

Національна академія педагогічних наук України
Інститут професійно-технічної освіти

**ПІДГОТОВКА УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-
ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
ДО ПЛАНУВАННЯ Й РЕАЛІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ: ТЕОРІЯ І
ПРАКТИКА**

Київ – 2014

УДК 377:331.548

ББК 74.56

П 32

*Рекомендована до друку рішенням вченої ради
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
(протокол № 2 від 28 лютого 2014 року)*

Рецензенти:

П. Г. Лузан, доктор педагогічних наук, професор;

Г. П. Пустовіт, доктор педагогічних наук, професор;

В. П. Тищенко, доктор педагогічних наук, професор.

Підготовка учнів ПТНЗ до планування й реалізації професійної кар'єри: теорія і практика : монографія / [Алексеева С. В., Закатнов Д. О., Орлов В.Ф. та ін.]; за наук. ред. Д. О. Закатнова. – К.: ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 196 с.

У монографії здійснено теоретичний аналіз проблеми підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів до планування й реалізації професійної кар'єри. Проаналізовано теоретичні основи підготовки учнівської молоді до вибору професійної кар'єри, розкрито концептуальні засади формування в учнів ПТНЗ уявлень про професійний успіх, висвітлено особливості формування готовності учнів ПТНЗ до вибору та реалізації професійної кар'єри, окреслено напрями розвитку і саморозвитку майбутніх кваліфікованих робітників у трансформаційних соціоекономічних умовах. Охарактеризовано засоби розвитку соціально-професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників, проаналізовано вплив культури здоров'я на перспективи професійної кар'єри майбутніх фахівців, визначено особливості формування в учнівській молоді здорового способу життя як фактору вибору й реалізації професійної кар'єри. Для педагогічних працівників середніх загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів, працівників науково-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти МОН України й підрозділів Державної служби зайнятості України, викладачів і студентів вищих навчальних закладів, науковців, аспірантів та докторантів.

ISBN 978-966-8618-44-5

© Інститут професійно-технічної освіти
НАПН України, 2014

© Алексеева С. В., Вовковінський М. І.,

Закатнов Д. О., Злочевська Л. С.,

Карп'юк М. Д., Орлов В.Ф.,

Павлов Ю. О., Шимановський М. М., 2014

© ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. Психолого-педагогічні аспекти підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри	8
1.1. Суть поняття «професійна кар'єра»	8
1.2. Теорії розвитку кар'єри	12
1.3. Типи кар'єри	22
Література	30
Розділ 2. Концептуальні засади формування в учнів ПТНЗ уявлень про професійний успіх	34
2.1. Уявлення про професійний успіх як предмет теоретичних і емпіричних досліджень	34
2.2. Уявлення про професійний успіх і його чинники в індивідуальній і груповій свідомості	52
Література	60
Розділ 3. Формування готовності учнів ПТНЗ до вибору та реалізації професійної кар'єри	64
3.1. Основні складові компоненти і модель формування готовності учнів ПТНЗ до вибору і реалізації професійної кар'єри	64
3.2. Педагогічні умови формування готовності учнів ПТНЗ до вибору і реалізації професійної кар'єри	70
Література	76
Розділ 4. Технології педагогічної підтримки у процесі підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри	78
4.1. Педагогічні технології підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри	78
4.2. Акмеологічний аспект розвитку учнівської молоді в процесі вибору професії і життєтворчої самореалізації	81
4.3. Соціально-педагогічне проектування професійної кар'єри учнів ПТНЗ: арт-терапевтичний підхід	86
Література	93
Розділ 5. Розвиток і саморозвиток майбутніх кваліфікованих робітників у трансформаційних соціоекономічних умовах	95
5.1. Наукові підходи і визначення розвитку і саморозвитку	95
5.2. Актуальність розвитку і саморозвитку майбутніх кваліфікованих робітників у трансформаційних соціоекономічних умовах	100

5.3.	Розвиток і саморозвиток майбутніх кваліфікованих робітників як психолого-педагогічна проблема.	103
5.4.	Формування у майбутніх кваліфікованих робітників потреби саморозвитку в ринкових умовах	104
5.5.	Психолого-педагогічні умови розвитку і саморозвитку майбутніх кваліфікованих робітників.	107
	Література.	109
Розділ 6.	Соціально-професійна компетентність майбутніх кваліфікованих робітників як критерій їхньої конкурентоздатності в ринкових умовах	113
6.1.	Актуальність проблеми формування соціально-професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.	113
6.2.	Компетентнісний підхід в освіті	115
6.3.	Потенціал компетентнісного підходу.	117
6.4.	Компетентнісний підхід як альтернатива традиційному	118
6.5.	Компетентність як база для моделювання стратегій успіху	130
	Література.	131
Розділ 7.	Культура здоров'я як основа професійного здоров'я та професійної кар'єри майбутніх фахівців	137
7.1.	Суть дефініції «культура здоров'я»	137
7.2.	Вплив професійного здоров'я на ефективність професійного розвитку особистості	139
7.3.	Оцінювання ціннісно-мотиваційних орієнтирів учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів.	157
	Література.	165
Розділ 8.	Формування в учнівській молоді здорового способу життя як фактора вибору і реалізації професійної кар'єри	169
8.1.	Загальна ситуація зі станом здоров'я учнівської молоді.	169
8.2.	Здоров'я майбутніх працівників в умовах ринкової економіки: медичний контекст	174
8.3.	Здоров'я майбутніх працівників в умовах ринкової економіки: педагогічний контекст	182
	Література.	189
Висновки	192

ВСТУП

Інтеграційні й соціально-економічні трансформації, що відбуваються в країні, насамперед – розвиток ринку робочої сили, зумовлюють зміну вимог до майбутнього працівника: до його здатності самореалізації в праці й до прийняття відповідальних рішень, наполегливості в здійсненні своїх планів, наявності навичок адаптації в умовах ринкової економіки тощо. Труднощі адаптації до нових соціально-економічних умов та реалізації індивідуальних можливостей при цьому зазнають усі вікові категорії населення, але особливо ця проблема актуальна для молоді: у 2012 р. рівень безробіття серед молоді у віці 15–24 років в 2,3 разу перевищував середній рівень безробіття по країні. Недостатній рівень готовності, у тому числі психологічної, до професійної діяльності, багато в чому обмежує можливості молоді приймати оптимальні рішення щодо розвитку своєї подальшої трудової діяльності, планування професійної кар'єри й успішної адаптації до динамічного ринкового середовища. При цьому підвищення рівня адаптованості молоді до ринку праці та інтеграція до нього значною мірою впливає на економічний і технічний потенціал нашої держави.

Оскільки проблеми, пов'язані із життєвим і професійним самовизначенням учнівської молоді, посилюються особливостями її особистісного розвитку на етапах оптації й набуття професійної освіти, передусім у системі ПТО, необхідність педагогічного супроводу процесу підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри є очевидною. Однак попри свою соціально-педагогічну важливість, ця проблема у вітчизняній педагогіці розроблена недостатньо повно.

Якщо в закордонних психолого-педагогічних дослідженнях термін «кар'єра» використовується із другої половини минулого століття, то у вітчизняній педагогічній літературі він донедавна практично не вживався. Тільки із середини 1990-х років у публікаціях, присвячених проблемам управління організаціями й менеджменту персоналу, з'являються визначення кар'єри в психологічному контексті. Лише наприкінці минулого століття з'явилися роботи, присвячені комплексові психолого-педагогічних проблем, пов'язаних з підготовкою учнів загальноосвітніх і професійних закладів до вибору та реалізації професійної кар'єри. При цьому зазначимо, що питання підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри у вітчизняній педагогіці досліджувалися переважно крізь призму концепту «професійне самовизначення» і тому в роботах учених пострадянських країн вони висвітлені недостатньо повно.

У контексті підготовки учнів середніх загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів до вибору й реалізації професій-

ної кар'єри актуальними є такі проблеми: теоретичні основи підготовки учнівської молоді до вибору професійної кар'єри; концептуальні засади формування в учнів ПТНЗ уявлень про професійний успіх; формування готовності учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри; технології педагогічної підтримки у процесі підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри; соціально-професійна компетентність майбутніх кваліфікованих робітників як критерій їхньої конкурентоспроможності в ринкових умовах; культура здоров'я як основа професійного здоров'я і професійної кар'єри майбутніх фахівців; формування в учнівської молоді здорового способу життя як фактора вибору й реалізації професійної кар'єри тощо.

Дослідницькі матеріали з означених вище проблем систематизовано у восьми розділах колективної монографії «Підготовка учнів ПТНЗ до планування й реалізації професійної кар'єри: теорія і практика».

Перший розділ цієї монографічної праці «Психолого-педагогічні аспекти підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри» підготовлено кандидатом педагогічних наук, старшим науковим співробітником Д. О. Закатновим. У розділі розкрито суть дефініції поняття «професійна кар'єра», проаналізовано основні вітчизняні та зарубіжні теорії розвитку професійної кар'єри. Дано характеристику типам кар'єрного розвитку особистості, розглянуто сучасні підходи до побудови кар'єри.

У *другому* розділі «Концептуальні засади формування в учнів ПТНЗ уявлень про професійний успіх» доктор педагогічних наук, професор В. Ф. Орлов проаналізував дослідження з проблеми формування в учнів професійно-технічних навчальних закладів уявлення про професійний успіх, розкрив основні об'єктивні та суб'єктивні чинники, що впливають на цей процес. Розглянуто особливості формування уявлень про професійний успіх на індивідуальному рівні, на рівні учнівської групи та у плані міжгрупових відносин.

Актуальні проблеми формування готовності учнів ПТНЗ до вибору та реалізації професійної кар'єри викладено кандидатом педагогічних наук С. В. Алексеевою у *третьому* розділі монографії. Автором розкрито суть готовності до вибору та реалізації професійної кар'єри учнів ПТНЗ, визначено основні складові та педагогічні умови її формування, наведено модель цього процесу, обґрунтовано педагогічні умови.

Теоретичне і практичне значення мають викладені у *четвертому* розділі монографії Л. С. Злочевською матеріали щодо технології педагогічної підтримки процесу підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри в умовах ПТНЗ. Автором розкрито акмеологічний аспект розвитку учнівської молоді в процесі вибору

професії й особливості соціально-педагогічного проектування професійної кар'єри учнів ПТНЗ з використанням арт-терапевтичного підходу.

П'ятий розділ «Розвиток і саморозвиток майбутніх кваліфікованих робітників у трансформаційних соціоекономічних умовах» підготовлено кандидатом педагогічних наук М. І. Вовковінським. У цьому розділі проаналізовано суть понять «розвиток» і «саморозвиток» у контексті проблеми підготовки учнівської молоді до вибору та реалізації професійної кар'єри, розкрито психолого-педагогічні умови розвитку і саморозвитку майбутніх кваліфікованих робітників в умовах ринкової економіки.

У *шостому* розділі кандидатом філологічних наук, доцентом М. Д. Карп'юк розглянуто соціально-професійну компетентність майбутніх кваліфікованих робітників як критерій їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Автором розглянуто суть компетентнісного підходу в освіті, висвітлено роль і місце соціально-професійної компетентності в моделюванні стратегії професійного успіху учнем ПТНЗ.

У *сьомому* розділі «Культура здоров'я як основа професійного здоров'я та професійної кар'єри майбутніх фахівців» доктором педагогічних наук Ю. О. Павловим розкрито суть дефініції «культура здоров'я» та проаналізовано вплив професійного здоров'я на ефективність професійного розвитку особистості. Висвітлено особливості оцінювання ціннісно-мотиваційних орієнтирів учнів професійно-технічних навчальних закладів у контексті проблеми вибору та реалізації професійної кар'єри.

Восьмий розділ «Формування в учнівської молоді здорового способу життя як фактора вибору й реалізації професійної кар'єри» підготовлено кандидатом педагогічних наук М. М. Шимановським. Автором розкрито загальну ситуацію зі станом здоров'я учнівської молоді, проаналізовано педагогічний та медичний аспекти проблеми здоров'я майбутніх працівників в умовах ринкової економіки.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ВИБОРУ Й РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

1.1. Суть поняття «професійна кар'єра»

Різноманітність визначень категорії «професійна кар'єра» проявляється, зокрема, в тому, що вона є об'єктом досліджень різних наукових напрямів. Її вивчають соціологи, політологи, фахівці в галузі економіки, праці й менеджменту. З позицій названих наукових дисциплін більшість дослідників визначали кар'єру як поступове просування по службових сходинках, що супроводжуються зміною та набуттям нових навичок, здібностей, кваліфікаційних можливостей працівника. Такий підхід детермінував правомірність використання при розкритті змісту поняття «кар'єра» таких дефініцій, як: «просування», «зростання», «досягнення» тощо [20, с. 123]. Соціологи істотно розширили тлумачення поняття «кар'єра», визначаючи її як просування людини по щаблях виробничої, соціальної, адміністративної або іншої соціальної ієрархії. Так, у роботах Ф. Філіппова кар'єра розглядається саме з цієї точки зору. Дослідник виділяв такі фактори, що визначають її характер:

психологічні (особисті здатності людини, її цілеспрямованість, воля);

макроекономічні (пануючий тип суспільно-економічних відносин);

соціальні (можливості, що надаються даним суспільством щодо здійснення кар'єри) [42, с. 262-263].

Професійну кар'єру як життєвий шлях індивіда в контексті професійного розвитку, що характеризується впливом соціально-економічних й особистісних факторів, визначала С. Митюніна. Авторка зазначала, що основними факторами, під впливом яких відбувається кар'єрний розвиток, є: кар'єрне середовище, кар'єрний простір, професійний престиж, професійний статус. На її думку, вони безпосередньо або опосередковано впливають на такі характеристики кар'єри, як: швидкість, послідовність займаних посад, перспективна орієнтація, особистісний внесок тощо [22].

Принагідно зазначимо, що в роботах зарубіжних дослідників термін «професійна кар'єра» з'явився кілька десятиліть тому, а у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях він став використовуватися відносно недавно [14; 21; 23; 27; 33; 44 та ін.]. Не виключено, що це зумовлено історично сформованим негативним сприйняттям поняття «кар'єризм», що, однак, не є тотожним поняттю «професійна кар'єра». Починаючи від середини 1990-х років, у вітчизняних

наукових виданнях, присвячених переважно проблемам психології управління персоналом, з'являються визначення дефініції «кар'єра». При цьому в широкому сенсі кар'єра тлумачиться як загальна послідовність етапів розвитку людини в основних сферах життя (сімейній, трудовій тощо), що репрезентується динамікою соціально-економічного становища, статусно-рольових характеристик і форм соціальної активності особистості. У вузькому значенні поняття «кар'єра» пов'язується з динамікою статусу особи та її активністю в професійній діяльності. Поняття «кар'єра» у широкому розумінні цього терміна визначив А. Кибанов, розглядаючи її як індивідуально усвідомлені шляхи самовираження й задоволеності працею, поступальне просування по службових сходах, зміну навичок, здатностей, кваліфікаційних можливостей і розмірів винагороди, пов'язаних з діяльністю працівника [13]. Такі дослідники, як А. Маркова [20] та Ю. Укке [41] пропонували широке розуміння поняття «кар'єра» як професійного просування, професійного зростання, як процесу професіоналізації (від вибору професії до оволодіння нею, потім зміцнення професійних позицій, досягнення майстерності тощо).

У дослідженнях, присвячених проблемі управління персоналом (Д. Іванцевич, А. Кибанов, А. Лобанів, А. Маркова й ін.), часто виділяється аспект суб'єктивного усвідомлення професійного шляху. При цьому кар'єра визначається як індивідуально усвідомлені позиції та поведінка, що пов'язані з трудовим досвідом й діяльністю упродовж «робочого життя» людини й не означає іншого успіху або невдачі, крім як у власному судженні індивіда [10]. Дослідники акцентували увагу на тому, що життя людини поза роботою має значний вплив на кар'єру і є її невід'ємною частиною [13, с. 20].

На думку А. Маркової, людина може усвідомлено обирати й робити свою кар'єру як у професійному, так й у посадовому плані. При цьому обидва аспекти кар'єри можуть у людини не збігатися. Справжній професіонал може не зробити службову кар'єру, і, навпаки, людина на високих посадах не завжди досягає високого рівня професіоналізму

Такі дослідники, як В. Ігнатов, В. Белоліпецький й О. Понделков запропонували кілька підходів до визначення поняття «професійна кар'єра»:

з погляду процесуального підходу кар'єра може бути визначена як спосіб досягнення цілей і результатів в основній формі особистісного самовираження;

з позицій статусного підходу кар'єра – це досягнутий людиною результат діяльності й соціальний статус;

у рамках ціннісного підходу кар'єра пов'язана з суспільно значущою й оцінюваною діяльністю особистості в соціумі;

з позицій індивіда кар'єра розуміється як індивідуальний трудовий шлях людини, її діяльність, що виражена в професійній і посадовій формі, і саме таке поняття кар'єри використовується найчастіше [28].

Трактування кар'єри в деяких, нещодавно опублікованих дослідженнях вітчизняних авторів також виходять за рамки лише просування у професійній діяльності. Сучасне розуміння професійної кар'єри, запропоноване М. Пряжниковим, теж має розширювальне тлумачення. Він зазначав, що кар'єра – це не лише успішність у даній професійній діяльності, а й успішність усього життя [29, с. 136]. Водночас кар'єра розуміється як індивідуально усвідомлені позиції й поведінка, що пов'язані з трудовим досвідом і діяльністю впродовж економічно активного життя людини. Тому, як наголошують дослідники цього феномена, основою побудови кар'єри є «Я-концепція» особистості. Остання є відносно цілісним особистісним утворенням, що змінюється в міру дорослішання людини. Так, Р. Кричевский зазначав, що професіоналізм є якісною характеристикою особистості й лише реалізуючи себе як особистість, людина виступає справжнім творцем свого «акме» [15, с. 13]. За такого підходу посадове сходження виступає не як самоціль, а тільки як один з варіантів, засобів самореалізації людини, до яких можна також віднести професійне вдосконалювання, тобто залучення до процесу виконання ускладнених робочих завдань (при насиченні трудового процесу елементами творчості). Кар'єру не тільки як просування по посадових сходах, а й як процес реалізації людиною себе, своїх можливостей визначав І. Ладанов. Він зазначав, що високий професіоналізм є важливою, але не єдиною детермінантою успішного професійного й особистісного розвитку, поєднаного з ефективним кар'єрним просуванням [18]. З позицій акмеології професійна кар'єра супроводжується індивідуально-професійним розвитком, а останній є передумовою загального розвитку людини. Високий професіоналізм виступає як важлива детермінанта успішного професійного й особистісного розвитку, поєднаного з ефективним кар'єрним просуванням. В акмеології кар'єра визначається як безперервний процес успішного професійного просування, професійного зростання, переходу від одних щаблів професіоналізму до інших, більш високих [5].

У роботах багатьох вітчизняних авторів також розкривається психологічний зміст поняття «професійна кар'єра». Так, О. Бодалев і Л. Рудкевич як його психологічне наповнення пропонують такі складові:

характер цілей, які ставить людина, включаючися в один із видів професійної діяльності, значущих для держави, громадянином якої він є, і важливих для суспільства, членом якого він є;

система мотивів, що спонукують людину виконувати діяльність, у більш-менш корисну для держави й суспільства, а також система цінностей, що зумовлює зазначені мотиви;

ступінь актуалізації у процесі діяльності здібностей людини, які розкриваються в конкретних вчинках і справах, що свідчать про досягнутий рівень професіоналізму [2].

Здібності не випадково розглядаються у зв'язку з аналізом поняття «кар'єра», оскільки ту саму мету кар'єри можуть ставити й досягати люди, які володіють різними здібностями й витрачають для цього неоднакові зусилля, що використовують різні стилі діяльності, а також демонструють при цьому різний ступінь професіоналізму. В організаціях зі складною ієрархічною структурою динамічне посадове просування для досить великої кількості співробітників сьогодні є досить проблемним, а от професійне вдосконалення, залучення до процесу виконання ускладнених робочих завдань тощо є практично необмеженими.

Поняття кар'єри не лише щодо професійної діяльності, а й до інших життєвих ситуацій, застосовують Д. Іванцевич і О. Лобанов. Автори вважають, що можна вести мову про кар'єру домогосподарок, тимчасових та сезонних робітників, оскільки вони теж просуваються вперед у тому розумінні, що їхні здібності, уміння, навички тощо зростають разом зі зростанням відповідного досвіду й відповідальності, тобто йдеться про розвиток, але без зміни соціального статусу. Така позиція дає можливість значно розширити сферу досліджень із проблем кар'єри, але спричиняє фактичне розмивання терміна «професійна кар'єра» як наукового поняття [10].

Побудову кар'єри як процес професійного самовизначення, в основі якого лежить «Я-концепція» особистості, розглядав М. Пряжников. Автор зауважував, що перед подібним вибором людина опиняється кілька разів у своєму житті: після закінчення школи, після закінчення вузу, при переході в іншу професійну сферу діяльності тощо. Спираючися на широке розуміння поняття «кар'єра», М. Пряжников розглядав професійне самовизначення як складову частину кар'єри [29]. Однак при аналізі суті професійного самовизначення в тісному взаємозв'язку з життєвим й особистісним самовизначенням поняття кар'єри й професійне самовизначення розглядаються деким як тотожні [6; 14; 21]. Принагідно зазначимо, що останнім часом вітчизняні дослідники проблеми професійного самовизначення дедалі більше уваги приділяють саме особистісним аспектам даного процесу.

Як уже зазначалося, проблеми професійної кар'єри значно раніше почали досліджуватися за кордоном, насамперед у США. Дослідження здійснювалися за різними напрямками, залежно від того змісту, що вкладався у розуміння поняття «кар'єра»: з погляду засобів,

необхідних для досягнення певного результату – уявленнь про послідовність індивідуального професійного розвитку (психологічний підхід); з погляду досягнення результату – переходу людини з однієї посади або одного становища в суспільстві до іншого, або так званої кар'єри «робочого місця» (соціологічний підхід). Чимало авторів акцентували увагу на існуванні двох основних моделей дослідження кар'єри: життєво-історичної, заснованої на аналізі розвитку особистості, і еволюціоністської, що простежує окремі відповідні причинні зв'язки. У першій моделі зміни, які відбуваються в суспільстві й кар'єрі, виступають у комплексі, де психологічні й соціальні фактори переплітаються між собою. Друга модель підкреслює незмінність людської природи, а суспільний успіх кар'єри пов'язує з хронологічним віком і відмінностями між індивідами. Таким чином, кар'єра є, з одного боку, певною структурою життєвого шляху людини й, з іншого боку, – структурним елементом ринку праці [14].

Сказане дає підстави розглядати професійну кар'єру як лонгітюдний процес вибору, набуття особою певної професії й самореалізації у ній, для якого притаманна його незавершеність у плані безперервної професіоналізації особистості впродовж всього активного трудового життя, яка передбачає постійне підвищення її фахового рівня, а часом допускає і зміну професії.

1.2. Теорії розвитку кар'єри

Теорії, що відображають різноманітні підходи до індивідуального й професійного розвитку особистості, зокрема розвитку кар'єри, почали створюватися на початку минулого століття й до теперішнього часу розроблено кілька груп загальних теорій (трейт-факторна, психодинамічна, соціально-когнітивна тощо) і розробляються комплексні теорії розвитку кар'єри. Класифікація зазначених теорій має умовний характер і часто одну й ту ж теорію можна зарахувати до різних груп.

Трейт-факторні теорії. Ця група теорій базується на постулаті щодо унікальності кожної людини й акцентує увагу на принципі відповідності людини професії, що релевантна її здатностям. Основоположники цієї групи теорій (Ф. Парсонс, О. Уільямсон) вважали, що характерологічні особливості людини можуть бути об'єктивно виміряні й визначені кількісно, а її мотивація до трудової діяльності характеризується відносною стійкістю. Водночас дослідники зазначали, що будь-яка професійна діяльність потребує наявності в працівника специфічних якостей і властивостей особистості. Таким чином, згідно даної теорії задоволеність від певного виду діяльності залежить від відповідності здатностей людини вимогами роботи [31]. Основні положення трейт-факторної теорії були розроблені в першій

чверті минулого століття, а через півстоліття були значно оновлені й розширені Д. Голандом. Сучасні трейт-факторні теорії спираються на особистісний характер кар'єри й пов'язаний з нею спосіб життя не менше, ніж на вимоги, зумовлені характером професійної діяльності.

Професійний розвиток людини, на думку Д. Голанда, в процесуальному аспекті передбачає визначення нею особистісного типу, до якого вона належить, відшукування професійної сфери, що відповідає даному типові, вибір одного із чотирьох кваліфікаційних рівнів цієї професійної сфери, що визначається розвитком інтелекту й самооцінки. Автор виділив шість типів особистості й типів професійного середовища: реалістичний, дослідницький, художній, соціальний, підприємницький і конвенціональний [52; 53]. Технологія підготовки учнівської молоді до вибору професійної кар'єри, розроблена Д. Голандом, досить повно відображена у вітчизняній психолого-педагогічній літературі [6–8], тому ми не будемо детально зупинятися на ній.

Психодинамічні теорії. Характерними прикладами психодинамічних теорій професійної кар'єри є теорії А. Роу і Р. Хоппока [39; 40]. Дослідники вказували, що професійні інтереси розвиваються в результаті взаємодії між батьками і їхніми дітьми. Вибір кар'єри дитиною відображає бажання задовольнити потреби, які не були задоволені у батьків. З позицій психодинамічних теорій формування життєвих стереотипів відбувається насамперед у перші кілька років життя людини. Дослідники вважали, що існує несвідоме спонукання, сформоване в цей період, і воно впливає на вибір людьми такої професійної кар'єри, у якій ці потреби можуть бути виражені й задоволені.

Теорії розвитку. До широко відомих теорій розвитку професійної кар'єри належать теорії Д. Сьюпера й Є. Гінзберга, в основі яких лежить особистісний розвиток. Ці теорії більше пов'язані з лонгітюдинальними проявами кар'єрної поведінки й спираються на «Я-концепцію». Зокрема, Дональд Сьюпер зазначав, що розвиток професійної кар'єри людини є процесом реалізації його «Я-концепції» [59].

Дослідник виділив низку якісно різних етапів (стадій) професійного розвитку особистості, кожному з яких притаманний свій підхід до визначення змісту підготовки особистості до вибору професії та кар'єри, а саме:

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

- 2) стадія дослідження (15–24 роки) – пошук індивідом себе в різноманітних професійних ролях із врахуванням власних професійних можливостей;

3) консолідація (25–44 роки) – прагнення забезпечити в обрано-му професійному полі стійку особистісну позицію;

4) збереження (45–64 роки) – розвиток у границях професійно-го поля;

5) спаду (з 65-ти років) – часткова участь в професійному житті [59].

Зупинимося на особливостях професійного розвитку на стадії консолідації. Характеризуючи цю стадію, Д. Сьюпер підкреслював, що на даному етапі професійного розвитку людина все ще продовжує брати під сумнів свій професійний вибір. У підсумку людина або приймає остаточне рішення щодо професії й переходить до підстадії стабілізації або продовжує пошук професії. Якщо вибори й зміни професії виникають неодноразово, то можна говорити про нестабільну професійну кар'єру. За такого підходу робиться висновок, що індивід здійснює свій остаточний професійний вибір лише в зрілому віці, отже, вибір професії, зроблений у юнацькому віці, не повинен розглядатися як остаточний і незмінний. Упродовж життя людина може неодноразово обирати нову професію, «випробувати» себе в різних сферах трудової діяльності тощо. Тому неправомірно обмежувати дослідження професійного вибору тільки рамками вибору, зробленого в ранній юності [16].

Ключовим поняттям у теорії Д. Сьюпера є поняття «Я-концепції». Вчений розглядав «Я-концепцію» як сукупність біологічних характеристик, соціальних ролей та впливів інших людей на особистість. При цьому він виходив із наявності в особистості, крім власне «Я-концепції», ще кількох специфічних концепцій, зокрема професійної «Я-концепції». На думку дослідника, професійна «Я-концепція» є сукупністю установок, що зумовлюють професійний вибір, очікування по відношенню до світу праці, свого місця в ньому. За такого підходу Д. Сьюпер визначав професійний розвиток особистості як безперервний процес розвитку та реалізації «Я-концепції».

Теорія професійного розвитку особистості Д. Сьюпера базується на наступних положеннях:

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

кожна особистість внаслідок зазначених відмінностей придатна для певного кола занять (професій);

кожне з цих занять (професій) передбачає наявність певних здібностей та інших особистісних характеристик з деяким потенціалом, який достатній для певної варіативності занять для кожного індивіда та деяке різноманіття індивідів для певного заняття;

професійні уподобання і компетенції, життєві та професійні ситуації, «Я-концепції» тощо з часом та набуттям досвіду змінюються,

хоча «Я-концепція» як продукт соціального досвіду є відносно стійкою в період з пізнього підліткового до зрілого віку і забезпечує відносну стійкість професійного вибору й пристосування до соціокультурного середовища;

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

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

те, наскільки особистість на певному віковому етапі свого особистісного і професійного розвитку успішно справляється з вимогами, що висуваються їй навколишнім середовищем, залежить від її готовності справлятися з цими вимогами (тобто від професійної зрілості). Професійна зрілість є поєднанням фізичних, психологічних та соціальних характеристик особистості, що містить в собі ступінь успіху в процесі задоволення професійних вимог на стадіях розвитку кар'єри;

професійна зрілість є гіпотетичним утворенням, що не нарощується прямолінійно та монотонно, не є цілісною характеристикою та визначення якої так само важко піддається формулюванню, як і визначення інтелекту;

професійний розвиток, який відбувається поетапно, може бути частково полегшений розвитком здібностей та інтересів, а також завдяки формуванню самоконцепції;

процес розвитку кар'єри особистості можна розглядати як процес розвитку та реалізації її професійних самоконцепцій, що можна уявити як процес синтезу і компромісу, де самоконцепція є продуктом взаємодії успадкованих нахилів та здібностей, можливості спостерігати і брати участь у виконанні різних соціально-професійних ролей, оцінювати ступінь схвалення її дорослими та однолітками;

процес синтезу і компромісу між індивідом та соціальними чинниками, між самоконцепцією та реальністю належить до сфери рольових ігор і навчання в процесі одержання зворотних реакцій. Згадані ролі можуть виконуватися і в уяві, і в ситуаціях реального життя (навчання, суспільне життя, тимчасова робота), у процесі професійного консультування тощо;

задоволення від роботи і життя залежить від ступеня реалізації особистістю своїх здібностей, потреб, ціннісних орієнтацій, інтересів, рис характеру та самоконцепції (таке задоволення передбачає вибір трудової діяльності, до якої здібна людина, а задоволення від роботи передбачає вибір і сприйняття такого способу життя, при якому вона

має можливість втілити ту роль, до якої її підготував досвід, отриманий на етапах попереднього розвитку);

ступінь задоволення, яке люди отримують від роботи, пропозиційна ступеню реалізації «Я-концепції»;

робота має пріоритетний характер для більшості чоловіків та жінок, хоча для частини індивідів вона має другорядний, нерегулярний або взагалі віртуальний характер (у цьому разі акценти переміщуються на сферу дозвілля, подружнього життя тощо) [59].

У теорії професійного розвитку особистості Д. Сьюпера фундаментальним є поняття «професійна зрілість» (career maturity). Воно визначається дослідником як готовність людини зробити професійний вибір, що відповідає особливостям її професійного розвитку на певному віковому етапі. За такого підходу професійна зрілість є однією з найбільш важливих категорій при дослідженні проблеми вибору людиною своєї професійної кар'єри. Дослідником виділено шість показників професійної зрілості, наявність яких у молодій людині сприяє здійсненню свідомого професійного вибору, а саме:

- обізнаність щодо потреби планувати власне професійне життя;
- володіння навичками прийняття рішення щодо вибору професії;
- уміння використовувати інформаційні ресурси у контексті проблеми професійного вибору;
- володіння загальною інформацією про світ професій;
- володіння загальною інформацією про ринок праці;
- володіння розширеною інформацією щодо професій, яким надається перевага.

На основі теорії Д. Сьюпера, М. Савікасом розроблено процесуальну модель вибору професійної кар'єри. Перша фаза процесу вибору кар'єри, а саме «орієнтація», починається з усвідомлення людиною необхідності вибору майбутньої професії. За нею йде фаза дослідження, яка передбачає вибір професії, що ґрунтується на знанні себе та інформації про світ професій. Ця фаза включає два етапи: надання переваги певній групі професій і власне вибір професії. Наступна фаза – «реалізація» професійного вибору, яка відбувається шляхом навчання певній професії або безпосереднього виконання відповідних професійних функцій. Дослідник зазначав, що спочатку професійний вибір може бути пробним, а фаза реалізації підтвердить або спростує вірність професійного вибору. Остання фаза процесу професійного самовизначення – «стабілізація» професійного вибору передбачає розвиток особистості в обраній професії.

Дослідник зауважував, що більшість людей робить професійний вибір кілька разів упродовж життя і кожного разу під час цього процесу вони циклічно повторюють чотири фази процесу вибору професії та кар'єри. Автор вважає, що чим менш стабільна економіка, тим

більше людина зіштовхується з необхідністю здійснення професійного вибору. Також ученим була розроблена теорія побудови кар'єри, яка модернізує та розширює теорію Д. Сьюпера для використання в мультикультурному суспільстві та в умовах глобалізації економіки. Теорія побудови кар'єри М. Савікаса базується на припущенні, що люди будують кар'єру, вкладаючи в це поняття своє власне розуміння професійної поведінки та професійного досвіду.

Однією з найбільш важливих категорій теорії побудови кар'єри М. Савікаса є професійна адаптація. Під нею він розумів психологічний концепт, який вказує на готовність особистості впоратися з найближчими та віддаленими професійними завданнями та професійними змінами та наявність у неї відповідних природних здібностей і нахилів. Дослідник виділив чотири складові професійної адаптації, диференціюючи їх за функціями, що вони виконують, а саме: професійна стурбованість, професійний контроль, професійна зацікавленість та професійна впевненість [58].

У теорії Елі Гінзберга основний наголос робиться на тому, що вибір професії є процесом, який розвивається й включає в себе серію «проміжних рішень», сукупність яких і приводить до прийняття остаточного рішення. Кожне проміжне рішення є важливим, оскільки воно надалі обмежує волю вибору. Автор виділяє в процесі професійного вибору три стадії:

1. Стадія фантазії триває до 11-літнього віку. У цей період діти уявляють, ким вони хочуть бути, незалежно від реальних потреб, здібностей, підготовки, можливості одержати роботу з даної спеціальності або інших об'єктивних факторів.

2. Гіпотетична стадія триває з 11 до 17-ти років й підрозділяється на 4 періоди. У період інтересу (з 11 до 12-ти років) діти роблять свій вибір, керуючися передусім своїми схильностями й інтересами. Другий період (період здібностей, з 13 до 14-ти років) характеризується тим, що підлітки набувають інформацію про вимоги, що ставляться обраною професією, про різні можливості, в тому числі матеріальні, які вона надає, шляхи оволодіння нею (форми навчання й підготовки) тощо і починають порівнювати свої здібності з вимогами, які ставить професія. Упродовж третього періоду (період оцінки, від 15 до 16-ти років) молоді люди намагаються «приміряти» ті або інші професії до власних інтересів і цінностей, зіставляють вимоги, що висуваються професією до людини, з власними ціннісними орієнтаціями та реальними можливостями. Останній, четвертий період (перехідний, близько 17-ти років), під час якого здійснюється перехід від гіпотетичного підходу до вибору професії до реалістичного, який відбувається під «тиском» школи, однолітків, батьків, друзів й інших зовнішніх впливів

і який завершується на момент закінчення середнього навчального закладу.

3. Реалістична стадія (від 17-ти років і далі) характеризується тим, що юнак намагається прийняти остаточне рішення щодо вибору професії. Ця стадія поділяється на період дослідження (17–18 років), коли докладаються активні зусилля для здобуття більш глибоких професійно орієнтованих знань і розуміння майбутньої фахової діяльності; період кристалізації (19–21 рік), під час якого значно звужується діапазон вибору й визначається основний напрям майбутньої діяльності, і період спеціалізації, коли загальний вибір професії уточнюється вибором конкретної спеціальності [30].

