притаманна зосередженість. Тобто, піддослідні не виявляють повною мірою ні операційної готовності, яка викликатиме їх активізацію щодо досягнення мети, ні функціональної готовності (усвідомлення власних цілей, оцінку умов, визначення найбільш адекватних способів дій), ні особистісної готовності, яка викликатиме високу активність особистості при включенні в процес вирішення завдань, прогнозування необхідних зусиль, оцінку вірогідності досягнення успіху.

Як зазначалося, становлення мотиваційної готовності до профорієнтаційної роботи здійснюється з поступовим розвитком особистості майбутніх педагогів у процесі навчально-професійної підготовки у ВНЗ. Водночас, хоча мотиваційна готовність до профорієнтаційної роботи в майбутніх учителів і проявляється у прагненнях не лише ознайомитися з основами профорієнтаційної роботи, а й в бажаннях оволодіти сучасними профорієнтаційними технологіями, професійними якостями, які визначатимуть успішність діяльності у цьому напрямку, але ці прагнення носять ситуативний характер.

Тому, підтримка ситуативних прагнень є необхідною передумовою розвитку мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи. В цьому випадку емоційно-імпульсивні прагнення щодо здійснення роботи в цьому напрямку будуть поступово усвідомлюватися, викликатимуть в особистості активність, захопленість, потяг обов'язково здобути позитивні результати при досягненні кінцевої мети. Отже, поступово задоволення цих прагнень стане потребою особистості в накопиченні знань, умінь і навичок щодо використання різних форм і методів профорієнтаційного супроводу, розвитку здатності розробляти психотехнології підготовки учнівської молоді до вибору професії.

З метою з'ясування питання щодо профілю ділових якостей, якими повинен володіти майбутній учитель при здійсненні профорієнтаційної роботи і які визначають успішність профорієнтаційної діяльності, використовувалася методика профілю ділових якостей особистості О. Сергеєнкової.

Як засвідчили наведені в таблиці 4.2.7 результати, уявлення майбутніх учителів щодо профілю ділових якостей, то перше та друге місця у майбутніх педагогів займає, відповідно, «відповідальність» (53,8%) та «пунктуальність» (46,2%), які визначають успішність здійснення профорієнтаційної роботи, досить різноманітні. Однак, викликає занепокоєння той факт, що профіль ділових якостей, які їм притаманні, у більшості випадків проявляється на неналежному рівні. Це, безумовно, дуже добре, тому що коли людина відповідальна та пунктуальна, то вона здібна здійснювати будь-яку роботу на належному рівні. Однак, наскільки ці якості є дійовими викликає деякі сумніви. Це, пов'язане з тим, що такі якості як «активність», «організованість» та «інтерес до профорієнтаційної діяльності» хоча й займають третє та четверте рангові місця, але на їх значущість вказало лише 42,4% та 38,5% респондентів, відповідно. В той же час, необхідною умовою успішного розвитку мотиваційної готовності до профорієнтаційної роботи є наявність стійких інтересів до цієї діяльності, сформованість на досить високому рівні, спонукань, ціннісних орієнтацій, установок та мотивації досягнення. Саме спонукання, інтерес та потяг до досягнення, як уже зазначалося, це ті основні психологічні конструкти, які визначають успішність набуття тих особистісних й професійних якостей, які необхідні майбутньому педагогу для успішного здійснення профорієнтаційного супроводу школярів у процесі підготовки їх до усвідомленого професійного самовизначення.

Таблиця 4.2.7

**Кількісні показники значущості наявності ділових якостей, які обумовлюють успішність здійснення профорієнтаційної роботи вчителями**

Перелік профілю ділових якостей	Кількісні показники значущості ділових якостей (%)	Рангове місце
Інтерес до профорієнтаційної діяльності	38,5	4
Цілеспрямованість	26,9	7
Працелюбність	11,6	10
Упертість	5,8	11
Колегіальність	2,3	12
Комунікабельність	5,8	11
Доброчливість	15,4	9
Схильність до ризику	15,4	9
Впевненість	23,1	8
Толерантність	34,6	5
Організованість	38,5	4
Активність	42,4	3
Пунктуальність	46,2	2
Відповідальність	53,8	1
Контроль	11,6	10

Перелік профілю ділових якостей	Кількісні показники значущості ділових якостей (%)	Рангове місце
Терплячість	5,8	11
Почуття гумору	2,3	12
Спроможність передбачати дальні й близькі цілі	11,6	10
Спроможність вирішувати проблемні ситуації	15,4	9
Профінформованість	23,1	8
Оригінальність	11,6	10
Зосередженість	34,6	5
Наполегливість	26,9	7
Емпатійність	5,8	11
Прагнення до самопізнання	30,8	6
Прагнення до творчості	11,6	10

*Примітка:* у відповідях опитанти вказували не одну, а декілька якостей. У зв'язку з цим загальний підрахунок не відповідає 100%.

Водночас, саме ці якості спонукають особистість діяти згідно з власними потребами, виявляти активно-вольові дії щодо надбання тих умінь й навичок, які визначають успішність протікання діяльності профорієнтаційного спрямування, викликають прагнення щодо досягнення позитивних результатів при її здійсненні. Та як наслідок, «прагнення до самопізнання» (30,8%), «прагнення до самопізнання» (30,8%) «цілеспрямованість» (26,9%) та «наполегливість» (26,9%), «впевненість» (23,1%) та «проінформованість» (23,1%), «спроможність вирішувати проблемні ситуації» (15,4%), «схильність до ризику» (15,4%), «доброзичливість» (15,4%) займають шості, сьомі, восьмі та дев'яті рангові місця із загальної кількості респондентів, які взяли участь у дослідженні. Саме від цих якостей залежить наскільки суб'єкт буде активним, цілеспрямованим, наполегливим при досягненні позитивних результатів у процесі діяльності й саме ці якості детермінують поведінку особистості, знаходяться в тісному взаємозв'язку з іншими підсистемами, які здійснюють регуляцію її поведінки при досягненні кінцевої мети.

Що ж стосується таких якостей як «працелюбність», «спроможність ставити дальні й близькі цілі», «оригінальність» та «прагнення до творчості», то на їх значущість вказало лише 11,6% майбутніх учителів. Це дуже занепокоює, так як саме творчий педагог, який володіє новим типом мислення, новим світоглядом, новою субординацією цінностей, творчими стратегіями розв'язання різних проблемних ситуацій, які виникатимуть у навчально-виховному процесі, здатний створювати, освоювати та впроваджувати в практику майбутньої діяльності освітні та профорієнтаційні технології.

Отже, узагальнення результатів експериментального дослідження засвідчило, що мотиваційна готовність майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи має відповідну структуру й проявляється шляхом співвідношення

різних спонукань і складається з когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів. У той же час, як когнітивний, так і поведінковий компонент готовності виявляються на досить низькому рівні. Про це свідчить той факт, що майбутні педагоги мають фрагментарну уяву щодо усвідомлення соціальної важливості профорієнтації, її значення, цілей та завдань, про особистісні якості, необхідні для успішної діяльності в цьому напрямі, тобто немотивовані до здійснення цієї діяльності; не виявляють постійного прагнення до засвоєння прийомів і методів профорієнтаційної роботи, цілеспрямованого оволодіння ними, недостатньо проявляють потягу до самовдосконалення, творчої активності при досягненні кінцевої мети.

Водночас, мотиваційна готовність майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи не носить домінуючий характер (орієнтація на зміст профорієнтаційної діяльності, творчість у ній, вибіркова активність, високий рівень домагань), а має ситуативний характер (орієнтація на зовнішні фактори). Це призводить до того, що «піраміда» цінностей (М. Васильєва), якими керуються майбутні педагоги, не повною мірою забезпечують успішне оволодіння професійною майстерністю та інноваційними профорієнтаційними технологіями, тобто не сприяють розвитку її структурних й функціональних компонентів.

Таким чином, підсумовуючи вищезазначене, наголосимо, що в процесі навчально-професійної підготовки майбутніх педагогів не створенні умови для досконалого оволодіння теоретичними та практичними сторонами профорієнтаційної роботи, накопичення відповідних знань, умінь та навичок, розвитку певних якостей, які визначають успішність профорієнтаційної діяльності у закладах освіти. У зв'язку з цим дуже важливо організувати діяльність майбутніх педагогів так, щоб у процесі їх навчально-професійної підготовки здійснювалась активізація ведучих складових мотиваційної готовності до профорієнтаційної роботи, а саме: пізнавальної активності, яка призводитиме до усвідомленого прагнення оволодіти сутнісними ознаками профорієнтаційної діяльності, її особливостями; викликатиме активно-вольові дії, спрямовані не тільки на використання надбаних раніше знань, умінь і навичок, щодо її здійснення, а й набуття нових; емоційної захопленості (відчуття радощів щодо досягнення успіхів, задоволення результатами своєї діяльності, придбаними навичками, уміннями та знаннями профорієнтаційного спрямування) у процесі опанування освітніх та профорієнтаційних технологій з метою підготовки учнівської молоді до самопізнання, самоактуалізації та саморозвитку, які визначатимуть успішність їх професійного самовизначення та кар'єрного зростання.

### **4.3. Технологія розвитку мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи**

Гуманістична концепція, що покладена в основу оновлення сучасної педагогічної освіти на засадах особистісно-орієнтованого підходу вимагає переосмислення системи підготовки майбутніх педагогічних працівників

до профорієнтаційної роботи, підвищення рівня психологічної компетентності та творчої майстерності, зі спрямуванням їх на орієнтовані й діяльнісні моделі навчання (С. Ільїн, Н. Кулюткін, А. Маркова, В. Семиченко, В. Сластьонін, В. Радкевич та ін.), які передбачають зміщення акцентів у навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаторсько-управлінської площини. Внаслідок цього процес учіння буде наповнюватися розвивальною профорієнтаційною функцією, яка призводитиме до набуття учнівською молоддю життєво важливих компетентностей вільно й правильно орієнтуватися у житті, усвідомлено підходити до обрання майбутньої сфери діяльності та адекватно реагувати на динаміку змін на конкурентному ринку праці.

Отже, сучасний педагог повинен озброїти учнів такими психологічними знаннями, які б допомагали їм у самоорієнтації, з одного боку, а з іншого — навчити об'єктивно оцінювати особистісні якості з точки зору їх відповідності потребам майбутньої професійної діяльності. Саме здатність майбутніх учителів до такого роду діяльності й забезпечуватиметься, перш за все, їх мотиваційною готовністю до профорієнтаційного супроводу учнівської молоді. У зв'язку з цим вимагає перегляду, відповідно до нових умов, не лише організація роботи щодо професійної орієнтації з метою забезпечення кваліфікованого професійного орієнтування суб'єкта навчання на різних його етапах, а й система підготовки студентів ВНЗ педагогічного профілю до профорієнтаційної роботи [42; 59; 51; 64; 69; 72; 84; 96; 109].

Сформованість мотиваційної готовності до профорієнтаційної роботи у структурі особистості майбутніх педагогів викликатиме позитивне ставлення до профорієнтаційної діяльності, прагнення щодо накопичення знань, умінь та навичок профорієнтаційного спрямування, відповідну мотиваційну, когнітивну та операційну установку на оволодіння новітніми профорієнтаційними технологіями, розвитку професійних якостей, які будуть сприяти успішному її здійсненню.

Однак, як засвідчили результати здійсненого дослідження, студенти педагогічних вузів не повною мірою володіють методологію і технологію планування та здійснення професійної орієнтації у закладах освіти, в них не сформована на достатньому рівні психолого-педагогічна компетентність та мотиваційна готовність для здійснення роботи в даному напрямку.

Технологія розвитку мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи спрямована на формування у студентів необхідних для цього мотиваційних, когнітивних і операційних установок [69; 72; 93]. Актуалізація цих компонентів забезпечуватиме опанування майбутніми вчителями методологічними та теоретичними основами профорієнтації: усвідомлення сутності профорієнтаційної роботи, розвиток умінь моделювати профорієнтаційний супровід особистості та реалізовувати його у навчально-виховному процесі закладів освіти; формування психологічної установки особистості на процес як зовнішньої, соціально-спрямованої, так і внутрішньої діяльності щодо оволодіння знаннями, вміннями й навичками

профорієнтаційної діяльності та їх успішного використання у майбутній педагогічній діяльності.

При розробці технології розвитку мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи головним завданням було визначене створення такого профорієнтаційного середовища, що стимулювало б рефлексивне закріплення теоретичних знань [5; 35; 78; 108] профорієнтаційного спрямування та отримання навичків їх практичного застосування [28; 48; 79; 99], сприяло б особистісному, професійному розвитку студентської молоді [6; 28; 83; 87; 91; 94], формуванню професійної мотивації, оволодінню уміннями створення психологічного профорієнтаційного супроводу учнівської молоді [30; 79; 99], оптимізації освітніх, навчальних та соціально-психологічних умов становлення мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи. Одним з пріоритетних завдань є розвиток у майбутніх вчителів здатності до самопізнання, самоактуалізації та саморозвитку тих особистісних якостей, що зумовлюють успішність профорієнтаційної діяльності.

Методичні засади технології розвитку мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи складають цільова, організаційна та результативна основи профорієнтаційної діяльності, що теоретично обґрунтовані в працях Е. Зеєра, С. Каліщук, Н. Пряжнікова, Н. Побірченко та ін. [28; 79; 81; 84; 99]. Формування *цільової основи профорієнтаційної діяльності* передбачає здатність особистості до цілепокладання: визначення загальної мети і конкретизованих цілей. Загальна мета передбачає організацію певних форм зовнішньої предметної діяльності профорієнтаційного спрямування, актуалізацію об'єктивно-змістовного і суб'єктивно-особистісного аспектів мотиваційної готовності майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи: розвиток інтересів, спонукань, мотивів, цінностей, установок, які визначатимуть успішність здійснення роботи у даному напрямку, а також формування тих особистісних утворень, які сприяють успішному засвоєнню змістовних ознак щодо здійснення профорієнтаційної діяльності. Що ж стосується конкретизації цілей, то вони, згідно з їх диференціацією, включають мотиваційну, когнітивну та операційну складові.

Мотиваційна складова забезпечуватиме формування у майбутнього педагога позитивного ставлення до профорієнтаційної діяльності, стійких інтересів до цієї діяльності, спонукань, ціннісних орієнтацій, установок та мотивації досягнення. Спонукання, інтерес та потяг до досягнення — це та основна мотивація, зауважують Є. Ільїн, О. Леонтєв, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, що визначає емоційну зацікавленість діяльністю, підпорядкування усіх вчинків і помислів особистості щодо досконалого оволодіння теоретичними та практичними сторонами цієї діяльності [30; 47; 57; 104].

Когнітивна складова забезпечуватиме потребу в накопиченні системних знань, умінь та навичок щодо профорієнтаційної діяльності; відповідної установки на оволодіння новітніми профорієнтаційними технологіями; створюватиме умови щодо набуття тих особистісних й професійних якостей, які

необхідні майбутньому педагогу для успішного здійснення профорієнтаційної роботи.

Операційна складова забезпечуватиме умови щодо вироблення навичок самоорганізації активності майбутнього педагога, які призводитимуть до інтеграції: а) вмінь щодо використання різних форм та засобів профорієнтації; б) вмінь відбирати найбільш доцільні та ефективні психотехнології профорієнтаційного супроводу; в) прагнень працювати над удосконаленням та розробкою інноваційних підходів до профорієнтації; г) вмінь здійснювати моніторинг особистісного зростання при оволодінні різними формами і засобами профорієнтаційної роботи.

Сформованість *організаційної основи профорієнтаційної діяльності* зумовлює інструментальну озброєність майбутніх педагогів: володіння її змістом, формами та методами, опанування основами моделювання профорієнтаційних технологій підготовки учнівської молоді до усвідомленого професійного самовизначення.

Діяльнісне й практичне залучення студентів у практичне виконання проблемних завдань профорієнтаційного спрямування забезпечує умови для їх особистісного і професійного зростання у процесі набуття профорієнтаційного досвіду, дозволяє визначити стратегії досягнення успіху при виконанні завдань профорієнтаційного змісту в процесі навчально-професійної діяльності, підтримувати прагнення особистості до успіху з орієнтацією на відповідний стандарт вищої якості виконання завдань профорієнтаційного змісту, розвивати потребу у творчості та досягненнях, про що власне і свідчить сформованість *результативної основи профорієнтаційної діяльності*.

Виходячи із зазначеного, розвиток в майбутніх педагогів мотиваційної готовності до профорієнтаційної діяльності відбувається за рахунок формування її цільової, організаційної та результативної основ, а також динаміки цінностей і психічних процесів особистості, що сприяють розвитку інтересу та відповідних якостей для успішного здійснення профорієнтаційної роботи, викликають емоційну привабливість цієї діяльності, зумовлюють цілісну готовність особистості до профорієнтаційної роботи та становлять основу майбутньої профорієнтаційної компетентності педагога для планування, організації, координації, контролю, інформаційного забезпечення профорієнтаційної роботи у закладах освіти.

З метою формування цільової, організаційної та результативної основ профорієнтаційної діяльності у майбутніх педагогів, було розроблено навчально-розвивальний курс «Основи профорієнтаційної роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів», що реалізується за допомогою комплексу активних методів навчання (аналіз ситуацій, дискусія, підведення підсумків, захист індивідуальних і групових проєктів, презентація тощо). У процесі проходження цього курсу відбувається розвиток основних психологічних конструктів мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи, а саме: прагнення до засвоєння прийомів і методів профорієн-



таційної роботи; максимальне заглиблення та реальне залучення майбутніх педагогів до простору проблемних питань, вирішення завдань профорієнтаційного спрямування; прояв творчої активності при досягненні кінцевої мети; виникнення спонукань щодо самовдосконалення, активне оволодіння передовими педагогічними та профорієнтаційними технологіями, що й слугувало основою для розвитку емоційно-пізнавального, ціннісно-мотиваційного та цілеутворюючого компонентів готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи.

Навчально-розвивальний курс «Основи профорієнтаційної роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів» містить такі тематичні модулі, як: «Ціннісно-смыслові основи профорієнтації»; «Управління профорієнтацією»; «Сутнісні ознаки психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення учнів» (тематичне наповнення модулів здійснювалось за Н. Побірченко, В. Теслюк). Нижче наводимо зміст програми.

### **Модуль I. Ціннісно-смыслові основи профорієнтації**

**Мета:** ознайомлення студентів з ціннісно-смысловими основами профорієнтації; формування базових знань, умінь та навичків, що дозволять майбутнім педагогам оволодіти методологічними та теоретичними основами профорієнтації, змістом, формами і методами профорієнтаційної роботи, спрямованої на об'єктивне, всебічне вивчення особистості учня; формування загальних уявлень про інформаційно-комунікативні технології та інноваційні підходи у профорієнтаційній роботі; розвиток здатності студентів до самоаналізу рівня своєї підготовки такого роду діяльності, самооцінки та самокорекції.

**Тема 1. Профорієнтація як елемент державної політики та як особистісна проблема:**

Професійна орієнтація в культурно-історичному аспекті. Психологічні причини виникнення профорієнтації. Концепція державної системи професійної орієнтації населення. Концепція профорієнтації учнівської молоді. Психолого-педагогічні основи профорієнтаційної роботи. Сучасні психотехнології профорієнтаційного супроводу учнівської молоді.

**Тема 2. Розвиток професійної орієнтації:**

Функції профорієнтації: соціальна, економічна, психолого-педагогічна, медико-фізіологічна. Профорієнтація та сучасний ринок праці. Профорієнтація та вибір професії.

**Тема 3. Система професійної орієнтації та її структурні складові:**

Мета, основні завдання та структурні складові професійної орієнтації. Основні елементи структури профорієнтації: профінформація, профконсультація, профдобр, їх сутнісна характеристика. Загальні методичні умови побудови системи профорієнтаційної роботи.

**Тема 4. Форми і методи профорієнтаційної роботи та особливості їх використання у закладах освіти:**

Науково-методичні засоби профорієнтації. Суб'єкти профорієнтації. Профорієнтаційний урок як форма профорієнтаційної роботи. Психологічні

основи організації професіографічної зустрічі. Психолого-педагогічні вимоги щодо організації професіографічної екскурсії. Методика підготовки і проведення професіографічного дослідження.

#### **Тема 5. Функції управління профорієнтацією:**

Основні функції управління профорієнтацією: планування, організація, координація, контроль, інформаційне забезпечення. Специфічні функції управління профорієнтацією: діагностична, коригуюча, виховна, розвиваюча. Етапи і методи управління профорієнтацією: програмно-цільовий, метод прогнозування, моделювання, психолого-педагогічний, соціально-економічний.

#### **Тема 6. Роль сучасних засобів масової інформації у формуванні професійних і життєвих перспектив:**

Загальна характеристика наявних засобів масової інформації у формуванні професійних і життєвих перспектив. Профорієнтаційні можливості інформаційно-комунікативних засобів. Роль засобів масової інформації у професійному й особистісному самовизначенні учнівської молоді.

#### **Тема 7. Використання інформаційно-комунікативних технологій у профорієнтаційній роботі:**

Особливості використання ІКТ у профорієнтаційній роботі. Профінформаційні та профконсультаційні можливості інформаційно-комунікативних засобів. Загальна характеристика Інтернет-ресурсів. Інтернет як довідкова система одержання відомостей профорієнтаційного змісту. Засоби організації комп'ютерного тестування. Створення тестових профконсультаційних завдань для визначення професійної спрямованості учнівської молоді.

#### **Тема 8. Особистість школяра в системі управління професійною орієнтацією:**

Особистість школяра в системі професійної орієнтації. Професійне самовизначення підростаючого покоління: професійна свідомість, професійна спрямованість та їх роль в успішному обранні майбутньої професії. Професійно-важливі якості особистості. Основні цілі та завдання управління професійною орієнтацією в загальноосвітній і професійній школах.

### **Модуль II. Управління профорієнтацією**

**Мета:** ознайомлення студентів з психологічними основами управління профорієнтаційною роботою у закладах освіти; оволодіння вміннями ефективного управління системою профорієнтаційного супроводу учнів, а також формами і методами профорієнтаційної роботи, що зумовлюють успішність підготовки школярів до усвідомленого вибору професії, оволодіння нею.

#### **Тема 1. Сучасні технології та методи профорієнтаційної роботи:**

Особливість управління профорієнтаційною роботою у різних закладах освіти. Основні передумови забезпечення її ефективності: систематичність, послідовність, наступність, диференційний підхід. Сучасні технології створення профорієнтаційного супроводу учнівської молоді та основні вимоги до його організації.

## **Тема 2. Організаційна структура управління профорієнтацією в закладах освіти:**

Організаційна структура управління профорієнтацією у загальноосвітній і професійній школах. Особливості діяльності та обов'язки щодо здійснення профорієнтаційної роботи директора закладу освіти, організатора позакласної та позашкільної роботи, класного керівника, учителів-предметників, бібліотекаря, шкільного лікаря, батьківського комітету. Шкільні ради з профорієнтації, їх обов'язки. Форми і методи профорієнтаційної роботи в навчально-виховному процесі закладів освіти.

### **Тема 3. Планування профорієнтаційної роботи:**

Наукова обґрунтованість плану. Календарний план оперативного управління, календарна сітка. План роботи з профорієнтації класного керівника. Етапи роботи класного керівника зі складання плану.

### **Тема 4. Координація — важлива функція управління профорієнтацією:**

Визначення основних напрямків взаємодії директора закладу освіти, організатора позакласної і позашкільної роботи, класного керівника, учителів-предметників, бібліотекаря, шкільного лікаря, батьківського комітету. Психологічні основи механізму управління профорієнтацією. Організація діяльності учнів із формування професійного самовизначення. Вимоги до відбору профорієнтаційного матеріалу.

### **Тема 5. Професійне консультування та особливості його проведення:**

Поняття про профконсультацію. Мета, основні завдання профконсультації. Сутність, науково-методичні засоби, завдання, принципи реалізації шкільної профконсультації. Схема профконсультування. Типи профконсультації, їх сутність і специфіка. Етапи профконсультації: попередній, корекційний, контрольний.

### **Тема 6. Основні підходи до складання психолого-педагогічної характеристики учнів різних вікових категорій:**

Зміст, форми і методи організації психодіагностичного обстеження профорієнтаційного характеру учнів різних вікових категорій (учнів початкової школи, школярів основної школи в умовах допрофільної підготовки, старшокласників у процесі профільного навчання). Особливості діагностики особистісних утворень школярів різного віку та основні підходи до складання психолого-педагогічної характеристики.

### **Тема 7. Методичні та організаційні підходи до профорієнтаційної роботи з учнями учителів-предметників та класного керівника в закладах освіти:**

Основні вимоги до теоретичної і практичної підготовки класного керівника та вчителя-предметника до проведення профорієнтаційної роботи у класі та в рамках свого предмета. Відбір профорієнтаційного матеріалу. Форми профорієнтаційної роботи класного керівника й учителя-предметника. Особливості проведення індивідуальних і колективних форм профорієнтаційної роботи. Основні методичні й організаційні умови підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення.

## **Тема 8. Роль шкільної бібліотеки у підготовці учнівської молоді до вибору професії:**

Зміст, форми, методи і психологічні основи профорієнтаційної роботи шкільного бібліотекаря. Психологічні умови підвищення пізнавальної активності, інтересу та прагнень щодо пошуку додаткової інформації профорієнтаційного змісту з метою складання психологічної характеристики професій, оформлення стендів, інформаційних бюлетенів, оповідань про професії.

### **Модуль III. Сутнісні ознаки психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення учнів**

**Мета:** формування уявлень про умови, сутність та психологічні закономірності процесу професійного самовизначення особистості; оволодіння досвідом психолого-педагогічного супроводу успішного професійного самовизначення учнів; розвиток умінь створювати основні моделі активізації професійного самовизначення особистості, що узгоджуються з інтересами, потребами подальшого розвитку особистості та її кар'єрного зростання.

#### **Тема 1. Професійне самовизначення як життєва цінність особистості:**

Основні закономірності професійного самовизначення, критерії й показники його сформованості. Процес професійного й особистісного самовизначення: сутність, зміст, напрями. Типології професійного та особистісного самовизначення. Особливості психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення учнівської молоді.

#### **Тема 2. Особистість учня та професійне самовизначення:**

Професійне самовизначення як життєва цінність особистості. Інтереси, схильності, здібності, професійна спрямованість як індикатори професійного самовизначення особистості. Професійно важливі якості. Формування професійного образу «Я». Вибір професії.

#### **Тема 3. Розвиток здатності особистості до цілеутворення у процесі професійного самовизначення:**

Цілі та цінності. Основні етапи формування професійних цілей. Ціннісні орієнтації та професійне самовизначення. Психологічні основи розвитку здатності особистості до цілеутворення у процесі професійного самовизначення.

#### **Тема 4. Здатність особистості до обґрунтування рішень з професійного самовизначення:**

Самостійність при плануванні і реалізації особистісних професійних перспектив. Стійкість особистісних професійних перспектив, їх обґрунтованість та реалістичність. Особливості побудови професійного й кар'єрного зростання.

#### **Тема 5. Розвиток в учнів особистісних умінь приймати усвідомлене рішення вибору професії:**

Основні фактори успішного вибору професії. Схеми аналізу психологічної структури професій. Багатомірність «просторів» самовизначення. Етапи професійного самовизначення особистості. Усвідомленість планування особистісних професійних перспектив. Побудова перспективи професійного розвитку.

## **Тема 6. Основні моделі активізації особистості, що самовизначається:**

Загальний огляд існуючих моделей активізації особистості, яка самовизначається. Методи активізації, стимулювання та моделювання процесу професійного самовизначення. Психолого-педагогічні принципи розробки моделей активізації особистості, що самовизначається, шляхів підвищення рівня самосвідомості на етапі вибору професії учнівською молоддю.

Отже, тематичні модулі програми навчально-розвивального курсу передбачають розвиток мотиваційної, когнітивної та операційної складових готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи шляхом насичення кожної теми таким змістом, який дозволив би студентам не лише усвідомити ціннісно-сміслові основи профорієнтації, ознайомитися з особливостями управління профорієнтацією, сутнісними ознаками психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення учнівської молоді, а й набути уміння щодо використання різних профорієнтаційних засобів при здійсненні роботи у даному напрямку, досвід і конкретні поради щодо створення психотехнологій профорієнтаційного супроводу учнів з метою підготовки їх до успішного вибору професії. При розробці програми, враховувався той факт, що процес передачі знань повинен відбуватися через організацію певних форм зовнішньої предметної діяльності профорієнтаційного спрямування, який передбачає виникнення цілеспрямованих прагнень студентів щодо засвоєння змісту, форм і методів профорієнтаційної роботи. Змінюючи діяльність, її зміст та умови здійснення, дістаємо можливість формування у майбутніх вчителів практичних навичок щодо розробки власних сценаріїв профорієнтаційного супроводу учнівської молоді в закладах освіти.

Поряд з цим, також зосереджувалась увага на забезпеченні особистісного включення студентів у профорієнтаційну діяльність, яка насичена елементами активної навчальної технології (у виконання індивідуальних і групових завдань профорієнтаційного спрямування, їх аналіз, підбиття підсумків виконання, захист, презентацію тощо), які забезпечували пізнавальну активність студентів, задоволення їх інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, спонукань, мотивів досягнення успіху, а отже, поступово призводили до розвитку основних психологічних конструктів мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи.

Залучення студентів саме у таку практичну діяльність, створює реальні можливості для самостійного знаходження ними нової інформації щодо розв'язання виникаючих проблем: інформаційного, пошукового, дослідницького характеру. Поряд з цим, як зауважують вчені (С. Єгорова, Е. Зеєр, С. Каліщук, Н. Побірченко, Н. Пряжніков, В. Рибалка, В. Синявський, Б. Федоришин) саме метод індивідуальної та сумісної пошуково-дослідницької діяльності, являє собою інтегральну творчу діяльність, що виступає основоположною умовою розвитку позитивного ставлення майбутніх учителів до опанування психологічними основами профорієнтаційної діяльності, цілеспрямованого включення в навчальний процес самостійної діяльності студентів у формі до-

слідження та проектування на засаді цільового спрямування, прогнозування, а отже, розуміння значущості профорієнтації, її ціннісно-смыслових основ, мети, основних завдань, основних стратегій і форм роботи з різними категоріями учнів, принципів реалізації та особливостей розробки психотехнологій профорієнтаційного супроводу, тобто усіх тих новоутворень, які й слугували фундаментом для розвитку мотиваційної готовності до профорієнтаційної роботи [28; 30; 48; 78; 81; 82; 84; 85; 103].

Використання методу індивідуальної і групової діяльності студентів при виконанні різного роду завдань профорієнтаційного спрямування, як засобу вирішення проблеми поєднання теоретичних знань з практичними вміннями під час навчально-професійної підготовки студентів, сприятиме інтегруванню уявлень про психологічну сутність профорієнтаційної роботи, оволодінню при вирішенні проблемних завдань, конкретним практичними засобами профорієнтаційної роботи, розвитку ціннісних орієнтацій, інтересів, прагнень, установок та спонукань щодо досягнення успіху, і, як результат, створюватиме умови щодо становлення мотиваційної готовності студентів до профорієнтаційної роботи.

При розробці змісту індивідуальних і групових завдань профорієнтаційного спрямування, зауважують Е. Зеєр, С. Каліщук, Н. Побірченко, В. Рибалка, Б. Федоришин, необхідно передбачати їх спрямованість на особистісні механізми, які регулюють активність студентів, формують позитивне самоствалення, готовність до змін і спроможність шукати альтернативні варіанти при розробці практико-орієнтованих, дослідницьких, інформаційних технологій розв'язання завдань профорієнтаційного змісту [28; 81; 79; 87; 99; 103].

Саме таке змістовне наповнення індивідуальних і групових завдань профорієнтаційного спрямування забезпечуватимуть подальший розвиток психологічних конструктів готовності майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи, а саме: мотиваційної установки (пізнання і сполучення професійних цінностей з самоприйняттям, наповнення їх особистісним змістом), когнітивної установки (усвідомлення логіки власного ставлення до такого роду діяльності, наповнення його сенсовим змістом) та операційної установки (формування власного способу вирішення завдання, наповнення його інструментальним змістом) особистості майбутнього педагога на оволодіння прийомами й методами профорієнтаційної діяльності безпосередньо у процесі виконання завдань профорієнтаційного спрямування.

Етапність залучення студентів вищих педагогічних навчальних закладів щодо практичного виконання завдань профорієнтаційного змісту та їх послідовність наведені у таблиці 4.3.1. В основу змістовного наповнення кожного з етапів покладені рекомендації Е. Зеєра та С. Каліщук [28; 42; 64; 69; 81].

Таблиця 4.3.1

**Етапність залучення студентів ВНЗ педагогічного профілю щодо практичного виконання завдань профорієнтаційного змісту**

№	Етап	Завдання	Діяльність студентів	Діяльність викладача
1	Ініціативний	Визначення конкретної проблеми: дослідницької; інформаційної; практичної.	Визначення теми, уточнення цілей. Відбір робочої групи.	Мотивування, роз'яснення цілей.
2	Основоположний	Планування дій: операції, результати, терміни, відповідальність.	Формування завдання, визначення джерел інформації, вибір критеріїв оцінки результатів, обґрунтування критеріїв успіху, розподіл ролей, складання плану конкретних дій.	Допомога в аналізі, контроль.
3	Дослідний	Пошук інформації, її обробка, переосмислення.	Збір і уточнення інформації, відбір оптимального варіанта, уточнення плану діяльності.	Консультування, контроль.
4	Продуктивний	Створення продукту.	Оформлення результатів виконання завдання. Здійснення аналізу, оцінка своєї ролі, з'ясування причин успіхів та невдач. Проведення аналізу досягнення мети.	Спрямування процесу аналізу.
5	Результативний	Презентація продукту, з обґрунтуванням його ефективності при вирішенні поставленої проблеми.	Захист проекту, участь у колективній оцінці результатів проекту.	Участь у колективному аналізі та оцінці результатів.

Отже, організована згідно з вищезазначеними етапами діяльність майбутніх вчителів у процесі їх навчально-професійної підготовки сприятиме створенню умов для практичної реалізації знань, умінь та навичок при вирішенні проблемних ситуацій профорієнтаційного спрямування, зокрема: а) знаходження інформації про шляхи її можливого вирішення, вироблення плану розв'язання проблеми, реалізація плану, осмислення результату; б) формування вмінь створювати психотехнології профорієнтаційного супроводу учнівської молоді у підготовці їх до усвідомленого вибору професії, розвитку прагнення до самопізнання та самореалізації; в) оволодіння стратегіями ставити цілі у процесі профорієнтаційної роботи, формувати завдання професіографічного спрямування як для індивідуального, так й спільного їх виконання школярами у процесі профорієнтаційних уроків, зустрічей, екскурсій, для оформлення стендів, інформаційних бюлетенів, оповідань тощо; г) забезпечення профорієнтаційного супроводу учнів з метою ознайомлення

їх зі світом професій, основними вимогами як до індивідуально-психологічних особливостей особистості, так і з вимогами професії до фахівців різних галузей виробництва, г) оволодіння основними стратегіями і тактиками щодо діагностичної, корекційно-розвивальної та профконсультативної роботи.

Організована діяльність майбутніх вчителів у процесі їх навчально-професійної підготовки згідно з вищезазначеними етапами (Е. Зеєр, С. Калішук, В. Панок, С. Сисоєва, Л. Шнейдер), дозволить створювати такі умови, коли кожен студент буде цілеспрямовано оволодівати засобами проведення аналізу профорієнтаційної ситуації, формулюванням проблеми, навчатиметься будувати власну програму отримання знань, умінь і навичок профорієнтаційного спрямування на засаді аналітичної дослідницької та пошуково-інформаційної роботи [28; 72; 81; 93; 99; 109]. Крім того, саме така діяльність забезпечуватиме створення психологічних умов активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вчителів у відповідності до цілей та особливостей кожного з етапів цієї роботи, а також визначення шляхів щодо досягнення успіху, творчу активність, максимальне заглиблення та реальне їх залучення до вирішення проблемних завдань профорієнтаційного спрямування; усвідомлення змісту проблемної ситуації та пошук шляхів щодо її вирішення; активне включення студентів до колективної діяльності шляхом розподілу функцій та ролей у кожній групі; діалогічне спілкування та взаємодія учасників, як необхідної умови вирішення профорієнтаційної проблеми, підготовки й прийняття узгоджених рішень, розвитку пізнавальної активності, прагнень щодо досягнення найкращих результатів при виконанні завдань профорієнтаційного спрямування; досягнення цілей вирішення певного проблемного завдання; формування потреби у взаємодії і співпраці в процесі оволодіння профорієнтаційними технологіями.

Отже, головна особливість освітньо-професійного простору полягає в створенні такого профорієнтаційного середовища у вищих навчальних закладах педагогічного профілю, яке сприятиме засвоєнню майбутніми педагогами основних закономірностей профорієнтаційної роботи, оволодінню особливостями планування, управління, організаційною структурою, інноваційними моделями активізації особистості, що самовизначається, а також набуттю досвіду щодо стратегій і тактик розробки профорієнтаційного супроводу, профорієнтаційних технологій для підготовки учнів до професійного самовизначення, що, безперечно, буде створювати психологічні передумови поступового формування мотиваційного, когнітивного, операційного, емоційно-вольового та інформаційного компонентів готовності майбутніх учителів до профорієнтаційної діяльності. Психологічний механізм розвитку мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи в узагальненому вигляді полягає у наступному.

Спочатку виникає пізнавальна активність, яка виявляється в прагненні пізнати особливості діяльності, проникнути у її сутність, пізнанні основних прийомів та методів вирішення проблем, які можуть виникнути в процесі



профорієнтаційної роботи тощо. Надалі, коли процес навчально-професійної підготовки майбутніх учителів буде наповнюватися розвивальною профорієнтаційною функцією, виникатиме емоційна зацікавленість профорієнтаційною діяльністю, підпорядкування усіх вчинків і помыслів особистості щодо досконалого оволодіння теоретичними та практичними сторонами цієї діяльності, тобто з'являтимуться активно-вольові дії, які спрямовані на здобуття знань, умінь та навичок, досягнення позитивних результатів у навчанні та професійній діяльності при розв'язанні різних завдань профорієнтаційного спрямування. Водночас, коли така готовність підтримується, то емоційно-імпульсивне прагнення щодо здійснення роботи в цьому напрямку стає усвідомленим, викликає активність майбутніх педагогів, захопленість, потяг обов'язково проникнути у сутність діяльності.

Внаслідок таких перетворень здійснюватиметься злиття особистісної динаміки цінностей й психічних процесів, що реалізують діяльність профорієнтаційного спрямування; розвиток інтересів, мотивів, потреб, відповідних якостей, які будуть сприяти успішному здійсненню профорієнтаційної роботи, що слугують системоутворюючими психологічними конструктами становлення мотиваційної готовності майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи.

#### **Висновки до розділу IV**

Психологічну сутність мотиваційної готовності майбутніх педагогічних працівників до профорієнтаційної роботи складає єдність й нерозривність когнітивних (наявність знань, прагнення до їх поповнення, потреба у самопізнанні й саморозвитку), емоційно-оцінних (позитивне ставлення до даного виду діяльності) та поведінкових (активність щодо оволодіння даним видом діяльності) складових.

Становлення мотиваційної готовності до профорієнтаційної роботи відбувається у результаті виникнення ситуативної мотивації привабливості профорієнтаційної роботи (тобто зовнішньої мотивації). Це викликає у майбутніх педагогів потребу в оволодінні професійними якостями, знаннями, вміннями та навичками, що зумовлюють процес протікання профорієнтації. Надалі, коли така готовність підтримується, то емоційно-імпульсивне прагнення щодо здійснення роботи в цьому напрямку стає усвідомленим, викликає активність майбутніх педагогів, захопленість, потяг обов'язково проникнути у сутність діяльності. Профорієнтаційна діяльність стає потребою особистості.

Мотиваційна готовність майбутніх педагогів до профорієнтаційної роботи залежить від того, наскільки студент усвідомлює мету та мотивований до здійснення цієї діяльності; вміє використовувати різні форми та засоби профорієнтації; вміє відібрати найбільш доцільні та ефективні психотехнології профорієнтаційного супроводу; працює над удосконаленням та розробкою інноваційних підходів до профорієнтації; вміє здійснювати моніторинг особи-

стісного зростання. У сукупності це призведе до розвитку інтересу, викличе емоційну привабливість цієї діяльності, підкорить помисли, думки особистості до набуття кваліфікації щодо здійснення профорієнтаційної роботи.

Знання майбутнього педагога щодо профорієнтаційної діяльності мають бути системними, бо тільки у цьому випадку в майбутнього вчителя з'являється потреба у накопиченні знань, умінь та навичок, розвитку відповідних якостей, які будуть сприяти успішному її протіканню. Необхідною умовою успішного розвитку мотиваційної готовності до профорієнтаційної роботи є наявність стійких інтересів до цієї діяльності, сформованість на досить високому рівні, спонукань, ціннісних орієнтацій, установок та мотивації досягнення. Спонування, інтерес та потяг до досягнення — це та основна мотивація, яка визначатиме успішність щодо набуття тих особистісних і професійних якостей, які необхідні майбутньому педагогу для успішного здійснення профорієнтаційної роботи.

Головними передумовами становлення мотиваційної готовності до профорієнтаційної роботи є: пізнавальна спрямованість, яка виявляється в прагненні пізнати особливості профорієнтаційної діяльності, проникнути в її сутність, пізнанні основних прийомів та методів профорієнтаційної роботи; активно-вольові дії, які спрямовані на здобуття знань, умінь та навичок, досягнення позитивних результатів при розв'язанні різних проблем профорієнтаційного спрямування; емоційна забарвленість (радість від досягнутих результатів, задоволення наслідками діяльності тощо).

Навчально-виховний процес необхідно організовувати так, щоб студенти чітко розуміли результати своїх дій, бачили успіхи, помилки, недоліки, розуміли й об'єктивно оцінювали свої успіхи при досягненні мети на кожному етапі, сприяли збудженню потягу до самопізнання, до активізації внутрішньої позиції щодо опанування профорієнтаційною діяльністю, об'єктивної оцінки своїх досягнень в різних її проявах.

Розвиток мотиваційної готовності майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи найбільш ефективно здійснюватиметься при умові, коли сформована на досить високому рівні мотиваційна складова. Саме ця складова пов'язана з формуванням психологічної установки на впровадження освітніх нововведень взагалі, та профорієнтаційних, зокрема, проявляється в позитивному ставленні педагога до інновацій та прийняття їх цілей як особистісно значущих. Теоретико-методологічна обізнаність передбачає опанування вчителями методологічними та теоретичними основами профорієнтації. Технологічна складова проявляється в умінні вчителя реалізовувати основні ідеї профорієнтаційних інновацій у професійній діяльності. Рефлексивна складова — це, насамперед, самоаналіз педагогом рівня своєї підготовки до впровадження інновацій профорієнтації. Досягнення цієї мети можливе лише при умові, коли навчально-виховний процес у вузах педагогічного профілю: а) носить не репродуктивний, а творчий характер; б) відповідає принципам розвиваючого навчання, яке випереджає розумовий розвиток і веде його

за собою; в) орієнтується на інтереси, схильності, мотиви, здібності студентів, що знаходяться ще в стадії формування.

### Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 229 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. — М. : Институт практической психологии, 1996. — 384 с.
3. Аніщенко В. Неперервна педагогічна освіта у контексті навчання впродовж життя / В. Аніщенко, О. Падалко // Освіта дорослих. — К., 2010. — С. 203-210.
4. Асеев А. Г. Мотивация поведения и формирование личности / А. Г. Асеев. — М., 1976. — 146 с.
5. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общего психологического анализа / А. Г. Асмолов. — М. : МГУ, 1990. — 367 с.
6. Балл Г. О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Г. О. Балл // Соц. психологія. — 2005. — № 1. — С. 3-13.
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
8. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей-подростков. — М., 1972. — С. 41-42.
9. Божович Л. И. Избранные психологические труды / Л. И. Божович. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 264 с.
10. Большакова А. М. Мотивация достижения та прогноз успішності майбутньої професійної самореалізації студентів / А. М. Большакова // Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України. — Харків : Стиль-Іздат, 2005. — С. 15-24.
11. Борисова А. Как прожить свою, а не чужую жизнь или типология личности / А. Борисова. — М. : АСТ-Пресса, 2001. — 320 с.
12. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика личности / Л. Ф. Бурлачук. — К. : Здоровье, 1989. — 80 с.
13. Васильев И. А. Мотивация и контроль за действием / И. А. Васильев, М. И. Магомед-Эминов. — М. : Изд-во МГУ, 1991. — 144 с.
14. Віаніс-Трофименко К. Б. Мотивація педагога як умова зростання професійної компетентності / К. Б. Віаніс-Трофименко // Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України. — Харків : Стиль-Іздат, 2005. — С. 36-42.
15. Виллонас В. П. Психологические механизмы мотивации человека / В. П. Виллонас. — М. : МГУ, 1990. — 288 с.
16. Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації / О. І. Вітковська. — К. : Науковий світ, 2001. — 91 с.
17. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смілова регуляція у професіоналізації психолога : [монографія] / Ж. П. Вірна. — Луцьк : РВВ «Віжа» ВДУ ім. Лесі Українки, 2003. — 320 с.
18. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. — М. : ЭКСМО Пресс, 2000. — 1008 с.
19. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. — № 3. — 1994. — С. 43-52.
20. Головаха Е. И. Формирование и развитие жизненной перспективы личности в юности и зрелом возрасте / Е. И. Головаха // Жизненный путь личности. — К. : Наукова думка, 1987. — С. 225-235.
21. Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника / А. Е. Голомшток. — М. : Педагогика, 1979. — 160 с.

22. Гриншпун С. С. Методы профориентационной работы в современной школе США / С. С. Гриншпун // *Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения.* — М. : ГНУ-ИСМО РАО, 2006. — С. 223-228.
23. Голобородько Є. П. Основні психологічні теорії мотивації та їх значення сьогодні / Є. П. Голобородько, О. В. Маліхіна // *Наша школа.* — 2002. — № 3. — С. 46-50.
24. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С. У. Гончаренко // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : [монографія] ; за ред. І. Зязюна. — К. : «Віпол», 2000. — С. 81-107.
25. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандибович. — Минск, 1976. — 176 с.
26. Дурай-Новикова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дисс. ... д-ра пед. наук / К. М. Дурай-Новикова. — М., 1983. — 356 с.
27. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, склонности, ценности / А. Г. Здравомыслов — М., 1985. — 145 с.
28. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. — К. : Академия, 2009. — 240 с.
29. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Карамушко, І. Ф. Кривонос та ін. ; [за ред. І. А. Зязюна]. — 2-ге вид. доп. і переробл. — К. : Вища школа, 2004. — 422 с.
30. Єгорова Є. В. Психологічне дослідження професійного самовизначення старшокласників з різним типом вибору професії / Є. В. Єгорова // *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні.* — Харків : ОВС, 1992. — С. 384-394.
31. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2000. — 508 с.
32. Кальницька К. Мотивація професійного розвитку педагога / К. Кальницька // *Освіта і управління.* — Т. 1. — Число 4. — 1997. — С. 130-140.
33. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — Ростов на Дону : Феникс, 1996. — 512 с.
34. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — М. : ММПЦИ, 2003. — 456 с.
35. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. — М. : Педагогика, 1988. — 304 с.
36. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М. : Изд-во полит. лит., 1984. — 335 с.
37. Кондратова Н. О. Професійна орієнтація в неперервній освіті / Н. О. Кондратова // *Стан і перспективи професійної орієнтації, трудового і профільного навчання та підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів.* — Бориспіль, 2002. — С. 34-42.
38. Ковальов В. Г. Мотивы поведения и деятельности / В. Г. Ковальов ; [отв. ред. А. А. Бодалев]. — М. : Наука, 1988. — 191 с. — С. 78.
39. Концепція державної системи професійної орієнтації населення: Постанова Кабінету Міністрів України, 22 січня 1994 р. № 48 // *Людина і праця.* — № 4. — 1994. — С. 22-29.
40. Копець Л. В. Психологія особистості / Л. В. Копець. — К. : Києво-Могилянська академія, 2007. — 548 с.
41. Кремень В. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку / В. Кремень // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* — Вип. IV. — К., 2001. — С. 7-18.
42. Кроник А. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. — М. : Смысл, 2003. — 284 с.
43. Крягдже С. П. Психология формирования профессионального интереса / С. П. Крягдже. — Вильнюс, 1986. — 195 с.

44. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. — М. : МГУ, 1971. — 216 с.
45. Леонтьев А. Н. Личность. Мотив. Деятельность / А. Н. Леонтьев. — М. : Изд-во полит. литер., 1970. — 141 с.
46. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Изд-во полит. литер., 1977. — 309 с.
47. Литвинова Н. І. Філософія освіти та розвиток творчої особистості / Н. І. Литвинова // Нові технології навчання: пошуки, проблеми, знахідки. — Львів, 1999, С. 123-128.
48. Литвинова Н. І. Деякі аспекти підготовки учнівської молоді до творчої діяльності / Н. І. Литвинова // Наук. мет. зб: Еколого-натуралістична творчість. — К., 2000. — № 1. — С.10-24.
49. Литвинова Н. І. Психологічні аспекти розвитку в учнівській молоді мотивації до творчості / Н. І. Литвинова // Розвиток педагогічної і психологічної наук 1992-2002 : зб. праць до 10-річчя АПН України. — Ч. II. — Харків : ОВС, 2002. — С. 394-409.
50. Магомед-Еминов М. И. Психодиагностика мотивации / М. И. Магомед-Еминов // Общая психодиагностика. — М., 1987. — С. 155-173.
51. Магомед-Еминов М. И. Трехфакторная модель активной структуры мотивации поведения / М. И. Магомед-Еминов // Вестник МГУ. — М., 1984. — Вып. 14: Психология. — № 1. — С. 57-59.
52. Максименко С. Д. Общая психология / С. Д. Максименко. — М. : Ваклер, 2000. — 521 с.
53. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : [пособие для учителя] / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1983. — 96 с.
54. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : МГУ, 1996. — 308 с.
55. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. — М. : МГУ, 1982. — С. 108- 117.
56. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу. — Киев ; Донецк, 1994. — 50 с.
57. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — Санкт-Петербург, 1999. — 478 с.
58. Мерлин В. С. Психология индивидуальности : [избранные психологические труды] / В. С. Мерлин. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «Модэк», 2009. — 544 с.
59. Методи психодіагностики в системі професійної консультації / [під ред. В. В. Синявського]. — К., 2001. — 98 с.
60. Мильман В. Э. Мотивационный профиль личности / В. Э. Мильман // Практикум по психодиагностике: Психодиагностика мотивации и саморегуляции. — М. : МГУ, 1990. — 160 с.
61. Мильман В. Э. Мотивация творчества и роста: Структура. Диагностика. Развитие / В. Э. Мильман. — М. : Мирея, 2005. — 165 с.
62. Митина Л. М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / Л. М. Митина, Ю. А. Кореликов, Г. В. Шавырина ; [под ред. Л. М. Митиной]. — М. : Академия, 2005. — 336 с.
63. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко // Радянська школа. — № 5. — 1992. — С. 47-51.
64. Мони́на Г. Б. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости» / Г. Б. Мони́н, Н. В. Роннала. — СПб. : Речь, 2009. — 250 с.
65. Мудрик А. В. Социализация в «смутное время» / А. В. Мудрик. — М. : Знание, 1991. — 79 с.
66. Мясищев В. Н. Психология отношений : [избранные психологические труды] / В. Н. Мясищев; под ред. Бодалева А. А. — М. : Модэк МПСИ, 2004. — 136 с.

67. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз / Н. Г. Ничкало. — Черкаси : ВІБІР, 2000. — 322 с.
68. Нугаева А. Н. Особенности развития профессиональной мотивационно-ценностной сферы личности психолога / А. Н. Нугаева // Вестник Башкирского университета. — 2008. — Т. 13. — № 4. — С. 1095-1099.
69. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования : [учебное пособие] / Р. В. Овчарова. — М. : Сфера, 2001. — 512 с.
70. Олпорт Г. В. Личность в психологии / Г. В. Олпорт; [пер. с англ. Л. Трубициной, Д. Леонтьева]. — СПб. : Ювента, 1999. — 320 с.
71. Орлов А. Б. Личность и ее сущность. Внешнее и внутреннее «Я» человека / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. — № 2, 1995. — С. 5-19.
72. Панок В. Г. Основні напрями професійного становлення особистості майбутнього психолога у вищій школі / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. — 2003. — № 4. — С. 14-17.
73. Петрук Г. М. Формування професійної мотивації майбутніх фахівців / Г. М. Петрук // Педагогічний процес: теорія і практика. — Вип. 3. — 2007. — С. 148-157.
74. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. — М. : Изд-во МГУ, 1982. — 168 с.
75. Платонов К. К. Профессиональное призвание / К. К. Платонов // Профессиональная ориентация молодежи. — М. : Высшая школа, 1978. — С. 92-130.
76. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. — М., 1981. — 256 с.
77. Побірченко Н. А. Психологічний супровід неперервної професійної орієнтації учнівської молоді / Н. А. Побірченко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. — Ч. II. — Харків : ОВС, 2002. — С. 231-241.
78. Побірченко Н. А. Профорієнтаційний супровід підготовки сучасного фахівця до навчання впродовж життя / Н. А. Побірченко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : [зб. наук. праць]. — Ч. 1. — К., 2001. — С. 134-137.
79. Побірченко Н. А. Профорієнтація учнівської молоді : [посібник] / Н. А. Побірченко, А. Л. Шайкова. — К. : Наук. світ, 2009. — 226 с.
80. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : [підручник] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. — К. : Каравела, 2008. — 351 с.
81. Попова К. Л. Психолого-педагогічна технологія розвитку ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога : [монографія] / Л. К. Попова, С. М. Каліщук. — Запоріжжя, 2011. — 280 с.
82. Профконсультационная работа со старшеклассниками / [под ред. Б. А. Федоришина]. — К. : Радянська школа, 1980. — 160 с.
83. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — Москва ; Воронеж : изд-во Института практической психологии, 1996. — 256 с.
84. Пряжникова Е. Ю. Профорієнтація : [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. — М. : Академия, 2005. — 496 с.
85. Психологія праці та професійна підготовка особистості / [під ред. П. С. Перепелиці та В. В. Рибалка]. — Хмельницький, 2001. — 330 с.
86. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості / В. В. Рибалка. — К., 1996. — 235 с.
87. Рибалка В. В. Психолого-педагогічні принципи і стадії розробки особистісно-орієнтованої підготовки учнівської молоді в системі неперервної освіти / В. В. Ри-

- балка // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — К., 2001. — Вип. II. — С. 33-41.
88. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навчальний посібник / В. В. Рибалка. — Одеса, 2009. — 575 с.
  89. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.
  90. Самарин Ю. А. О создании готовности к обучению в высшей школе / Ю. А. Самарин // Известия АПН РСФСР. — Вып. 49. — 1953. — С. 327-349.
  91. Сергеєнкова О. П. Психологічна технологія розвитку професійної індивідуальності студентів / О. П. Сергеєнкова // Дидактика професійної школи : [зб. наук. праць]. — Вип. 3. — Хмельницький : ХНУ, 2005. — С. 195-198.
  92. Синявський В. В. Психологічні основи профорієнтаційної професіографії / В. В. Синявський. — К. : ПТК ДСЗЦ, 2010. — 89 с.
  93. Сисоєва С. А. Вектор розвитку особистості в постіндустріальному суспільстві / С. А. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — Вип. 1. — 2001. — С. 28-36.
  94. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності / В. А. Семиченко. — К. : Вища школа, 2004. — 335 с.
  95. Сластенин В. А. Педагогика : [учебное пособие] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
  96. Собчик Л. Н. Мотивационный тест Хекхаузена / Л. Н. Собчик. — СПб. : Речь, 2002. — 16 с.
  97. Степанский В. И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности / В. И. Степанский // Вопросы психологии, 1981. — № 6. — С. 59-74.
  98. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М. : МГУ, 1983. — 286 с.
  99. Технології професійної орієнтації населення в умовах ринку праці : [монографія] / авт. кол. : Н. А. Побірченко, Н. І. Литвинова, В. В. Синявський [та ін.]. — К. : Педагогічна думка, 2011. — 256 с.
  100. Титма М. Х. Социально-профессиональная ориентация молодежи / М. Х. Титма. — Таллин : Ээсти раамат, 1982. — 215 с.
  101. Томас О. Д. Про формування мотиваційної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності / О. Д. Томас // Психологія. — Вип. 23. — К. : Радянська школа, 1964. — С. 85-94.
  102. Управління закладами середньої освіти: психологічні аспекти : [навчально-методичний посібник] / за ред. Л. М. Карамушки. — Київ ; Кіровоград, 1997. — 150 с.
  103. Федоришин Б. А. Психологические и методические основы профориентационной работы с учащимися / Б. А. Федоришин. — К. : КГИУУ, 1979. — 23 с.
  104. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — М. : Смысл, 2003. — 860 с.
  105. Чамата П. Р. Психологическая готовность / П. Р. Чамата, Д. Ф. Николенко // Радянська школа, 1959. — № 8. — С. 35-43.
  106. Шиянов Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога / Е. Н. Шиянов // Педагогика. — 1991. — № 9. — С. 80-89.
  107. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. — М. : Педагогика, 1981. — 96 с.
  108. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 1996. — 317 с.
  109. Шнейдер Л. Б. Основы экспериментальной психологии / Л. Б. Шнейдер. — М. : Московский псих.-соц. институт, 2011. — 376 с.

## Розділ V. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗА ПЕДАГОГІЧНИМ ФАХОМ

*Удосконалення системи підготовки педагогічних працівників — одне з першочергових завдань реформування системи професійної освіти. Період професійного навчання ми розглядаємо як стадію професіоналізації і умову підвищення її ефективності. Це обумовлює вивчення чинників, що впливають на професійне становлення фахівця. Психологічну готовність особистості до професійного навчання можна розглядати як один з регуляторів її професіоналізації.*

### 5.1. Психологічна готовність до діяльності як предмет дослідження

Проблема готовності до діяльності і виокремлення її основних складових є важливою у сучасній науці. Психологічна готовність до діяльності — це умова її ефективного виконання.

Психологічні аспекти змісту поняття готовності до діяльності розглядали такі дослідники, як О. В. Борденюк, А. А. Деркач, М. І. Дьяченко, Т. В. Іванова, Л. А. Кандибович, Н. В. Кузьміна, Н. В. Нижегородцева, Ю. П. Поваренков, В. О. Сластьонін, В. Д. Шадріков та ін. [23; 25; 42; 59; 84; 101]. Також вивчались різні форми готовності: установка, готовність до трудової діяльності, передстартовий стан у спорті, готовність до виконання бойового завдання, готовність до навчання, готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності.

С. Л. Рубінштейн зазначав, що готовність людини до дії — це усвідомлення нею її потреб, для задоволення яких необхідно активізувати свої психічні і фізіологічні процеси [81].

Б. Г. Ананьєв розглядав поняття «психологічна готовність» як таке, що характеризує психологічну відповідність суб'єкта вимогам певної діяльності, як прояв здібностей [7]. В. А. Крутецький визначив готовність як синтез властивостей особистості, що значно ширше поняття «здібності» [41]. М. Д. Левітов вважав, що психологічна готовність — це стан або фон, на якому розгортається діяльність [44]. В. Л. Маріщук визначає готовність до діяльності як психічний стан особистості, якому властиві поєднання оптимального рівня емоційного збудження, усвідомленої мотивації, прагненням досягнути визначеної мети [53]. В. М. Поздняков розглядає психологічну готовність як інтегральне виявлення особистості, як систему якостей, властивостей і станів [64]. Г. С. Дунін розуміє готовність як єдність психічного стану і комплексу професійно важливих якостей особистості [24].

Особливо важливим для розуміння феномену готовності є положення про установку Д. М. Узнадзе і уявлення О. О. Ухтомського про домінанту як її нейродинамічну основу [96; 97]. Установка забезпечує стійке, цілеспрямоване протікання діяльності. Домінанта об'єднує весь організм в єдине ціле, забезпечує активне, вибіркоче пристосування до зовнішніх умов і збереження готовності. О. О. Ухтомський виділяв практичну й ситуативну домінанту, а також



домінанту життя. Практична домінанта (мотиваційна) безпосередньо визначає вчинок людини. За О. О. Ухтомським — це вектор поведінки. Вона виникає як інтеграл домінуючої потреби особистості та ситуативної домінанти, яка актуалізується терміново у ситуації, що склалася. За визначенням О. О. Ухтомського, практична домінанта — це шлях формування професіоналізму.

Проблема психологічної готовності досліджувалась у різних галузях психології: спорту, праці, інженерній, педагогічній та військовій.

Що стосується проблематики педагогічної та вікової психології, то у дослідницькому інструментарії з'явилися такі поняття як готовність учнів старших класів до професійного самовизначення, готовність дитини до школи, готовність старшокласника до праці, готовність до професійно-педагогічної діяльності.

Так, психологічна готовність до професійно-педагогічної діяльності — це ієрархізована система професійно важливих якостей (ПВЯ) і властивостей особистості, необхідних і достатніх для ефективної педагогічної діяльності, для вирішення реальних навчально-виховних завдань сучасної школи [75].

Психологічна готовність учнів старших класів до професійного самовизначення передбачає формування у них психологічних утворень і механізмів (самосвідомість, розвиток пізнавальних і соціальних мотивів навчання, рефлексія, ціннісні орієнтації), що забезпечують їхнє подальше свідоме, активне життя [72].

Вивчалось також питання формування стану готовності до праці учнів ПТНЗ. Вихідною позицією дослідження було положення щодо особистісних якостей як передумов психічних станів. Досліджувався так званий стартовий стан, стан учня до початку роботи з моменту його приходу у майстерню. В результаті дослідження визначено чинники стану готовності учнів до праці: стійка установка особистості на працю; умови підготовки до діяльності, у тому числі й організаційна діяльність майстра виробничого навчання; настрій учня [102].

Л. О. Кандибович та М. І. Дьяченко проаналізували існуючі погляди різних авторів щодо проблеми готовності до діяльності, і, зокрема психологічної готовності [25]. Вони вважають, що окрім готовності як психічного стану, існує готовність як стійка характеристика особистості. Вона діє постійно, немає необхідності формувати її кожний раз у зв'язку з виникненням нового завдання. Зазначені науковці визначають готовність як цілеспрямований вияв особистості, що включає її погляди, переконання, ставлення, мотиви, почуття, знання, вміння, навички, установки.

Отже, із зазначеного вище можна зробити висновок, що існує два підходи до проблеми готовності: функціональний та особистісний. Згідно з функціональним психологічна готовність розглядається у зв'язку з формуванням психічних функцій, оскільки це є необхідною умовою досягнення високих результатів. Другий підхід, особистісний, розглядає психологічну готовність у зв'язку з особистісними передумовами діяльності та передбачає розвиток психічних процесів, станів і властивостей особистості.

Таким чином, погляди різних авторів на проблему готовності й, зокрема, психологічної готовності, розбіжні. Готовність — це фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності, особливий довготривалий або короткостроковий стан людини, спрямований на свідоме або несвідоме відтворення майбутньої ситуації. Більшість авторів розглядає психологічну готовність до діяльності як рівень відповідності психічних процесів, досвіду та властивостей особистості конкретним умовам і завданням. Психологічну готовність розглядають як стан, як процес, як властивість особистості.

Виникнення стану готовності до діяльності починається з визначення мети на основі потреб і мотивів або з усвідомлення людиною поставленого перед нею завдання. Якщо проводиться систематична робота з формування психологічної готовності, то вона стає процесом. Коли людина прагне активно сприяти або навпаки протидіяти обставинам, планувати свою діяльність, визначати цілі, змінювати самого себе, то можна стверджувати, що в нього сформована психологічна готовність до діяльності. І в цьому випадку готовність виступає вже як властивість особистості.

У психолого-педагогічних дослідженнях вирізняють різні види готовності: ситуативну і стійку (довготривалу) (Л. С. Нарсесян, В. М. Пушкін), функціональну й особистісну (Ф. Т. Гецов, Б. Ф. Пуні), загальну і спеціальну.

Так, загальна готовність забезпечує активне застосування способів і засобів, які використовуються для вирішення багатьох завдань. Спеціальна готовність — це професійно важливі якості, спеціальні здібності, професійно спрямована мотивація.

У структурі психологічної готовності до діяльності існує дві підсистеми готовності: довготривала та ситуативна. Довготривала готовність — це комплекс професійно важливих якостей, спрямованості, здібностей, характеру, досвіду особистості; ситуативна — це психічний стан особистості.

Довготривала готовність формується завчасно та достатньо стійка. Вона сприяє успішній діяльності у багатьох ситуаціях і забезпечує легкість включення особистості у діяльність.

Психічний стан готовності виникає у конкретних ситуаціях, для вирішення конкретних завдань. Ситуативна готовність відбиває особливості й вимоги конкретної ситуації. Особливості структури ситуативної або тимчасової готовності відповідають оптимальним умовам досягнення мети діяльності.

Ці дві підсистеми у цілісній системі готовності утворюють функціональну єдність.

Існує декілька термінів, які змістовно дуже часто ототожнюють з поняттям «психологічна готовність». Вони такі: психологічна підготовка, психологічна підготовленість, надійність психіки, психологічний стан, мобілізованість, нервово-психічна стійкість тощо. Проте, це різні терміни. Так, наприклад, візьmemo поняття «стан мобілізованості». Він характеризується співвідношення наявних можливостей до потенційних, а стан готовності — це співвідношення наявних можливостей до тих, що вимагаються. Висока мобілізованість

не забезпечує готовність, а при готовності не завжди необхідна мобілізованість. Зазвичай поняття «психологічна готовність» розглядається як стан, що визначається здатністю особистості успішно виконувати будь-яку діяльність, і який пов'язаний з свідомою спрямованістю на цю діяльність.

Зміст і структура психологічної готовності визначаються вимогами діяльності до психічних процесів, досвіду та властивостей особистості. Психологічна готовність особистості виявляється у мотиваційному виборі конкретного напрямку професіоналізації й обумовлюється стійкими психічними особливостями, що властиві даному індивіду.

Різні дослідники дають різні визначення психологічної готовності до діяльності, проте більшість з них дотримується думки, що психологічна готовність — це складне синтетичне утворення, яке складається з комплексу пов'язаних між собою елементів. Найчастіше виділяють такі компоненти: мотиваційний (ставлення до діяльності), когнітивний (необхідний об'єм знань), діяльнісний (особливості способів виконання діяльності, рівень їхнього розвитку), особистісний (комплекс ПВЯ особистості).

Психологічну основу готовності до діяльності складає психологічна структура діяльнісно важливих якостей (ДВЯ), які спонукають, спрямовують, контролюють цю діяльність і реалізують її у виконавчих діях.

Так, наприклад, у структурі готовності до педагогічної діяльності виділяють такі функціональні блоки:

1. Особистісно-мотиваційний (ПВЯ, які визначають ставлення до діяльності).

2. Уявлення про цілі діяльності: якості, які визначають розуміння і прийняття завдань і мети діяльності.

3. Уявлення про зміст діяльності і способи її виконання: знання та вміння, які необхідні для виконання діяльності.

4. Інформаційний блок: якості, які забезпечують сприйняття, переробку і збереження інформації, необхідної для виконання діяльності.

5. Управління діяльністю і прийняття рішень: якості, що забезпечують планування, контроль і оцінку власної діяльності.

Кожний блок складається з ПВЯ, які значущо впливають на ефективність діяльності.

Отже, відповідно до особистісного підходу готовність до навчання розглядається нами як цілісна система взаємозв'язаних якостей особистості учня, студента, слухача. До складу цієї системи входять особливості мотивації, розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, сформованості механізмів вольової регуляції. Саме вони утворюють цю багатокomпонентну структуру. Психологічну готовність до навчання можна розглядати як інтегральну характеристику суб'єкта, яка забезпечує успішне навчання.

У складі психологічної готовності особистості до професійного навчання зазвичай виділяють мотиваційну готовність (позитивне ставлення до навчання), вольову готовність (достатній рівень розвитку довільності поведінки),

інтелектуальну готовність (наявність певного запасу знань, умінь і навичок), особистісну готовність (комплекс ПВЯ особистості).

### *5.1.1. Внутрішні та зовнішні умови розвитку психологічної готовності до професійного навчання*

Школяр, ставши студентом, має організувати свою життєдіяльність відповідно до вимог навчання у професійному навчальному закладі, це, насамперед, необхідність організації самостійної пізнавальної діяльності, включення у нові види діяльності, спілкування з новими людьми. Отже, умови навчання вимагають від нього певної психологічної перебудови. Проте, недостатність життєвого досвіду та внутрішньої готовності до цього утруднює цей процес для більшості студентів. А від того, як налаштований студент-першокурсник на навчання залежить його подальший інтерес до майбутньої професії та взагалі особистісно-професійний розвиток.

Безумовно успішність навчання у ВНЗ або у коледжі, насамперед, залежить від особистісних і ділових якостей самого студента, його знань, навичок та вмінь, розвиненості пізнавальних функцій, тобто від його готовності до навчання за обраним профілем. Основними елементами цієї готовності є мотиви, цілі та способи їх досягнення.

Розвиток психологічної готовності до професійного навчання обумовлюється як зовнішніми, так і внутрішніми умовами. Зовнішні умови — це конкретні умови життєдіяльності людини, у нашому випадку — це особливості учбово-професійної діяльності та її організації у навчальному закладі. Зазвичай їх поділяють на два види:

1. Умови процесу навчання: певна регламентація навчального процесу (розклад занять, обов'язкове відвідування занять); методи та способи організації учбово-професійної діяльності студентів вимагають від них умінь планувати, організувати своє навчання у ВНЗ або коледжі, самостійності в опануванні навчального матеріалу, лекційна форма занять викликає певні труднощі у веденні конспектів. Все це вимагає від студентів достатнього рівня фізичної та емоційної витривалості, розвинутих умінь саморегуляції, самоменеджменту, концентрації уваги і вольових зусиль тощо.

2. Соціально-психологічні умови навчання: відсутність добре налагоджених міжособистісних стосунків, ломка старих способів і стилю взаємодії з оточуючими (викладачами, однокурсниками та іншими студентами). Все разом призводить до необхідності перебудови системи спілкування студента. Низький рівень готовності до подолання труднощів на початковому етапі процесу навчання, які викликані зовнішніми умовами навчання, призводить до психічної втоми, послаблення психічних функцій.

Внутрішні умови розвитку психологічної готовності до професійного навчання складають стійкі психологічні особливості особистості: її актуальні та потенційні можливості; новоутворення юнацького віку (самосвідомість, почуття дорослості, самовизначення та ін.); активність.

Центральне особистісне новоутворення того чи іншого вікового періоду є узагальненим результатом усього попереднього розвитку особистості й, на-самперед, результат розвитку цього віку. Воно, в свою чергу, стає похідним для формування особистості у наступному віці. Л. І. Анциферова вважає, що особистісні новоутворення кожного віку розвиваються і перетворюються на подальших рівнях розвитку, інтегруються з більш пізніми новоутвореннями та складаються у багаторівневу організацію зрілої особистості. Отже, вікові новоутворення мають особливо важливе значення для розвитку особистості. Центральним особистісним новоутворенням у юнацькому віці є професійна спрямованість, яка, з одного боку, формується в результаті соціально-морального, професійного, особистісного самовизначення і в процесі навчально-професійної діяльності, а з іншого — сама й обумовлює самовизначення та діяльність. Соціально-моральне самовизначення полягає в усвідомленні свого місця в суспільстві, а також смислу життя взагалі і свого життя, зокрема. Професійне самовизначення особистості є усвідомленням соціальної цінності тієї чи іншої професії, а також своїх інтересів і здібностей, та вибір на цій основі певної професії. Вибір професії — це не тільки вибір майбутньої професійної діяльності, але й вибір життєвого шляху, вибір свого місця в системі суспільного виробництва.

Проблема психологічної готовності особистості до професійного навчання тісно пов'язана з проблемою професійного відбору абітурієнтів на навчання у професійних навчальних закладах. Цей відбір має бути спрямований на виявлення мотиваційних, інтелектуальних, емоційно-вольових якостей, необхідних для успішного навчання і набуття обраної спеціальності, а також подальше застосування професійних знань у практичній діяльності за фахом. Ступінь прояву ПВЯ визначає готовність особистості до професійного навчання. Основні ПВЯ, необхідні для навчання у професійних навчальних закладах педагогічного спрямування такі:

- мотиваційна сфера: спрямованість на успішність у професії, розвинута мотивація досягнення, професійна спрямованість;
- інтелектуальна сфера: загальні здібності, пізнавальна активність, гнучкість і критичність мислення, розвиненість аналітико-синтетичних умінь і навичок, розвинуті пам'ять та увага (спостережливість, стійкість, розподіл);
- комунікативна сфера: комунікативна компетентність (доброзичливість, вміння слухати, вільне володіння засобами спілкування, вміння встановлювати та підтримувати психологічний контакт; гнучкість поведінки, наявність організаційних та лідерських якостей тощо);
- емоційно-вольова сфера: сформовані вольові якості (наполегливість, цілеспрямованість), стресостійкість, емоційна стійкість;
- особистісна сфера: соціальна зрілість, адекватна самооцінка, самостійність, відповідальність, ціннісне ставлення до інших тощо.

Контрольні параметри психологічної готовності до навчання у педагогічних навчальних закладах: установка на педагогічну професію; сформова-

ність уявлень про майбутню професію і власні можливості; мотиви вибору професії; ступінь орієнтації в подальшому на педагогічну діяльність.

### *5.1.2. Структура і зміст психологічної готовності до професійного навчання за педагогічним фахом*

У системі освіти проблема готовності до навчання є найбільш вивченою як психологічна готовність до навчання в школі. Вивченню цієї проблеми присвячено праці таких відомих психологів як Л. І. Божович, Л. А. Венгера, Н. І. Гуткіної, В. В. Давидова, О. В. Запорожця, Н. В. Нижегородцевої, Д. Б. Ельконіна та ін. У визначенні готовності до навчання у школі можна виходити як з мінімуму психічних властивостей, так і орієнтуватись на максимум вимог. І тоді готовою до навчання у школі можна вважати дитину, якій властиві психічні риси, що знаходяться в інтервалі від мінімуму до максимуму шкільних вимог.

За думкою Н. В. Нижегородцевої і В. Д. Шадрікова, психологічна готовність дитини до навчання у школі — це готовність до засвоєння певної частини культури у формі учбової діяльності [59]. Вона охоплює всі сторони психіки дитини, відбиває загальний рівень її розвитку і визначає успішність початку систематичного навчання. Таким чином, готовність до навчання у школі виступає як інтегральна характеристика.

Л. І. Божович виділяла декілька параметрів психічного розвитку дитини, які впливають на успішність навчання у школі: рівень мотиваційного розвитку, достатній рівень розвитку довільної поведінки та інтелектуальної сфери. Найбільш важливий з її точки зору є мотиваційний план [13].

Н. В. Нижегородцева розглядає готовність до школи як систему навчально-важливих якостей. Навчально-важливі якості — це складне, багатомірне, багаторівневе утворення, яке існує у взаємодії з внутрішніми і зовнішніми детермінантами [59].

Достатньо розповсюдженим є уявлення про існування трьох аспектів шкільної зрілості: інтелектуального, емоційного та соціального.

Існує ще один загальноприйнятий підхід, який виділяє певні компоненти у структурі готовності до навчання у школі. Вони такі: мотиваційний, інтелектуальний, вольовий, зорово-моторний.

Багато дослідників виділяють у якості значущих компонентів також працелюбність і адекватну самооцінку. М. І. Лісіна та О. О. Смирнова виділяють комунікативну готовність до навчання у школі [47]. При цьому всі вищезазначені компоненти не існують ізольовано один від одного, а утворюють складні взаємозв'язки, тим самим вказуючи на системний характер феномена, що вивчається. Говорячи про системність, визначимо, що ж таке система. Система — це структура, але більш довершена. Розглядаючи структуру, мають на увазі певну цілісність, елементи якої пов'язані один з одним певним чином. При чому важливі і зв'язки елементів, та їх особливості. Вона налаштована на досягнення певної мети. При цьому успішність функціонування системи і досягнення цілі визначаються не стільки окремими її елементами, скільки

характером їх взаємозв'язків. Чим досконаліша організація елементів, чим тісніші їх взаємозв'язки, тим ефективніше працює система. Виходячи з цього визначення, готовність до навчання у школі безумовно теж система, оскільки мета її функціонування — успішність навчання, а досягається ця мета як розвитком окремих компонентів готовності, так і їх взаємодією.

Отже, готовність до школи є складним системним утворенням, яке складається з ряду компонентів. Цей висновок за аналогією дозволяє припустити і системний характер готовності до професійного навчання.

Структура готовності до школи відповідає структурі учбової діяльності та містить взаємопов'язані підструктури якостей, що визначають готовність особистості до учбової діяльності й готовність до засвоєння навчального матеріалу, який складає зміст освіти.

Зазначаючи таку відповідність, дамо визначення учбової діяльності. Учбова діяльність — це специфічний вид діяльності, спрямований на суб'єкта навчання з метою розвитку його особистості шляхом засвоєння ним соціокультурного досвіду.

Якщо ми розуміємо учбову діяльність у широкому плані, то учбова діяльність — це діяльність суб'єкта з опанування узагальненими способами учбових дій і саморозвитку в процесі вирішення учбових задач, які спеціально визначаються викладачем і на підґрунті зовнішнього контролю, а оцінки переходять у самоконтроль і самооцінку.

Учбова і учбово-професійна діяльність суттєво відрізняються одна від одної як особливостями суб'єктів навчання, так і своїми завданнями. Особливості суб'єкта учбово-професійної діяльності визначаються особливостями психічного розвитку в юнацькому віці, оскільки студентський період здебільшого приходить саме на період юнацтва. А головне завдання професійного навчання — це набуття професії.

Отже, схема готовності до навчання у школі ні в якому разі не може бути достатньою для передбачення успішності професійного навчання. Тому важливим є поняття «готовність до професійного навчання».

Оскільки поняття готовності до професійного навчання тільки вводиться, то теоретично його обґрунтуємо. Розглянемо роботи, в яких так або інакше досліджується ця проблема. Так, відомий російський психолог Ю. М. Кулюткін зазначав, що всі етапи освіти повинні бути пов'язані один з одним [43]. На кожному попередньому необхідно формувати готовність людини до подальшої освіти і самоосвіти, а на кожному наступному етапі необхідно розвивати та збагачувати ті знання, які людина отримала раніше.

Проте, як свідчать дослідження інших психологів, а також наші власні дослідження, студенти на перших курсах навчання мають значні труднощі не тільки через слабку шкільну підготовку, а й через несформованість у них певних особистісних рис (самостійність, самоконтроль, відповідальність, адекватна самооцінка тощо). З'ясувати причини цього можна шляхом розгляду готовності особистості до професійного навчання.

Оскільки, учбово-професійна діяльність провідна в юнацькому віці, і ми розглядаємо її як етап професіогенезу, то в розробці її теоретичної моделі доцільно використовувати результати досліджень готовності до професійної діяльності.

М. І. Дьяченко і Л. О. Кандибович у психологічній готовності до професійної діяльності виділяли такі її компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оціночний [25].

О. В. Крутецький у структурі психологічної готовності до професійної діяльності виділяв позитивне ставлення до діяльності, інтереси, схильності, риси характеру, психологічні стани, знання, вміння, навички.

Результати досліджень психологічної готовності до професійної діяльності І. О. Калініної свідчать про те, що ця готовність є багатокомпонентним утворенням зі складною динамічною структурою [35]. На першому курсі психологічна готовність до професійної діяльності значною мірою визначається сформованістю навичок саморегуляції.

Н. О. Зенкова у своєму дослідженні розглянула проблему готовності студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ [27]. Під рівнем готовності індивіда до пізнавальної діяльності вона розуміє комплексний показник схильності до отримання певної професійної кваліфікації, який складається з таких компонентів: рівень інтелекту, наявність певних знань і вмінь, мотивацію до навчання, здібності, які використовуються у вибраній професійній діяльності.

Ю. М. Кулюткін, говорячи про навчання дорослих, зазначав, що психологічний аналіз учбової діяльності дорослих передбачає вивчення мотиваційно-ціннісної основи навчання; психологічних передумов розвитку самостійності у процесі засвоєння знань, здатності до саморегуляції та самоуправління; формування в дорослих способів і прийомів вирішення навчальних задач, аналізу навчальних текстів, використання отриманих знань на практиці [43].

Як ми бачимо, всі дослідники визнають, що готовність до професійного навчання — це складне утворення, яке включає мотиваційний та інтелектуальний компоненти. Проте, компонентний склад готовності необхідно розширити. Опишемо значущі, на наш погляд, компоненти психологічної готовності до професійного навчання за педагогічним фахом.

Відповідно до системно-структурного підходу кожний психологічний феномен має свою структуру. Свою структуру має і психологічна готовність до діяльності. Ми розглядаємо психологічну готовність як передумову успішної діяльності. Потреби людини, її інтереси, переконання й установки, життєвий досвід, особливості психічних функцій, нейродинамічних якостей, властивостей особистості — це вихідна база для формування психологічної системи діяльності. Отже, на нашу думку, до складу структури психологічної готовності до професійного навчання входять такі компоненти: мотиваційний (прагнення досягти успіху в діяльності, позитивне ставлення до діяльності), когнітивний, емоційно-вольовий, особистісний, комунікативний, професійно-орієнтаційний (знання особливостей, умов професійної діяльності,



її вимог до особистості, професійно-кар'єрні перспективи, професійна спрямованість та типологічний компонент (природні передумови педагогічного потенціалу — єдності педагогічних здібностей та педагогічної спрямованості). Критеріями діагностики психологічної готовності особистості до професійного навчання є рівні сформованості її компонентів.

Розглянемо складові психологічної готовності особистості до професійного навчання за педагогічним фахом більш детально.

Важливу роль у розвитку психологічної готовності до набуття професії відіграє **мотиваційний компонент** готовності або мотиваційна готовність. Її можна розглядати як актуалізацію потреби в особистісній та професійній самоактуалізації й саморозвитку.

Складна система мотивів здійснює величезний вплив на результати учбово-професійної діяльності. Важливо знати чи є у студентів потреба займатися цією діяльністю, чи зацікавлені вони у набутті знань за майбутньою професією. Якщо мета учбово-професійної діяльності та мотиви співпадають, процес навчання продуктивний, у протилежному випадку — він нестійкий і без стабільних результатів.

Охарактеризуємо зазначену складову. Спочатку дамо визначення поняття «мотив» і «мотивація».

Розуміння мотиву далеко не однозначне. Його співвідносять з потребою (Ж. Нюттен, А. Маслоу), з переживанням цієї потреби (С.Л. Рубінштейн), з предметом потреби (О.М. Леонтьєв).

Л.І. Божович вдалося у своєму розумінні мотиву об'єднати його енергетичну та змістову сторони. І відповідно до її поглядів у якості мотивів можуть виступати різні предмети, що оточують нас, наші уявлення, ідеї, почуття, переживання тощо.

Ми вважаємо найбільш вдалим визначенням мотиву відомого українського психолога Г.О. Балла, відповідно до якого мотив — це існуюча в психіці індивіда цільова модель певного предмета, і який має для індивіда суб'єктивну цінність [8].

Як показали дослідження, діяльність людини полімотивована, і в її структурі є домінуючий мотив.

Під мотивацією ми розуміємо спонукання, які викликають активність організму і визначають її спрямованість, а також те, що визначає наполегливість індивіда у здійсненні дії й досягненні результату.

Основним методологічним принципом, що визначає дослідження мотиваційної сфери, є положення про єдність динамічної та змістово-сислової сторін (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Л.І. Божович, В.Е. Чудновський та ін.). Мотивація — складна багаторівнева система, що регулює активність людини. До складу цієї надзвичайно широкої сфери входять потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, цінності тощо.

Вивчаючи мотиваційну сферу особистості необхідно пам'ятати, що вона являє собою складну ієрархічну структуру, її становлення — це не просто

зростання позитивного або негативного ставлення до діяльності (у нашому випадку навчання), а це разом з тим ускладнення самої структури, поява нових, більш складних взаємозв'язків між її складовими. Тому при аналізі психологічних особливостей мотивації, не можна обмежуватися тільки виявленням домінуючого збудника (мотиву), потрібно враховувати всю структуру мотиваційної сфери людини.

Щоб професійне навчання було успішним, необхідно поєднання в мотиваційній готовності як пізнавальної, так і професійної мотивації. Пізнавальна мотивація на початку професійного навчання сприяє розвитку позитивного ставлення до вибраної професії та виступає початковою формою професійної мотивації.

З мотиваційним компонентом тісно пов'язаний **професійно-орієнтаційний компонент**. Професійна спрямованість, ставлення до професії, знання особливостей, умов професійної діяльності, її вимог до особистості, професійно-кар'єрної перспективи визначають успішність професійного навчання і задоволеність своїм професійним вибором. Як свідчать соціологічні дослідження біля 60% першокурсників вступили у педагогічні навчальні заклади не через любов до професії, а через бажання отримати будь-яку вищу освіту.

Також ситуація з вибором професії ускладнюється ще і тим, що дуже часто першокурсники ідеалізують свою майбутню професію. Їм властиві нереалістичні романтичні уявлення про професію, яка їм подобається. Цей факт може сприяти виникненню в цих студентів труднощів у навчанні в професійному навчальному закладі.

Важливим джерелом формування професійної спрямованості є інформованість особистості про професію, без якої неможливе усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності. Більше того, дослідники зазначають, що формування адекватних уявлень про професію корегує мотивацію вибору професії [17].

Невисокий рівень професійної інформованості абітурієнтів свідчить про їх незацікавленість щодо набуття професії і не сформованість професійного вибору.

Наступний компонент психологічної готовності до професійного навчання — це **когнітивний компонент**, критеріями розвитку якого є рівень інтелектуального розвитку та рівень успішності навчання.

Визначальний вплив рівня інтелектуального розвитку на ступінь успішності навчання настільки беззаперечний, що у психологічній літературі поряд з іншими визначеннями є розуміння інтелекту як здатності до навчання.

Значущість ролі шкільних знань, умінь та інтелекту підтверджується і дослідженнями німецького психолога Г. Троста. В процесі чотирьохрічного лонгїтюдного він виявив зв'язок між шкільними досягненнями у навчанні і результатами перших екзаменів в університеті. Це дало йому підставу зробити такі висновки: успіхи у навчанні в середній школі, а також результати тестів інтелекту мають достатньо велику передбачувальну валідність щодо акаде-

мічних успіхів у професійному навчанні. Тобто, показники рівня розвитку інтелекту і рівня шкільних знань та вмінь можуть виступати у якості складових когнітивного компоненту й обумовлюють цей вид готовності до професійного навчання за педагогічним фахом.

**Вольовий компонент.** До його складу входять сформовані вольові якості (рішучість, наполегливість); стресостійкість; навички самоорганізації і саморегуляції поведінки.

Вольовий компонент — одна з детермінант психологічної готовності особистості до професійного навчання, яка сприяє формуванню інших її складових, забезпечуючи початок успішного навчання у професійному навчальному закладі, тобто вона обумовлює розвиненість стартової готовності до навчання.

Вольова готовність забезпечує вміння вчитися, мінімізує дезадаптацію особистості до навчального процесу і сприяє попередженню можливих труднощів у навчанні.

Навчання у професійному навчальному закладі — це напружена праця, коли часто необхідно робити те, що не дуже хочеться, те, що вимагає викладач та навчальна програма. На жаль, не у всіх випускників шкіл на достатньому рівні сформована вольова дія, тобто здатність визначати мету, приймати рішення, складати план своїх дій, виконувати його, докладати певні зусилля до подолання перешкод у діяльності, оцінювати одержані результати. Так, цілі не завжди стійкі та усвідомлені. Утримання цілі значною мірою визначається складністю завдання, тривалістю його виконання, інтересом до нього. Великі за обсягом завдання часто пригнічують студентів, вони втрачають впевненість у власних силах, мають сумніви в досяжності позитивного результату. А невдача у досягненні мети може позбавити стимулу, якщо ж діяльність особистості супроводжується успіхом, то вона прагне довести роботу до кінця, долаючи при цьому перешкоди. Успіх, як відомо, зміцнює мотивацію досягнення.

Упродовж навчання від студентів постійно вимагається самостійна організація навчання, раціональний розподіл часу, самодисципліна, звичка до систематичного навчання, самоконтроль. К. К. Платонов [63] зазначав, що працелюбність і наполегливість можуть компенсувати недостатньо розвинуті здібності особистості.

Вміння особистості самостійно організовувати свою навчальну роботу є важливою умовою повноцінної учбової діяльності. Тут мова йде про так звану розумову самостійність, яка розуміється як здатність особистості до цілепокладання, до визначення завдань діяльності та способів і засобів їх вирішення. Також вона виявляється у здатності особистості планувати, організовувати і регулювати свою діяльність. Насамкінець, самостійність передбачає добре розвинуті самоконтроль і самооцінку. Тобто, розумова самостійність — це здатність особистості управляти своєю діяльністю.

С. О. Боровикова це вміння без систематичного контролю і стимуляції самостійно працювати називає усвідомленою психічною саморегуляцією [14].

Як відомо, саморегуляція має дві складові: довільну і мимовільну. Довільна форма усвідомлена та пов'язана з цільовою діяльністю. Мимовільна неусвідомлена й пов'язана із забезпеченням життєдіяльності людини. Професійне навчання вимагає від особистості розвинутої довільної саморегуляції.

О.О. Конопкін розуміє усвідомлену саморегуляцію як системно-організований процес внутрішньої активності людини з ініціації, побудови, підтримання й управління різними видами і формами довільної активності, яке безпосередньо реалізує досягнення визначеної мети [39]. За його думкою, від ступеня досконалості процесів саморегуляції залежить успішність, надійність, продуктивність будь-якого акту довільної активності людини.

А.Д. Ішков, досліджуючи проблему самоорганізації, виявив, що успішність навчання студентів багато в чому залежить від рівня розвиненості різних компонентів самоорганізації, а саме: цілепокладання, аналізу ситуації, планування, самоконтролю, корекції і вольових зусиль [33].

Таким чином, розвинуті самоорганізація і саморегуляція — важливі компоненти успішного професійного навчання.

**Емоційний компонент** передбачає достатній рівень емоційного розвитку особистості, а саме здатності особистості усвідомлювати і визнавати власні почуття, а також почуття інших людей, розуміти та управляти своїми емоціями, станами, а також адекватно реагувати на виявлення почуттів іншими. Він виявляється у таких якостях як урівноваженість, емоційна стійкість (самоконтроль над своїми емоціями і поведінкою); емпатія; у вміннях розпізнавати емоції інших людей. Звісно, що рівень емоційного розвитку особливо важливий у професійній діяльності фахівців, які працюють з людьми. І це, насамперед, педагогічна діяльність.

**Особистісний компонент** утворюється, перш за все, такою інтегральною характеристикою особистості як соціальна зрілість. Є цілий ряд професій, набуття яких обов'язково передбачає соціальну зрілість майбутнього фахівця. До цих професій належить і професія педагога.

Соціальна зрілість розглядається дослідниками як така властивість особистості, що дозволяє їй виступати повноправним суб'єктом суспільно-практичної діяльності. Високий рівень соціальної зрілості особистості свідчить про її розуміння, прийняття і реалізацію суспільних норм моралі, відповідальність за себе і свою діяльність, усвідомлення себе як суб'єкта соціальної поведінки і професійної діяльності.

З цього приводу можна згадати висловлювання І. Кона. Він розглядає соціальну зрілість як стійкий стан особистості, що характеризується цілісністю, передбачуваністю, соціальною спрямованістю поведінки у всіх сферах життєдіяльності [38].

Отже, особистість, яка поділяє цінності соціуму та реалізує їх у своїй поведінці, можна вважати соціально зрілою. Проте, слід зазначити, що з поняттям соціальної зрілості пов'язують, насамперед, внутрішню установку особистості тільки на ті цінності, які мають позитивну спрямованість стосовно розвитку людини, тобто на гуманістичні цінності.

Дослідники виділяють такі критерії розвитку соціальної зрілості: здатність до рефлексії; відповідальність, гуманістична спрямованість особистості; потреба у саморозвитку.

Розглянемо ці критерії більш детально.

**Здатність до рефлексії.** Рефлексія — процес самопізнання і саморегуляції людиною своїх бажань, цілей, розумових дій, Я-образу, переживань і смислів.

Основна функція рефлексії полягає у забезпеченні більш повного і чіткого усвідомлення людиною діяльності, яку вона виконує як в її окремих елементах, так і єдиного цілого. Результати рефлексії дозволяють точніше оцінити особистості свою поведінку і приймати більш правильні рішення. Рефлексія виникає у людини як результат певного рівня розвитку мислення та самосвідомості. Завдяки рефлексії окремі складові діяльності і особистості стають об'єктом самопізнання: виникають думки про свої бажання, цілі, висловлювання, внутрішні стани. Результат цього процесу — розвиток людини. Те ж саме відбувається й у професійній діяльності. Чим більший зміст діяльності охоплюється рефлексією, тим вище ефект її розвитку.

Рефлексія має велике значення для людини у будь-якій діяльності. Проте, особливу роль вона відіграє у тих її видах, які передбачають складну міжособистісну взаємодію. До них, безперечно, відноситься і педагогічна діяльність. Учитель має володіти розвинутими здібностями як до інтелектуальної, так і до соціальної рефлексії.

**Відповідальність.** У психології каузальної атрибуції за термінологією Дж. Роттера існує два типи відповідальності.

Відповідальність першого типу (інтернальний локус контролю) — це той випадок, коли особистість вважає себе відповідальною за все, що відбувається з нею.

Відповідальність другого типу пов'язана з ситуацією, коли людина схильна вважати відповідальним за все, що відбувається з нею, інших людей, обставини (зовнішній локус контролю).

Інтернали більш впевнені у собі, спокійні, доброзичливі, користуються повагою інших людей. Результати досліджень К. Муздибаєва свідчать про те, що існує взаємозв'язок між інтернальністю і наявністю смислу життя. Якщо людина вірить у те, що в її житті все залежить від її власних зусиль і здібностей, то вона знаходить у житті смисл і мету. Екстернали (люди з другим типом відповідальності, а іншими словами — безвідповідальністю) відрізняються підвищеною тривожністю, агресивністю, конформністю. За даними А. О. Реана, серед молодих людей-правопорушників доля екстерналів складає 84%. Отже, екстернальність пов'язана з недостатньою соціальною зрілістю, і за певних умов вона може стати чинником асоціальної поведінки. Відповідальність же — це складова зрілого вчинку.

**Гуманістична спрямованість особистості.** Спрямованість особистості — складне утворення психічної сфери людини, яке обумовлює активну поведінку індивідуума, внутрішню єдність і послідовність його цілей. Гумані-

стична спрямованість особистості характеризується позитивним ставленням особистості до себе й суспільства.

Змістовну сторону спрямованості особистості визначає система ціннісних орієнтацій особистості. Вона виявляє свідоме ставлення людини до соціальної дійсності і суттєво впливає на її життєдіяльність. Саме ціннісні орієнтації, що сформовані у юнацькому віці, визначають особливості та характер відносин особистості з навколишнім світом і тим самим детермінують її поведінку.

Потреба у саморозвитку. Набуваючи в процесі діяльності певний досвід і якості, особистість починає вільно та самостійно обирати цілі й засоби діяльності, управляти своєю діяльністю, одночасно удосконалюючи свої здібності до її здійснення. Такий розвиток, що обумовлюється психічним змістом, рівнем психічного розвитку людини, може бути названий саморозвитком.

Саморозвиток — це свідома діяльність людини на можливо якнайповнішу реалізацію себе як особистості. Саморозвиток передбачає наявність чітких усвідомлених цілей діяльності, ідеалів, особистісних установок. Про розвиток потреби в саморозвитку свідчить розвиненість внутрішньої мотивації діяльності, самопізнання, самовиховання та самореалізації, тобто усвідомлення власних внутрішніх активів і потреби у розвитку.

Отже, людина розвивається не тільки за своєю біологічною програмою й під впливом навколишнього середовища, а й в залежності від досвіду, потреб, інтересів, здібностей. І останнім необхідно забезпечити напрямок їх відповідності природі людини, який би сприяв самовдосконаленню особистості, покращенню її природних даних.

Підкреслимо важливість для вчителя бажання самовдосконалення, потреби у саморозвитку, бо, як точно зазначив К. Д. Ушинський, учитель живе до тих пір, поки він вчиться. Як тільки він перестає вчитися, у ньому помирає вчитель. Ця думка підкреслювалася також П. П. Блонським, А. С. Макаренком, В. О. Сухомлинським та іншими педагогами і психологами.

**Комунікативний компонент** (готовність) забезпечує ефективність спілкування з іншими. Комунікативна готовність виявляється у товарищескості, активності індивіда, усвідомленні ним цілей, умов і способів комунікації, а також її результатів. Людина з розвинутою комунікативною готовністю спілкується за власним бажанням, активно, з захопленням, цілеспрямовано.

У структурі комунікативної готовності виділяють такі складові: гностичну, інформаційно-експресивну, інтерактивну.

Гностична складова забезпечує здатність людини сприймати та розуміти інших людей. Її елементи — прагнення до розуміння інших, уміння слухати партнера по спілкуванню, спостережливість.

Інформаційно-експресивна складова забезпечує комунікацію та передачу інформації іншим, самовиявлення своєї особистості. Її елементи — культура мови, виразність, правильність мовлення.

Інтерактивна складова забезпечує встановлення контакту з іншими людьми.

Критеріями розвитку комунікативної готовності є такі вміння:

- вміння вербально і невербально обмінюватися інформацією, а також діагностувати якості співрозмовника;
- вміння розробляти стратегію і тактику взаємодії з людьми, організувати їх сумісну діяльність;
- вміння ідентифікувати себе зі співрозмовником.

**Типологічний компонент** містить такі елементи: тип нервової системи, сила, рухомість та врівноваженість нервових процесів. Вони утворюють природні передумови розвитку професійно-важливих здібностей і якостей, які можуть бути розвинуті та в подальшому використані у професії вчителя. Врахування типологічного компоненту дає змогу прогнозувати можливість їх розвитку в процесі професійного навчання. Таке прогнозування спирається на загальне положення у рамках психофізіологічного підходу: специфічне поєднання типологічних властивостей передбачає певну структуру психологічних характеристик. Так, наприклад, встановлено, що існує взаємозв'язок між розвиненістю педагогічного потенціалу (єдність педагогічних здібностей і педагогічної спрямованості) і слабкістю, лабільністю та активованістю нервової системи.

Такі залежності необхідно враховувати в роботі з молоддю, яка обирає педагогічну спеціальність. У неї формування особистості ще не завершено, і отже, знання про свої задатки можуть допомогти їм у роботі над собою. Ці шляхи повинні бути різними при різних симптомокомплексах.

Структуру психологічної готовності до професійного навчання за педагогічним фахом можна представити таким чином (див. рис. 1).

Отже, психологічна готовність до професійного навчання за педагогічним фахом є складовою професійного вибору педагогічної діяльності й об'єднує у собі мотиваційну, інтелектуальну, емоційно-вольову, особистісну готовність, професійну спрямованість, природні передумови розвитку професійно-важливих здібностей абітурієнта педагогічного навчального закладу. Психологічна готовність до професійного навчання за педагогічним фахом — це багатоглибке утворення, оскільки представлено у всіх підструктурах особистості.

Системність, цілісність, ієрархічність, динамічність — властивості психологічної готовності до навчання, яку необхідно розглядати в усій сукупності ставлень особистості, її активності, потенційних можливостей і новоутворень, умов організації учбово-професійної діяльності.

Готовність до професійного навчання педагогічного спрямування передбачає не тільки бажання, намір, а й засвоєння відповідного об'єму і рівня знань, формування певного ставлення до діяльності.

Показниками психологічної готовності до професійного навчання у ВНЗ або професійному коледжі за педагогічним фахом є повна самостійність особистості у вирішенні учбово-професійних завдань, активність, ініціатива, відчуття задоволеності від навчання, вмотивоване відповідальне ставлення до своєї справи, гуманне ставлення до дитини, усвідомлення суспільної значущості педагогічної діяльності.

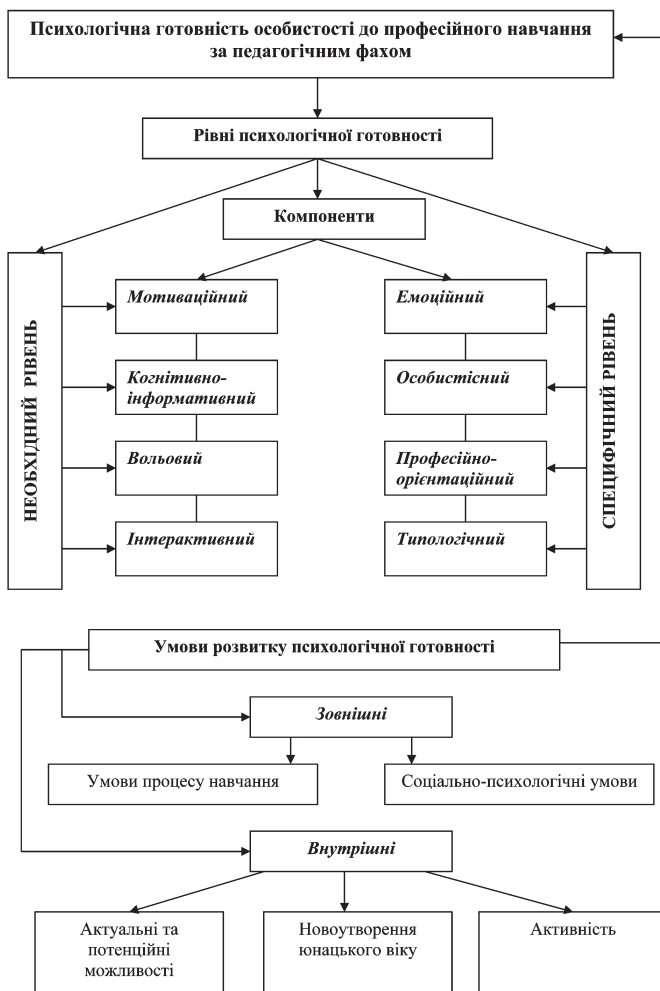


Рис. 5.1.2.1. Структурно-функціональна модель психологічної готовності особистості до професійного навчання за педагогічним фахом

## 5.2. Особливості психологічної готовності учнівської молоді до професійного навчання за педагогічним фахом: експериментальне дослідження

Психологічна готовність особистості до професійного навчання за педагогічним фахом розглядається нами як багатоконцентне утворення особистості, яке дозволяє їй усвідомлено та самостійно здійснювати реалізацію професійного вибору, а саме набуття професії педагога.



Психологічна готовність особистості до професійного навчання — це підсумок усього її попереднього розвитку. Вона передбачає достатній рівень інтелектуального розвитку, рівень розвитку пізнавальних процесів, а також сформованість певних якостей особистості.

У психологічній готовності до професійного навчання можна виокремити загальну та спеціальну готовність. До загальної готовності належать когнітивна, мотиваційна, інтерактивна, емоційно-вольова. Цей тип готовності обумовлює адаптацію особистості до умов навчання у професійному навчальному закладі, а також її академічну успішність. До спеціальної належать ті види психологічної готовності, які забезпечують успішне особистісно-професійне становлення майбутнього педагога в процесі його професійної підготовки.

Недостатня психологічна готовність першокурсників до професійного навчання призводить до навчальних перенавантажень і до серйозних негативних наслідків.

Експериментальне дослідження на етапі констатувального експерименту спрямоване на апробацію теоретичної моделі психологічної готовності до професійного навчання в умовах педагогічного університету та вивчення її особливостей. З цією метою проведено пілотажне дослідження, спрямоване на виявлення основних проблем, які виникають на початковому етапі професійного навчання. Ми припускаємо, що за їхнім змістом можна визначити «больові» точки у розвитку психологічної готовності особистості до професійного навчання.

### *5.2.1. Пілотажне дослідження психологічної готовності учнівської молоді до професійного навчання за педагогічним фахом*

Для виявлення переживань та проблем, що турбують першокурсників, використано такі методики:

1. Тест незакінчених речень. Він адресувався самим студентам і дозволив виявити їх приховані й навіть неусвідомлені переживання, уявлення, оцінки тощо.
2. Також серед першокурсників був проведений твір на тему «З якими проблемами я б звернувся до людини, яка розуміє мене і співчуває мені?». Твір був спрямований на виявлення переживань, що набули конфліктного, проблемного характеру, а отже, мають особливе значення з точки зору студента.

Слід зазначити, що з метою одержання більш надійних результатів ми також використовували метод бесіди.

У цьому дослідженні на різних його етапах брало участь від 70 до 100 студентів першого курсу педагогічних університетів. Основними методами обробки були метод контент-аналізу та статистичного аналізу.

Аналіз одержаного експериментального матеріалу дозволив, по-перше, виділити сфери життєдіяльності, які набули найбільшу значущість для першокурсників; по-друге, виявити загальну картину проблем студентів першо-

го курсу; по-третє, згрупувати індивідуальні варіанти переживань, уявлень, оцінок, суб'єктивних труднощів, які пов'язані, насамперед, з навчанням, взаємостосунками з викладачами, однокурсниками, образом «Я» тощо.

На підставі аналізу творів студентів-першокурсників, а також аналізу висловлювань студентів при завершенні незакінчених речень було встановлено, що їхні переживання та труднощі зосереджені, головним чином, навколо таких сфер: навчання, взаємостосунки з однокурсниками, плани на майбутнє. Досить часто молодь говорить про переживання щодо самореалізації, свого внутрішнього світу, «Я», незадоволення розвитком деяких своїх якостей, що впливають на успішність навчання.

Таблиця 5.2.1

### Класифікація переживань студентів-першокурсників

№ пп	Групи переживань	Частота називання
1.	Навчання	138
2.	Взаємостосунки з однокурсниками	62
3.	Взаємостосунки з викладачами	14
4.	Взаємостосунки з батьками	31
5.	Самореалізація	62
6.	Матеріальні цінності	20
7.	Дозвілля, розваги	36
8.	Плани на майбутнє	91
9.	Внутрішній світ, «Я»	118
10.	Здоров'я	11
11.	Відсутність підтримки з боку викладачів	87
	Усього	670

Також здійснено аналіз висловлювань студентів про свої переживання щодо вищезазначених сфер за статевою ознакою. Так, виявлено, що переживання дівчат головним чином зосереджені в таких сферах, як взаємостосунки з однокурсниками, плани на майбутнє, внутрішній світ, самореалізація, навчання. У юнаків-першокурсників переживання сконцентровані на навчанні, планах на майбутнє, дозвіллі. Отже, співвідношення висловлювань юнаків та дівчат про свої переживання в тій або іншій сфері різне.

Наявність великої кількості негативних переживань студентів у певних сферах життєдіяльності свідчить про те, що реальним фактом їхнього життя є численні проблеми і труднощі. Розглянемо їх відносно сфер виникнення (предметно-практична діяльність та спілкування).

Сфера навчання: різні ситуації контролю та перевірки знань, невдале виконання або невиконання завдання, ситуації інтелектуальних труднощів, одержання незадовільної або несправедливої оцінки, неготовність до занять тощо.

Студенти у своїй більшості називають причини виникнення такого роду ситуацій: недостатня підготовленість до умов навчання; невдалий вибір професії; відсутність інтересу до навчання; своєрідність організації навчального

процесу у вищій школі; недостатня відповідність індивідуальних особливостей вимогам навчання; неготовність до самостійної роботи; погана організація особистого часу.

Спілкування. Цю категорію ситуацій складають різні ситуації міжособистісної взаємодії: відсутність гарних взаємовідносин з оточенням; відсутність друга; конфлікти у групі, іноді з викладачами. Особливістю цих ситуацій є те, що студенти, як правило, не вказують на можливі причини їхнього виникнення. Це свідчить про те, що вони погано усвідомлюються.

В усьому своєму розмаїтті виникнення вищезгаданих ситуацій відображає основні протиріччя у пізнавальній та комунікативній сферах життєдіяльності студентів першого курсу в процесі учбово-професійної діяльності. Ці протиріччя без їхнього подальшого вирішення можуть перетворитися у чинники, що перешкоджають навчання, адаптації особистості до умов навчання у ВНЗ та, в решті-решт, її професійному становленню. Отже, це свідчить про недостатній рівень психологічної готовності першокурсників-майбутніх педагогів до професійного навчання.

### *5.2.2. Особливості змісту та структури психологічної готовності студентів-першокурсників до професійного навчання за педагогічним профілем*

Оскільки ми не знайшли у психолого-педагогічній літературі спеціальної методики для визначення особливостей психологічної готовності особистості до професійного навчання за педагогічним профілем нами був сформований діагностичний комплекс для вивчення компонентів психологічної готовності до професійного навчання, а саме її структури та змісту.

Зупинимось на основних результатах експериментального дослідження.

#### ***Мотиваційний компонент.***

Визначення особливостей мотиваційного компонента психологічної готовності студентів до професійного навчання передбачало виявлення особливостей мотивів учбово-професійної діяльності першокурсників.

*Мотиви професійного навчання* досліджувались за допомогою методу репертуарного матричного тестування або, як його часто називають, техніки репертуарних ґраток.

Аналіз мотивів навчання здійснюється з точки зору їхнього усвідомлення студентами-першокурсниками. Як відомо, мотиви можуть бути різного ступеня усвідомленості: від глибоко усвідомлених до мимовільних, неусвідомлених спонук (О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, В. Г. Асєєв).

Коли мотиви не усвідомлюються суб'єктом, вони виступають як його переживання, бажання. Неусвідомленість мотивів не означає, що вони несвідомі. Це можна розглядати, як різні рівні психічного відображення [45].

С. Л. Рубінштейн розглядав неусвідомлені почуття та дії як явища, що не мають більш або менш широкого смислового зв'язку з іншими спонуканнями.

Якщо мотив усвідомлюється, то він перетворюється у мотив-ціль, тобто стає активною спонукальною силою [45]. Мало усвідомлені спонукання також можуть бути достатньо сильними за своїм впливом на діяльність та поведінку особистості, але керувати ними дуже складно.

Не завжди реально діючі мотиви — це усвідомлені мотиви. При їхньому збігу мотив набуває особистісного смислу і виступає реальною спонукальною силою. Може бути і таке, коли один мотив виступає як реально діючий, а інший тільки як усвідомлюваний.

Результати дослідження свідчать про те, що не всі мотиви учбово-професійної діяльності усвідомлюються студентами однаковою мірою. Можна виділити більш усвідомлені, які входять у перше коло усвідомлення. Найбільш усвідомленими є мотиви, які пов'язані зі змістом і процесом навчання (навчально-пізнавальні мотиви). Також дуже чітко виділяються мотиви емоційної привабливості навчання.

Не входять до першого кола усвідомлення такі групи мотивів: мотиви благополуччя, престижні мотиви, мотиви уникнення неприємностей (негативні мотиви), мотиви самоствердження.

Складність та суперечливість мотиваційної системи першокурсників полягає не тільки в різному ступені усвідомленості мотивів, а й у тому, що реально діючі мотиви не завжди усвідомлюються особистістю.

У студентів-першокурсників мотиви обов'язку частіше виступають як реально діючі (у 58%). Також слід зазначити, що мотиви цієї групи погано усвідомлюються. Вони належать до середньо виражених спонук учбово-професійної діяльності студентів першого курсу.

Наступна група мотивів — мотиви саморозвитку, самовиховання. Повний збіг мотивів цієї групи як усвідомлюваних і реально діючих виявився у 62% студентів.

У групі мотивів благополуччя та уникнення неприємностей повний збіг реально діючих і усвідомлюваних мотивів виявився у 53,3% випадків. Проте за результатами аналізу по кожному мотиву цієї групи встановлено, що картина неоднорідна. Так, мотив гарної оцінки як усвідомлюваний і реально діючий виступає у 30% першокурсників. 20% досліджуваних студентів взагалі не вказують на оцінку ні як на спонукальний, ні як на смислотворювальний мотив.

Зовсім інша картина при співставленні реального вибору з прагненням уникнути неприємностей. Як усвідомлюваний та реально діючий, він спостерігається у 30% студентів. Тільки як реально діючі — у 30% студентів, тільки як усвідомлювані — також у 30%. Отже, частіше за все цей мотив не усвідомлюється і не називається першокурсниками у числі спонук до навчання.

Мотиви престижу, самоствердження. Тільки як реально діючі вони виступають для 31% студентів, тільки як усвідомлювані — для 13,3% студентів. І як реально діючі, і як усвідомлювані — 37,7% виборів.

Пізнавальні мотиви проявляються і як усвідомлювані, і як реально діючі 75,6% випадків вибору. Всі досліджувані студенти обирають мотиви цієї

групи у якості своїх мотивів навчання в педагогічному університеті. У 4% виборів ці мотиви проявляються тільки як реально діючі, тільки як усвідомлені — у 22,2% випадків. Отримані статистичні дані свідчать про реальну спонукальну силу пізнавальних мотивів.

Далі проаналізуємо мотиви, які пов'язані з процесуальною стороною учбово-професійної діяльності, як потяг до розумової діяльності, потяг до творчої діяльності. Ці мотиви проявляються і як реально діючі, і як усвідомлені у 53,3% студентів. Дані результати говорять про достатню виражену дієвість цієї групи мотивів у навчанні студентів першого курсу.

І остання група — мотиви легкості та емоційної привабливості навчання. На питання, чи є така мотивація реально діючою, ми можемо дати стверджувальну відповідь, оскільки у 71% виборів ці мотиви є й усвідомленими, і реально діючими.

Таким чином, результати дослідження мотивів учбово-професійної діяльності студентів-першокурсників свідчать, що найкраще усвідомлюються пізнавальні мотиви, а також мотиви легкості та емоційної привабливості, потім мотиви благополуччя й уникнення неприємностей. Найменше усвідомлюються мотиви престижу, самоствердження та мотиви обов'язку.

Серед реально діючих мотивів порядок розташування такий: перші місця займають мотиви емоційної привабливості навчання, пізнавальні мотиви, творчі мотиви і мотиви благополуччя.

На перший погляд ми одержали достатньо сприятливу картину сформованості позитивних мотивів навчання, оскільки начебто лідерство пізнавальних мотивів має забезпечити подолання труднощів у навчальній роботі студентів, підвищувати їхню пізнавальну активність, ініціативу. Але одночасне домінування мотивів емоційної привабливості навчання свідчить про недостатню глибину інтересу до знань. Першокурсників захоплює, головним чином, емпірична основа навчального предмета (яскраві ілюстрації, ефектні дослідження, демонстрації, цікаві факти). З бесід зі студентами виявилось, що задоволення їхнього пізнавального інтересу, як правило, обмежується діяльністю, що організовується викладачем. Ініціатива і самостійність, використання додаткової літератури студентами під час підготовки до занять спостерігається лише інколи. Студенти, насамперед, зорієнтовані на репродуктивне відтворення лекційного матеріалу, щоб одержати за це гарну оцінку, або, в крайньому випадку, уникнути можливої неприємної для себе ситуації. Така спрямованість особистості студента на власне благополуччя, дієвість негативної мотивації навряд чи будуть сприяти розвитку глибокого захоплення тим або іншим навчальним предметом.

Щодо групи мотивів обов'язку та відповідальності, то ці мотиви мають велике значення у професійному навчанні студентів, оскільки вони виступають внутрішнім стрижнем особистості. Проте не у всіх студентів створена певна соціальна установка, розуміння того, що вони повинні добре вчитися, що знання їм потрібні у майбутній професійній діяльності. Пояснити це мо-

жна тим, що частина студентства не усвідомлює суспільний смисл як свого навчання, так і своєї подальшої роботи після закінчення університету.

Отже, процес формування і розвитку мотивів учбово-професійної діяльності далеко не у всіх студентів першого курсу є достатньо ефективним. Це виявляється у недостатній сформованості деяких цінних, з точки зору підвищення ефективності навчання, видів мотивів, а також у тому, що мотиви, які добре усвідомлюються, не завжди дієві у навчанні першокурсників. Тому необхідне застосування спеціальних способів організації навчального процесу, нових критеріїв оцінки досягнень студентів для підвищення сили цих мотивів. Одними з них є створення позитивної перспективи для кожного студента через прийняття та усвідомлення ним цілей професійного навчання, умов їхнього досягнення, врахування особливостей сфери його потреб, актуалізація і задоволення одних потреб і зниження значення інших.

Діагностика мотивації професійного навчання майбутніх педагогів виявила пізнавальну та прагматичну спрямованість студентів першого курсу, прийняття ними ролі студента. Професійну освіту вони сприймають як шанс отримати вищу освіту. Вступ до університету розглядається як позитивна подія в їхньому житті.

З метою подолання формального ставлення особистості до набуття майбутньої професії необхідне формування ціннісно-сміслового ставлення до професії, яке поєднує уявлення особистості про світ і про себе саму. Отже, створення такої системи передбачає пошук людиною відповіді на питання про сенс свого існування [12]. У період юнацтва відбувається активний розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості: засвоєння смислів та цінностей, їх пошук, осягнення, вибір власних життєвих пріоритетів; спроби особистісної інтерпретації молодою людиною свого способу життя, своєї ролі і місця у житті суспільства; інтенсивне планування свого життєвого та професійного шляху. Тобто, смислотворювальна активність стає однією з провідних форм активності в юнацькому віці, проте смисли ще недостатньо регулюють поведінку молодої людини [1]. Тому актуальним є оцінка можливостей молодої людини, її потреб, цінностей та її спроможності зробити адекватний вибір професії. Виявлення особливостей ціннісно-сміслового аспекту мотиваційної сфери дає можливість зробити прогноз щодо подальшого навчання особистості та її професійного майбутнього.

Ідеальна модель професійного самовизначення передбачає, що внутрішня мотивація професійної діяльності — провідна і в ній співпадають особистісний смисл вибору професії та її зміст.

Внутрішнє спонукування до педагогічної діяльності виникає у відповідності до життєвого смислу цієї діяльності для особистості. Також смисловий зміст професійного вибору визначає можливість і рівень задоволеності людиною професійною діяльністю.

Безумовно в процесі професійного навчання мотиваційна структура може змінюватися, проте ця перебудова відбувається у відповідності до вже іс-

нуючих цінностей, і, як зазначає Д. О. Леонтьєв, на ці особистісні цінності не впливають ситуативні чинники, вони є стабільними, й саме вони визначають напрям життєдіяльності людини [46].

**Когнітивний компонент.** Для дослідження когнітивного компонента психологічної готовності до навчання у педагогічному університеті ми використовували прогресивні матриці Равена та аналіз академічної успішності. Когнітивний компонент передбачає наявність рівня загально-інтелектуального не нижче середнього та наявність відповідних до програми знань і вмінь, що виявляється в академічній успішності студентів і визначається підрахунком середнього бала за першу сесію.

Обробка результатів дослідження встановила, що рівень інтелекту першокурсників нижчий середнього, при чому у юнаків нижчий ніж у дівчат (відповідно, 38 і 43).

Ми пояснюємо отримані дані таким чином: по-перше, програма незалежного тестування неадекватна інтелектуальному рівню розвитку молодих людей, які за його результатами стають студентами ВНЗ. Відбір відбувається за специфічними факторами інтелекту, які проявляються у процесі тестування, завдання якого, напевно, невисокого рівня складності. По-друге, це можна пояснити тим, що молоді люди, які стають студентами педагогічного університету не планують працювати за професією, вони не вмотивовані ні до навчання, ні до професійної самореалізації. Отже, показник інтелекту не є відмінною характеристикою типового студента педагогічного університету. Це достатньо несподіваний результат, який можна пояснити тим, що високоінтелектуальні молоді люди (особливо юнаки) не йдуть у педагоги.

#### ***Вольовий компонент.***

Діагностика розвитку саморегуляції та її індивідуального профілю, що включає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей — гнучкості й самостійності здійснювалась за методикою В. І. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки (ССПМ)» [57]. Так, окрім визначення загального рівня саморегуляції, спрямованого на оцінку загального рівня сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності особистості, дана методика діагностує рівні розвитку її складових. Так, шкала планування (Пл) характеризує індивідуальні особливості визначення й утримання цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності. Шкала моделювання (М) дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні та внутрішні значимі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності. Шкала програмування (Пр) діагностує індивідуальну розвиненість осмисленого програмування людиною своїх дій. Шкала оцінки результатів (ОР) характеризує індивідуальну оцінку досліджуваним себе і результатів своєї діяльності й поведінки та її адекватність. Шкала гнучкості (Г) діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корективи до систе-

ми саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов. Шкала самостійності (С) характеризує розвиненість регуляторної автономності особистості.

Визначення відсоткового співвідношення студентів з високим, середнім та низьким рівнями розвитку названих вище процесів показало, що переважна більшість студентів (38%) володіють високим рівнем здатності до планування, 36% відзначаються високою гнучкістю, 30% — самостійністю. Проте, поряд із цим, значна кількість студентів (24%) мають низький рівень прояву останнього регуляторно-особистісного процесу.

Нами також було виявлено, що всі регуляторні процеси перебувають на середньому рівні розвитку, проте такі шкали як «Планування», «Програмування» та «Оцінка результатів» характеризуються більш високим рівнем прояву порівняно з іншими. Даний результат свідчить про те, що у досліджуваних в основному сформована потреба в усвідомленому плануванні діяльності, причому плани відзначаються реалістичністю, деталізованістю, ієрархічністю й стійкістю, цілі діяльності висуваються самостійно (Планування). До того ж, першокурсники володіють достатньою здатністю до розробки послідовності своїх дій і добирання способів реалізації намічених цілей (Програмування), а також здатністю об'єктивно оцінювати результати своєї діяльності й причини, що їм сприяли (Оцінка результатів). Однак спроможність усвідомлювати всі зовнішні та внутрішні умови діяльності, уміння помічати зміни ситуацій (Моделювання) розвинуті у першокурсників дещо меншою мірою.

Підводячи підсумок дослідження здатності особистості до саморегуляції, можна сказати, що даний компонент загальної психологічної готовності до професійного навчання за педагогічним профілем перебуває на недостатньому рівні його розвитку.

**Професійно-орієнтаційний компонент:** ставлення до професії, мотивації вибору професії, знання особливостей, умов професійної діяльності, її вимог до особистості, професійно-кар'єрна перспектива визначають успішність професійного навчання і задоволеність своїм професійним вибором.

За *мотивами вибору професії* педагога досліджуваних студентів не можна чітко розділити на групи з переважаючою внутрішньою мотивацією вибору та зовнішньою мотивацією. Отже, зміст мотивів вибору професії у студентів складається як з внутрішньої, так і зовнішньої мотивації. Внутрішні мотиви: інтерес до змісту діяльності, наявність відповідних до професії вмінь, можливість задоволення пізнавальної потреби та розвитку творчих здібностей, відповідності здібностей вимогам професії, потреба у гарних умовах праці.

Зовнішні мотиви вибору професії педагога: можливість суспільного визнання, досягнення соціальної значущості.

Соціальні мотиви майже не представлені у професійному виборі.

Слід зазначити, що професійний вибір майбутніх педагогів середнього рівня осмислювання: реальні мотиви вибору не завжди підкріплюються наявністю відповідних цінностей. Професійний вибір здійснюється досліджуваними не завжди у відповідності до особистісних уподобань та рівня домагань.



Необхідно зазначити, що вибір педагогічного університету як закладу професійної освіти, насамперед, пов'язаний з інтересом до тієї або іншої галузі знань, наприклад, математики, хімії, біології, іноземних мов, літератури тощо, і майже зовсім не береться до уваги головний — педагогічний аспект професії. А оцінка наявності відповідних здібностей та вмінь робиться саме під цим кутом зору. Отже, головний зміст професії педагога — розвиток, навчання, виховання дітей — не усвідомлюється особистістю при її виборі. Це неминуче обумовлює виникнення внутрішнього конфлікту внаслідок невідповідності дійсних інтересів студентів і змісту учбово-професійної діяльності.

Цікавим моментом є те, що студенти не розглядають обрану професію як засіб забезпечення гідного рівня життя шляхом досягнення високого рівня професіоналізму. Вони спрямовані, насамперед, на задоволення своїх пізнавальних потреб і розглядають майбутню професію як можливість підвищення рівня освіченості.

Відсутність матеріальних сподівань у структурі професійного вибору студентів-педагогів свідчить не стільки про заперечення матеріальної складової, скільки про наміри багатьох студентів не пов'язувати своє професійне майбутнє з педагогічною діяльністю. Також у певній кількості студентів спостерігається романтизація образу майбутнього, а отже, і недостатня присутність у ньому раціонального компонента.

Студенти педагогічного ВНЗ розглядають професійне навчання здебільшого як можливість досягнення того рівня життя, який би дозволив їм «бути на плаву», «бути не гірше інших», тобто забезпечив би достатні умови існування. Таким чином, освіта, а і в подальшому робота для студентів-педагогів слугує засобом соціальної адаптації.

Зазначене вище дає нам змогу визначити стратегію вибору педагогічної професії сучасною молоддю: освіта та робота не пов'язані одна з одною. У більшості випадків вибір професії педагога відбиває прагнення особистості до освіти як можливість підвищення рівня своєї освіченості, як джерела соціального благополуччя. Отже, вибір професії педагога здебільшого ґрунтується не на інтересі до професії як такої, а розглядається як умова досягнення соціальної та матеріальної стабільності завдяки отримання вищої освіти, як задоволення своїх пізнавальних потреб.

### ***Особистісна готовність.***

*Ціннісна спрямованість.* Аналіз ранжування двох списків цінностей — термінальних (цінностей-цілей) та інструментальних (цінностей-засобів) виявив, що першокурсники надають перевагу таким цінностям-цілям, як «матеріально забезпечене життя», «щасливе сімейне життя», «наявність хороших друзів». Ми бачимо, що більшість молодих людей турбується пошуком таких видів занять, які б надавали значні доходи. Тобто тут проявляється прагматична спрямованість активності сучасного юнацтва.

Спрямованість на спілкування з друзями можна розглядати як своєрідний інфантилізм, оскільки це більше властиво підліткам. Проте в цьому виборі

у частини першокурсників можуть проявлятися внутрішні, глибинні переживання тривожності, невпевненості у собі, самотності, а також потреба в підсиленні, розгортанні соціальних зв'язків, що пояснюється ситуацією адаптації до умов навчання у ВНЗ. У спілкуванні юнаку легше отримати підтримку, проявити свою незалежність, зміцнити свою самостійність, головне, заявити про себе, тобто особистість таким чином прагне вирішити задачу — отримати визнання своєї соціальної значущості.

Останні місяця займають такі цінності-цілі, як «творчість», «відпочинок», «щастя інших», «саморозвиток». Одержанні дані також узгоджуються з умовами нашого сьогодення, поляризація продуктивного і споживацького шляхів самореалізації особистості. Саме протиріччя є важливим з точки зору того, що від його вирішення залежить формування багатьох психологічних реальностей. Так, сприйняття людини переважно як засобу або в якості самоцінності зумовлює формування тієї або іншої міри емпатійності або, навпаки, байдужості до переживань інших людей, почуття високої або низької відповідальності, тенденції до агресії або співробітництва, співвідношення егоїстичних або альтруїстичних, творчих або споживацьких тенденцій в спонуканнях і в поведінці.

Результати, одержані при дослідженні інструментальних цінностей, свідчать, що студенти-першокурсники вважають більш важливими для себе такі якості, як «акуратність», «самоконтроль», «раціоналізм». Останні рангові місяця займають «непримиримість до поглядів інших», «альтруїзм», «тверда воля». Ми бачимо, що система інструментальних цінностей студентів прагматична і раціональна. Вони цінують ті якості, які допомагають у сучасному житті досягти успіху. Вони добре розуміють, яка людина користується попитом на ринку праці, що забезпечує її пристосованість до сучасних умов життя. Взагалі, це може й добре, що кожна людина певною мірою повинна бути раціональною і прагматичною. Але прагматичність не може бути абсолютною нормою життя. Якщо особистість відчуває, що її цінність визначається успіхом у конкуренції, а не людськими якостями, її самооцінка буде нестійкою і постійно вимагатиме підтвердження з боку інших людей. Почуття власної гідності і самоповаги руйнується.

Отже, ціннісні орієнтації більшості студентів-першокурсників мають ринковий характер. Вони не розвивають особистість у повному смислі цього слова, розвивається тільки те, що можна вигідно продати. Аналіз змістовної сторони ціннісних орієнтацій свідчить і про їхню слабку орієнтацію на соціально значущі цінності, про їхню пасивність, явний дефіцит у них потреби в активній діяльності. Для них найбільш значущими є цінності, які відображають їхні прагнення до особистісного успіху, матеріального достатку, зосередженості на власних бажаннях та особистих цілях.

Також узагальнення отриманих результатів свідчить про невисокий рівень диференційованості структури як термінальних, так й інструментальних цінностей. Це, в свою чергу, дозволяє зробити висновок про те, що юнаки і дівчата ще не спроможні здійснювати чіткий усвідомлений вибір цінностей, вибудову-

вати стійку та добре структуровану їх систему, тобто їхня діяльність та поведінка ще значною мірою зумовлюється ситуацією, обставинами, емоціями.

Отже, вивчення системи ціннісних орієнтацій студентів дозволяє визначати головні засади їхнього життя і навчально-професійної діяльності, а також встановити брак у свідомості майбутнього педагога цінностей гуманістичного спрямування.

*Відповідальність (локус контролю).*

Локус контролю відображає нахил особистості приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам або власним здібностям і зусиллям.

Відомо, що для особистості з екстернальним локусом контролю характерним є порушення суб'єктивного саморегулятивного балансу. «Екстернали» емоційно нестійкі, схильні до неформального спілкування і поведінки, недостатньо комунікабельні, високо напружені, оскільки не вважають себе здатними контролювати розвиток тих чи інших подій і вважають, що більшість їх є результатом випадку чи вчинків інших людей.

Високий рівень інтернальності особистості відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими випадками. «Інтерналам» притаманна емоційна стабільність, наполегливість, рішучість, стриманість, комунікабельність, оскільки вони вважають, що більшість важливих подій в житті — результат їхніх власних дій, якими вони можуть керувати, відчуваючи при цьому відповідальність.

Локус контролю особистості забезпечує сформованість функцій особистісного контролю та самоконтролю, виступає універсальним проявом рівня розвитку суб'єктивності особистості в сприйнятті будь-яких типів подій та ситуацій у життєдіяльності людини та взаємодії з іншими.

З метою дослідження спрямованості локусу контролю майбутніх учителів було застосовано методику дослідження суб'єктивного контролю (РСК), розроблену Є.Ф. Бажиним та ін. на основі шкали локусу контролю. Теоретичні засади методики полягають у виокремленні двох полярних типів локалізації особистісного контролю над значущими подіями у життєдіяльності індивіда, а саме: екстернальний та інтернальний. У випадку екстернальності локусу контролю людина сприймає об'єктивну дійсність, форми її впливу на власну суб'єктивність та результат даного впливу з позиції дії зовнішніх сил (випадку, інших людей). Інтернальність проявляється у здатності особистості інтерпретувати значимі події з позиції оцінки результативності власної діяльності.

Методика складається з 44 тверджень, які відображають різноманітні сфери життєдіяльності індивіда і проєктивні самовідношення до них. Опрацювання результатів ранжується відповідно до виокремлених шкал (шкала загальної інтернальності (Із), інтернальності у сфері досягнень (Ід), інтернальності у сфері невдач (Ін), інтернальності у сімейних стосунках (Іс), інтернальності у виробничих стосунках (Ів), інтернальності у сфері міжособистісних стосунків (Ім), інтернальності у сфері здоров'я, хвороби (Ізх)).

За результатами дослідження переважна більшість досліджуваних мають середні показники за шкалами інтернальності-екстернальності, які властиві багатьом людям. Відтак, особливості їхнього суб'єктивного контролю можуть дещо змінюватися залежно від того, чи здається людині ситуація складною або простою, приємною або неприємною. То ж їхня поведінка та психологічне почуття відповідальності за неї залежать від конкретних соціальних ситуацій.

Отже, діагностика локусу суб'єктивного контролю показала, що останній, постаючи універсальним проявом рівня розвитку суб'єктивності особистості у сприйнятті будь-яких типів подій і ситуацій в її житті та взаємодії з іншими, у більшості студентів перебуває в межах середніх позначок. Дана обставина є свідченням того, що особливості їхнього суб'єктивного контролю можуть змінюватися залежно від зовнішніх обставин, так само як і почуття відповідальності.

На нашу думку, дані результати є недостатніми для формування психологічної готовності до професійного навчання. Так, наприклад, якщо мова йде про ставлення студентів до негативних подій та ситуацій, то вони більшою мірою схильні обвинувачувати обставини, інших людей, долю (інтернальність у сфері невдач).

*Рефлексивність.* Діагностика рефлексії за методикою А. В. Карпова була спрямована на визначення у студентів рівнів рефлексивної здатності: високого, вище середнього, середнього, нижче середнього та низького. Загальні результати діагностики свідчать про переважання у молодих людей середнього (42%) та нижче середнього (28%) рівнів рефлексії. Рівень вище середнього, а особливо високий рівень рефлексії виражені у студентів недостатньою мірою. На основі отриманих результатів можна зробити висновок: студенти І курсу мають переважну більшість осіб з низьким рівнем рефлексії та рівнем нижче середнього (53,5%), а також переважну меншість студентів з високим рівнем рефлексії та рівнем вище середнього (3,5%).

Отже, досліджувана рефлексивна здатність не є розвинутою настільки, щоб говорити про достатній рівень її прояву у першокурсників. Даний результат можна пояснити тим, що студенти більшою мірою орієнтовані на отримання зовнішнього досвіду у взаємодії з іншими, ніж на власне самопізнання.

Це переконливо доводить необхідність розвитку рефлексії як необхідної складової особистісної готовності до професійного навчання за педагогічним фахом.

Таким чином, виявлені особливості компонентного складу психологічної готовності до професійного навчання студентів-першокурсників педуніверситетів можуть виступати як основа для розробки психопрофілактичних та корекційних програм, з метою розвитку необхідних рис і здібностей, що визначають успішність професійного навчання та становлення майбутніх педагогів.

### **5.3. Психологічний супровід студентів педагогічних спеціальностей у процесі професійно-особистісного становлення**

Теоретичною основою психологічного супроводу професійно-особистісного становлення є гуманістичний підхід та розвинутий на його ґрунті особистісно-орієнтований підхід, що розуміють розвиток як можливість особистості до вільного вибору шляхів професійного самовизначення та професійного становлення. Це означає, що максимальне самовиявлення у професійному плані можливе за умови звернення особистості до своїх індивідуальних особливостей. А для цього вона має пізнати себе та прагнути до самоактуалізації, вміти приймати рішення, здійснювати вільний вибір, бути відповідальним за свої дії. Для досягнення всього цього необхідно організувати психологічний супровід професійного навчання студентів — майбутніх педагогів на різних етапах навчання у ВНЗ. Така необхідність також обумовлена і низкою інших проблем: відсутність діалогу між викладачами і студентами; недостатнє використання активних методів навчання; неоптимальні умови подальшого професійного самовизначення студентів.

Яке ж сучасне розуміння психологічного супроводу? Концепція психологічного супроводу як нова освітня технологія розроблена О. В. Казаковою. І відповідно до неї супровід розглядається як системний комплексний метод психологічної (психолого-педагогічної, соціально-психологічної) підтримки і допомоги, що забезпечує створення умов для прийняття та реалізації суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різноманітних ситуаціях життєвого вибору [34].

А. Г. Маклаков дає таке визначення психологічного супроводу: це комплекс заходів соціально-психологічного вивчення та поглибленого психофізіологічного обстеження осіб, а також корекції їх функціонального стану в процесі навчання з метою підвищення ефективності учбової та професійної діяльності з урахуванням психофізіологічних якостей та особистісних властивостей [60].

Також ідея психологічного супроводу знайшла своє відображення і в працях М. Р. Битянової, І. В. Дубровиної, В. Г. Казанської, Т. Б. Карась, Л. М. Шипициної та ін.

Ґрунтовно ця проблема висвітлена також і Е. Ф. Зеєром, зокрема він зазначає, що психологічний супровід — це цілісний процес вивчення, формування, розвитку і корекції професійного становлення особистості [25]. Він вказує, що мета психологічного супроводу полягає у повноцінній реалізації професійно-психологічного потенціалу особистості й задоволення потреб суб'єкта діяльності. Е. Ф. Зеєр сформулював основні концептуальні положення психологічного супроводу професійного становлення особистості:

1. Наявність таких соціально-економічних умов, щоб особистість мала можливість здійснити себе у професійному житті.

2. Необхідність для повноцінного професійного становлення соціально-психологічного забезпечення, допомоги і підтримки з боку суспільства.
3. Визнання права особистості на самостійний вибір способів реалізації своїх соціально-професійних функцій.
4. Прийняття особистістю всієї відповідальності за якість свого професійного становлення і реалізацію свого професійно-психологічного потенціалу.
5. Гармонізація внутрішнього психічного розвитку особистості та зовнішніх умов соціально-професійного життя [26].

Виходячи із зазначеного вище, основні принципи психологічного супроводу такі:

- опора на внутрішні сили особистості, на її потребу у самореалізації;
- пріоритет інтересів того, кого супроводжують;
- принцип попередження;
- принцип систематичності;
- принцип взаємодії;
- неперервність супроводу;
- самостійність суб'єкта у прийнятті рішень;
- відповідальність суб'єкта, якому надається підтримка, за прийняте рішення.

Основні напрями здійснення психологічного супроводу:

- навчання усвідомленому вибору;
- створення розвивального середовища;
- зміцнення внутрішнього Я особистості.

Е. Ф. Зеєр указує на такі функції психологічного супроводу:

- інформаційно-аналітичний супровід окремих етапів професійного становлення (вибір професії, початковий етап профадаптації, професіоналізації тощо);
- проектування та самопроектування окремих етапів професійного становлення;
- психологічно компетентне надання підтримки і допомоги особистості у подоланні труднощів професійного становлення;
- професійна реабілітація особистості у випадках тривалої перерви у професійній діяльності;
- забезпечення соціально-професійного самозбереження;
- профілактика розвитку професійних деформацій, надання допомоги у подоланні криз та стагнації;
- корекція соціально-професійного і психологічного профілю особистості [26].

Сучасна практична психологія виокремлює декілька основних стратегій надання психологічної допомоги людині. Та або інша з них використовується в залежності від особливостей ситуації та її динаміки. Усвідомлений вибір

стратегії та здатність її міняти є критерієм професійної компетенції практичного психолога.

Нижче наводимо перелік основних стратегій психологічної допомоги, маючи при цьому на увазі умовність кордонів між ними.

1. Консультування — допомога людині в її самопомозі, тобто дослідження та прояснення проблем і конфліктів клієнта, пошук альтернативних шляхів опанування ситуацією клієнтом.

2. Навчання — допомога психолога у набутті необхідних в конкретній ситуації навичок та вмінь, які допоможуть клієнту опанувати ситуацію, а отже, діяти більш ефективно.

3. Інформування — надання клієнту інформації, якої він потребує для самостійного опанування ситуацією. При цьому психолог пояснює клієнту сутність його проблеми, причини її виникнення і можливі шляхи вирішення.

4. Порада — висловлення психологом своєї точки зору щодо бачення ситуації клієнта.

5. Пряма дія — конкретні дії психолога з метою надання допомоги клієнтові у випадку існування прямої загрози фізичному або психологічному здоров'ю людей, наприклад, втручання у кризових ситуаціях.

6. Системні зміни — вплив на систему, що спричинила виникнення ускладнень у житті людини.

Основні види психологічної роботи: діагностика, корекція, просвіта, профілактика, консультація.

Практичний психолог у системі психологічного супроводу учбово-професійної діяльності студентів виконує такі функції: *консультативну* — допомога студентам у вирішенні їхніх повсякденних утруднень, в досягненні ними цілей особистісно-професійного розвитку; *діагностичну* — виявлення індивідуально-психологічних особливостей студента з метою постановки діагнозу, а також вирішення питання, чи зможе студент самостійно вирішити проблему; *корегувальну* — усунення причин виникнення внутрішніх проблем особистості у відповідності до вікових норм психічного розвитку.

В умовах модернізації освіти стратегія і тактика психологічного супроводу спрямована на створення професійно-освітнього середовища, що розвине професійно важливі якості.

На сьогодні психологічний супровід студентів у процесі навчання у ВНЗ має вже технологічну основу. В освітньому процесі використовуються такі технології, як: технології створення діяльнісного простору; технології продуктивної взаємодії; технології самореалізації; технології особистісної успішності; технології творчого розвитку тощо. Зазначені технології психологічного супроводу орієнтують викладачів і студентів на позитивний результат діяльності, на отримання реального освітнього продукту.

Оскільки наше дослідження обмежується початковим етапом професійного навчання, то психолого-педагогічний супровід розвитку психологічної готовності особистості до професійного навчання у педагогічному універ-

ситеті відбувається в контексті адаптації першокурсників до нових умов навчання і життєдіяльності. Отже, основні завдання психолого-педагогічної та соціально-психологічної роботи такі: оптимізація умов професійного навчання; засвоєння студентами форм і методів навчальної роботи, характерних для ВНЗ; розвиток навичок самоорганізації та самоконтролю; розвиток і зміцнення мотивації учбово-професійної діяльності; формування й розвиток здатності до сприйняття професійної складової навчального матеріалу; розвиток загальних здібностей студентів як передумови розвитку професійних здібностей; розвиток аутопсихологічної компетентності; у разі необхідності, профконсультування студентів з метою зміцнення їхнього професійного вибору, розвитку професійної самосвідомості.

У цілому цей етап передбачає роботу з ознайомлення студентів з організацією навчального процесу, з освітніми вимогами; з прийняттям професійних норм і правил поведінки; розвитку культури толерантної взаємодії; створення умов для самопізнання, осмислення свого образу Я; визначення професійних перспектив; прийняття студентами відповідальності за свій професійний вибір, своє професійне становлення та подальшу професійну діяльність.

У даний період доцільно використовувати такі форми роботи: лекції й семінарські заняття під час вивчення студентами курсу «Введення у професію педагога», «Основи самоорганізації навчальної діяльності»; групові та індивідуальні бесіди зі студентами; зустрічі з викладачами; психодіагностичне дослідження з виявлення особливостей розвитку психологічної готовності студентів-першокурсників до професійного навчання за педагогічним фахом; налагодження зворотного письмового зв'язку зі студентами; консультування, групові освітньо-інформаційні та тренінгові заняття, що спрямовані на формування навичок навчання, самоосвіти, на розвиток пізнавальних здібностей студентів та навичок спілкування. Студенти охоче включаються у підготовку і проведення практикумів, «круглих столів», дискусій, ділових ігор. Саме за таких форм роботи вони отримують можливість задовольнити свої потреби у самоактуалізації, соціально-професійній значущості.

Вся ця робота з супроводу, окрім обов'язкових занять, має проводитися у позанавчальний час за згодою студентів.

#### **5.4. Профконсультування як форма психологічного супроводу студентів педагогічних університетів**

Далі ми вважаємо за необхідне зупинитися більш детально на такій формі психологічного супроводу як індивідуальне і групове профконсультування. Слід підкреслити недооцінювання цієї форми роботи у ВНЗ. Проте особливості професійного самовизначення студентів педагогічних університетів, а отже і особливості їхньої психологічної готовності до професійного навчання за педагогічним фахом свідчать про нагальну потребу студентів у профконсультуванні.



Профконсультування спрямоване на допомогу особистості у вирішенні проблем професійного самовизначення, професійного становлення і подолання труднощів професійного життя, розвитку особистості у професії, планування професійної кар'єри. У консультуванні студентів першого курсу психолог-профконсультант працює з таким колом питань:

- насамперед студент визначає відповідність своїх індивідуально-психологічних особливостей обраній професії. Проте зазвичай студенти мають недостатньо знань про свою майбутню професію та про самих себе, часто не усвідомлюють, наскільки є адекватним зроблений професійний вибір їхньої індивідуальності. У цьому питанні вони потребують допомоги з боку профконсультанта. Разом з психологом першокурсники працюють над розвитком своєї Я-концепції, долають свої ірраціональні уявлення щодо себе, свого професійного вибору. Отже, студенти оволодівають засобами пізнання себе та майбутньої професії, підвищення своєї самооцінки, впевненості у собі, розвитку своїх здібностей та соціальних навичок;
- важливим є визначення особистісного ставлення студента до праці, значення в його житті професійної діяльності, виявлення життєвих та професійних уявлень і спрямувань;
- саме в умовах профконсультування доцільно визначити психологічну готовність першокурсників до професійного становлення в умовах ВНЗ, а отже, вивчати ступінь розвитку індивідуально-особистісних якостей важливих у контексті професійно-особистісного становлення в обраній педагогічній спеціальності;
- актуальними питаннями є організація навчання першокурсників в умовах ВНЗ, засвоєння студентами форм і методів навчальної роботи, характерних для ВНЗ; розвиток навичок самоорганізації й самоконтролю; підвищення працездатності студента;
- має велике значення і поступове формування в особистості студента внутрішньої готовності до свідомого й усвідомленого планування, корегування та реалізації своїх професійних планів і перспектив.

Добре відомою і широко застосовуваною є технологія профконсультативної роботи зі старшокласниками, яку розробив Є. О. Клімов [37]. Її можна використовувати у відповідних ситуаціях та в роботі з першокурсниками. Зазначимо її основні етапи.

1. Виявлення професійних намірів особистості.
2. З'ясування повноти уявлень особистості про майбутню професію, її вимог до людини.
3. Дослідження інтересів, схильностей, здібностей, умінь особистості.
4. Встановлення ступеня відповідності інтересів, професійних намірів особистості, її здібностей вимогам майбутньої професії.
5. Виявлення рівня розвитку індивідуально-особистісних властивостей, важливих в обраній сфері діяльності.

6. Надання рекомендацій особистості щодо вибору сфери діяльності / професії.