Автор зазначав, що у юнаків з менш забезпечених родин період кристалізації настає раніше. Перші два періоди – фантазії та гіпотетичний – протікають однаково в юнаків і дівчат, а перехід до реалізму настає раніше в менш матеріально забезпечених юнаків, але плани дівчат відрізняються більшою гнучкістю та розмаїтістю. Дослідження показують, що точні вікові границі періодів професійного самовизначення важко встановити – існують більш індивідуальні варіації: деякі молоді люди визначаються у виборі ще до закінчення школи, в інших зрілість професійного вибору завершується майже у 30 років, а деякі продовжують хаотично міняти професії упродовж всього життя. Дослідник зазначав, що вибір професійної кар'єри не закінчується з вибором першої професії й деякі люди змінюють тип професії упродовж усієї трудової діяльності. Чимало людей змушені міняти професії все життя із соціально-економічних причин, але є група людей, які змінюють професії через особистісні особливості або через те, що занадто орієнтовані на власне задоволення й це не дає змоги піти на компроміс з професійною діяльністю [30, с. 238].

Соціально-когнітивні теорії. У теорії соціального навчання, автором якої є Джон Крумбольц, виокремлено чотири групи факторів, які, на думку дослідника, зумовлюють вибір особистістю професії. До першої групи включено гендерно-генетичні характеристики особистості (раса, стать, зовнішність, стан здоров'я тощо), які розширюють чи обмежують її професійні можливості, а також специфічні властивості людини (інтелект, здібності, здатності тощо). До другої групи факторів включено фактори, що детермінуються навколишнім середовищем (вимоги до працівника, які висуваються певною професією, попит на певну професію, загальна соціально-економічна ситуація в країні тощо). Третя група – попередній досвід навчання, який автор диференціював за двома типами: людина впливає на оточення; людина підкорюється оточенню. Четверта група визначається навичками, вміннями та цінностями, якими керується індивід при вирішенні певної проблеми, в тому числі пов'язаної з вибором професійної кар'єри [6].

Когнітивна теорія обробки інформації розроблена Дж. Семпсоном, Г. Пітерсоном, Дж. Ленцом та Р. Реардоном [46]. Вона описує процес прийняття рішення щодо професійної кар'єри як певну послідовність дій. Два механізми, що пояснюють процес прийняття професійного рішення складають піраміду обробки інформації та так званий CASVE цикл (акронім, що складається з початкових літер, де С – communication (інформація), А – analysis (аналіз), S – synthesis (синтез), V – valuing (оцінювання), Е – execution (здійснення)). Когнітивна теорія професійного розвитку базується на таких базових положеннях:

професійний вибір є результатом взаємодії когнітивних та афективних процесів;

процес вибору професійної кар'єри є процесом прийняття рішень;

здатність приймати професійне рішення залежить від наявності в особистості відповідної адекватної когнітивної бази;

професійна ідентичність особистості залежить від її знань про себе;

професійна зрілість людини залежить від здатності вирішувати відповідні проблеми.

За такого підходу кінцева мета професійного консультування, спрямованого на підготовку молоді людини до вибору та реалізації професійної кар'єри, полягає в удосконаленні її навичок розв'язувати професійні проблеми та приймати відповідні рішення. Кінцева мета професійного консультування досягається шляхом формування в особистості навичок набуття й обробки відповідної інформації [55, с. 15].

Соціально-когнітивна теорія кар'єри була розроблена Р. Ленцом, С. Брауном та Г. Хаккетом [54], які своєю метою вбачали не створення часткової моделі вибору професії, а здійснення інтеграції концептуально співвіднесених релевантних конструктів, що дало б змогу розробити узгоджену модель професійної поведінки людини та побудови нею професійної кар'єри. Створення теорії було спрямоване на розв'язання низки теоретичних проблем, а саме: співвіднесення концептуально зближених конструктів («Я-концепція», самоефективність тощо); пояснення наслідків професійного вибору людини (стабільність, задоволення працею тощо); встановлення залежності між різними конструктами (самоефективність, інтереси, здібності, потреби тощо), що впливають на вибір професії та професійної кар'єри. Професійний розвиток дослідники розглядали як процес пристосування особистості до соціоекономічного середовища та як процес взаємовпливу активних суб'єктів професійного самовизначення з їх навколишнім середовищем.

Дослідники обґрунтували ряд положень, що створили аксіоматичний базис їх теорій:

люди є «будівельниками» власного професійного шляху;
система поглядів, цінностей і ставлень особистості відіграє ключову роль у процесі вибору професії;

люди є не лише бенефіціарами внутрішньо психічних і зовнішніх впливів;

поведінка людини у процесі прийняття рішення щодо професії є гнучкою та здатною до змін [54, с. 310].

На базі когнітивних теорій Давід Тидеман і Роберт О'Хара розробили соціально-когнітивну модель розвитку кар'єри, в якій виокремили сім стадій вибору кар'єри: дослідження (вік від 14 до 18-ти років), кристалізація (від 18 до 21-го року), вибір (18–25 років), прояснення (18–25 років), індукція (21–30 років), перетворення (21–30 років) й інтеграція (30–40 років). Віковий діапазон деяких стадій дещо перетинається або й збігається, але на кожній з них від людини вимагається прийняття різних за змістом та важливістю рішень щодо кар'єри [60].

У 80-х роках минулого століття набули поширення й з того часу активно розвиваються теоретико-практичні підходи до підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення й вибору професійної кар'єри, що базуються на категоріях «компетентність» і «компетенції». Однією з перших наукових праць, присвячених даній проблемі, можна вважати роботу Р. Уайта «Motivation Reconsidered: The Concept of Competence», опубліковану у 1959 році. У ній йдеться про те, що теорії мотивації, побудовані на первинних потребах, не можуть пояснити поведінку людини, в тому числі у професійній сфері, а нове поняття «компетентність» («competence») вводиться як таке, що вказує на соціальну значущість такої поведінки. Компетентність, зазначав Р.Уайт, сприяє процесові навчання особи та її ефективній взаємодії із зовнішнім середовищем [61].

Компетенцію як провідну характеристику особистості, що лежить в основі ефективного виконання роботи, охарактеризував Р. Бойцис [49]. Саме поняття «competency» автор визначає як «здатність», що існує у людини і зумовлює її поведінку, що відповідає вимогам професійної діяльності в параметрах організаційного середовища, і яке, у свою чергу, забезпечує досягнення бажаних результатів у професійній діяльності [55].

Підходи Р. Бойциса щодо визначення суті компетентнісного підходу набули подальшого розвитку у роботах Лайл М. Спенсера й Сайн М. Спенсера, які розробили «Словник компетенцій». Вони визначали компетенції як базову якість людини, що має причинне відношення до ефективного й/або найкращого на основі критеріїв виконання в роботі або в інших ситуаціях. Дослідники вважали, що відповідність людини

роботі залежить від точної оцінки індивідуальних компетенцій, моделей компетенцій для даної роботи й методу оцінки відповідності» між людиною та роботою [19].

Варто зазначити, що для американських дослідників характерна точка зору, відповідно до якої компетенція – це основна поведінкова характеристика, що реалізується в ефективній дії й залежить не лише від організаційних факторів, а й від професійної діяльності людини [45].

Активне використання компетентнісного підходу в системі середньої освіти США розпочалося у 80-х рр. минулого століття. Особлива увага педагогів до базового компонента середньої освіти й компетенцій була зумовлена проведенням у цей період реформування шкільної освіти. При цьому її базовий компонент розглядався як основа організації розвиваючого навчання та реалізації концепції диференціації середньої освіти. У соціальному плані вдосконалювання базисної освіти й впровадження компетентнісного підходу розглядалося як важлива умова задоволення потреб суспільства у підготовці молодих людей до професійної діяльності в умовах прискореного розвитку науково-технічного прогресу. Основу визначення критеріїв нижньої межі знань становила педагогічна концепція «мінімальної компетентності». У загальному вигляді вона визначається як такий рівень навченості, який потрібно громадянам, щоб нормально функціонувати, в тому числі у професійному аспекті, в суспільстві [50, с. 33]. Конкретизуючи це визначення, Р. Браун поряд з елементарними вміннями включив до змісту «мінімальних компетентностей» набуття навичок читання, письма, усного мовлення, слухання, засвоєння основних прийомів і методів навчання, що дають змогу досягати особистих цілей у сучасному суспільстві [50, с. 36].

З позиції компетентнісного підходу зміст процесу вибору професійної кар'єри в загальноосвітніх і професійних навчальних закладах США полягає в поетапному освоєнні учнями провідних компетенцій у галузі організації власної діяльності. Якщо говорити про різні види компетенцій, то, з позиції пострадянської педагогіки, зазначені компетенції є найбільш близькими до соціально-трудова компетенцій (за класифікацією Є. Зеєра [9, с. 67–69]), які розглядаються як засвоєння норм, способів і засобів соціальної взаємодії, орієнтації на ринку праці й здатності ефективно діяти у процесі трудової діяльності. Компетенції виступають як орієнтири уявлення особистісного досвіду в змісті освіти через сукупність спеціально спроектованих освітніх ситуацій, що відображають соціальні функції й ролі випускника загальноосвітньої школи. Американські дослідники виділили 11 базових компетенцій, необхідних людині для вибудови власного професійного шляху. Вони групуються за трьома вертикальним областям (управ-

ління власною діяльністю, дослідження можливостей продовжити навчання й одержати роботу, розбудова життя й трудової діяльності) і чотирьом горизонтальним рівням (перший рівень – початкова школа; другий – неповна середня школа; третій – старші класи середньої школи, четвертий рівень – професійна підготовка) [3, с. 95–98].

1.3. Типи кар'єри

Разом зі значною кількістю визначень суті поняття «кар'єра» у соціологічній і психолого-педагогічній літературі є широкий спектр її класифікацій.

На основі аналізу проблеми в психолого-педагогічних дослідженнях, здійснених ученими США, чотири типи професійної кар'єри за характером її динаміки виділив Ю. Укке:

1. Звичайна кар'єра – професійний розвиток із проходженням усіх основних етапів «професійного життя»: вибір професії, етапи розвідки й апробування своїх сил у різних сферах, період оволодіння професією, зміцнення в ній, етап збереження й підвищення кваліфікації, спад тощо.

2. Стабільна кар'єра – пряме просування від професійного навчання до єдиного постійного типу роботи.

3. Нестабільна кар'єра – після етапів проб і зміцнення здійснюються нові проби, які можуть бути як вимушеними (у разі втрати роботи, працездатності), так і добровільними (зміна життєвих планів, інтересів тощо).

4. Комбінована кар'єра – зміна нетривалих періодів стабільної зайнятості періодами вимушеного безробіття або зміною професії (професійної перепідготовки) [41].

Певний інтерес має класифікація кар'єри за ознакою зайнятості. За цим критерієм дослідниками виділені такі типи кар'єри:

1. Стабільна – людина зайнята повний робочий день за спеціальністю, за якою здійснювала професійну підготовку або набула відповідних знань, умінь та навичок, працюючи у відповідній професійній галузі.

2. Нестабільна – людина працювала, але поміняла рід занять чи працювала не за фахом.

3. Припинена або кар'єра, що припиняється, – періоди зайнятості змінюються періодами безробіття.

В деяких дослідженнях виділено два основних види кар'єри: професійну й внутрішньоорганізаційну [13; 34; 43].

Професійна кар'єра характеризується тим, що конкретний робітник у процесі своєї допрофесійної та професійної діяльності проходить різні стадії професійного розвитку: навчання, прийом на роботу,

набуття професійної майстерності, підтримка індивідуальних професійних здатностей, вихід на пенсію. Усі ці стадії конкретний працівник може пройти послідовно як в одній організації, так й у різних організаціях.

Внутрішньоорганізаційна кар'єра реалізується в кількох напрямках. Перший напрям – вертикальна кар'єра. Під вертикальним напрямом кар'єри розуміється підйом на більш високий щабель структурної ієрархії. Саме в такому контексті найчастіше і розуміють поняття «кар'єра». Взагалі вертикальна кар'єра може мати як висхідний, так і спадний характер: висхідна вертикальна кар'єра демонструє кар'єрне просування найбільш наочно, а спадна – асоціюється в нашому суспільстві з життєвою невдачею. Ефективно працюючий співробітник організації просто не в змозі усвідомити, яким чином зміщення на нижчий рівень організаційної ієрархії може бути гідною альтернативою. Однак існують ситуації, коли зниження є не тільки розумною, а й необхідною, внутрішньоприйнятною альтернативою (працівник цінує переваги, які дає специфічне географічне розташування нового місця роботи; працівник відчуває прагнення до більшої самостійності й можливостей для самовираження, пов'язаних із професійною діяльністю; працівник опинився перед реальною альтернативою: бути звільненим або переведеним на нижчу посаду тощо) [12].

Другий напрям внутрішньоорганізаційної кар'єри – горизонтальний, що припускає переміщення працівника в іншу функціональну область у межах того самого ієрархічного рівня. Для таких переміщень впроваджено термін «функціональна спеціалізація кар'єри» на відміну від «інституціональної спеціалізації», що визначає переміщення в іншій організації [12]. Горизонтальна кар'єра може бути пов'язана з виконанням певної службової ролі на щаблі, що не має твердого формального закріплення в організаційній структурі (наприклад, виконання ролі керівника тимчасового творчого колективу, цільової групи, програми тощо). До горизонтальної кар'єри можна включити й ускладнення виконуваних робочих завдань у рамках займаного щабля, як правило, з відповідною зміною матеріальної винагороди.

«Функціональна спеціалізація кар'єри», що полягає в пересуванні з одного сектора організації в іншій, передбачає оволодіння працівником у стислий термін функціональними вимогами й професійними компетенціями, притаманними новому робочому місцю, на що витрачається певний час і зусилля. При цьому рівень продуктивності й ефективності діяльності може на якийсь час знизитися, натомість працівник отримує перспективу професійного зростання й кар'єрного розвитку, а якщо він не впорається з новою роботою, його можуть повернути на попереднє місце роботи. Цей відносно новий спосіб горизонтальної кар'єри застосовується в сучасних організаціях і фірмах,

насамперед як практика певного роду «підстрахування» висококваліфікованих фахівців. Організація інформує своїх співробітників, які здійснюють горизонтальну кар'єру, що є певний ризик, пов'язаний з новим місцем роботи, але при цьому залишається можливість повернутися на колишнє місце, і це не буде розглядатися як невдача [10, с. 214–239].

Горизонтальна кар'єра або «зростання на місці» у багатьох випадках є виходом для організаційних структур, побудованих за пірамідальним принципом: чим вища нагорода, тим менше робочих місць, більше конкурентів і менше шансів на просування. Щоб людина сприймала горизонтальне просування як реальну кар'єру, необхідне виконання певних умов:

- кількість щаблів такої кар'єри повинна забезпечувати можливість просування упродовж трудової діяльності;

- щаблі горизонтальної кар'єри мають бути неформально визнані професійним співтовариством, що забезпечує їхній реальний престиж для працівника;

- кожен щабель має забезпечувати зростання матеріального і морального заохочення;

- кінцевий щабель кар'єри повинен не поступатися за розмірами оплати відповідним щаблям вертикального просування [35].

Найбільш повно можливості як вертикального, так і горизонтального просування використані в японській системі управління й розвитку кар'єри персоналу. Система переміщень у японських фірмах забезпечує просування всіх працівників: одні, які мають потенціал керівника, просуваються по вертикалі, інші – по горизонталі (так зване «рангове просування по службі»). Обидві системи просування є престижними і в обох випадках у працівників є кар'єрна перспектива [37].

До вертикального й горизонтального напрямів розвитку професійної кар'єри А. Кибанов додав доцентрову кар'єру. Під нею він розумів рух працівника до ядра керівництва організації без зміни його формального статусу. Наприклад, запрошення працівника на раніше недоступні йому зустрічі й наради як формального, так і неформального характеру; одержання доступу до неформальних джерел інформації, довірливе спілкування, поодинокі важливі доручення керівництва тощо [13, с. 298–307]. На наш погляд, даний напрям розвитку кар'єри не підпадає під ознаки професійної кар'єри, хоча й може сприяти успішному її розвитку.

Як параметр для типологізації кар'єр Л. Кудринська запропонувала форму й швидкість кар'єрного просування. За параметром «форма» виділяється пряма кар'єра без переходів (професійне просування всередині того самого підрозділу) й звивиста з переходами (професійне просування працівника з підрозділу в підрозділ однієї й тієї самої

організації). За параметром «швидкість» авторка виділила швидку, середню й повільну кар'єру [17].

Визнаною багатьма авторами є ідея про те, що, здійснюючи кар'єру, людина проходить через різні, але пов'язані один з одним етапи. Як правило, виокремлюють три стадії розвитку кар'єри, хоча іноді наводиться й більша кількість стадій.

Перша стадія – пробна або іспитова (її співробітники організації проходять, перебуваючи у віці до 30-ти років, її ж у прискореному режимі проходять учні професійних навчальних закладів під час виробничої практики). На цій стадії працівники основну увагу приділяють вивченню «норм і правил» діяльності, прийнятих у даній організації. Як правило, їм однаково складно як визначитися з цілями кар'єри, так і виявляти творчим, готовим брати на себе більшу відповідальність, фахівця.

Молоді працівники приходять в організацію маючи, як правило, певні знання, але без розуміння вимог й очікувань, що ставить організація до своїх працівників. Як наслідок, необхідним є тісний зв'язок із більш досвідченими співробітниками. По суті, базові відносини, що складаються між молодими професіоналами і їхніми безпосередніми керівниками, є відносинами учнівства. Водночас для успішного просування на цій стадії кар'єри потрібна психологічна готовність упокоритися з усвідомленням залежності від своїх «кураторів». У частини молодих фахівців у зв'язку із цим виникає деяке розчарування, оскільки вони відчують, що як і раніше, у професійному навчальному закладі, спрямовуються авторитетною фігурою, хоча й очікували, що робота дасть їм більший ступінь волі [10]. Найчастіше саме працівники, які перебувають на пробній стадії кар'єри, ухвалюють рішення щодо добровільного звільнення з організації. Це може відбуватися через те, що молоді професіонали змушені приділяти занадто багато часу роботі або внаслідок розбіжності реальної професійної діяльності, темпів кар'єрного просування й уявлень про них.

Друга стадія – етап консолідації або стабілізації (від 31-го 45-ти років). На цьому етапі працівники активно включаються в процес реалізації планів кар'єри. Вони беруть на себе додаткові повноваження, обов'язки й відповідальність за якісне виконання роботи. Основні завдання цього етапу – збереження на колишньому рівні продуктивності й ефективності в роботі, а також переосмислення й, можливо, перегляд прийнятих на попередній стадії рішень, пов'язаних із цілями кар'єри. З іншого боку, працівникам, що перебувають на середині кар'єрного шляху, потрібно намітити можливі напрями використання й розвитку своїх сил і можливостей, що відрізнялися б від підтримки на певному рівні наявних професійних знань й умінь.

На цьому етапі кар'єрного розвитку працівник може зіштовхнутися з психологічними проблемами, у тому числі у позапрофесійній сфері. Накопичившись, ці проблеми можуть вилитися в «кризу середини кар'єри», що проявляється насамперед у помітному зниженні темпів просування. Дослідники виділяють, принаймні, дві причини уповільнення розвитку кар'єри. Перша пов'язана з тим, що з наближенням до вершини організаційної піраміди зменшується кількість перспективних вакансій. І навіть якщо працівник готовий і здатний ефективно трудитися на новому рівні, цьому не сприяє відсутність відповідних вакансій. Друга причина зумовлена тим, що хоча вакансії на більш високому рівні є, працівник втрачає бажання їх займати [12, с. 24-25].

До закінчення періоду стабілізації людина, як правило, досягає піка своїх професійних можливостей, усвідомлюючи, що працювати краще вона вже не зможе. Працівник розуміє, що багато в чому його кар'єрні плани так і залишаться нереалізованими, а накопичені ним знання й досвід можуть залишитися незатребуваними [35].

Заключна, третя стадія – збереження або підтримування професійних навичок (вік понад 45 років). Працівники на цьому етапі кар'єри менше включаються в інтенсивну професійну діяльність, менше стурбовані конкуруванням з колегами, у них спостерігається зниження інтересу до розширення професійних можливостей. Частина співробітників може змиритися з тим, що їхній професійний ріст сповільнюється й навіть припиняється, а професійно значущі знання та вміння вважаються застарілими. Інші можуть ризикнути поміняти роботу, неминуче зіштовхуючись у результаті таких дій із низкою матеріальних і психологічних проблем. Третя стадія кар'єри пов'язана з факторами, що залежать від того, чи продовжує працівник, який перебуває на цій стадії, своє просування в організації, чи переміщується на нижчі ієрархічні щаблі або взагалі залишає організацію (виходить на пенсію чи змінює місце роботи). Для більшості ж працівників основне завдання на цьому етапі кар'єрного розвитку полягає в збереженні продуктивності праці й підготовці до виходу на пенсію [35].

У роботах групи американських дослідників (Ч. Верд, Т. Фишер, Б. Росен, Т. Джерді та ін.) зазначається, що досить багато працівників на цій стадії своєї професійної кар'єри змушені мати справу з наслідками таких ефектів, як «плато» (припинення посадового просування й професійного росту) і «старіння професійних знань, умінь та навичок» [47, с. 56]. Подібний період у розвитку службової кар'єри, коли ймовірність службового просування вкрай низька, практично неминучий у професійному житті будь-якого співробітника організації, різниця лише в тім, що деякі співробітники досягають цієї точки раніше від інших.

Вітчизняні дослідники також звертають увагу на синдром «плато» і пропонують способи його нейтралізації. Так, А. Плотніков [26] й А. Гуринович [4] пропонують, спираючися на світовий досвід, систему заходів «реабілітації» таких співробітників організації, до яких належать:

пошук альтернативних методів кар'єрного розвитку;

розвиток нових підходів для підвищення задоволеності результатами своєї діяльності;

досягнення ефекту відновлення за допомогою горизонтальної ротации (у практиці американського менеджменту досить широко застосовується так зване «відрядження» – покладання на співробітників додаткових функцій на нетривалий час з метою надання їм можливості придбати більше досвіду у професійній сфері або для вивчення особливостей роботи у планованій новій посаді);

використання програм індивідуального розвитку.

В основі розглянутої трьохстадійної моделі розвитку кар'єри лежить концепція професійного розвитку Д. Сьюпера. Але саме ця концепція зумовлює доповнення трьох стадій кар'єри ще кількома етапами [59].

Чимало дослідників, крім описаних стадій, виокремлюють ще й попередню (пропедевтичну) стадію, що включає навчання в школі, вибір кар'єри, набуття професійної освіти тощо [10]. Ця стадія відповідає стадії розвідки або дослідження за термінологією Д. Сьюпера, у процесі якої відбувається випробування молодою людиною себе в різних видах професійної діяльності [16]. За цей період людина може змінити кілька видів робіт у пошуках такої діяльності, яка б максимально відповідала її можливостям і задовольняла її потреби.

За результатами аналізу досліджень із проблем професійної кар'єри, що здійснювалися в останнє десятиліття, деякі дослідники пропонують переглянути існуючі концепції стосовно стадій кар'єри. Замість традиційної моделі кар'єри, яка передбачає лінійно-последовне просування від нижчих до вищих посадових позицій в організаційній ієрархії, що включає серію прогнозованих і фіксованих стадій, пропонується концепція поліваріативної кар'єри, що відповідає більш складному й динамічному характеру кар'єрного шляху співробітника сучасної організації. Цей шлях може включати й піки, і спади, і тимчасове повернення на попередній рівень, і заміну одного виду діяльності іншим [24]. У той час як традиційний підхід орієнтований головним чином на зовнішні умови і якусь ідеальну, узагальнену, універсальну для всіх модель (так звані кар'єрні сходи – «career path»), автори концепції поліваріативної кар'єри (Д. Хол, Ф. Мирвіс та ін.) підкреслюють унікальність кар'єрного шляху для кожного працівника, унікального й неповторного, як, за виразом авторів, і відбитки його пальців [51].

У рамках традиційного підходу чільне місце посідає імператив, охарактеризований С. Сарансоном як «одне життя – одна кар'єра» («one-life-one-career»), що давав змогу працівникові розраховувати на успішне здійснення кар'єри упродовж усього періоду його професійної активності й робив цілком достатнім розвиток одного або кількох конкретних умінь і навичок [1]. Оновлений погляд на специфіку посадового й професійного просування працівників дає підставу розглядати професійну кар'єру як динамічне проходження не одного-єдиного, а сукупності багатьох кар'єрних циклів, кожний з яких складається, у свою чергу, з низки «міні-стадій» професійного становлення й розвитку (входження – освоєння – досягнення майстерності – відхід) і чергується з короткими, але інтенсивними періодами перенавчання. При цьому працівник може розвивати й удосконалювати свої професійні вміння та навички в межах не однієї, а кількох сфер виробництва, організацій, технологій, функціональних завдань тощо.

Провідним критерієм, що визначає межі тієї чи іншої «макро-стадії» кар'єри, є не біологічний, а кар'єрний вік, коли, можливо, п'яти років роботи з конкретної спеціальності достатньо, щоб опинитися в середині кар'єрного шляху або навіть досягти її піка, властивого саме цій професійній сфері. Для іншої ж професійної сфери цього терміну може бути недостатньо для досягнення середини кар'єри.

Відповідно до концепції поліваріативної кар'єри від працівників, які претендують на успішну кар'єру, вимагається насамперед наявність не конкретного набору навичок й умінь, а так званих метаумінь та метаякостей, до найважливішого з яких належить здатність швидко адаптуватися до динамічних й мінливих умов організаційного середовища, а також ефективне самонавчання. Таким чином, дана концепція передбачає формування у людини ключових соціально-професійних компетенцій [1; 57].

За такого підходу професійна кар'єра розглядається як процес, яким управляє не стільки організація, скільки сама людина. Напрямок такого процесу може час від часу мінятися відповідно до динаміки потребно-мотиваційної сфери особистості. Кар'єра в контексті даного підходу відображає не тільки динаміку професійного життя працівника в певній організації. Працюючи, фахівець найчастіше опиняється перед вибором: 1) залишатися на тій же посаді й у тій самій організації, хоча й не все в цій організації може його влаштувати; 2) перейти в іншу організацію зі збереженням або зміною посадового рівня; 3) перейти в іншу професійну область діяльності, здійснивши відповідну перепідготовку.

Таким чином, поліваріативна кар'єра є сукупністю всіх ситуацій реалізованого людиною вибору векторів подальшого професійного й посадового просування. Важливо зазначити, що критерій успішності

такої кар'єри є інтернальним, тобто для людини, яка її здійснює, вирішальне значення має суб'єктивне усвідомлення своєї успішності (Д. Хол визначає цей критерій ще як «психологічний успіх»), а не зовнішні її оцінки [51].

Запропонована Д. Холлом і Ф. Мірвісом концепція поліваріативної кар'єри має значне прикладне значення. На її основі автори розробили нові підходи до так званого «психологічного контракту» на кар'єру. Психологічний контракт можна визначити як взаємні очікування працівника й роботодавця, що мають, як правило, імпліцитний характер, тобто явно не декларуються, але мають на увазі апіорі.

Розрізняють два основних типи психологічного контракту на кар'єру. Перший – заснований на довготерміновому взаємному вкладі обох сторін (працівника й роботодавця) у трудові відносини й упевненості, що періодично й неминуче виникаючий дисбаланс у системі відносин «внесок – віддача» й, як наслідок, психологічний дискомфорт тієї або іншої сторони може бути легко усунутий цими ж сторонами. Другий – опирається на короткостроковий, взаємовигідний і корисний обмін послугами. За такий короткий період і при чіткому викладі взаємних зобов'язань дисбаланс у системі відносин «внесок – віддача», як правило, не встигає розвинути, а якщо й виникає, то слугує підставою для розірвання контракту [12, с. 33].

Поточна ситуація на ринку праці в економічно розвинених країнах має свої особливості. Наприклад, у Японії в рамках першого типу психологічного контракту на кар'єру реалізується ідея залучення організацією свого співробітника до кількох, найчастіше досить різних, видів діяльності впродовж усієї його кар'єри. Незважаючи на те, що система довічного наймання охоплює в Японії лише 20% працюючих, тривалість роботи в одній фірмі вважається дуже важливим показником. Такий підхід (неспеціалізована кар'єра) принципово відрізняється від традиційного для Заходу уявлення про використання працівника певної професії різними компаніями [32].

У США й низці країн Західної Європи між працівником і роботодавцем застосовується, як правило, психологічний контракт другого типу, а досить висока професійна мобільність, що забезпечується порівняно короткими кар'єрними циклами на кожному місці роботи, розглядається як позитивне явище [37]. Порівнюючи підходи до кар'єри менеджерів у Японії і Великій Британії, В. Розанова підкреслює їхню протилежність. У Великобританії більшість компаній схильні запрошувати менеджерів із «чужих» фірм. Мобільність менеджерів і фахівців у цій країні розглядається як один із проявів їхньої високої кваліфікації [32].

Подібна тенденція пов'язана з переходом від організаційно-визначуваної кар'єри до поліваріативної, що базується на професійному

й особистісному самоусвідомленні та самовизначенні людини. За такого підходу ключовим елементом нового підходу до проблеми вибору й реалізації професійної кар'єри визначається професійний розвиток працівника через продовжене навчання та циклічне перенавчання відповідно до мінливих вимог ринкової економіки.

Література

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. – СПб.: Питер, 2008. – 832 с.
2. Бодалев А. А. О содержательном наполнении понятия «карьер» и её вариантах // Как становятся великими или выдающимися? / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – М.: КВАНТ, 1997. – С. 53–57.
3. Гаврикова Т. В. Профессиональное самоопределение учащихся в образовательных учреждениях США : дис. ... канд. пед. наук / Тамара Валентиновна Гаврикова. – М., 2006. – 203 с.
4. Гуринович А. Карьера государственных служащих в США / А. Гуринович // Кадры. – 1996. – № 8. – С. 26–29.
5. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А. А. Деркач. – Кн. 1–5. Кн. 5: Акмеологические технологии диагностики и актуализации личностно-профессионального роста. – М. : Изд-во РАГС, 2001. – 564 с.
6. Закатнов Д. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення : монографія / Д. Закатнов. – К. : Пед. думка, 2012. – 160 с.
7. Закатнов Д. О. Професійне самовизначення старшокласників: метод. посіб. / Д. О. Закатнов, О. В. Капустіна. – К.: КНЕУ, 2003. – 112 с.
8. Закатнов Д. О. Технології активізації професійного самовизначення старшокласників / Д. О. Закатнов // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2001. – № 6. – С. 99–104.
9. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
10. Иванцевич Д. М. Человеческие ресурсы управления / Д. М. Иванцевич, А. А. Лобанов. – М. : Дело, 1994. – 424 с.
11. Идзиковски Б. Формирование ценностных ориентаций, влияющих на жизненную и профессиональную карьеру молодежи в Польше : дис. ... доктора пед. наук / Б. Идзиковски. – М., 1997. – 349 с.
12. Карьера молодого специалиста: теория и практика управления / Могилевкин Е. А., Щербина М. В., Клейна А. Н., Бажин А. С. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2006. – 280 с.
13. Кабанов А. Я. Управление деловой карьерой персонала / А. Я. Кабанов // Управление персоналом организации : учеб. / под ред. А. Я. Кабанова. – М. : ИНФРА, 1997. – С. 298–307.

14. *Кирт Н. Л.* Динамика представлений о профессиональной карьере психологов образования в процессе профессионального самоопределения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук / Наталья Леонидовна Кирт. – М., 2000. – 20 с.
15. *Кричевский Р. Л.* Если вы – руководитель...Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р. Л. Кричевский. – М. : Дело, 1998. – 382 с.
16. *Кудзаева А. Г.* Теория типов профессиональной жизни американского психолога Д. Сьюпера // Ананьевские чтения – 2. Образование и психология, 2001 [Электронный ресурс] / А. Г. Кудзаева, Е. Е. Хатаев. Режим доступа : <http://psihologia.biz/psihologiya-pedagogicheskaya/obrazovanie-psihologiya.html>
17. *Кудринская Л. А.* Профессиональная карьера выпускника технического вуза: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. социол. наук / Л. А. Кудринская. – Новосибирск, 1995. – 20 с.
18. *Ладанов И. Д.* Психология управления рыночными структурами : Преобразующее лидерство / Иван Дмитриевич Ладанов. – М. : [б. н. и.], 1997. – 288 с.
19. *Лайл М. Спенсер* Компетенции на работе : Модель максимальной эффективности работы: пер. с англ. / Лайл М. Спенсер-мл., Сайн М. Спенсер. – М. : НИРО, 2005. с.
20. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
21. *Миронова-Тихомирова А. С.* Психологическая структура карьерной готовности выпускника вуза: автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / А. С. Миронова-Тихомирова. – Хабаровск, 2006. – 25 с.
22. *Митюнина С. В.* Модели профессиональной карьеры личности : дис. ... канд. социолог. наук / С. В. Митюнина. – Н.-Новгород, 2006. – 168 с.
23. *Нагорная А. Г.* Формирование готовности к планированию профессиональной карьеры у студентов вуза : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / А. Г. Нагорная. – СПб., 2011. – 23 с.
24. *Нельсон-Джоунс Р.* Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 464с.
25. *Плотников М. А.* Карьера как акмеологический механизм профессиональной самореализации кадров управления : дис. ... канд. психол. наук / М. А. Плотников. – М., 2012. – 149 с.
26. *Плотников А.* Планирование и управление служебной карьерой / А. Плотников // Кадры. – 1996. – № 11. – С. 14–16.
27. *Прокопенко И. Г.* Формирование психологической готовности студента к профессиональной карьере : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / И. Г. Прокопенко. – Оренбург, 2011. – 20 с.
28. *Профессионализм в системе государственной службы / Игнатов В.Г., Белолицкий В.К., Понеделков А.В. и др.* – Ростов-на-Дону : Изд-во СКНЦ ВШ, 1997. – 256 с.

29. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – Москва–Воронеж : Изд-во Ин-та прак. психологии, 1996. – 256 с.
30. Психология подростка. Полное руководство / Под ред А.А. Реана. – СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с.
31. Психология труда : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е. А. Климова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 384 с.
32. Розанова В. А. Психология управления : учебное пособие / В. А. Розанова. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез»». – 1999. – 352 с.
33. Садон Е. В. Профессиональные компетенции как фактор становления профессиональной карьеры будущего специалиста : дис. ... кандидата психол. наук / Е. В. Садон. – Владивосток, 2009. – 218 с.
34. Синисало П. Особенности трудовой карьеры и жизненной ориентации молодежи. // Психология личности и образ жизни / П. Синисало. – М.: Наука, 1987. – С. 173–175.
35. Синягин Ю. В. Человек и карьера / Ю. В. Синягин // Бюллетень деловой информации. – 1995. – № 2. – С. 34–39.
36. Современный философский словарь. – М.; Бишкек; Екатеринбург: Одиссей, 1996. – 602 с.
37. Старобинский Э. Кадры решают все / Э. Старобинский // Консультант директора. – 2001. – № 10 – С. 29–32.
38. Старобинский Э. Е. Интеллектуальный капитал предпринимателя / Э. Е. Старобинский. – М.: Управление персоналом, 1996. – 304 с.
39. Теория Анны Роу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy-kons.ru/profkonsultirovanie/Page-3.html>
40. Теория Роберта Хоппока [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy-kons.ru/profkonsultirovanie/teorija-roberta-hoppok.html>
41. Укке Ю. В. Разработка психологических проблем профессиональной ориентации в США / Ю. В. Укке // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 170–179.
42. Филитов Ф. Р. Карьера / Ф. Р. Филиппов // Энциклопедический социологический словарь / под ред. Г.В. Осипова. – М.: ИСПИ, 1995. – 940 с.
43. Хяюрюнен Л. Исследование научной карьеры / Л. Хяюрюнен, Р. Яаккола // Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1987.– С. 162–165.
44. Шаповалов А. В. Процессуальный анализ карьер представителей различных социально-профессиональных групп : дис. ... кандидата социол. наук / А. В. Шаповалов. – Ставрополь, 2006. – 160 с.
45. Яригин О. М. Метаморфози понять «компетентність» й «компетенція» в російськомовній термінології компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / О. М. Яригин. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_3/
46. Becoming Career Problem Solvers and Decision Makers: A Cognitive Information Processing Approach / G. W. Peterson, J. P. Sampson, Jr., J. G. Lenz, R. C. Reardon // Career choice and development (4th. Ed.). – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002. – P. 312–369.

47. Bird C. Thirty Years Later : Attitudes Toward the Employment of Older Workers / Charles Bird, Terri Fisher // Journal of Applied Psychology. – 1986. – Vol. 71. – P. 515–517.
48. *Boyatzis R. E.* Competencies in the 21st century [Electronic Resource] / Richard E. Boyatzis. – Mode of access : www.emeraldinsight.com/0262-1711.htm
49. *Boyatzis R.* The Competent Manager: A Model for Effective Performance / Richard E. Boyatzis. – New York: John Wiley & Sons, 1982. – 308 p.
50. *Brown P.* The Transformation of Education and Society / P. Brown, A. Halsey, H. Lauder, S. Wells // The Education: Culture, Economy and Society. – New York: Oxford University Press, 1997. – P. 444.
51. *Hall D.* The New Career Contract: Developing the Whole Person at Midlife and Beyond / Douglas T. Hall, Philip H. Mirvis // Journal of Vocational Behavior. – 1995. – № 47. – P. 269–289.
52. *Holland J.* The Psychology of Vocational Choice / J. Holland. – Waltham, Mass.: Blaisdell, 1966. – 132 p.
53. *Holland J.* A Theory of Vocational Choice / J. Holland // J. Counsel Psychol. – 1979. – № 6. – P. 3–45.
54. *Lent R. W.* Social Cognitive Career Theory / Lent R. W., Brown S. D., Hackett G. // Career choice and development (4th ed.). – San Francisco: CA, 2002. – P. 55–311.
55. *O'Brien K.* The Legacy of Parsons: Career Counselors and Vocational Psychologists as Agents of Social Change / K. O'Brien // Career Development Quarterly. – Sept, 2001. – P. 13–25.
56. *Rosen B.* Older Employees: New Roles for Valued Resources / Benson Rosen, Thomas H. Jerdee. – Homewood, IL: Dow Jones-Irwin, 1985. – 201 p.
57. *Savickas M.L.* Life Designing : a Paradigm for Career Construction in the 21st Century / M. L. Savickas, L. Nota, J. Rossier, J-P. Dauwalder, M. E. Duarte, J. Guichard, S. Soresi, R.V. Esbroeck, Annelies E.M. van Vianen // Journal of Vocational Behavior. – 2009. – Vol. 75, Iss. 3, December. – P. 239–250.
58. *Savikas M. L.* Career Counseling / Mark L. Savikas. – Baltimore, United Press Book, 2011. – [Electronic Resource]. – Mode of access : http://www.amazon.com/Career-Counseling-Theories-Psychotherapy-Savickas/dp/143380980X/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&q
59. *Super D. E.* Vocational Development: A Framework of Research / D. E. Super – N.-Y.: Harper, 1957. – 214 p.
60. *White R. W.* Motivation Reconsidered: The Concept of Competence [Electronic Resource] / R. W. White // Psychological Review. – Vol. 66(5). – Sep. 1959. – P. 297–333. – Mode of access : <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1961-04411-001>
61. *Tiedeman David V., O'hara Robert P.* Career Development: Choice and Adjustment. Differentiation and Integration in Career Development / David V. Tiedeman, Robert P. O'Hara. – College Entrance Examination Board. Research monograph, 1963. – 108 p.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПТНЗ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРОФЕСІЙНИЙ УСПІХ

2.1. Уявлення про професійний успіх як предмет теоретичних і емпіричних досліджень

Трансформації базисних структур українського суспільства, динамізм оновлення суспільної свідомості і людської цивілізації загалом неминуче призводять до зміни механізмів життєдіяльності особистості. Моделі, за якими раніше діяла людина, вже не спрацьовують в умовах нового соціуму. Відтак у кожній особистості виникає потреба пристосування до нових моделей поведінки, оновлення поглядів, думок, цінностей та уявлень про особистісний і професійний успіх.

Соціально-економічні і культурні перетворення в суспільстві закономірно відбиваються на такому феномені як уявлення людини про її соціальний стан, місце і роль у суспільстві, цілі, завдання, які вона ставить перед собою, й успіхи, яких вже досягнула або має досягти у майбутньому. Сукупність таких уявлень у певних соціальних групах, зокрема – учнівської молоді, визначає поведінку, ставлення до навчання, професійної діяльності, суспільства. З огляду на це, актуальності набувають проблеми вивчення сутнісних характеристик підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри, формування уявлень про життєвий і професійний успіх, що тісно пов'язані між собою, виявлення їх змісту, суперечностей формування та тенденцій зміни уявлень про професійний успіх як у процесі навчання, так і в майбутньому.

Вивчивши та узагальнивши напрацьовані з означеної проблеми дослідження, можемо стверджувати, що уявлення особистості про професійний успіх і породжені ними кар'єрні устремління роблять життя людини осмисленим, цінним і цілеспрямованим. Конструкти «уявлення про професійний успіх», «реалізація професійної кар'єри» і «кар'єрні досягнення» охопили не лише масову свідомість громадян, а й стали предметом спеціальних теоретичних й емпіричних досліджень. Названі конструкти входять у поняття «особисті прагнення», що характеризуються як «індивідуалізовані цілі, що відображають типові або характерні завдання, які людина прагне виконати в своїй повсякденній поведінці» [63, с. 12-13].

Особисті прагнення учнів ПТНЗ мають свої особливості, що мало досліджувані у вітчизняній науці, але є загально визнаним критерієм оцінки особистісного розвитку і важливим фактором у формуванні ставлення особистості до навчання й розвитку професійної свідомості.

У зв'язку з цим доцільним стає вивчення психолого-педагогічних передумов формування уявлень учнів ПТНЗ про професійний успіх, вибір й можливості реалізації професійної кар'єри майбутнього робітника у виробничій, підприємницькій або будь-якій іншій сфері. Маємо на увазі, що навчання у ПТНЗ не обмежує вибір майбутнього, а, навпаки, відкриває широкі можливості для реалізації особистісного потенціалу майбутнього фахівця. Такий підхід до формування уявлень про професійний успіх стає особливо актуальним в умовах ринкових відносин.

Теоретико-методологічною основою дослідження є загальні методологічні принципи, розроблені у галузі професійної педагогіки: приоритетності, людиноцентризму, гуманізації, цілісності, демократизації, культуровідповідності, професійної доцільності (С. Багишев, В. Кремень, В. Луговий, Н. Нічкало, В. Радкевич та ін.); у психології та акмеології: системності (Б. Ананьєв, А. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, О. Леонт'єв, Б. Ломов, К. Платонов та ін.), розвитку (Л. Виготський, В. Давидов, А. Петровський, Д. Ельконін), активності (К. Абульханова-Славська, В. Зінченко, В. Петровський), інтегративної єдності особистості і діяльності (Є. Климов, С. Рубінштейн), детермінізму (М. Ярошевський та ін.), інваріантності (В. Зазикін).

Спираючися на концепцію особистісного, діяльнісного підходів, (Б. Ананьєв, І. Бех, А. Брушлинський, Б. Братусь, Д. Леонт'єв, Б. Ломов, Д. Узнадзе та ін.), концепції орієнтованої на особистісний, ціннісно-смысловий розвиток особистості (І. Бех, Е. Зеєр, В. Рибалка, В. Серіков, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін.), дослідження щодо уявлення про роль смислових установок особистості в регуляції її взаємодії зі світом (О. Асмолов, Д. Леонт'єв); концепції надситуативної активності суб'єкта як механізму особистісного зростання (О. Асмолов, В. Петровський); аксіологічного, діяльнісного та особистісного підходів в освіті (В. Довгополюк, А. Кавалеров, І. Якиманська та ін.); положень, розроблених у межах педагогічної психології (Ю. Красовський, Р. Кричевський та ін.); акмеології (А. Деркач, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, І. Семенов та ін.); психології професійної діяльності (Є. Климов, К. Платонов, Б. Федоришин, В. Ягупов та ін.), ми сконцентрували увагу на концептуальних засадах розвитку уявлення особистості про професійний успіх, наскільки вони нею усвідомлюються і рефлектуються, за допомогою яких педагогічних впливів та психологічних механізмів регулюються і як беруть участь у підготовці учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри.

Особливий інтерес у контексті дослідження викликає питання, наскільки професійний успіх є особистісно значущим для учнів ПТНЗ та їхніх наставників, як він пов'язаний з розвитком професійної

«Я-концепції» і як уявлення трансформують цілі і розвивають життєві смисли особистості. Не менше значення має вивчення того, наскільки реалізація уявлень про професійний успіх забезпечує психологічне благополуччя особистості.

Дослідження успішності, зокрема кар'єрної, не є принципово новим напрямом дослідницької діяльності для світової психологічної науки. Одним із перших спробу зрозуміти взаємозв'язок досягнення цілей із відчуттям психологічного благополуччя зробив М. Лаутон, який визначив його як оцінюваний людиною рівень своєї компетентності і власного «Я», співвіднесений з її особистою ієрархією цілей» [64, с. 328].

Сучасні психологи вивчають питання про важливість наявних особистісно значущих цілей або їх досягнення. У зв'язку з цим дослідники ставлять питання про те, чи є очікуваним задоволення від досягнення мети більш сильним подразником, ніж її реалізація, тобто йдеться про розуміння значущості цілей (Cantor N., Kihlstrom J., Gollwitzer P., Barh J.).

Дана проблематика тривалий час перебувала в центрі уваги зарубіжних учених, результати їхньої праці представлені в наукових розвідках В. Фрідріха, А. Хофмана, S. Bhogle, V. Murthy, Т.Н. Bremer, М.А. Witting, S. Fried-Buchalter, J. Fleming, M. Horner та ін. У вітчизняних дослідженнях останнім часом проблема кар'єрної успішності є предметом наукової уваги багатьох авторів і відображена у публікаціях В. Агапова, А. Деркача, С. Джанерьян, Н. Кузьміної, Н. Побірченко, В. Шаповалова.

Дослідження успішності мають місце й у різних сферах діяльності: виробничій (Р. Загайнов, В. Зазикін, О. Коваленко), військовій (П. Корчемний, В. Михайловський, В. Ягупов), організаційній (П. Лузан, Н. Ничкало, І. Пермінова, Л. Сушенцева та ін.), спортивній (Н. Ільїн, Р. Кричевський, М. Рижак), професійній освіті (Д. Закатнов, Н. Ничкало, В. Радкевич, Л. Сушенцева, О. Щербак та ін.). При цьому вивчалася психолого-педагогічна природа успішності, фактори, що її зумовлюють, специфіка кар'єрної успішності взагалі та її етапів.

Проте є підстави стверджувати, що феномен професійного успіху все ще не став предметом цілеспрямованого наукового аналізу у вітчизняній педагогіці. Праці, в яких здійснено спроби безпосереднього вивчення успіху, – нечисленні. У більшості досліджень розглядаються деякі аспекти й елементи даного феномена. Отже, концепція формування уявлень учнів ПТНЗ про професійний успіх вимагає подальших теоретичних та емпіричних досліджень.

Результати попередніх досліджень свідчать, що педагогічні умови і, зокрема, наявні програми підготовки учнів до виробничої діяльності не сприяють формуванню уявлень про професійний успіх,

що зумовлює необхідність розроблення моделі та програми їх формування. У зв'язку з цим ми проаналізували вітчизняні й зарубіжні дослідження з педагогіки і психології успішності, провели теоретичний аналіз педагогічних, психологічних та акмеологічних чинників формування уявлень про професійний успіх.

Вивчення наукової літератури щодо теми дослідження дало змогу виділити різні точки зору в аналізі особистісного життєвого і професійного успіху: у філософії, соціології, психології та педагогіці.

З філософської точки зору (Ф. Бекон, Р. Декарт, І. Кант, С. К'єркегор, Т. Мор, Ф. Ніцше, Ж.-Ж. Руссо) розкривається зміст життєвого успіху й успіх професійної діяльності, який учені розглядають як вирішення проблеми сенсу життя, а сенс життя – як відтворення уявлень про успіх.

Соціологічний підхід, відображений у публікаціях вітчизняних і зарубіжних авторів С. Бабенко, В. Бакштановського, Л. Бевзенко М. Вебера, Є. Головахи, Л. Сохань, В. Тихоновича, І. Городняка та ін. Науковці осмислюють суть, структуру, специфіку успіху молоді. До вказаного підходу варто зарахувати праці, в яких висвітлено фактори формування життєвого успіху (У. Бек, П. Бергер, Т. Веблен, Е. Гідденс, Т. Лукман, Дж. Мід, А. Шюц).

Психолого-педагогічний підхід (Дж. Аткінсон, О. Арестова, Г. Балл, У. Джеймс, Т. Дембо, К. Левін, В. Рибалка, Х. Хекхаузен, Ф. Хоппе, М. Хорнер). Дослідники звертають увагу на вивчення психологічної суті успіху – рівня домагань, мотивацію досягнення/уникнення успіху, детермінацію і вплив на поведінку індивіда.

Якщо різноманіття концепцій успіху класифікувати за філософським, соціологічним і психолого-педагогічним підходами, то стає зрозумілим, що в них поєднується особливе, що характеризує кожний підхід, і водночас загальне, що характеризує всі підходи. Велика роль у формуванні теоретико-методологічної бази сучасних досліджень феномена успіху належить психологічній та педагогічній науці. Вони по праву можуть вважатися наукою, яка включила у своє дослідницьке поле діаду «успіх – невдача».

До окремої групи зараховуємо дослідження, присвячені проблемі цінностей (аксіологічний підхід): природи цінностей, сутнісних характеристик, функцій, класифікацій цінностей; проблеми трансформації цінностей у сучасній Україні. Серед них – праці В. Брожика, В. Василенко, В. Гаврилюка, Ф. Знанецького, Н. Трикоз, А. Гулиги, В. Діденко, О. Дробницького, Т. Парсонса, Г. Ріккерта, У. Томаса. Аксіологічний підхід до формування уявлень учнів ПТНЗ про професійний успіх зумовлений значущістю проблеми вивчення ціннісно-смыслових аспектів учіння, а в подальшому – виробничої і підприємницької діяльності.

Уявлення про професійний успіх, зазначають учені, залежить не лише від зовнішніх відносно суб'єкта чинників (освітніх, соціальних, економічних, політичних, виробничих тощо), а й, значно, від індивідуальних характеристик суб'єкта професійних досягнень (А. Деркач, С. Джанер'ян, Д. Закатнов, А. Емельянова та ін.).

Визнаючи вагомість означених наукових розвідок щодо життєвого і професійного успіху, підкреслимо, що проблема професійного успіху має дискусійний характер: про це свідчить безліч підходів і концепцій до дослідження особистісних досягнень мети. Крім того, категорія «успіх» часто використовується поряд із такими поняттями, як самоствердження, самореалізація, мета, сенс життя, визнання, культурний ідеал, тощо. Тому даний феномен визнається як складне, багатомірне явище.

Складність вивчення успіху зумовлена його суперечністю. По-перше, можна говорити про суперечності суб'єктивного та об'єктивного в успіху. Успіх суб'єктивний, оскільки співвідноситься з особистісними критеріями успішності/неуспішності, з індивідуалізацією особистості в навколишньому середовищі. Водночас – успіх об'єктивний, оскільки зумовлений виробленими стереотипами успішності, визнаними у певному професійному товаристві, учнівській групі. По-друге, професійний успіх є результатом життєдіяльності особистості, вибудованої в логіці послідовних досягнень, а також – вихідним пунктом, метою, що спрямовує особистість по шляху її професійного розвитку.

Засадничим положенням в осягненні феномена успіху в психології і педагогіці є міркування про наявність у системі потреб людини потреби в здобутках, що зумовлює рівень її прагнень й спонукає до виконання конкретної діяльності на найвищому ступені. Це означає, що поява і розвиток потреби у досягненнях співвідносяться з власними можливостями, а очікуваний результат діяльності – з образом «Я» і самооцінкою. У психології, аналізуючи співвідношення самооцінки і успіху, традиційно звертаються до формули У. Джеймса [22]. Науковець тлумачить самооцінку як величину, прямо пропорційну успіху і зворотно пропорційну домаганням.

Ми вважаємо, що не варто перебільшувати концептуальне значення формули У. Джеймса: співвідношення основних категорій у ній досить спрощене. Однак учений зафіксував важливий, як на наш погляд, момент: оцінка людиною ступеня успішності/неуспішності свого життя взаємопов'язана з тими домаганнями, які вона пред'являє до себе.

Отже, рівень домагань є основною категорією, за допомогою якої розкривається феномен успіху в психології. Дана категорія була запропонована школою німецького психолога К. Левіна. Причиною її виникнення можна вважати дослідження Т. Дембо, проведені на-

прикінці 20-х рр. ХХ ст. щодо провокування гніву у випробовуваних. Пропонуючи їм складні або нерозв'язні завдання, психолог дійшла висновку: якщо поставлена мета дуже важка для індивіда, він намічає деяку легшу задачу, що представляє собою наближення до вихідної мети, яку індивід поетапно досягає. Цю проміжну мету Т. Дембо назвала «рівнем домагань» [18].

Пізніше, Ф. Хоппе, продовжуючи дослідження Т. Дембо, звертається до вивчення психологічної сутності успіху/неуспіху та впливу цього на поведінку людини. Вчений робить висновок про те, що оцінка індивідом ступеня успішності/неуспішності своїх дій залежить не тільки від конкретного результату, а й від обраного рівня домагань [8].

На початку 40-х рр. ХХ ст. К. Левін і його колеги розмежували кілька аспектів досліджень рівня домагань. Однак найбільш важливими, на нашу думку, є два з них. По-перше, вчені довели, що формування рівня домагань індивіда пов'язане з визначенням і трансформацією цілей досягнення. Досягнення мети означає, що здійснюється перехід із сьогодення – актуального стану – в більш задовільний – кінцево-нормативний стан. Якщо індивід досягає попередньо визначеної мети або перевищує її, то це розцінюється як успіх, якщо не досягає – невдача.

По-друге, дослідження рівня домагань виявили його складну детермінацію. Зокрема, **за тривалістю в часі** виділяють ситуаційні детермінанти (характеристики завдання, віддаленість ситуації досягнення, емоційний настрій) і стійкі детермінанти (минулий досвід, групі, культурні чинники). За положенням щодо людини – об'єктивні детермінанти (вимоги «зовні») і суб'єктивні детермінанти (певний рівень когнітивного розвитку, в тому числі психічні ланки, що опосередковують реакції людини) [65]. Таким чином, постановка мети та безпосередньо саме досягнення є результатом взаємодії двох різновидів чинників – об'єктивних і суб'єктивних.

До такого висновку доходимо й у результаті студіювання праць Дж. Аткинсона [58]. Звертаючись до дослідження мотивації індивіда, вчений визначає, що основою формування і досягнення мети є мотиви досягнення успіху й уникнення невдачі (тобто індивідуальні чинники), які в поєднанні з ситуаційними чинниками (тобто об'єктивними чинниками) створюють дві різноспрямовані тенденції:

мотивацію досягнення успіху – прагнення виконувати дії, що ведуть, на думку індивіда, до досягнень;

мотивацію уникнення невдачі – опір виконанню дій, здатних, на думку індивіда, призвести до невдачі.

У першому випадку індивід визначає мету середньої складності, тобто досяжну, у другому – занадто складну чи занадто легку. Обидва орієнтири є крайніми полюсами, між якими реалізується людська по-

ведінка, і різні люди, в тому числі учні ПТНЗ, у різних ситуаціях тяжіють до цих полюсів.

До подібних висновків приходять Х. Хекхаузен (середина 60-х років ХХ ст.). Дослідник наголошує, що «походження мотивації досягнення полягає не в проявах, закладених від народження, а розглядається як щабель когнітивного розвитку, що допомагає виникнути структурі рамок співвіднесення особистості з навколишнім середовищем» [52].

На цих підставах проблема мотивації досягнення успіху та уникнення невдачі набуває пріоритетності в психолого-педагогічних дослідженнях феномена успіху до 70-х років ХХ ст.

У 70–80 роках ХХ ст. означену проблему досліджували у новому вимірі. Важливими в цьому контексті є дискусії в американській літературі з психології стосовно уникнення успіху як специфічної психологічної установки, яку можна позначити як страх успіху. М. Хорнер, учениця Дж. Аткинсона, досліджуючи відмінності у мотивації досягнень у чоловіків і жінок, акцентує увагу на феномені страху успіху в жінок [50]. Ці дослідження дали підстави ввести ще одну індивідуальну детермінанту досягнення успіху – фактор статі.

Дещо пізніше вчені висунули гіпотезу про те, що концепція страху успіху помилкова у своїй основі: у сучасному суспільстві не існує ні мотивації, ні, тим більше, страху успіху. Суть справи полягає в обранні суб'єктом тієї чи іншої стратегії досягнення – змагальної або співпраці.

Логічним наслідком цього можна вважати появу в американській психопедагогіці великої кількості праць, що мають переважно практичну значущість. Ці дослідження так чи інакше зводяться до розробки універсального алгоритму досягнення успіху: (публікації Д. Карнегі, С. Паркінсона, Н. Хілла [28; 41; 53] та ін.). Оскільки вказані розробки мало співвідносяться з формуванням теоретичної та методологічної бази дослідження успіху, то не має потреби їх докладно аналізувати.

У вітчизняній психології і педагогіці проблематика успіху/невдачі розроблялася в основному у 80–90-их роках ХХ ст. Вітчизняні дослідження феномена успіху класифікуються за кількома аспектами.

Перший аспект – це дослідження рівня домагань (Л. Бороздіна). Другий – це дослідження об'єктивних і суб'єктивних чинників успіху (Л. Головіна, О. Родіна,) [15; 46]. Третій аспект стосується вивчення типів мотивації в ситуації успіху – невдачі (О. Арестова, А. Глухарьова) [5]. Четвертий – це вивчення страху успіху ділових жінок (Г. Турецька) [50, с. 37-46]. Однак вітчизняні психологи у своїх працях певним чином опираються на методологічні та методичні принципи аналізу успіху, розроблені німецькими та американськими колегами.

Підводячи підсумки психологічного напрямку в дослідженні феномена успіху, можна зробити наступні висновки.

По-перше, треба визнати значущість розробленого закордонними психологами категоріального апарату щодо феномена успіху, зокрема категорій «рівень домагань», «мотивація досягнення». Введення цих категорій зробило феномен «досягнення успіху» визначальним у дослідженнях даного напрямку.

По-друге, особливої уваги заслуговує виділення психологами і педагогами суб'єктивних і об'єктивних чинників досягнення успіху. Перші розглядаються в основному як когнітивний розвиток індивіда, другі – як чинники конкретної ситуації досягнення, при цьому фактично не розглядається вплив культури і референтної групи на досягнення успіху.

Враховуючи важливість значення цього підходу, ми робимо висновки про те, що дослідження уявлень про професійний успіх має більше інструментальне значення для психологів й прикладне – для педагогів. Для сучасних вітчизняних дослідників професійно-технічної освіти, успіх – це стан, що впливає на регуляцію і результативність професійної підготовки учня ПТНЗ. Тому в центрі уваги виявляють не власне успіх, а стилі поведінки, до яких призводить успіх або невдача.

Оскільки успіх не відрізняється індивідуальними значеннями, то даний підхід не дає змоги аналізувати побудову стратегії досягнення як відображення взаємодії соціокультурних чинників і особистісних смислів.

Вельми продуктивним є філософський підхід до аналізу життєвого успіху. Визначаючи його специфіку, наголосимо, що поняття успіху залишається практично поза увагою філософів. Однак із оформленням та становленням «смісложиттєвої» проблематики у філософії дедалі все більш явною стає обмеженість такої позиції.

Аналіз сенсу життя, життєвого шляху не може обходити увагою проблему життєвого успіху як соціальної, так і особистісної значущості людських вчинків і життєдіяльності взагалі. Науковий інтерес становить міркування В. Ядова: якщо відволіктися від потреб, які об'єднують людину з тваринним світом, то залишається одна – певним чином інтегральна потреба: бути співпричетним до того, що надає сенс існуванню [56, с. 17–18]. Подібно до того, як слово набуває сенсу тільки в контексті, сенс життя можна знайти й усвідомити у контексті життя. На думку К. Ясперса, людина стає такою, якою вона є, завдяки справі, яку вона привласнює [57]. Тому зміст і призначення людини визначається в ході діяльності щодо зміни себе, зміни свого життєвого середовища.

Суть філософського підходу до вирішення проблеми у найбільш загальному вигляді полягає в тлумаченні успіху як вирішення

проблеми сенсу життя і сенсу життя як вираження уявлень про успіх. Звернемося до осмислення успіху як вирішення проблеми сенсу життя. Аналіз попередніх підходів засвідчує, що життєвий успіх передбачає постановку мети (ієрархії цілей) та отримання результату досягнення мети (цілей). Проте аналіз «смісложиттєвої» проблематики у філософії не може не стосуватися дослідження таких ключових понять, як «мета життя» і «сєнс життя».

Вказані поняття є однопорядковими, оскільки сєнс життя, безумовно, передбачає цілепокладання. Однак ці терміни не є тотожними. Пояснення відмінності даних понять лежить у самому визначенні сенсу життя. Л. Коган пише: «Сєнс життя – це філософська категорія, що відображає довгострокове, стійке завдання, що стало внутрішнім переуванням особистості, має суспільну та особисту цінність, реалізується в її соціальній діяльності» [30]. Відтак основна відмінність полягає в тому, що мета є засобом здійснення сенсу життя, сєнс життя, в цьому ключі, є надметою.

Таким чином, і успіх, і сєнс життя припускають: цілепокладання, а отже, конструювання образу «Я»; динаміку досягнення/не досягнення мети; розвиток особистості.

Оскільки досягнення успіху пов'язане з постановкою низки часткових завдань, ніж у здійсненні сенсу життя, то життєвого успіху легше досягти. З огляду на це, суть успіху як вирішення проблеми сенсу життя полягає в осмисленні його як операціоналізації смісложиттєвих завдань, тобто в якості своєрідної методологічної програми особистості щодо здійснення сенсу свого життя.

Таким чином, низка послідовних «успіхів» і є підставою для оцінки учнями ПТНЗ себе, свого життя з позиції здійснення свого призначення, сенсу в історичному розвитку суспільства, цивілізації.

Звернемося і до розгляду сенсу життя як вираження уявлень про успіх. В історії західноєвропейської філософії сформовано безліч концепцій сенсу життя. Філософи, соціологи класифікують їх за кількома засадами або парадигмами. Найбільший інтерес викликає класифікація методологічних парадигм сенсу життя, запропонована Є. Грунт [16].

Інтерес до цієї класифікації зумовлений тим, що кожна парадигма дослідження сенсу життя може бути висвітлена, на наш погляд, водночас і як методологічна парадигма дослідження феномена успіху, отже, є вираженням уявлень про успіх.

Перша парадигма: сєнс життя – за межами життя. Життєвою метою людини в контексті цієї парадигми є служіння Богові (А. Блаженний, Ф. Аквінський, Р. Декарт, Б. Спіноза, С. К'єркегор), служіння вищим ідеалам гуманізму (Т. Мор), служіння Батьківщині, суспільству, сім'ї, природі (Ф. Бєкон). Значить, можна говорити про те,

що вибір і реалізація цілей зумовлені впливом переважно об'єктивних чинників.

З позицій цієї парадигми життєвий успіх – це результат досягнення об'єктивних (заданих зовні) цілей. Тому успіх людини – за межами її життя, оскільки він пов'язаний не з індивідуальним конструюванням («життетворчістю»), а із соціальним відтворенням. Таким чином, життєвий успіх детермінований впливом на нього сукупності об'єктивних чинників: 1) соціокультурна детермінація уявлень людини про успіх, 2) соціокультурна детермінація самого процесу досягнення у успіху, послідовної низки визначених подій.

Отже, досягнення успіху – це процес, що відтворює суспільну модель досягнення. Але тут виникає проблема свободи людини: наскільки людина вільна у творенні свого життя, якщо її життєвий шлях уже зумовлений. Якщо прагнення до успіху – це прагнення до ідеалу, то мета досягнення – стати гідним представником певного соціуму.

Друга парадигма: сенс життя – в самому житті. Звертаючися до дослідження самого життя людини як основи здійснення сенсу її життя, філософи зауважують поєднання в людині двох світів: природи і розуму (П. Гассенді, Т. Гоббс), природи і суспільства (Ж.-Ж. Руссо), природного і божественного, природи і духу (Ф. Шеллінг). На стику цих двох світів філософи говорять про такі цілі життя людини, як: 1) відчувати і насолоджуватися; 2) діяти; 3) страждати і бути пасивним. Звідси, сенс життя людини – результат здійснення мети (життя як ціль), зумовлений, знову ж таки, об'єктивними і суб'єктивними чинниками.

У межах цієї парадигми життєвий успіх – це результат досягнення об'єктивних (заданих суспільством, соціумом) цілей і водночас суб'єктивних (заданих людиною) цілей. На протигагу першій парадигмі (успіх – поза життям), успіх у контексті другої парадигми лежить у самому житті, а саме – виступає як його підсумок. Оскільки (як попередньо зазначалося) життя людини – поєднання індивідуального й соціального, то в успіху поєднуються свобода (створення, творіння власного життя) і необхідність (створення «Я», обмежене соціальними стандартами, нормами, цінностями).

Третя парадигма: сенс життя – в самореалізації. Головною життєвою метою в контексті цієї парадигми є створення самого себе (Сократ, І. Кант), саморозвиток і самовдосконалення (І. Фіхте, Л. Фейєрбах, Ф. Ніцше), тобто людина є самоціллю. На протигагу попереднім двом парадигмам, сенс життя полягає не в результаті діяльності людини, а в процесі її життєдіяльності – процесі самореалізації.

У межах цієї парадигми життєвий успіх поєднує не тільки результат досягнення мети, а й, що особливо важливо, процес досягнення мети, зумовлений водночас суб'єктивними й об'єктивними чинника-

ми. Це дає підстави розглядати успіх як послідовну зміну «Я» – пошук себе і, як наслідок, самоствердження себе – процес «життєтворчості». Таким чином, життєвий і професійний успіх – це успіх особистості.

Звернемося до основних висновків щодо суті феномена життєвого успіху в контексті філософського підходу.

По-перше, основні категорії, через які розкривається феномен успіху в філософії, це «мета життя», «сєнс життя» особистості.

По-друге, філософський підхід, так само, як і два попередні, акцентує увагу на дослідженні цілепокладання людини, а саме діяльності щодо набуття сєнсу свого життя. Розгляд методологічних парадигм сєнсу життя спонукає виділити два підходи до дослідження життєвого успіху в контексті філософії:

- 1) успіх – результат діяльності людини;
- 2) успіх – процес і результат діяльності людини.

Найбільші пізнавальні можливості має, на наш погляд, другий підхід до успіху, оскільки саме він дає можливість досліджувати успіх як самореалізацію, самоствердження людини.

Недоліком філософського підходу, на наш погляд, може вважатися «абстрактність» категорій аналізу феномена успіху. Зокрема, поняття «сєнс життя» належить до світоглядних аспектів життєдіяльності людини, тому його складно виміряти емпірично.

Таким чином, положення про цілеспрямований характер життєвого успіху в процесі самореалізації – засадничий висновок, сформульований у дослідженнях психологів, антропологів, філософів, – є основою психолого-педагогічного підходу.

У цьому ключі всі цілеспрямовані дії розглядаються як дії, орієнтовані на успіх, а сама категорія «успіх» означає здійснення цілей (використовується частіше інструментально, ніж термінально). Будь-яка діяльність людини цілеспрямована, тобто передбачає досягнення певного позитивного результату. Однак виникає питання, чи всяке досягнення мети можна розглядати як успіх?

Тому специфіка дослідження феномена життєвого успіху полягає в тому, що розглядаються не тільки праксеологічні аспекти діяльності людини, не тільки ефективні та результативні дії, а й насамперед цінності людини, з огляду на які вона ставить перед собою мету і намагається її досягти.

Взаємозв'язок мети дії і цінності дії особистості представлена в роботі М. Вебера [9]. Розробляючи теорію соціальної дії, він виділяє чотири типи дії: цілерациональну, ціннісно-раціональну, традиційну й афективну. Цілерациональна дія орієнтована на мету, засоби і «побічні результати», тоді як ціннісно-раціональна дія ґрунтується на свідомій орієнтації або вірі людини в моральні чи релігійні ідеали. М. Вебер підкреслює, що абсолютна цілерациональність – лише крайній випадок:

найчастіше вона знаходиться в різних відношеннях із цінніснораціональною орієнтацією.

Тому досягнення успіху пов'язане з постановкою не будь-яких цілей, а лише тих, які мають значення для особистості, або цінність. Отже, цілі та цінності особистості перебувають у відношеннях взаємозумовленості, оскільки цінності детермінують мету (субординацію цілей), а мета є механізмом досягнення цінності. В індивідуальній свідомості цінності мають ієрархічну структуру, наприклад, цінність матеріального благополуччя, самореалізація, визнання суспільством чи «значущими іншими» тощо. Відтак життєвий успіх – це досягнення щойно перерахованого першого, другого і третього.

Використання категорій «мета дії», «цінність дії» при дослідженні феномена життєвого успіху створює можливість виділити кілька переваг соціологічного підходу перед розглянутими раніше.

По-перше, психолого-педагогічний підхід дає змогу вивчити суб'єктивне та об'єктивне, свободу й необхідність у життєвому успіхові. З одного боку, як уже зазначалося, успіх суб'єктивний, оскільки пов'язаний з індивідуальним формуванням власної особистості, прагненням бути не таким, як усі. З іншого – успіх об'єктивний, бо пов'язаний з відтворенням ідеалів того чи іншого суспільства, тієї чи іншої групи, прагненням стати таким як усі, щоб не бути ізольованим від соціуму.

По-друге, оскільки цінності – цілі припускають причинно-наслідковий зв'язок, оскільки обидві ці категорії дають можливість досліджувати взаємозв'язок уявлень особистості про успіх і про способи, механізми його досягнення.

Тому успіх особистості розглядається не лише як результат досягнення мети. Це положення базується на концепції А. Согомонова [48], який стверджує, що культура досягнення може бути визначена як «система символічного і експресивного супроводу тих соціальних дій, які орієнтовані на досягнення успіху». При такому підході інтерес у сфері культури досягнення спрямований на дослідження не буквально всіх цілеспрямованих дій, а тільки тих дій, які оцінюються як успішні, тобто відповідають ідеалам соціальних і професійних досягнень, визнаних такими у конкретному суспільстві. Тому, розглядаючи успіх у рамках культури досягнення, автор визначає його як «сукупний конструкт ідеології досягнення і набору стратегій досягнень». У цьому ключі компонентами успіху є «мотивація досягнення», набір стратегій і тактик досягнення бажаного результату.

Однак у нашому дослідженні доцільніше використовувати не категорію «культура досягнення», а категорію «досягнення мети», оскільки саме вона дає змогу досліджувати не тільки результат досягнення, а й процес формування уявлення і досягнення успіху, зокрема

учнем ПТНЗ, а отже, пояснити причини, з яких особистість досягла саме такого результату, а не іншого, обрала саме такі способи досягнення, а не інші, і взагалі, трактує життєвий успіх саме так, а не інакше.

Відповідно до цього досягнення мети передбачає: 1) структуру та ієрархію цілей, раціонально сплановану, або таку, що хоча б інтуїтивно відчувається особистістю; 2) усвідомлене, або неусвідомлене прийняття і використання способів досягнення; 3) отримання результату досягнення – успіху.

Таким чином, досягнення мети – це послідовний перехід від аналізу життєвої ситуації (а саме від аналізу особистістю своїх уявлень про успіх в цілому і успіх «Я») до дій щодо її зміни (тобто до використання способів, «каналів», «правил» виразу «Я» в суспільстві) задля власного самоствердження.

У найзагальнішому сенсі, суть феномена людського самоствердження полягає в утвердженні себе в об'єктивному світі, що передбачає позитивну оцінку навколишніми. Відповідно до цього значимо дві характеристики самоствердження людини, запропоновані Є. Нікітіним, Н. Харламенковою [38]. Перша з них – це вертикаль самоствердження або ціннісні рівні самоствердження. Суть полягає в тому, що людина прагне піднятися на більш високий ступінь ціннісних сходів, тобто досягти тих цінностей (володіти ними), які найбільш значущі для неї. Зміст даних цінностей задає група. Тому життєвий і професійний успіх визначається, передусім, групою, до якої належить, або прагне належати особистість. Друга характеристика – це область самоствердження: кожний конкретний акт самоствердження здійснюється в певній, специфічній області життя людини. Отже, ці дві характеристики показують спрямованість самоствердження особистості, а якщо бути точнішим, ті цілі, за допомогою реалізації яких особистість має намір себе утвердити в групі.