Визначити, наскільки раціональним є вибір професії можна за такими критеріями (за Є. О. Клімовим): особистість має достатньо повне уявлення про свою майбутню професію, знає її особливості, поділяє її цінності; мотиви та інтереси узгоджуються зі здібностями і знаннями оптанта; особистість має адекватну самооцінку своїх умінь і навичок, що є важливими в обраній професії.

Для проведення профконсультацій в арсеналі у психолога мають бути різноманітні методики і тести, а також професіограми спеціальностей, які представлені у даному ВНЗ.

За своєю формою профконсультування може бути індивідуальним і груповим.

У свою чергу розрізняють первинну профконсультацію та поглиблену.

У відповідності до концептуальних підходів щодо надання профконсультативної допомоги особистості у її професійному самовизначенні і, насамперед, у виборі професії визначаються такі типи профконсультації.

*Діагностична профконсультація.* Тривалий час у практиці профконсультації домінуючим був так званий діагностичний підхід, відповідно до якого вибір професії розглядався як пошук відповідності між вимогами професії та індивідуальністю. Він спирається на теорію Ф. Парсонса, згідно з якою кожний індивід має унікальні властивості. Можливість бути професійно успішним має той індивід, властивості якого співпадають з вимогами професії. Це основне положення і визначає структуру профконсультації, яка складається з трьох етапів:

- 1) вивчення психічних та особистісних особливостей людини;
- 2) вивчення вимог професії до людини;
- 3) пошук відповідностей між особливостями людини та вимогами професії.

Така схема профконсультації набула широкої розповсюдженості й популярності завдяки своїй простоті та логіці, і навіть у наш час багато профконсультантів використовує її в своїй практиці.

Недоліки діагностичного підходу:

1. Психологічні можливості людини не можна оцінювати тільки з точки зору однієї або декількох професій, оскільки в її природі закладено величезний потенціал можливостей.
2. Індивідуальність розглядається як щось назавжди задане, незмінне. У своїх рекомендаціях профконсультант спирається тільки на виявлений на момент обстеження рівень деяких важливих для майбутньої професії здібностей.
3. Ігнорується активність людини у виборі професії. Вирішальними є тільки результати діагностичного обстеження, на яких ґрунтуються рекомендації стосовно вибору професії. Інтереси та бажання особистості до уваги не беруться, їй нав'язуються готові рішення.

*Виховна профконсультація.* Сутність виховної концепції профконсультації полягає у тому, що кожну людину можна навчити будь-якій професії, необхідно тільки підібрати відповідні методи професійного навчання. Отже, мета профконсультації у контексті виховного підходу — вивчення індивідуальних особливостей людини з метою надання рекомендації щодо створення необхідних умов для її навчання. Великий плюс цієї концепції — це врахування можливостей розвитку здібностей особистості. При цьому ігноруються різні індивідуальні особливості, а саме психофізіологічні особливості людини, що мало змінюються впродовж життя. Вони можуть сприяти набуттю одних професій та утруднювати цей процес для інших професій. Добре відомим є той факт, що успішність набуття цілого ряду професій і продуктивність професійної діяльності визначаються властивостями нервової системи, типологічними особливостями, звісно таке розуміння професійної придатності занадто оптимістичне.

Розглянуті вище типи профконсультації належать до директивної профконсультації.

Типами недирективної профконсультації є гуманістична, розвивальна та активізуюча профконсультація.

*Гуманістична профконсультація* ґрунтується на принципах гуманістичної психології. Універсальні цілі профконсультації, як зазначав К. Роджерс, — це допомога особистості стати більш вільною, вдумливою як відносно себе, так і інших. Кожна людина має вроджене прагнення до зростання. Чинником, який забезпечує досягнення цих універсальних цілей профконсультування, є побудова терапевтичних взаємовідносин між клієнтом і консультантом. Ця взаємодія орієнтована на клієнта. Вона передбачає повне його прийняття, а отже, забезпечує можливість вільних висловлювань особистості про свої проблеми, що таким чином наближає її до свідомого і самостійного прийняття рішень. Цей тип профконсультації спрямований на вирішення проблем професійного самовизначення шляхом особистісного зростання. Звісно, що цей підхід до професійного консультування потребує часу.

*Розвивальна профконсультація.* Цей тип консультування, за словами М. С. Пряжникова, найважчий у своєму застосуванні. Акцент робиться не на виборі професії, а на підготовці до професійного самовизначення шляхом оцінки природних особливостей та сформованості необхідних якостей, властивостей особистості. Дещо по-іншому використовуються й інтерпретуються результати психодіагностичних методик: вони спрямовані не тільки на виявлення актуального стану розвитку індивідуальності, а й на виявлення дефіцитів розвитку тих або інших якостей, здібностей, що важливі у майбутній професійній діяльності. Також вони використовуються для стимулювання потреб учнів у самопізнанні та саморозвитку у руслі підготовки до майбутньої професії; для здійснення контролю за розвитком необхідних якостей, здібностей. Психодіагностична інформація слугує підґрунтям для розробки напрямів розвивальної роботи з метою підготовки особистості до майбутньої роботи і враховується для визначення обмежень у виборі сфер професійної діяльності.

*Активізуюча профконсультація* використовує результати психодіагностики для активізації особистості у вирішенні питання щодо вибору сфери професійної діяльності та способів підготовки до неї. Цей тип профконсультації спрямований на подолання головного недоліку існуючої практики профконсультування, а саме: недостатнє врахування активності суб'єкта професійного самовизначення.

Активізуюча профконсультація спирається на активність самого суб'єкта професійного самовизначення. Її головна мета — активізація процесу формування психологічної готовності особистості до професійного самовизначення.

Головний зміст активізуючої профконсультації — психологічна підготовка особистості до визначення своєї позиції і прийняття самостійного рішення щодо професійного самовизначення. Профконсультаційна робота проводиться в умовах співробітництва психолога й клієнта і спрямовується на усвідомлення особистістю, яка звернулась до профконсультанта, своєї проблеми самовизначення та самостійне прийняття рішення. Тиск на особистість, директивні рекомендації, нав'язування консультантом своєї думки — недопустимі речі в процесі профконсультування.

*Узагальнена модель структури індивідуальної розвивальної профконсультації*

Модель розвивальної профконсультації складається з чотирьох етапів:

- 1) встановлення «робочого альянсу»;
- 2) дослідження проблеми клієнта;
- 3) персоналізація або дієва перебудова інтелектуальної та афективно-потребнісної сфери особистості клієнта;
- 4) планування дій щодо реалізації рішень клієнта та їхня корекція.

Головна мета першого етапу — налагодження контакту з клієнтом, встановлення довірливих взаєностосунків, які слугуватимуть основою подальшого відвертого аналізу проблеми. Це один з найважливіших етапів консультування, проте його важливість часто недооцінюють. Консультанти намагаються одразу ж розпочати вирішення проблеми замість того, щоб уважно вислухати людину, встановити з нею контакт, емоційний зв'язок, який передбачав би високий ступінь довіри, щирості, взаєморозуміння, поваги. Цей етап надзвичайно важливий, оскільки він забезпечує не тільки можливість спілкування з клієнтом, а й можливість спрямовувати його у потрібному вам напрямку.

На другому етапі консультант допомагає клієнту ретельно дослідити свою проблему, визначаючи саме ті питання, які потребують вирішення. Наприклад, студент звертається до профконсультанта з питанням щодо напрямку подальшого навчання у магістратурі, проте за цим питанням ховається його стурбованість, тривога, розгубленість. Зосередженістю на почуттях студента і допомогою йому зрозуміти свій дійсний стан, його бажання, прагнення, консультант сприяє самопізнанню студентом самого себе.

На третьому етапі студент ще глибше досліджує свою проблему, щоб зрозуміти свою роль у її вирішенні. Таке усвідомлення закладає фундамент

конструктивних дій стосовно вирішуваної проблеми. Відбуваються певні зміни в особистісних смислах та поведінці особистості.

Останній, четвертий етап студент планує, що саме він має зробити, щоб вирішити свою проблему. На цьому етапі консультант має утримуватися від вказівок та порад, остаточних висновків. Хоча більшість студентів рада була б почути пораду або точну вказівку, що робити далі. Проте це не зробить їх зрілими особистостями, які спроможні самостійно вирішувати свої проблеми.

Отже, профконсультант продовжує сприяти та спонукати студента знаходити варіанти рішень його проблеми та допомагати вибрати найкращий з них, найоптимальніший напрям подальших його дій. Наголошуємо на тому, що консультант разом зі студентом досліджує можливі варіанти рішення, та остаточне рішення має бути за студентом.

Психолог через певний проміжок часу має обов'язково зустрітися зі студентом, щоб той розповів, що йому вдалося або не вдалося зробити у вирішенні своєї проблеми. Під час цієї зустрічі студент може зрозуміти, наприклад, що його дії не відповідали суті його проблеми, або він не правильно визначив ті питання, від вирішення яких залежить подолання його проблеми. Як би там не було, така зустріч має бути спрямована на аналіз дій студента (клієнта).

Отже, психологічне консультування можна завершувати тільки тоді, коли особистість спроможна продуктивно переносити позитивні результати своїх особистісних змін у своє реальне життя і діяльність. Критеріями позитивності консультування мають бути ефективність та стійкість результатів консультування у життєдіяльності особистості.

На заключному етапі консультування психолог узагальнює те, що відбувалося у процесі психологічного консультування: профконсультант проговорює суть вирішеної проблеми та коротко повторює вироблені сумісно зі клієнтом (студентом) варіанти рішення проблеми.

*Групова розвивальна профконсультація.* Групова розвивальна профконсультація (автор підходу та багатьох конкретних методик — М. С. Пряжников) передбачає застосування певних методів роботи у групі. Це імітаційні та карткові профорієнтаційні ігри, елементи соціально-психологічного тренінгу, ділові й рольові ігри, кейс-метод, різноманітні психотехнічні вправи.

Імітаційні ділові ігри моделюють професійну діяльність, створюючи тим самим можливість здійснити так би мовити «професійну пробу», програти певні соціально-професійні ролі. Це особливо важливо в юнацькому віці, коли життєвий досвід ще невеликий. Ділову гру необхідно завершувати обговоренням, яке створює умови для самоаналізу та усвідомлення свого ставлення до професії.

Елементи соціально-психологічного тренінгу та рольові ігри підвищують інтерес особистості до професійного самовизначення, до свідомого вибору професії, створюють умови для самопізнання її можливостей і здібностей, мотивів та спрямованості своєї поведінки, а також одночасно удосконалити засоби спілкування.

Наприкінці зазначимо, що результатом психологічного консультування є не стільки полегшення емоційного стану особистості (хоча і це важливо), скільки прийняття особистістю відповідальності за все, що з нею відбувається; у зростанні її впевненості в собі, у своїх силах.

Універсальним критерієм ефективності будь-якого психологічного консультування (у тому числі і профконсультування) є поява в особистості нового погляду на життя, на світ, на себе, виникнення нових переживань та прагнень, постановка нових завдань. А найголовніше, у житті особистості з'являються нові позитивні досягнення.

## **Висновки до розділу V**

Психологічна готовність до професійного навчання за педагогічним фахом — це системне, цілісне, ієрархічне утворення, яке є складовою професійного вибору педагогічної діяльності й об'єднує у собі мотиваційну, інтелектуальну, емоційно-вольову, особистісну готовність, професійну спрямованість, природні передумови розвитку професійно-важливих здібностей абітурієнта педагогічного навчального закладу. Психологічна готовність до професійного навчання за педагогічним фахом — це багаточисленне утворення, оскільки представлене в усіх підструктурах особистості.

Вивчення характеру утруднень у професійному навчанні першокурсників та особливостей компонентного складу психологічної готовності до професійного навчання за педагогічним профілем свідчить про недостатній рівень її розвитку у майбутніх педагогів. Психологічна готовність до навчання у педагогічному ВНЗ знижена через невисокий рівень інтелектуального розвитку, відсутність спрямованості на здобуття професії «вчитель», нерозвиненість навичок саморегуляції, низький рівень соціальної зрілості особистості майбутніх педагогів.

Виявлені особливості психологічної готовності можуть виступати як основа для розробки психопрофілактичних і корегувальних програм з метою розвитку необхідних рис та здібностей, що визначають успішність професійного навчання та становлення майбутнього педагога, а саме:

- організацію й активізацію самопізнання студентів шляхом діагностування їхніх індивідуально-психологічних та особистісних особливостей і проведення індивідуальних та групових консультацій за результатами обстеження;
- на ознайомлення студентів з деякими питаннями психології особистості студента, які мають певне значення у самоорганізації навчання у ВНЗ;
- на усвідомлення першокурсниками власних цілей отримання вищої педагогічної освіти, розширення спектра мотивів вибору професії вчителя, тобто включення у нього як цілей, що визначаються об'єктивними обставинами, так і цілей, пов'язаних з самореалізацією (як особистісною, так і професійною);

- на розвиток гуманістичних цінностей;
- на формування ціннісно-сислового ставлення до професії, оскільки внутрішнє спонукання до педагогічної діяльності виникає у відповідності до життєвого смислу цієї діяльності для особистості.

Розвивальні та корегувальні програми мають бути розроблені та задіяні з урахуванням внутрішніх і зовнішніх умов та психологічних механізмів розвитку психологічної готовності до діяльності, що у своїй сукупності створює повноцінне розвивальне освітнє середовище.

Важливими умовами розвитку психологічної готовності до професійного навчання є реалізація принципів гуманістичної психології: використання методів навчання, орієнтованих та центрованих на студентів, створення суб'єктної основи професійної освіти; трансформація суб'єкт-об'єктної взаємодії викладачів і студентів у співробітництво двох рівноправних суб'єктів навчання; виконання викладачами фасилітативних функцій в освітньому процесі; створення у ВПНЗ психологічної служби та здійснення психологічного проф-орієнтаційного супроводу професійного навчання студентів — майбутніх педагогів.

Зазначені вище умови сприяють розвитку навичок самодетермінації, саморозвитку внутрішнього потенціалу студентів, а отже, оптимізації процесу розвитку їхньої психологічної готовності до професійного навчання педагогічного спрямування.

### Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1980. — 335 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
3. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. — Изд. 2-е. — М. : Независимая фирма «Класс», 1999. — 208 с. — (Библиотека психологии и психотерапии; выпуск 23).
4. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. — М., 1996. — 496 с.
5. Амосова Т. В. Основные подходы к профессиональной готовности в отечественной психологии. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.emssia.org>.
6. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев, Н. В. Кузьмина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. — Вып. 2. — Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1974. — С. 3-15.
7. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. — М. ; Воронеж, 1996. — 379 с.
8. Балл Г. А. Мотив: уточнение понятия / Г. А. Балл // Психологический журнал. — М. : Изд-во ИП РАН. — Т. 25. — № 4. — 2004. — С. 56-65.
9. Бершедова Л. И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л. И. Бершедова. — М., 1999. — 50 с.
10. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — К. : Педагогічна преса, 2011. — № 3 (72). — С. 5-16.
11. Бех І. Д. Комунікативна компетентність педагога в оптимізації виховного процесу / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді :

- [зб. наук. праць] / АПН України. Інститут проблем виховання. — К., 2002. — Кн. 1. — С. 6-11.
12. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. — М., 2001. — 511 с.
  13. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. — М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. — 352 с.
  14. Боровикова С. А. Профессиональное самоопределение // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / С. А. Боровикова; [под ред. Г. С. Никифорова]. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 1991. — С. 6-22.
  15. Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход / М. Боуэн // Вопросы психологи. — М. : НИИТ МГАФК, 1992. — № 3-4. — С. 24-33.
  16. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика : [учебник для вузов] / Л. Ф. Бурлачук. — СПб. : Питер, 2011. — [2-е изд.]. — 384 с.
  17. Вербицкий А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // Вопросы психологии. — 1997. — № 3. — С. 12-22.
  18. Вікова психологія : навч. посібник для студ. пед. вузів / [За ред. Г. С. Костюка]. — К. : Рад. школа, 1976. — 269 с.
  19. Готовність учня до профільного навчання / [упоряд. В. Рибалка]. — К. : Мікрос-СВС. — 2003. — 112 с.
  20. Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика : [избр. труды] / К. М. Гуревич. — СПб. : Питер, 2008. — 336 с.
  21. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К. М. Гуревич. — М. : Наука, 1970. — 272 с.
  22. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.
  23. Деркач А. А. Готовность к деятельности как акмеологический феномен : [монография] / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева, О. В. Михайлов. — М. : Изд-во РАГС, 2008. — 96 с.
  24. Деркач А. А. Психология развития профессионала : учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зызыкин, А. К. Маркова. — М. : РАГС, 2000. — 124 с.
  25. Дунин Г. С. Проблемы и результаты оценки психологической готовности сотрудников МВД России к деятельности в чрезвычайных ситуациях // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2006. — № 1 (25). — С. 33-38.
  26. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Изд-во БГУ, 1976. — 176 с.
  27. Зеер Э. Ф. Психология профессий : [уч. пособие для студентов вузов] / Э. Ф. Зеер. — М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. — 336 с.
  28. Зенкова Н. А. Психологическая модель готовности студентов первого курса к обучению в вузе : [автореф. дис. на соиск. учен. ст. канд. психол. наук] / Н. А. Зенкова. — Тамбов, 2003. — 24 с.
  29. Зязюн І. А. Педагогічна професія в контексті двох парадоксів / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія / Т. Левовицький, І. Вільш, І. Зязюн, Н. Ничкало. — Ченстохово; Київ, 2012. — С. 83-92.
  30. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект / І. А. Зязюн // Теорія і практика упр. соц. системами: Філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — 2002. — № 2. — С. 23-24.
  31. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : [наук-метод. посібник] / І. А. Зязюн. — К. : МАУП, 2000. — 312 с.
  32. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І. А. Зязюн // Рід. шк. — 2000. — № 8. — С. 8-13.



33. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 199 с.
34. Ишков А. Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности : [автореф. дис. на соиск. учен. ст. канд. психол. наук] / А. Д. Ишков. — М., 2004. — 23 с.
35. Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е. И. Казакова // М-лы Всерос. научно-практич. конференции. — СПб, 1998.
36. Калинина И. А. Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности и ее взаимосвязь с успешностью обучения: на примере экономического вуза : [авт. дис. на соиск. учен. ст. канд. психол. наук] / И. А. Калинина. — М., 2007. — 24 с.
37. Климов Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие : [уч. пособие] / Е. А. Климов. — М. : Изд-во Моск. ун-та ; Изд. центр «Академия», 2004. — 240 с.
38. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — 2-е изд. — М. : Изд. Центр «Академия», 2004. — 304 с.
39. Кон И. С. Социальная психология / И. С. Кон. — М. : Воронеж, 1999. — С. 177.
40. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 5-13.
41. Краткий психологический словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. — Ростов н/Д. : Феникс, 1999. — 512 с.
42. Крутецкий А. В. Психология математических способностей / А. В. Крутецкий. — М. : Просвещение, 1968. — 432 с.
43. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность и талант учителя / Н. В. Кузьмина. — Л. : Знание, 1985. — 32 с.
44. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. — М. : Просвещение, 1985. — 128 с.
45. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. — М. : Просвещение, 1964. — 343 с.
46. Леонтьев О. М. Деятельность. Сознание. Личность. — М. : Политиздат, 1975. — 305 с.
47. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1999. — 487 с.
48. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 143 с.
49. Литвинова Н. І. Алгоритм визначення професійної спрямованості особистості / Н. І. Литвинова // Профорієнтаційна робота психолога / [упоряд. Т. Гончаренко]. — К. : Шк. світ, 2007. — С. 30-54.
50. Литвинова Н. І. Психологічні передумови визначення професійної спрямованості учнівської молоді / Н. І. Литвинова // Педагогічний процес: теорія і практика : [зб. наук. праць]. — К., 2004. — № 2. — С. 190-198.
51. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М., 1984. — 226 с.
52. Лукина В. С. Исследование мотивации профессионального развития / В. С. Лукина // Вопросы психологии. — 2004. — № 5. — С. 25-37.
53. Любимова Г. Ю. Основные направления в исследованиях американского студенчества / Г. Ю. Любимова // Вестник Московского ун-та. : Серия 14: Психология. — 2005. — № 2. — С. 56-67.
54. Марищук В. Л. Методики психодиагностики в спорте / В. Л. Марищук [и др.]. — М. : Просвещение, 1984. — 192 с.
55. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М., 1993. — 190 с.

56. Милерян Е. А. Эмоционально-волевые компоненты надежности оператора / Е. А. Милерян // Очерки психологии труда оператора. — М. : Наука, 1974. — С. 5-82.
57. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. — М., 1994. — 216 с.
58. Моросанова В. И. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В. И. Моросанова, Р. Р. Сагиев // Вопросы психологии. — 1994. — № 5. — С. 134-140.
59. Нарсесян Л. С. Психологическая структура готовности оператора к экстремному действию / Л. С. Нарсесян, В. Н. Пушкин // Вопросы психологии. — 1969. — № 5. — С. 60-68.
60. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : [пособие для практических психологов, педагогов, родителей] / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. — Владос, 2001. — 256 с.
61. Новиков В. С. Психологическое обеспечение учебного процесса ВУЗов / В. С. Новиков, А. А. Боченков, А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин. — СПб. : ВМедА, 1997. — 255 с.
62. Орлов А. Б. Склонность и профессия / А. Б. Орлов. — М. : Знание, 1981. — 96 с.
63. Підготовка учнів до професійної 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.
64. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. — М. : Наука, 1972. — 312 с.
65. Поздняков В. М. Основы индивидуального психологического консультирования : [уч. пособ.] / В. М. Поздняков, М. Б. Шевелев. — Рязань, 1994. — 130 с.
66. Побірченко Н. А. Профорієнтаційні технології розвитку готовності учнівської молоді до входження у ринок праці / Н. А. Побірченко // Технології професійної орієнтації населення в умовах ринку праці : [монографія]. — К. : Педагогічна думка, 2011. — С. 10-33.
67. Побірченко Н. А. Психолого-педагогічні основи профорієнтації в неперервній освіті / Н. А. Побірченко ; [упоряд. Т. Гончаренко] // Профорієнтаційна робота психолога. — К. : Шк. світ, 2007. — С. — 5-29.
68. Побірченко Н. А. Психологічний супровід неперервної професійної орієнтації учнівської молоді / Н. А. Побірченко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : [зб. наук. праць до 10-річчя АПН України]. — Ч. 2. — Харків : ОВС, 2002. — С. 231-241.
69. Побірченко Н. А. Професійна орієнтація як компонент системи підготовки педагога професійної школи / Н. А. Побірченко // Педагог професійної школи. — К., 2002. — С. 43-67.
70. Практическая психология образования : [уч. пособие] / [под ред. И. В. Дубровиной]. — 4-е изд. — СПб. : Питер, 2007. — 592 с.
71. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. — М. : Академия, 2001. — 480 с.
72. Пряжников Н. С. Личная профессиональная перспектива / Н. С. Пряжников // Школьный психолог. — М. : Издательский дом «Первое сентября» — 2000. — № 16. — С. 12-14.
73. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 265 с.
74. Психологические и психофизиологические особенности студентов / [науч. ред. Н. М. Пейсахов]. — Казань : Изд-во Казан. Ун-та, 1977. — 296 с.
75. Пушкин В. П. Психология водителя / В. П. Пушкин, Л. С. Нарсесян. — М. : Знание, 1969. — 32 с.

76. Пырьев Е. А. Психологическая готовность молодежи к педагогической деятельности : [автореферат дис. на соиск. учен. ст. канд. психол. наук] / Е. А. Пырьев. — СПб., 1993. — 24 с.
77. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. — М. : Изд-во Моск. Ун-та., 1985. — 206 с.
78. Рибалка В. В. Психолого-педагогічні принципи і стадії розробки особистісно-орієнтованої підготовки учнівської молоді в системі неперервної освіти / В. В. Рибалка // Неперервна професійна освіта. Теорія і практика. — Вип. 11. — К., 2001. — С. 33-41.
79. Рибалка В. В. Психологія праці особистості : [навч. метод. посіб.] / В. В. Рибалка. — К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2006. — 59 с. — (Серія «Психологічна наука — працівникам професійно-технічної освіти»).
80. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. — М. : Прогресс, Универс, 1994. — 466 с.
81. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.
82. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии / Л. С. Рубинштейн. — СПб., 2003. — 712 с.
83. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. — Минск, 1984. — 176 с.
84. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования психологической готовности к деятельности : [автореф. дис. на соиск. учен. ст. д-ра психол. наук] / Р. Д. Санжаева. — М., 2003. — 50 с.
85. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися : [монографія] / В. А. Сластенин, Н. И. Филипенко. — М. : МПГУ, 2003. — 243 с.
86. Сластенин В. А. О личностно-ориентированных технологиях подготовки учителя / В. А. Сластенин // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 13-17.
87. Сластенин В. А. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя / В. А. Сластенин // Национальные ценности образования: история и современность. — М., 1996. — С. 229-235.
88. Сластенин В. А. Культура умственного труда студентов / В. А. Сластенин. — М. : МПГУ, 1994. — 109 с.
89. Сластенин В. А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя / В. А. Сластенин // Психология труда и личности учителя : сборник научных трудов ; Выпуск 1 / [Под ред. проф. А. И. Щербакова]. — Л., 1986. — С. 30-47.
90. Сластенин В. А. К вопросу о формировании педагогической направленности старшеклассников / В. А. Сластенин // Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей. — М., 1982. — С. 47-58.
91. Сластенин В. А. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности / В. А. Сластенин, Н. Е. Мажар. — М. : Прометей, 1991. — 144 с.
92. Слободчиков В. И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В. И. Слободчиков, Н. А. Исаева // Вопросы психологии. — 1996. — № 4. — С. 72-81.
93. Слободчиков В. И. Интегральная периодизация общего психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — С. 41-52.
94. Сорокоумова Г. В. Мотивационный компонент психологической готовности к выбору профессии в раннем юношеском возрасте : [автореф. дис. на соиск. учен. ст. канд. психол. наук] / Г. В. Сорокоумова. — М., 1990. — 24 с.

95. Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности : [автореф. дисс. на соиск. учен. ст. д-ра психол. наук] / Б. А. Сосновский. — М., 1992. — 32 с.
96. Технології професійної орієнтації населення в умовах ринку праці : [монографія] / авт. кол. : Н. А. Побірченко, Н. І. Литвинова, В. В. Синявський [та ін.]. — К. : Педагогічна думка, 2011. — 256 с.
97. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные исследования установки / Д. Н. Узнадзе. — Тбилиси : Изд-во АН ГССР, 1963. — 375 с.
98. Ухтомский А. А. Избранные труды / А. А. Ухтомский. — Л., 1978. — 360 с.
99. Формирование учебной деятельности студентов / [под ред. В. Я. Ляудис]. — М. : МГУ, 1989. — 240 с.
100. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. / Х. Хекхаузен. — М. : Педагогика, 1986. — Т. 1. — 408 с.
101. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 1994. — 320 с.
102. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности / В. Д. Шадриков. — Ярославль, 1979. — 91 с.
103. Шеляховская Н. К. Временное психическое стартовое состояние в труде у учащихся-токарей профессионально-технического училища : [автореф. дисс. на соиск. учен. ст. канд. пед. наук] / Н. К. Шеляховская. — М., 1965. — 21 с.
104. Якиманская И. С. Личностно-ориентированный подход: концепция и технология / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 1996. — 110 с.

## **Розділ VI. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ЯК ЧИННИКА САМОРОЗВИТКУ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У змісті розділу розкрито сутність протиріччя між соціалізацією та індивідуалізацією учня в сучасній освітній системі, запропоновано технологію активізації саморозвитку учнів, що дозволяє узгодити зазначені тенденції. Висвітлено основні психологічні умови організації простору саморозвитку в навчальному закладі, визначено ключові принципи формування профорієнтаційного простору, показано важливу роль учителя в його формуванні та шляхи залучення останнього до профорієнтаційної діяльності. Розкрито зв'язок процесів саморозвитку та професійного самовизначення старшокласників. Наведено результати експериментального дослідження цієї проблематики. Показано значення інформаційної грамотності як необхідної умови ефективної життєдіяльності сучасної людини в умовах інформаційного перенавантаження. Психологічний контекст цього поняття припускає оволодіння людиною навичками ефективного (умілого, критичного) мислення. Обґрунтовано необхідність формування у особистості навичок ефективного мислення, що є важливим продуктом діяльності освітніх систем. Позначено ключові моменти наявного досвіду розробки і апробації програм навчання ефективному мисленню.*

### **6.1. Психологічні чинники саморозвитку в навчальних умовах**

Соціально-економічна та політична криза, яку переживає сьогодні українське суспільство, актуалізувала потребу в людях, здатних до продуктивної самореалізації через самопізнання, самовизначення, самопобудову, тобто здатних до активного саморозвитку. Дуже важливим є те, щоб саморозвиток й особистісне становлення стали життєвими орієнтирами для самої людини — освіта створює умови розвитку і саморозвитку особистості, скористатися наданими ресурсами може лише сама людина. Саме тому в сучасній психолого-педагогічній науці загострюється інтерес до суб'єктності людини; відбувається перегляд, переосмислення впливових факторів її розвитку й саморозвитку.

Процес навчання є вагомим чинником розвитку й саморозвитку особистості, про що зазначено в значному масиві робіт (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, М. Й. Боришевський та ін.). Адже саме на час навчання в середній школі припадає особистісне і професійне самовизначення юної особистості, формуються її ціннісні орієнтації й особистісні смисли, відбувається усвідомлення молодою людиною себе в якості суб'єкта в різних площинах власного становлення: соціального, психологічного, духовного (В. О. Татенко, С. Д. Максименко, Л. М. Куликова). Саме в цей період особливо важливо створити середовище, де активними суб'єктами розвитку виступатимуть не тільки безпосередньо учні, а й дорослі, що їх оточують: учителі, наставники, батьки (Б. Д. Ельконін, О. С. Газман, С. В. Кульневич).

Зазначимо ключові моменти наявних нині протиріч освітньої системи, які мають вплив на досліджувану нами проблему саморозвитку учнів. Так, О. С. Газман, який розробив та активно пропагує на пострадянському просторі ключові засади «Педагогіки свободи» [2; 3], наступним чином пояснює одне з ключових протиріч сучасної освітньої системи — протиріччя між процесами соціалізації та індивідуалізації учнів. Освіта як одна з форм соціалізації, — наголошує О. С. Газман, — це засіб вбудувати підрастаючу людину в загальний для всіх життєвий простір. У цьому сенсі освіта потрібна для того, щоб діти засвоїли знання про оточуючий світ та засоби його пізнання. Виховання, продовжує автор, як частина освіти, яка соціалізує, є спеціально організованим процесом пред'явлення соціально-схвалюваних цінностей, нормативних якостей особистості та зразків поведінки. Тобто це є процес залучення людини до загального та належного. О. С. Газман зазначає, що процес соціалізації є звичним для нашої школи та добре засвоєний нею на протигагу процесові індивідуалізації в освіті. Індивідуалізація в освіті, за О. С. Газманом, — це система засобів, яка сприяє усвідомленню підрастаючою людиною своєї відмінності від інших: своєї слабкості та своєї сили — фізичної, інтелектуальної, моральної, творчої. Саме така система сприяє духовному прозрінню учнів, їх самостійному та успішному просуванню в диференційованій освіті, обранню власного смислу життя та життєвого шляху. Тобто, мова йде про допомогу людині в особистісному самовизначенні та саморусі. Забезпечити індивідуалізацію, згідно з О. С. Газманом, може особливий педагогічний процес — педагогічна допомога та підтримка дитини в її індивідуальному розвитку, в її саморозвитку.

Проілюструємо тезу про протиріччя між адаптаційним та розвивальним підходами в педагогічній практиці, між процесами соціалізації та індивідуалізації учня. Проявлена активність може мати два напрямки, які суттєво відрізняються один від одного: активність заради виживання, тобто адаптація та активність заради розвитку, тобто особистісна трансформація.

Яким шляхом піде розвиток кожного окремого індивіду — залежить як від усвідомленого вибору самого індивіда, так і від особливостей оточуючого його середовища. Оточуюче середовище є носієм культурних зразків та культурного надбання всього людства, також носієм певних соціальних цінностей, загальноприйнятих зразків соціального успіху, поширених стратегій досягнення цього успіху тощо. Культурне надбання всього людства скорочено можна назвати терміном «культура», зразки соціального успіху та стратегії його досягнення скорочено назвемо терміном «цивілізація». «Культура» та «цивілізація» — не тотожні поняття: якщо культура є ресурсом розвитку (саморозвитку) людини, то цивілізація скоріше несе в собі агресивну функцію нав'язування.

Розкриємо цей механізм докладніше. Культура є продуктом діяльності певної цивілізації та живильним середовищем для розвитку людини. Цивілізація, в свою чергу, є продуктом діяльності людини (спільноти), організація

спільної діяльності для вищої її ефективності. Схематично цей взаємозв'язок можливо відобразити наступним чином (рис. 6.1.1).

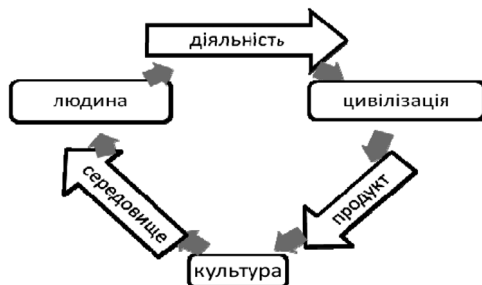


Рис. 6.1.1. Взаємодія людини, цивілізації і культури: культура — живильне середовище для саморозвитку

Якщо ж відбувається заміщення понять, і людина стає «засобом» функціонування «цивілізації», тоді «культура» працює не як живильне середовище — у цьому випадку і «культура», і сама людина обслуговують «цивілізацію». Як наслідок, культурне середовище стає агресивним — воно поглинає свідомості індивідів, «перемелює крізь м'ясорубку» найпоширеніших культурних зразків — соціальних стереотипів, та видає на виході колективно-неусвідомлені зразки — носії середньостатистичних цінностей, які обслуговують актуальну «цивілізацію» — домінуючу в певному суспільстві ідеологію.

Дозволити або не дозволити себе поглинути — це, в першу чергу, є вибором самого індивіда (див. рис. 6.1.2).

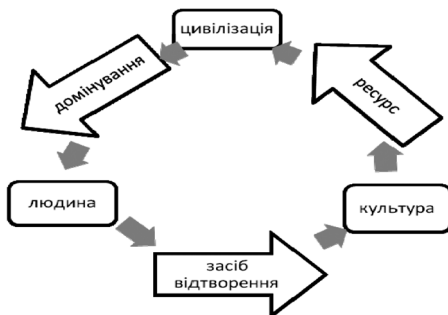


Рис. 6.1.2. Взаємодія людини, цивілізації і культури: культура і людина обслуговують цивілізацію

Як було зазначено вище, кожній людині притаманний глибинний потяг до розвитку (внутрішній закон, внутрішня інтенція). Напрямок цього руху, тобто ціль розвитку, стратегії діяльності, способи прояву активності тощо, обираються *самим* індивідом (навіть якщо самостійність цього вибору не усвідомлена) в залежності від: цінностей; особистісного життєвого досвіду;

ситуації, що склалася та її можливостей; індивідуальних відмінностей і особистісних характеристик; персональних можливостей.

У будь-якому випадку, залучення індивіда до середовища культури відбувається в контексті цивілізації, тобто взаємодія з цивілізацією є необхідною умовою життєдіяльності та розвитку індивіда. Ця взаємодія може проявлятися на таких рівнях:

- 1) Адаптація для підтримки життєдіяльності.
- 2) Адаптація + самовдосконалення для більшої ефективності діяльності.
- 3) Адаптація + розвиток (самовдосконалення) + трансформація (самоперетворення).

В контексті теорії саморозвитку нас перш за все цікавить останній, третій рівень взаємодії індивіда та оточуючого середовища; та при цьому слід пам'ятати що необхідною умовою оволодіння індивідом цим рівнем активності є попереднє оволодіння ним нижчими рівнями, тобто достатня адаптованість та якісне функціонування. Під таким кутом зору сприяння учневі в напрямку підвищення його соціально-психологічній адаптації та в напрямку розвитку навичок соціального функціонування (тобто розвиток соціально-психологічних компетентностей) зрештою працює на найвищий, трансформаційний, рівень саморозвитку особистості. Потрібно пам'ятати, що цього рівня індивід може досягнути, по-перше, на основі перших двох рівнів; по-друге, це відбувається в певному віковому періоді — періоді соціальної та особистісної зрілості. Тобто такий рівень саморозвитку досягається пізніше, ніж у шкільному віці. Водночас саме у шкільному віці закладаються певні підвалини, передумови подальшого особистісного саморозвитку.

Узгодити зазначені тенденції дозволила розроблена нами технологія активізації саморозвитку, яка спрямована на становлення і розвиток суб'єктної позиції учнів не тільки в контексті навчання, але й у контексті їх загальної життєдіяльності та розвитку. Зазначена технологія окреслює можливі засоби: 1) запуску механізму саморозвитку учнів; 2) активізації його дії в навчальних умовах; 3) створення педагогічного середовища, сприятливого для саморозвитку всіх залучених у нього суб'єктів. В узагальненому вигляді структуру технології активізації саморозвитку учнів побудовано на досліджених закономірностях взаємодії трьох категорій психологічних чинників саморозвитку: індивідуально-психологічних, психолого-педагогічних і соціально-психологічних. У залежності від категорії чинників саморозвитку технологія передбачає різні форми діяльності та психолого-педагогічної взаємодії. Так, сприяння активізації індивідуально-психологічних чинників саморозвитку перш за все носить характер психологічного супроводу учнів, і включає такі форми роботи, як індивідуальні та групові консультації, різноманітні психологічні засоби інтенсифікації психічної діяльності (психологічні вправи, тренінги, самозвіти, тощо). Контекст психолого-педагогічних чинників саморозвитку передбачає формувальний характер взаємодії і базується на різних формах організації навчально-виховного процесу (уроки, факультативні заняття, ор-



ганізовані форми позаурочної діяльності). Контекст соціально-психологічних чинників саморозвитку базується на розумінні педагогічної ситуації й навчального середовища як системного утворення. Запропоновані заходи перш за все орієнтовані на цілеспрямоване формування організаційної культури навчального закладу, головною місією якої є саморозвиток особистості.

На рисунку 6.1.3 схематично відображено ключові напрямки діяльності з активізації саморозвитку.



Рис. 6.1.3. Шляхи активізації саморозвитку учнів у навчальних умовах

Перша виділена лінія демонструє шляхи оптимізації особистісного розвитку учнів. Доцільність оптимізації такої діяльності обумовлена, по-перше, самим визначенням саморозвитку як самокерованого процесу особистісного становлення. Тобто і самі учні, і дорослі, які забезпечують психолого-педагогічний супровід розвитку учнів, мають відстежувати та, за необхідністю, корегувати перебіг особистісного розвитку для знаходження найбільш збалансованої і гармонійної динаміки цього процесу.

Важливою умовою гармонійного розвитку учнів є гуманістична спрямованість організаційної культури навчального закладу. Адже саме гуманістичні принципи педагогічної діяльності сприяють становленню суб'єктності не тільки учнів, а й всіх учасників педагогічного процесу; закладають підвалини для їх гармонійного особистісного розвитку і саморозвитку.

Друга лінія активізації саморозвитку учнів акцентує увагу на формуванні в учнів домінант самоудосконалення, яка стимулює активне самопізнання,

самопроекування, самореалізацію, і свідчить про готовність особистості взяти на себе відповідальність за перебіг власного розвитку. Найефективнішим шляхом формування такої домінанти, на нашу думку, є трансляція дорослими особистісних життєвих цінностей, серед яких саморозвиток й самовдосконалення займають одне з перших місць.

Ціннісні орієнтації й учнів, і педагогічних працівників, у свою чергу, знаходяться в активній взаємодії з ключовими позиціями сформованої у навчальному закладі організаційної культури — її місією, базовими цінностями, декларованим результатом діяльності і стратегіями досягнення цього результату. Ефективним засобом активізації саморозвитку всіх суб'єктів педагогічної діяльності є цілеспрямоване формування організаційної культури з такою місією.

Наступна, третя лінія активізації саморозвитку учнів, передбачає оволодіння ними стратегіями самопобудови. Оволодіння цими стратегіями найбільш ефективно відбувається в спеціально організованих умовах навчального процесу. При цьому не обов'язково спочатку транслювати їх для учнів саме як «стратегії самопобудови». На нашу думку, доцільніше формування проектних навичок або при застосуванні у навчальній діяльності проектних технологій, або при введенні до навчальних планів спеціальних курсів з розвитку навичок роботи з інформацією, проектування подальшого професійного і життєвого шляху. Щодо загальних умов навчання, то сприятливими для оволодіння учнями навичками проектної діяльності з подальшим застосуванням їх до власного розвитку є широке використання в навчальній діяльності методу проектів та організація профорієнтаційної діяльності. Остання сприяє професійному самовизначенню учнів, і таким чином допомагає проектувати подальший розвиток не абстрактно, а у зв'язку з професійним розвитком і становленням.

Останньою на схемі лінією активізації саморозвитку є безпосередньо запуск механізму саморозвитку в учнів з його подальшою підтримкою. За отриманими нами результатами, спонтанний, без спеціально організованого психолого-педагогічного впливу, запуск механізму саморозвитку в учнів або відбувається дуже повільно, або зовсім не відбувається. Крім того, було виявлено, що зростанню відчуття самоствердження і самореалізації сприяє професійна (профільна) спрямованість навчального закладу. Таким чином, ще одним майданчиком одержання учнями позитивного досвіду самопобудови може виступати позаурочна шкільна діяльність, перш за все спрямована на подальший професійний розвиток. Наявність таких майданчиків — спеціалізовані професійно спрямовані навчальні курси, трудові майстерні і гуртки різного спрямування, система професійних проб і трудового стажування — є зовнішньою умовою загальної інтенсифікації в учнів механізмів саморозвитку. Впровадження технології активізації саморозвитку передбачає готовність учителів до організації профорієнтаційного простору.

## **6.2. Профорієнтаційний простір та роль учителя в його формуванні**

Як уже було зазначено в попередньому підрозділі, важливим є те, щоб саморозвиток й особистісне становлення стали життєвими орієнтирами для самої людини. Тому постає питання про нерозривний зв'язок процесів саморозвитку та життєвого й професійного самовизначення. Профорієнтаційний супровід професійного самовизначення сучасних школярів є відомим і невідомим одночасно. Відомим, оскільки ця тема постійно хвилює науковців та практиків психолого-педагогічної галузі: адже вибір випускником школи успішної професії й подальше опанування нею складає найважливіший інтегрований результат зусиль педагогів, вихователів, шкільних психологів та інших освітян. Сучасні українські дослідники — С. В. Єгорова, Н. І. Литвинова, І. П. Маноха, М. В. Папуча, Н. А. Побірченко, В. В. Рибалка, В. В. Синявський, Б. О. Федоришин та ін. — розуміють професійне самовизначення як діяльнісний прояв свідомого суб'єкта, що здійснює життєво важливий вибір.

І все ж таки профорієнтаційний напрямок є маловідомим, оскільки малопрогнозованою і непередбачуваною є вся наша загальна життєдіяльність — соціальна, політична, економічна, тощо. Змінюється не лише світ професій, змінюється весь зміст стратегій профорієнтації, адаптації, творчої розбудови власної професійної ситуації кожною особистістю. Сучасним школярам, випускникам навчальних закладів дуже складно зробити свій власний професійний вибір, оскільки і кількість можливих виборів постійно зростає, і подальші альтернативи професійної діяльності є дещо розпливчастими. А тому сучасний старшокласник дуже потребує грамотної профорієнтаційної допомоги.

Отже, ми виходимо з гіпотези, що оскільки процеси саморозвитку й професійного самовизначення нерозривно пов'язані у старшому шкільному віці, застосування вчителем профорієнтаційних технологій у своїй навчально-виховній діяльності сприятиме загальній активізації простору саморозвитку. Зазначена гіпотеза містить наступні концептуальні ідеї.

1. Педагогіка розвитку (термін Б. Д. Ельконіна) передбачає не підтягування особистості учня до певних, попередньо заданих зразків, а сприяння розкриттю її власного потенціалу через створення простору саморозвитку.
2. Найбільш сприятливим майданчиком самореалізації особистості є її професійна діяльність, тому професійне самовизначення юної особистості є одночасно вибором майданчика подальшого саморозвитку.
3. Механізм саморозвитку особистості найбільш активно починає працювати у старшому шкільному віці, тому профорієнтаційна діяльність учителя у роботі зі старшокласниками може одночасно підсилити процес їх професійного самовизначення та сприяти запуску саморозвитку.
4. Усвідомлення вчителем нових засад освіти (розвиток та самореалізація замість налаштування на зразок та адаптацію) передбачає трансфор-

мацію цілей та засобів психолого-педагогічного впливу, в тому числі через застосування нових змістів та форм профорієнтаційної діяльності.

Перевірка зазначеної гіпотези та викладених концептуальних ідей дозволила створити та впровадити комплексну систему психолого-педагогічних заходів для активізації процесів саморозвитку у старшокласників. Така система передбачає опрацювання основних та допоміжних напрямів психолого-педагогічного супроводу. До основних напрямів відноситься:

- Допомога у самопізнанні, самоусвідомленні та формуванні адекватної та позитивної «Я-концепції» молодій людині (формування готовності до саморозвитку).
- Допомога у проектуванні життєвої самореалізації, перш за все, через професійне проектування (оволодіння стратегіями самопобудови).
- Розвиток особистісної рефлексії та критичності мислення, оволодіння учнями навичками ефективного мислення (запуск механізму саморозвитку).

Допоміжні напрями психолого-педагогічного супроводу передбачають:

- Сприяння розвитку окремих якостей, притаманних особистості, що самоактуалізується: активність, відкритість, відповідальність, сенситивність, гнучкість тощо (оптимізація особистісного розвитку).
- Сприяння розвитку конкретних професійно-важливих якостей для підвищення ефективності майбутнього процесу професійної самореалізації (зв'язок особистісного становлення з професійним розвитком).
- Створення психолого-педагогічного простору взаємодії «Учень — Учитель», побудованого на принципах гуманістичної педагогіки (цілеспрямоване формування організаційної культури, спрямованої на саморозвиток).
- Проведення системи занять для батьків з метою надання консультативно-методичної допомоги з актуальних питань професійного та життєвого самовизначення старшокласників та ключових засад конструктивної взаємодії батьків та дітей (розширення впливу організаційної культури закладу на всіх суб'єктів педагогічної діяльності).

Зазначена система, окрім роботи з учнями, також охоплює й інші структурні елементи навчального середовища, тобто спрямована на активізацію саморозвитку педагогів та оптимізацію взаємодії учнів з їх батьками. Приклади такої системної роботи наведені в окремих наших публікаціях [13; 14], а також у розроблених нами програмах занять з педагогами [10] і з батьками. Щодо організації навчального процесу з метою активізації саморозвитку старшокласників та їх професійного самовизначення, актуальними, на нашу думку, є такі вектори навчання:

- Для 8-9 класів — напрям розвитку критичності мислення та вміння працювати з інформацією;
- Для 9-10 класів — профорієнтаційний напрям, що сприяє професійному самовизначенню, знайомить з основами професійного планування;

- Для 10-11 класів — напрям стратегічного планування та проектування кар'єри, що сприяє оформленню професійного самовизначення учнів у вигляді індивідуального професійного плану та пропонує старшокласникам інструментарій побудови власної кар'єри.

Крім того, протягом всього періоду навчання в старших класах доцільним є індивідуальне консультування старшокласників з питань профорієнтації, в тому числі на базі природних задатків для більш усвідомленого формування Я-концепції та подальшої побудови професійного плану на її основі.

Розробка та подальше впровадження системи профорієнтаційних психолого-педагогічних заходів сприятиме активізації саморозвитку всіх залучених учасників педагогічного процесу: учнів, викладачів, кураторів тощо. Це є вагомим кроком подальшої гуманізації сучасної системи безперервної професійної орієнтації.

### **6.3. Взаємозв'язок процесів саморозвитку та професійного самовизначення**

На нашу думку, допомогу щодо життєвого та професійного самовизначення перш за все старшокласникові може надати людина, яка знаходиться з ним в безпосередньому повсякденному контакті — вчитель, класний керівник або шкільний практичний психолог. На жаль, у більшості випадків педагоги та шкільні психологи не забезпечені належним чином тими засобами, методиками й інформаційними матеріалами, що необхідні для повноцінної профорієнтаційної діяльності. Крім того, не завжди вчителі вважають за необхідне застосовувати у власній діяльності профорієнтаційний напрямок. Отже, узгодження завдань розвивальної педагогіки з профорієнтаційними завданнями дозволить під іншим кутом зору побачити форми профорієнтаційної діяльності в сучасній школі, й залучити профорієнтаційні процеси до організації психолого-педагогічного простору, сприятливого для саморозвитку всіх залучених у нього суб'єктів. Виявленню психологічних умов такої діяльності було присвячене психодіагностичне дослідження, проведене нами протягом 2011-2012 навчального року на базі Київського ліцею №241 «Голосіївський».