Ступінь цілеспрямованості лягає в основу класифікації особистісного самоствердження. Йдеться про класифікацію типів самоствердження [38, с.72-78]:

1. Самоцільне самоствердження: як видно з назви, самоствердження є метою, яку особистість збирається досягти. Однак постановка мети не пов'язана з установкою на вибір засобів, за допомогою яких ця мета може бути досягнута.

2. Цілеспрямоване самоствердження: у цьому типі самоствердження особистості метою є досягнення і, на противагу першому типу, передбачає вибір засобів та сферу реалізації мети. Тому головна мета фактично розпадається на кілька часткових цілей – виникає система цілей.

3. Нецілеспрямоване самоствердження: у цьому разі самоствердження взагалі не є метою людини. Однак вона отримує певний ре-

зультат, який нею або іншими людьми оцінюється позитивно. Тому самоствердження тут є «додатковим результатом» діяльності людини.

Отже, самоствердження учня ПТНЗ – майбутнього робітника в учнівській групі і на виробництві має як цілеспрямований, так і випадковий характер. Відповідно до цього досягнення мети має дві форми. Можна говорити про існування: 1) раціонального досягнення – узгодженості, взаємозв'язку, взаємозумовленості цілей досягнення й способів їх здійснення – усвідомлений характер досягнення; 2) ірраціонального досягнення – неузгодженість цілей і способів їх реалізації – пережитий характер досягнення.

Таким чином, суть професійного успіху в житті – це усвідомлене або неусвідомлене прийняття особистістю об'єднаної професійними інтересами групи (груп) людей, в якій вона має намір себе стверджувати.

Група задає, по-перше, уявлення особистості про успіх, тобто її цінності (їх структуру та ієрархію), відповідно до яких відбувається досягнення. По-друге, група задає уявлення про способи досягнення успіху, тобто стандарти професійних дій і поведінки, на основі яких вибудовується досягнення поставленої мети.

Цінності і стандарти професійних дій – це «своєрідний культурний код, індикатор», що дає змогу зафіксувати: 1) ступінь узгодженості установок окремої особи й групи в цілому; 2) рівень адекватності відображення установок групи у свідомості окремої людини.

Таким чином, узгодженість і адекватність установок щодо успіху служить основою для оцінки – визнання або осудження – досягнень особистості у професійній діяльності та кар'єрі.

З іншого боку, професійний успіх детермінований природною схильністю – наявними від природи задатками і здатностями особистості до різних видів діяльності. Успіх визначається активністю особистості щодо досягнення того, що найбільше відповідає її природі і спротив тому, що суперечить їй.

Самоствердження особистості в групі має переважно односторонній характер, тобто досягається у якійсь одній сфері її життєдіяльності. Вибір особистістю сфери, в якій вона має намір себе ствердити, зумовлений тим, де природні задатки та здібності виражені сильніше.

Ще однією ключовою проблемою, яка порушувалася в дослідженнях психологів, антропологів, філософів у розгляді життєвого успіху, є вплив суб'єктивних і об'єктивних чинників на досягнення особистості.

Співвідношення об'єктивних і суб'єктивних чинників, що визначають досягнення особистості, можна простежити в різних психолого-педагогічних і соціологічних концепціях, розроблених зарубіжними дослідниками. Концепція успіху як демонстративного споживання

була розроблена Т. Вебленом [10]. Він виділяє в історії цивілізації особливий суспільний клас, для якого, на його думку, заняття трудовою діяльністю є соціально та етично табуованою сферою. Цей клас сформував ідеологію своїх досягнень і «правил гри» – норму грошового суперництва і соціальні установки на грошовий успіх, грошовий стандарт рівня життя, грошові канони смаку і моди – демонстративне споживання.

Таким чином, головний і, мабуть, єдиний чинник, що визначає не тільки вибір способів досягнення успіху, й увесь світогляд особистості, за Т. Вебленом, – це матеріальний (об’єктивний) чинник.

Концепція успіху як раціонального вибору розроблена Дж. Рітцером [45]. Предметом вивчення в даній теорії є не діючі суб’єкти, а саме цілі, відповідно до яких суб’єкти вибудовують свої дії. Важливим у цій концепції є висновок про те, що формування цілей суб’єкта зумовлене його перевагами. Тому соціальну дію дослідники розглядають як досягнення цілей, обмежене, з одного боку, ієрархією переваг суб’єкта, з іншого – соціальними інститутами, оскільки вони нав’язують правила, закони, приписи, отже, «правила гри».

Таким чином, ця дія, орієнтована на досягнення успіху, підтвердила вплив суб’єктивних (індивідуальні цінності) і об’єктивних чинників (соціальні інститути).

Дж. Хоманс в теорії обміну висуває інший постулат успіху: чим частіше будь-яка дія людини приводить до отримання винагороди, тим більш імовірно, що людина знову вчинить так само. Отже, цей постулат стверджує, що дія особистості, що орієнтована на отримання успіху, складається з трьох фаз: дія, винагорода за результат дії, повторення первісної дії або аналогічної їй дії [61]. Саме так вирішується проблема впливу соціального середовища на досягнення успіху, однак, об’єктивні чинники – чинники середовища – зводяться тільки до заохочень чи покарань. Тому вважається, що постулат успіху Хоманса, працює більше в психології і педагогіці, ніж у соціології.

В основі теорії ризиків (У. Бек, Е. Гіденс) лежить положення про те, що сучасність є переходом від класичного індустріального суспільства до суспільства ризику [7; 14]. Модернізація, глобалізація, технологія породжують нове суспільство, а отже, і нове середовище, в якому головним питанням є питання про ризики та їх запобігання. Отже, можна говорити про нове соціальне середовище, про нову соціальну структуру, а також про нові «правила просування» в цій структурі, механізми досягнення успіху. Тому успішна людина в суспільстві ризику – це людина, що засвоїла нові моделі поведінки, а значить, уміє управляти ризиками.

Таким чином, у цій теорії виділяють такий основний об’єктивний чинник, що впливає на досягнення мети, як ризики суспільства.

Основою символічної концепції успіху є теорія символічного інтеракціонізму, а саме положення про те, що взаємодія між людьми здійснюється за допомогою обміну символами, виробленими в ході суспільного життя [36]. Головним тут є питання про інтерпретацію людиною цих символів. Отже, у межах цієї теорії можна виділити такі ключові категорії аналізу, як символ (певний соціальний код) і значення цього символу (індивідуальне значення у межах одного коду, що є результатом інтерпретації людиною цього коду).

Таким чином, досягнення мети – це продукт взаємодії суб'єктивних (індивідуальних значень успіху) і об'єктивних (символів успіху) чинників.

Методологічною основою суб'єктивістської концепції є феноменологічний напрям у гуманітарних науках: філософія Е. Гуссерля [17], соціологія повсякденного життя П. Бергера, А. Шюца та ін. Фундаментальною передумовою цього напрямку є те, що «будь-яка предметність, будь-яке положення справ є або може з'явитись у свідомості в якості певної смислової конфігурації» [55].

Дослідники роблять висновок про те, що реальність – це феномен свідомості безлічі суб'єктів: світ такий, яким він є у свідомості особистості. Тому реальність є щось інше, ніж сукупність її індивідуальних смислових конструкцій, які утворюються у свідомості людини з накопиченням життєвого досвіду. Відтак в основі взаємодії між людьми лежить обмін індивідуальними смисловими конструкціями. Інструментом вираження індивідуальних смислів є мова. Мова формально лінгвістично позначені поля і смислові зони

Завдання дослідника, який дотримується цієї концепції, полягає в об'єктивуванні суб'єктивних смислових зв'язків. Відповідно до цього методологія аналізу повинна будуватися на наступних принципах:

1) Принцип валідності: дослідження смислових конструкцій має будуватись адекватно як каузально, так і за змістом, отже, валідні ті результати, що правильно описують об'єкт дослідження.

2) Принцип інтерсуб'єктивності: дослідник є частиною досліджуваного світу. Він реконструює свідомість інших у своїй свідомості.

3) Принцип розуміння, інтерпретації: оскільки всі люди володіють індивідуальною системою значень, дослідник повинен розуміти свідомість іншого. Однак педагоги зазначають, що повне розуміння іншого неможливе (так як воно відбувається в моїй свідомості). Отже, існують два типи розуміння: розуміння самого себе і розуміння іншого.

Відповідно до цього життєвий успіх ми повинні досліджувати таким, яким він є у свідомості учня ПТНЗ, а саме у вигляді його смислових конструкцій, зв'язків. Сукупність індивідуальних смислів успіху може дати нам відносно цілісну картину про феномен досягнення мети в тій чи іншій спільноті, в тому чи іншому соціумі.

Таким чином, дослідження досягнень у рамках цієї концепції зводиться до дослідження суб'єктивних чинників, що його визначають.

Однак зазначимо, що розглянуті концепції об'єднує один недолік – центрування уваги на суб'єктивних або об'єктивних чинниках досягнення мети.

Тому необхідно розглянути інтегративну концепцію професійного успіху. Її введення і вибір продиктовані тим, що особистість і соціокультурне середовище її існування перебувають у постійних взаємозв'язках і взаємозумовленості.

По-перше, інтегративна концепція професійного успіху дає змогу вивчити вплив об'єктивних і суб'єктивних чинників на феномен життєвого успіху в їх єдності та взаємозв'язку.

По-друге, чинники досягнення мети можна класифікувати на: чинники, що впливають на уявлення особистості про професійний успіх (тобто, що впливають на процес формування мети досягнення);

чинники, що впливають на уявлення особистості про способи досягнення професійного успіху;

Отже, до чинників, що впливають на уявлення особистості про успіх, можна зарахувати:

1. Об'єктивні чинники: домінуючі види діяльності – навчально-освітня (для учнівської молоді), професійна (для працюючої молоді); рівень матеріального благополуччя; задані референтні групи – групи, приналежність до яких не зумовлена особистим вибором молоді людини: сім'я, навчально-освітня група (для учнівської молоді), професійна група (для працюючої молоді).

2. Суб'єктивні чинники: різні за змістом думки й оцінки з приводу успіху у представників різних соціальних груп, у яких відбувається самоствердження особистості; обрані референтні групи; рівень прийняття уявлень референтної групи про професійний і життєвий успіх.

До чинників, що впливають на уявлення особистості про способи досягнення професійного успіху, належать:

1. Об'єктивні чинники: рівень освіти; протекція; можливості психофізичного здоров'я; реалізація задатків і здібностей; перспективна робота; вимоги професіоналізму – вимоги, що пред'являються до знань, умінь, навичок людини з конкретної професії; матеріальні можливості.

2. Суб'єктивні чинники: уявлення особистості про найбільш прийнятні й можливі способи досягнення успіху; особистий досвід у досягненні успіху; рівень прояву потреби в досягненні успіху.

Однак об'єктивні чинники розглядаються тільки лише як чинники розвивального середовища. Безумовно, на уявлення особистості про професійний і життєвий успіх та способи його досягнення вплива-

ють й інші об'єктивні чинники культурного, економічного та політичного середовища. Отже, досягнення мети особистістю зумовлене:

1) соціальною заданістю – усвідомленим або неусвідомленим прийняттям цінностей соціальної групи;

2) природною схильністю – наявними від природи задатками до різних видів діяльності.

Головна суперечність у професійному й життєвому успіху, таким чином, полягає у соціальній заданості і природній схильності. Тому професійний успіх визначається як самоствердження особистості в конкретному професійному середовищі, в результаті впливу особистісної заданості та наявних від природи задатків до різних видів діяльності [13].

Підводячи підсумки психолого-педагогічного аналізу життєвого успіху, можна констатувати, що основними категоріями, через які розкривається соціологічна парадигма, є «мета досягнення», «цінність», «ціледосягнення», «самоствердження», «життєвий успіх». Виділені категорії визначають специфіку даного підходу.

У контексті психолого-педагогічного аналізу розглядається не «абстрактний» успіх, як, наприклад, з точки зору соціологів – успішна / неуспішна дія, в культурологічному підході – успішна / неуспішна культура, а успіх особистості. Отже, уявлення про професійний успіх є психопедагогічним феноменом, пов'язаним із самоствердженням особистості в її професійному середовищі.

З цих позицій актуальним стає розгляд впливу об'єктивних і суб'єктивних чинників на життєвий успіх у їх єдності та взаємозв'язку.

Оскільки основою самоствердження є досягнення особистістю певних цілей, то чинники треба диференціювати ще й на такі, що впливають на уявлення особистості про професійний успіх (тобто, що впливають на процес формування мети досягнення), і чинники, що впливають на уявлення особистості про способи досягнення успіху.

Треба також враховувати, що філософський, психопедагогічний і соціологічний підходи охоплюють кілька концепцій, в яких по-різному вирішується проблема співвідношення об'єктивних і суб'єктивних чинників, що детермінують уявлення про успіх.

Основний акцент у дослідженні процесів формування уявлення про успіх робиться на самоствердженні особистості в конкретному професійному середовищі. Природно, що найбільший для нас інтерес представляють учні ПТНЗ. Саме спільність учнів ПТНЗ характеризує їхнє прагнення до самоствердження у світі професіоналів. Вони традиційно є об'єктом численних психолого-педагогічних досліджень. Їхні уявлення про професійний і життєвий успіх у сучасній Україні формуються в умовах розвивального середовища і суперечливих систем цінностей, що детермінують успіх.

Розуміння цінностей на рубежі ХХ – ХХІ ст. у нашій країні і в розвинених країнах Заходу характеризується як неоднозначне і суперечливе. Ціннісні орієнтації доби Просвітництва і ХІХ ст. на моральне формування особистості у процесі виховання у ХХ-у, особливо, на початку ХХІ ст. набули утилітарно-прагматичної спрямованості, за якої критерієм цінності освіти виступала насамперед її корисність. У широко досліджуваній і науково-обґрунтованій системі суб'єктно-об'єктних орієнтацій можливі різні інтерпретації цінності. Тому виникає потреба звернення до таких нових галузей філософсько-педагогічного знання, як педагогічна аксіологія, філософія освіти, філософія виховання.

Зіставлення розвитку аксіологічної проблематики з цінностями системи професійно-технічної освіти дає змогу зрозуміти логіку й необхідність застосування аксіологічного підходу до процесів формування уявлень про професійний успіх. У системі мотивів, потреб та ціннісних орієнтацій успіх може усвідомлюватися майбутнім фахівцем як цінність, як мета, досягнення якої є особисто для нього найважливішим чинником саморуху до вершин життя і професіоналізму діяльності. І тут ми бачимо єдність і взаємодоповнюваність двох підходів: аксіологічного і акмеологічного.

Суб'єктивні фактори досягнення вершин містяться у самому суб'єкті, зокрема у мотивах його творчої діяльності. Мотиваційна сфера особистості багатогранна. Визначальною в ній є мотивація професійної діяльності. Вона повинна усвідомлюватися учнями не лише як соціально важливе об'єктивне явище, а й як суб'єктивна, особистісна цінність. Оволодіти нею означає отримати той ступінь свободи, при якому фахівець дістає можливість уявляти траєкторію власного професійного і особистісного розвитку, проектувати професійну кар'єру й досягати бажаних результатів у своїй діяльності.

2.2 Уявлення про професійний успіх і його чинники в індивідуальній і груповій свідомості

У визначенні концептуальних засад формування уявлення учнів ПТНЗ про професійний успіх треба розрізнити поняття «уява» і «уявлення».

У своїй праці «Світ як воля і уявлення» (1818 р.) А. Шопенгауер висуває таку концепцію: на певному ступені розвитку людської свідомості виникають два різних світи. Один – не існує об'єктивно, а лише в нашій уяві. Те, що ми називаємо дійсністю (природа, суспільство, культура, історія і наше життя), є лише видимістю, грою уяви, тим, що в індуїстській традиції називається «майя» (тобто обман, спокуса, привид). Другий, істинний, світ – це світ потайної, невидимої сутності, волі, це кантівська «річ у собі».

«Людина, – писав філософ, – завжди і скрізь служить не собі, не своїм інтересам, а волі. Воля змушує її жити, яким би безглуздим та жалюгідним не було людське існування. Воля є потойбічним ядром оболонки життя, а уявлення – це об'єктивація волі, її прояв» [54, с. 95].

Уява, – стверджують вітчизняні психологи, – це «психічний (інтелектуальний) процес створення образів предметів, ситуацій, обставин шляхом установаження нових зв'язків між відомими образами та знаннями. Уява надає людині можливість виходити за межі реально-го світу, переміщувати речі й події в майбутнє, минуле, в інші світи та простори. Принциповим є те, що уява пов'язана з образами, уявленнями, хоча продукт уяви оформляється знаково – у вигляді, наприклад, опису, тексту, тобто вербально (скажімо, як фантастичний твір)» [44]. Дослідники вважають, що уява виникла в людини як відповідь на потребу передбачати результат своєї праці і, крім того, пояснити незрозумілі події та явища природи.

Уяву інколи досить важко відрізнити від мислення, особливо мислення образного. Саме тому вона не завжди розглядається самостійно. Уява нерідко визначається як випереджальне відображення дійсності в образах, уявленнях на відміну від мислення, що відображає дійсність у формі понять. Такого підходу дотримується А. Петровський [39]. Проте даний підхід, навпаки, зводить до уяви образне мислення. Вихід із цієї суперечності полягає у визначенні уяви як створення нових образів (уявлень) на базі перетворення образів та уявлень, одержаних у попередньому досвіді. Уява створює образи результату діяльності, а також забезпечує розробку стратегії діяльності, зокрема розумової, у не визначених та ймовірних ситуаціях. Тому творча уява з психологічною основою багатьох видів творчої діяльності теж характеризується новизною як процесу, так і одержаного продукту. Однак ступінь принципової новизни уявного може бути різним. Від цього залежить поділ уяви на види й типи.

Розрізняють уяву пасивну й активну. *Пасивна уява* – це щось на зразок сурогату реальності, її заміни в уяві. Така уява пов'язана з аутичним мисленням, вона створює образи й програми, які не здійснюються або є взагалі нездійсненними. Пасивна уява може виникати довільно (тут йдеться про образи, створені спеціально, однак зовсім не з метою втілення їх у життя) або мимовільно (в умовах бездіяльності свідомості, під час сну, в стані афекту, галюцинацій тощо).

В *активній уяві* виділяють два типи – відтворююча і творча уява.

Відтворююча уява створює образи на основі опису (в широкому смислі), який може проводитися в різних знакових системах, скажімо в словесній, числовій, формульній, графічній, нотній тощо. Коли такий образ відтворюється, людина, по-перше, має розуміти принципи функціонування відповідної знакової системи (мову, ноти, формули тощо);

по-друге, доповнювати цей процес відтворення своїми знаннями й відомими образами. Від цих двох чинників і залежить в основному якість відтворення. Інакше кажучи, відтворююча уява забезпечує перекодування інформації з однієї репрезентативної системи сприймання в іншу, наприклад із зорової в слухову, і навпаки.

Крім терміна «уява», часто синонімічно використовується термін «*фантазія*». Досить часто дослідники стикаються з тим, що у виборі професії у молодих людей уява переплітається з фантазією і в такому вигляді, по-перше не досягає рівня уявлення, тому не може розглядатися як уявлення, а по-друге, перешкоджає формуванню реально налаштованого уявлення про професію і професійний успіх.

Фантазія створює насамперед те, чого може й не бути. У той же час уявлення про професійний успіх і можливості реалізації професійної кар'єри є особистісним світоглядним утворенням, тобто одним із уявлень майбутнього робітника про свою професію.

Вивчення уявлень про професійний успіх дає змогу визначити, наскільки в учнів ПТНЗ спроектований їхній професійний шлях, а також визначити динаміку уявлень про професійну кар'єру. Дослідження уявлень учнів ПТНЗ про професійний успіх допомагає визначити, що кожний з них вважає успіхом, а відтак яким вони бачать своє становище на ринку праці, як оцінюють свої знання, навички, можливості кар'єрного росту, якими уявляють шляхи й способи побудови кар'єри тощо.

Уявлення психологи тлумачать як чуттєво-наочний образ предметів або явищ дійсності, що зберігається і відтворюється у свідомості людини поза безпосереднім впливом їх на органи чуттів. Основою уявлення вважається минулий досвід людини, її попередні сприймання та відчуття. Уявлення виникають не миттєво і в завершеному вигляді, а формуються поступово, вдосконалюються й змінюються [32, с. 177].

Уявляти собі що-небудь може тільки людина внаслідок діяльності її мозку, яку ми називаємо уявою, а продуктом уяви є уявлення про щось чи про когось. Сказати, наприклад, «учень не мав ніякої уяви про професійну кар'єру» не можна, бо уява в нього була, тільки вона не створила уявлення про це. Тобто, учень уяву мав, та не мав уявлення. Тож треба розрізняти значення цих слів і не підмінювати їх одне одним. Обидва слова – поняття стосуються сфери людського мислення, ширше – внутрішнього світу людини. Проте кожен з іменників має характерну тільки для нього сполучуваність.

Уявлення – це відтворення у свідомості суб'єкта чуттєвих образів, що ґрунтується на основі попередньо отриманої інформації, минулих враженнях, відбитки яких зберігаються в пам'яті. В науці виокремлюються уявлення пам'яті – сприйняті у минулому образи предметів, а також уявлення як образи предметів, що не сприймали-

ся суб'єктом, а були сконструйовані ним на основі запасу вражень. Уявлення можуть бути більш чи менш узагальненими, хоча при цьому ніколи не втрачають чуттєво-наочного характеру. У здатності створювати уявлення, враження, фантазії проявляється активна робота свідомості, зокрема її можливість передбачати майбутнє, створювати ідеальні образи бажаних результатів діяльності. Ще на початку минулого століття В. Вундт писав, що «відповідно до теорії відтворювань, здатність уявляти собі щось взагалі, тобто здатність відтворення, що не змінюється, повинна бути дана раніше, ніж будь-які спеціальні умови могли б змішати її і тим самим змінити зміст відтворюваного» [11, с. 16].

Уявлення – розуміння чого-небудь, знання, яке ґрунтується на основі попереднього досвіду; чуттєво-наочний образ предметів або явищ дійсності, що зберігається і відтворюється в свідомості людини поза безпосереднім впливом їх на органи чуття [49, с. 558].

Уявлення одні тлумачать як процес утворення образу предмета або явища, які в даний момент не сприймаються, але були сприйняті раніше. На відміну від відтворення, уявлення не передбачають чіткої часової локалізації в минулому, а стосуються предмета або явища як такого [43]. Інші вчені розглядають уявлення як – розуміння чого-небудь, знання чого-небудь, яке ґрунтується на досвіді, одержаних відомостях, якихось даних тощо [47].

Психологічним механізмом уявлення (як і пам'яті) є асоціація – тобто зв'язок близьких за змістом уявлень. За принципом побудови розрізняють такі основні їх види:

асоціації за суміжністю (вони виникають між уявленнями, які належать до просторово близьких явищ);

асоціації за подібністю (вони виникають між подібними за змістом уявленнями);

асоціації за контрастом (вони виникають між протилежними за змістом уявленнями).

Види уявлень можна виділити за модальністю, ступенем яскравості, чіткості, повноти, стійкості. У свою чергу, за модальністю уявлення поділяються на зорові, слухові, рухові, нюхові, смакові й дотикові, але часто різні за модальністю уявлення сполучаються, утворюючи синтетичний образ.

Яскравість уявлення можна зрозуміти як міру подібності до актуального образу сприймання. Як показують дослідження, уявлення значно менш яскраві, але змістовно багатші, ніж образи сприймання. Як і відтворення предмета в пам'яті, уявлення передбачає попередню інтелектуальну переробку інформації про предмет, виділення найбільш істотних його ознак, включення предмета до певної категорії.

Чіткість, повнота й стійкість уявлення залежать від часу. Ступінь відмінності між образом сприймання предмета та його уявленням зростає зі зростанням проміжку часу, який пройшов між актом сприймання і уявленням. Із збільшенням часу спрощуються й втрачаються деталі предмета, деякі елементи перетворюються, роблячи предмет більш симетричним та однорідним, може змінюватися його розташування. Із часом образ предмета може перетворитися на загальну схему чи символ.

Чим більша кількість зв'язків предмета відображається в процесі сприймання, чим більше якостей даного предмета розуміється, тим більш повним, чітким та стійким буде його уявлення. При повторному сприйманні предмета його уявний образ доповнюється новими деталями, росте, збагачується та поступово прояснюється. У різних людей залежно від їхніх індивідуальних особливостей уявлення також розрізняються за даними якостями [43].

Ми розглядаємо уявлення про професійний успіх як основний елемент індивідуальної і групової свідомості. В них виражене ставлення певної групи до індивіда й індивіда до групи, а також до конкретного виду професійної діяльності. Тому таке уявлення виражає індивідуальну думку людини, її думку як члена групи, класу, культури.

Концептуально цінним щодо уявлень про професійний успіх і кар'єру є розуміння не тільки того, як вони виникають, але і яка їхня структура. У структурі соціальних уявлень прийнято виділяти три структурних компоненти: інформація, поле уявлень і установка.

Під інформацією (певним рівнем інформованості) розуміється сума знань про об'єкт дослідження. Водночас, інформація розглядається як необхідна умова формування уявлень [24]. Послідовники концепції соціальних уявлень вважають, що люди пізнають природу і соціальні світи за допомогою сенсорного досвіду. Важливим у цьому висновку є те, що всі знання, переконання і які б то не було інші когнітивні конструкції мають свої витoki тільки у взаємодії людей й іншим способом не утворюються.

Поле уявлень є оригінальною категорією даної концепції і визначається як більш-менш виражене багатство змісту. Це ієрархізована єдність елементів, де є образні і смислові властивості уявлень. Зміст поля уявлень характерний для учнівської групи ПТНЗ: він є своєрідною візитною карткою учнівської групи.

Велике значення в концепції уявлень про професійний успіх приділяється виділенню їхніх соціальних функцій.

Найважливішою з функцій уявлень про професійний успіх є те, що вони служать інструментом пізнання. Згідно з логікою представників даної теорії, уявлення спочатку описують, потім класифікують і, нарешті, пояснюють об'єкти уявлень. Водночас підкреслюється, що

уявлення є не тільки мережею, за допомогою якої люди переробляють ту чи іншу інформацію, а є фільтром, що парціально та селективно трансформує інформацію із зовнішнього світу [37, с.3–4].

«Саме уявлення, – стверджує С. Московісі, – підпорядковують собі психічний апарат зовнішніх впливів, спонукають людей формувати звички або, навпаки, не сприймати події зовнішнього світу. Інакше кажучи, людина бачить навколишній світ не таким, яким він є насправді, а «крізь призму власних бажань, інтересів і уявлень» [37, с. 18].

Другою функцією уявлень є опосередкування поведінки. Уявлення про професійний успіх кристалізуються в специфічних соціальних структурах (сім'я, навчальний заклад, учнівська група, професійне середовище на виробництві тощо) і впливають на всіх членів даної спільноти. Ця функція проявляється як у діях, так і в емоційних проявах.

Досліджуючи прояви емоцій у різних культурах, Р. Харрі виявив, що поява тих чи інших емоцій і їхні динамічні параметри залежать від соціальних уявлень, що існують в тих чи інших культурах. Інакше кажучи, соціальні уявлення трактуються як незалежна змінна, що детермінує все розмаїття поведінки людини.

Третя функція уявлень – адаптаційна, що виступає у двох планах: по-перше, соціальні уявлення адаптують нові соціальні факти, явища наукового та політичного життя до вже сформованих поглядів, думок та оцінок, по-друге, вони виконують функцію адаптації індивіда в соціумі. Р. Харрі вказує на те, що люди своєю поведінкою постійно транслюють власні знання й вміння щодо прочитання соціального контексту, соціальної семантики, що необхідно для адаптації людини в тій чи іншій соціальній спільноті [60]. Таким чином, уявлення учнів ПТНЗ про професійний успіх є своєрідним ключем до їх соціалізації у певному середовищі.

Увагу засновників концепції уявлень про життєвий і професійний успіх привертає проблема динаміки таких уявлень. Зокрема, виділяється кілька динамічних тенденцій. Передусім зміни і перетворення відбуваються між уявленнями здорового глузду і науковими уявленнями. Так, С. Московісі пише, що наукові уявлення щодня і спонтанно стають уявленнями здорового глузду, а останні перетворюються в наукові [37].

Безумовною заслугою даної концепції стало те, що вона ініціювала численні дослідження на актуальні теми, зокрема уявлення про життєвий і професійний успіх, аналіз уявлень про професію у рефлексивному мисленні.

У рамках концепції уявлень про професійний успіх склалися такі напрями їх аналізу:

1) на індивідуальному рівні уявлення розглядаються як феномен, який знімає напруженість між звичним і новим змістом, що адаптує останні до вже наявних систем уявлень за допомогою так званих «моделей закріплення» і перетворює незвичайне в банальне;

2) на рівні учнівської групи уявлення про життєвий і професійний успіх виступають в концепції уявлень як феномен рефлексивної активності у внутрішньогруповій взаємодії;

3) у плані міжгрупових відносин уявлення про успіх розуміється як елемент рефлексивних відносин між групами, детермінований, з одного боку, загальносоціальними факторами, з іншого – ситуативними особливостями взаємодії;

4) на рівні середовища, в якому відбувається діяльність індивіда створений підхід до вивчення елементів повсякденної свідомості [9].

Інша плідна перспектива – побудова системи образних явищ, що функціонують у сфері соціальних і виробничих відносин. При оцінці концепції в рамках досліджень В. Дуаза важливо підкреслити, що причина її живучості й плідності пояснюється саме тим, що її вихідним поняттям є «уявлення» – концепт, що вводить у теоретичні схеми соціальної і педагогічної психології клас образів, які функціонують на різних рівнях педагогічної взаємодії. За своїм значенням цей методологічний хід зіставимий лише з тим внеском, що був зроблений у загальну й традиційну психопедагогіку введенням категорії гештальта [59]. Більше того, самі перспективи концепції уявлень про професійний успіх і кар'єру будуть залежати від того, як її прихильникам вдасться зберегти соціально-психологічну специфіку категорії «соціальне уявлення». Це можливо не стільки на шляху дедалі більшого розширення змісту категорії (такий шлях проробили всі відомі спроби пошуку «одного простого пояснення»), скільки на шляху її інтеграції в систему інших, взаємодоповнюючих і взаємозалежних категорій того ж рівня спільності.

У концепції уявлень представлені лише дві категорії такого самого рівня – «комунікація» (спілкування) і «взаємодія». Обидві ці категорії, будучи недостатньо розроблені теоретично й досліджені емпірично, наповнюються, з одного боку таким змістом, що не може підсилити й збагатити категорію «уявлення про професійний успіх», а з іншого – позбавлені тих істотних моментів, які були б продуктивні саме для педагогічної психології. Йдеться тут про те, що «уявлення про професійний успіх» втрачає ту живу тканину, яку у педагогічній взаємодії утворюють переживання, емоції, натхнення. Інший приклад: практична відсутність у трактуванні педагогічної взаємодії її етичного аспекту. Ми ще вернемося до тих наслідків, які спричиняє заповнення цих прогалів. Поки ж, як висновок цієї глави, коротко відповімо на питання про реальний внесок досліджень уявлення про професійний успіх в еволюцію професійної педагогіки.

До основних результатів можна включити: доказ плідності орієнтації не тільки на загальну психологію, а й на професійну педагогіку; виявлення можливостей системного підходу до педагогічної взаємодії, вихід за межі відносин; розширення палітри методів; свідчення плідності для самої професійної педагогіки дослідження реальних психолого-педагогічних проблем: демонстрація безвиході деяких шляхів і гіпотез; рекомендацій і припущень; нарешті, доказ принципової можливості формування іншої парадигми порівняно з домінуючою.

Сказане дає підстави сформулювати низку висновків.

Концептуальні засади формування уявлення учнів ПТНЗ про професійний успіх представлені у наступних положеннях:

уявлення учнів ПТНЗ про професійний успіх є вихідним теоретичним конструктом, на який вони спираються при побудові векторів особистісного та професійного розвитку як на етапі навчання у ПТНЗ, так і в процесі подальшого професіогенезу;

у змісті уявлень учнів ПТНЗ про чинники професійної успішності повинні бути представлені особливості професійної діяльності, а також вимоги даної професії до розвитку їхньої особистісно-професійної сфери;

у процесі професійної підготовки майбутніх робітників повинні бути сформовані уявлення про специфіку їх діяльності, її зміст, структуру, функції, чинники, умови й механізми особистісного та професійного зростання, послідовність етапів професійного розвитку, рефлексія реалізованих кроків;

розвинені уявлення учнів про чинники професійної успішності будуть створювати основу для формування особистісних професійних якостей;

сформовані уявлення учнів ПТНЗ про професійний успіх і професійну кар'єру можуть виступати як фасилітатор, що забезпечує високий рівень їхньої активності і прагнень при засвоєнні спеціальних дисциплін.

Проблематика успіху – це міждисциплінарна область досліджень, пов'язана з розвитком особистісного потенціалу та самоактуалізації в діяльності.

У психології і професійній педагогіці намітилися напрями дослідження уявлень про успіх, які включають вивчення процесів формування уявлень індивідів та різних груп, зокрема учнів ПТНЗ про ефективність і успішність у діяльності, виявлення особистісних якостей та концептуальних моделей особистості, що сприяють досягненню успіху, мотиваційні чинники досягнення успіху тощо.

Вивчення уявлень учнів ПТНЗ про професійний успіх необхідно розширювати, виявляючи нові чинники їх формування, суперечності й тенденції щодо змін у методиці і технології підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри.

Література

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. *Андреева И.* Молодежная субкультура: нормы и система ценностей / И. Андреева, Н. Голубкова, Л. Новикова // Социс. – 1989. – № 4. – С. 17–20.
3. Акмеология : учеб. / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
4. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев // Избранные труды. – М.: Воронеж, 1996. – 384 с.
5. *Арестова О. Н.* Индивидуальные особенности поведения в ситуации хронического неуспеха при работе с компьютером / О. Н. Арестова, А. В. Глухарева // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1996. – № 1. – С.23–28.
6. *Бакштановский В. И.* Какой успех выбирает новое поколение? / В. И. Бакштановский, Н. Н. Карнаухова. – Тюмень: Изд-во НИИ ПЭ, 1996. – 264 с.
7. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну / У. Бек // Пер. с нем. В. Седелника и Н. Федоровой. [послел. А. Филиппова]. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
8. *Бороздина Л. В.* Исследование уровня притязаний / Л. В. Бороздина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 102 с.
9. *Вебер М.* Основные социологические понятия // Избр. произведения. / М. Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – С. 601–628.
10. *Веблен Т.* Теория праздного класса / Торстейн Веблен. – М.: Прогресс, 1984. – 367 с.
11. *Вундт В.* Фантазия как основа искусства / Вильгельм Вундт. ; [пер. с нем. Л. А. Зандера]. – СПб; М., 1914. – 146 с.
12. *Гаврилюк В. В.* Динамика ценностных ориентаций в период социальных трансформаций (поколенный подход) / В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз // Социс. – 2002. – № 1. – С. 27–28.
13. *Галюк А. Д.* Особенности представлений молодежи о жизненном успехе в современной России / А. Д. Галюк : дис. ... канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2004. – 242 с.
14. *Гидденс Э.* Ускорение общества: Очерк теории структуризации / Э. Гидденс. – М.: Академ. проект, 2005. – 528 с.
15. *Головина Л. М.* Изучение процесса целеобразования / Л. М. Головина // Психол. исследования интеллект. деятельности. – М., 1979. – С. 139–145.
16. *Грунт Е. В.* Методология исследования проблемы смысла жизни человека / Е. В. Грунт // Уральская социология на рубеже веков: преемственность поколений. – Ч. 1. – Екатеринбург, 1999.
17. *Гуссерль Э.* Феноменология / Э. Гуссерль // Логос. – 1991. – № 1. – С. 12–21.