Ключовим завданням проведеного дослідження було виявлення зв'язку саморозвитку ліцеїстів з їх професійним самовизначенням. До проведення моніторингу було залучено вибірку учнів 9-х класів ліцею кількістю 95 осіб. Психодіагностичним інструментарієм дослідження стали: опитувальник визначення готовності старшокласників до вибору професії (розробка І. М. Кондакова) [6], методика виявлення готовності до саморозвитку (розробка В. В. Павлова), тест конструктивного мислення (розробка Сеймура Епштейна) [16], тест раціонального мислення та методика виявлення бар'єрів мислення (розробка Альберта Елліса) [20].

Для з'ясування узагальнюючих тенденцій дані психодіагностики було оброблено методами математичної статистики. Проведений факторний аналіз

дозволив виділити окремі чинники, які є найбільш впливовими щодо готовності учнів до професійного вибору цієї вікової категорії. Аналіз взаємодії виділених факторів показав, що готовність учнів до вибору професії у контексті їх саморозвитку можна розглядати за трьома параметрами:

- 1) параметр ставлення до професійного вибору;
- 2) параметр ставлення до себе;
- 3) параметр ставлення до власного професійного майбутнього.

На наступній схемі (рис. 6.3.1) наочно відображено зв'язок названих параметрів з виділеними факторами вибору професії.



*Рис. 6.3.1. Зв'язок професійного самовизначення з характеристиками саморозвитку старшокласників*

Схема наочно демонструє два механізми професійного вибору — нерозвинений, «дитячий», що відображено на верхньому шарі схеми; і більш зрілий, раціональний — нижній шар.

Подальший аналіз дозволив визначити, які чинники найбільш пов'язані з активізацією виділених факторів вибору професії.

Так званий «мораторій на дитинство», що проявляється у «відкладенні на потім» ситуації професійного вибору, має зворотній кореляційний зв'язок з навичками конструктивного та раціонального мислення. Тобто, сприяння розвитку учнів останніх опосередковано сприятиме їх дорослішанню та розвитку через надбання старшокласниками готовності зробити власний професійний вибір.

Конструктивне мислення й раціональне мислення — це нетотожні поняття. Конструктивне мислення може вмещувати елементи інтуїтивних передбачень. Ключова характеристика конструктивного мислення — спрямованість на результат [21]. Ключова характеристика раціонального мислення — застосування логіки для одержання умовиводів [20]. Застосований нами надалі термін «ефективне мислення» є інтегральним поєднанням мислення конструктивного і раціонального.

Вивчення зв'язку готовності до професійного вибору з навичками раціонального мислення наочно продемонструвало, що відтягування ситуації

професійного вибору в старшокласників щільно пов'язане з показниками нерішучості у разі необхідності зробити вибір, тобто неготовність взяти відповідальність за наслідки власного вибору. Тому допомога дорослих в цьому питанні, психолого-педагогічний супровід професійного самовизначення старшокласників, мають допомогти останнім подолати цю важливу кризу та, врешті-решт, зробити професійний вибір. Цікаво, що готовність учнів зробити професійний вибір пов'язана не стільки з їх навичками раціонального мислення, скільки з їх загальною готовністю до саморозвитку (рис. 6.3.2).

Тобто для інтенсифікації процесів професійного самовизначення учнів слід задіяти будь-які механізми активізації їх саморозвитку. Це не обов'язково прямий профорієнтаційний вплив. Будь-яка шкільна та позашкільна діяльність, що сприяє саморозвитку учня, стимулює механізми його усвідомленого професійного вибору. Умови навчально-виховного процесу надають широкі можливості для активізації саморозвитку учнів. Та, за результатами наших попередніх досліджень, найбільш впливовим чинником активізації саморозвитку є створення середовища, сприятливого для саморозвитку і учнів, і вчителів. Це середовище може бути задеклароване на рівні ключових принципів діяльності навчального закладу. Однак реалізувати на практиці ці принципи в змозі безпосередні виконавці, перш за все вчителі та вихователі. Іншими словами, якщо вчителі навчального закладу вбачають саморозвиток ключовим гаслом власної діяльності — така мотивація виникає й в учнів. І це є дуже впливовим механізмом активізації процесів професійного самовизначення останніх.

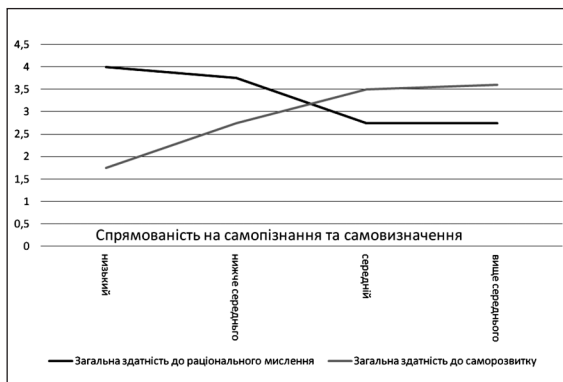


Рис. 6.3.2. Зв'язок спрямованості на саморозвиток та професійне самовизначення зі здатністю до раціонального мислення та саморозвитку

Якщо ж механізм усвідомленого професійного вибору не задіяно достатньою мірою — тоді може активізуватись «дитячий», некритичний механізм професійного самовизначення. Він знаходиться в прямому кореляційному зв'язку з відмовою учнів брати відповідальність на себе, їх відстороненістю від себе та від проблем власного професійного вибору. Цей зв'язок наочно продемонстровано на рисунку 6.3.3.

У цьому випадку корисним може виявитись раціональний підхід до професійного самовизначення. Прикладом такого раціонального підходу може бути проведення індивідуальних прогностичних профконсультацій, започаткування спеціалізованих курсів з планування кар'єри тощо.

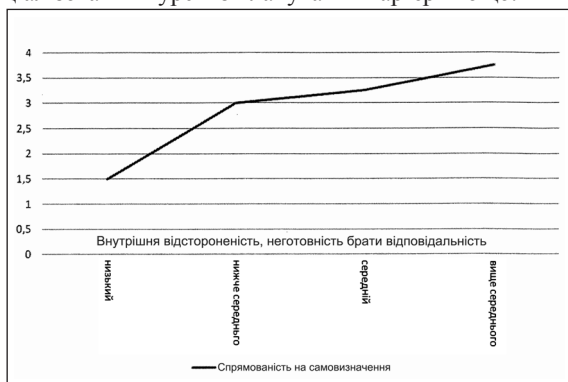


Рис. 6.3.3. Некритичний механізм професійного вибору

Такі психолого-педагогічні заходи матимуть також профілактичний вплив, запобігатимуть як залежності учнів у питаннях професійного вибору, так і невиправданому оптимізмові їх у плануванні професійного майбутнього. Зворотній зв'язок цих чинників показано на рисунку 6.3.4. Ми бачимо з графіків, що некритичність, «дитячість» професійного вибору не сприяє їх саморозвитку, а навпаки, стримує його.

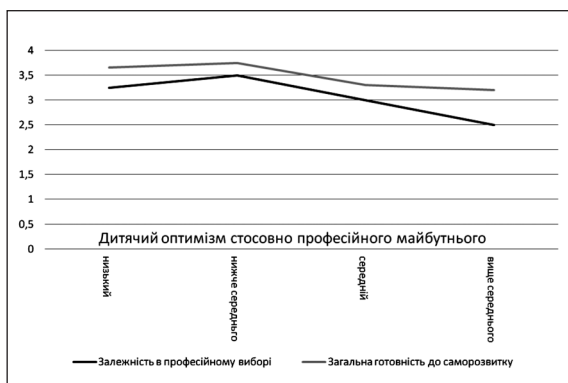
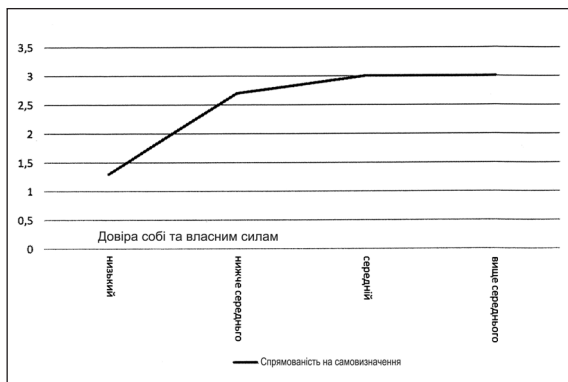


Рис. 6.3.4. Некритичний механізм професійного планування і готовність до саморозвитку старшокласників

І, нарешті, рисунок 6.3.5 показує, що підняти в учнів довіру до себе та підвищити в них готовність робити професійний вибір на основі саморозуміння та віри в себе можна через підвищення їх самооцінки. Умови навчально-виховного процесу надають чимало можливостей формування адекватної



самооцінки учнів. Потрібно, щоб дорослі розуміли важливість такого психологічного утворення для подальшого професійного успіху їх вихованців.



*Рис. 6.3.5. Механізми формування довірчого ставлення до себе у професійному самовизначенні*

Проведений аналіз дозволив окреслити найвпливовіші механізми формування профорієнтаційного простору навчального закладу з урахуванням психології саморозвитку учнів. Такими механізмами є:

- Створення середовища навчального закладу, налаштованого на саморозвиток усіх залучених до нього суб'єктів педагогічної діяльності;
- Сприяння саморозвиткові через навчальну та позашкільну діяльність;
- Створення окремих акцентів для формування в учнів навичок ефективного мислення;
- Задіяння механізмів ефективного мислення в процесі професійного самовизначення через організацію прогностичного профконсультування та запровадження спеціалізованих курсів для старшокласників з проектування майбутньої професійної діяльності;
- Використання всіх можливих засобів педагогічного впливу для формування в учнів адекватної самооцінки, усвідомлення вчителями важливості останньої для подальшого професійного успіху їх вихованців.

#### **6.4. Психологічні аспекти розвитку інформаційної грамотності суб'єктів освітніх систем**

Сучасний світ характеризується такою високою кількістю інформаційних потоків з такою ж інтенсивною динамікою їх якісної і кількісної зміни, що та інформація, засвоєнню і переробці якої могло бути присвячене життя декількох поколінь, у наш час може застарівати буквально за декілька років. По-перше, це робить малопродуктивним механізм передачі корисного соціального досвіду від покоління до покоління (репродуктивна педагогіка) — досвід попереднього покоління виявляється застарілим, неактуальним. Одночасно подібна інтенсифікація інформаційних процесів активізує напрацювання ко-

жним новим поколінням свого власного неповторного досвіду, актуального саме зараз, у даних умовах.

Посилення ролі особистісної позиції людини пред'являє інші вимоги до її навичок і вмінь. В умовах «інформаційного буму» важливішим для людини стає не стільки володіння певною інформацією — доступ до неї і так відкритий, скільки вміння знаходити і обробляти необхідні інформаційні дані. Таким чином, відбуваються зрушення у засадах роботи з інформацією: замість відомого формулювання: «Той, хто володіє інформацією, володіє світом», правильніше було б сказати: «Той, хто володіє навичками обробки інформації — в змозі керувати своїм власним світом». Іншими словами, змінюються цілі й пріоритети всієї системи освіти: і загальноосвітньої, і професійної. Замість якісного наповнення учнів і студентів інформаційними масивами знань, які нібито забезпечать їм подальшу соціальну успішність і професійну ефективність, логічніше було б розвивати уміння, навички самостійної роботи з цією самою інформацією. У зв'язку з цим доцільно навести метафору з чудової книги Гордона Драйдена «Революція в навчанні», в якій автор спробував намітити подальші тенденції всієї системи освіти, зважаючи на активне розповсюдження медіа-технологій: «Розум будь-якої людини є кімнатою, заповненою старими меблями. Їх треба пересунути або зовсім винести, тільки тоді можна буде поставити в кімнаті щось інше. Прийняти нові ідеї нескладно, складніше позбавитися від старих» [5, 619]. За Г. Драйденом, основними векторами оновленої освіти можуть бути:

- 1) установка на вміння постійно вчитися;
- 2) здібність до пошуку нових знань для досягнення поставленої мети;
- 3) розвиток навичок роботи в командах фахівців різних галузей знання;
- 4) постійне творче самовдосконалення.

Таким чином, якщо використати запропоновану вище метафору — завдання освітніх інститутів третього тисячоліття не стільки в забезпеченні всіх нас необхідними для життя «шафами, столами і стільцями», потрібними для облаштування простору нашої свідомості, скільки в засвоєнні навичок самостійного добору потрібного нам «вмісту свідомості». І в такому контексті поняття «інформаційна грамотність» виходить за рамки звичних кліше, згідно з якими вона сприймається синонімічно володінню інформаційними технологіями, мережевій грамотності, комп'ютерній грамотності, медіа грамотності тощо.

Згідно з Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning (в російському перекладі) [19], дане поняття можна трактувати як здатність знаходити і використовувати інформацію, що є основою навчання впродовж усього життя. Інформаційна грамотність тісно пов'язана з поняттям безперервної освіти, не менш тісний зв'язок вона має з поняттям «критичне мислення», що зазначене там же: користувачі інформації повинні знати стратегії збору інформації і володіти навичками критичного мислення, щоб відібрати, відкинути, синтезувати інформацію і представити її в новій формі для вирішення

реальних життєвих проблем [19; 7]. Надане визначення інформаційної грамотності, розроблене Американською асоціацією шкільних бібліотек, виводить нас за рамки виключно бібліотечної роботи, а також за рамки дискретних навичок і стратегій, вживаних при використанні комплексної інформації, зібраної з різних джерел, з метою розкриття змісту і вирішення проблем.

Щоб перейти у контекст психолого-педагогічних понять — зробимо спробу зіставити поняття «інформаційна грамотність» з окремими ключовими характеристиками сконструйованого ідеального образу випускника школи в рамках медіа-проекту «Суспільне конструювання образу випускника російської школи 2020» [15]. У результаті діяльності проекту були сформовані переліки якостей, що найбільшою мірою розкривають ідеальний образ випускника школи, і проведено рейтинг важливості формування цих якостей у школярів. Так, з усього розмаїття бажаних для розвитку і формування в учнів якостей зупинимося на тих, що найбільше пов'язані з поняттям інформаційної грамотності. Опускаючи категорії «знання наук», «знання технологій», «трудові вміння», які більшою мірою можна зіставити із звичними ЗУНами (знаннями, уміннями, навичками), детальніше розглянемо категорії «пізнання» і «мислення».

Зазначимо, що названі в ході медіа-проекту бажані для випускника школи властивості і якості знаходяться в повній відповідності з виділеними Гордоном Драйденом пріоритетними векторами інноваційної освіти. Організатори проекту під категорією «пізнання» розуміють ті якості, які необхідні випускникові для самостійного мислення й пізнання навколишнього світу. Згідно з остаточним рейтингом, найбільш важливою в цій категорії названа **здібність до безперервної освіти**, тобто прагнення та готовність особистості до саморозвитку й самовдосконалення і особистісного, і професійного протягом усього життя. Далі в переліку якостей позначена **навичка схематизації**, що передбачає вміння створення схем, ментальних карт, діаграм, інших зручних візуальних способів представлення інформації. Наступними лідерами є **уміння переносити отримані знання в практику і вірне ставлення до власних помилок**, де помилки розуміються як частина досвіду, невід'ємний етап пізнання, тому важливо робити необхідні висновки, змінювати методи, шукати нові шляхи й можливості, розширювати мислення.

Мислення розглядається як окрема категорія властивостей, які дозволять випускникові самостійно думати, критично оцінювати ситуації, оцінювати ризики, обґрунтовувати свою позицію, прагнути до розвитку навичок критичного мислення. За результатами конструювання й проведеного рейтингу бажаних якостей передуючими в переліку **виявилися аналітичне, критичне і системне мислення**. З приводу останнього — серед учасників проекту виникла дискусія: системне мислення або системний підхід в мисленні. Оскільки всі позначені якості в більшості своїй пов'язані з поняттям «мислення» — розкриємо це поняття детальніше.

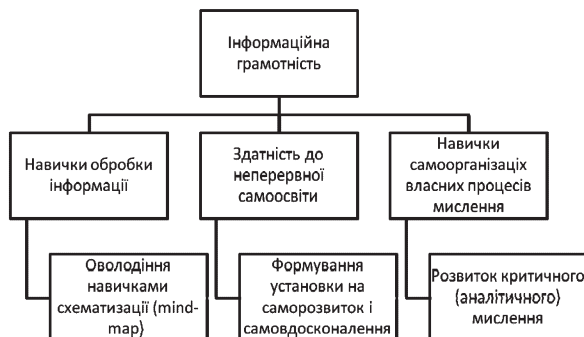
Навіть поверхневе ознайомлення з понятійним апаратом психології мислення [17; 18] демонструє відсутність єдиного бачення, єдиного розуміння

і трактування позначеного психічного процесу. У якості відправного пункту зупинимося на визначенні мислення, запропонованому В.В. Петуховим [17, с. 5], який відзначає, що «в широкому розумінні мислення — це активна пізнавальна діяльність суб'єкта, необхідна для його повноцінної орієнтації в навколишньому природному і соціальному світі. При вирішенні більш спеціальних дослідницьких задач, при вивченні конкретних психологічних механізмів вищих пізнавальних процесів, мислення визначають у вузькому контексті — як процес вирішення задач».

Таким чином, перше, більш широке визначення мислення узгоджене з ідеальними якостями випускника школи, що зібрані в категорії «пізнання»; друге, вузьке визначення — з якостями, показаними в категорії «мислення».

Перша, найбільш укрупнена класифікація виділяє мислення організоване (критичне, наукове) на противагу стихійному (неефективному, буденному) мисленню. Зіставлення цих двох видів мислення наочно представлені на персональному сайті Євгенія Волкова [1]. Є. Н. Волков, посилаючись на роботи Метью Ліпмана [8], активно використовує альтернативну назву — уміле мислення, яке він розуміє як використання когнітивних технік або стратегій, що збільшують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату. Це визначення характеризує мислення як таке, що відрізняється контрольованістю, обґрунтованістю і цілеспрямованістю. Саме до цього типу мислення звертаються при вирішенні задач, формулюванні висновків, ймовірнісній оцінці й ухваленні рішень. Якщо до названого переліку особливостей мислення додати його ключову роль у досягненні поставлених завдань (досягненні ефектів) — ми отримаємо розгорнуту характеристику ефективного мислення. Саме це словосполучення ми використовуємо у нашій подальшій діяльності.

Наступна, не менш масивна за обсягом класифікація когнітивних процесів стосується усвідомлюваних й неусвідомлюваних форм мислення. Безумовно, неусвідомлювані або малоусвідомлювані процеси психічної діяльності людини є тією «підводною частиною айсбергу», яка дуже часто визначає вибір людиною усвідомлюваних розумових стратегій і їх зміст. Та все ж наш інтерес у першу чергу стосується останніх, тобто предметом вивчення є якщо не рефлексія самого процесу мислення, то, в усякому разі, достатньо ясне усвідомлення його змісту. Якщо сформулювати це метафорично, то нас цікавить позиція «Я розумію, *про що я думаю*» і, на наступному кроці, «Я усвідомлюю, *як я це роблю*», тобто основний акцент лежить на вивченні напрацьованих навичок виконання операцій мислення. Ці навички краще всього позначити, використовуючи надані в Delphi Report [7] індикатори критичного мислення. На думку експертів, критичне мислення включає когнітивні навички з: 1) інтерпретації; 2) аналізу; 3) оцінки; 4) формулювання висновків; 5) пояснення; 6) саморегулювання. Схематичне зображення шляхів розвитку інформаційної грамотності у фахівців освітньої галузі представлені на рис. 6.4.1.



*Рис. 6.4.1. Шляхи розвитку інформаційної грамотності у суб'єктів освітніх систем*

Схема показує, яким чином інформаційна грамотність безпосередньо пов'язана з розвитком навичок критичного (аналітичного, системного) мислення. Навичка схематизації (візуальні методи представлення інформації), зафіксована як бажана якість для випускника школи, безпосередньо пов'язана з даними видами мислення. Здатність до безперервної освіти (самоосвіти), так само як і здатність застосовувати отримані знання на практиці й виносити корисний досвід зі зроблених помилок — це вже ширша інтегрована властивість особистості. Хоч основою цієї властивості, крім ціннісно-сміслових установок, є згадане раніше «ефективне мислення».

Таким чином, ефективне мислення є базовою навичкою інформаційної грамотності особистості, оскільки воно фокусує увагу на: а) важливості самоорганізації мислення на протипагу хаотичності, неусвідомленості, нерегульованості розумових процесів; б) першочергову роль самої людини в організації простору власного мислення; в) спрямованості процесу мислення на отримання результату. Тільки розуміння самою людиною важливості й можливості оптимізації власних розумових процесів дозволяють їй, використовуючи наведену вище метафору Гордона Драйдена, розчистити простір власної свідомості від старих меблів — неусвідомлюваних стереотипів, кліше, некритично сприйнятих установок і життєвих програм.

Пошук шляхів донесення до широкої громадськості важливості оволодіння так званим ефективним мисленням став першим завданням в нашому проекті по підвищенню інформаційної грамотності — тільки зріла мотивація отримання «розумової ясності» у власній голові надає людині необхідну енергію і певний «запас міцності» для «чищення авгієвих стаєнь», утворених в результаті мислення буденного, хаотичного, малоефективного.

Для експериментальної апробації висунутих ідей була розроблена програма соціально-психологічного курсу для старшокласників із розвитку навичок критичного мислення на матеріалі життєвого і професійного самовизначення. З огляду на те, що термін «критичне мислення» отримав стійку ідентифі-

кацію з програмами критичного мислення, відомих у вітчизняному освітньому середовищі під брендом РКМЧПГ (розвиток критичного мислення через письмо та грамотність), акцентуємо увагу на нетотожність наших розробок з цим брендом.

Основна мета програми — розвиток у молодих людей усвідомленості в ухваленні життєво-важливих рішень завдяки освоєнню навичок критичного мислення. Досягти поставленої мети ми прагнемо через реалізацію наступних завдань:

- презентація учням базових інструментів ефективного (критичного) мислення;
- формування в молодих людей мотивації на подальший розвиток навичок ефективного мислення;
- психолого-педагогічний супровід професійного самовизначення старшокласників;
- підсилення рівня рефлексії та саморефлексії (рефлексії мислення) молодих людей в усвідомленні та вирішенні актуальних життєвих задач та викликів;
- сприяння побудові старшокласниками індивідуальних планів-проектів життєвої та професійної самореалізації;
- пронесення ключової ідеї про важливість безперервного особистісного й професійного саморозвитку і самовдосконалення, ефективним засобом якого виступає ефективне мислення.

Програма розрахована на 32-34 академічні години, і передбачає очну та дистанційну, з використанням медіа-технологій, форми взаємодії. Названа програма увібрала в себе попередні розробки з пошуку методів розвитку ефективного (критичного) мислення в процесі професійного самовизначення молоді [9]. Основний акцент у запропонованому алгоритмі самовизначення припадає на активне впровадження когнітивного картування (mind-mapping) і користування програмами-картобудівниками для побудови схем-планів подальшого життєвого і професійного шляху. Також до програми увійшли елементи розроблених й апробованих нами раніше навчально-розвивальних програм підвищення інформаційної грамотності старшокласників [11; 12]. Навчання навичкам ефективного мислення не на абстрактному матеріалі, а на актуальній для старшого шкільного віку життєвій проблемі-виклику професійного самовизначення дозволяє виконати першу умову для реалізації подібних програм — наявність в учасників зрілої мотивації до роботи.

Перехід до реалізації названої програми показав ряд складнощів об'єктивного і суб'єктивного характеру. Об'єктивні складнощі — перш за все складнощі організаційного порядку: наявність/відсутність у зацікавлених навчальних закладів необхідної техніки й апаратури, можливість включення програми «Ефективного мислення» до навчального плану. До складнощів суб'єктивного характеру (з певної точки зору ці складнощі також можна назвати об'єктивними) належить недостатня готовність самих суб'єктів педагогічної діяльно-

сті, тобто і шкільної адміністрації, і безпосередньо вчителів до презентації подібного типу мислення — те, що ми вище позначили як «ефективне» або «уміле мислення». Цей напрям — окремий полігон дослідження, який ми також проводитимемо в міру можливостей та сил. Поки що, у форматі окремих ініціатив, ми розробляємо і проводимо «пілотажні» семінари, круглі столи, тренінги для фахівців системи освіти, де розкриваємо важливість оволодіння інформаційною грамотністю [13; 14] та навичками критичного, ефективного мислення не тільки для учнів, але й для самих учителів.

Розробка і реалізація програм підвищення інформаційної грамотності для вчителів, розвитку в них навичок ефективного мислення, а також адаптація наявного діагностичного інструментарію та розробка нового, що дозволить відстежувати ефективність навчально-розвивальних програм, є пріоритетом в нашій подальшій науковій діяльності.

## Висновки до розділу VI

Педагогіка розвитку (термін Б. Д. Ельконіна) передбачає не підтягування особистості учня до певних, попередньо заданих зразків, а сприяння розкриттю її власного потенціалу через створення простору саморозвитку.

Механізм саморозвитку особистості найбільш активно починає працювати у старшому шкільному віці, тому профорієнтаційна діяльність учителя може одночасно підсилити процес професійного самовизначення та сприяти запуску механізму саморозвитку старшокласника.

Найбільш сприятливим майданчиком самореалізації особистості є її професійна діяльність, тому професійне самовизначення юної особистості є одночасно вибором майданчика подальшого саморозвитку.

Усвідомлення вчителем нових засад освіти — розвиток та самореалізація замість налаштування на зразок та адаптація — передбачає трансформацію цілей та засобів психолого-педагогічного впливу, в тому числі через застосування нових змістів та форм профорієнтаційної діяльності.

Сучасна освітня система потребує розробки новітніх форм профорієнтаційної діяльності. Застосування вчителями алгоритмів ефективного (умілого, критичного) мислення, на протигагу мисленню буденному, хаотичному, малоефективному є одним з можливих ресурсів, що сприятиме саморозвитку суб'єктів педагогічної діяльності і буде передумовою формування профорієнтаційного простору в навчальному закладі.

## Список використаної літератури

1. Волков Е. Н. Критическое мышление: принципы и признаки. Введение / Е. Волков. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://evolkov.net/critic.think/articles/Volkov.E.Critical.think.principles>.
2. Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / О. С. Газман // Дайджест педагогічних ідей та технологій. — 2001. — № 3/4. — С. 61-67.
3. Газман О. С. Педагогіка свободи / О. С. Газман // Новые ценности образования. — М. : Инноватор, 1996. — Вып. 6. — С. 10-38.

4. Диагностика профессионального самоопределения / [сост. Я. С. Сунцова]. — Ижевск : Удмуртский университет, 2009. — 112 с. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/3888/2009152>.
5. Драйден Г. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому / Г. Драйден, Д. Вос; [пер. с англ.]. — М. : ПАРВИНЭ, 2003. — 672 с.
6. Кондаков И.Н. Диагностика профессиональных установок подростков / И.Н. Кондаков // Вопросы психологии. — 1997. — № 2. — С. 122-130. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.voppsy.ru/journals\\_all/issues/1997/972/972122.htm](http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1997/972/972122.htm).
7. Критическое мышление: отчёт об экспертном консенсусе в отношении образовательного оценивания и обучения : Дельфи-доклад: краткое изложение / [перевод Волкова Е.Н.]. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html>.
8. Липман М. Рефлексивная модель образования / Мэгтью Липман. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://biblioteka.org.ua/book.php?id=1120000977&p=0>.
9. Мерзлякова О.Л. Методики професійного визначення / О. Мерзлякова, Г. Євдокимова. — К. : Шк. світ, 2011. — 120 с.
10. Мерзлякова О.Л. Вчителі й учні: мистецтво діалогу : [семінарські і тренінгові заняття психолога з педагогами] / О. Мерзлякова. — К. : Шк. світ, 2008. — 112 с.
11. Мерзлякова О.Л. Профілактика деструктивних впливів мас-медіа [Текст] : [програма занять для молоді] / О.Л. Мерзлякова. — К. : Шк. світ, 2010. — 128 с.
12. Мерзлякова О.Л. Як не потрапити на гачок маніпулятора : програма занять для молоді : [метод. посіб] / О. Мерзлякова. — К. : Шк. світ, 2010. — 119 с.
13. Мерзлякова О.Л. Ефективне мислення особистості — засоби розвитку та діагностики / Мерзлякова О.Л. — К. : Інститут психології ім. Костюка, 2013. — С. 38-51.
14. Мерзлякова О.Л. Психологічні аспекти розвитку інформаційної грамотності суб'єктів педагогічних систем / Мерзлякова О.Л. // Освітнє середовище обдарованого учня. — Варшава, 2013. — С. 168-174.
15. Общественное конструирование образа выпускника российской школы 2020 : медиа-проект. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://construct.crowdexpert.ru/>.
16. Опросник конструктивности мышления С. Эпштейна / Лаборатория психологии и профориентации. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.sundune.ru/Progets/Psy\\_diagnostic/СТП.aspx](http://www.sundune.ru/Progets/Psy_diagnostic/СТП.aspx).
17. Петухов В.В. Психология мышления : [учеб.-метод. пособие для студентов фак. психологии гос. ун-тов] / В.В. Петухов — М. : Изд-во МГУ, 1987. — 87 с.
18. Психология мышления / [под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова]. — 2-е издание, переработ. и доп. — М. : АСТ, 2008. — 672 с.
19. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни / [под ред. Хесуса Лая]. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://archive.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006-ru.pdf>.
20. Эллис А. Тест на иррациональные установки / А. Эллис // Академия личностного роста АКМЕ — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.acme-alm.com/?p=365>.
21. Эпштейн С. Вы мудрее, чем вы думаете / С. Эпштейн, А. Бродский. — Минск : Попурри, 2000. — 383 с.



## **Розділ VII. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОСТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ УПРОДОВЖ НАВЧАННЯ**

*Одним з найважливіших питань професійної підготовки майбутніх педагогів вважається сформованість у них позитивного ставлення до себе та інших суб'єктів діяльності, що включені у педагогічний процес. У цьому розділі визначено психологічні особливості розвитку позитивного професійного самоставлення майбутніх педагогів упродовж навчання; представлено методика розвитку позитивного професійного самоставлення, що ґрунтується на принципах особистісно-орієнтованої професійної спрямованості, етапності становлення професійного самоставлення, занурення у професійну діяльність та самоорганізацію корекції свого професійного самоставлення. Зазначено, що серед психологічних засобів розвитку професійного самоставлення більш ефективними є такі, як: оптимальне поєднання індивідуальних та колективних форм роботи студентів з розвитку професійного самоставлення; включення студентів у практичну діяльність з самодіагностики; формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до процесу професійної підготовки на основі самооцінки та експериментальної оцінки провідних мотивів та динаміки їх розвитку в навчальному процесі; проведення діагностики професійного самоставлення; вибір оптимальних форм проведення занять.*

### **7.1. Теоретичний аналіз проблеми розвитку професійного самоставлення майбутніх педагогів**

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються у сучасному суспільстві, потребують від особистості майбутнього педагога відповідального, активного та інноваційно-творчого ставлення до опанування майбутньою професією упродовж навчання. Розвиток професійного самоставлення майбутніх педагогів стає все більш актуальною проблемою, тому що сучасна психолого-педагогічна наука намагається глибше дослідити суть самого суб'єкта педагогічної діяльності, зрозуміти закономірності та можливості розвитку професійного самоставлення особистості майбутнього педагога ще упродовж навчання. Адже, педагогічна діяльність висуває до сучасного вчителя низку вимог, оскільки зросла потреба у компетентному вчителі, який здатен створити педагогічну взаємодію на основі принципів гуманізму, що в свою чергу вимагає від педагога впевненості у власних силах та можливостях, здатності до саморозвитку, самоосвіти, самореалізації, професійного та особистісного зростання. У практиці сучасної педагогічної освіти спостерігаються тенденції переносу акценту з технологізації підготовки майбутніх педагогів на аспекти особистісного розвитку. Проблема професійного самоставлення педагогів виступає як внутрішня ресурсна база для професійного та особистісного розвитку. Самоставлення визначає особливості проявів особистості, є основою формування позиції людини, виконує регуляторну функцію, виступаючи механізмом внутрішнього контролю особистості.

Слід зазначити, що в теоретико-методологічному аспекті розробки проблеми професійного самоставлення майбутніх педагогів багато невизначених моментів. У контексті сучасних психолого-педагогічних досліджень за цією проблемою до сих пір немає чітко визначених або загальноприйнятих концептуальних засад. Понятійний апарат використовується в рамках конкретних досліджень, а стійкої термінологічної бази у сфері дослідження професійного самоставлення поки що не існує. Незважаючи на указану термінологічну аморфність, існують окремі напрями методологічного обґрунтування та теоретичного осмислення феномена самоставлення зарубіжними та вітчизняними дослідниками. Так, природу, сутність, механізми та чинники розвитку самоставлення особистості розглядали У. Джеймс, К. Роджерс, Е. Фромм, Е. Еріксон [14; 40; 46]. У вітчизняній психології самоставлення особистості досліджувалося Б. Ананьєвим, Л. Божович, І. Коном, О. Леонтєвим, С. Пантелеєвим, Н. Сарджвеладзе, В. Століним, які визначили цей феномен як результат формування самооцінки, самопізнання, самосвідомості, образу-Я [2; 7; 19; 24; 30; 42; 43]. На їхню думку, від самоставлення залежить успішність у навчанні та в професійній діяльності, соціальна успішність та внутрішній комфорт особистості.

У руслі методології особистісно-орієнтованого підходу, велика роль відводиться питанням саморозвитку, самопізнання, самопроекування, самокорекції особистості майбутнього педагога (О. Асмолов, К. Абульханова-Славська), підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності (Е. Зеер, Є. Клімов, Н. Побірченко, М. Пряжніков), сучасної теорії та практики формування професійно-педагогічної культури вчителя (Т. Яценко, О. Онаць) [1; 3; 15; 18; 33; 36; 48; 49]. Самоставлення у руслі концепції про особистісні смисли «Я» розглядали А. Асмолов, А. Петровський [3; 32]. Праці Г. Костюка містять теоретичні уявлення фундатора української школи психологів про процеси саморозвитку, в тому числі й самоставлення, з позиції зовнішньої та внутрішньої детермінації [20]. Т. Титаренко визначила провідну роль і особливості трансформації самоставлення особистості молоді людини у контексті психологічних особливостей побудови власного життєвого світу [38].

У працях С. Рубінштейна, А. Брушлинського, Д. Богоявленської, О. Матюшкина підкреслюється, що особливості внутрішньої динаміки самосвідомості, структура й специфіка ставлення особистості до самої себе, образ власного «Я» здійснюють регулюючий вплив практично на всі аспекти поведінки та діяльності особистості [8; 9; 31; 41]. Думка про те, що ці складові відіграють важливу роль у встановленні міжособистісних відносин, в постановці та досягненні цілей, у способах вирішення кризових ситуацій, у включеності студентів у процес саморозвитку, самовиховання, висвітлена також у працях таких дослідників, як В. Гурін, О. Кочетов, В. Канн-Калик, Н. Кузьміна, О. Мерзлякова, М. Нікандров, С. Пантелеєв, В. Столін та ін. [13; 21; 23; 30; 43].

Психолого-педагогічна і соціальна сутність самоставлення, що визначена Н. Сарджвеладзе, В. Століним, С. Пантелеєвим, полягає у проявах та системних взаємозв'язках когнітивних, емоційних, оціночних та поведінкових компонентів, складність яких пов'язана з рівнем розвитку самосвідомості особистості. Так, В. Столін зауважив на тому, що динаміка самоставлення особистості як особливої багатofакторної, психолого-соціальної, індивідуалізованої, відносно стійкої системи зумовлена особливостями самооцінки, самоповаги, самоприйняття [30; 42; 43]. Р. Бернс виокремив самоставлення як описову складову цілісної Я-концепції (образ «Я», уявлення про себе), що розглядалася ним як сукупність усіх уявлень індивіда про себе [5]. С. Пантелеєв, у своїх дослідженнях відмічає, що образ «Я» — це і самооцінка, і самоповага, і самоприйняття, і емоційно-ціннісне ставлення до себе й просто самоставлення. Самоставлення впливає на самооцінку особистості. Самоставлення більш широкий процес, який включає в себе самоспостереження, самооцінку, самоаналіз [30].

На думку більшості дослідників цієї проблеми (Г. Балл, Л. Долинська, М. Заброцький, В. Канн-Калик, О. Киричук, С. Максименко, Л. Мігіна, В. Рибалка, В. Семіченко, О. Скрипченко, Т. Яценко та інші), професійне становлення особистості вимагає цілеспрямованого та планомірного формування професійної свідомості як того психічного утворення, що інтегрує професійні знання, структуровані в певні програми професійних дій, та знання людини про саму себе як про суб'єкта професійної діяльності. Професійна свідомість «окрім здатності до рефлексії засобів, характеризується здатністю суб'єкта до ціннісно-сислового самовизначення, до рефлексії способу свого існування» з чого випливає, що справжнім механізмом розвитку людини як професіонала виступає рефлексивна здатність до самовизначення. При цьому виражений рефлексивний характер педагогічної діяльності виявляється: в процесі практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель намагається адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття та вчинки учнів; у процесі проектування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання та конструктивно-методичні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей учнів і можливостей їх розвитку; в процесі самоаналізу та самооцінки вчителем власної діяльності й самого себе як її суб'єкта. Самопізнання особистості виконує провідну роль у процесі професійного становлення. Активна рефлексія дає змогу зробити цей процес активним, творчим і особистісно значущим. Особливості внутрішньої динаміки самосвідомості, структура і специфіка ставлення до власного «Я» виявляють регулюючий вплив практично на всі аспекти поведінки людини, відіграючи кардинальну роль у встановленні міжособистісних стосунків, у прийнятті та досягненні цілей [4; 27; 39; 48; 49].

У світлі гуманістичної психології провідною є проблема «справжнього Я», «самості», що виражається у самовизначенні, самоспостереженні та самоставленні. Так, А. Маслоу стверджує, що людині притаманне споконвічне

та спонтанне прагнення до самоактуалізації. Розвиток особистості ним розуміється, як винятково внутрішній процес, що пов'язаний із прагненням актуалізувати в собі спадкоємні та генетичні схильності, а самоактуалізація — як одна з основних, найвищих людських потреб. Високий ступінь самоактуалізації особистості визначає її цілі та прагнення, обумовлює рівень розвитку самопізнання, і вже від знання себе залежить адекватне сприйняття зовнішнього світу та інших людей. Недостатній ступінь самоактуалізації особистості обумовлює почуття невпевненості, ворожості зовнішнього світу, зайвої тривоги. Такі переживання гальмують розвиток особистості, вона втрачає можливість адекватно реагувати на обставини зовнішнього світу, деформується її самоставлення та занижується самооцінка. Особистість з низьким рівнем самоактуалізації легко підпадає під вплив більш сильного оточення, вона важко відстоює власні погляди, коливаючись у своїх оцінках. Це призводить до залежності особистості, несамостійності, потреби в постійній підтримці, керованості ззовні. Особистість, що має високий рівень самоактуалізації, характеризується вольовою активністю, довільністю поведінки, у своїй діяльності вона керується власними поглядами на життя, не шукає схвалення та підтримки ззовні, самодостатня та незалежна в поглядах [25]. Таким чином, у руслі концепції самоактуалізації аутосимпатія як одна з провідних властивостей самоактуалізованої особистості є вихідною для формування у неї адекватного ставлення до себе.

К. Роджерс відстоює тезу про загальну позитивну природу людини та її можливості у самоактуалізації. Людина має тенденцію рухатися до більшої «конгруентності», до більш реалістичного функціонування та зрілості. Конгруентність визначається вченим як ступінь відповідності між власними почуттями, вихованням та висловлюваннями. Особистісне зростання або актуалізація «Я» при цьому виражається у прагненні розвинути професійно та як особистість, набувати різних компетенцій, цілісності «самості» — системи, що постійно знаходиться в процесі формування, та визначати погляд на себе — формувати уявлення особистості про себе саму [40].

Системний аналіз самоставлення передбачає його розгляд як представленого одночасно на трьох рівнях буття людини: діяльності, особистості як суб'єкта цієї діяльності та самосвідомості як смислового ядра особистості. Включаючись в ту чи іншу діяльність, особистість осмислює себе як суб'єкт діяльності. Результатом такого осмислення є ставлення особистості до себе як вираження у самосвідомості особистісного смислу «Я» по відношенню до мотивів самореалізації. Формуючись у процесі осмислення особистістю себе як суб'єкта життєвих відносин, самоставлення з'являється у структурі особистості як смислова диспозиція. При цьому, будучи стійкою, відносно незалежною від актуального життєвого досвіду, воно проектується у діяльність як установка, стан готовності особистості до тієї чи іншої поведінки. Як зазначив В. Мерлін, для того, щоб оволодіти здібністю відчувати емоційний стан іншої людини, точно сприймати смислові відтінки її внутрішнього сві-

ту, здібність подивитися на обставини очима співбесідника, необхідно мати, перш за все, у себе позитивне самоствалення [26].

Можливість для кращого розуміння психологічної природи та сутності професійного самоствалення особистості надає смисловий підхід. Всебічне та системне розуміння категорії смисл знайшло своє відображення у дослідженнях О. Леонтьєва, який у свій відомій монографії «Психологія смислу» описав класичні та некласичні підходи до розуміння цієї категорії [24]. Автор описує три площини існування смислу, які утворюють його «грані» та співвідносяться з категоріями особистості, свідомості й діяльності. Перша з них, що відображає онтологічний аспект смислу — це площина об'єктивних відносин між суб'єктом та світом. Тут об'єкти, явища та події дійсності мають для суб'єкта життєвий смисл і відбиваються на його життєдіяльності. Друга площина відображає феноменологічний аспект смислу — це образ світу в свідомості суб'єкта, одним з компонентів якого є особистісний смисл як форма пізнання суб'єктом його життєвих смислів, відображення їх у свідомості. Третя площина містить в собі неусвідомлювані механізми внутрішньої регуляції життєдіяльності — смислові структури особистості. Ця площина являє собою діяльнісний або регуляторний аспект смислу. Функція особистісного смислу як елемента системи смислової регуляції полягає у презентації суб'єктові образу місця і ролі об'єктів у його життєдіяльності. Існують два механізми, через які реалізується вищеприсана функція особистісного смислу: емоційна індикація та трансформація психічного образу. Таким чином, особистісний смисл об'єктів і явищ дійсності — це складова образів сприйняття й представлення відповідних об'єктів і явищ, що відображає їх життєвий смисл для суб'єкта та презентує його суб'єктові за допомогою емоційного забарвлення образів і їх трансформацій [24]. Дослідження категорії «смисл» є актуальним й цінним для різних аспектів життєдіяльності людини, однак найбільшу значущість, на наш погляд, вони здобувають для професійної сфери, адже одним з ключових критеріїв процесу професійного становлення майбутнього є наявність у нього особистісного смислу професійної діяльності. Особистісний смисл, що постає регулятором діяльності, виступає безпосередньою внутрішньою спонукальною силою активності суб'єкта, є вагомою умовою успішного здійснення професійної діяльності.

Теоретичне та методологічне обґрунтування проблеми визначення самоствалення як мотиваційного показника професійної ідентифікації особистості здійснено Ж. Вірною [11, с. 28-38] Дослідниця розкрила зміст самоствалення як імперативного модусу професійної ідентифікації, підкреслюючи, що самоствалення в інтегративних характеристиках є детермінувальним мотиваційним фактором професійної ідентифікації, що виражається в комплексі психолого-комунікативних властивостей особистості педагога. Виступаючи складним інтеграційним феноменом, професійна ідентичність об'єднує уявлення людини про своє місце у професійній групі й, відповідно, в суспільстві, ставлення до своєї професійної належності. Зміст професійної ідентичності

зумовлюють різноманітні соціальні, соціально-психологічні й особистісні чинники (особливості соціального середовища, в якому відбувається професійна діяльність, характер взаємодії та спілкування у професійній групі; роль еталонів професійних ситуацій та ставлення до різних професій; особливості професійної поведінки; перспективи самовираження, самореалізації та професійного зростання). Професійна ідентичність є продуктом тривалого особистісного і професійного розвитку, що виникає за умови досягнення суб'єктом достатньо високого рівня професійної майстерності. Упорядкування образу професіонала здійснюється під час професійного самопізнання. Тут важливим є розвиток особистості у професії, засвоєння відповідних стереотипів поведінки та гнучкість поведінки в непередбачуваних ситуаціях. Інакше існує ризик залишитися на рівні виконання вузького набору професійних функцій та нездатність їх трансформувати в мінливих ситуаціях. Професійна ідентичність як один із провідних критеріїв розвитку особистості професіонала тісно пов'язана з професійною свідомістю. Окремі елементи самосвідомості, формування Я-концепції, що включає образ Я-професіонала, залежить від міри узгодженості ідеального й реального образу Я та ідеального й реального образу професії. Співвідношення Я-реального та Я-ідеального визначає вимоги людини до себе. Крім того, професійна ідентичність охоплює не тільки усвідомлення своєї totoжності з професійною спільнотою, але і її оцінку, важливість членства в ній, відчуття значущості обраної професії. Свідомі атрибути поведінки людини локалізовані в мотиваційній сфері. У процесі професійної діяльності відбувається розвиток і трансформація мотиваційної структури суб'єкта діяльності [11, с. 29-30].

Відповідно до цього Ж. Вірна виокремила концептуальні засади дослідження самоставлення як імперативного модусу професійної ідентифікації особистості педагога:

- особистість професіонала є центральною ланкою процесу професійного самовизначення, важливу роль у якому відіграє процес усвідомлення людиною себе суб'єктом професійної діяльності. Професійне становлення людини як момент розвитку її життєвого шляху, окрім ознайомлення з вимогами, які перед нею ставить суспільство та професія, включає і момент оцінювання власних можливостей та формування відповідних якостей, що допоможуть ідентифікувати себе як професіонала;
- професійне самовизначення як усвідомлення людиною не тільки рівня розвитку своїх професійних здібностей та структури професійних інтересів і мотивів, а й як усвідомлення відповідності тим вимогам, які ставить перед нею діяльність, дає підставу стверджувати, що переживання цієї відповідності можна трактувати як почуття задоволеності обраною професією. Задоволеність професією як соціально-психологічне відношення виражає рівень співвідношення людиною своїх актуальних і потенційних можливостей, її актуального рівня розвитку

з вимогами професійного середовища. Це своєрідний критеріальний показник професійної соціалізації особистості;

- межа професійних й особистісних якостей професіонала об'єднує їх та робить взаємозалежними. Такий професійно-особистісний комплекс якостей є критерієм професійної придатності.

Основні результати дослідження, отримані Ж. Вірною, дозволили їй сформулювати низку висновків, що є провідними теоретичними постулатами для розробки і здійснення подальших досліджень з проблем професійного самоставлення особистості:

- позитивна форма професійної ідентифікації за психологічними параметрами характеризується комплексними показниками невротичності, депресивності, сором'язливості, а також достатньо вираженою комунікабельністю у зв'язку з урівноваженістю;
- зміст самоставлення досліджуваних можна охарактеризувати як такий, що емоційно й змістовно об'єднує віру в свої сили, здібності, енергію, самостійність; інтерес до самих себе сприяє формуванню впевненості у своїй цікавості для інших; їх очікування ставлення від інших характеризується установками симпатії та доброзичливості, але це не заважає їм вважати себе унікальними й несхожими на інших;
- негативна форма професійної ідентифікації за психологічними показниками характеризується невротичністю, яка проявляється в комплексі зі спонтанною агресивністю, депресивністю та дратівливістю, що є ознакою прагнення домінування над іншими; показники самоставлення демонструють зв'язок лише з факторами внутрішньої готовності особистості до конкретних дій, сповнених самовпевненості та саморозуміння. Результативною ознакою отриманих даних є складання проекту теоретико-практичного вивчення самоставлення в мотиваційній сфері особистості, де функцію активного саморозвитку фахівця трактують через переживання стану емоційної готовності особистості до самозміни. Це готовність до переживання нових, найрізноманітніших емоцій. У стані емоційної готовності саме й проявляється ставлення особистості до власних психічних явищ. Виникнення та формування стану емоційної готовності до самозміни як прояву емоційного самопізнання (як і будь-якого іншого психічного стану) опосередковується властивостями особистості, котрі розкриваються в її індивідуальності. Таке самостворення реалізується в тенденціях: 1) надання переваги певним переживанням за принципом привласнення чи свободи переживань («я не можу звільнитися від тих чи інших переживань» або «я вільний в цьому привласненні переживань»); 2) у тенденції віддачі переживань за принципом згасання, пустоти чи почергової наповненості переживаннями (віддати, щоб звільнити комірки емоційного простору для нових переживань); 3) у тенденції вчасності переживань за принципом вчасності – позачасовості, оскільки не бувають невча-

сними і позитивні, і негативні переживання, їм завжди є визначеність та місце, до них особистість готова, проте не очікує їх спеціально. Названі тенденції емоційної самозміни розкривають представленість переживань в емоційному просторі особистості як надання переваги певним модальностям і знаку (1-ша тенденція), їх психофізіологічну ціну як міру згасання та наповненості (2-га тенденція) й особливості позачасовості виникнення переживань як прояву стану емоційної готовності до самозміни, стану, необмеженого в часі (3-тя тенденція). Виокремлені аспекти емоційного самопізнання – зовнішній, ситуативний та внутрішній, динамічний; особливості прояву індивідуальності в емоційному самопізнанні й наявність констатувальної та самостверджувальної тенденцій у процесі емоційного самопізнання – не лише дають змогу розкрити зміст цього процесу, явища, а й указують на його функціональне призначення. Якщо ми трактуємо зміст емоційного самопізнання як розкриття переживань, вияв емоційного простору, емоцій та почуттів особистості, то функція емоційного самопізнання полягає не лише у виявленні актуальних емоцій та почуттів, а й у пробудженні нових переживань, нових емоцій і почуттів, формуючи стан емоційної готовності до самозміни, розширюючи власний емоційний простір, самостворюючи його. Це своєрідний шлях самопомоги, шлях розкриття резервів особистості через здійснення обміну емоцій та почуттів у власному емоційному просторі особистості. Що ж до професійної діяльності педагога, то її ефективна структура неможлива без такого важливого складника, як професійна рефлексія. В успішного педагога цей процес відбувається перманентно, досягаючи різного рівня глибини, залежно від індивідуально-особистісних характеристик, особистісної зрілості, досвіду практичної роботи, загальної культури, професійної ерудиції [11, с. 36-38].

Розглянуті аспекти досліджень з проблеми професійного самоствавлення особистості не є вичерпними, а лише порушують коло проблемних питань вивчення смислів, цілей, потреб, мотивів як чинників розвитку ставлення особистості до самої себе як професіонала. В цьому контексті актуальним і своєчасним, з огляду накопиченого психологією досвіду дослідження вказаного феномену, є вивчення особливостей його становлення і трансформації у майбутніх педагогів в процесі їх професійної підготовки. Адже, попри значні теоретичні та практичні здобутки психологічної й педагогічної наук у розробці психологічних засад самоствавлення особистості, не вирішеною залишається проблема його розвитку в студентів вищих педагогічних навчальних закладів на етапі їх професійної підготовки. Вивчення психологічних особливостей особистості, розробка оптимальних впливів на формування позитивного професійного самоствавлення упродовж навчання та впровадження набутого практичного досвіду у практику діяльності вищих педагогічних навчальних закладів забезпечить уникнення багатьох проблем.



## 7.2. Психологічна структура професійного самоставлення майбутнього педагога

Досвід загального самоставлення є необхідною передумовою професійного становлення, яке передбачає свідому роботу з розвитку професійно значущих якостей, формування педагогічних умінь та здібностей. У такому контексті розвиток професійного самоставлення майбутніх педагогів вимагає систематичної й цілеспрямованої діяльності особистості, що зорієнтована на формування її ставлення до власної особистості на підґрунті позитивних якостей і подоланні негативних явищ у процесі навчання у ВПНЗ.

Оскільки самоставлення особистості починає формуватися у дитинстві та підлітковому віці, коли дитина починає усвідомлювати себе як особистість, розуміти норми і вимоги, що до неї висуваються, власні здібності та намагається правильно оцінювати свої можливості, то необхідною умовою адекватного ставлення людини до самої себе є самопізнання й самоусвідомлення — усвідомлення особистістю себе як суб'єкта діяльності, що займає активну позицію щодо власного майбутнього. Самоставлення нерозривно пов'язане зі здатністю особистості до самоаналізу і самооцінювання, з умінням контролювати свою навчальну діяльність, ставити перед собою цілі щодо професійного самовдосконалення.

У психологічній структурі професійного самоставлення особистості виокремлюється такі функціонально взаємопов'язані складові, як пізнавальна (самопізнання) — дослідження, пізнання самого себе; дієво-вольова (самодіяльність) — діяльність, спрямована на саморозвиток; емоційно-оцінювальна (саморегулювання та самооцінка) — уміння керувати процесом саморозвитку та набуття знань, умінь і навичків, самооцінювання результатів цього (рис. 7.2.1).



Малюнок 7.2.1. Психологічна структура професійного самоставлення майбутнього педагога

Таким чином, в основі розвитку професійного самоставлення особистості полягають когнітивний, мотиваційно-ціннісний та емоційно-оцінювальний компоненти.

Когнітивний компонент професійного самоставлення утворюється з наступних процесів, а саме: самосприйняття, що забезпечує повну картину уявлень особистості про самого себе, про власний розвиток (В. Столін); самооцінки професійних можливостей (Н. Сарджвеладзе); формування Я-концепції особистості, моделювання психологічного автопортрету особистості Я-професійне (Н. Побірченко).

Мотиваційно-ціннісний компонент складається з системи ціннісних орієнтацій, що визначаються через поняття спрямованості особистості, що в свою чергу є сукупністю стійких мотивів, які обумовлюють діяльність особистості. М. Рокич виділяє два класи цінностей, а саме: термінальні (цінності-цілі) — впевненість у тому, що цінністю виступає кінцева мета. Наприклад, матеріальне забезпечене життя, активне життя (повнота відчуттів), цікава робота, наявність друзів, суспільне визнання тощо. Інструментальні (цінності-засоби) — впевненість у тому, що цінністю є певні особистісні якості або образ дій особистості. Наприклад, життєрадісність (почуття гумору), самоконтроль (самодисципліна, стриманість), освіченість (висока загальна культура), широта поглядів (уміння зрозуміти іншу точку зору), ефективність у справах (продуктивність, працездатність).

А. Маслоу визначає цінності як потреби. Якщо для майбутнього вчителя самоактуалізація виступає цінністю, сенсом життя, стратегічною метою, то його професійне самоставлення буде позитивним та знаходитиметься на високому рівні, що забезпечить ефективне професійне становлення майбутнього педагога. У цьому випадку цінності розглядаються як життєві орієнтири, що визначають спосіб і характер діяльності. Система ціннісних орієнтацій визначає ставлення особистості до професійного навчання та становлення, вона виступає ядром мотивації життєвої активності й основою життєво-професійної концепції. Велике значення надається цінностям творчості, цінностям праці, професійного розвитку. З огляду теорії розвитку особистості В. Мясіщева, розвиток інструментальних цінностей можна розглядати як шлях досягнення власної мети.

Емоційно-оцінювальний компонент є комплексною системою виявлення самоповаги, аутосимпатії, очікувань позитивного ставлення від інших, самоінтересу. Цей компонент можна охарактеризувати як такий, що емоційно й змістовно об'єднує віру в свої сили, здібності, енергію, самостійність, самоповагу, визнання своєї унікальності, емоційних реакцій на себе, що зумовлюється наявністю інтересу до самих себе, своїх думок і почуттів, а також упевненості у своїй привабливості для інших, очікувань ставлення від інших, котре характеризується установками симпатії та доброзичливості. Стійке утворення емоційних оцінок особистості до самої себе демонструє її готовність до самостійності, контролювання власного життя, само-

керівництва. Загалом дружелюбне ставлення до свого Я супроводжується довірою до себе та позитивною самооцінкою, однак постійне очікування антипатійного ставлення інших до себе та самозвинувачення призводять до загострення уваги на власних недоліках, що відображається у втраті впевненості й самоприйняття.

В процесі розвитку професійного самоставлення майбутніх педагогів можна визначити теоретико-пізнавальний (ознайомчий), практико-оцінювальний етапи та етап свідомого професійного самовдосконалення. Цілеспрямованість, осмисленість, стійкість професійного самоставлення як результат його цілеспрямованого розвитку залежать, насамперед, від:

- наявності професійного ідеалу;
- вольових якостей;
- мотивів вибору студентом педагогічної професії;
- морально-психологічного клімату в студентській групі;
- стилів керівництва й спілкування професорсько-викладацького складу;
- організації та постійного вдосконалення навчальної і самостійної роботи студентів;
- використання в роботі інноваційних технологій.

Адже, якісно новою психолого-педагогічною орієнтацією освітнього процесу у вищій школі, що спрямований на досягнення гарантованого результату підготовки спеціалістів з високим рівнем професійної свідомості та творчого мислення, а також на підвищення їх професійної компетентності і особистісного зростання, є створення нових моделей навчання, що будуються на інноваційних концептуальних основах.

Механізмами розвитку професійного самоставлення майбутніх педагогів упродовж навчання виступають такі процеси, як процес інтеріоризації, процес саморефлексії, що обумовлюють та сприяють розвитку самосвідомості особистості. До них віднесено моделювання професійної позиції «Я-професійне», виявлення професійних взаємовідносин, діагностика професійних інновацій. Рівні сформованості професійного самоставлення майбутніх педагогів: високий (свідомий, творчий); середній (репродуктивний); низький (байдужий, відсторонений, залежний).

Розвиток професійного самоставлення залежить від зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на особистість майбутнього педагога упродовж навчання. До зовнішніх факторів професійного самоставлення відносяться такі, як вплив середовища, взаємовідносини у колективі, соціальний статус студента. Внутрішніми факторами виступають: загальна самооцінка, здатність до саморефлексії, готовність до самовдосконалення.

Таким чином, визначена психологічна структура професійного самоставлення майбутнього педагога стала підґрунтям для розробки й проведення емпіричного дослідження.

### **7.3. Емпіричне дослідження психологічних особливостей динаміки професійного самоставлення майбутніх педагогів**

Провідною метою здійсненого емпіричного дослідження було відстеження динаміки професійного самоставлення майбутніх педагогів упродовж навчання, обґрунтування та реалізація комплексу методів його розвитку. Дослідження проводилося зі студентами 4-5 курсів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та студентами 5 курсу Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Для дослідження неусвідомлюваної складової професійного самоставлення щодо поняття «побудова кар'єри» було використано кольоровий тест ставлень (ЦТС) А. М. Еткінда. Для дослідження мотивації навчання досліджуваних у ВПНЗ було використано методику вивчення мотивації навчання в ВНЗ Т. І. Ільїної.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що кар'єра для студентів, які працюють за спеціальністю, представляється, як щось вже наявне, те що є в них на даний момент, спосіб поведінки та невід'ємна частина життя. Вони відносяться до цього поняття тверезо, критично оцінюють усі можливості та перепони на шляху до побудови своєї кар'єри. Вони вже почали свій професійний шлях і знають, до чого йдуть. Це підтверджується також тими даними, що були отримані завдяки методиці вивчення мотивації навчання у ВНЗ, бо основною мотивацією для студентів, що працюють за спеціальністю, — є «оволодіння професією». Тобто, оволодіння безпосередньо тими знаннями, які необхідні їм в реалізації конкретних професійних цілей. Отримані результати дозволяють говорити про певну байдужість студентів, які працюють не за спеціальністю, до самої суті поняття «побудова кар'єри». Це можна пояснити тим, що основною мотивацією навчання у ВНЗ, тобто основною ціллю усього навчального процесу, для таких студентів є «придбання знань», «набуття вищої освіти» тощо. Вони не розглядають кар'єру, як щось дійсно можливе в даній ситуації, у зв'язку з тим місцем роботи, яке в них є на даний момент. Можна припустити, що працюючі не за спеціальністю студенти просто відкладають цю проблему на потім, бо для них актуальним на даний момент є не професійний розвиток та самовдосконалення, а підробіток та можливість оплачувати свої потреби. Для студентів, які не працюють, кар'єра є метою їхнього навчання. Вони оптимістично налаштовані, прагнуть більшого, мріють дійти висот у професійному світі. Але, насправді, вони ніколи ще не стикалися з реальною проблемою влаштування на роботу, проходження багатьох етапів профвідбору. Така мотивація навчання, як «отримання диплома», свідчить про їх професійну незрілість, незнання справжньої ситуації, яка склалася на ринку праці. Непрацюючі студенти прагнуть усього й одразу, не замислюючись над тим, що пройде ще багато часу, перш ніж вони досягнуть хоч мізерної долі того, що запланували. Вони вважають, що посвідчен-

ня про наявність будь-якої вищої освіти важить набагато більше, ніж самі знання.

Таким чином, особливості неусвідомленого аспекту професійного самоставлення залежать від типу мотивації особистості до навчально-професійної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі. Для отримання цілісного уявлення про професійне самоставлення майбутнього педагога та його об'єктивних характеристик вивчалися психологічні особливості професійного самоставлення в студентів, що свідомо ставляться до вибраної професії. Вирішальну роль у формуванні позитивного професійного самоставлення майбутніх педагогів належить самосвідомості особистості. Студенти першого курсу співвідносять свої особистісні якості з вимогами професії педагогічного профілю. Шляхом самопізнання та, використовуючи саморефлексивні механізми, відбувається оцінка себе, як студента педагогічного закладу та майбутнього вчителя. На самооцінку студента впливають оцінки викладачів, однокурсників та керівників практики. Для дослідження професійного самоставлення майбутніх педагогів на першому курсі нами було застосовано анкету, що вміщала чотири чотири варіанти відповіді на запитання: Чия оцінка впливає на ваше професійне самоставлення найбільше? — 1) власна самооцінка; 2) оцінка викладачів; 3) оцінка керівника практикою; 4) оцінка одногрупників. Студентам пропонувалося у процентному співвідношенні зазначити, хто, на їх думку, має найбільший вплив на формування позитивного професійного самоставлення. Дані анкетування дозволяють проаналізувати роль внутрішніх та зовнішніх чинників у формуванні професійного самоставлення. До внутрішніх чинників професійного самоставлення ми відносимо самооцінку студентів. Зовнішніми чинниками виступають оцінка викладачів, оцінка керівника практикою, оцінка одногрупників. Зокрема, оцінка одногрупників не може вважатися як вирішальною у формуванні професійного самоставлення через непрофесіоналізм одногрупників.

Дослідження динаміки професійного самоставлення майбутніх педагогів сприяє усвідомленню якісних змін, що відбуваються у майбутніх педагогів як на особистісному так і на професійному рівнях, тому цей процес заохочує майбутніх педагогів до самопізнання, самоспостереження, самоаналізу та саморозвитку.

Водночас, на фоні виявленої стійкої ієрархії ціннісних орієнтацій в одних студентів, простежуються й недостатньо диференційовані або недостатньо стійкі ціннісні орієнтири в інших, що мають завищений рівень особистісних і соціальних вимог. Їх бажання досягнути успіху не узгоджене з психологічною готовністю до наполегливої та систематичної праці над удосконаленням досвіду, знань, умінь, навичок. Незадоволення, що виникає на фоні внутрішньо-особистісного конфлікту, пояснюється зовнішніми впливами, а саме: упередженість викладачів, погано організований інформаційний простір, недостатньо комфортне середовище групи. На жаль, ці студенти уникають таких процесів, як аналіз результатів власної поведінки, самоконтроль, само-

дисципліна, не використовують такі прийоми, як самозаохочення, самозвіт, саморефлексія.

Успішність педагогічної діяльності значною мірою залежить від уміння та здатності майбутнього педагога організувати свої зусилля на систематичне підвищення професійних компетенцій, плановірно та раціонально вибудувати свою професійну діяльність, переборювати негативні впливи під час самопідготовки до занять. Деякі студенти вважають, що педагогічні здібності та педагогічний талант — це щось вроджене, тому часто не приділяють достатньої уваги самопідготовці, залишаючись байдужими до самоосвіти та самовдосконалення своїх професійних умінь. А. Макаренко вважає, що запас потенційних сил у особистості настільки великий, що майбутній учитель має всі можливості довести свою підготовку до майстерності, використовуючи такі якості, як наполегливість, систематичність, зацікавленість, і внутрішню вмотивованість до вироблення такої стратегії поведінки та організації власного навчання, що приведе до опанування всіма інструментами педагогічної майстерності. Як зазначає видатний педагог, — «Майстром може стати кожний, якщо йому допоможуть і якщо він сам працюватиме» [29].

Чи стане студент справжнім педагогом, залежить від його наполегливості та уміння працювати над собою, професійних установок та інтересів, потреб, активності та ініціатив щодо використання наукових знань і набуття відповідних умінь. Цілеспрямоване, свідоме й наполегливе навчання майбутніх педагогів сприяє позитивній оцінці власних здобутків, формує позитивне професійне самоставлення. Праця над саморозвитком дозволяє виховувати у собі ті якості, які формують особистість майбутнього педагога. Німецький педагог А. Дістервег зазначав, що для майбутнього вчителя святим обов'язком є самовдосконалення, саморозвиток. Він вважав, що педагог «лише до того часу здатний насправді виховувати і навчати, доки сам працює над своїм власним вихованням і освітою» [14]. Професійне самоставлення — свідомо діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог обраної професії.

Професійне самоставлення майбутнього вчителя починається з усвідомлення різниці між уявленням про себе як майбутнього професіонала і своїми реальними можливостями. Вмотивованість сприяє роботі над собою — розуміння невідповідності Я-реального та Я-ідеального. Це можливе у тому разі, якщо в майбутнього вчителя є професійний ідеал та здатність до самопізнання. Як і будь-яка інша діяльність, професійне самоставлення має у своїй основі складну систему мотивів і джерел активності. Його рушійною силою та джерелом є потреба у саморозвитку й самовдосконаленні, особистісному та професійному зростанні. Ця потреба виникає з протиріччя між вимогами, що ставляться суспільством, і наявним рівнем професіоналізму та підтримується власними джерелами активності.

Таким чином, ефективна професійна підготовка майбутніх педагогів неможлива без самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку й самовихован-

ня. А це потребує не лише знання форм і методів аудиторної роботи, роботи з книгою та іншими сучасними джерелами інформації, а й застосування вольових зусиль, розвитку певних особистісних і професійних якостей, що зумовлюють самопізнання, самодіяльність, самооцінку й саморегуляцію в процесі професійного становлення.

#### **7.4. Розвиток позитивного професійного самоставлення майбутніх педагогів упродовж навчання**

Сформувати адекватний образ професійного «Я» можливо за допомогою спеціально організованих вправ, що сприятимуть систематичному, послідовному та логічному самоствердженню у педагогічній професії.

Формування педагога відбувається за трьома взаємопов'язаними блоками. Далі нами детально представлений кожний із блоків, що має саморефлексивну та самодіагностичну складову:

##### ***I блок — когнітивний.***

У першому блоці акцент робиться на такому важливому моменті, як побудова образу «Я-професійне». Це відбувається завдяки здатності студентів моделювати необхідний образ і шляхом візуалізації проектувати його у власному професійному становленні.

*Побудова образу Я-професійне* за допомогою методу гри. Гра — створення образу, профорієнтаційні ігри — створення образу «Я-професійне». Відбувається візуалізація майбутньої професії.

*Саморефлексія когнітивного блоку.* Запитальна діалогіка: Яким я буду педагогом? Чому я можу навчити інших? Чим я можу бути потрібним? (А. Богачков).

*Самодіагностика когнітивного блоку.* Використання комплекту психодіагностичного інструментарію, що складається з таких методик: опитувальник самоставлення В. Століна (ОСО); діагностика професійної спрямованості Б. Басса; опитувальник «Дослідження особистісних орієнтацій» Н. Побірченко; проєктивна методика «Психогеометрія».

##### ***II блок — мотиваційний.***

Розвиток та формування позитивного ставлення до професій педагогічно-го профілю (служіння людям).

Розвиток потреби у особистісному та професійному зростанні майбутніх педагогів упродовж навчання.

*Самодіагностика мотиваційного блоку.* Використання комплекту психодіагностичного інструментарію, що складається з таких методик: «Мотиви вибору професії» (В. Семіченко); «Спрямованість на отримання знань чи оцінку» (Ільїн, Курдюкова); «Якорі кар'єри» Е. Шейна, визначення служіння.

##### ***III блок — емоційно-оцінювальний.***

Робота спрямована на дослідження рівня самооцінки майбутнього педагога та його ступеня емпатії.

Вправи: «Кожна людина унікальна»; «Дитина — найвища цінність»; «Велика праця — розуміти іншого».

*Самодіагностика емоційно-оцінювального блоку.* Використання комплекту психодіагностичного інструментарію, що складається з таких методик: «Діагностика самоактуалізації особистості САМОАЛ»; «Діагностика емпатійних здібностей» Бойко; «Тест самооцінки особистості» Демо-Рубінштейн; «Самооцінка емоційних станів» Рікс.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що за роки навчання розвиток особистісної рефлексії майбутніх учителів, яка, загалом, носить суперечливий і конфліктний характер, відбувається в три етапи (табл. 7.3.1).

Таблиця 7.3.1

### Динаміка професійного самоставлення

Етапи	Критерії	Показники
I етап Теоретико-пізнавальний 1-й курс	1. Бажання здобувати фахові знання. 2. Пошук альтернативних джерел інформації. 3. Активна взаємодія з професорсько-викладацьким складом.	– відвідування лекцій; – ведення конспектів; – робота з альтернативними джерелами інформації; – участь у круглих столах; – написання рефератів; – участь у диспутах.
II етап Практико-оцінювальний 2-3 курс	1. Активна робота під час практики. 2. Використання всіх можливостей підвищити свої професійні уміння. 3. Адекватна професійна самооцінка.	– відвідування практичних занять; – внесення пропозицій у роботу; – прийняття себе в ролі вчителя; – емоційне задоволення від виконуваної роботи; – зацікавленість педагогічною справою.
III етап Свідоме професійне самовдосконалення 4-5 курс	1. Вивчення пропозицій щодо професійного самовдосконалення. 2. Готовність до професійного саморозвитку та особистісного зростання. 3. Створення інноваційного простору та генерація ідей.	– впровадження у практику інноваційних ідей; – критичне осмислення набутого досвіду; – потреба у професійному саморозвитку та особистісному зростанні; – створення сприятливого психологічного мікроклімату в колективі; – ініціювання ідей у педагогічну справу.

Розвиток особистісної рефлексії майбутнього педагога на теоретико-пізнавальному, практико-оцінювальному етапах та етапі свідомого професійного самовдосконалення зумовлює загальну динаміку професійного само-



ставлення за рахунок формування позитивного ставлення студента до самого себе як представника педагогічної професії.

Таким чином, шляхом визначення сутнісних характеристик професійного самоставлення та факторів їх розвитку в майбутніх педагогів нами конкретизовані можливості формування у студентів вищих педагогічних навчальних закладів об'єктивних уявлень про себе в процесі навчально-професійного спілкування і включення до навчально-професійної діяльності; а також можливості оцінки ними власної відповідності обраним професійним ідеалам, усвідомлення унікальності своїх можливостей, співвіднесення цих можливостей з реальними умовами їх реалізації.

#### *7.4.1. Використання портфоліо майбутнього вчителя у формуванні позитивного професійного самоставлення майбутніх педагогів*

Проблема професійного самовизначення завжди є актуальною для молоді, яка переймається своїм майбутнім, будує життєві та професійні плани, широко використовує власні можливості. Сучасний стан ринку праці вимагає від особистості молодого людини не лише досконалих професійних знань, умінь та навичок, а й певних якостей особистості, які забезпечать їй успіх на вибраному професійному шляху. До таких якостей належать мобільність, вміння та бажання самовдосконалюватися, здібність до саморефлексії, спрямованість на освіту впродовж життя тощо. Сучасні вимоги до особистості значно підвищуються, комунікабельність, нестандартне мислення, вміння приймати рішення та брати відповідальність за власні вчинки на себе — на сьогодні є обов'язковими якостями майбутнього працівника. Ми вже звикли, що роботодавці з кожним роком стають вибагливішими до працівників, знання іноземних мов перетворилося на обов'язкову умову, вільне володіння інформаційно-комунікативними технологіями вимагається майже на кожному робочому місці, навички безконфліктного спілкування та асертивної поведінки спрощують взаємостосунки у колективі, знімають зайву емоційну напругу та поліпшують психологічний мікроклімат.

З огляду на вище зазначене, виникає цілком справедливе запитання, де і коли набуваються певні компетенції, які дозволять бути сучасним та конкурентоспроможним на ринку праці? Чи варто, взагалі, висувати такі високі вимоги до власної особистості?

Період навчання у вищому навчальному закладі цілком достатній для оволодіння ключовими життєвими та професійними компетенціями, а саме: компетенцією самостійності, компетенцією партнерства, компетенцією досвіду, соціально-творчою компетенцією, пошуково-дослідницькою компетенцією, компетенцією саморозвитку і самоосвіти та особистісно-життєвою компетенцією. До складу компетенції самостійності належать наступні уміння: володіння діяльнісним самопроекуванням, конструювання зовнішніх ресурсів, самореалізація індивідуального досвіду. Компетенція партнерства передба-

чає інформативну комунікацію і взаємодопомогу в досягненні успіху. Компетенція досвіду — це вивчення, трансформація та творення нового особистісного досвіду. Соціально-творча компетенція забезпечує здатність створювати психолого-професійний простір, відчувати стан комфорту й задоволення від виконуваної діяльності. Пошуково-дослідницька компетенція, це володіння змістом і формами структурного компонування науково-дослідної діяльності. Компетенція саморозвитку та самоосвіти включає у себе спосіб економічного мислення, раціональну поведінку, ділові стосунки й самоменеджмент. Особистісно-життєва компетенція передбачає уміння вчитися, конструювання нових форм поведінки у складних ситуаціях, індивідуальний досвід успішного навчання та праці, застосування вольових зусиль. Варто замислитися над необхідністю набуття ключових життєвих компетенцій, студенти, що свідомо підходять до питання професійного самостворення вважають обов'язковим працювати над самовдосконаленням власної особистості, вони намагаються використовувати набуті навички у практиці, перевіряючи їх ефективність та надійність. Використання ключових життєвих і професійних компетенцій допомагає створювати той образ, що відповідає вимогам сьогодення.

Деякі студенти вважають, що питанням професійного становлення можна не перейматися, головне відвідувати лекції, отримувати позитивні оцінки та не забивати голову додатковим навантаженням. Робота почнеться ще не скоро і тому можна трохи послабити ставлення до формування професійного самостворення. Цією проблемою слід перейматися десь на старших курсах, коли формується професійна позиція та професійні стосунки. Деякі студенти навіть не замислюються над використанням професійних інновацій у своїй практиці. Вони вважають, що це буде залежати від керівника навчального закладу, який розпорядиться у відношенні подальшого професійного шляху молодого вчителя.

За активної позиції щодо свого професійного майбутнього відбувається становлення людини як суб'єкта власного розвитку та розвитку її як професіонала, це вимагає від студентів переоцінки власних цінностей, зміни ставлення до навчання і формування професійних установок. Соціально-психологічний супровід студентів допомагає сформувати їх психологічну готовність до професійного самостворення, активізувати самостійний та осмислений підхід до опанування майбутньою професією.

Деякі студенти звикли до того, що всі важливі рішення у їх житті приймалися іншими, і тому не дуже активно й свідомо підходять до вирішення питань професійного самостворення, ця проблема їм видається дещо штучною. Вони впевнені, все, як завжди, уладнається, таке пасивне ставлення молодих людей до власного професійного майбутнього пояснюється декількома причинами: по-перше, раніше всі відповідальні рішення приймалися батьками, тому молода людина просто не вміє правильно оцінити ситуацію та знайти правильне рішення; по-друге, пасивна позиція молодої людини має деякі привілеї, а саме: не потрібно ні за що відповідати, куди скажуть батьки, туди

й піду навчатися, якщо досвід виявиться неуспішним, то вся провина автоматично лягає на плечі батьків; по-третє, молода людина навчається в тому закладі, на який вистачило матеріальних статків сім'ї.

Але ж ми формуємо відповідальне ставлення особистості до власного майбутнього, потребу у моделюванні та проектуванні Я-професійного, створення образу успішної особистості. Така людина не лише емоційно прагне до певного вибору майбутньої професії, а здійснює її осмислений вибір, який логічно обґрунтовано, сплановано у перспективі, чітко окреслено можливі варіанти труднощів та успіху, знання позитивних та негативних сторін майбутньої професії.

Саме навчання у ВНЗ може допомогти студентам самостійно підійти до вирішення питання професійного самоствавлення, навчитися проектувати майбутнє, формувати ближні та віддалені цілі, розробляти шляхи їх досягнення, моделювати власне професійне майбутнє? Для цього потрібен соціально-психологічний супровід професійного самоствавлення, в ході якого відбувається усвідомлення та погодження професійних якостей студентів, їх психологічна підтримка щодо професійних намірів, організація педагогічної практики, проведення групових тренінгів, індивідуальних консультацій, забезпечення діагностичними матеріалами та методичними матеріалами щодо освоєння програми формування позитивного професійного самоствавлення. Доцільно створити всі умови для ефективного забезпечення соціально-психологічного супроводу професійного самоствавлення студентів, це і можливість проведення тренінгових занять, надання консультативної допомоги, введення факультативів щодо професійного самоствавлення майбутнього педагога, що підвищує професійне самоствавлення майбутніх педагогів упродовж навчання.

Студенти залучаються до дослідження соціальних ролей, оволодіння навичками лідерства та партнерської взаємодії, самовираження через індивідуальні стилі мислення і поведінки. Вони спрямовані до удосконалення та використання ключових життєвих і професійних компетенцій, щодо самореалізації власного творчого потенціалу, професійного самоствавлення, побудови планів на майбутнє та кар'єрну спрямованість особистості майбутнього вчителя.

Соціально-психологічний супровід професійного самоствавлення студентів потребує залучення до його процесу методів саморефлексії, урахування активної позиції й проектування професійних стосунків, а також залучення студентів до використання професійних інновацій.

Не можна обійтися без використання діагностичних методів. Широко використовується метод тестування, а саме: тести, що досліджують професійні інтереси та здібності особистості, професійну спрямованість особистості та рівень домагань, мотиваційну сферу особистості майбутнього вчителя. Комплекс психодіагностичних методик призначений для вивчення професійних інтересів студентів; визначення ціннісних орієнтацій (М. Рокич); визначення

основних мотивів вибору професії, діагностика професійної спрямованості особистості (Дж. Холланд); опитувальник професійних установок; опитувальник самоставлення (В. Столін); проєктивні методики: «Психогеометрія», «Конструктивний малюнок людини із геометричних фігур»; визначення комунікативних та організаторських схильностей (КОС-II В. Синявський, Б. Федоришин); визначення та вимір кар'єрних орієнтацій особистості (опитувальник «Якоря кар'єри» Е. Шейн); визначення локалізації контролю; визначення спрямованості особистості на себе, на спілкування, на справу (Б. Басс); інтерактивні методи (тренінгові вправи та завдання тощо).

Метод створення портфоліо можна застосувати до формування професійного самоставлення майбутніх педагогів упродовж навчання. Портфоліо — це підбір матеріалів, які дозволяють отримати цілісне уявлення про особистість майбутнього вчителя, його інтереси, прагнення та можливості щодо кар'єрного розвитку, амбіцій, бажання самовдосконалюватися. Мета портфоліо — узагальнити знання та здобутки студентів, спроєктувати можливі перспективи подальшого професійного становлення майбутніх педагогів, створити ситуацію ефективного самопізнання, саморозвитку та самопроєктування.

У роботі з портфоліо існують деякі переваги, а саме: портфоліо дозволяє студентам проявити свою індивідуальність, творчість, задіяти всі можливості для створення успішного образу професійного-Я. Створення файлів портфоліо є самостійною та творчою роботою і як наслідок, робота з портфоліо захоплює, підсилює інтерес до самопізнання, самовдосконалення, самопроєктування тощо.

Розглянемо можливу структуру та алгоритм створення портфоліо майбутнього вчителя. Перший файл містить загальні відомості про студента. У ньому зазначається прізвище, ім'я й по-батькові, а також дата народження. Це допомагає з усіх сторін проаналізувати можливості особистості щодо педагогічної діяльності. Замислитися над позитивними сторонами своєї особистості дуже корисно, студентам інколи важливо авансувати позитивні особистісні та професійні якості. Таке авансування створює тенденцію до особистісного успіху, підвищує самооцінку, зароджує бажання бути кращим, працювати над собою як професіоналом.

Така робота сприяє до праці над власним ім'ям, до оцінки позитивних сторін студентів, авансування сприяє формуванню потреби в удосконаленні професійних компетенцій.

Наступним кроком у створенні профорієнтаційного портфоліо буде робота над файлом, який розповідає про мотиви вибору професії педагогічного профілю. Матеріал аналізується на предмет домінування позиції внутрішньої та зовнішньої мотивації студентів щодо вибору професії. Це може бути короткий перелік мотивів вибору професії педагогічного профілю (не менше п'яти мотивів), а також методика визначення мотивації вибору майбутньої професії.

Наступний файл портфоліо розкриває нам бачення студентів щодо ідеального образу майбутнього учителя, містить опис тих якостей, які потрібно

мати чи набути задля успішного професійного майбутнього. Образ ідеального педагога може включати стільки якостей, скільки кожен студент вважає за потрібне для успішного педагога. Аналізуючи цю роботу, ми звертаємо увагу на те, чи зазначають студенти обов'язковою умовою використання майбутніми педагогами інноваційних форм роботи. Які якості притаманні студенту на даний момент, які з них належать до особистісної сфери, а які стосуються сфери професійної. Добре було б зазначити ті якості, які потребують удосконалення, та зазначити, яким чином досягти бажаних результатів. Наскільки задіяна емоційно-вольова сфера у формуванні професійно-важливи-х якостей.

Наступний файл має назву — «Яким педагогом я мрію стати». Він може містити або міні-твір про майбутнє професійне становлення. За допомогою методу моделювання ми створюємо можливість усвідомити образ професійного-Я майбутнього педагога. Хочеться зазначити, що особливих старань студенти докладають у створенні візуалізацій, вони намагаються зобразити себе у новому професійному образі, в оточенні тих предметів, що відповідають професійному рівню майбутньої професії. Таке уявлення залишає позитивний емоційний фон, на ґрунті якого і формується позитивне ставлення до педагогічної праці.

Для наступного файла нашого портфоліо, ми підібрали опитувальник «Ставлення до навчання», автором якого є доктор психологічних наук, професор Н. А. Побірченко. Результатом використання цього опитувальника є знання про те, що студенти навчаються для оцінки або для удосконалення своїх професійних умінь.

Наступні файли портфоліо складаються із діагностичних тестів, до яких входять проєктивна методика «Конструктивний малюнок людини із геометричних фігур» та «Психогеометрія». Вони дозволяють відобразити чи готові студенти до активного спілкування з великим колом осіб. Підкріплює ці результати класична методика КОС-II, розроблена Борисом Федоришиним та Віталієм Синявським. Отже, перша методика дозволяє передбачити певний тип особистості студентів, а саме: керівник, відповідальний виконавець, учений, винахідник тощо. Звісно, це не абсолютна інформація, але вона спонукає студентів замислитися над стилем діяльності. Методика «Психогеометрія» дозволяє студентам підтвердити певні сподівання щодо власної особистості, а саме: наявність чи відсутність лідерських задатків, уміння наполегливо працювати, комунікабельність, креативність мислення. У комплексі з іншими методиками складається досить повна картина індивідуально-психологічних особливостей майбутніх педагогів.

Можна поцікавитися професією за гороскопом. Звісно, у житті не можна покладатися на гороскопи та інші передбачення. Варто зупинитися на сильних сторонах кожного із знаків, відмітити ті сторони, що притаманні студентам, передивитися перелік професій, що пропонуються певному знаку, обговорити, проаналізувати достовірність астрологічного прогнозу. Таке спі-

вставлення фактів і даних самоспостереження студентів поліпшує їх критичне мислення, дозволяє не погодитися або підтвердити висунуту в гороскопі гіпотезу. Потрібно уміти критично оцінювати інформацію, що отримує студент з різних джерел, та звернути увагу на те, що легковірність не повинна бути сталою рисою особистості.

Наступний файл портфоліо ми використали для проведення проєктивного тесту «Неіснуюча тварина». Слід намалювати неіснуючу тварину і дати їй ім'я. Методика дозволяє продіагностувати рівень тривожності, впевненості, ставлення до оточуючого, схильність до фантазування тощо.

Отже, робота над створенням портфоліо дає можливість краще дізнатися про себе не лише із самоспостережень, а й з психодіагностичних результатів, співвіднести свої бажання з власними можливостями. Вдосконалити навички самопізнання, самоаналізу та самопрезентації. Створення портфоліо — це творча, захоплююча робота, яка пробуджує дослідницький інтерес, підвищує мотивацію до професійного саморозвитку, спонукає студентів до планомірної та послідовної роботи.

## Висновки до розділу VII

Розвиток професійного самоставлення майбутніх педагогів передбачає формування у студентів об'єктивного уявлення про себе та позитивного ставлення до себе як педагога. Ефективність розвитку їх професійного самоставлення забезпечується сукупністю психологічних умов, серед яких пріоритетне місце займають включення студентів у практичну діяльність з самодіагностики та формування мотиваційно-ціннісного відношення студентів до процесу професійної підготовки на основі самооцінки й експериментальної оцінки провідних мотивів і динаміки їх розвитку в навчальному процесі.

Соціально-психологічний супровід студентів допомагає сформувати у них адекватне професійне самоставлення, активізувати самостійний та осмислений підхід до опанування майбутньою професією. Ефективним методом розвитку професійного самоставлення є складання студентами портфоліо. Створення портфоліо захоплює, підсилює інтерес до самопізнання, формує позитивне ставлення до себе, спрямовує на самовдосконалення. Ця самостійна творча робота дозволяє студентам проявити свою індивідуальність, задіяти всі можливості для створення успішного образу професійного-Я.

## Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 196 с.
2. Ананьев Б. Г. Проблема формирования характера : избр. психол. труды в 2-х т. / [под ред. А. А. Бодальова и др.]. — М. : Педагогика, 1980. — 286 с.
3. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. — М. : Изд-во МГУ, 1990. — 368 с.
4. Балл Г. О. До аналізу ціннісних складових професійної культури особи / Г. О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Польсько-український щорічник /

- За ред. Т. Левицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. — Чехенстова ; К. : 2008. — С. 233-249.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 422 с.
  6. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: [наук. видання] / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2006. — 272 с.
  7. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; [под ред. Д. И. Фельдштейна]; вступительная статья Д. И. Фельдштейна. — 2-е изд. — М. : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. — 352 с.
  8. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Д. Б. Богоявленская. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 320 с.
  9. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. — М. : Институт психологии РАН, 1994. — 109 с.
  10. Вікова та педагогічна психологія : [навч. посіб.] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.]. — К. : Каравела, 2007. — 344 с.
  11. Вірна Ж. П. Самоставлення як імперативний модус професійної ідентифікації особистості / Ж. П. Вірна // Психологічні перспективи. — Випуск 17. — 2011. — С. 36-38.
  12. Ворожейкіна О. М. 100 цікавих ідей для проведення уроку / О. М. Ворожейкіна. — Х. : Вид. група «Основа», 2011. — 287 с.
  13. Гурин В. Е. Совершенствование качества профессионального образования / В. Е. Гурин, В. И. Коцубинский // Актуальные проблемы школьной и вузовской педагогики. — М.; Краснодар, 2000. — С. 143-148.
  14. Джемс У. Психология / [под ред. Л. А. Петровской]. — М. : Педагогика, 1991. — 368 с.
  15. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. — Свердловск : Уральский ун-т, 1988. — 116 с.
  16. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : [наук.-метод. посіб.] / І. А. Зязюн. — К. : МАУП, 2000. — 312 с.
  17. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косорецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии, 2000. — № 3. — С. 57-66.
  18. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — М. : Институт практ. психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 400 с.
  19. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М. : «Политиздат», 1984. — 151 с.
  20. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. — К. : Радянська школа, 1989. — 608 с.
  21. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием / А. И. Кочетов. — Мн. : Выш. шк., 1985. — 256 с.
  22. Кениг В. А. Становление профессиональной идентичности у работающих студентов / В. А. Кениг. — М., 2008. — С. 11-13.
  23. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. — 1984. — № 1. — С. 20-27.
  24. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М. : Из-дво МГУ, 1972. — 575 с.
  25. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности: тексты. — М., 1982. — 108-117.
  26. Мерлин В. С. Психология индивидуальности : [избр. психол. труды] / В. С. Мерлин; под ред. Е. А. Климова. — М. : МПСИ; Воронеж : НПО «Модэк», 1996. — 544 с.

27. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : [учебное пособие для ВУЗов] / Л.М. Митина. — М. : Издательство «Академия», 2004. — 320 с.
28. Мясищев В.М. Психология отношений : избр. психол. тр. (Академия педагогических и социальных наук) / В.М. Мясищев ; [под ред. А.А. Бодальова]. — Воронеж : Воронежский ин-т практической психологии, 1995. — 356 с.
29. Настільна книга класного керівника : [навч. метод. посіб.] / А.І. Кузьмінський, С.В. Омеляненко. — К. : Знання, 2012. — 262 с.
30. Пантелеев С.Р. Методика исследования самоотношений / С.Р. Пантелеев. — М. : Смысль, 1993. — 32 с.
31. Педагогіка в запитаннях і відповідях : [навч. посіб.] / Л.В. Кондрашова, О.А. Пермяков, Н.І. Зеленкова, Г.Ю. Лаврешина. — К. : Знання, 2006. — 252 с.
32. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: избранные труды / А.В. Петровский. — М. : Педагогика, 1984. — 272 с.
33. Побірченко Н.А. Побудова кар'єри : посібник / Н.А. Побірченко, Т.М. Носова, А.М. Гончар, Н.Ф. Горбачик. — К. : Наук. світ, 2009. — 145 с.
34. Побірченко Н.А. Людина і праця : [навч. посіб. для 10-го кл.] / Н.А. Побірченко, І.В. Підтілок. — К. : Наш час, 2006. — 180 с.
35. Подоляк Л.Г. Психология вишшей школы : [навчальный посібник для магістрантів і аспірантів] / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. — К. : ТОВ «Філі-студія», 2006. — 320 с.
36. Пряжников Н.С. Личная профессиональная перспектива / Н.С. Пряжников // Школьный психолог. — 2000. — № 16. — С. 2-14.
37. Психологічний словник / Авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова. — К. : Наук. світ, 2007. — 274 с.
38. Психологія особистості: словник-довідник / [за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко]. — К. : Рута, 2001. — 320 с.
39. Рибалка В.В. Психолого-педагогічні принципи і стадії розробки особистісно-орієнтованої підготовки учнівської молоді в системі неперервної освіти // Неперервна професійна освіта. Теорія і практика. — Вип. 11. — К., 2001. — С. 33-41.
40. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. — М. : Прогресс, Универс, 1994. — С. 466 с.
41. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.А. Рубинштейн. — СПб. : ПИТЕР, 1999. — 720 с.
42. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимоотношения с окружающей средой / Н.И. Сарджвеладзе. — Тбилиси, 1989. — 187 с.
43. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. — М. : Изд-во МГУ, 1983. — 284 с.
44. Технології професійної орієнтації населення в умовах ринку праці : [кол. мон.] / Н.А. Побірченко, Н.І. Литвинова, В.В. Синявський, О.Л. Мерзлякова, Г.П. Татаурова [та ін.]. — К. : Педагогічна думка, 2011. — 256 с.
45. Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування) / С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. — К. : Главник, 2005. — 112 с.
46. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. — М. : Прогресс, 1990. — С. 23-45.
47. Якса Н.В. Основы педагогических знаний : [навч. посіб.] / Н.В. Якса. — К. : Знання, 2007. — 358 с.
48. Яценко Т.С. Психологические основы активной социально-психологической подготовки будущего педагога к общению с учащимися : дис. ... д-ра психол. наук. 19.00.05. / Т.С. Яценко. — К., 1989. — 359 с.
49. Яценко Т.С. Теоретические основы активного социально-психологического обучения учителей / Т.С. Яценко. — К. : Вища школа, 1992. — 208 с.



## **Розділ VIII. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ПТНЗ**

*Дослідженнями психологічної готовності особистості до професійної діяльності охоплено найрізноманітніші аспекти, але осторонь залишилася проблема психологічної готовності педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до профорієнтаційної роботи з учнями з метою надання їм необхідної допомоги у їх професійному самовизначенні.*

*Пошук оптимальних шляхів формування психологічної готовності педагогічних працівників до цього важливого, складного аспекту педагогічної діяльності в умовах ПТНЗ є сьогодні особливо актуальним. Тому метою представленого у цьому розділі дослідження є теоретичне обґрунтування сутності, визначення психологічної структури та критеріїв сформованості психологічної готовності педагогів ПТНЗ до профорієнтаційної роботи із учнями.*

### **8.1. Професійна орієнтація учнів професійно-технічних навчальних закладів**

Особливе місце між середньою і вищою освітою посідає система професійно-технічної освіти, в структурі якої здійснюється підготовка висококваліфікованих робітників та технічних службовців для всіх галузей економіки України. Головна роль професійно-технічної освіти полягає у задоволенні потреб особистості та суспільства в професійно-освітніх послугах. Основні завдання, що постають перед педагогічними працівниками професійно-технічної освіти, — це постійне удосконалення якості підготовки робітничих кадрів з урахуванням вимог сучасного виробництва, науки, техніки, культури, потреб ринку праці та перспективи його розвитку, а також підвищення якості підготовки кваліфікованих робітників, які здатні забезпечити потреби економічної та соціальної сфер життєдіяльності суспільства. Важливою складовою діяльності педагогічних працівників ПТНЗ є професійна орієнтація, оскільки на саме її засадах учнями та слухачами ПТНЗ здійснюється свідомий та відповідальний вибір свого робітничого майбутнього.

Професійно-технічна освіта не може стояти осторонь проблем професійної орієнтації. Адже спрямування учнів на майбутнє професійне зростання, забезпечення адаптації молодих людей до майбутньої робітничої професії відбувається вже в процесі навчально-професійної діяльності.

На сьогодні, робітничі професії недооцінюються і тут потрібна кропітка профорієнтаційна робота. Педагогічні працівники ПТНЗ мають розкривати учням позитивні сторони робітничої праці. Слід зауважити, що в даному випадку необхідна не тільки професійна орієнтація, але й соціальна орієнтація на працю, на статус робітника. Необхідно завжди пам'ятати, що наявність робочої спеціальності — це три кити: робітники потрібні завжди, робітники потрібні скрізь, бути робітником-професіоналом — це матеріально вигідно. Важливо

не тільки знати, але й приймати суспільне замовлення як необхідну умову своєї діяльності, як передумову власного розвитку і самовдосконалення.

Професійна орієнтація в системі професійно-технічної освіти — це багатоаспектна система, що включає в себе просвітництво, виховання, вивчення психофізіологічних особливостей, проведення психодіагностики, організації ефективних курсів, а також, що особливо важливо, занять з психології. Характерними для професійної орієнтації в системі ПТО є соціальний, економічний, психолого-педагогічний та медико-фізіологічний аспекти.

*Соціальний аспект* полягає у формуванні ціннісних орієнтацій молоді в професійному самовизначенні, де робиться основний акцент на вивченні вимог до кваліфікації працівника тієї чи іншої сфери. *Економічний аспект* регулює процес управління вибором професії молоддю відповідно до потреб суспільства та можливостей особистості (вивчення ринку праці). *Психологічний аспект* полягає у вивченні структури особистості, формуванні професійної спрямованості (здатність до усвідомленого вибору). *Педагогічний аспект* пов'язаний з формуванням суспільно значущих мотивів вибору професії та професійних інтересів. *Медико-фізіологічний аспект* висуває такі основні завдання як розробка критеріїв професійного відбору відповідно до стану здоров'я, а також вимог, які пред'являє професія до особистості кандидата. Врахування усіх аспектів професійної орієнтації в системі ПТО та їх реалізація сприяють успішному професійному самовизначенню молоді.

Проблема професійного самовизначення учнів професійно-технічних навчальних закладів не може бути вирішена лише засобами професійної орієнтації й потребує реалізації комплексу узгоджених та взаємопов'язаних заходів з боку держави, системи освіти, роботодавців і засобів масової інформації. Це потребує наукового переосмислення концептуальних засад професійної орієнтації в системі ПТО, результатом якого повинно бути впровадження у практику нових форм профорієнтаційної роботи, адже учні ПТНЗ повинні не тільки отримувати знання в професійно-технічному закладі, а й готуватися до професійної діяльності, і бажано, щоб ця діяльність відповідала їхнім особистісним якостям і одночасно користувалася попитом на ринку праці.

Здійснення орієнтації молоді на робітничі професії передбачає реалізацію низки організаційно-педагогічних умов (відродження системи трудової підготовки та трудового виховання учнів у середніх загальноосвітніх навчальних закладах, створення сучасної бази трудової підготовки школярів), що виходять за межі власне профорієнтаційної роботи і мають будуватися з урахуванням особливостей вікового та професійного розвитку особистості.