18. Дембо Т. Гнев как динамическая проблема / Т. Рембо // Динамич. Психология : Избр. труды. – М. : Смысл, 2001. – С. 534–569.
19. Деркач А. А. Акмеология: учебное пособие. / А. А. Деркач, В. Г. Деркач и др. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
20. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М., 1993. – 31 с.
21. Джанерьян С.Т. Карьера личности и ее профессии / С. Т. Джанерьян // Соц. психология личности. – М.: Гардарики, 1999. – С.339–358.
22. Джеймс У. Научные основы психологии / У. Джеймс. – СПб., 1902. – С. 143.
23. Добротворский И. Технологии успеха / И. Добротворский. – М.: Владос, 2006. – 192 с.
24. Донцов А. И. Концепция социальных представлений в современной французской психологии / А. И. Донцов, Т. П. Ємельянова. – М. : МГУ, 1987. – 127 с.
25. Дэвис Ф. Создай себе имидж: Как всем своим видом излучать успех / Ф. Дэвис. – Минск : Попурри, 1998. – 304 с.
26. Кавалеров А. А. Цінність у соціокультурній трансформації / А. І. Кавалеров. – Одеса: Астропринт, 2002. – 221 с.
27. Кавалеров А. І. Молодіжне середовище в його девіантному вимірі: монографія / А. І. Кавалеров, В. О. Довгополюк, А. А. Кавалеров. – Одеса: Астропринт, 2005. – 128 с.
28. Карнеги Д. Язык успеха / Д. Карнеги. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 255 с.
29. Климова С. Г. Стратегия успеха в меняющемся мире / С. Г. Климова // Соц. идентификация личности. – М., 1994. – Кн. 1. – С. 50–78.
30. Коган Л. Н. Социальные проблемы молодежи в начальный период перехода к рыночной экономике / Л. Н. Коган, В. Г. Попов, В. П. Цыпленков. – Екатеринбург, 1993. – 79 с.
31. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека / Л. Н. Коган. – М. : Мысль, 1984. – 252 с.
32. Короткий психологічний словник / за ред. проф. В.І.Войтка. – К. : Вища школа, 1976. – 192 с.
33. Левин К. Динамическая психология / К. Левин // Избр. труды. – М. : Смысл, 2001. – 570 с.
34. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб. : Сенсор, 2000. – 368 с.
35. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.; Воронеж : Владос, 1996. – 325 с.
36. Мид Дж. От жеста к символу / Дж. МИД // Американская социологическая мысль: Хрестоматия. – М. : Международный университет бизнеса и управления, 1996. – С.213–221.

37. *Московиси С.* Социальные представления: исторический взгляд / С. Московиси // Психол. журнал. – 1995. – Т. 16, № 1 (статья первая). – С. 3–18. – Т. 16, № 2 (статья вторая).
38. *Никитин Е. П.* Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. – СПб.: Алетей, 2000. – 218 с.
39. Общая психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
40. *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя / Ю. М. Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
41. *Паркинсон С. Н.* Законы Паркинсона / С. Н. Паркинсон. – М.: Прогресс, 1989. – 448 с.
42. *Платонов К. К.* Профессиональное призвание / К. К. Платонов. // Профес. ориентация молодежи. – М.: Высшая школа, 1984. – С. 92–130.
43. Психологія: навч. посіб. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зликов та ін.; за наук. ред. О. В. Винославської. – К.: «ІНКОС», 2005. – 352 с.
44. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
45. *Ритцер Дж.* Современные социологические теории / Дж. Ритцер. – СПб.: Питер, 2002. – С. 318–319.
46. *Родина О. Н.* О понятии успешности трудовой деятельности / О. Н. Родина // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1996. – № 3. – С. 41–44.
47. Словник української мови Академічний тлумачний словник (1970 – 1980) [Електронний ресурс]. – Код доступу: <http://sum.in.ua/s/ujavlennja>
48. *Согомонов А. Ю.* Достижительская культура: теоретическое введение / А. Ю. Согомов // Соц. Чтения : Вып. 2. – М.: Изд-во ИС РАН, 1997. – С. 37–39.
49. Тлумачний словник української мови : 3-тє видання, випр. і доповн. / укл. Л. О. Ващенко, О. М. Єфімов. – К.: Довіра, 2004. – 607 с.
50. *Турецкая Г.В.* Страх успеха: психологическое исследование феномена / Г. В. Турецкая // Психол. журнал. – 1998. – № 1. – С. 37–39.
51. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл / пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
52. *Хекхаузен Х.* Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
53. *Хилл Н.* Закон успеха. Думай и богатей / Н. Хилл. – Екатеринбург: Литур, 2000. – 752 с.
54. *Шопенгауэр А.* Мир как воля и представление / А. Шопенгауэр. // Собр. соч.: В 2 т.; пер с нем. – М.: Наука, 1993. – Т. 2. – 672 с.
55. *Шютц А.* Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / Сост. А. Я. Алхасов; [пер. с англ. А. Я. Алхасова, Н. Я. Мазлукановой]; / Альфред Шютц. – М.: Ин. фонда «Обществен. мнение», 2003. – 336 с.

56. Ядов В. Стратегия социологического исследования : Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В. Ядов. – 3-е изд., испр. – М.: Омега-Л, 2007. – 567 с.

57. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. [Пер. с нем.] – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.

58. Atkinson J. W. An Introduction to Motivation / J. W. Atkinson. – N.-Y., 1964.

59. Doise W. Psychologie Sociale Expérimentale / W. Doise, J.-C. Deschamps, G. Mugny. – Paris : Armand Colin, 1978. – 264 p.

60. Harré R. The Analysis of Episodes / R. Harr // The context of social psychology. – London: Academic Press, 1972. – P. 407–424.

61. Homans G. C. Social Behaviour : Its Elementary forms / G. Homans. – N.-Y., 1974.

62. Fleming J. The Motiv to Avoid Success / J. Fleming J., M. Horner // Motivation and Personality: Handbook of Thematic Content Analysis. – N.-Y., 1992.

63. Fried-Buchalter S. Fear of Success, Fear of Failure and the Imposter Phenomenon: A Factor Analytic Approach to Convergent and Discriminant Validity / S/ Fried-Buchalter // J. of Personality Assessment. – 1992. – V. 58 (2).

64. Lawton M. P. Quality of Life and Affect in Later Life / M. P. Lawton // Handbook of emotion, adult development and aging (p. 327-248). – San Diego, CA: Academic Press. 1996.

65. Lewin K. Level of Aspiration / Lewin K., Dembo T., Festinger L., Sears P. // Personality and behavior disorders. – Vol. I. – N.-Y., 1944. – P. 333–378.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ ДО ВИБОРУ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

3.1. Основні складові компоненти і модель формування готовності учнів ПТНЗ до вибору і реалізації професійної кар'єри

Сучасному ринку праці потрібні працівники, здатні до швидкого освоєння професії та адаптації до організаційних і технічних нововведень, з позитивним ставленням до своєї професії, що уможливило максимальну орієнтацію їх на компетентність і професіоналізм у професійній діяльності. Професійно-технічні заклади освіти мають стати ефективним механізмом формування кар'єрного ресурсу учнівської молоді, здатної до ефективної самореалізації на ринку праці відповідно до своїх інтересів, потреб та прагнень.

Кар'єра, як зазначалося, це успішне просування в області професійної, службової, суспільної діяльності, а критеріями визначення успішної кар'єри є задоволеність життєвою ситуацією і соціальний успіх. Успішність у професійній кар'єрі розглядається як реалізація особистого й професійного потенціалу, це визнання індивідуальної неповторності особистості, значимості її для інших людей, для суспільства в цілому [12]. Кар'єра вважається одним із показників розвитку індивідуальності, досягнення бажаного статусу, відповідного рівня і якості життя [13].

У жорстких умовах конкурентної боротьби на ринку праці досягнення кар'єрних цілей неможливе без сформованої готовності учнів ПТНЗ до реалізації цього процесу. Усвідомлений вибір, вчасне розроблення плану кар'єрного зростання, що особливо важливо на початковому етапі трудової діяльності, управління цим процесом – основні складові формування готовності учнів ПТНЗ до успішної реалізації професійної кар'єри, що виявляється у спроможності свідомо організувати і регулювати своєї майбутню професійну діяльність.

Готовність учнів ПТНЗ до успішної реалізації професійної кар'єри визначається і наявністю усвідомлення перспективності, яка розкриває мобілізуючу здатність кар'єрних очікувань [10]. Усвідомлені кар'єрні очікування зумовлюють розвиток професіоналізму, забезпечують якість професійної підготовки учнів ПТНЗ, сприяють успішному подальшому професійному просуванню. Саме під час професійного навчання учнів ПТНЗ закладаються основи усвідомлення майбутніми фахівцями власних кар'єрних очікувань.

Формування готовності до вибору й реалізації професійної кар'єри відбувається у процесі розвитку професійно важливих якос-

тей і здібностей учнів ПТНЗ, а також набуттям ними навичок, необхідних для накреслення й успішної реалізації майбутньої професійної кар'єри, що зумовлює зміни у свідомості майбутніх фахівців. Ці зміни пов'язують із наявністю потреби в успішній реалізації професійної кар'єри у процесі власної трудової діяльності [2]. Усвідомлена потреба при створенні відповідних умов професійної підготовки сприяє розвитку професійно важливих якостей учнів, які трансформуються у здатність успішної реалізації цього процесу.

Не менш важливу роль у формуванні готовності молоді до вибору і реалізації професійної вдалої кар'єри відіграють кар'єрні орієнтації, орієнтація на успіх [6]. Кар'єрні орієнтації виникають у процесі соціалізації індивіда на початковому етапі розвитку кар'єри. Вони досить стійкі і можуть залишатися стабільними тривалий час. Такі орієнтації визначаються особистісною концепцією, талантами, спонуканнями, мотивами і цінностями. З іншого боку, кар'єрні орієнтації – це вимоги індивіда до самого себе як до професіонала відповідно до обраної професійної діяльності [5]. А отже, ознайомлення учнів ПТНЗ з можливостями побудови професійної кар'єри, що покладаються в основу кар'єрних орієнтацій є запорукою успішності формування їх готовності.

Формування готовності учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри потребує системного, логічно послідовного підходу до цілеспрямованої професійної підготовки учнівської молоді, що ґрунтується на дослідженні механізмів саморегуляції психологічних процесів на різних рівнях соціалізації, що трансформується у здатність успішної її організації.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що найчастіше феномен готовності визначається як настанова (Д. Узнадзе, Ш. Надірашвілі, А. Прангішвілі), як стан (М. Дяченко, Е. Льїн, М. Левітов, Д. Мехіладзе, І. Назімов, В. Ядов), як якість особистості (В. Серіков, Е. Федорчук, В. Шадріков), як комплекс здібностей (В. Анан'єв, С. Рубінштейн), як цілісне утворення (П. Атагутов, А. Вайсбург, Ю. Васил'єв, А. Кочетов), як системне особистісне утворення (В. Моляко, Н. Федоришина), як синтез певних особистісних якостей (В. Крутецький, В. Ширинський, С. Дибін) [14].

Суть цього поняття доповнювалася у процесі проникнення в психічні процеси людини. На початку ХХ ст. поняття готовності вивчали як настанову. Надалі готовність досліджується як певний феномен стійкості особистості до зовнішніх чи внутрішніх впливів. Таке розуміння зумовлене інтенсивними дослідженнями нейрофізіологічних механізмів регуляції і саморегуляції поведінки. Наступний етап пов'язаний із дослідженнями у галузі теорії діяльності. У цей період готовність розглядається в аспекті емоційно вольового та інтелекту-

ального потенціалу особистості, який впливає на ефективність професійної діяльності. Готовність характеризується як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному [8].

У сучасній педагогіці можна виділити два основні підходи до вивчення проблеми формування готовності: функціональний, за якого готовність розглядається як основа психічних станів, зумовлених умовами успішної діяльності, та досягнення високих результатів (М. Левітов, А. Нерсесян, В. Пушкін); особистісний – до яких зараховують удосконалення психічних процесів та якостей особистості, необхідних для ефективної діяльності (А. Ведьонов, Р. Гаспарян, М. Дяченко, Л. Кандибович, А. Ковальов) [див. про це: 8].

Формування готовності учнів ПТНЗ до вибору і реалізації професійної кар'єри необхідно розглядати як компонент загальної їх готовності до професійної діяльності, а отже, цей процес має бути спрямований на удосконалення особистісних якостей майбутніх фахівців. Тому за робоче визначення готовності учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри приймається положення про те, що це – цілісне особистісне утворення у свідомості, яке формується на основі синтезу розвитку певних професійно важливих якостей і визначає здатність до реалізації успішної професійної кар'єри.

Готовність учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри містить психологічну, теоретичну та практичну складову. Психологічна складова готовності визначається наявністю прагнень учнів до досягнення успіху, сумлінним ставленням до роботи, якісним виконанням доручень, дисциплінованістю, відповідальністю, умінням долати труднощі задля досягнення мети.

Теоретична складова готовності пов'язана з наявністю фахових знань, опануванням нових професійно важливих знань у галузі професійної діяльності і бажанням до самоосвіти.

Практична складова визначається здатністю до професійної діяльності, вміннями співпрацювати, спілкуватися і встановлювати контакт з іншими людьми, навичками застосовувати знання про способи дії на практиці, самоконтролем за виконанням поставлених завдань.

Такий підхід дає підстави для створення моделі формування готовності учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри на основі виокремлення певної структури, яка реалізується через механізм взаємодії її основних компонентів і забезпечує успішність цього процесу.

Виділення основних компонентів моделі відбувається на основі аналізу готовності учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри. Зокрема, це мотиваційний, когнітивний, психологічний і практичний компоненти.

Так, мотиваційний компонент характеризує ставлення учнів до реалізації майбутньої професійної кар'єри і визначається наявністю усвідомленої потреби до майбутнього кар'єрного розвитку. Успіх у реалізації професійної кар'єри залежить від професійної мотивації. Визначення домінуючих професійних мотивів, врахування їх динаміки у процесі володіння професією дає можливість спрогнозувати успішність майбутніх працівників у професійній кар'єрі, створити умови для розвитку таких професійно важливих якостей, які сприятимуть ефективній її реалізації. Високий рівень професійної мотивації уможливає формування професіонала, здатного до успішної професійної кар'єри. Професійна мотивація виявляється через наявність нахилів, мотивів, настанов, намірів, ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб. При формуванні готовності учнів ПТНЗ до вибору і реалізації професійної кар'єри домінуючими є саме професійні мотиви, наміри й інтереси.

Основними показниками сформованості мотиваційного компонента готовності учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри, які визначають професійну спрямованість особистості, є професійні інтереси, мотиви і наміри. Зокрема, інтерес як показник мотиваційного компонента характеризується специфічною формою виявлення спрямованості учнів на процес реалізації професійної кар'єри, що має для особистості певну значущість. Професійні інтереси виступають не просто як ланцюжок нахилів і прагнень, а як система стимулів, що свідчить про ставлення особистості до професійної діяльності, сприяє розвитку кругозору, надбанню професійних знань, викликає прагнення до кар'єрного зростання. Відомо, що успіх у професійній діяльності значною мірою визначається необхідним комплексом здібностей. Проте інтерес є стимулятором тієї діяльності, в якій проявляються й удосконалюються професійні здібності. У зв'язку з цим професійний інтерес може розглядатись як своєрідний індикатор професійно важливих здібностей. Цей показник характеризується змістовністю, глибиною, дієвістю і широтою інтересів. Отже, критеріями виявлення цього показника є змістовність та дієвість професійних інтересів майбутніх фахівців.

Професійна мотивація виступає внутрішнім рушійним чинником розвитку професіоналізму, оскільки тільки на її основі можливий успішний розвиток професійної майстерності майбутніх фахівців. Тому мотиви є важливим показником цього компонента. Мотив як внутрішня спонукка учнів до майбутньої професійної діяльності визначається за критеріями чіткості ієрархічної структури професійних мотивів, їх стійкості та дієвості. Так, система та ієрархія мотивів визначає позитивне або негативне ставлення до вибраної професії, а їхня стійкість та дієвість свідчать про високу значущість професійних мотивів.

Крім того, показником мотиваційного компонента є професійні наміри, під якими розуміється внутрішня спрямованість учнів до реалізації професійної кар'єри. Наміри – це свідомий акт, який виникає в тих випадках, коли здійснення цілей переноситься на певний час. При цьому прийняті наміри і поставлена мета опосередковано впливають на мотиви життєдіяльності особистості. Критеріями виявлення професійних намірів учнів ПТНЗ є наявність та чіткість особистого професійного плану реалізації професійної кар'єри.

Когнітивний компонент у структурі готовності учнів ПТНЗ до вибору і реалізації професійної кар'єри передбачає певний рівень сформованості професійного розвитку майбутнього фахівця. Цей компонент включає зміст знань про предмет професійної діяльності та визначається за такими показниками: сукупність загальних знань, умінь і навичок у галузі професії, наявність професійно необхідних знань і вмінь професійної діяльності, рівень «розуміння» змісту професійної діяльності. Цей компонент готовності учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри включає виявлення професійної обдарованості майбутніх фахівців, яке відбувається на підставі аналізу рівня розвитку професійних здібностей, наявності специфічних здібностей, що є професійно значущими для певного виду трудової діяльності.

Когнітивний компонент характеризується критеріями виявлення в учнів бажання професійного та кар'єрного розвитку, знань кон'юнктури ринку праці, шляхів реалізації особистого професійного плану в реалізації професійної кар'єри. Показниками когнітивного компонента готовності учнівської молоді до вибору і реалізації професійної кар'єри виступають знання змісту професії відповідно до індивідуальних якостей. Критеріями прояву показників цього компонента є глибина та міцність професійних знань та способів реалізації власної професійної кар'єри.

Психологічний компонент у структурі готовності учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри характеризує рівень психологічного готовності особистості до трудової діяльності і виступає визначальною умовою для цілеспрямованої взаємодії всіх складових компонентів запропонованої структури. Саме психологічний компонент покладається в основу прогнозування результативності процесу реалізації майбутньої професійної кар'єри. Він характеризує рівень свідомості, вольову сферу, адекватність оцінки індивідуальних можливостей і власних сил щодо реалізації професійної кар'єри, взагалі його визначають як показник рівня професійної зрілості.

Психологічна готовність проявляється у достатній компетентності свідомого будування професійної кар'єри, власного саморозвитку, наявності певних адаптаційних навичок, розвиненості когнітивної, комунікативної та емоційно-вольової сфери, здатності до оптимістич-

ного сприйняття дійсності та орієнтації на успіх, розвиненості механізмів регуляції рольової поведінки, набуття навичок саморегулювання почуттів, усвідомлення системи пріоритетів життєвих цінностей, відповідальність за власну долю і вчинки.

Психологічний компонент готовності учнівської молоді визначається показниками оцінювання професійної спрямованості, характерологічної цілісності, визначеності особистості, її професійної ідентифікації та здатності до професійного становлення. Психологічна готовність учнів ПТНЗ до реалізації професійної кар'єри визначається формуванням не окремих якостей особистості, а загальних психічних станів, що закріплюють певні взаємозв'язки та необхідні в умовах професійного життя.

Практичний компонент передбачає оцінювання в учнівської молоді здатності до гнучкої, реалістичної і самостійної реалізації професійної кар'єри в умовах динамічного розвитку ринку праці. До змісту практичного компонента включають: обізнаність з вимог обраної професії, знання можливих моделей реалізації професійної кар'єри, розуміння правильності її вибору з врахуванням індивідуальних потреб, інтересів і можливостей; знання характеру професійної праці, змісту, знарядь та умов її виконання, вимог професії до стану здоров'я.

У практичному компоненті істотним є виявлення, насамперед, точності професійних умінь та навичок, які виокремлені у загально трудові та спеціальні вміння. Спеціальні вміння передбачають здатність майбутнього фахівця самостійно знаходити, користуватися й забезпечувати відповідною інформацією процес побудови майбутньої професійної кар'єри. Такі вміння і навички необхідні учням ПТНЗ для узгодження власних потреб з можливостями реалізації професійних намірів, а в майбутньому – корекції професійної перспективи та знаходження суб'єктивно значущого компромісу.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що запропонована модель формування готовності учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри – це багатомірна, багатоаспектна й відкрита система взаємодії основних її компонентів, що відображає змістовну й процесуальну складову цього процесу і визначається показниками, які сприяють досягненню кар'єрних цілей.

Сформованість готовності учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри учнів ПТНЗ визначається на основі оцінювання відповідних критеріїв їхнього професійного розвитку. Випускник ПТНЗ вважається готовим до реалізації професійної кар'єри при умові прояву показника сформованості на середньому і вищому рівнях.

Процес формування готовності учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри можливий при організації професійної підготовки майбутніх фахівців у відповідних педагогічних умовах, які

сприятимуть усвідомленню перспективності позитивних кар'єрних очікувань і успішному професійному просуванню. У наступному параграфі ми розглянемо відповідні педагогічні умови формування готовності учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри.

3.2. Педагогічні умови формування готовності учнів ПТНЗ до вибору і реалізації професійної кар'єри

Сучасні вимоги до рівня якості професійної підготовки майбутніх фахівців, що пов'язані зі змінами у світовій економіці, соціально-економічне становище країни, суспільна свідомість зумовлюють вивчення проблеми самореалізації особистості, зокрема аспектів успішної реалізації професійної кар'єри. У професійній кар'єрі відбувається становлення фахівця як професіонала, що проявляється у професійному розвитку, оволодінні професійною діяльністю, реалізації у професії та досягненні вершин професіоналізму. Готовність до реалізації професійної кар'єри характеризується наявністю продуктивного творчого мислення, здатністю до розв'язання професійних завдань і до самовдосконалення [1].

Формування готовності учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри має складати динамічну систему професійної підготовки, що вимагає використання відповідних організаційних форм, методів, прийомів і засобів навчання. Важливою складовою такого процесу є забезпечення відповідних педагогічних умов, що уможливує реалізацію поставлених завдань. Педагогічні умови виступають чинниками створення комфортного навчального середовища, від яких залежить успішність учнівської молоді у виборі й реалізації професійної кар'єри.

До педагогічних умов формування готовності учнів ПТНЗ до вибору і реалізації професійної кар'єри ми включаємо обов'язковість психолого-педагогічного супроводу майбутніх фахівців, який забезпечить формування усвідомленого прагнення до професійного самовдосконалення й позитивних кар'єрних очікувань; управління цим процесом з проведенням педагогічного аналізу, прогнозування, регулювання, координації, організації та контролю; надання індивідуальних консультацій щодо проблем вибору і планування професійної кар'єри, що зорієнтовані на формування в учнівській молоді потреб та інтересів у підготовці себе до професійної діяльності з усвідомленою суб'єктивною позицією кар'єрного зростання; забезпечення взаємозв'язку змістово-процесуальної складової професійної підготовки з особистісним формуванням готовності індивіда до професійної діяльності, що включає вивчення спецкурсів, які містять основні тенденції сучасних поглядів на розвиток галузі з обраної професії.

Реалізація професійної кар'єри включає певні послідовні етапи, які відбуваються впродовж усього трудового життя. Учнівській молоді необхідно навчитися адекватно розподіляти свої сили на весь період кар'єри, вміти прогнозувати можливі підйоми і спади у цьому процесі, планувати її розвиток. Професійну кар'єру як траєкторію свого руху створює сама особистість, тому так важливо підготувати учнів ПТНЗ до успішної її реалізації, навчити правильно визначати цілі кар'єри, здійснювати об'єктивну самооцінку, розвивати власні ділові якості тощо.

Відповідно до цього важливо, щоб майбутні випускники ПТНЗ обрали шлях професійного зростання, накопичення майстерності й активної життєвої позиції. Саме психолого-педагогічний супровід забезпечить стимулювання розвитку позитивних кар'єрних очікувань, поглиблення розуміння власних інтересів з усвідомленням перспективності кар'єрного зростання, формування готовності до цього процесу.

Психолого-педагогічний супровід найчастіше розглядається як метод, що використовується для створення умов прийняття оптимальних рішень у ситуаціях життєвого вибору. Відповідно до теми нашого дослідження, психолого-педагогічний супровід учнівської молоді ПТНЗ у підготовці до вибору професійної кар'єри забезпечить поглиблення розуміння власних здібностей і можливостей, формування ціннісного ставлення до своєї особистості, вміння встановлювати та підтримувати стосунки з навколишніми, сприяти формуванню їх самосвідомості [9].

Психолого-педагогічний супровід учнів ПТНЗ у підготовці до вибору професійної кар'єри виконує функції, які поділяються на дві групи: перша група – цільові функції, що відображають зміст педагогічних завдань; друга – інструментальні функції, які забезпечують технологізацію цього процесу. До цільових функцій належать функції розвитку особистості, зокрема: інтелектуальна, мотиваційна, емоційна, волява, саморегуляційна, предметно-практична, екзистенційна. Завданнями цільових функцій є розвиток самосвідомості учнів ПТНЗ та формування кар'єрного ресурсу учнівської молоді. До інструментальних функцій треба зарахувати діагностичну, комунікативну, прогностичну і організаторську. Завдання інструментальних функцій полягають у контролі динаміки професійного розвитку учнів та пошук оптимальних напрямів їхньої професійної самореалізації.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід учнівської молоді у виборі й реалізації професійної кар'єри має ґрунтуватися на особливостях професійної підготовки учнів ПТНЗ з використанням сучасних методик діагностування, за результатами яких можлива індивідуальна корекційно-розвивальна робота з визначеним контингентом.

Основними принципами реалізації психолого-педагогічного супроводу учнів ПТНЗ при підготовці до вибору професійної кар'єри є: принцип єдності, який включає всі компоненти професійної підготовки учнівської молоді до вибору професійної кар'єри у єдиній структурі з чітко визначеним змістом і комфортними психолого-педагогічних взаєминами між педагогами і учнями. Принцип системності в процесі психолого-педагогічного супроводу учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри забезпечує поетапність, логічну послідовність організації такої підготовки, яка, починаючи з визначення необхідних знань, умінь і навичок, розробки навчальних матеріалів і засобів навчання й закінчуючи їх оцінкою, сприяла успішній організації цього процесу. Принцип варіативності уможливорює створення механізму формування кар'єрного ресурсу учнівської молоді, здатної ефективно самореалізуватися на ринку праці відповідно до своїх потреб, інтересів і прагнень.

Однією з форм психолого-педагогічного супроводу учнів ПТНЗ є надання психолого-педагогічної підтримки у процесі професіоналізації, формування їх готовності до вибору професійної кар'єри шляхом створення оптимальних умов для майбутньої професійної самореалізації. Така педагогічна підтримка учнів виявляється у наданні допомоги з визначення професійних інтересів, ознайомлення зі шляхами адаптації до певних професійних ситуацій та творчої самореалізації у майбутній професії. Педагогічна підтримка учнів ПТНЗ у підготовці до вибору і реалізації професійної кар'єри спрямована на окреслення шляхів майбутнього професійного становлення, що допоможе самостійно досягти бажаних кар'єрних результатів у майбутній професійній діяльності.

Під час психолого-педагогічного супроводу доцільно проводити моніторинг динаміки професійного розвитку учнів ПТНЗ. Алгоритм такого моніторингу складається з послідовних етапів, які включають оцінювання початкового рівня професійного розвитку учнів ПТНЗ, систему заходів щодо адаптації та мотивації учнівської молоді, компетентну координацію й системний контроль за цим процесом.

Основними напрямками такого моніторингу є визначення рівня знань учнів з профільних навчальних дисциплін за допомогою експертних контрольних робіт, аналіз динаміки успішності профільного навчання за статистичними матеріалами семестрової підсумкової успішності, вивчення й аналіз динаміки рівня адаптованості учнів та їх особистісної зрілості за допомогою експериментальних програм, дослідження психологічних установок, мотивації, ціннісних орієнтацій учнів на основі спеціально розроблених анкет, аналіз динаміки цих показників, проведення експрес-дослідження соціально-психологічних особливостей професійного розвитку з подальшим відстеження його динаміки.

Моніторинг динаміки професійного розвитку учнівської молоді як складова психолого-педагогічного супроводу має проводитися в ло-

гічній послідовності з чітко визначеними етапами. Зокрема, підготовчо-організаційний етап включає розробку концептуальних положень, організацію роботи творчої групи педагогів, проведення констатувальних діагностичних досліджень. Планово-прогностичний – планування роботи, розробку рекомендацій для всіх учасників навчально-виховного процесу, прогнозування результатів. На організаційно-виконавчому етапі проводяться заходи й тренінги щодо формування готовності учнів ПТНЗ до вибору і реалізації професійної кар'єри, надаються психолого-педагогічні консультації, виявляються кар'єрні очікування і кар'єрні цілі учнів ПТНЗ, вивчається динаміка професійного розвитку учнівської молоді. Корекційно-оцінювальний етап включає оцінювання професійних перспектив учнів, внесення коректив до процесу формування готовності до вибору власної професійної кар'єри, проводиться систематизація й узагальнення результатів оцінювання професійного розвитку учнівської молоді. Підсумковий – це огляд поведінкової діяльності учнів ПТНЗ, аналіз результатів, розроблення методичних рекомендацій, звітність на засіданнях педагогічного колективу професійних навчальних закладів.

При плануванні власного кар'єрного зростання учні ПТНЗ мають усвідомлювати, що їхні індивідуальні особливості повинні збігатися з вимогами обраної професії. Тому при психолого-педагогічному супроводі учнівської молоді необхідно приділяти увагу оцінюванню професійної придатності, яка ґрунтується на вивченні цілісності особистості учнів, дослідженні динамічних психологічних процесів їх розвитку, які мають значення для певного виду професійної діяльності, діагностування фізіологічних властивостей. Практична реалізація цього процесу вимагає дотримання певних принципових положень, які визначаються методологією психологічного обстеження й організаційними формами його проведення. Діагностування професійної придатності має складати чітку систему зі взаємопов'язаними й взаємодоповнюючими компонентами, які уможливають одержання достовірної та надійної інформації щодо прогнозування успішності формування професійно важливих якостей учнів і можливостей їх професійного розвитку.

Оцінювання професійної придатності учнів ПТНЗ відбувається за результатами показників розвитку основних компонентів, зокрема таких: професійна обдарованість (професійно важливі якості, специфічні здібності); професійна спрямованість (інтереси, мотиви, потреби й нахили); анатоמו-фізіологічні особливості (фізичний розвиток, психомоторні й сенсорні властивості, особливості нервової системи); характерологічна цілісність і визначеність особистості (самовдосконалення, становлення образу «Я–професіонал», професійна ідентифікація й готовність до професійної діяльності). Зазначимо, що становлення образу

«Я–професіонал», професійна ідентифікація, готовність до професійної діяльності і самовдосконалення є важливими чинниками кар'єрного зростання. Визначення характерологічної цілісності особистості дає можливість передбачити успіх самостійного вдосконалення професійних знань та вмінь, що є запорукою професійної майстерності майбутнього фахівця, розкриття його особистісних та професійних якостей [5].

Критеріями оцінювання характерологічної цілісності учнів ПТНЗ має стати достатня компетентність щодо свідомої побудови стилю життя, розв'язання проблем власного саморозвитку, життєвої компетенції, профільного самовизначення, набуття навичок саморегулювання почуттів, наявність певних адаптаційних навичок, розвиненість когнітивної, комунікативної та емоційно-вольової сфери в життєвому просторі, здатність до оптимістичного сприйняття життя та орієнтація на успіх, розвиненість механізмів регуляції рольової поведінки, усвідомлення системи пріоритетів життєвих цінностей. Такі риси характеру, як моральна вихованість, відповідальність, єдність переконань, слів і дій, оригінальність, урівноваженість також визначають характерологічну цілісність особистості.

Отже, професійна придатність учнів ПТНЗ є основою побудови ними індивідуального стилю власної професійної кар'єри і визначається як важливе досягнення психолого-педагогічного супроводу у підготовці до вибору професійної кар'єри.

Психолого-педагогічний супровід учнів ПТНЗ у підготовці до вибору і реалізації професійної кар'єри складає чітку систему зі взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими компонентами, а саме: інформаційно-констатуючим, рейтингово-оцінюючим, продуктивним, дієво-поведінковим і соціальним. Зокрема, інформаційно-констатуючий компонент включає визначення професійної придатності учнів, вивчення цілісності особистості кожного з них, дослідження динамічних психологічних процесів її розвитку, прогнозування успішності формування професійно важливих якостей і можливостей їх професійного розвитку, професійну ідентифікацію, готовність до професійної діяльності та самовдосконалення. Рейтингово-оцінюючий компонент уможливорює моніторинг динаміки професійного розвитку учнів, оцінювання їхніх власних перспектив щодо розвитку професійної кар'єри й розуміння засобів її реалізації в майбутньому, виявлення у них кар'єрних очікувань і кар'єрних цілей, наявність певних адаптаційних навичок, розвиненість когнітивної, комунікативної та емоційно-вольової сфери в життєвому просторі; здатність до оптимістичного сприйняття життя та орієнтація на успіх; розвиненість механізмів регуляції рольової поведінки; усвідомлення системи пріоритетів життєвих цінностей. Продуктивний – відображає зміст педагогічних завдань психолого-педагогічного супроводу учнівської молоді, що включає розробку індивідуальних освітніх марш-

ругів, формування адекватної самооцінки, ціннісного ставлення до себе, розвиток творчої активності і можливостей творчої самореалізації. Дієво-поведінковий спрямований на педагогічну підтримку учнів ПТНЗ у процесі їх адаптації до нових життєвих ситуацій, визначення власних інтересів кожного з них, цілей, пошук оптимальних напрямів їх професійного розвитку, професійної обдарованості, професійної спрямованості, створення комфортної й ефективної взаємодії між педагогами і учнями, ефективне управління цим процесом. Соціальний – характеризується формуванням в учнів ПТНЗ соціально-психологічних навичок і вміння встановлювати та підтримувати відносини з навколишніми, адекватним реагуванням у професійному спілкуванні, профілактикою неврозів; попередженням ізоляції у колективі; формуванням готовності до подолання перешкод зумовлених соціальними впливами.

Найефективнішим способом регулювання зв'язків між елементами психолого-педагогічного супроводу учнівської молоді у підготовці до вибору і реалізації професійної кар'єри є управління цим процесом. Управління полягає в сукупності послідовних заходів, спрямованих на зміну стану з метою досягнення певного результату. Управління в даному разі уможливорює педагогічний аналіз, прогнозування, планування, організацію, мотивацію, керівництво, координацію, контроль, оцінювання та регулювання цього процесу [7]. Але надважливим завданням управління є аналіз підсумків, на основі якого можливе прогнозування успішності випускників ПТНЗ у майбутній професійній діяльності, моделюванні власної кар'єри.

Процес управління полягає у контролі не тільки за кінцевим результатом, а й за процесом виконання роботи. Так, завдяки управлінню на основі системного підходу уможливорюється створення умов для міжособистісних відносин учнів, що створює відповідні умови для їхньої активності, ініціативності, самостійності у самореалізації. Процес управління уможливорює створення такого навчального середовища, де учні набувають впевненості у власних силах самостійно розв'язують поточні життєві проблеми [11].

Для формування в учнівській молоді потреб та інтересів у підготовці себе до професійної діяльності з усвідомленою суб'єктивною позицією кар'єрного зростання необхідне індивідуальне консультування учнів ПТНЗ з проблем вибору й планування професійної кар'єри. На думку Д. Закатнова, надання індивідуальних консультацій учням ПТНЗ щодо вибору і реалізації професійної кар'єри сприятиме формуванню у них адаптаційних здатностей та навичок, які допоможуть ефективно використовувати кожному з них свій професійний потенціал в умовах конкуренції на ринку праці [3]. Під час індивідуальних консультацій з учнями ПТНЗ доцільне проведення бесід з визначення поняття професійного успіху, бо його зміст для конкретної людини індивідуальний

і безпосередньо залежатиме від власних ціннісних орієнтацій, ідеалів, інтересів, потреб, мотивів, переконань, прагнень, установок, стереотипів тощо. Крім того, індивідуальні консультації можуть бути спрямовані на визначення кар'єрних орієнтацій учнів ПТНЗ, зокрема, на професійну компетентність – орієнтація, пов'язана з наявністю талантів і здібностей у певній сфері діяльності, що визначає прагнення стати майстром своєї справи, домогтися успішності у професійній сфері, здобути визнання своїх талантів; стабільність – орієнтація, зумовлена потребою в безпеці, стабільності, передбачуваності майбутніх подій; інтеграцію стилів життя – орієнтація на збалансованість різних сторін способу життя (сім'я, кар'єра, саморозвиток); виклик – орієнтація, пов'язана з такими цінностями, як конкуренція та перемога в ній над іншими, подолання перешкод, вирішення важких завдань; підприємництво – орієнтація, пов'язана з прагненням створювати нове.

Підготовка учнів ПТНЗ до вибору і реалізації професійної кар'єри має бути спрямована на забезпечення взаємозв'язку змістово-процесуальної складової професійного навчання з внутрішньо-особистісним формуванням готовності молоді людини до професійної діяльності, що виявляється у розвитку особистісних якостей, орієнтованих на творчих характер праці і прагнення до професійного самовдосконалення, формування в учнівській молоді потреб і інтересів у підготовці себе до професійної діяльності з усвідомленою позицією перспективного працівника. Зміст професійної підготовки учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри має бути спрямований на розвиток навичок самопрезентації, самоменеджменту, формування індивідуального стилю професійної діяльності, моделювання процесу реалізації власної кар'єри, відповідального ставлення до власного життя [4]. Принципово важливими у процесі формування готовності учнів ПТНЗ є заходи спрямовані на розвиток комунікативних компетенцій майбутнього фахівця і знань з основ вибудовування системи міжособистісних взаємин у професійному середовищі. Все це робить можливим формування психологічної, теоретичної, практичної готовності учнівської молоді до успішної реалізації професійної кар'єри.

Література

1. *Борисюк А. С.* Професійна кар'єра як соціально-психологічний феномен : [етапи, типи проф. кар'єри] / А. С. Борисюк // Проблеми заг. та пед. психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – Т. 9, ч. 4. – С. 94–101.
2. *Доскач С.* Методологічні засади професійного та особистісного самовизначення / С. Доскач, Н. Дронь // Наук. вісн. Чернів. ун-ту : зб. наук. праць

/ [Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича]. – Чернівці, 2005. – Вип. 255 : Педагогіка та психологія. – С. 41–45.

3. *Закатнов Д. О.* Організаційно-педагогічне забезпечення підготовки учнівської молоді до планування кар'єри / Д. О. Закатнов // Теорет.-метод. проблеми виховання дітей та учнів. молоді : зб. наук. праць / АПН України, Ін-т проблем виховання [та ін.]. – К., 2007. – Вип. 10, кн. 2. – С. 373–380.

4. Інноваційні педагогічні технології навчання професії. Монографія / Нікуліна А. С., Максименко Ю. Б., Матвеев Г. П. та ін. ; за ред. Нікуліної А. С. – Донецьк: Донецький ІПОІПП, 2005. – 385 с.

5. *Мерзлякова О.* Кар'єрні орієнтації старшокласників та вибір типу професійної діяльності залежно від емоційної спрямованості / Олена Мерзлякова // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2007. – № 5. – С. 148–160.

6. *Міропольська М. А.* Професійна орієнтація як основа формування та побудови професійної кар'єри / М. А. Міропольська // Бюл. Ін-ту підготов. кадрів держ. служби зайнятості України. – 2004. – № 2. – С. 17–19.

7. *Олійник В. В.* Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія / В. В. Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – 594 с.

8. *Поплавська А. П.* Проблема здійснення професійної кар'єри: аналіз зарубіжних та вітчизняних підходів / А. П. Поплавська // Проблеми заг. та пед. психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Т. 7, вип. 1. – С. 250–260.

9. Практикум педагогічної майстерності: Навчальний посібник / Сергєєва Л. М., Молчанова А. О., Пашенко О. В. та ін. / За ред. В. В. Олійника. – К. : ТОВ «Етіс Плюс», 2008. – 184 с.

10. Профессиональная ориентация как детерминанта карьеры личности : школа профессионального самоопределения : учеб.-метод. пособ. / [Носков В. И., Кальянов А. В., Ефросинина О. В. и др.] ; Донец. ин-т управления ; под общ. ред. В. И. Носкова. – Донецк : Норд-Пресс, 2006. – 169 с.

11. Сучасні підходи до управління професійно-технічними навчальними закладами: Навчально-методичний посібник / Даниленко Л. І., Сергєєва Л. М. та ін.; за заг. ред. В. В. Олійника. – К. : ТОВ «Етіс Плюс», 2007. – 104 с.

12. *Ткач Р. В.* Поняття професійної кар'єри у психології менеджменту, її види та динаміка розвитку / Р. В. Ткач // Зб. наук. пр. (Психол. науки) / Бердян. держ. пед. ун-т, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Бердянськ, 2005. – № 2. – С. 161–176.

13. *Чернышев Я. А.* Моделирование профессиональной карьеры в концептуальных границах субъектности / Чернышев Я. А. // Мир психологии. – 2009. – № 1. – С. 236–242.

14. *Шевченко Н. В.* Маркетинг как инструментарий планирования карьеры / Н. В. Шевченко // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. : [у 2 т.] / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2006. – Т. 2. – С. 213–217.

РОЗДІЛ 4

ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ВИБОРУ Й РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

4.1. Педагогічні технології підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри

Вибір і реалізація професійної кар'єри майбутніми фахівцями робітничих професій передбачає наявність сучасного педагогічного забезпечення й підтримки цього процесу, де саме психолого-педагогічний інструментарій відіграє суттєву роль в його результативності (ефективного втілення) завдяки використанню педагогічних технологій, акмеологічного тренінгу та арт-терапевтичного підходу, адаптованих до нових соціально-економічних умов з урахуванням трансформаційних реалій сьогодення.

У широкому розумінні термін «технологія» має багато визначень і походить від грецьких слів «*techne*» – мистецтво, майстерність, уміння й «*logos*» – слово, думка, сенс, наука, знання, тобто, «технологія» – це наука про майстерність [5, с. 5]. Аналізуючи поняття «педагогіка», К.Ушинський визначає органічне поєднання науки і мистецтва, а В. Беспалько розглядає цей феномен так: «Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво засноване на інтуїції, технологія – на науці; з мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім знову почати все спочатку» [3, с. 12].

Зародження ідеї технології педагогічного процесу пов'язане перш за все з впровадженням досягнень науково-технічного прогресу в різні області теоретичної та практичної діяльності суспільства. Історіографічний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що останнім часом привертається увага вчених до розробки суті феномена «педагогічна технологія», виявленню її основних характеристик, форм, критеріїв та можливостей застосування. Дослідженню цієї проблеми присвячені праці В. Беспалько, Є. Бондаревської, В. Монахова, О. Околелова, С. Савельєва, Н. Тализіної, П. Третякова та інших. Сутнісні характеристики педагогічних технологій, викладені в роботах О. Абдулліної, В. Беспалько, І. Беха, В. Лаптевої, Н. Льовіної, Є. Любічевої, В. Монахова, П. Решетнікова, П. Третякової, Н. Яковлевої та ін.

У зміст терміна «педагогічна технологія» одні автори вкладають поняття про проектування навчально-виховного процесу, інші визначають як методи, засоби, операції, способи, прийоми, умови, форми організації цього процесу; треті – як модель спільної педагогічної діяльності. Застосування цього терміна багато в чому залежить від трак-

тування й розуміння його суті, терміна, як сукупності технологічних операцій, то утворюють технологічний процес. Сучасна наука використовує термін «технологія» в таких поєднаннях, як «технологія навчання освітнього процесу, лікування, управління» [18, с. 2].

В такому контексті В. Беспалько визначає термін «педагогічна технологія» як систематичне й послідовне втілення на практиці попередньо спроектованого навчально-виховного процесу, як проект певної педагогічної системи [5, с. 6]. Розглядаючи поняття «педагогічна технологія» Л. Крившенко вважає, що воно значно ширше, ніж поняття «технологія навчання» і «технологія виховання» і визначає його як наукове проектування і точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх [29, с. 26].

Ключовою ланкою будь-якої технології є детальне визначення її кінцевого результату та контроль за його досягненням, де процес тільки тоді отримує статус технології, коли він заздалегідь спрогнозований, визначені кінцеві властивості продукту й засоби отримання; сформовані умови для проведення процесу. Є декілька підходів визначення в науково-методичній літературі до класифікації педагогічних технологій, зокрема, вчені виділяють такі різновиди, як: *навчальні, ігрові, модульні, комп'ютерні, діалогові, тренінгові, проектні, технології творчості* тощо.

У педагогічному словнику понять і термінів визначаються критерії педагогічної технології, що включають основні характеристики та показники, за якими оцінюється педагогічна діяльність, такі як: *результативність* (забезпечення поставленої мети), *відтворюваність* (можливість використання в змінених умовах), *транслявання* (можливість передачі досвіду) [7, с. 276]. Саме за такими критеріями можливе ефективне використання педагогічних технологій у процесі вибору й реалізації професійної кар'єри учнівською молоддю.

Розглядаючи суть педагогічних технологій, слухним є зауваження І. Зязюна, який визначає, що технологічність і творчість у педагогічній діяльності мають бути в розумному поєднанні: «Педагогічний досвід виключає копіювання чужого досвіду, і лише та його частина, яка піддається відтворенню, може стати надбанням учителя. Ця частина повинна чітко окреслитись, технологічно відокремитись у вигляді прийомів, операцій, процедур, які піддаються численному повторенню. Педагогічна технологія відтворюється в режимі взаємодії конкретного вчителя і конкретного учня, а отже, неповторна, і, отже, творчо переосмислена» [14, с. 10].

Отже, розглядаючи цей феномен, можна зазначити, що нова система організації навчально-пізнавальної діяльності учнівської молоді професійної школи (*глобалізація соціально-економічних перетворень*) принципово змінює суть навчально-виховного проце-

су, оскільки сучасні умови ринку праці вимагають від майбутніх кваліфікованих робітників крім професійної підготовки високого рівня, активної соціалізації, тобто самостійності прийняття рішень, ініціативності й гнучкості, розвитку креативного та економічного мислення, активної соціальної позиції і постійного професійного саморозвитку. Педагогічні технології, орієнтовані на творчий розвиток особистості, є невід'ємною складовою особистісно-орієнтованої освіти, тобто такого процесу освіти, при якому особистість учня перебувають у центрі навчального процесу, де саме навчально-пізнавальна діяльність, а не викладання, є провідною ланкою у тандемі «вчитель–учень», і в якій традиційна парадигма освіти «вчитель – підручник – учень» замінюється на нову: «учень – підручник – вчитель» [14, с. 27].

У поясненні даного феномена В. Беспалько розглядає педагогічні технології за сферою їх застосування і визначає як: *універсальні*, тобто, придатні для широкого спектра використання в навчально-виховному процесі; *обмежені* – для вирішення декількох завдань; *специфічні* – для одного конкретного завдання. Залежно від психологічних структур (І. Лернер), надалі визначає вчений, виділяються і класифікуються наступні технології: *інформаційні* (формування знань, умінь, навиків – ЗУН); *операційні* (формування способів розумових дій – СРД); *емоційні, етичні* (формування сфери естетичних і етичних відносин – СЕЕ); *технології саморозвитку* (формування механізмів саморозвитку особистості – МСО); *евристичні* (розвиток творчих здібностей – РТЗ) [4, с. 39].

Розглянемо педагогічні технології творчого розвитку особистості юнацтва, які сприяють активному процесу їх цілісної професійної підготовки. Узагальнюючи напрацювання як учених, так і практиків, можна визначити такі педагогічні технології, які сприяють професійному самопізнанню й самореалізації учнівської молоді: *навчання у співробітництві, метод проєктів, ігрові, модульні, комп'ютерні, діалогові, тренінгові, технології творчості*, де вчитель або майстер виробничого навчання виступають як компетентні консультанти, помічники, організатори педагогічної взаємодії з учнем у його пізнавальній діяльності. Пізнавальні ситуації створюються в процесі розв'язання творчих задач, вирішенні навчальних проблем, дискусій, критичного аналізу прочитаного, навчальної експериментальної й дослідницької діяльності, ігрових ситуацій, які стимулюють пошукову діяльність, розвивають творчі можливості й сприяють оволодінню новими знаннями, вміннями й навичками [27, с. 31]. Проєктування професійного розвитку учнівської молоді професійної школи потребує створення інноваційних педагогічних технологій, які забезпечать багатоплановий і багатомірний простір навчання й саморозвитку для кожної особистості майбутнього висококваліфікованого робітника відповідно до реалізації його професійної кар'єри.

Технології педагогічного проектування – це послідовний і безперервний рух навчально-виробничо-виховного процесу; це складна багаторівнева система, що включає взаємозв'язок освітніх компонентів, які тісно взаємопов'язані між собою і розкривають послідовний характер взаємодії усіх учасників цього процесу. Таким чином, можна визначити, що в процесі вибору й реалізації професійної кар'єри педагогічні технології проектування розглядаються як: а) процес створення проекту-прототипу, прообразу майбутньої професійної самореалізації (передбачуваного чи можливого); б) попередня розробка основних етапів майбутньої діяльності учнів; в) уміння учнями розробляти й складати професійний план самореалізації відповідно до поставленої мети, де особлива увага приділяється самостійності та ініціативності учнів; г) дослідження тенденцій та перспектив саморозвитку через самопізнання та самоорганізацію; д) створення певного ідеального образу майбутнього з особистісною вершиною «акме»; ж) усвідомлення самопобудови образу «Я».

Сучасні вчені вважають, що технології проектування орієнтовані насамперед на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну чи групову для розв'язання певної проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів і засобів навчання, а з другого – інтегрування знань та умінь з різних галузей науки, техніки, творчості [27, с. 151].

Педагогічні технології проекту розглядаються як результат взаємодії педагогічних працівників з учнями (розробка плану та дослідження перспектив) задля створення певного ідеального професійного образу «Я» та шляхи перетворення його на об'єктивну реальність. Принагідно зазначимо, що педагогічне проектування є не менш важливою функцією навчального процесу, ніж організаторська, гностична (пошук змісту, методів і засобів взаємодії з учнями) або комунікативна. На жаль, як зазначають більшість учених і практиків, попри теоретичну обізнаність педагогічні технології, які спрямовані на формування готовності вибору й реалізації професійної кар'єри, все ще недостатньо застосовуються на практиці у навчально-виробничо-виховному процесі; основна увага педагогічних працівників продовжує зосереджуватися на суто навчальній діяльності.

4.2. Акмеологічний аспект розвитку учнівської молоді в процесі вибору професії і життєтворчої самореалізації

Профорієнтаційний напрям роботи з учнівською молоддю в системі професійно-технічних закладів освіти ставить за мету виявити інтерес у них до змісту різних професій, до свого професійного майбутнього, яке через самовизначення й саморозкриття є завершальним

етапом первинної соціалізації та пізнанням свого власного образу «Я», яке невідривне від визначення своєї духовної, моральної та соціальної позиції, а також і своїх відносин зі Світом. У цьому сенсі, А.Мудрик підкреслює, що найважливіший момент у становленні особистості – це процес «пізнання світу і себе у ньому» [26, с. 45].

Становлення ринкових відносин й розвиток виробничої сфери істотно вплинули на вимоги до молоді професійної зміни; ринок праці потребує соціально активних професіоналів, що володіють ініціативою, відповідальністю, діловитістю, організованістю, мають творчий потенціал; здатних швидко і гнучко адаптуватися до нових умов праці, які не бояться складних умов, тобто, у фахівцях різного профілю в різноманітних сферах діяльності з високим рівнем професіоналізму та майстерності, що прагнуть до самовдосконалення; здатні використовувати потенційний ресурс для досягнення вищого рівня професійного розвитку, для досягнення свого «акме».

Акмеологія є міждисциплінарною наукою про закономірності й чинники досягнень вершин професіоналізму, де вершину «акме» розглядають як розквіт, вершину, вищий ступінь саморозвитку; узагальнюючи, вчені визначають, що це поняття означає «соматичний, фізіологічний, психічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найвищих і найкращих показників у її діяльності, творчості» [2, с. 57].

Акмеологічний підхід дослідження особистості, як стратегію комплексного підходу до вивчення людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності, розробив Б. Ананьєв. Згідно з розробками вченого, індивідуальний розвиток особистості можна визначити в трьох вимірах: онтопсихологічної еволюції психофізіологічних функцій, у якій людина розглядається як індивід; діяльнісного становлення людини та історії її розвитку як суб'єкта продуктивної діяльності; розкриття своєрідності життєвого шляху людини, її особистісних характеристик й індивідуальної неповторності.

Визначаючи акмеологію як науку про «закономірності розвитку людини, досягнення її діяльності, самореалізації творчого потенціалу», Н. Кузьміна виокремлює цілеспрямовану особистість як предмет акмеологічних досліджень на етапі *зрілості*, коли найбільш успішно відтворюються процеси самопізнання, самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення [2, с. 64].

Проблеми саморозвитку і професійного самовдосконалення є постійним предметом акмеологічних досліджень (О. Анісимов, А. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, Є. Сайко, В. Марков, Є. Селезнева, Ю. Снягін). У рамках акмеологічного підходу досліджуються особливості професійного становлення й самореалізації, розглядаються аспекти професійного розвитку, де: професійна самосвідомість

(О. Москаленко, С. Філіппова та інші), професійна Я-концепція (В. Агапов, А. Каїмов, Н. Мітюріна, С. Мурашко та ін.), професійне самовизначення (С. Козловська, І. Радіна, А. Яренко), самоствердження (А. Буран), професійне самовдосконалення (І. Маркелова) і самореалізація (О. Ковшуро й ін.); професійна компетентність (О. Денісов, І. Еліна, Н. Єршова, М. Ігельник, В. Нарушак, Л. Степнова, Є. Тарасова та ін.), професійна кар'єра (О. Москаленко, Р. Крічевський) надають цілісне бачення особистості. Специфіка акмеології відносно наук, які спрямовані на дослідження людини, полягає у вивченні й розробці життєвого та професійного шляху особистості, визначає проблеми вдосконалення, корекції професійної діяльності й виходить з того, що вершин професіоналізму й майстерності людина досягає виключно сама, при чому професійна діяльність особистості відіграє провідне місце в її самореалізації. Використання акмеологічного підходу у процесі вибору й реалізації професійної кар'єри майбутніми фахівцями різних спеціальностей залежить від володіння акмеспрямованими стратегіями творчої самореалізації у процесі набуття професії й досягнення вершин професіоналізму, які здійснюються засобами акмеологічних педагогічних технологій, завдяки активізації внутрішнього потенціалу учнів (мотиваційно-цільової сфери, здібностей, вольових якостей, самосвідомості), як умови їх сходження до свого **акме-рівня**.

Отже, акмеологія, наголошує А. Деркач, успішно вирішує освітні завдання засобами навчання та формуючого впливу на особистість учнівської молоді професійної школи, сприяє формуванню ціннісного ставлення до самовдосконалення й розвиває досвід саморозвитку, що допомагає досягати проектувального рівня акмеологічного саморозвитку, творчої активності, самостійності та успішності [2, с. 162].

У психолого-акмеологічних дослідженнях на особливу увагу заслуговують акмеологічні чинники й умови, що сприяють чи перешкоджають досягненню професіоналізму і майстерності. Н. Кузьміна вважає, що акмеологічні чинники – це «об'єктивні причини, які зумовлюють самоспрямовання особистості до вершин професійної діяльності». Залежно від цього розрізняють наступні акмеологічні чинники: *об'єктивні*, залежні від реальності та спрямовані на досягнення оптимального результату; *суб'єктивні*, пов'язані з внутрішніми передумовами успішності професійної діяльності особистості (мотиви, спрямованість, здібності, компетентність, творчість); *об'єктивні-суб'єктивні* – виступають як формування акмеологічного саморозвитку, творчої активності, самостійності й успішності [2, с. 189]. До загальних акмеологічних чинників учені (А. Бодальов, А. Деркач, Є. Климов, Н. Кузьміна та ін.) зараховують високий рівень мотивації, потребу в досягненні неординарних результатів, професійно-особистісні стандарти, самореалізацію та постійне прагнення до вершин професіона-

лізму, де акмеологічними умовами виступають схидності, здібності, виховання, соціальна активність, престиж майстерності тощо [там само, с. 211].

Сучасна акмеологія базується на таких *принципах*: детермінізму і соціальної детермінації особистості, розвитку й гуманізму, суб'єкта діяльності, суб'єкта життя і життєдіяльності, потенційного й актуального, оптимальності та моделювання. У межах акмеологічного підходу формування конкурентоспроможності фахівця на етапі професійного навчання можна представити як процес і результат особистісних перетворень, де конкурентоспроможність – це є активність суб'єкта, спрямована на безперервний саморозвиток таких інтегральних складових особистості, як: прагнення до самовдосконалення, професійна компетентність, активна соціальна позиція і командна взаємодія.

Висвітлюючи питання про шляхи, принципи, закономірності та чинники самоспрямування особистості до вершин професійної досконалості, акмеологія розглядає рефлексію як головний механізм оволодіння особистістю професійною майстерністю – це дає змогу розширити підходи до проблеми творчої самореалізації особистості в процесі вибору й реалізації професійної кар'єри, сприяє цілісному, конструктивному самопізнанню. Доцільно враховувати, що процес самореалізації особистості юнацтва значною мірою залежить від характеру життєвих обставин; однак, можна зазначити, що головна частина життєвих досягнень залежить саме від їхніх власних ціннісних орієнтацій, вольової саморегуляції, мотивації, здібностей, соціальної активності, комунікабельності тощо. Тому формування в учнів ПТНЗ позитивного внутрішнього настрою (емоційний інтелект) на досягнення вершин професійної майстерності, виховання в них потреби до самореалізації є важливим етапом професійного становлення, де суть акмеологічного підходу полягає в комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, в процесі якого його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у цілісному, єдиному просторі.

Акмеологія, вважають учені, орієнтує особистість на гуманістичну спрямованість саморозвитку, де самоактуалізація й самореалізація особистості юнацтва поєднуються з її адаптацією, індивідуалізацією й інтеграцією на пріоритетній основі гуманізму. Авторами стверджується, що самоактуалізація й самореалізація дещо подібні до процесів індивідуалізації, але у них інша якість: просто «виділитися» не є самоціллю, а ось «виділитися» за рахунок професійних, особистісних або духовних досягнень та успішної взаємодії – це є головним у розумінні акмеологічного підходу [2, с. 175].

У психології тривалий час вважалося, що розвиток особистості – це процес формування соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації та виховання, де стверджувалося, що внутрішньою силою

такого розвитку є суперечності між потребами й реальними можливостями їх задоволення. Розвиток особистості в рамках акмеологічного трактування у найзагальнішому вигляді розглядається саме як процес входження людини у нове соціальне середовище та інтеграція в цьому просторі [27, с. 21].

Основними акмеологічними технологіями є акмеологічна оцінка на основі відбору й формування системи критеріїв та ціннісних орієнтацій; психолого-акмеологічна й професійно-виробнича діагностика та *акмеограма*, як основний метод акмеографічного підходу, і все це разом є системою вимог, умов й чинників, які сприяють прогресивному розвитку, насамперед, саморозвитку професіоналізму особистості та діяльності конкретних суб'єктів праці [1, с. 94-95].

На думку В. Зазікіна, акмеограма спрямована на індивідуальний особистісно-професійний розвиток, формально вона є індивідуальним «зрізом» потенційного суб'єкта діяльності, його можливостей і перспектив, властивостей, що компенсуються чи не компенсуються. Акмеограму можна розглядати як узагальнюючу категорію по відношенню до професіограми і психограми. У типовій схемі акмеограми є розділи, що належать до рівня *загального* (підструктури професійної кваліфікації, загальних акмеологічних інваріантів професіоналізму), *особливого* (підструктури спрямованості особистості, специфічних акмеологічних інваріантів професіоналізму), *одиночного* (підструктури здібностей, характерологічних особливостей, етичних якостей) [1, с. 117].

Авторський практичний досвід використання акмеологічного підходу у профорієнтаційній роботі з молоддю професійно-технічних і загальноосвітніх навчальних закладів надає можливість визначити позитивні зміни у майбутніх фахівців. Застосування акмеологічного підходу надає можливість учнівській молоді професійної школи оволодіти новими елементами соціальної і рольової поведінки, яка призводить до найбільш високого рівня усвідомленого саморозвитку й активної соціалізації, стимулює мотивацію успіху та розвитку професійної компетентності, проявити педагогічну підтримку у створенні моделей процесів життєдіяльності під кутом усвідомленого «акме».

Водночас зазначимо, що недостатня наукова розробленість та майже відсутність практичного інструментарію щодо використання акмеологічного підходу у процесі вибору й реалізації професійної кар'єри, унеможливають активне застосування цього напрямку роботи в навчально-виховному й виробничому процесах професійної освіти.

Змінюється все: характер праці, яка дедалі стає інтелектуальною, економічна діяльність, техніка і виробниче обладнання; де перехід до ринкової економіки, постійне зростання вимог професіоналізму

й мобільності різних галузей виробництва, динамізм сучасних виробничих технологій, виникнення підприємств різних форм власності та інтеграція у світову економічну співдружність викликає необхідність впровадження нової парадигми професійної освіти, спрямованої на забезпечення вільного і якісного розвитку особистості учнів ПТНЗ.

Формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця на етапі професійного навчання – це складний процес, в який бажано включати акмеологічну підтримку, тобто систему організаційно-навчальних і виховних заходів, спрямованих на самовдосконалення й саморозвиток учнівської молоді; на створення акмеологічних програм і тренінгів професійного становлення й розкриття внутрішнього потенціалу особистості юнацтва; розвиток властивостей і якостей, які сприяють досягненню високого рівня професіоналізму й майстерності на вимогу ринку праці; розробка і впровадження навчальних курсів акмеологічного змісту, які сприяють активній соціалізації, і що є фундаментом реалізації професійної кар'єри.

4.3. Соціально-педагогічне проектування професійної кар'єри учнів ПТНЗ: арт-терапевтичний підхід

З огляду на процеси прискореного інноваційного розвитку суспільства та вимог глобального ринку праці, який потребує висококваліфікованих спеціалістів у різних галузях соціально-економічної діяльності, ми вважаємо, що професійна самореалізація особистості фахівця неможлива без розкриття її творчого потенціалу й стимулювання розвитку креативного мислення. Є досить значна потреба суспільства у спеціалістах, які використовують нестандартне, своєрідне мислення, мають гнучкість та інтуїтивне відчуття вимог сучасності, застосовують інновації і творчі професійні знахідки. Ці потреби ринку праці актуалізують питання пошуку інноваційних методів і підходів до розробки програм саморозвитку, самовиховання та життєтворчості особистості конкурентоспроможного фахівця у різних сферах діяльності.

Виховне значення образотворчої діяльності аналізували відомі вітчизняні й закордонні вчені (Л. Виготський, О. Запорожець, Є. Ігнат'єв, В. Кузін, Б. Неменський, В. Роменець, Н. Сакуліна, Б. Тепле, Є. Флерина, Б. Юсів, Б. Джефферсон, Е. Крамер, В. Лоунфельд, У. Ламберт, К. Роуланд та ін.). Образотворча діяльність допомагає людині передати не тільки те, що вона бачить навколо, але й свої фантазії та мрії, дати волю уяві, усвідомити й поліпшити своє ставлення до тих чи інших явищ або подій, промальовуючи їх. Також творча діяльність сприяє соціально-культурологічному саморозвиткові особистості,

важлива для емоційного й інтелектуального становлення, формування її особистісної зрілості.

Здійснюючи наукові пошуки, ми можемо представити позицію багатьох авторів як зарубіжних так і вітчизняних, щодо застосування арт-терапії у системі освіти різного рівня (Д. Аллан, Т. Боронска, Ч. Ірвуд, Е. Хольцман, Л. Монтанарі, Р. Сільвер, Е. Холт, М. Федорко, С. Керрел, Д. Хертз, В. Бреусенко-Кузнецов, О. Вознесенська, А. Деркач, О. Древицька, І. Зязюн, Л. Злочевська, О. Копитін, В. Кокоренко, О. Кондрицька, М. Кісельова, Л. Лебедева, Л. Мова, Л. Терлецька та ін.), які вважають, що арт-технологіям властиві істотні переваги порівняно з іншими методами педагогіки й практичної психології, оскільки вони дають змогу розширити форми роботи у педагогічній сфері з учнівською молоддю. Автори вважають, що використання широкого спектра технік і форм роботи даного феномена в освітніх закладах, які засновані на прийомах образотворчої, музичної, драматично-рольової та художньо-поетичної експресії, мають великі перспективи. При цьому дослідники наголошують, що види художньої, творчої діяльності не повинні переходити у площину суто терапевтичної практики [6; 8; 9; 12; 13; 16; 19-24; 31].

Інтенсивний розвиток і становлення арт-терапії в Україні є явищем не випадковим. Як вважають О. Вознесенська і Л. Мова, «методи арт-терапії близькі ментальності українців, для яких більше характерна орієнтація на емоційно-образні переживання, ніж на раціональне вирішення внутрішньо психічних конфліктів». Далі, автори підкреслюють, що архаїчні форми мистецтва, як праобраз сучасної арт-терапії, збереглися в українській народній творчості, у віршах, піснях, танцях, малюнках, у різних виробках образотворчого мистецтва і виступають ресурсом для духовного зміцнення, адаптації людини до оточуючої світової реальності, до усвідомлення свого образу «Я», як особистісного так і професійного [6, с. 5].

Професійне самовизначення і саморозвиток сучасної особистості визначається через усвідомлення свого образу «Я», де не тільки конкретні професійні знання, вміння та досвід, й властивості людини як багатомірного цілого відіграють головну роль.

Принагідно зазначити, що використання традиційного тестового підходу в профорієнтаційній роботі з учнями професійно-технічних навчальних закладів не дає повної характеристики для вивчення глибинно-психологічних феноменів і ресурсних можливостей для дослідження психічної реальності молоді людини. У цьому сенсі, К. Юнг наголошував, що образотворча діяльність є внутрішню потребу – тобто особливий інстинкт, завдяки якому людина стає інструментом вираження досвіду колективного несвідомого, бере участь у процесі індивідуалізації, який веде до дедалі більшого взаємопроникнення

особистого і загальнолюдського, коли переборюється конфлікт між особистим і загальнолюдським, а людина досягає максимальної соціальної реалізації своїх можливостей [13, с. 116].

На наш погляд, метод арт-терапії, який враховуючи у повній мірі досягнення наукової думки й досвід мистецтва, інтелект людини та її почуття, рефлексію й діяльність, природно поєднуючи тілесність і духовність людини, є інноваційним підходом до вирішення завдань вибору й побудови професійної кар'єри учнівською молоддю ПТНЗ.

Привертає увагу звернення І. Зязюна до визначення феномена «арт-терапія» як інноваційного в системі освіти і його застосування у сучасній педагогічній практиці: «Категорія арт-терапія», безсумнівно, нова для педагогічної теорії і освітньої практики. Новизна (властивість і якість за значенням) конкретизує «нове» як інший порядок, винахід, метод, явище». В системі цих уявлень вчений розглядає метод арт-терапії у педагогічному процесі як поширену сферу, що є динамічною системою взаємодії між учнем, продуктом його художньої, творчої діяльності і педагогом (арт-терапевтом) у так званому «фасилітуючому» арт-терапевтичному просторі з метою реалізації найважливіших функцій освіти: психотерапевтичної, корекційної, діагностичної, розвивальної, виховної, психопрофілактичної, реабілітаційної тощо. [16, с. 25].

Педагогічні технології є невід'ємною складовою навчально-виробничо-виховного процесу, орієнтири яких спрямовують особистість юнацтва на самопізнання, на саморозвиток, на поглиблене вивчення образу «Я», де пріоритетним є індивідуальний підхід до їхньої професійної самореалізації. Арт-технологіям властиві суттєві переваги, які дають змогу розширити можливості педагогічного інструментарію, створюють умови для дослідження несвідомих процесів, ідей і станів особистості учня; соціальні ролі, явища й форми поведінки, а також допомагають віднайти й усвідомити новий шлях реалізації професійних здібностей. відновлюють механізми саморегуляції та самоактуалізації, а загалом – реалізації професійної кар'єри в сучасних умовах ринку праці [20, с. 94].

У сучасній педагогічній практиці професійної школи поряд з формуванням знань і вмінь у майбутніх молодих фахівців пріоритетними стають технології, спрямовані на допомогу особистості юнацтва віднайти й відкрити своє неповторне «Я», розвиток їхньої самосвідомості та світосприймання, де під самосвідомістю розуміється усвідомлення особистістю самої себе, ставлення до себе та свого місця в соціумі, як єдність внутрішнього й зовнішнього інтегрованого самопізнання.

Процес набуття молоддю професійної майстерності відкриває можливості не тільки отримати спеціальність, а й стає інструментом плекання людини як творця і проектувальника свого життя, органі-

зації своєї індивідуальної траєкторії професійного й особистісного розвитку, що дуже важливо у період стрімких соціально-економічних перетворень на ринку праці, де особлива роль відводиться самопізнанню, саморозвиткові, самотворенню, спрямованих на розкриття істотних сил та духовного зростання молоді людини.

Арт-терапія, як специфічна діяльність на зіткненні мистецтва, педагогіки і практичної психології, надає можливість виявити інтерес в учнівській молоді до змісту обраної професії, зорієнтувати їх до усвідомленого вибору свого професійного майбутнього і проектування кар'єрного зростання. В. Моляко під творчістю розуміє процес створення чогось нового для певного суб'єкта. Творчість, вказує вчений, притаманна кожній людині, а саму творчу діяльність, на його думку, можна охарактеризувати за такими параметрами, як суб'єкт (особистість) творчості, продукт творчості, умови, за яких відбувається творчий процес. У творчості, вважає вчений, основними є оригінальність, новизна в діяльності, відмінність від створеного раніше, вже відомого [25, с. 1-4].

Узагальнюючи щойно зазначене, можна розглянути наступні основні завдання і способи проведення арт-терапевтичних занять (активізація самостійної творчої діяльності та формування готовності до самоаналізу професійного вибору):

максимальна свобода творчого самопізнання й самовизначення через використання художніх матеріалів;

шанобливо ставитися до особистісного простору, процесу й продукту творчості кожного учасника;

дотримуватися заданого тимчасового регламенту, передбачаючи зайнятість учасників з різним ритмом роботи;

роботи не повинні піддаватися аналітичному розбору з діагностичною метою;

інтерпретація орієнтується на розуміння образів самими учасниками процесу творчості.

Вважаємо за доцільне розкрити зміст деяких арт-методик, які можна застосовувати у процесі набуття досвіду побудови професійної кар'єри з учнями професійної школи і які дають змогу можливості досліджувати багатомірний світ особистості у просторі й часі сьогодення.

Наприклад, арт-методики «Людина у дощову зливу» й «Доц у казковій країні» (автори Т. Зінкевич-Євстігнеєва і Д. Кудзілов) дають можливість визначити рівень психологічної резистентності, тобто здатності до протистояння несприятливим впливам зовнішніх факторів життєдіяльності, що важливе для самореалізації, як особистісної так, і професійної. Саме ця здатність і є ресурсом соціальної адаптації, на розвиток якої впливає багато психологічних механізмів, таких, як: темперамент, воля, інтелект і самосвідомість [12, с. 57].

Характер й успіх соціальної самореалізації сучасної людини залежить від його системи цінностей та особливостей процесу цілеспрямованості, який визначає шлях професійного становлення майбутніх фахівців робітничих професій. За допомогою методики «Карта казкової країни» стає можливим вирішувати такі завдання, як: накопичення даних про індивідуальну динаміку процесу формування образу професійної вершини «акме» і скласти прогноз відносно перспектив психолого-педагогічної корекції; виявити попередній прогноз професійного розвитку та визначити рівень професійної ефективності, зіставляючи стан образу мети з «маршрутом» її досягнення [12, с. 93].

Під час інтерпретації творчих робіт, які створені різними формами і засобами образотворчого мистецтва, саме пошук та спільне обговорення дають змогу молодій людині зануритись у свій внутрішній світ, замислитись над своїм місцем у соціальному просторі сьогодення й оволодіти комунікативними навичками; визначити ресурсні можливості особистісного та професійного розвитку.

Один із прикладів застосування методу арт-терапії у роботі з учнівською молоддю представляє О. Древицька у проєкті «Троянди й виноград – красиве і корисне», який, на думку авторки, «стимулює мотивацію до творчості, несе ідею усвідомлення неповторної сутності і позитивної самореалізації кожної людини». Цей проєкт було започатковано в Київському загальноосвітньому ліцеї, ідея якого є відродження духовних цінностей та впровадження гуманістичних тенденцій у процеси взаємодії людей, де «місія полягає в творенні й любові до людей: творити світ своєї особистості, творити оточення на благо своє і потомків – «красиве, добре, вічне». Надалі, автор визначає мету проєкту: «мотивувати молодь на творчу самореалізацію, підвищити культуру самоусвідомлення і взаємин між підлітками, викладачами і батьками».