Мета профорієнтаційної роботи в закладах професійно-технічної освіти полягає у забезпеченні допомоги учнівській молоді в активному, свідомому щодо своїх фізичних і розумових здібностей професійному самовизначенні та трудовому становленні, спрямуванні особистості на розвиток власних здібностей, а також у досягненні відносної збалансованості між інтересами учнів ПТНЗ, їх можливостями та потребами суспільства в конкретних видах профе-

сійної діяльності, а в кінцевому підсумку — забезпеченні ефективної зайнятості населення, зменшення безробіття, що є важливим соціальним чинником.

Відповідно до цього пріоритетними завданнями профорієнтації у системі ПТО є:

- поступове формування в учнів внутрішньої готовності до свідомого і самостійного професійного самовизначення та подальшого проектування, корегування і реалізації перспектив свого професійного розвитку;
- формування позитивного ставлення до праці, як до життєвої цінності;
- розвиток інтересу до різноманітних сфер трудової діяльності;
- надання морально-етичної підтримки учням ПТНЗ (формування оптимістичного відношення до своєї професійної діяльності);
- розвиток цілеспрямованості, винахідливості, креативності;
- формування системи ціннісних орієнтацій, установок у виборі професії;
- розвиток здатності до проектування та реалізації освітньо-професійних планів учня ПТНЗ.

Профорієнтаційна робота в умовах ПТНЗ має свою специфіку, її проводять в умовах професійного навчання і професійної діяльності. Організувати ефективно профорієнтацію у професійно-технічних навчальних закладах — одна з умов успішного розвитку гармонійної особистості та становлення майбутнього професіонала.

Основні напрями профорієнтаційної роботи педагогічного працівника в професійно-технічному навчальному закладі:

1. Професійна просвіта (профінформація).
2. Професійна консультація.
3. Професійний відбір.
4. Професійна адаптація.

**Професійна просвіта** — ознайомлення учнів з різними видами праці, особливостями професій, тенденціями їхнього розвитку, потребами в кадрах народного господарства як країни, так і певного економічного регіону.

Професійну інформацію, як складову професійної освіти, можна визначити 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.

Дещо детальніше зупинимось на організації роботи з професійної інформації учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Ця робота передбачає вирішення таких основних завдань:

- 1) *ознайомлення учнів з інформаційним матеріалом, що характеризує основні професії, за якими вони навчаються;*
- 2) *інформування учнів про умови оволодіння основною та суміжними професіями (про базові навчальні предмети, про навчальні заклади, в яких*

можна продовжити навчання за обраною спеціальністю, строки навчання, кваліфікаційні перспективи, можливість змінити професію на суміжну тощо);

3) *формування в учнів позитивного ставлення до різних видів професійної діяльності;*

4) *формування в учнів стійких професійних інтересів і правильно мотивованих професійних намірів, в основу яких покладено усвідомлення своїх власних професійно значущих психологічних особливостей, здібностей, а також соціально-економічних умов вибору професії.*

Роботу з професійної інформації потрібно проводити у такий спосіб, щоб інформаційний матеріал слугував основою формування в учнів необхідних знань про професії та про свій внутрішній світ. Потрібно, щоб ці знання і вміння використовувалися учнями ПТНЗ для прийняття обґрунтованих рішень щодо питань власного професійного самовизначення. А це означає, що в процесі профінформаційної роботи в учня має бути сформована активна профорієнтаційна позиція як форма його готовності до професійного самовизначення.

**Професійна консультація.** Сьогодні профконсультування учнів професійно-технічних навчальних закладів розглядається як один з важливих чинників підвищення ефективності ПТО. Головні цілі професійного консультування учнів ПТНЗ необхідно визначати в контексті перспектив їхнього розвитку, а точніше особистісно-професійного розвитку. Насамперед, учень остаточно визначає відповідність своїх індивідуально-психологічних особливостей обраній професії. Проте зазвичай учні мають недостатньо знань про свою майбутню професію та про самих себе, часто не усвідомлюють, наскільки є адекватним їхній індивідуальності зроблений професійний вибір. У цьому питанні вони потребують допомоги з боку педагогічного працівника. Разом з ним вони працюють над розвитком своєї Я-концепції, долають свої ірраціональні уявлення щодо до себе, свого професійного вибору. Отже, учні оволодівають засобами пізнання себе та майбутньої професії, підвищення своєї самооцінки, впевненості у собі, розвитку своїх здібностей та соціальних навичок.

Важливо визначити, як учень ставиться до праці, яке значення в його житті має професійна діяльність, виявити життєві та професійні уявлення та спрямування, яка саме робота у межах своєї професії принесе йому задоволення. І тут в учня за допомогою педагогів та майстрів виробничого навчання є можливість вибрати відповідну, доречну для нього спеціалізацію в обраній професії.

Учні ближче до закінчення ПТНЗ стикаються з необхідністю зробити велику кількість виборів стосовно своєї майбутньої кар'єри: чи продовжувати навчання далі; чи варто поєднувати навчання з роботою; де можна і краще отримати подальшу освіту та ін. Педагогічний працівник має бути готовим допомогти учням у вирішенні всіх цих доленосних питань. На значну кіль-

кість подібних запитань дають відповідь самі ж учні в процесі розвивальної та активізуючої профконсультації. У деяких випадках педагог ПТНЗ виступає для учня у якості джерела необхідної інформації.

З метою сприяння більш вдалому входженню випускників ПТНЗ у ринок праці необхідно залучати їх до участі у тренінгах з пошуку роботи, проходження відбірної співбесіди, написання резюме, кар'єрного планування, а також розвитку соціальних якостей та навичок (навичок письмової та усної комунікації, лідерських та організаторських якостей, навичок прийняття рішень тощо).

В сукупності всі ці завдання складають загальну мету профконсультативної роботи у професійно-технічному навчальному закладі. Досягнення цієї мети потребує певного часу. Таким чином, профконсультування у ПТНЗ — не разова подія, не разовий захід, а тривалий процес.

Отже, узагальнюючи можна зазначити, що зусилля педагога ПТНЗ в процесі професійного навчання мають бути спрямовані на пізнання та розуміння індивідуальності учня з тим, щоб запропонувати йому відповідні програми та інструменти професійного самовизначення, професійного становлення, побудови професійної кар'єри, а також подальшого працевлаштування, оскільки ніхто не буває найкращим у всьому, і жодна програма не підходить усім.

Головне тут — формування широких ідейних і суспільних мотивів вибору професії. Задача — встановлення відповідності індивідуальних психофізіологічних і особистісних особливостей учня специфічним вимогам тієї чи іншої професії. Вона носить, як правило, індивідуальний характер.

Професійна консультація може бути:

- довідково-інформаційна;
- психолого-педагогічна;
- медична.

Однією з можливих форм навчально-виховної діяльності закладів професійно-технічної освіти за цим напрямком є консультування з питань кар'єри, яке передбачає надання учневі комплексу профорієнтаційних і психологічних послуг.

Консультування з питань кар'єри, як напрямок психолого-педагогічної підтримки професійного розвитку особистості, має за мету формування адаптаційних здатностей і навичок, які дозволяють особистості ефективно, з урахуванням конкуренції на ринку праці й наявності неповної зайнятості, використовувати свій професійний потенціал.

**Професійний відбір.** Профвідбір проводиться, передусім, на професії, що висувають підвищені чи специфічні вимоги до психіки людини. До такої професійної діяльності не можна допускати першого-ліпшого працівника, не враховуючи його відповідних індивідуальних якостей. Так, професії машиніста, водія, диспетчера, оператора доступні не кожному. За своєю суттю профвідбір є системою психодіагностичного обстеження особистості, що спрямована на визначення ступеня її придатності до окремих видів професій

згідно з нормативними вимогами. Основною метою професійного відбору учнів ПТНЗ є визначення професійної придатності особистості, що виявляється у необхідному рівні загальноосвітньої підготовки, необхідних особистісних якостях, а також у здатності особистості до успішного та ефективного здійснення навчально-професійних завдань при збереженні її здоров'я та особистісно-професійному зростанні.

У процесі професійного відбору за сукупністю критеріїв, серед яких найбільш значущими є професійно важливі якості, психофізіологічні та медичні показники, визначається придатність учня до навчання у ПТНЗ за обраною спеціальністю.

Вирішення основних завдань професійного відбору пов'язане з особливостями визначення професійної придатності. Завданнями професійного відбору учнів до навчання у ПТНЗ є: виявлення професійних вимог (вимог професії до особистості); встановлення комплексу важливих для даної професії психологічних і психофізіологічних якостей особистості, медичних показників, за якими визначається професійна придатність (критеріїв професійної придатності); визначення методів виявлення професійної придатності особистості з урахуванням прогностичної цінності методик психологічного, психофізіологічного та медичного обстежень; вивчення й оцінка ступеня розвитку психологічних і психофізіологічних, професійно важливих якостей та індивідуально-типологічних особливостей особистості, стану її здоров'я за критеріями професійної придатності; прогнозування успішності професійної підготовки та професійної діяльності особистості.

**Професійна адаптація** — це збереження і подальший розвиток нахилів до конкретної професійної діяльності як під час навчання, так і на початку самостійної роботи у виробничій сфері. Успішність професійної адаптації залежить від інтересу до професії, змісту праці, впливу родини, виробничого оточення.

Професійна адаптація — важливий етап процесу професійного самовизначення особистості, що сприяє успішному входженню особистості у трудову діяльність та подальшому професійному становленню, а також дозволяє практично перевірити правильність професійного вибору. В процесі професійної адаптації здійснюється формування нових потреб, інтересів, здійснюється підтвердження або непідтвердження накреслених життєвих планів. Професійна адаптація включає здобуття необхідних знань, умінь і навичок, вміння швидко орієнтуватись у різних навчально-виробничих ситуаціях, контролювати та програмувати свої дії.

Можна виділити дві стратегії процесу професійної адаптації: конформну, яка відображає прагнення відповідати нормам конкретного професійного середовища, використовувати поради та вказівки керівників, досягати згоди в міжособистісних відносинах; творчу, яка виявляється у прагненні особистості до самостійності, у пошуку більш досконалих прийомів навчально-професійної діяльності.

Вибір стратегії адаптації визначається рівнем пластичності нервової системи. Особи з низьким рівнем вираженості таких властивостей нейродинамічних процесів, як лабільність і рухливість, адаптуються до професії в основному за рахунок емоційно-вольового компоненту особистості. У осіб з високим рівнем пластичності професійна адаптація відбувається переважно за рахунок комунікативних характеристик особистості й раціональної поведінки. Важливе місце серед психологічних механізмів адаптації займає самооцінка. Завищення самооцінки провокує постановку цілей, що перевищують можливості, заниження самооцінки — пасивність, страх відповідальності. Результатом неадекватної самооцінки і в тому, і в іншому випадку є недостатня адаптація до праці та неповна реалізація можливостей людини у професійній діяльності.

Профадaptaція пов'язана з профконсультацією і профвідбором та є своєрідним критерієм ефективності профорієнтаційної роботи з молоддю. У процесі профвідбору може бути встановлено, що рівень та структура профпридатності особистості не за всіма позиціями відповідає вимогам абсолютної та відносної профпридатності. В цьому випадку завданням профадaptaції є розвиток недостатньо розвинутих якостей (що відносяться до тих, котрі формуються) тренуванням під час професійного навчання, а також вироблення індивідуального стилю навчально-професійної діяльності.

Вивчення розвитку особистості у процесі професійної адаптації можна здійснювати у декількох площинах, які відображатимуть психофізіологічні, організаційні або індивідуально-психологічні особливості пристосування до професії. Основний критерій, який використовують для оцінки успішності цього процесу, полягає у розвитку певного комплексу особистісних властивостей, які дають можливість мінімізувати психічні та фізіологічні затрати задля досягнення певного результату.

В умовах ринкових відносин, своєчасний та обґрунтований вибір молоддю професії, набуває все більшого економічного і соціального значення, бо значною мірою впливає на результати праці, статус і авторитет у суспільстві, колективі, на рівень добробуту, сприяє ефективній реалізації особистісного потенціалу. Якщо вибір професії зроблено необґрунтовано, то це приносить молодій людині гіркі розчарування, психологічні, а іноді й соціальні втрати, що не дає їй можливості повністю проявити свої здібності та використати свої можливості.

## **8.2. Психологічна готовність педагогічних працівників ПТНЗ до профорієнтаційної роботи**

Педагогічні працівники професійно-технічних навчальних закладів у контексті розв'язання проблеми орієнтації молоді на робітничі професії: здійснюють систему заходів з пропаганди серед молоді робітничих професій, які є перспективними й такими, що мають попит на ринку праці; сприяють закріпленню в учнів професійного вибору та подолання криз професійного

становлення у період професійної підготовки, а також переорієнтацію учня на набуття нової робітничої професії у випадках, коли первинний вибір на пряму навчання не може бути реалізованим; проводять роботу із закріплення в учнів мотивації до навчання та професійної діяльності, формування системи відповідних професійних ціннісних орієнтацій; забезпечують психологічний супровід професійної, виробничої й соціальної адаптації майбутніх кваліфікованих робітників; інформують учнів про перспективи професійного розвитку за обраною професією; створюють умови для набуття в період навчання практичного досвіду за обраною професією.

Готовність педагогічного працівника до профорієнтаційної роботи полягає у засвоєнні повного складу спеціальних знань (з предмета, навчальної дисципліни, курсу) психолого-педагогічних, профорієнтаційних дій в професійно-технічному навчальному закладі та соціальних відносин, у сформованості й зрілості професійно значущих і громадських якостей особистості.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми профорієнтації та практичний досвід роботи дозволяє нам розглядати психологічну готовність педагогічного працівника до профорієнтаційної діяльності з учнями ПТНЗ як особливий стан особистості, що інтегрує в собі психологічну налаштованість та професійну підготовленість до здійснення даного виду діяльності, структуру якого складають мотиваційний, емоційний, когнітивний та операційно-дієвий компоненти, що визначені та обґрунтовані в роботах М. Дьяченка, Л. Кандибович та ін. [4].

**Мотиваційний компонент** характеризується цими дослідниками як:

- позитивне ставлення до профорієнтаційної діяльності, свідоме бажання займатись нею, переконаність у її значенні;
- стійка ціннісна орієнтація педагога на розв'язання проблем профорієнтації;
- стійка потреба в оволодінні знаннями, вміннями, навичками, що необхідні для успішного здійснення профорієнтаційної діяльності;
- потреба успішно виконувати поточні завдання, наявність інтересу до способів їх вирішення;
- усвідомлена потреба у профорієнтаційній діяльності і внутрішнє сприйняття її вимог;
- прагнення домагатись успіхів, не зважаючи на можливі труднощі, пов'язані із специфікою профорієнтаційної роботи зі старшокласниками;
- стійкий, глибокий інтерес до профорієнтаційної діяльності, бажання реалізувати в ній свої можливості.

Виявляється мотиваційний компонент у стійкій позитивній мотивації, ціннісних орієнтаціях, інтересах, меті, переконаннях, потребах, установках, активній життєвій позиції особистості, її цілеспрямованості й наполегливості, готовності до постійного самовдосконалення.



**Емоційний компонент** характеризується як:

- вплив емоцій та почуттів на забезпечення успішного перебігу і результативності профорієнтаційної діяльності педагогічного працівника;
- загальна налаштованість на зустріч із новою ситуацією в професійній діяльності, на фоні якої розвиваються стани очікування, наміри, емоційні реакції;
- емоційна стійкість, урівноваженість, відсутність почуття страху, хвилювання, витримка в подоланні труднощів, пов'язаних зі специфікою профорієнтаційної роботи;
- сміливість і впевненість у своїх силах, легкість і комфортність, піднесений настрій, що пов'язані з можливістю проявити свої здібності, перевірити свої вміння в практичній діяльності;
- впевненість у собі, як у професіоналі, переконаність в успіху, натхнення;
- установка на активні, цілеспрямовані дії, самообілізація, що виражається у формі стійких емоційно-регуляторних реакцій;
- високий ступінь самоконтролю, саморегуляції емоційним станом і поведінкою в умовах вирішення проблем профорієнтаційної діяльності;
- переживання позитивного «образу Я», емоційна стабільність, здатність відчувати задоволення від профорієнтаційної роботи з учнями.

Цей компонент виявляється у психічних станах: тривожності, комфортності, інтересі, психічній активації, напруженні, емоційному тонусі.

Отже, функція мотиваційного та емоційного компонентів психологічної готовності педагога до профорієнтаційної роботи в школі полягає у: актуалізації професійно-важливих якостей спеціаліста; мобілізації всіх сил у відповідності з умовами праці та її завданнями; прагненні до професіоналізму, максимальній самореалізації в профорієнтаційній діяльності, як важливому аспекті педагогічної діяльності. Єдність мотиваційного та емоційного компонентів готовності утворює феномен психологічної налаштованості на плідну профорієнтаційну роботу з учнями, що формується, головним чином, на основі знань, уявлень про неї, системи професійно-необхідних умінь.

**Когнітивний компонент** характеризується як:

- усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання певного завдання;
- усвідомлення і оцінка умов, за яких відбуватиметься профорієнтаційна діяльність, знання специфіки цієї роботи;
- актуалізація досвіду, пов'язаного з виконанням завдань та вимог профорієнтаційної діяльності;
- високий рівень інтелектуального розвитку, здатність до переробки нової інформації, інтелектуально-логічні здібності, асоціативність сприймання, творче мислення, уява, інтуїція, незалежність суджень;
- професійна компетентність;
- теоретико-методологічна підготовка;

- система знань психологічних основ профорієнтаційної роботи (психологічна характеристика професійної спрямованості та самовизначення; компоненти, аспекти та категорії профорієнтації; суть, мета та завдання профорієнтаційної діяльності; принципи організації профорієнтаційної роботи; умови ефективності; психологічна характеристика змісту роботи на окремих етапах профорієнтаційної діяльності; структура системи профорієнтаційної роботи; психологічні вимоги та методика організації головних форм профорієнтаційної роботи зі старшокласниками; знання методів профдіагностики та відповідного комплексу профдіагностичних методик; планування та профорієнтаційна документація).

Когнітивний компонент відтворюється рівнем теоретико-методологічної підготовки спеціаліста.

**Операційно-дійсвий** компонент характеризується як:

- актуалізація всієї сукупності знань педагога, співставлення їх із розв'язанням конкретних проблем та завдань профорієнтаційної діяльності;
- визначення на основі знань, досвіду та оцінки певних умов профорієнтаційної діяльності найбільш ефективних способів, методів та прийомів розв'язання завдань, що здійснюється через систему вмінь, професійно-важливих якостей та здібностей.

Систему вмінь складають:

- організаційні вміння (організація колективу вихованців для проведення різноманітних профорієнтаційних заходів; налагодження конструктивної міжособистісної взаємодії між педколективом та учнями; організація власної діяльності, вияв творчості; створення сприятливих умов для активної діяльності, прояву здібностей як власних, так і вихованців; самостійність у прийнятті рішень; налагодження ділової атмосфери, цілеспрямованих стосунків в учнівському колективі; визначення головних напрямків профорієнтаційної діяльності та прогнозування їх ефективного здійснення);
- комунікативні вміння (встановлення контакту, викликання довіри, знаходження підходу до учня; керівництво самим собою і процесом спілкування з учнями; розуміння думки і вплив на поведінку, емпатійне розуміння потреби учня; адекватне сприйняття психічного стану; прогнозування та попередження конфліктних ситуацій; подолання психологічних бар'єрів у спілкуванні; уважність, тактовність; емпатія; вміння викликати відвертість, підтримати спілкування, переконувати, адекватно реагувати на питання);
- інформаційно-орієнтаційні вміння (аналіз спеціальної науково-методичної літератури, з метою поповнення обсягу знань з проблем профорієнтаційної роботи; виявлення причин помилок та труднощів і визначення найбільш ефективних шляхів та методів своєї діяльності

у визначеному напрямку, відповідно до умов її протікання та наявної ситуації; пошук необхідної інформації, вивчення новітніх досягнень у визначеній сфері професійної діяльності та застосування їх на практиці);

- конструктивні вміння (відбирати і структурувати арсенал засобів профорієнтаційної діяльності; розпізнавати переваги та недоліки конкретних форм роботи і добирати найбільш адекватні та ефективні; знаходити оптимальний вихід із нестандартних ситуацій; передбачати труднощі і попереджувати їх; прогнозувати власні дії та дії учня, перебудовувати їх у випадку необхідності; об'єктивно оцінювати діяльність власну та інших; уміло синтезувати профорієнтаційний матеріал; планувати свою діяльність, опираючись при цьому на результати попередніх профдіагностичних досліджень і проектувати на цій основі систему психологічних впливів на формування професійного самовизначення учня);
- дослідницькі вміння (здійснення експериментальних, діагностичних досліджень; вивчення ефективності використовуваних впливів на формування професійної спрямованості учня зі сторони дорослої людини та соціального оточення; виявлення найбільш ефективних та адекватних умов для розвитку професійно-необхідних здібностей учнів; аналіз психолого-педагогічних явищ та виявлення в них профорієнтаційних моментів; вивчення та узагальнення досвіду колег з метою використання у власній педагогічній практиці);
- діагностичні вміння (володіння методами та методиками профдіагностики, гнучке їх використання в практичній діяльності; вміння адекватно добирати методики та засоби вивчення особистості учня, його інтересів, нахилів та здібностей);
- корекційні вміння (володіння методами корекції та впливу на професійне самовизначення учня; корекція професійного вибору учня, що не відповідає його здібностям та можливостям; диференціація підходів згідно з віковими та індивідуальними особливостями школярів; адаптація навчального матеріалу, відповідно до профорієнтаційних завдань; стимулювання розвитку потенційних здібностей особистості, що, в силу певних обставин, залишались поза увагою; модифікація класичних форм навчально-виховної роботи до завдань профорієнтаційної роботи).

Операційно-дієвий компонент виявляється у рівні оволодіння технологічною культурою профорієнтаційної діяльності та вмінні застосовувати знання в практичній діяльності.

Компоненти психологічної готовності педагогічного працівника до профорієнтаційної діяльності знаходяться в тісному зв'язку і динамічній взаємодії між собою, взаємодоповнюючи і взаємовпливаючи один на один. У сукупності їх можна розглядати як модель психологічної готовності особистості

до профорієнтаційної діяльності, оскільки вони із необхідною повнотою відображають даний феномен, характеризуючи його як цілісне системне утворення.

Психологічна готовність педагогічного працівника до профорієнтаційної діяльності передбачає його профорієнтаційну компетентність та певну сукупність особистісних якостей і властивостей. Профорієнтаційна компетентність педагогічного працівника ПТНЗ полягає в умінні, здійснювати організаційно-комунікативну, інформаційно-орієнтаційну, конструктивно-методичну, діагностико-прогностичну, корекційно-розвивальну діяльність та прогнозувати цілі і результат профорієнтаційного впливу.

У процесі експериментального дослідження психологічних особливостей готовності педагогічних працівників ПТНЗ до профорієнтаційної діяльності, здійсненого співробітниками відділу профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, виявлено відмінності психологічної готовності педагогічних працівників ПТНЗ до профорієнтаційної роботи, визначено її психологічну структуру, а також рівні розвитку профорієнтаційних компетенцій.

Відмінності психологічної готовності педагогічних працівників ПТНЗ до профорієнтаційної роботи виявляються у тому, що майстри виробничого навчання та педагоги ознайомлюють учнів з професією та вимогами професійної діяльності до особистості безпосередньо в умовах професійного навчання. Згідно з «Положенням про професійну орієнтацію молоді, що навчається» (Мінюст України 03.07.95 р. № 198 / 734) профорієнтаційну роботу у професійно-технічних навчальних закладах повинні здійснювати практичні психологи, соціальні педагоги, майстри виробничого навчання, педагоги, вихователі, керівники гуртків, бібліотекарі, методисти, медичні працівники. Проте не так просто вирішувати завдання профорієнтації в навчальному процесі ПТНЗ, особливо при відсутності необхідних фахівців та спеціальної психолого-педагогічної підготовки педагогічних працівників ПТНЗ з основ профорієнтаційної роботи. Адже, вікові особливості учнів, які знаходяться у складному періоді входу у доросле самостійне життя, вимагають цілеспрямованого та відповідного вибору змісту і засобів профорієнтаційної діяльності з боку педагогів та майстрів виробничого навчання. Від змісту та психологічної структури ключових і спеціальних компетенцій педагогічних працівників ПТНЗ, їх ціннісного ставлення до учнів залежить успішність подальшого професійного розвитку та особистісного становлення майбутніх професіоналів. Рівень психологічної готовності до профорієнтаційної роботи педагогів ПТНЗ недостатній і його необхідно підвищувати за допомогою спеціалістів-консультантів міських центрів зайнятості та практичних психологів, які працюють у даному навчальному закладі. Профорієнтаційна робота викладачів, майстрів виробничого навчання та майстрів-вихователів з учнями розширює можливості учнів та сприяє професійному становленню майбутніх фахівців. Педагогічні працівники, які досконало володіють різ-

ними засобами професійної орієнтації здатні залучити учнів ПТНЗ до світу професій.

Система діяльності вчителя-вихователя (майстра) ПТНЗ являє собою послідовну сукупність різних видів педагогічної діяльності: діагностичну, проєктувальну, конструктивну, комунікативну, організаторську, аналітичну, корекційну, результативну, у тому числі й профорієнтаційну. Основні структурні компоненти психологічної готовності (мотиваційний, когнітивний, комунікативний, емоційно-ціннісний) особистості педагога ПТНЗ до профорієнтаційної роботи відповідають психологічній структурі педагогічної діяльності та її вимогам до педагогічного працівника.

Виявлені рівні розвитку організаційно-комунікативної, інформаційно-орієнтаційної, конструктивно-методичної, діагностико-прогностичної, корекційно-розвивальної компетенцій педагогічних працівників ПТНЗ свідчать про те, що теоретичні знання з професійної орієнтації, психології, педагогіки та ораторського мистецтва, а також уміння втілити їх у практику навчально-професійної діяльності в закладах профтехосвіти є запорукою успішної профорієнтаційної діяльності (рис. 8.2.1).

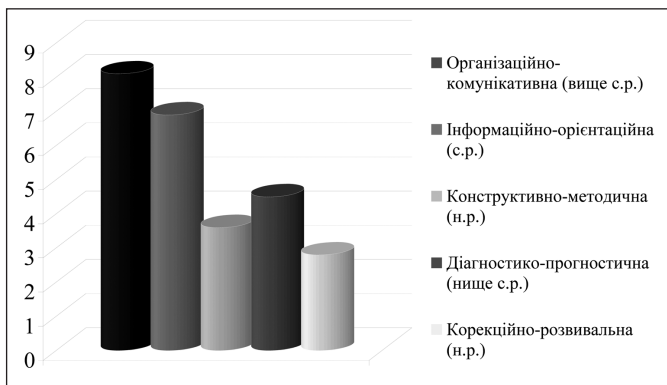


Рис 8.2.1. Профорієнтаційні компетенції педагогічних працівників ПТНЗ

Результатом компетентного проведення профорієнтаційної роботи у ПТНЗ є конкурентоспроможний на ринку праці кваліфікований робітник, спеціаліст, готовий до активної професійної діяльності й подальшого професійного становлення.

Для ефективної профорієнтаційної діяльності педагогічних працівників з учнями ПТНЗ повинна вестися цілеспрямована робота по налагодженню цілісної системи профорієнтації з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, рівня готовності, мотивації до здійснення професійної діяльності.

Важливим аспектом формування успішної профорієнтаційної роботи з учнями є наявність професійно важливих якостей (інтелект, комунікативність, емпатія, асертивність, емоційна стабільність, оперативність у прийм-

ятті рішень, гуманізм, креативність) і бажання розвивати профорієнтаційну майстерність педагогічними працівниками ПТНЗ.

До актуальних проблем підготовки педагогічних працівників до профорієнтаційної роботи в закладах ПТНЗ відносяться: підвищення ролі профорієнтаційних знань; зростання вимог до особистості педагогічного працівника, специфічні особливості формування його авторитету.

Без авторитетної, незламної, непохитної в очах вихованців особистості педагога, зазначав В. Сухомлинський, ідеал перетворюється на покинутий прапороносцем прапор. Багато проблем виховання пов'язані саме з тим, що часто вихованця закликають іти за прапором, якого ніхто не несе. Бути прапороносцем ідеала, нести на своєму прапорі вогонь ідеального — саме в цьому секреті педагогічного авторитету.

Сукупність особистих якостей педагогічного працівника формує його авторитет, тобто загально визнану учнями ПТНЗ значущість його гідності й основу на цьому силу його виховного впливу. Авторитетним є той педагогічний працівник, який глибоко знає свій предмет і майстерно його викладає, любить молодь, відчуває її наміри і прагнення, доброзичливо відгукується про них.

## **Висновки до розділу VIII**

Формування у викладачів, майстрів виробничого навчання та майстрів-вихователів професійно-технічних навчальних закладів особистісно-професійної спрямованості, когнітивних новоутворень образу професійного «Я», соціально-комунікативних якостей та ціннісних орієнтацій, а також організаційно-комунікативної, інформаційно-орієнтаційної, конструктивно-методичної, діагностико-прогностичної, корекційно-розвивальної компетенцій поляє в основі розвитку в них відповідної готовності до профорієнтаційної роботи з учнями з метою забезпечення їх професійного самовизначення та подальшої трудової самореалізації.

Професійна та психологічна готовність педагогічного працівника до профорієнтаційної роботи з учнями ПТНЗ залежить не тільки від знань, умінь, навичок, а й від морального образу педагога, який визначає його особистісні якості. Особистісно-моральні якості педагогічного працівника ПТНЗ повинні забезпечувати його професійну придатність.

Психологічна готовність педагогічних працівників ПТНЗ до профорієнтаційної роботи з учнями забезпечує відповідний рівень соціальної захищеності молоді, що дозволяє здійснювати раннє діагностування здібностей і професійних переваг особистості, забезпечувати життєве і професійне самовизначення, розвивати важливі людські і професійні якості особистості через активну участь в самостійній і колективній творчій праці.

### Список використаної літератури

1. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — С. 92-99.
2. Гольдин И. И. Проблемное обучение в профессионально-технических училищах / И. И. Гольдин. — М. : Высшая школа, 1979. — 101 с.
3. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах / Р. С. Гуревич. — К. : Вища школа, 1998. — 229 с.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск, 1976. — 176 с.
5. Егорова Л. Г. Методические указания по социальной и профессиональной адаптации студентов в техническом вузе / Л. Г. Егорова. — Казань, 1983. — 48 с.
6. Егорова С. В. Теорія і практика психологічного супроводу учнів закладів професійної освіти : [науково-методичний посібник] / С. В. Егорова. — Київ ; Кременчук, 2009. — 80 с.
7. Кириченко В. В. Професійна адаптація особистості: суб'єктно-ціннісний підхід до вивчення / В. В. Кириченко // Проблеми та перспективи розвитку практичної психології в Україні : матеріали II Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції, 24 жовтня 2013 р. / [гол. ред. Гриньова Н. В.]. — Умань : Візаві, 2013. — С. 56-57.
8. Марченко І. Б. Психологічний моніторинг ставлення учнівської молоді до робітничих професій технічного профілю : [метод. посіб.] / І. Б. Марченко. — Кременчук : Вид. ПП Щербатих О. В., 2008. — 100 с.
9. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Эксмо, 2010. — 368 с.
10. Технології професійної орієнтації населення в умовах ринку праці : [кол. мон.] / Н. А. Побірченко, Н. І. Литвинова, В. В. Синявський, О. Л. Мерзлякова, Г. П. Татаурова [та ін.]. — К. : Педагогічна думка, 2011. — 256 с.
11. Федоришин Б. А. Теоретические аспекты совершенствования системы педагогической ориентации / Б. А. Федоришин // Ориентация молодежи на педагогическую профессию. — Полтава, 1987. — 60 с.
12. Чорна І. М. Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи у школі : [автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07] / І. М. Чорна. — К., Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2003. — 20 с.
13. Чебышева В. В. Психология трудового обучения : [метод. пос. для средних ПТУ] / В. В. Чебышева. — М. : Высшая школа, 1983. — 239 с.

## **Розділ IX. ПРОФОРІЄНТАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПЕДАГОГІЧНИМ ПРАЦІВНИКАМ У СИТУАЦІЇ БЕЗРОБІТТЯ**

*В розділі висвітлено питання психологічної допомоги педагогічним працівникам у ситуації безробіття. Зміна професії соціального типу постає перед безробітними педагогічними працівниками як життєва криза, складна комплексна проблема, вирішення якої в умовах різних обмежень і впливу стресу на особистість потребує часу, вимагає від людини значних фізичних, психологічних і моральних зусиль. Ознаками життєвої кризи, спричиненої безробіттям, є підвищена тривожність, психологічна напруженість, зниження активності, пригнічені психічні стани і депресивні настрої, домінування в мотивації професійної діяльності переважно зовнішньої мотивації, низький рівень саморозуміння і самоповаги. Основними психологічними показаннями до професійної переорієнтації безробітних педагогічних працівників є невідповідність типу обраної професії педагога (соціальний тип «Людина-Людина») типу особистості, низький рівень професійних інтересів і їх невизначеність. Наявність означених критеріїв свідчить про емоційне незадоволення професійною діяльністю, небажання працювати педагогом, завважає професійній самореалізації особистості. Для вирішення вищезазначених проблем розроблено профорієнтаційні технології психологічної допомоги педагогічним працівникам в ситуації безробіття, а саме консультативна психотерапія, психотерапія депресивних станів.*

### **9.1. Теоретичні підходи до проблеми безробіття у вітчизняній і зарубіжній психології**

За останній час у країнах, постраждалих від економічної кризи, спостерігається стрімке підвищення рівня безробіття. Особливу значущість за таких умов набувають питання працевлаштування населення, професійного перенавчання безробітних. Значною мірою вирішенню означених проблем може сприяти психологічне вивчення проблем професійної переорієнтації (ППО) населення.

Безробіття — це соціально економічне явище, коли частина працездатного населення країни залишається без роботи. Причинами безробіття можуть бути об'єктивні чинники: соціально-економічна криза, скорочення штату на підприємствах, невідповідність пропозиції на окремі професії попиту на ринку праці, регіональні відмінності на ринку праці, труднощі при працевлаштуванні молодих спеціалістів. Суб'єктивними чинниками безробіття є «людський фактор»: недостатність необхідних професійних компетенцій і професійно важливих якостей, незадоволеність обраною професією і окремими аспектами роботи, невідповідність професії психологічному типу особистості тощо.

Робота або пошук роботи в умовах ринку праці вимагають від людини відповідності певним вимогам — бути професійно компетентною, конкурентоспроможною, мобільною, добре орієнтуватись у ситуації на ринку праці, мати відповідні психологічні якості.



Проблема безробіття для особистості може виникати задовго до етапу професійної діяльності роботи за обраним фахом. Потенційно ця проблема може зароджуватися ще в юнацькому віці на етапі професійного самовизначення, оскільки вибір майбутньої професії частиною старшокласників здійснюється стихійно, випадково і необґрунтовано. Водночас, у життєвих і професійних цінностях сучасної молоді переважають прагматично-утилітарні потреби. Слід пам'ятати, що неправильно обрана професія — це втрата людиною власного часу життя, необхідність перенавчання і оволодіння новою професією, затримка в професійному становленні особистості. Після закінчення школи молоді люди, зазвичай, не мають чітких реалістичних уявлень про те, в яких умовах їм доведеться працювати, про вимоги професійного середовища до робітника.

Однією із важливих проблем, пов'язаних з професійною самореалізацією особистості, є те, що лише 12-15% випускників вищих навчальних закладів працюють за фахом (за даними 2012 року). Таким чином, виникає певне протиріччя між професійною освітою і подальшою трудовою діяльністю молодого спеціаліста. Якщо випускник не працює за фахом, то його навчання у вищому навчальному закладі виявляється недоцільним. У реаліях сьогодення отримання диплома ВНЗ і робота за фахом значною мірою не співпадають. Означена проблема потребує окремого аналізу як комплексна соціально-економічна, а не лише психологічна проблема.

В умовах жорсткої конкуренції на ринку праці, особливо на так звані престижні професії (юриста, економіста, менеджера тощо), коли кількість бажаючих отримати роботу в кілька разів перевищує реальний попит, роботодавці практикують прагматичний підхід і мають змогу обирати найкращих робітників.

Сучасного роботодавця не цікавлять кількість дипломів про вищу освіту претендента на вакансію. Перш за все роботодавця, керівника цікавить уміння робітника плідно й ефективно працювати і приносити прибуток. Рівень його професійної компетентності та наявність відповідних професійних якостей.

Сьогодні цінуються не потенційні можливості, а результат. Ще одна проблема полягає у тому, що від молодих спеціалістів вимагають досвіду роботи, хоча у більшості випускників ВНЗ він відсутній.

Якщо молодий спеціаліст не буде прагнути професійного розвитку, підвищення професійної компетентності, не буде мати відповідних професійно-важливих якостей, він не зможе конкурувати на ринку праці, отже стане потенційним безробітним.

Серйозної уваги потребує, також, проблема неготовності значної кількості учнівської молоді працювати в умовах ринкової економіки, ринку праці. Більшість молоді психологічно не підготовлена до ринкових відносин і роботи в умовах ринку праці. Це потенційно збільшує ризик виникнення безробіття у подальшому.

Отже, проблема психології ППО є актуальною в умовах соціально-економічної кризи. Психологічне вивчення особистості безробітного є основою

для розробки програм і рекомендацій щодо психологічної допомоги людині в умовах кризової ситуації безробіття, технологій психотерапевтичної, консультативної та психокорекційної допомоги безробітним з урахуванням їх індивідуально-типологічних рис.

Серед особливостей ситуації ППО нами виділено її кризовий характер і стресовий вплив на особистість безробітного, значні обмеження та складності об'єктивного й суб'єктивного характеру у виборі нової професії, виникнення внутрішньо особистісного конфлікту у зв'язку з життєвою кризою безробіття, зменшення шансів виграти жорстку конкурентну боротьбу на ринку праці порівняно з працюючим населенням, зниження активності і мотивів досягнень, самооцінки, виникнення психосоматичних розладів, погіршення фізичного та психічного здоров'я, відчуття станів психічного напруження, стресу, депресії, апатії, агресивності тощо.

Отже, вивчення психологічних аспектів безробіття має важливе наукове і практичне значення, дає цінну інформацію про особистість, яку можна використати для надання безробітному ефективної психологічної допомоги. Зокрема, така інформація може сприяти самопізнанню й саморозвитку безробітного, сприяти оптимальному вибору нової професії, вирішенню особистісних внутрішніх проблем, підвищенню адаптації в кризовій життєвій ситуації безробіття.

Закриття багатьох підприємств та організацій, скорочення штатів і робочого часу працюючих негативно впливають на загальний психологічний настрій у суспільстві. Особливо незахищеними в цій ситуації стають робітники, які втратили роботу, стали безробітними. Отже, проблема безробіття і профорієнтаційна робота з безробітними у Центрах зайнятості є сьогодні досить актуальною. Головною психологічною ознакою ситуації безробіття є те, що вона постає перед людиною як кризова життєва ситуація. Безробіття є комплексною психологічною проблемою, яка значною мірою впливає на всі сфери життя людини, на її поведінку, когнітивну й емоційну сфери, і цей вплив є переважно негативний. У кризовій життєвій ситуації безробіття особистість відчуває негативний вплив багатьох стресогенних факторів. Однією з основних об'єктивних причин є те, що фахівцям, які вимушено втратили роботу, певний термін важко її знайти, таку, яку б вони хотіли, особливо за умови зниження попиту на певну професію на ринку праці. Отже, при вимушеній втраті роботи може виникати потреба в професійній переорієнтації для деяких безробітних, а це у свою чергу значно ускладнює проблему подальшого працевлаштування, і робить ситуацію безробіття ще більш кризовою.

Зміна професії постає перед людиною як складна комплексна проблема, яка потребує часу, значних фізичних, психологічних і моральних зусиль, в умовах різних обмежень і значного впливу стресу. Постійна дія стресогенних факторів — типова негативна ознака ситуації безробіття. При цьому ще слід зауважити, що несподівана втрата роботи, неочікуване звільнення застає людину зненацька і стає для неї серйозною психологічною пробле-

мою. Жорсткий стрес, який при цьому отримує людина, триває досить довго і не одразу долається. При втраті роботи порушуються звичні адаптаційні механізми, особистість відчуває значний психологічний тиск, психічне напруження, розпач, відчай, зневіру у власних силах. Вона вже не здатна планувати майбутнє, яке постає перед безробітним невизначеним, безперспективним і безрадісним. Доки безробітний не визначиться, не знайде нову роботу або не піде на перенавчання, негативний вплив стресогенних факторів залишиться. Отже, в життєвій ситуації безробіття людина потребує психологічної допомоги, і особливо на початку означеної кризової ситуації.

Специфіка самої ситуації безробіття полягає в тому, що вона сама по собі об'єктивно вже є причиною виникнення у людини комплексу соціальних і психологічних проблем, за виключенням тих випадків, коли людина за тих чи інших обставин не сприймає цю ситуацію як загрозову або несприятливу. Зазвичай безробіття постає перед особистістю як дуже актуальна, складна і суперечлива життєва проблема, яка потребує свого вирішення. Втрата роботи негативно позначається на якості всього життя людини, на її сім'ї, стосунках з оточуючими, її соціальному статусі. Отже, проблема безробіття стає для людини тотальною психологічною проблемою, і за таких умов значна кількість безробітних, крім професійної консультації, потребує додаткової психологічної допомоги у вигляді загальної психологічної консультації або психотерапії.

Важливим концептуальним положенням сучасної вітчизняної психологічної теорії є бачення особистості як суб'єкта самопізнання, саморозвитку, самовизначення і самореалізації. Через бачення особистості, як активного суб'єкта власного життя в психологічній теорії і практиці реалізується особистісно-орієнтований підхід, розроблений вітчизняними науковцями Г. Баллом, О. Киричуком, Н. Литвиною, Н. Побірченко, В. Рибалкою, В. Синявським, Б. Федоришиним та ін.

Розуміння особистості, як суб'єкта профорієнтаційної діяльності, передбачає її бачення в центрі системи професійної орієнтації, профорієнтаційної роботи в Центрах зайнятості. Займаючи позицію суб'єкта профорієнтаційної діяльності, професійного самовизначення або переорієнтації, особистість відходить від позиції об'єкта впливу ззовні, з боку суспільства, і самостійно вирішує проблеми професійного становлення й самореалізації [3, с. 52]. У процесі професійної консультації безробітних в Центрах зайнятості профконсультант здійснює системне психологічне вивчення особистості клієнта з метою надання йому необхідної психологічної допомоги, і, якщо в цьому виникає потреба, — психотерапевтичної. В кризовій ситуації безробіття людина значною мірою втрачає здатність активного суб'єкта життєдіяльності, а тому потребує додаткової психологічної допомоги у вигляді психотерапії.

Зазвичай ситуація безробіття є тотальною життєвою кризою для особистості, психотравмуючою, стресовою ситуацією. Однак слід зазначити, що безробіття не завжди для людини є ситуацією життєвої кризи і має негативні наслідки.

Кризовість ситуації безробіття і сила стресу будуть залежати від того, наскільки актуальною і важливою для особистості буде ця проблема як в матеріальному, так і в психологічному вимірах. Якщо людина матеріально забезпечена, і не потребує матеріальної підтримки, у ситуації безробіття вона може почуватися досить комфортно і не прагнути змінити ситуацію. В таких випадках безробіття не буде переживатися особистістю як кризова ситуація, оскільки вона не буде сприйматися людиною як загрозна або несприятлива ситуація. Однак навіть у такій зовні комфортній ситуації відсутності проблем матеріального характеру залишається проблема психологічна, а саме — особистісної і професійної самореалізації. Проблема зайнятості не обмежується матеріальними потребами людини, хоча вони зазвичай є найважливішими. Однак психологічний аспект, а саме — життєві цілі та цінності особистості, її душевний і духовний світ, її прагнення, бажання і почуття, залишається не менш актуальним.

Схожі підходи реалізуються сьогодні у зарубіжній психології, зокрема, в гуманістично-екзистенційній (Л. Браммер, А. Маслоу, Р. Мей, Г. Оллпорт, К. Роджерс, Е. Шостром та ін.). У сучасній зарубіжній літературі професійне консультування сприймається як частина загального психологічного консультування (терапевтичної психології). Професійні проблеми особистості не можуть виділятися в якості спеціальної частини консультування і психотерапії, тому що професійне консультування здійснюється у контексті повного розуміння цілісної особистості, а не її окремих проблем [19, с. 516].

Ефективне професійне консультування не може бути ізольованим механічним процесом визначення відповідності між людиною і роботою. Професійне консультування — це більше, ніж раціональний процес оцінки особистісних якостей людини і їх відповідності певній сфері професійної діяльності. Професійне консультування — це, головним чином, реалізація «Я-концепції» клієнта, який існує у багатовимірному просторі його зв'язків з оточуючим світом, а не лише в контексті професійної діяльності.

Важливе значення має для клієнта психотерапевтичний досвід, який він може отримати в процесі психологічної консультації. Такий досвід дає клієнту змогу розширити можливості власного розуміння та сприйняття, подивитись на себе об'єктивно, внаслідок чого відбуваються позитивні зміни в структурі «Я-концепції», стає можливою реорганізація «Я-колишнього» в «Я-нового», більш досконалого [5, с.73].

Щоб здійснювати позитивний психотерапевтичний вплив на особистість клієнта, консультант має бути розвинутою і зрілою особистістю, мати відповідні психологічні якості й професійні знання, достатній фаховий рівень.

В процесі профконсультативної бесіди консультант має не лише надати допомогу у вирішенні проблеми зайнятості клієнта, а й допомогти в найповнішому розкритті всього особистісного потенціалу клієнта. Особистісно-орієнтований підхід передбачає розуміння особистості як складної, інтегрованої і неповторної структури, в усьому багатстві її внутрішнього світу,

своєрідності поведінки, особливостей мислення, емоційно-вольових проявів, уяви тощо. Усі означені особливості клієнта ефективний профконсультант має враховувати в своїй роботі [4, с. 68]. Основним змістом консультативної (позамедичної) психотерапії є надання психологічної допомоги клієнту у вирішенні складної життєвої ситуації, коли власних психологічних ресурсів клієнта недостатньо, і він сам не в змозі вирішити свої проблеми.

Для досягнення ефективного психотерапевтичного результату консультант повинен організувати такі впливи на клієнта, які б сприяли розвитку його особистості та стимулювали власний психологічний потенціал, покращенню навичок міжособистісного спілкування і соціальної адаптації.

Сучасний етап розвитку психологічної допомоги характеризується тим, що психотерапія вже давно вийшла за межі власно невропатології і психіатрії. Зараз вона широко використовується в багатьох сферах медичної практики — терапії, хірургії, психосоматичних хворобах тощо, а також у психологічному консультуванні. Основу сучасної психотерапії складають різні науки, такі як медицина, психологія, фізіологія, лінгвістика, філософія. В психологічному консультуванні психотерапія використовується у професійному і сімейному консультуванні, кабінетах реабілітації та ін. [2, с. 10].

За О. Бондаренко, існують три рівні та форми психологічної допомоги, які знаходяться між собою у взаємозв'язках, однак вирізняються за проблематикою об'єктом, предметом і методами впливу, цілями та результатом [2, с. 27-28].

На рівні психологічного консультування проблематикою є особистісне благополуччя клієнта, консультант працює з екзистенційними цінностями клієнта. Змістом діяльності є емоційна підтримка клієнта, пошук нових життєвих стратегій. Основні методи роботи — консультативна бесіда, соціально-психологічний тренінг (СПТ). За цілями та результатами — поглиблення саморозуміння, прояснення ситуації, зміна екзистенційної або соціальної позиції, набуття нових психосоціальних умінь.

На рівні консультативної (позамедичної) психотерапії проблематикою є особистісне та соціальне здоров'я, предметом — особистість та суспільство у проживанні критичних ситуацій, змістом діяльності психотерапевта — об'єктивація та рефлексія ситуації, створення умов для подолання психологічних травм та конфліктів; методи роботи — психотерапевтична бесіда, СПТ, групи інтенсивної психотерапії, аутотренінг; цілі та результати — емоційне відреагування (зняття стресу), набуття клієнтом нових життєвих смислів, подолання емоційної травми, внутрішніх конфліктів і криз.

Рівень медичної психотерапії передбачає лікування психічного та соматичного здоров'я пацієнта, предметом впливів є організм і психіка пацієнта у конкретних захворюваннях, змістом роботи — лікування основного та супутнього захворювання, усунення симптомів та причин страждання пацієнта. Методи — психотерапевтичний сеанс, непряме та пряме навіювання (гіпноз), аутотренінг, групова психотерапія, поведінкова та глибинна психотерапія; цілі та результати — поліпшення стану здоров'я пацієнта, одужання.