Основою цього проєкту було проведення конкурсу, на якому були представлені творчі роботи учнів ліцею «абсолютно будь-яких сфер мистецтва і людської діяльності», а також, запропоновані питання анкети, такі як: «як ви бачите своє майбутнє», «улюблені хобі, казка, книга», «як ти мрієш змінити світ» та ін. За результатами проведеної роботи засновники проєкту вирішували такі завдання: «Демонстрація неповторних ракурсів творчості і сприяння творчому самовизначенню молоді; сприяння кращому розумінню батьками, вчителями, суспільством, того, що кожна особистість є унікальною, і підходи до виховання мають враховувати цей позитивний творчий потенціал» [10, с. 36-37].

В іншому ракурсі соціально-психологічні проблеми застосування арт-терапії розглядав український дослідник Н. Коломінський, який вважав, що «... зіставлення суті арт-терапевтичної допомоги людині з предметом і завданнями соціальної психології показує, що соціальна психологія як наука й практика взаємодії (спілкування і

ставлення) людей може стати науковим підґрунтям арт-терапії, насамперед стосовно соціальних ролей, у яких індивід у процесі соціалізації має навчитись не тільки виконувати певні соціальні функції, а й «грати» відповідні соціальні ролі» [21, с. 47].

Підтримуючи думку цього автора, ми вважаємо, що такі види арт-терапевтичної роботи, як драмотерапія і її фольклорний різновид – казкотерапія, ізотерапія, перформенс, лялькотерапія та інші, спроможні у творчому процесі педагогічної допомоги і підтримки сучасній молоді напрацювати образ бажаної поведінки для соціально-професійної адаптації у процесі самореалізації та кар'єрного зростання, що дуже важливо для майбутніх конкурентних і затребуваних фахівців.

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

Ідея впровадження арт-технологій у педагогічний процес спонукали О. Деркач використати метод спрямованої візуалізації, який вона означила як засіб самопізнання на прикладі техніки В. Окландера «Трояндовий кущ». Тривалий час нею проводилася робота з підлітками та учнівською молоддю, і, як наголошує сама авторка, отримані результати неодноразово підтверджували доцільність, актуальність та ефективність застосування арт-терапії, «... оскільки за незначний відрізок часу, у процесі спонтанної художньої творчості стає можливим отримати унікальну можливість прочинити двері у внутрішній світ особистості, відчуті його своєрідність і неповторність, визначити психічний та емоційний стан, сприятливість соціального оточення, ресурсний потенціал, приховані комплекси, страхи чи проблеми тощо» [9, с. 97-98].

Завдяки методові спрямованої візуалізації учасники процесу із заплещеними очима уявляють трояндовий кущ, а в цей час ведучий активізує творчий процес, ставлячи такі питання: «який цей кущ – він сильний чи слабкий, великий чи маленький?», «чи є на ньому квіти, якого вони кольору та розміру?», «які гілочки, листочки й коріння?», «хто його доглядає?», «як він себе почуває?» тощо. Надалі учасники розплющують очі і малюють кожен свій трояндовий кущ.

На наступних етапах роботи визначаються емоції та почуття, що виникли під час виконання роботи та виявлення «ключових моментів», у процесі спільного обговорення таких «ключових моментів» стає можливим особистості юнацтва зануритись у свій внутрішній світ, замислитись над своїм місцем у соціальному просторі. Та найвагомішим здобутком цієї роботи з учнівською молоддю, вважає О. Деркач, «... є ціннісний досвід, що отримують вони у процесі самопізнання та занурення у світ власних почуттів, бо саме звідси починається шлях позитивних змін, що обов'язково приведе до самосприйняття та гармонізації особистісного розвитку» [8, с. 94–95]. На нашу думку, *техніка спрямованої візуалізації* (оволодіння засобами ефективної саморегуляції, які посилюють потік уяви і спрямовують його у задане русло) допомагає уявити образ майбутньої професії, її основні характеристики, знаряддя праці тощо, що сприяє яскравому, багатомірному баченню простору самореалізації.

Використовуючи арт-терапевтичні технології у профорієнтаційній роботі з учнівською молоддю ПТНЗ з метою пізнання світу професій та визначення себе у світі професій, ми бачимо, як образотворча діяльність створює своєрідні «мости», що допомагають віднайти той особистісний творчий шлях, який призводить до розширення світосприймання сучасного професійного простору майбутнього кваліфікованого робітника [13, с. 118].

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

Сучасне розуміння завдань педагогічних технологій дає змогу визначити переваги арт-терапевтичного підходу порівняно з іншими у таких позиціях, як:

- немає обмежень у використанні, тому що дає можливість уникнути прямого контакту з дорослими (вчитель, психолог, арт-терапевт) завдяки невербальному спілкуванню;

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

- є способом вільного самовираження, самопізнання, самореалізації;

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

Отже, арт-терапія є ефективним методом психолого-педагогічної допомоги і визначається: емоційною рівновагою, самопочуттям професійної самоідентифікації, самопізнанням і саморозвитком.

Література

1. Акмеологический словарь / [под общ. ред. Деркача А. А.]. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
2. Акмеология: учебн. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
3. *Безпалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Безпалько. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
4. *Безпалько В. П.* Основы и теории педагогических систем / В. П. Безпалько. – Воронеж, 1977. – 191 с.
5. *Безпалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Безпалько. – М.: Педагогика, 1988. – 231с.
6. *Вознесенська О. Л.* Особливості арт-терапії як методу / О. Л. Вознесенська // газета «Психолог». – 2005. – № 39 (183). – С. 5.
7. Український педагогічний словник. [авт.-уклад. Гончаренко С.] – К: Либідь, 1997 – 289 с.
8. *Деркач О. О.* Використання методу спрямованої візуалізації як засобу самопізнання. / О. О. Деркач // Простір арт-терапії. – К, 2008.
9. *Деркач О. О.* Педагогіка творчості: арт-терапія на допомогу вчителю, соціальному педагогу, практичному психологу: навч.-метод. посібник / О. О. Деркач. – Вінниця; ВДПУ, 2006. – 60 с.
10. *Древіцька О. О.* Сприяння творчій самореалізації підлітків через впровадження проекту: «Троянди й виноград - красиве і корисне». / О. О. Древіцька // Простір арт-терапії: Матеріали II між нар. наук.-практ. конференції, Т.1. – К., 2006. – С. 97–98.
11. Короткий акмеологический словарь / [авт.-сост. В.Г. Зазыкин] – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
12. Зинкевич Т. Д. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. / Т. Д. Зинкевич, Д. Б. Кудзилов. – СПб.: Изд-во «Речь», 2006. – 146 с.
13. *Злочевська Л. С.* Арт-терапія як метод розвитку мотивації до творчої праці у профорієнтаційній роботі з учнівською молоддю. / Л. С. Злочевська // Простір арт-терапії: можливості і перспективи: зб. наук. праць. – Київ, 2007.
14. *Зязюн І. Д.* Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І. Д. Зязюн // Рідна школа, 2000. – № 8.
15. *Зязюн І. А.* Педагогічна майстерність: хрестоматія. Навч. посіб. ВНЗ (МОН України)/ за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2010. – 606 с.

16. Зязюн І. А. Педагогічна арт-терапія як естетична фасцинація // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. праць; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., Хмельницький, 2008. – С. 25.
17. *Кацица С. П.* Эксперимент. / С. П. Кацица. Теория. Практика: статьи выступления. – М.: Изд-во «Наука», 1974. – 287 с.
18. *Карамушка Л. М.* Психологічні основи управління змінами в освітніх організаціях: навч.-метод. посіб. / Л. М. Карамушка. – Біла Церква: КОПОПК, 2008. – 76 с.
19. *Керрел С.* Групповая психотерапия подростков / С. Керрел. – СПб.: Питер, 2001. – С. 196.
20. *Кокоренко В. Л.* Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий. / В. Л. Кокоренко. – СПб.: изд-во «Речь», 2005.
21. *Коломінський Н. Л.* Соціально-психологічні проблеми застосування арт-терапії. / Н. Л. Коломінський // Простір арт-терапії: Матеріали II міжнародної наук.-практ. конференції, Т.1. – К, 2006.
22. *Копытин А. И.* Основы арт-терапии. / Копытин А. И. – СПб.: Лань, 1999. – 256 с.
23. *Копытин А. И.* Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. – М.: «Когито-Центр», 2007. – 200 с.
24. *Лебедева Л. Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб.: изд-во. «Речь», 2005. – С. 9–11.
25. *Моляко В. О.* Психологія творчості - нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практ. психологія та соц. робота. – 2004. – № 8.
26. *Мудрык А. В.* Современный старшеклассник: проблемы самоопределения / А.В. Мудрык. – М.: Знание, 1997.
27. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М.Любарська та ін.]; / за ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 256 с.
28. Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1987. – 207с.
29. Педагогика: учебник / [Л. П. Крившенко и др.]; / под ред. Л.П. Крившенко. – М.: «Прспект», 2004. – 318 с.
30. *Реформатский А. А.* Введение в языкознание: Учеб. для вузов / под ред. В. А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 536 с.
31. *Терлецька Л. Г.* Арт-терапія як метод дослідження творчого аспекту психічного здоров'я особистості / Терлецька Л. Г. // Психол. газета. 2006. – №1 (49).

РОЗДІЛ 5

РОЗВИТОК І САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ СОЦІОЕКОНОМІЧНИХ УМОВАХ

5.1. Наукові підходи і визначення розвитку і саморозвитку

Суть поняття «саморозвиток» закладена в корені цього слова: людина розвивається самостійно, без допомоги інших, тобто сама себе навчає, сама себе розвиває. Самонавчання і саморозвиток – найбільш актуальні й ефективні способи пізнання світу, в якому ми живемо. Проте далеко не всі розуміють важливість саморозвитку особистості та його значення для змісту й мети життя і, зокрема, кар'єрного росту.

Концептуальні теорії по проблемах особистісного розвитку містяться в працях вітчизняних і зарубіжних учених К. Абульханової-Славської [1], Б. Ананьєва [4], Н. Бітянкової [9], В. Зінченко [14], С. Іванова [15], І. Кона [18], В. Пушкіна [31], С. Рубінштейна [36], А. Суворова [38], Д. Узнадзе [39]. Основні ідеї – це пошук сам себе і прагнення до своєї вершини (І. Кон [18]); набуття духовного досвіду через занурення й самоочищення (В. Зінченко [14]; зустріч з власним «Я» через інше «Я» (В. Петровський [29]). Саморозвиток особистості на діяльнісній основі як культурно-історична концепція розкритий у працях Л. Виготського [11], В. Давидова [12], А. Дусавицького [13], Б. Ельконіна [53], Д. Ельконіна [54]. У роботах зарубіжних психологів саморозвиток особистості представлений в наступних концепціях: розуміння особистості людини як динамічної системи процесів, що мають певну спрямованість і водночас приховані для самої людини: А. Адлер [2], З. Фрейд [43], К. Юнг [53]; саморозвиток як відкриття ідентичності і на цій основі набуття «повноти людяності» через самоактуалізацію: Е. Еріксон [55], А. Маслоу [22: 23], К. Роджерс [33]; саморозвиток як прагнення до сенсу свого існування – В. Франкл [42], Л. Хаббард [44]; саморозвиток як зміна соціальних установок і будовання власного життя – Е. Берн [8]. Деякі методологічні аспекти створення умов для саморозвитку розкриваються П. Щедровіцьким [48 – 52]. Внутрішнім феноменом і феноменом у сфері особистості в процесі її саморозвитку присвячені роботи Е. Махарова [23], В. Михайлова [25], А. Новікова [27], А. Оконешникової [28], Б. Попова [30], А. Саввінова [37], Л. Філіппова [41].

Проблема «саморозвитку» була і досі є об'єктом уваги таких наук, як філософія, соціологія, педагогіка і психологія. Вивчення процесу саморозвитку людини має довгу історію, що бере свій початок з епохи стародавніх цивілізацій і античності. Розглядаючи процес саморозвитку особистості філософи використовують поняття «розвиток».

Розвиток – це процес, який самоорганізовується, а особистість є складною системою, яка самоорганізовується. Таким чином, саморозвитком називається не всякий розвиток особистості, а лише розвиток, що передбачає високу активність суб'єкта [17]. Проблема саморозвитку особистості віддзеркалена і в працях психологів-гуманістів, таких, як К. Роджерс [32; 33], А. Маслоу [22]. У контексті теорії К. Роджерса тенденція саморозвитку – це процес реалізації людиною впродовж всього життя свого потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особою. Намагаючись досягти цього, людина проживає життя, наповнене сенсом, пошуками і хвилюваннями.

Набуваючи у процесі діяльності певний досвід і властивості (на основі внутрішніх потреб), особистість починає на цій основі вільно й самостійно вибирати цілі і засоби діяльності, управляти своєю діяльністю, водночас удосконалюючи і розвиваючи свої здібності, змінюючи й виховуючи (формуючи) себе. З точки зору С. Рубінштейна, особистість є носієм свідомості і, в першу чергу, проявляє відношення до світу. У цьому сенсі особистість для нього проявляється як здатність людини виробляти це відношення, тобто мати певну позицію [36].

Саморозвиток особистості є одним з проявів діяльнісної суті людини. Він спрямований на зміну самого суб'єкта. Це внутрішня духовно-практична діяльність суб'єкта, в результаті якої змінюється його внутрішній світ. У педагогіці для кожного психотипу наявний широкий круг робіт, у яких осмислюються різні підходи до розуміння саморозвитку особистості: самовиховання, самотворення (А. Арет, А. Кочетов, А. Лутошкін, Л. Рувинський), або ж суміщається з еволюційним процесом становлення людини та іншими живими організмами (П. Каптерев); активність, у результаті реалізації потреб особистості в розвитку, які виникають під впливом внутрішніх суперечностей (І. Харламов). Б. Вульфів і В. Іванов бачать у саморозвитку, насамперед, власну активність людини в саморозвитку, в розкритті й збагаченні своїх духовних потреб, творчості, особистісного потенціалу, в реалізації віри у можливість самовиховання в процесі природного фізіологічного, фізичного, психічного та соціального розвитку. В цьому разі, вчені підкреслюють прагнення й потребу особистості в розвитку і збереженні своєї індивідуальності. Іншими словами, в розкритті педагогічного аспекту поняттям «саморозвиток» підкреслюється суб'єктивність особистості, розвиток людиною власного «самозвеличання», здатність її до самотворення, можливість створити свій образ в цілому, самоактуалізуватись, самоудосконалюватись і самостверджуватись в процесі самореалізації в діяльності та спілкуванні. Психологічний підхід до особистісного саморозвитку дає змогу визначити його як механізм «людинотворення» [7].

Чимало вітчизняних психологів і педагогів, аналізуючи саморозвиток особистості, виділяють наступні його характеристики: визначення ієрархії цінностей, які відображають пріоритети загальнолюдських цінностей; розвиток потребнісно-мотиваційної сфери (як смислового поля особистості), на основі особистісної системи цінностей; концептуальне мислення, яке зумовлює світогляд і можливості його поглиблення; розвинена «я-концепція» як продукт теоретичного осмислення своєї особистості, власних життєвих цілей; позиція об'єктивного реалізму, тобто адекватного усвідомлення і прийняття своєї відповідальності за себе, своє суспільство, країну в співвідношенні зі своїми можливостями; стратегія життя, побудована відповідно до особистісних цінностей, прагнень та можливостей; зрілість емоційної сфери, етично-естетичного ідеалу, високих відчуттів, художнього смаку; соціальна відповідальність особистості, готовність до діяльності як вираження «міри свободи особи»; рефлексивність, висока вимогливість до себе, свідомо саморегуляція на рівні самоврядності; наявність активної діяльності «сходження до себе кращого», розвинене «комунікативне ядро особистості» як гарантія компетентності в спілкуванні [4].

Основними змістовними характеристиками структури саморозвитку у М. Шамардіної виступають ціннісні орієнтації, особистісні смисли, самооцінка, мотиваційно-вольові компоненти, постановка мети [20]. Ці компоненти визначають спрямованість і динаміку саморозвитку, а також рівень зрілості особистісних компонентів. Їх гармонійне поєднання дає можливість людині перетворити себе, організувати самостійну діяльність з власного самовдосконалення. Виходячи зі сказаного, можна зробити висновок, що процес саморозвитку – це процес цілеспрямованої діяльності особистості у безперервній самозміні, свідомому управлінню своїм розвитком, виборі цілей, доріг і засобів самовдосконалення згідно з життєвими установками [3]. Таким чином, у житті й розвитку особистості визначаються її внутрішні зусилля «відбутися» на всіх напрямках життя. А оскільки людина – істота соціальна, процес саморозвитку не може здійснюватися без включення суб'єкта в активний діяльнісний процес, що відіграє велику роль у її розвитку.

Проте самоосвіту (саморозвиток) не потрібно сприймати як заміну традиційній освіті – шкільній та університетській. Вони цілком можуть співіснувати і в межах цих систем – вчителі у школі і викладачі в університеті не здатні дати людині широкий обсяг знань, вони дають лише усереднену модель, задають напрям, в якому необхідно рухатися далі. Багато хто розуміє самоосвіту і саморозвиток не зовсім правильно. В уяві відразу постає картинка: навколо людини гори підручників і довідників, вона не бачить денного світла. Насправді ж під саморозвитком, самонавчанням та самоосвітою розуміють будь-яке самостійне

засвоєння тих чи інших навиків. Якщо, наприклад, людина самостійно, по книжці вчиться грати на музичному інструменті, це теж самонавчання і, відповідно, саморозвиток. До речі, нинішня реформа освіти, якою б не була вона дискусійною, має одну досить вагому позитивну тенденцію – тенденцію до саморозвитку й самоосвіти. Завдання викладача – не навчити, а навчити вчитися, навчити самостійно добувати і актуалізувати для себе інформацію. Без подібного вміння усі довідники ки будуть абсолютно даремними.

Що означає «професійний саморозвиток» – дань моді чи усвідомлена необхідність? У багатьох випадках людині просто не вистачає інформації про те, з чого потрібно починати професійний саморозвиток або самовдосконалення. Ці способи, які вона вибрала, можуть виявитися нецікавими, складними і не дати швидкого ефекту. Знання сучасних методик саморозвитку, навіть при досить слабкій мотивації до кар'єрного зростання, дає змогу, наприклад менеджеру (адже найчастіше саме представники даної професії прагнуть збільшити особисту ефективність) підтримувати інтерес до процесу саморозвитку і досягати значних професійних успіхів, тим самим збільшуючи прибуток компанії.

Професійний саморозвиток поки що не можна зарахувати ні до масових, ні до типових явищ. Не всім властиві якості, необхідні для цілеспрямованої роботи над собою. Про професійний розвиток співробітника говорять лише тоді, коли рівень ефективності його діяльності стає на порядок вищим, а не просто змінюється. Чому одні можуть досягти таких висот, а інші ні? Очевидно, багато що залежить від здатності бачити власні недоліки і об'єктивно оцінювати свої результати. На перший погляд, все просто й зрозуміло, але мало хто спроможний володіти вольовими якостями, необхідними для саморозвитку, а формувати і розвивати їх самостійно не так уже й просто.

Наприклад якщо, знову ж таки, взяти за приклад менеджера, то його саморозвиток – це усвідомлений цілеспрямований розвиток у собі якостей керівника, що включає самостійне вдосконалення своїх умінь, знань, функціональних і особистих якостей, що підвищують професійний рівень. Даний процес має чітку структуру, яка ґрунтується на єдності таких складових: а) особисте зростання; б) інтелектуальний розвиток; в) кваліфікаційний розвиток; г) підтримання хорошої фізичної форми.

Зрозуміло, що найбільш актуальною є самоосвіта для учнів, у яких, як правило, співвідношення аудиторної і самостійної роботи – 1:1. Правда, далеко не всі учні повністю використовують таку можливість, приділяючи самоосвіті і, отже саморозвитку, украй малу роль. Самоосвіту й саморозвиток можна назвати своєрідною інвестицією в самого себе: спочатку людина добровільно і самостійно отримує ті

чи інші знання й навики, а потім застосовує їх і отримує певну користь. Звичайно, сенс саморозвитку й самонавчання не лише в тому, щоб мати практичну користь. Потреба в саморозвитку, в самоактуалізації – нормативна потреба високодуховної людини. Якщо людині не хочеться вчитися нічому новому, не хочеться що-небудь для себе відкривати, опановувати нові знання і вміння, то в цьому випадку можна говорити про своєрідну духовну й етичну патологію, яку необхідно лікувати, наприклад, наполегливою працею над собою.

Тому важливою проблемою у навчально-виховному процесі ПТНЗ є особистісна орієнтація професійної підготовки майбутніх спеціалістів, спрямована не тільки на засвоєння учнями знань, умінь, навичок і форм поведінки, а й на формування певної структури особистісних якостей. Важливо, щоб уже в процесі навчання учні оволоділи системним баченням майбутньої діяльності, сприймали події як компоненти єдиної системи діяльності, яка включає пов'язані між собою напрями роботи. Це положення визначає актуальність пошуку шляхів інтеграції змісту і форм професійної освіти, завдяки яким забезпечується формування інтегративних професійних якостей в учнів ПТНЗ.

Формування практичного та психологічного компонентів залучення учнів до професійної діяльності опирається на взаємозумовлені зміни в емоційно-вольовій, операційно-технічній та інтелектуальній сферах особистості, які стимулюють розвиток самосвідомості, що, у свою чергу, впливає на розвиток усіх інших сфер, здійснюючи регуляторну функцію процесу формування особистості та її професійної компетентності. Професійна підготовка учнів поетапно наповнюється різним змістом. На початковому етапі навчально-пізнавальної діяльності учнів провідним є моральний компонент, а головним у професійній мотивації – початковий недиференційований інтерес до даного виду праці. На другому етапі необхідне формування ієрархії мотивів навчально-професійної діяльності, коли початковий пізнавальний інтерес переростає в професійний інтерес до конкретного виду діяльності. На наступному, третьому, етапі головним є практичне залучення учнів до професійної діяльності, під час якого вони отримують і поглиблюють загальні знання про професії даної галузі, базові або спеціальні знання, вміння й навички; набувають досвіду виконання простих практичних завдань. Останні охоплюють зміст праці всіх професійних груп галузі та мінімально необхідний досвід роботи за спеціальністю, яка набувається під час відповідного допрофесійного навчання.

Так, залучення учнів до професійної діяльності може сприяти розвитку інтегрального особистісного новоутворення, що включає стійке прагнення до праці в даній галузі, наявність спеціальних знань, умінь і навичок, а також комплекс індивідуально-психологічних (вольових, емоційних, характерологічних) якостей, які забезпечують ви-

соку ефективність професійного функціонування людини в цій галузі. Що ж до професійної самосвідомості, яка, як відомо, є новоутворенням юного віку, то на етапі формування спеціальних умінь важливими є прагнення до знання психологічної структури своєї особистості, адекватна самооцінка базових знань, умінь, навичок, здатність до професійної самоосвіти тощо. Отже, через професійно орієнтоване навчання учнів (із залученням їх до практичної діяльності) і формування професійних ціннісних орієнтирів можливе забезпечення в подальшому розвитку та вдосконалення професійних умінь.

5.2. Актуальність розвитку і саморозвитку майбутніх кваліфікованих робітників у трансформаційних соціоекономічних умовах

Зі здобуттям державної незалежності, з корінними змінами економічної ситуації в Україні, переходом до ринкової економіки постають проблеми формування сучасної економічної культури нації взагалі й удосконалення та переорієнтації економічної освіти зокрема. Гуманістична суть проведення в Україні економічних перетворень полягає в тому, щоб зробити кожну людину активним учасником господарського життя країни. Для послідовного втілення цієї мети організовано економічну освіту не тільки фахівців з економіки, а й усієї української молоді. Особливо важливо це в умовах постсоціалістичного розвитку, коли в більшості представників старшого покоління немає відповідного економічного мислення.

Середня загальноосвітня школа й заклади професійно-технічної освіти покликані в межах базової освіти формувати в молодих людей економічне мислення на основі глибокого розуміння явищ, процесів, відношень в економічній системі суспільства, а також чинників, способів і засобів вирішення економічних проблем. Ідеться передусім про економічну освіту, бо вона найтісніше пов'язана зі створенням власної високоефективної економіки, яка є важливою умовою соціальної та державної безпеки. Економіка є живою системою, особливим простором, у якому постійно перебуває кожен із нас. Саме це й зумовлює необхідність формування економічних мислення та культури, що досягається в процесі здобування економічної освіти.

Незалежно від профілю освіти кожна доросла людина упродовж життя вирішує безліч економічних питань. Наслідки цих рішень відображаються в її повсякденному житті, роботі, участі в громадських організаціях, у соціальній сфері, на її діяльності як суб'єкта економічних відносин. Вдумливе й осмислене бачення, розуміння явищ економічного середовища передбачає не лише усвідомлення основних концепцій у даній економічній системі, а й здатність до самовираження та

оволодіння соціальними ролями за розв'язання економічних завдань, уміння застосовувати в різних поєднаннях елементи економічних знань до конкретних життєвих ситуацій, розуміти економічний зміст власної праці, бачити своє місце в економічному середовищі.

Структурні зміни в національній економіці безпосередньо впливають на попит на кваліфікованих працівників на ринку праці. У зв'язку з цим зміст багатьох професій значно змінився. Чимало нових професій, пов'язаних із сучасними технологіями та функціонуванням ринкової системи, є дефіцитними. Серйозні проблеми стосуються підготовки працівників для малих і середніх підприємств, особливо неінструментального профілю. Завдяки економічним перетворенням попит на освіту й навчання змінився залежно від їхнього рівня, змісту, якості й спеціалізації. Багато професій застаріло, а нові користуються підвищеним попитом.

Професійна освіта й професійна підготовка реагують на ринкові зміни, напрями й потреби. У сучасних умовах реформування економіки України до фахівців висувають певні вимоги, оскільки за недосконалого законодавства робота підприємств та організацій дуже ускладнюється як об'єктивними економічними законами, так і недосконалістю роботи самого підприємства. Фірми функціонують для отримання прибутку, і тому від фахівця вимагають професійних дій, які базуються на чіткому розрахунку, глибоких знаннях та аналізі економічної ситуації.

В умовах конкуренції на ринку праці учень ПТНЗ потребує не лише високого кваліфікаційного рівня. Сучасний молодий спеціаліст повинен творчо використовувати здобуті знання в роботі, повсякчас збагачувати їх, уміти самостійно вирішувати будь-яку проблему. Конкурентоспроможність випускників значно залежить від якості оволодіння сучасними економічними знаннями, ступеня економічної культури, уміння мислити й діяти в категоріальній системі ринкової економіці.

Роботодавці висувають вимоги до потенційних працівників, основними з яких є глибока теоретична підготовка, комунікабельність, здатність до швидкого «реагування», здатність мислити на перспективу, організованість, трудова дисциплінованість. У сучасному індустріально-інформаційному суспільстві актуальною лишається важливість основної (базової) освіти. Найпоширенішою ознакою певного рівня кваліфікації спеціалістів є диплом про вищу освіту, який свідчить про наявність необхідної суми знань для виконання тих чи інших обов'язків та про порівнянні переваги випускника. Потенційний роботодавець визначає абсолютність переваг, достатність знань випускника за допомогою різних показників, зокрема й тих, які характеризують роботу, імідж навчального закладу.

Зростання попиту на висококваліфікованих спеціалістів підвищує вимоги до якості професійної підготовки спеціалістів, чинить тиск на систему освіти та є сильним фактором їхніх змін й адаптації. Згадані вимоги формуються державними інституціями відповідно до потреб суспільного розвитку, проте дедалі важливішу роль у цьому процесі відіграють роботодавці і профспілки, які окреслюють потреби в професійній освіті («революції майстерності»), пропонують навчальні цілі для досягнення мінімальних стандартів, необхідних для збільшення конкурентоспроможності країни, певним чином беруть участь у регулюванні процесу підготовки, планування, забезпечення, коригування освітніх можливостей.

Невідповідність між кваліфікаційними вимогами до випускників навчальних закладів на ринку праці та їхньою професійною підготовкою потребують належної реакції національної системи освіти й навчання. Інтереси учнів перемістилися з технічних дисциплін на економіку, право, менеджмент, організацію бізнесу, банківську справу, маркетинг і продаж, психологію та інші соціальні дисципліни. Однак система освіти ще недостатньо ефективно реагує на нові ринкові завдання.

Більшість фірм раніше, а деякі й зараз використовують простий підхід: навчання повинно безпосередньо впливати на продуктивність праці, для цього потрібно тренувати відповідні навички працівників. Але прості тренувальні програми вже не відповідають потребам сучасного бізнесу. Так, вони формують певні вміння для розв'язання якогось кола питань, проте ці курси не здатні зробити компанію прибутковою, інноваційнішою, конкурентоспроможнішою.

Деякі провідні європейські фірми, які працюють в Україні, відбирають на роботу працівників за відповідними тестами (зокрема, «Оксфордський тест»), на основі яких визначають здатність працівника до потенціального виду діяльності. І після цього самостійно готують його до професійного функціонування на певній посаді. Тому є, наприклад, компанія Global Learning Resources – визнаний авторитет у галузі стратегії корпоративної освіти. Вона запропонувала ідею корпоративного університету.

Таким чином, розв'язання суперечностей між вимогами до майбутніх спеціалістів у галузі економіки та бізнесу й рівнями їхньої професійної кваліфікації може здійснюватись за двома основними напрямками: 1-й – розроблення національних стандартів економічної освіти, рівнів професійної компетентності майбутнього фахівця (з урахуванням світових тенденцій); 2-й – удосконалення процесу реалізації економічної освіти (змісту економічних дисциплін і застосування інтенсивних навчальних технологій, які базуються на принципах та методах активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів). Тому

навчання й розвиток – питання, які стосуються не лише працівників і роботодавців. Висококваліфікований виконавець є важливим чинником ефективного функціонування економіки, конкурентоспроможності й багатства нації, загального благополуччя суспільства.

5.3. Розвиток і саморозвиток майбутніх кваліфікованих робітників як психолого-педагогічна проблема

Проблема професійного і особистісного розвитку має стабільну актуальність, що визначається значущістю професійної діяльності в житті людини, успіх та якість якої зумовлена особистісними властивостями, а також важливістю творчої реалізації дорослої людини, насамперед, у сфері професійної діяльності. Звідси – інтерес багатьох учених і практиків до проблеми особистісного й професійного розвитку фахівців у зв'язку із зростанням і безперервним оновленням вимог суспільства до особистісної зрілості і майстерності професіонала, а також до високої якості підготовки фахівця як людини компетентної, творчої і конкурентоспроможної, такої, що володіє інноваційним мисленням і найсучаснішими технологіями. Зміни середовища професійного розвитку міняють вимоги до фахівця, потребуючи нових і гнучких технологій адаптивного включення фахівця в професійну діяльність, які супроводжуються змінами в самій особистості. За багато років в Україні, так і за кордоном накопичений певний досвід вирішення цього важливого й складного завдання. Проте ні психологія, ні педагогіка не можуть в рамках лише свого предмета запропонувати повною мірою науково обгрунтовані оптимальні шляхи її вирішення при швидкій та істотній зміні не лише соціально-економічних умов і видів праці, а й системи професійної підготовки. Для цього проводяться дослідження комплексного, міждисциплінарного і системного характеру з врахуванням глобалізації і інформатизації, посилення невизначеності й нестабільності з опорою на різні підходи, принципи та методи. Необхідність саморозвитку особистості зумовлюється взаємозв'язком між розвитком суспільних відносин і можливістю особистісних досягнень, суспільством, яке постійно оновлюється і відповідальністю кожного за своє майбутнє. Останні психолого-педагогічні дослідження характеризуються розширенням спектра питань, пов'язаних з обгрунтуванням особистісної і соціальної значущості учнями ПТНЗ свого вікового періоду та права на психолого-педагогічний супровід процесу саморозвитку. Тому посилення уваги до особистості кожного учня висунуло на перший план ідею психологічного і педагогічного супроводу процесу навчання, а звідси – саморозвиток кожної особистості. Розуміння психолого-педагогічного супроводу процесу саморозвитку особистості як діяльності суб'єкт-суб'єктивної орієнтації дає змогу ін-

тенсифікувати процеси самопізнання, творчої самореалізації і набуває особливе значення у навчальному процесі. Тому ми виходимо з того, що проблема психолого-педагогічного супроводу саморозвитку учня ПТНЗ зумовлена потребою сучасного суспільства у стійкому психолого-педагогічному базисі для особистісного розвитку й самореалізації учня і людини, як суб'єкта саморозвитку, здатного самостійно ставити задачі на самозміну особистості, що надзвичайно важливо.

Таким чином, саморозвиток зумовлюється філософією самості, згідно з якою людині відводиться роль не тільки активного перетворювача навколишнього середовища, а й творця самого себе. Саморозвиток як процес реалізації істотних сил людини пов'язаний не тільки з розкриттям її природних здібностей, скільки з самосходженням, цілеспрямованим самотворенням.

Ідея саморозвитку особистості лежить в основі гуманістичного педагогічного світогляду. Спочатку сформульована як задача пізнання особистістю себе в якості необхідної умови творчого перетворення навколишнього світу і самотворення. Тому вона трансформується в педагогічний принцип визнання здатності особистості до саморозвитку, її прагнення до самовдосконалення в якості природних, первинно характерних для неї потреб і можливостей. Особистість розглядається як особлива властивість людини, яка набувається нею в процесі суцільної діяльності і спілкування. Також будь-яка людина, яка володіє своєю свідомістю і має такий рівень психіки, які роблять її здатною керувати своєю поведінкою та психічним розвитком. Суть особистості характеризується тим, що вона є об'єктом і суб'єктом суспільно-історичного процесу, а також суб'єктом пізнання, спілкування і діяльності. Ідею саморозвитку можна розглядати як ознаку нової педагогіки, яка тільки починає зароджуватися, в основі якої лежить логіка розвитку суб'єктності, перехід від установки на «розвивання» дітей до педагогічної цінності їх саморозвитку.

5.4. Формування у майбутніх кваліфікованих робітників потреби саморозвитку в ринкових умовах

Творчий саморозвиток – це процес безперервного самотворення і самовдосконалення творчих якостей особистості. Тому, з педагогічної точки зору важливо зазначити, що «механізм» творчого саморозвитку запускається не стільки для саморозвитку, скільки для того, щоб особистість могла піднятися на вищий рівень і була здатна вирішувати життєво-необхідні творчі завдання і проблеми, що повсякчас постають перед нею. Концептуальна основа навчання творчому саморозвитку розкривається в роботах М. Бахтіна [6], М. Бердяєва [7], А. Маслоу [22], Д. Роджерса [32, 33], Г. Цукермана [46], Л. Х'елл і Д. Зіглер [45]

та ін. Серед вітчизняних педагогів ідеї педагогічного стимулювання творчого саморозвитку особистості в навчанні й вихованні висловлювали С. Альошина [3], В. Андрєєв [5], В. Кан-Калик [16], В. Маралов [21], Л. Мітіна [24], А. Непомнящий, В. Захаревич [26], А. Розенберг [34] та ін. Сучасна концепція навчання творчому саморозвитку, перш за все, спирається на нову парадигму, суть якої полягає в наступному: пріоритетом сучасного навчання має стати навчання, орієнтоване на саморозвиток особистості, тобто, по суті йдеться про «трансформації» знань парадигми в парадигму творчого саморозвитку особистості.

Творчість майбутнього спеціаліста передбачає комплексне і вріативне використання ним усієї сукупності основних теоретичних і практичних умінь, до критичної оцінки самого себе в різних планованих і ситуаціях, які спонтанно виникають. Суспільству сьогодні потрібний фахівець, який не лише має функціональну готовність до професійної діяльності, але й сформований як творча особистість. За визначенням В. Андрєєва, «Творча особистість – це людина, здатна до безперервного саморозвитку і самореалізації в одному або декількох видах творчої діяльності» [5]. Це визначення, на наш погляд, цінне тим, що розкриваються механізм самотворення людини-творця – це психолого-педагогічний механізм саморозвитку особистості, що включає всі процеси «самості» в їх інтегрованому виді: самопізнання, творче самовизначення, самоуправління, самовдосконалення, самореалізація. І на цій основі ми вважаємо, що творчий саморозвиток – це процес безперервного самотворення і самовдосконалення творчих якостей особистості. Таким чином, з педагогічної точки зору важливо відзначити, що «механізм» творчого саморозвитку запускається не стільки для саморозвитку, скільки для того, щоб особистість могла піднятися на вищий рівень і була здатна вирішувати життєво-необхідні творчі завдання й проблеми.