Консультативна (позамедична) психотерапія у широкому значенні поняття включає в себе надання психологічної допомоги здоровим людям (клієнтам) у ситуації життєвої кризи, різноманітних психологічних труднощів, особистісних проблем і внутрішньо особистісних конфліктів, а також у разі потреби покращити якість власного життя.

В умовах профконсультації особистісно-орієнтована психотерапія допомагає клієнту здійснити позитивні зміни у його свідомості стосовно ставлення до своєї особистості і власного життя, професійного становлення та самореалізації, покращення соціальної й професійної адаптації.

Використання консультантом конкретних психотерапевтичних методик і технік буде зумовлюватись особистими уподобаннями, рівнем професійної майстерності та досвідом роботи. Зазвичай консультативна психотерапія не обмежує консультанта вибором психотехнік лише одного психологічного напрямку й передбачає використання методик різних напрямків («еклектичний» підхід в психотерапії). У кожному конкретному випадку консультант вибирає для себе ту чи іншу концепцію і психотехніку в залежності від проблематики, особливостей ситуації, власної позиції (інтересів, уподобань, переваг), світосприйняття, фахового рівня тощо. Конкретна практика реально випереджає будь-яку психологічну теорію, й саме вона, за великим рахунком, є «критерієм істини». Саме на потреби практики, а не на теоретичну «чистоту одягу» має орієнтуватись профконсультант в своїй роботі. Реальне значення має лише ефективність роботи консультанта, досягнення позитивного психотерапевтичного або консультативного ефекту.

Найбільш типовими проблемами в професійному консультуванні безробітних є психологічні захисти, психічні травми, кризові стани, стреси, невротичні стани або неврози, фрустровані або нереалістичні потреби, виражені акцентуації, внутрішні конфлікти, тривожність, страхи, фобії, депресія, ригідність, агресивність тощо. Означена проблематика і складає те можливе «поле» консультативної або психотерапевтичної допомоги безробітним працівниками служб зайнятості.

Особливе значення в означеній проблематиці має проблема депресії. Депресивні клієнти складають переважну більшість серед усієї кількості безробітних, тому профконсультант повинен мати навички психотерапевтичної роботи з цією категорією клієнтів.

Депресія є одним з головних симптомів більшості психічних розладів. Виділяють три основні види депресії за тяжкістю її проявів — реактивну депресію, невроз і психоз [11, с. 193]. Найбільш «легкою» з них є реактивна депресія, яка є наслідком психотравмуючої ситуації, зокрема, безробіття.

Симптомами депресії є пригнічений настрій клієнта, самозвинувачення, «синдром невдахи», апатія і пасивність, втрата інтересу до життя, самоприпущення, занижена самооцінка, смуток, неадекватна оцінка ситуації. За цими ознаками досвідченому консультанту досить легко встановити депресивно-го клієнта і розробити стратегію відповідної психотерапевтичної допомоги.

Людина в стані депресії сприймає лише негативні особливості життя, бачить його в чорному кольорі, та вважає таке бачення світу єдино правильним, а інші альтернативи — ілюзіями. Депресивний клієнт зайнятий лише власними проблемами і станом здоров'я, все інше в житті його не цікавить. Таким чином, викривляється нормальне сприйняття світу і себе, відбуваються негативні зміни в когнітивній та емоційній сферах. Людина не вірить у майбутнє, в можливість покращити ситуацію і знайти роботу, яка б її задовольнила. Особистість потребує допомоги, однак пригнічений настрій, озлобленість призводять до невдач у міжособистісних стосунках, що в свою чергу ще більше посилює депресію.

Людина в стані депресії страждає мовчки, відчуваючи безсилля й безнадійність, злість на себе, інших, на життя, і не може самостійно змінити таку ситуацію. Однією з особливостей депресії є залежність від думки та оцінки оточуючих людей, особливо близьких. Залежність і чутливість від оцінки й критики себе породжують невпевненість у собі і власних силах, що в свою чергу знову підсилює депресію, і людина потрапляє в «порочне коло» власної проблеми. Виникає парадоксальна ситуація, коли, з одного боку, людина конче потребує допомоги й підтримки, а з іншого, не може її отримати внаслідок власної неадекватної позиції і поведінки. Тому депресію називають «перевернутою злістю».

Щоб запобігти виникненню можливих негативних явищ у профорієнтаційній роботі з безробітними вчителями слід враховувати означені проблеми, звертаючи увагу на те, що в професійних цінностях безробітні переважно орієнтуються на зовнішні чинники — кар'єру, успіх, матеріальну винагороду, престижність професії, а не на змістовні смисли професійної діяльності.

## **9.2. Експериментальне дослідження особливостей ситуації безробіття і психологічних чинників професійної переорієнтації педагогічних працівників**

Вивчення психологічних особливостей ситуації безробіття, поведінки людини в цій ситуації і розробка науково-обґрунтованих рекомендацій для педагогічних працівників щодо подолання кризової життєвої ситуації здійснювалося в процесі виконання науково-дослідної роботи співробітників відділу профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України за темою «Профорієнтаційні технології психологічної допомоги педагогічним працівникам в ситуації безробіття». Методологічним підґрунтям дослідження стали принципи розвитку особистості, єдності свідомості і діяльності, теорії ведучих тенденцій, системно-структурний підхід.

Психологічне вивчення особистості безробітних педагогічних працівників стало основою для розробки програм і рекомендацій щодо психологічної допомоги людині в умовах кризової ситуації безробіття, а також створення комплексу консультативних, психокорекційних і психотерапевтичних техно-

логії допомоги безробітним педагогам у процесі їх професійної переорієнтації, які б сприяли кращому подоланню кризової ситуації безробіття покращенню адаптивних можливостей безробітних, оптимальному вибору нової професії, підвищенню конкурентоспроможності в формуванні позитивного ставлення до себе.

Сучасний розвиток профорієнтаційної теорії і практики, пошук нових інноваційних технологій для вирішень проблем безробіття обумовлюють необхідність дослідження впливу ситуації безробіття на психічні емоційні стани, самопочуття, самооцінку і самоприйняття, взаємовідносин з оточуючими.

Мета експериментального дослідження полягала у виявленні психологічних чинників впливу життєвої ситуації безробіття на педагогічних працівників, обґрунтуванні та впровадженні профорієнтаційних технологій психологічної допомоги безробітним педагогам в процесі їх професійної переорієнтації.

Для реалізації цієї мети експериментального дослідження виконувались такі завдання:

- експериментальне дослідження психологічних особливостей професійної переорієнтації педагогічних працівників;
- визначення та узагальнення особливостей ситуації безробіття педагогічних працівників.

У відповідності з метою та поставленими завданнями визначено комплекс методів дослідження, серед яких провідними є: бесіда, спостереження, анкетування, психологічна діагностика особистості педагогічного працівника. Для психологічної діагностики особистісних особливостей безробітних педагогів використовувались методики професійної спрямованості Дж. Голанда, М. Земфір — А. Реан «Мотивація професійної діяльності»; Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів»; «Самопочуття, активність, настрої» (САН); Д. Леонтєва «Смисло-життєві орієнтації» (СЖО).

Результати проведеного дослідження свідчать про те, що більшість педагогічних працівників, які стали безробітними, опинились в цій ситуації не випадково. Професійний вибір 83% безробітних педагогічних працівників був зроблений стихійно і випадково. Лише 6% опитуваних зробили його свідомо. Не визначились 11% респондентів. Мотиви вибору професії та професійного навчального закладу надзвичайно важливі для подальшої успішної професійної діяльності і професійної самореалізації у професії педагога.

Як свідчать результати, отримані за методикою професійної спрямованості Дж. Голланда, мотиви вибору професії відповідно до власних професійних інтересів і здібностей у безробітних педагогічних працівників майже відсутні (83%). Вибір професійного навчального закладу означеними респондентами також відбувався випадково, стихійно. Отже, значна більшість безробітних педагогів ще на етапі професійного самовизначення обирала не ту професію і не за власним бажанням, інтересами й схильностями, тобто стихійно та необґрунтовано. У цьому випадку можна вважати, що безробіття стало законо-



мірним результатом хибного і неусвідомленого вибору майбутньої професії на етапі професійного самовизначення. Крім того, в цій групі безробітних виявлено недостатній рівень необхідних професійних компетенцій і професійно важливих якостей, а також означена категорія безробітних педагогів потребує професійної переорієнтації, тобто відмови від професії педагога і вибору іншої професії, професійної перекваліфікації.

За результатами, що отримані за методикою К. Земфір в модифікації А. Реана, визначено особливості мотивації професійної діяльності педагогів, які надалі стали безробітними. У більшості досліджуваних переважає зовнішня мотивація, причому приблизно рівною мірою зовнішньо-негативна (вона притаманна 43 % опитуваних), і зовнішньо-позитивна мотивація (48 %). Внутрішня мотивація виявлена лише у 9 % респондентів. Отже, для більшості педагогічних працівників, які опинились в ситуації безробіття, — в їх професійній діяльності домінувала зовнішньо-негативна мотивація (прагнення уникнути критики з боку керівника або колег, бажання уникнути можливого покарання або неприємностей) і зовнішньо-позитивна мотивація (просування по службі, грошовий зарібок, потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших).

Внутрішня мотивація, а саме — задоволення від самого процесу і результату праці, можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності, яка в ідеалі має переважати над зовнішньою мотивацією в професійній діяльності робітників виявлена лише у незначній частині (9 %) безробітних педагогів.

Таким чином, мотивація професійної діяльності педагогічних працівників, які стали безробітними, спрямована головним чином на зовнішні фактори та майже не стосується змістовних, суттєвих ознак самої професійної діяльності педагога.

Порівнюючи результати дослідження мотивація професійної діяльності і результати мотивів вибору професії педагога, можна помітити тісний взаємозв'язок між ними. Випадково професію педагога обрали 83 % респондентів, зовнішня мотивація професійної діяльності зафіксовано у 91 % опитуваних. Звідси можна зробити висновок, що випадковий і стихійний вибір професії педагога у подальшому зумовлює переважно зовнішню спрямованість мотивації професійної діяльності педагогічних працівників.

Основними причинами незадоволеності професії педагога, за результатами нашого дослідження, стали:

- низький рівень зарплати (96 %);
- неможливість покращення матеріального становища сім'ї і створення гідних умов життя (89 %);
- випадковий і необґрунтований вибір професії педагога (83 %);
- низький соціальний статус і престижність професії педагога (72 %);
- нелюбов до професії педагога, небажання працювати педагогом (65 %);
- недостатність належних професійних компетенцій і професійно-важливих якостей (55 %);

- неможливість побудови кар'єри (51%);
- високе нервово-психічне напруження в професії педагога (31%);
- велика кількість формальних, зайвих і несуттєвих професійних функцій (26%);
- незадоволеність психологічним кліматом у педагогічному колективі (22%).

При цьому більшість безробітних педагогічних працівників сприймають ситуацію безробіття, як кризову і відчують негативний вплив стресу. Про ознаки кризового характеру в ситуації безробіття та значного впливу стресу на особистість свідчать результати вивчення психічних і емоційних станів безробітних педагогів.

Психічні стани безробітних досліджувались за методиками САН (самопочуття, активність, настрої) і «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка. У ході дослідження нами виявлено значну пригніченість психічних станів опитуваних. Зокрема, низький рівень показника «Самопочуття» має 62%, середній 23%, високий — лише 15%. Низький рівень «Активності» виявлено у 74% респондентів, середній — 17%, високий — 9%. Низький рівень показника «Настрої» мають 78% опитуваних, середній — 17%, високий лише 5% респондентів. Отримані результати переконливо свідчать про значну пригніченість психічних станів безробітних педагогів, при чому значній більшості респондентів притаманні низька активність і негативний настрій, дещо кращим є показник «Самопочуття». Пригнічені психічні стани людини (низька активність, погані самопочуття і настрої) є ознаками депресивних станів, а людина в стані депресії потребує психотерапевтичної допомоги. Таким чином, психотерапевтична допомога безробітних педагогічних працівників стає додатковою функцією у роботі профконсультанта.

Про кризовий характер ситуації безробіття свідчать також результати тесту «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка. Високий рівень тривожності виявлено у 69% респондентів, середній рівень мають 18%, і лише 13% респондентів показали низький рівень тривожності. Тривожність — це емоційний стан людини, який виникає в ситуації можливої небезпеки і нервово-психічного напруження. Тривожність є основою багатьох психічних розладів індивіда, а також депресії. Вона є показником реакції людини на несприятливі зовнішні обставини (ситуативна тривожність), а також тривожності особистісної як стабільної риси людини. Припускаємо, що в кризовій ситуації безробіття, висока тривожність у більш ніж дві треті опитуваних є результатом кризового характеру ситуації безробіття, та є ситуативною.

Схожі результати отримані і за показником «Фрустрації». Високий рівень фрустрації показали 62% респондентів, відповідно, середній рівень — у 23%, низький у — 15% опитаних педагогів. Фрустрація — це психічний стан переживання невдачі, який виникає при наявності реальних або уявних нездоланих перешкод на шляху до досягнення мети. Фрустрація — пригнічений психічний стан особистості, який блокує активність людини і досягнення поставленої мети.

В нашому випадку ситуація безробіття виступає реальним чинником блокування виконання професійної діяльності. Стан фрустрації пов'язується з переживанням низки негативних емоцій — апатією, роздратованістю, гнівом, почуттям провини, пасивністю, тощо. Фрустрація є однією з ознак форм психологічного стресу. Рівень фрустрації залежить від сили інтенсивності фрустратора, від функціонального психічного стану людини і від сталих форм емоційного реагування особистості на життєві труднощі.

При тривалих переживаннях фрустрації і стресу людині важко самостійно подолати кризову життєву ситуацію, якою є безробіття, тому вона потребує зовнішньої психологічної допомоги.

За показниками агресивності і ригідності за тестом СПС отримані наступні результати: 42% опитаних показали високий рівень агресивності, 33% — середній, 25% — низький рівень. У кризовій ситуації безробіття агресивність може проявлятися і як реакція на несприятливу, загрожуючу ситуацію, і як стала риса особистості. Слід зазначити, що у більшості респондентів (58%) агресивність не є високою.

В профконсультаційній роботі з безробітними консультанту особливу увагу слід звертати на клієнтів з високою агресивністю, та будувати відповідні стратегії й техніки психотерапевтичного впливу на клієнта.

За показником «ригідність» отримані наступні результати: високий рівень ригідності виявлено у 37% респондентів, середній у — 33%, і низький — у 30% опитуваних. Таким чином, майже не виявлено переваги конкретного рівня прояву даного показника в обстежуваній групі безробітних. Однак висока зацікленість на негативній ситуації і негативних емоціях, які відображає показник ригідності, зафіксована у більш ніж однієї третини респондентів (37%).

Порівнюючи результати дослідження психічних станів безробітних педагогів за тестами «САН» і «Самооцінка психічних станів» можна констатувати, що вони значною мірою співпадають по суті. За результатами цих тестів можна зробити висновок, що ситуація безробіття для більшості педагогічних працівників стала кризовою. Вони переживають значний стрес і пригнічені психічні стани.

Крім аналізу актуальних психічних станів, ми досліджували деякі аспекти когнітивної сфери особистості, а саме — смисло-життєві орієнтації (СЖО) за методикою Д. Леонтьєва «Тест смисло-життєвих орієнтацій». Низький рівень загального показника осмисленості життя мають більшість опитуваних (65%), середній рівень — 22% і високий — лише 13% респондентів. За шкалою «Цілі» низький рівень — у 52% респондентів, середній мають, відповідно, 31% і високий — 17%. Шкала «Цілі в житті» відображує присутність або відсутність в житті людини цілей на майбутнє, які надають життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу. Отже, для більшості безробітних педагогів (65%) перспектива майбутнього досить песимістична та невизначена, і в ситуації безробіття у них відсутні чіткі життєві сили.

За шкалою «Процес» низькі результати отримані у 70% опитуваних, середні у 20% і високі — у незначних 10%. Шкала «Процес» відображує сам

процес життя, його емоційну насиченість й інтерес до нього. Отже, в ситуації безробіття більшість педагогічних працівників втрачають інтерес до життя і його позитивну емоційну насиченість.

За шкалою «Результат» низькі показники отримані у 54% респондентів, відповідно, середній рівень мають 28% опитуваних і високий — 18%. Шкала «Результат» оцінює результативність життя або задоволеність самореалізацією. Означений показник відображає оцінку людиною пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки вдалим та осмисленим був цей проміжок життя. У нашому випадку більшість опитуваних (82%) в цілому не задоволені прожитою частиною життя.

Низькі значення за шкалою «Локус-контроль Я» мають 76% безробітних, середній — 15% і високий рівень — лише 9% респондентів. Отже, у «Я концепції» більшість опитуваних не бачать себе сильною особистістю, здатною побудувати своє життя у відповідності до власних цілей і уявлень про сенс життя. Вони не вірять у власні сили та можливість контролювати події власного життя. Низькі значення за шкалою «Локус-контроль життя» отримані у 73% респондентів, відповідно, середній рівень — у 16% і високий — у 11% обстежуваних. Показник «Локус-контролю життя» свідчить про впевненість особистості у тому, що вона здатна контролювати власне життя, вільно приймати рішення, втілювати їх в життя. Отже, більшість безробітних педагогічних працівників не вірять у можливість контролювати й будувати власне життя, приймати рішення.

Таким чином, у педагогічних працівників в ситуації безробіття значною мірою деформуються ціннісні орієнтації, втрачається сенс життя, бажання досягати цілей в житті і професійній діяльності. Ми вважаємо, що означені негативні деформації в когнітивній сфері особистості тісно пов'язані з іншою сферою — емоційною, психічними станами індивіда. Припускаємо, що негативні тенденції деформування когнітивної та емоційної сфер особистості безробітних педагогів відбуваються постійно й одночасно, взаємообумовлюють і підсилюють одна одну. Виникає «порочне коло» зацикленості на негативних переживаннях, емоціях та думках, відношення до оточення і власного «Я». Все це є реакцією на життєву кризу, якою є безробіття. Якщо криза значною мірою вплинула на життя людини, обумовила виникнення пригнічених психічних станів, втрату смислу життєвих орієнтацій, то за таких обставин подолати кризу самостійно людина не в змозі. Цій категорії безробітних конче потрібна допомога із зовні — сім'ї, друзів, психотерапевта. Ефективною і дієвою психологічною допомогою за таких обставин може бути психотерапевтична робота профконсультанта з безробітними педагогічними працівниками.

Зміна професії соціального типу постає перед безробітними педагогічними працівниками як життєва криза, складна комплексна проблема, яка потребує часу, значних фізичних, психологічних та моральних зусиль, в умовах різних обмежень і значного впливу стресу. Постійна дія стресогенних факторів — типова негативна ознака ситуації безробіття. Ознаками життєвої кризи виявлені підвищена тривожність, психологічна напруженість, знижен-

ня активності, пригнічені психічні стани й депресивні настрої, домінування в мотивації професійної діяльності, переважно зовнішньої мотивації, низький рівень саморозуміння і самоповаги.

Основними психологічними особливостями професійної переорієнтації безробітних педагогічних працівників є невідповідність типу обраної професії педагога (соціальний тип «Людина-Людина») типу особистості, низький рівень професійних інтересів та їх невизначеність. Вказані причини зумовлюють емоціональне незадоволення професійною діяльністю, небажання працювати педагогом, заважають професійній самореалізації особистості.

Аналіз результатів експериментального дослідження дозволив дійти висновків, що успішність професійної діяльності людини значною мірою буде залежати від того, наскільки тип обраної професії співпадає з типом особистості. Якщо людина займається улюбленою справою, її діяльність буде плідною і успішною, робота буде їй в радість, викликатиме позитивні емоції й задоволення, відчуття психологічного комфорту.

Особливе значення вибір професії і робота за фахом відповідно до власних професійних інтересів, схильностей і здібностей набуває для такої важливої й поширеної групи професій, як педагогічний працівник (учитель, викладач, вихователь). Адже, професія педагога відноситься до гуманітарно-суспільного типу професій («соціальний» тип за Голандом, «Людина-Людина» за Є. Клімовим), і компетенції, і професійні якості педагога повинні відповідати вимогам означеного типу професій.

Педагогічні працівники сприймають безробіття як життєву кризу, яка негативним чином впливає на їх життя — емоційно-вольову та когнітивну сфери, поведінку, відчуваючи вплив стресу, наслідками якого є погіршення психічного й фізичного здоров'я, зростання тривожності, психічної напруженості, виникнення станів депресії. Людина в ситуації безробіття потребує психологічної допомоги, тому що переживає життєву кризу і самостійно не може вирішити комплекс проблем, пов'язаних з безробіттям. Основними видами психологічної допомоги безробітним педагогічним працівникам є психологічне консультування та психотерапія депресивних станів.

### **9.3. Технології психологічної допомоги педагогічним працівникам у ситуації безробіття**

Професійна орієнтація є науково-практичною системою підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення, самореалізації чи професійної переорієнтації. Сучасний етап розвитку професійної орієнтації в умовах ринкової економіки вимагає від неї нових підходів і способів їх вирішення.

Одним з важливих теоретичних положень є те, що в сучасних умовах головним суб'єктом професійної орієнтації стає особистість. Саме через активну профорієнтаційну позицію особистість виступає як суб'єкт самопізнання, саморозвитку і самореалізації.

Професійна орієнтація виступає як система психологічної допомоги особистості у професійному самовизначенні чи зміні професії, оптимізації шляхів професійної самореалізації [6, с. 52].

Водночас ми розглядаємо професійну орієнтацію як сучасну соціальну і психологічну технологію, яка стосується найважливішого аспекту життєдіяльності особистості — її професійної діяльності.

Технологічна сутність системи професійної орієнтації полягає в технологізації професійного становлення особистості на різних вікових етапах у процесі неперервної професійної освіти.

Технологічний підхід в профорієнтації передбачає використання науково-практичної системи багатовимірних форм, способів та методів допомоги особистості у професійному самовизначенні, самореалізації чи професійній переорієнтації.

Технологія профорієнтації передбачає певну послідовність реалізації принципів, форм і методів профорієнтаційної роботи з особистістю на різних вікових етапах — від професійного становлення і самовизначення до рівня професійної самореалізації й професіоналізму. Технологічна система профорієнтації включає організаційні, методологічні та методичні засоби вирішення проблем підготовки особистості до вибору чи зміни професії.

Основними технологічними складовими науково-практичної системи професійної орієнтації є: професійна інформація, професійна консультація, професійний добір (відбір), професійна адаптація.

Провідним структурним елементом професійної орієнтації і її технологічним засобом психологічної допомоги особистості при виборі чи зміні професії є професійна консультація.

Професійну консультацію ми визначаємо як систему психологічного вивчення особистості з метою надання їй обґрунтованих порад щодо оптимальних для неї напрямків і засобів вибору професії чи її зміни.

Технологічна послідовність проведення профконсультації з безробітними педагогами складає психологічний діагноз (проведення психодіагностичного обстеження), психологічний прогноз (співставлення психологічної структури особистості з вимогами професії) і надання психологічних рекомендацій щодо оптимальних шляхів подальшої професійної самореалізації.

Провідним елементом профконсультації і технологічним засобом психологічної допомоги безробітним педагогам є профконсультаційна бесіда.

Професійну консультацію ми розглядаємо як основну технологію профорієнтаційної роботи з педагогічними працівниками в ситуації безробіття. При значному погіршенні психічних станів безробітних, зокрема, при виникненні депресії, допоміжною технологією надання психологічної допомоги безробітним педагогам є консультативна психотерапія депресивних станів.

Психотерапія — це комплексний лікувальний вербальний і невербальний вплив на емоції, судження, самосвідомість людини при багатьох психічних, нервових і психосоматичних захворюваннях. Вона є сукупністю різноманіт-

них психологічних впливів на особистість пацієнта, спрямованих на усунення хворобливих відхилень і на лікування.

Клінічна психотерапія припускає вплив на психіку пацієнта: на ставлення до самого себе, свого стану, до інших людей і до життя в цілому. Вона пов'язана з лікуванням порушень соціальної поведінки, зміни свідомості і самосвідомості.

Таке визначення психотерапії стосується клінічної, або медичної психотерапії, це її розуміння у вузькому значенні. Клінічна психотерапія спрямована на лікування пацієнтів за допомогою психологічних засобів — методів гіпнозу, навіювання і самонавіювання, аутогенного тренування, раціональної терапії.

В широкому значенні психотерапія розуміється як надання психологічної допомоги здоровим людям (клієнтам) в ситуаціях різного роду психологічних труднощів, внутрішньо особистісних і міжособистісних конфліктів, а також у випадку потреби покращити якість власного життя.

Таку психотерапію називають особистісною, консультативною або поза-медичною.

Професійна консультація виступає провідною технологією в профорієнтаційній роботі з безробітними педагогами. У випадках, коли зустрічається значне погіршення психічних станів клієнта, зокрема, виникнення депресії, необхідно використовувати технологію консультативної психотерапії депресивних станів безробітних педагогів. У такому випадку терапія депресивних станів виступає як допоміжна технологія психологічної допомоги особистості в складі основної технології — професійної консультації.

У професійній консультації безробітних педагогічних працівників консультант повинен надати кваліфіковану допомогу клієнту в подальшому професійному виборі. Крім того, консультант повинен, у разі потреби, надати безробітному психокорекційну або психотерапевтичну допомогу.

Консультант має використовувати не лише психодіагностичні методи дослідження, а й вивчати конкретну життєву ситуацію і особистість клієнта. Для цього мають широко використовуватись методи бесіди та спостереження. Такий комплексний особистісно-орієнтований підхід дозволить надати консультуваному найбільш повну психологічну допомогу.

Особливу увагу при консультації безробітних треба звертати на психічні стани консультуємого, щоб з'ясувати, якою мірою стресова ситуація вплинула на особистість, і яку саме психологічну допомогу потребує клієнт у кожному конкретному випадку. Важливою складовою профконсультації виокремлюється консультативна психотерапія, враховуючи негативні наслідки ситуації безробіття на особистість, і неможливість самостійного вирішення проблеми клієнтом.

### *9.3.1. Технологія консультативної психотерапії безробітних педагогів з депресивними станами*

Депресивний клієнт очікує від консультанта повної відповідальності за його життя, вирішення його проблем і прийняття рішень за нього. Таким чином, відбувається перенесення відповідальності за власне життя на іншого.

Отже, психотерапевт має зайняти таку позицію, щоб не дозволити клієнту так вважати. Насправді депресивний клієнт хоче набагато більшого, ніж психотерапевтичної допомоги, і його очікування неправильні, неадекватні та деструктивні. Коли такі очікування не здійснюються, клієнт відчуває фрустрацію і злобу до психотерапевта, тому консультант має бути готовим до такого перебігу подій. Смысл психотерапевтичної технології буде полягати в тому, що консультант не буде підбадьорювати або заспокоювати клієнта, це не подіє. Депресивний клієнт виглядає виснаженим і втомленим, тому депресію часто плутають з психосоматичними розладами, та радять клієнту відпочити, однак це не спрацьовує, й аналогічні поради теж не будуть ефективними.

Зовні надавати психотерапевтичну допомогу депресивним безробітним педагогам нескладно, однак насправді це не так, така робота вимагає від консультанта неабияких зусиль і високої професійної підготовки. У психотерапії депресій перед консультантом стоїть подвійне завдання: емпатична підтримка клієнта й раціональне роз'яснення його психологічних проблем. Означена технологія реалізується через те, що вже сам факт готовності консультанта допомогти сприяє позитивному психотерапевтичному ефекту, тоді як байдужість і неухважність до проблем клієнта діє навпаки, ще більше підсилює депресію. Підтримка клієнта і розуміння його проблем зменшують негативний вплив депресії, дають клієнту надію, підвищують впевненість у собі, бажання протистояти психотравмуючій ситуації, стимулюють активність і бажання вирішити проблему працевлаштування. Досягти позитивного ефекту може лише той психотерапевт, якому не байдуже життя клієнта, який приймає людину такою, якою вона є в кризовій життєвій ситуації, і який прагне здійснити позитивні особистісні перетворення у безробітного педагога.

Технологія психотерапії депресивних клієнтів має також будуватися на тому, щоб звертати увагу на колишні досягнення і компетентність, водночас розкривати перспективу майбутніх професійних досягнень, ставити посильні поетапні цілі, які б зміцнювали віру безробітного педагога у власні сили і успішність в майбутній професійній діяльності.

Консультант має зайняти позицію активного діалогу з клієнтом, і ні в якому разі не займати позицію очікування, активно обговорювати з клієнтом його проблеми і переживання. Оскільки депресія характеризується високою пасивністю, терапевту необхідно вести активну бесіду, спрямовану на спонукання активності клієнта. Головне — подолати небажання безробітного педагога самостійно аналізувати кризову ситуацію безробіття і власні проблеми. Слід також пам'ятати, що реактивна депресія зникає сама по собі при поліпшенні життєвих обставин. Отже, коли клієнт вирішує проблему працевлаштування, зникає й реактивна депресія.

Якщо стан клієнта досить важкий, і профконсультант бачить, що людина потребує медичної психотерапії та лікування, він повинен порадити клієнту звернутися з цього приводу до лікаря, й пройти курс лікування. Проведення медичної психотерапії в службах зайнятості ми вважаємо неможливим і не-



доцільним, оскільки ця проблема стосується здоров'я людини, та виходить за межі консультативної практики.

### *9.3.2. Професійна консультація у професійній переорієнтації безробітних педагогів*

Першим етапом технології професійної консультації є встановлення психологічного діагнозу за допомогою психодіагностики. Завдяки профорієнтаційній психодіагностиці безробітний педагог отримує нові психологічні знання про себе, які сприяють розширенню самопізнання й самосвідомості особистості, формуванню адекватної самооцінки та самосприйняття, стимулюють самовиховання і розвиток людини, сприяють ефективному використанню потенційних можливостей індивіда, шляхів та способів побудови оптимальних життєвих стратегій і професійних планів. Результати профорієнтаційного діагностичного дослідження є основою для проведення профконсультативної бесіди з безробітним педагогом.

Технологія професійної консультації спрямована на досягнення таких основних цілей:

- допомогти людині усвідомлено, обґрунтовано прийняти рішення щодо вибору чи зміни професії, місця роботи, перенавчання;
- допомогти розробити основні шляхи і способи освоєння вибраної професії, місця роботи;
- допомогти пізнати свої слабкі і сильні сторони, можливості.

Для здійснення цих цілей профконсультант має вирішити такі технологічні завдання:

- оцінити можливості безробітного педагога, його інтереси, нахили;
- виявити рівень інформованості клієнта про стан ринку праці, зміст професій, доповнити й упорядкувати цю інформацію, вказати на джерела її отримання;
- виявити потреби безробітного педагога професійного та загального характеру;
- провести психодіагностичне обстеження (мотиви, здібності, риси характеру тощо);
- мобілізувати приховані психологічні ресурси клієнта, що забезпечують самостійне вирішення проблем;
- провести корекцію адаптаційних та особистісних дисгармоній безробітного педагога;
- надати допомогу у виробленні умінь аналізувати процес підготовки й прийняття рішення щодо професійного майбутнього.

Профконсультант намагається пробудити в особистості бажання і готовність протидіяти обставинам, ставити перед собою мету та досягти її, тобто здатність будувати своє життя, створювати самого себе.

Профконсультант повинен знати психологічний стан та особливості безробітного педагога, який прийшов до нього на консультацію. Визначивши

в процесі бесіди індивідуально-психологічні особливості, емоційний стан і наявні професійні можливості клієнта, профконсультант може розпочинати пошук серед професій та вакантних робочих місць тих, які б відповідали наявним можливостям і досвіду.

При проведенні професійної консультації виникають різні проблемні ситуації, які впливають на поведінку безробітного. Поведінка більшості людей у ситуаціях залежності, невизначеності, тиску і байдужості змінюється. Серед клієнтів профконсультанта є невпевнені в собі, тривожні, часто емоційно нестійкі люди, які намагаються зняти з себе відповідальність за свої проблеми або хоча б розділити її з компетентною людиною. З такими клієнтами профконсультант повинен бути впевненим, чітким, навіть категоричним у своїх висновках; бажано витримувати дистанцію, це дозволяє «бачити» проблему зовні. У цій ситуації недопустимо наводити приклади зі свого життя, посилатися на власні труднощі, це знижує авторитет профконсультанта.

Інший тип клієнтів відрізняється високою впевненістю у своїх рішеннях і в собі. Вони приходять до профконсультанта лише для того, щоб підтвердити правильність прийнятого рішення й впевнитися у високому власному професіоналізмі. Якщо це дійсно так, то профконсультанту лишається тільки підтвердити висновки і тактовно зняти деякі труднощі. В цьому випадку профконсультант стає веденим, і його позиція «доброї людини» дуже імпонує впевненим у собі безробітним.

Але є тип клієнтів не стільки впевнених в собі, скільки самовпевнених, до того ж ще й нігілістів (заперечують загальнолюдські цінності, моральні норми, традиції тощо), які вважають відвідування профконсультанта марною тратою часу. В таких випадках профконсультант повинен знайти конструктивний вихід шляхом виявлення причин нігілізму, вибору тем для спільного обговорення проблеми та шляхів і засобів її вирішення. Можна ненав'язливо запропонувати пройти психодіагностичне обстеження, що може примусити клієнта замислитися над деякими особливостями своєї поведінки, наприклад, надмірною категоричністю і різкістю своїх суджень.

Деякі клієнти не можуть сформулювати свої труднощі, назвати проблеми. Вони тільки відчувають різке зниження комфортності, активності, настрою, самопочуття, коли буквально все валиться з рук і дуже складно проаналізувати ситуацію, що склалася. Профконсультант повинен допомогти таким розгубленим клієнтам, використовуючи анамнестичні дані, визначити колишні складності, що спричинили проблему та на цій основі прогнозувати можливі утруднення його сьогодення й майбутнього. Доречно використовувати аналогії, приклади з життя інших клієнтів для того, щоб клієнт міг порівнювати, замислюватись і, взагалі, брати відповідальність за своє професійне майбутнє.

Багато турбот і додаткових проблем завдають профконсультанту збуджені й роздратовані клієнти. Якщо безробітний педагог знаходиться в такому стані, викликаному невизначеністю проблеми професійного майбутнього, невпевненістю у собі чи зневірою в успіх, горить бажанням виразити свою

точку зору на ситуацію — необхідно просто уважно вислухати його, не перебиваючи розповідь своїми зауваженнями.

Іноді стан збудливості, тривожності може спричинити впевненість в унікальності свого випадку, виключності проблеми, яку, на думку клієнта, неможливо вирішити. Особливим супутником в таких випадках є нудьга, переважно емоційне реагування на минулу травматичну подію.

Тут необхідно дати можливість людині виговоритись і виразити свої почуття, майже не втручати у розповідь, ні в якому разі не вступати у суперечку. Єдиний спосіб досягти найкращого результату в суперечці, це ухилиння від неї. Такому безробітному педагогу важливо відчутти значимість, знати, що його розуміють і приймають його проблему.

Слід відзначити, що безробітні педагоги, які звертаються за консультацією, надзвичайно різні за віком, статтю, соціальним станом, структурою цінностей, темпераментом тощо. Власне, кожний клієнт неповторний. Але профконсультант має допомогти кожному професійно визначитися, навчитися так узгоджувати свої «хочу», «можу», «маю» і «потрібно», щоб він відчув себе відповідальним за своє професійне життя, професійну долю.

Важливою передумовою успішного вирішення проблем особистості щодо професійного самовизначення є вміння зіставляти свої:

- **«хочу»** — бажання, прагнення, наміри, інтереси, ціннісні орієнтації (в основному виконують спонукальну роль, забезпечують суб'єкта вибору професії енергетичною напругою);
- **«можу»** — пізнавальні та інтелектуальні можливості (планування та розгоргання програми, інформаційне забезпечення);
- **«маю»** — стійкі психофізіологічні, характерологічні та фізичні властивості (виконавча і регуляторна сторони діяльності особистості).

Необхідно зауважити, що і профконсультант, і клієнт повинні пам'ятати, професійне самовизначення особистості визначається й таким фактором, як «потрібно» (виконує в основному корекційну функцію), що є трансформацією тих вимог, які пред'являються особистості соціальним середовищем та ринком праці. Від усвідомлення саме цих факторів, їх узгодження, якісних і кількісних характеристик, взаємодії залежить успішність професійного вибору, освоєння тієї чи іншої професії й наступної професійної діяльності. Саме через ці механізми-фактори, на їх основі та за їх участі можливе надання допомоги особистості в професійному самовизначенні.

Провідним методом психологічної допомоги безробітним педагогам є профконсультаційна бесіда. Головна концептуальна ідея, покладена в основу проведення профконсультаційної бесіди, — розгляд її як засобу активізації професійного самовизначення особистості, суб'єкта власного професійного і життєвого вибору.

Завдання профконсультаційної бесіди полягає в актуалізації внутрішніх резервів, можливостей для самореалізації у професійному просторі, формуванні в людини здатності самостійно приймати рішення щодо вибору чи змі-

ни професії та розв'язувати інші проблеми. Основою такого підходу є принцип гуманізації, опора на можливості й індивідуально-психологічні ресурси особистості, акцент на самопізнання, вибір власного професійного шляху, способів і засобів індивідуального розвитку. Тобто, особистість безробітного педагога повинна бути здатною формувати, створювати себе сама, свою індивідуальність, уміти переосмислити власну сутність. У цьому людині в процесі профконсультаційної бесіди необхідно допомогти, але ні в якому разі не вирішувати за неї її проблеми.

Якщо профконсультант бажає, щоб профконсультаційна бесіда мала позитивний ефект, він повинен намагатися отримати якнайбільше інформації про свого клієнта, його емоційний стан, проблеми; подумати, як у цій ситуації підняти його самооцінку, почуття власної гідності.

Уявімо собі клієнта, який після тривалого безрезультативного пошуку роботи, спустошений і розчарований, прийшов до профконсультанта. Подумки (і не тільки) він проклинає все на світі. Профконсультант, насамперед, має дізнатися про його клопоти і неприємності. Щоб пом'якшити ситуацію, часто досить однієї фрази: «Так, ви пережили багато неприємного». Людина відчує, що є хтось, хто їй співчуває і прагне допомогти, кому можна повідати свої проблеми. З'ясувавши проблеми клієнта, корисно для обох ще раз сформулювати центральну проблему (вибору, зміни професії, місця роботи, перенавчання). Такі спільні дії викликають у безробітного почуття впевненості — з ним консультуються, проблема хоч і важлива, але все-таки її буде вирішено.

Отже, щоб мати позитивний результат від бесіди, профконсультант, насамперед, має оптимізувати психологічний стан клієнта, допомогти в подоланні внутрішніх конфліктів, а вже потім активізувати внутрішній потенціал і допомагати у вирішенні проблеми професійного майбутнього.

У процесі профконсультаційної бесіди з'ясовуються:

- мотиви вибору чи зміни професії;
- ступінь сформованості професійного плану;
- професійну спрямованість і ціннісні орієнтації;
- професійні інтереси;
- індивідуально-психологічні властивості особистості клієнта.

Щоб зібрати повну інформацію щодо цих питань, профконсультант повинен уміти:

- визначати психологічний стан клієнта і його індивідуально-психологічні особливості;
- спрямовувати бесіду в потрібне русло, спонукати клієнта говорити по суті;
- уважно вислухати клієнта і зрозуміти, про що він говорить;
- уникати конфліктних ситуацій у процесі бесіди;
- правильно формулювати запитання;
- правильно інтерпретувати отриману в процесі бесіди інформацію й давати адекватні поради і рекомендації.

Під час бесіди профконсультант формує взаємини з клієнтом у відповідності з основними принципами проведення бесіди, що є необхідною умовою її успішності.

1. Необхідно уникати впливу (як негативного, так і позитивного) суб'єктивних оцінок консультанта щодо особистості клієнта. Клієнт не може бути «неприємним» профконсультанту, яким би він не був. Слід без осуду й образ реагувати на негативні прояви клієнта, навіть якщо вони адресовані профконсультанту. Необхідно розуміти, що вияв негативних емоцій — це ознака наявності у клієнта стану напруженості, викликаного його проблемами, і вони не адресовані особисто профконсультанту. Тому, потрібно уміти відсторонюватися від негативних емоцій клієнта.

2. Профконсультант має бути доброзичливим до кожного клієнта, бо той потребує допомоги й підтримки.

3. Рівноправність у стосунках профконсультанта й клієнта, їх взаємодія як двох людей, кожен з яких має право на власну думку і повинен приймати рішення самостійно.

4. Спілкування профконсультанта з клієнтом має бути безпечним, без додаткового психотравмуючого впливу на клієнта.

5. У процесі бесіди слід уникати вживання незрозумілих для клієнта спеціальних термінів і виразів, намагатися говорити конкретно й просто, орієнтуючись при цьому на соціокультурний рівень клієнта, на його життєві та професійні уявлення.

## **Висновки до розділу IX**

Ситуація безробіття постає перед особистістю як життєва криза, яка негативним чином впливає на життя людини — її поведінку, емоційно-вольову сферу, відношення до власного «Я» і міжособистісні стосунки. В кризовій ситуації безробіття людина значною мірою втрачає здатність активного суб'єкта життєдіяльності, не може самостійно вирішити власні проблеми і тому потребує додаткової психологічної допомоги у вигляді психотерапії.

Безробітні педагогічні працівники відчують вплив стресу, наслідками якого є погіршення психічного і фізичного здоров'я, зростання тривожності, психічної напруженості, виникнення станів депресії. Основними психологічними особливостями професійної переорієнтації безробітних педагогічних працівників є невідповідність типу обраної професії педагога (соціальний тип «Людина-Людина») типу особистості, низький рівень професійних інтересів і їх невизначеність. Означені причини зумовлюють емоційне незадоволення професійною діяльністю, небажання працювати педагогом, заважають професійній самореалізації особистості.

Найбільш ефективними і оптимальними технологіями психологічної допомоги педагогічним працівникам в ситуації безробіття є консультування та психотерапія депресивних станів. Використання означених технологій сприяє кращому подоланню кризової ситуації безробіття покращенню адаптивних

можливостей безробітних, оптимальному вибору нової професії, підвищенню конкурентоспроможності, формуванню позитивного ставлення до себе.

### Список використаної літератури

1. Айви А.Е. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы теории и техники : практическое руководство / А.Е. Айви, М.Б. Айви Л. Саймэк-Даунинг. — М., 2000. — 487 с.
2. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості : [навч. посібник] / О.Ф. Бондаренко. — Харків : Фоліо, 1996. — 237 с.
3. Кондрашенко В.Т. Общая психотерапия : [учеб. пособие] / В.Т. Кондрашенко, Д.И. Донской. — 2-е изд. — Мн. : Выш. Шк., 1997. — 464 с.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. — М. : Академический проект, 1999. — 240 с.
5. Мастерство психологического консультирования / [под. ред. А.А. Бадхена, А.М. Родиной]. — СПб. : Речь 2007. — 240с.
6. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) : навчально-методичний посібник / за ред. Г.О. Балла та ін. — Київ : Наук. думка, 2000. — 188 с.
7. Профорієнтаційна робота психолога / [упоряд. Т. Гончаренко]. — К. : Шк. Світ, 2007. — 128 с.
8. Психологічні життєві кризи / [відп. ред. Т.М. Титаренко]. — К. : Агропромвидав України, 1998. — 348 с.
9. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс, общ. ред. и предисл. Е.И. Шениной ; [пер. с англ.]. — М. : Издательская группа «ПРО-ГРЕС», «Универс», 1994. — 480 с.
10. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение / К. Роджерс. — М. : Психотерапия, 2007. — 560 с.
11. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы / Карл Роджерс, [пер. с англ.]. — М. : Психотерапия, 2006. — 512 с.
12. Смит Лора Л. Депрессия «для чайников» / Л. Смит Лора, Г. Эллиот Чарльз ; [пер. с англ.]. — М. : Издательский дом «Вильямс», 2006. — 432 с.
13. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. — К. : Либідь, 2003. — 376 с.
14. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультивання. Перша частина / Т. Титаренко. — К. : Главник, 2007. — с. 144. — (Серія «Психологічний інструментарій»).
15. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультивання. Друга частина / Т. Титаренко. — К. : Главник, 2007. — с. 176. — (Серія «Психологічний інструментарій»).
16. Шостром Э. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии / Э. Шостром, Л. Браммер. — СПб. : Сова ; М. : Изд-во Эксмо, 2002. — 624 с.
17. Экзистенциальная психология. Экзистенция / пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. — М. : Апрель Пресс, изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 624 с. — (Серия «Психологическая коллекция»).
18. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально эмоциональный поход / А. Эллис ; [пер. с англ.]. — СПб. : Изд-во Сова; М. : Изд-во ЭКСМО-пресс, 2002. — 272 с. — (Серия «Ступени психотерапии»).
19. Япко М. Помоги себе сам. Депрессия / Мишель Япко ; [пер. с англ.]. — М. : ВКК, 1996. — 304 с.

## ПІСЛЯМОВА

У монографії представлені результати науково-дослідної роботи «Психологія професійної орієнтації в системі педагогічної освіти», виконаної в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України співробітниками відділу профорієнтації і психології професійного розвитку.

Авторами монографії запропоновано концепцію профорієнтації в системі педагогічної освіти, вихідні положення якої визначають пріоритет активності суб'єктів профорієнтаційної діяльності та психологічної готовності педагогічних працівників до профорієнтаційної діяльності. Окрім розробки концепції професійної орієнтації у системі педагогічної освіти науковці запропонували конкретні методи та технології психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення учнів для вчителів, вихователів, соціальних педагогів. Адже, активність суб'єктів професійної орієнтації та психологічна готовність педагогічних працівників до профорієнтаційної діяльності є чинниками ефективної професійної орієнтації в системі педагогічної освіти лише за умови створення організованого профорієнтаційного простору і використання сучасних методичних засобів (професіографічних, психодіагностичних, розвивальних). Створення організованого профорієнтаційного простору і використання сучасних методичних засобів професійної орієнтації у системі педагогічної освіти вимагає від педагогічного працівника профорієнтаційних компетенцій, відповідного рівня інноваційної культури. Використання розроблених методичних засобів професійної орієнтації в системі педагогічної освіти, представлених в монографії, сприяє розширенню можливостей педагогічних працівників у сфері профорієнтаційної діяльності, дозволяє перевірити правильність професійного вибору особистості, зумовлює її впевненість в професійних можливостях. Розроблені методичні засоби також можуть бути використані для профілактики професійного згорання, розчарування у професії, визначення нових цілей і горизонтів професійного розвитку. Що, в свою чергу, неможливо вирішити без залучення цілеспрямованих заходів у системі педагогічної освіти, в закладах первинної професіоналізації та у мережі підвищення кваліфікації працівників освітньої галузі. Сподіваємось, що саме життя підтримає висунуті науковцями ініціативи щодо інтеграції педагогічної та профорієнтаційної діяльності. Оскільки інноваційний розвиток сучасної педагогічної освіти зумовлює виключно важливе значення професійної орієнтації, що ґрунтується на провідних ідеях, принципах, закономірностях, категоріях класичної, культурної та практичної психології особистості. І відповідну психологічну допомогу старшокласникові у професійному самовизначенні, перш за все, може надати людина, яка знаходиться з ним в безпосередньому повсякденному контакті — вчитель, класний керівник або шкільний практичний психолог. На жаль, у більшості випадків педагоги і шкільні психологи не забезпечені належним чином тими засобами, методиками й інформаційними матеріалами, які необхідні для повноцінної профорієнтаційної діяльності. Крім того, не завжди вчителі вважають за необхідне застосовувати у власній діяльності профорієнтаційний напрямок. Отже, узгодження завдань розвивальної педагогіки з профорієнтаційними завданнями дозволяє під іншим кутом зору побачити й форми профорієнтаційної діяльності в сучасній освіті, та залучити профорієнтаційні процеси до організації навчально-розвивального простору сучасних навчальних закладів.

Наукове видання

Єгорова Єлизавета Володимирівна, Ігнатович Олена Михайлівна,  
Кобченко Валерій Володимирович, Литвинова Наліна Іванівна,  
Марченко Граїда Борисівна, Мерзлякова Олена Леонідівна,  
Синявський Віталій Васильович, Татаурова-Осика Галина Петрівна,  
Шевенко Алла Миколаївна

## ПСИХОЛОГІЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Монографія

За редакцією *О.М. Ігнатович*

Технічний редактор *О. М. Корнілов*  
Комп'ютерна верстка *В. М. Яценко*  
Редактор *С. М. Бронза*  
Оформлення обкладинки *К. А. Бобровницька*

**Видано державним коштом. Продаж заборонено.**

Підп. до друку 8.12.2014. Формат 60х90/16.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 15,5.  
Замовлення № 2642. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»  
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.  
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29  
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05  
E-mail: design@imex.kr.ua