За змістом виділяються такі напрями професійного саморозвитку:

1. Формування умінь і якостей, які поки що відсутні, але їх необхідність очевидна. Дане завдання без кваліфікованих тренерів або консультантів вирішити практично неможливо. Але не варто думати, що вони все зроблять за вас. Для досягнення найбільш помітного ефекту необхідно активно працювати самому, координуючи свої зусилля з тренерами.

2. Цілеспрямоване вдосконалення наявних позитивних якостей і вмінь, які мають резерви підсилення. З цим завданням можна впоратися й самостійно, якщо усвідомити їх бажаність і необхідність.

3. Позбавлення від недоліків і обмежень, що перешкоджають професійному зростанню, і які знижують ефективність діяльності.

Вважають, що роботу за всіма цими напрямками відразу здійснити неможливо, оскільки діяльність у будь-якому з них є важкою і

психологічно складною. Проте така думка помилкова, оскільки, оволодіваючи професійними вміннями, майбутній працівник повинен одночасно працювати за другим і третім напрямом, інакше він не досягне кар'єрного росту. Хоча напрями професійного саморозвитку виділені в окремі спрямування, вони повинні бути в інтеграційній єдності.

Для цілей професійного саморозвитку необхідна наявність таких ресурсів, як вільний час для занять і можливість доступу до необхідної інформації, а також навчальні програми, тренінги, заходи, з яких можна вибирати найбільш відповідні поставленим цілям. Створення достатньої навчально-методичної бази і забезпечення умов для саморозвитку учнів чи співробітників часто вимагає значних витрат. Але вони обов'язково в багато разів окупляться, так як серйозний потенціал зростання й розвитку мають ті компанії, де є менеджери, які працюють над своїм саморозвитком. Таким чином, створення організаційних умов і ресурсів для саморозвитку учнів ПТНЗ, а в подальшому – працівників підприємств і компаній слід розглядати не як витрати, а як одну з інвестицій компанії чи підприємства в свій розвиток. Тому варто пам'ятати, що заохочення і стимулювання саморозвитку своїх учнів чи співробітників – це ще один крок, який наближує підприємство або компанію до успіху.

Виникає питання: для чого освіченій людині саморозвиватися? Воно дуже актуальне і вимагає широти бачення духовного й матеріального. У свій час Генрі Форд говорив, що якщо він захоче погубити конкурентів, то пошле їм побільше фахівців вузького профілю. У чому суть цього парадоксу? Відомо, що «технар» – це вузький фахівець сфери виробництва і обслуговування техніки, а значить, не здатний творчо мислити. Він не має широти погляду, дотичного до ідей загальнокультурного кругозору, що поглиблює сприйняття, позбавлений методологічної гнучкості і зрілості, що дозволяють долати неминучу безвихідь думки. Під назвою «технар» мається на увазі не працівники технічних професій, а виконавці в будь-якій діяльності, замкнуті в чисто технологічних інтересах своєї справи: електронник, сантехнік, ремонтник автомобіля тощо.

Потреба в широкій освіченості майбутніх працівників визрівала давно. Розвиток спеціалізованих типів свідомості без відповіді на основні життєві питання і цілей життя, тонка прагматика життя без її філософського, психологічного й духовного осмислення на певних етапах починає гальмувати суспільний розвиток в цілому й навіть спотворювати його. Без осмислення загальних смислових категорій (я і світ, людина і час, я і ближні, людство і світ, молодість і старість, дитинство і зрілість, обов'язок і право, культура і особистість) не буде ні справжньої культури, ні живої особистості. Самоосвіта і саморозвиток все частіше спрямовуються у сферу набуття і уточнення наших загальних ідей, усвідомлення загальних смислових категорій з метою подолання професійної замкнутості.

5.5. Психолого-педагогічні умови розвитку і саморозвитку майбутніх кваліфікованих робітників

Саморозвиток, на думку психологів, починається з підліткового віку, тобто задовго до вступу в ПТНЗ, але ми вважаємо, що учнівський і студентський вік є найбільш сенситивними періодами саморозвитку в цілому і творчого саморозвитку, зокрема. Ця нова педагогічна парадигма будується на таких базових концептах: усвідомлення самоцінності кожної особистості, її унікальності; невичерпні можливості розвитку особистості; пріоритети внутрішньої свободи – свободи для творчості; саморозвиток по відношенню до свободи зовнішньої; розуміння природи творчого саморозвитку як інтегральної характеристики «самості».

Охарактеризуємо основні категорії саморозвитку.

Самопізнання – це усвідомлений і цілеспрямований процес пізнання властивостей і якостей особистості на основі самоаналізу, самокритики, самооцінки.

Самовизначення – центральний механізм становлення особистісної зрілості, що полягає в усвідомленому виборі людиною свого місця в системі соціальних відносин.

Самоуправління – цілеспрямована, систематична, організована діяльність людини, в процесі якої вона керує собою.

Самовдосконалення – це процес усвідомленого, керованого особистістю розвитку, в якому в суб'єктних цілях й інтересах особистості цілеспрямовано формуються й розвиваються її якості та здібності.

Самореалізація – це процес і результат реалізованих людиною власних життєвих сил, можливостей і здібностей, свого призначення в житті.

Для цього спеціаліст має бути творцем, новатором. Саме тому особливої актуальності набуває творчий саморозвиток майбутніх спеціалістів і створення для цього сприятливих педагогічних умов в освітньому закладі.

Перша педагогічна умова – формування в учнів постійної потреби в самовдосконаленні, творчому саморозвитку, необхідності вивчення і творчого використання передового новаторського досвіду. Психологи визначають потребу як стан людини, яка викликана потребою в чому-небудь, що задовольняється і реалізується через її цілеспрямовану діяльність. Потреба є джерелом активності людини, мета якої полягає в усуненні невідповідності між бажанням особистості і можливостями її задоволення. Проте сама по собі потреба ще не забезпечує діяльність, необхідна ще й певна спонукальна сила, яка перетворила би потребу на творчий саморозвиток, в реальну діяльність.

Друга умова – наявність мотивації. Будь-яка діяльність проходить ефективніше і дає якісні результати, якщо при цьому в особис-

тості є сильні, яскраві, глибокі мотиви, що викликають бажання діяти активно, з повною віддачею сил, долаючи неминучі перепони, несприятливі умови, наполегливо просуваючись до наміченої мети. Все це має пряме відношення до навчально-пізнавальної і професійної діяльності учнів у ПТНЗ. Вона (діяльність) протікає успішніше, якщо в майбутніх спеціалістів є пізнавальний інтерес, позитивне ставлення до професійної діяльності, потреба в здобутті професійних знань, умінь, навиків, прагнення до розвитку творчого потенціалу й особистісної реалізації. Цьому в чималій мірі сприяють чинники, які стимулюють мотивацію творчої діяльності, на перелік яких вказує М. Шарай і П. Третяков: сприятливий психологічний клімат; формування спільних творчих груп для ділової співпраці; розвиток співпраці; творча інноваційна атмосфера, підтримка керівниками нових ідей і проєктів; автономність, незалежність інноваційної діяльності від зовнішнього і внутрішнього тиску; доцільний підбір і розставлення кадрів відповідно до їх можливостей і здібностей; постійне стимулювання творчості [48].

Третя умова – педагогічне стимулювання, яке полягає в доцільному відборі, необхідній модифікації і включенні в навчально-виховний процес з врахуванням конкретної ситуації. Будь-яка діяльність людини, її цілі, способи, результати заздалегідь програмуються в її свідомості, направляють і стимулюють цю діяльність. Досягши поставлених цілей в здобутті очікуваного результату особистість переживає внутрішнє задоволення, радість успіху. Бачення своїх перспектив, відчуття радості успіху, що викликає позитивні емоції, стимулюють внутрішню активність і творчий розвиток.

Професійна підготовка учнів – це цілеспрямований процес безперервної освіти, тому четвертою умовою визначені дидактичні умови. Дидактичні умови – це чинники процесу вчення, що детермінують розвиток (саморозвиток) навчально-професійної діяльності учнів у напрямі досягнення мети формування їхньої творчої особистості: організаційні, які забезпечують загальну організацію системи учіння на основі принципу міждисциплінарної інтеграції; змістовні, направлені на загальні комплексні навчальні проблеми; діяльнісні, пов'язані з творчим використанням форм і методів активного учіння, з вирішенням навчально-професійних завдань, із введенням інновацій у навчальний процес; психологічні, виражені в установці учнів на творчість, ініціативу, пошук нестандартних рішень завдань практики; управлінські, які вимагають дотримання етапів управлінського циклу, ухвалення управлінських рішень, регуляцію, стимулювання, мотивацію, облік і контроль, самоконтроль, збір і обробку інформації.

П'ята умова – врахування вікових особливостей учнів. Студентство – це вік юності, який відрізняється найбільш високим

освітнім рівнем, творчою активністю. Це пора складної структуризації інтелекту людини, яка дуже індивідуальна і варіативна. Для учня характерна професійна спрямованість у процесі підготовки до професійної діяльності.

Таким чином, творчий саморозвиток учнів на сучасному етапі є актуальним, і це необхідно враховувати в професійній підготовці майбутніх спеціалістів.

Будь-яка діяльність описується моделлю, тому що моделювання виступає «як одна з основних категорій теорії пізнання» і «розглядається як зразок, що відтворює та імітує будову й дію об'єкта дослідження і використовується для одержання нових знань про цей об'єкт» [10, с. 47]. Професійна діяльність також має свої моделі, які описуються якостями, здібностями, уміннями, рисами спеціаліста. Кожна така модель характеризується своїми особливостями, які складають в сукупності професійну майстерність як «засіб висвітлення структурних елементів і зв'язків між ними» [47, с. 3]. У розкритті способів розвитку, формування і вдосконалення якостей, здібностей та умінь майбутнього спеціаліста і полягає сутність дидактичного моделювання з метою поліпшення процесу його підготовки.

Саморозвиток – вільний рух особистості в культурі, неформальне спілкування з нею – а значить, це повне, різностороннє, природне самопочуття людини в ноосфері. Саморозвиток – це неформальне буття людини в знанні як самої себе, так і в інтелектуальному, культурному і знанневому сенсі. Самоосвіта як вид вільної освітньої діяльності – найвільніший шлях і дороговказ до прискореного саморозвитку. Такий підхід важливо розуміти як цілу систему направленої і розумної формування людиною різних сторін свого духовного «Я». Особлива цінність саморозвитку – в самостійних пошукових роздумах, у вільному засвоєнні вільно обраної області знання. Це тип розкритого експериментування у сфері духовного пізнання, духовної поведінки і самоосвіти.

У зв'язку з цим вибудовується такий ланцюжок саморозвитку: шліфування професійних умінь і навичок – збагачення себе засобами культури – вибудовування суспільства довкола себе засобами своєї особистості – створення нових цінностей як для себе, так і для суспільства в цілому – гармонізація суспільних відносин.

Література

1. *Абульханова-Славская К. А.* Диалектика человеческой жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1977. – 224 с.
2. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии / Альфред Адлер – М. : Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 96 с.

3. *Алешина С.* Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / С. А. Алешина. – Оренбург, 2003. – 23 с.

4. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – М. : Воронеж, 1996. – 282 с.

5. *Андреев В. И.* Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс : [Кн. 2] / Валентин Иванович Андреев – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1998. – 338 с.

6. Бахтин М. М. К вопросам самосознания и самооценки: собр. Сочинений в 7-ми т. / М. М. Бахтин. – М. : Институт филологии и истории, 1997. – Т. 5. – С. 72–79.

7. *Бердяев Н. А.* Самопознание / Н. А. Бердяев – М.: ДЭМ, 1990. – 335 с.

8. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Эрик Берн. – М. : Прогресс, 1988. – 400 с.

9. *Битянова Н. Р.* Проблема саморазвития личности в психологии / Наталия Ростиславовна Битянова. – М. : Флинт, 1996. – 46 с.

10. *Ващенко Л.* Модель системного управління інноваційними процесами в регіоні // Л. Ващенко / Молодь і ринок. – 2006. – № 1. – С. 46–52.

11. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений в 6-ти т. / Выготский Л. С. – М. : Педагогика, 1983. – Т.1. – 487 с.

12. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения в трудах Л.С. Выготского // В. В. Давыдов // Вестник. – 1996. – № 1. – С. 10–18.

13. *Дусаவிцкі А. К.* Развитие личности в учебной деятельности / Александр Константинович Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996. – 204 с.

14. *Зинченко В. П.* Саморазвитие духа // В. П. Зинченко / Вестник. – 1998. – № 5. – С. 12–20.

15. *Иванов С. П.* Мир личности: контуры и реальность / Сергей Петрович Иванов – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1999. – 158 с.

16. *Кан-Калик В. А.* Педагогическое творчество // В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров // Хрестоматія : педагогічна творчість і майстерність [укл. Н. В. Гузій]. – К. : ВПОЛ, 2000. – С. 21–27.

17. *Князева М. Л.* Ключ к самосозиданию / М. Л. Князева. – М. : Мол. гвардия, 1990. – 256 с.

18. *Кон И. С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание / Игорь Семёнович Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 395 с.

19. *Кузьмина Н. В.* Предмет акмеологии / Нина Васильевна Кузьмина. – СПб., 1995. – 206 с.

20. *Культурологія : навч. посіб.* / [Б. О. Парахонський та ін.]; [упоряд. О. І. Погорілій, М. А. Собоуцький]. – К.: КМ Академія, 2003. – 314 с.

21. *Маралов В. Г.* Основы самопознания и саморазвития : [учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений] / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
22. *Маслоу А.* Самоактуализация личности и образование / Ин-т психологии АПН Украины и др.; пер. с англ. Г.А.Балла. – К. : Донецк, 1994. – (Психопедагогика и методология науки; вып. 4).– 52 с.
23. *Махаров Е. М.* Философия человека / Егор Михайлович Махаров–Якутск : ЯНЦ СО РАН, 1994. – 76 с.
24. *Митина Л. М.* Личностное и профессиональное саморазвитие человечества в новых социально-экономических условиях // Л. М. Митина / Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
25. *Михайлов В. Д.* Активная жизненная позиция как цель нравственного самовоспитания : [учеб. пособ.] / В. Д. Михайлов. – Якутск : Изд. ЯГУ, 1990. – 64 с.
26. *Непомнящий А. В.* Самоорганизация, самоконтроль и саморегуляция в учебном процессе // А. В. Непомнящий, В. Г. Захаревич. – Таганрог : ТРГИ, 1991. – 81с.
27. *Новиков А. Г.* О менталитете Саха. Монография [2-ое изд., перераб. и доп.] // А. Г. Новиков.– Якутск : Изд. АЦ при Президенте РС, 1996. – 460 с.
28. *Оконешникова А. П.* Роль этнопсихологии и антропологии в модернизации образования детей циркумполярных стран // Анастасия Петровна Оконешникова. – Якутск : Этнос. Образование. Личность., 2003. – 346 с.
29. *Петровский В. А.* Идея «Я мир» в развитии личности : сочинения в 5-ти т. / В. А. Петровский. – М., 1995. – Вып. 3. – 276 с.
30. *Попов Б. Н.* Философско-культурологический аспект образования / Б. Н. Попов. – Якутск : Изд. ЯГУ, 2001. – 367 с.
31. *Пушкин В. Н.* Психологические возможности человека / В. Н. Пушкин. – М. : Знание, 1972. – 64 с.
32. *Роджерс К.* К науке о личности / К. Роджерс // История зарубежной психологии. – Тексты. – М., 1986. – С. 200–230.
33. *Роджерс К.* Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1990. – № 2. – С. 58–65.
34. *Розенберг А. Н.* Саморазвитие личности как предмет философского исследования : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филос. наук / А. Н. Розенберг. – Свердловск : СГУ, 1988. – 19 с.
35. *Российская педагогическая энциклопедия* : В 2-х т. – Т. 2. – М., 1999. – 670 с.
36. *Рубинштейн С. Л.* Принципы творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // С. Л. Рубинштейн / Вопросы философии. –1989. – № 4. – С. 88–96.
37. *Саввинов А. С.* Человек через призму «Кут-сур» / Андрей Саввич Саввинов – Якутск : Якутский научный центр СО РАН, 1995. – 112 с.

38. *Суворов А. В.* Человечность как фактор саморазвития личности // А. В. Суворов / Мир психологии. – 1996. – № 2. – С. 22–30.
39. *Узнадзе Д. Н.* Теория установки / [под ред. Ш. А. Надирашвили и В. К. Цавава]. – М. : Ин-тут прак.психологии. – Воронеж : МОДЭК, 1997. – 447 с.
40. Управление воспитательной системой школы : проблемы и решения / [под редакцией В. А. Караковского] – М. : Пед. общество России, 1999. – 264 с.
41. *Филиппов Л. С.* Разумные потребности личности как социально-исторический феномен / Лазарь Степанович Филиппов. – Якутск : БИ. – 37 с.
42. *Франкл В. Э.* Человек в поисках смысла / Виктор Эдуардович Франкл – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
43. *Фрейд З.* Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 447 с.
44. *Хаббард Л. Р.* Дианетика: современная наука о разуме / Лафайет Рон Хаббард. – М.: Нью Эра, 2005. – 590 с.
45. *Хьелл Л. А.* Теории личности // Хьелл Л. А., Зиглер Д. Дж. – СПб. : Питер, 2000. – 608 с.
46. *Цукерман Г. А.* Психология саморазвития // Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров – М. : Интерпракс, 1995. – 225 с.
47. *Чепелев В. И.* Модели обучения // В. И. Чепелев, И. П. Подласый. – К. : Вища школа, 1975. – Вып. 12. – С. 3–10.
48. *Шарай А.* Теоретические основания развития образовательной среды в целях самореализации личности школьника // А. Шарай, П. Третьяков / Сборник материалов XVI международной научно-практической конференции. В 2-х частях. – Златоуст : Первопечатник, 2012. – С. 26–36.
49. *Щедровицкий Г. П.* Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности // Г. П. Щедровицкий // Обучение и развитие: Материалы к симпозию. – М.: СА Касталь, 1966. – С. 89–118.
50. *Щедровицкий Г. П.* Система педагогических исследований с методологической точки зрения // Г. П. Щедровицкий / Педагогика и логика. – М. : СА Касталь, 1993. – С. 82–185.
51. *Щедровицкий Г. П.* Современное общество и проблемы образования // Г. П. Щедровицкий / Педагогика и логика. – М. : С А Касталь, 1993. – С. 16-75.
52. *Щедровицкий П. Г.* Очерки по философии образования / Георгий Петрович Щедровицкий. – М. : С А Касталь, 1993. – 154 с.
53. *Эльконин Б. Д.* Психология развития / Б. Д. Эльконин. – М. : Академа, 2001. – 141 с.
54. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. – М. : Международная педагогическая Академия, 1995. – 219 с.
55. *Эриксон Э.* Идентичность. Юность и кризис / Эрик Эриксон – М. : Группа прогресс, 1996. – 344 с.
56. *Юнг К.* Современность и будущее / Курт Юнг. – Минск : Университетское, 1992. – 60 с.

РОЗДІЛ 6

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЯК КРИТЕРІЙ ЇХНЬОЇ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ В РИНКОВИХ УМОВАХ

6.1. Актуальність проблеми формування соціально-професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників

XX століття виявилось періодом корінної ломки наших установлених уявлень, сформованих стереотипів, догматів, шаблонів, теорій, припущень, концепцій, принципів, парадигм тощо. Прославляючи здобутки науково-технічного прогресу, ми не помітили, як стали на шлях самознищення. І, набувши таку небажану здатність, все думаюче й прогресивне почало об'єднуватися, неупереджено вивчати альтернативні практики й методики, спрямовані на більш цілісне бачення й розуміння того, як домогтися конструктивізму в протіканні процесів планетарної життєдіяльності людства. Фактично, велика частина науковців різних регіонів планети підійшли до розуміння логіки В. Вернадського [4], який ще на початку XX століття зазначав, що рано чи пізно земне людство буде поставлене перед необхідністю усвідомити себе як потужну геологічну силу, що визначає стан справ на Землі та великою мірою в Космосі. XXI століття чітко окреслило взаємопов'язані й загальноєвропейські динамічні процеси, які докорінно перетворили планетарне суспільство землян, зокрема: 1. Науково-технічна революція спричинила корінні зміни в техніці й технологіях, у їх виробничій оснащеності й інтенсивній діяльності, у трансформації грошових і ринкових систем, у зміні трудових і фінансово-економічних відносин, у рівні доходів та устрою життя народів планети. 2. Соціальна революція зумовила глобальний процес фундаментальних змін соціальних, культурних, правових, управлінських і соціально-політичних структур, інститутів і відносин між ними, що, зрозуміло, визначають самі основи життя суспільства. 3. Об'єднуючою платформою цих процесів стала трансформація й перетворення свідомості самої людини, системи її цінностей, потреб і запитів, устремлень і цілей життя, емоційно-вольового й етичного світу. Це зумовило нові психосоціальні й гендерні проблеми сім'ї й суспільства. Отже, можна констатувати факт, що реально здійснюються процеси духовно-моральної революції – мирної революції внутрішнього потенціалу громадян. 4. Виразно простежується й четвертий багатомірний процес – розвиток креативного, інтелектуального, віртуально-інформаційного світу особистості людини під впливом інтелектуалізації праці, міграційних процесів, потужних інтелектуальних технологій, лавиноподібно зростаючих баз даних і могутніх змін у

засобах зв'язку – інформаційна революція. Ці динамічні й глобальні процеси зумовили поступовий перехід від індустріального суспільства до інформаційного, що має такі характерні риси й ознаки: а) формування єдиного інформаційно-комунікаційного простору країни як складової частини світового інформаційного простору; б) становлення й поступове домінування в різних сферах перспективних інформаційних технологій, засобів обчислювальної техніки і телекомунікацій; в) створення й розвитку ринку інформації та знань як чинників виробництва на додаток до ринків природних ресурсів, праці й капіталу, перехід інформаційних ресурсів суспільства в реальні ресурси соціально-економічного розвитку, фактичне задоволення потреб суспільства в інформаційних продуктах і послугах; г) зростання ролі інформаційно-комунікаційної інфраструктури в системі суспільного виробництва; г) підвищення рівня освіти, науково-технічного й культурного розвитку через розширення можливостей систем інформаційного обміну на міжнародному, національному й регіональному рівнях і, відповідно, підвищення ролі кваліфікації, професіоналізму та здатності до творчості, відповідальності, професійної, а також загальнолюдської ерудиції як найважливіших характеристик послуг праці; д) створення ефективної системи забезпечення прав громадян і соціальних інститутів на вільне отримання, поширення й використання інформації як умови вирівнювання морально-етичних і духовних деформацій у суспільстві [28, с. 322].

Як зазначає В. Кремень, наша економізована епоха, «огрошовлені» господарство й культура вносять кардинальні корективи у світогляд, у ціннісні орієнтири, що змушує кожну мислячу людину переглянути своє ставлення до дійсності. Звичайно, сучасні інноваційні підходи до осмислення нових реалій суспільного буття змушують критично ставитися до старих методів праці, догматизму, забобонів, примітивізму, віджилих ідей і колишніх цінностей, снобізму в ставленні до звичайної, без «статусу», людини. Проте е речі, які завжди залишаються в житті народу, без яких він не може існувати – мораль, історія, культура, мова, духовність. Творцем і носієм цього надбання була і є інтелігенція [26, с. 3].

Стає очевидним, що в епоху глобалізаційних процесів найбільш впливовими чинниками соціальної динаміки стають інформація, наука й освіта. Конкурентноздатним буде той фахівець, який опанував основи наук, володіє новітніми способами сприйняття й передачі інформації, сформований і практично підготовлений, насамперед, у професійному, мовному й світоглядному контекстах [2, с. 17].

Принагідно також звернемо увагу, що (за прогнозами світових аналітиків-фінансистів) наступне десятиліття – з 2010 по 2020 р. – обіцяє стати найбільш нестабільним і мінливим за всю світову історію:

нас очікують глобальні фінансові бурі. Р. Кійосакі обґрунтовує свій прогноз щодо тенденцій у світовій економіці такими причинами: 1. Індустріальна ера, що тривала з 1500 по 2000 рік, закінчилася. А з нею закінчилися й стабільні робочі місця. 2. Фінансові закони змінилися в 1971 році: тоді долари США перестали бути грошима й стали інструментом нарошування боргів. З того часу й до сьогоднішнього дня долар втратив 95% своєї купівельної спроможності. 3. Після 1971 р. все більше ресурсів витрачається на врятування банків, що друкують гроші. 4. Інфляція постійно зростає: за останні 10 років, якщо порівнювати із золотом, американський долар знецінився на 398 відсотків. 5. Обездолених стає все більше, а системи державного соціального й медичного забезпечення знаходяться на межі повного краху [20, с. 8–15].

Ми маємо розуміти світові фінансово-економічні тенденції не для того, щоб панікувати, а для того, щоб вийти з обіймів інфантилізму, безвідповідальності, інертності, ілюзій, розхлябаності, замінивши їх на мобільність, дисциплінованість, відповідальність, професійну потужність, життєстійкість, конкурентоспроможність, організованість, здоров'язберігаючу оснащеність, технологічність, креативність, етичність, гнучкість тощо. Конкурентноздатність майбутнього кваліфікованого робітника стає показником якості професійної підготовки, можливості реалізації його професійних і особистісних якостей у реальних умовах праці. Компетентнісний підхід у професійно-технічній освіті – це відповідь на вимоги часу. Динамічні зміни життя, постійне оновлення інформації та колосальні темпи її накопичення зумовлюють потребу в таких фахівцях та членах суспільства, які здатні чітко та оперативно адаптуватися до нових вимог, адекватно реагувати на нові виклики, навчатися впродовж усього життя, розвиватися та творити. Нині підприємства, господарства, установи відчувають нестачу у висококваліфікованих працівниках, здатних бути конкурентоспроможними на ринку праці. Це можна пояснити швидкозмінною технологічною базою, яка визначає необхідність постійного пристосування людини до динамічного соціального і професійного середовища. Сьогодні користуються попитом такі якості особистості, як: адаптованість, професійна гнучкість, готовність віддаватися роботі, вміння працювати в команді, здатність до самоосвіти. Зазначене визначає актуальність проблеми формування ключових компетентностей випускників ПТНЗ.

6.2. Компетентнісний підхід в освіті

Компетентісно спрямована професійна освіта стає домінантою сучасних модернізаційних процесів з огляду на внесення фрагментів соціальних практик у професійну освіту й залучення педагогів, громадськості до визначення й обґрунтування ключових життєвих компе-

тентностей. Ідея компетентнісно спрямованої професійної освіти тісно пов'язана з тими педагогічними моделями, якими реалізуються такі соціальні цінності, як: проектна діяльність майбутніх кваліфікованих робітників, творчий продукт, професійний досвід, свобода вибору, система соціальних цінностей тощо.

Категорія компетентності різносторонньо й ефективно вивчається в різних аспектах, орієнтованих на міждисциплінарні дослідження, що дає можливість більш системно й інтеграційно усвідомлювати проблеми, що пов'язані з процесом підготовки й професійного становлення майбутніх кваліфікованих робітників. На основі узагальнення досліджень останніх років щодо її вивчення можна констатувати, що професійна компетентність майбутнього кваліфікованого робітника – це, перш за все, здатність і готовність особистості ефективно будувати власну діяльність, а також суб'єктно важливу взаємодію із соціальними партнерами на основі отриманих знань і сформованих професійних умінь.

Важливо для практичного орієнтування педагогів-практиків, психологів, майстрів виробничого навчання подати тлумачення понять «компетентний», «компетентність», «компетенція» на основі довідкової літератури. У «Великому тлумачному словнику української мови» сказано, що термін «компетентність» є похідним від слова «компетентний». Значення поняття «компетентний» описується як: 1. Той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий, який ґрунтується на знанні, кваліфікації. 2. Який має певні повноваження, повноправний, повновладний [3, с. 445; 41, с. 874]. Компетентність – певна сума знань в особі, яка дозволяє їй міркувати про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку [3, с. 445]. У словнику іншомовних слів стверджується, що «компетентність» [(від лат. *competens, competentis*) – належний, відповідний)] – поінформованість, обізнаність, авторитетність [60, с. 282]. Сучасні англомовні словники розкривають зміст поняття «компетентність» як категорії, в якій на перший план виходить значення «здатність до дії», «як уміння використовувати знання в практичній діяльності». У науковій літературі до поняття компетентності, крім загальної сукупності знань, включають ще й знання можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень уміння й досвід практичного використання знань. І. Єрмаков, скажімо, зазначає, що кожне з понять «компетентність» і «компетенція» має свій смисл, своє змістове наповнення: компетентним є фахівець, який володіє повноваженнями й може певною мірою реалізувати їх соціально через застосування «компетенцій» [12]. Компетентність – це не тільки наявність знань і досвіду, але й уміння їх використовувати при реалізації своїх професійних (чи будь-яких інших) функцій [там само]. Компетенція – це сукупність

знань, умінь і навичок, набутих у процесі навчання і необхідних для якісного виконання функцій, що характерні для певного виду професійної діяльності. У педагогічному сенсі поняття компетентності і компетенції досить часто використовуються для позначення: 1. Освітнього результату, який виражається в реальному володінні методами, засобами діяльності, у здатності розв'язувати поставлені професійні завдання. 2. Такої форми інтегрального поєднання знань, умінь і навичок, яка дає змогу ставити й досягати мети щодо конструктивного перетворення навколишнього середовища. Отже, виразною є тенденція під компетентністю розуміти інтегральну якість особистості фахівця, яка проявляється в загальній здатності й готовності його до професійної діяльності, що ґрунтується на галузевих знаннях і досвіді, набутому в процесі навчання та соціалізації. Поняття компетенції та компетентності значно ширші за поняття знання, уміння, навички, бо об'єднують *спрямованість* особистості, її *здатність долати стереотипи, передбачати* проблеми, своєчасно, відповідно до ситуації, *проявляти гнучкість мислення, толерантність* у ставлення до колег і партнерів по бізнесу, а також характер – творчий, самостійний, цілеспрямований, вольовий, стресостійкий, сформований на засадах гуманізму, полікультурності, правових норм і правил поведінки в суспільстві. Компетентнісний підхід поєднує значення обох термінів «компетентність» і «компетенція» й припускає, що: а) стандарти професійної освіти є, перш за все, освітніми стандартами результату освіти; б) сам компетентнісний підхід є методом моделювання й проектування результатів професійної освіти і їхніх відображень у стандарти [50, с. 46].

6.3. Потенціал компетентнісного підходу

Компетентнісний підхід дає змогу: 1. Перейти у професійній освіті від її орієнтації на відтворення знань до їх застосування й організації. 2. Покласти в основу навчання стратегію підвищення гнучкості з метою розширення можливості працевлаштування. 3. Міждисциплінарно-інтегровані вимоги узгодити з результатом освітнього процесу. 4. Орієнтувати діяльність випускників на розмаїтість професійних і життєвих ситуацій [50, с. 49].

Дослідники виділяють різні групи компетентностей за різними критеріями. Скажімо, тільки в українській психолого-педагогічній літературі пропонується розрізняти компетентності: а) саморозвитку й самоосвіти; б) продуктивної творчої діяльності; в) полікультурні; г) мотиваційні; ґ) функціональні; д) ІКТ-компетентність; е) загальнокультурні та інші [5; 11; 17; 23; 30; 50; 57; 62].

Не завжди можна визначити, а тим більше передати професійній молоді той обсяг знань, який буде доступний для їхньої профе-

сійної діяльності. На жаль, це пояснюється не тільки надшвидкими темпами розвитку технологій виробництва. Основні проблеми чітко визначає Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 рр., в якій зазначено, що на сьогодні кваліфікація робітничих кадрів (у тому числі й випускників професійно-технічних навчальних закладів) не відповідає поточним та перспективним соціально-економічним потребам, що спричинено: а) застарілістю матеріально-технічної бази; б) застосуванням неефективних механізмів управління і залишкового принципу фінансування; в) недостатньою участю суб'єктів господарювання у виконанні завдань професійно-технічної освіти тощо.

Адаптація до трудової діяльності все частіше асоціюється з додатковою самоосвітою – освоєнням нових удосконалених технологій, прийомів діяльності тощо. Підтвердження цьому знаходимо в Національній доктрині розвитку освіти, за якою передбачено формування потреби та здатності особистості до самоосвіти. Зазначена проблема засвідчує, що освітня система, заснована на чіткому структуруванні в часі, не може забезпечити достатній рівень підготовки сучасних робітників.

6.4. Компетентнісний підхід як альтернатива традиційному

Прихильники компетентнісного підходу (зокрема, міжнародна спільнота) вважають, що компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, моделі поведінки та поведінкові реакції, або ж спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання, і які дозволяють фахівцю визначати й розв'язувати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Головними ознаками такого визначення є набори знань, умінь, навичок і ставлень – інтегрована характеристика якості фахівця [50, с. 92]

Компетентність – це загальна здатність, яка базується на знаннях, вміннях, цінностях, набутих завдяки навчанню та професійному досвіду.

На основі проведеного аналізу з досліджуваної проблеми можна зробити висновок, що: **компетентність** – це якість реалізації на практиці результату формування у суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними джерелами для певної галузі діяльності (якість реалізації кваліфікації); **кваліфікація** – офіційне визнання результату формування у суб'єктів навчання компетенцій, визначеними нормативними освітніми документами для певної галузі діяльності; **компетенції** є одиницями та результатом освітньої діяльності при

компетентнісному підході; **компетенція** – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, умінь, навичок, способів реалізації, цінностей та здатності їх застосовувати у процесі продуктивної діяльності відносно кола предметів і процесів певної галузі людської самореалізації.

Дослідниками виділяються різні види компетентностей майбутнього фахівця: *педагогічна* (В. Бездухов, Л. Большакова, Т. Добудько та ін.); *психологічна* (М. Лук'янова, О. Бодальов, В. Жуков, Н. Яковлева та ін.); *соціально-перцептивна* (Н. Єршова); *загальнокультурна* (І. Котлярова); *комунікативна* (В. Кузовлев); *життєва* (І. Єрмаков, Л. Сохань, І. Ящук), серед яких особливе місце відводиться *професійній* (А. Адольф, Є. Рогова, Л. Мітіна, Е. Зеєр, А. Маркова, В. Лозова, Є. Павлютенков, В. Лозовецька, Н. Кузьміна та ін.).

Професійна компетентність (лат. *professio* – офіційно оголошене заняття; *competo* – досягати, відповідати, підходити), зазначає В. Лозовецька, – це інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця. Компетентність фахівця включає професійні знання, вміння і навички, досвід роботи в певній виробничій галузі виробництва, соціально-комунікативні й індивідуальні здібності особистості, що забезпечують самостійність у здійсненні професійної діяльності [9, с. 722]. Критерієм професійної компетентності є соціальне значення результатів праці фахівця, його самотутність, оригінальність, креативність, авторитетність у конкретній галузі знань. Зарубіжні учені (М. Вудкок, Д. Френсіс, Дж. С. Старк) вважають, що професійна компетентність формується лише у взаємозв'язку із соціальними установками фахівця, зокрема, через: 1. Професійну ідентичність – прийняття професійних норм і відповідальності через процес професійної соціалізації. 2. Професійну етику – опанування етичними нормами професії, її правовим і морально-етичним кодексом. 3. Конкурентоспроможність – здатність до ефективної професійної діяльності у структурі ринкових відносин. 4. Прагнення до наукового вдосконалення – необхідність отримувати нові знання у процесі дослідницької діяльності. 5. Мотивація до продовження освіти – потреба в постійному професійному самовдосконаленні, відповідно до вимог сучасності, вимог виробництва, діючих технологій тощо. Все виразніше простежується тенденція в галузі професійної освіти визначати «компетентність» як єдність таких складових: *концептуальної* – розуміння теоретичних (світоглядних) основ професійної діяльності; *інструментальної* – володіння базовими професійними вміннями; *інтегративної* – здатність поєднувати теорію і практику при вирішен-

ні професійних проблем; *контекстуальної* – розуміння соціального і культурного середовища, в якому здійснюється професійна діяльність; *адаптивної* – уміння передбачати зміни і завчасно бути до них готовими; *комунікативної* – уміння ефективно використовувати письмові й усні засоби в міжособистісній професійній комунікативній взаємодії [50, с. 99-100].

Проведений Л. Маслак контент-аналіз проблематики дослідження дозволяє провести *категорійний аналіз* поняття «професійна компетентність», відповідно до якого компетентність тлумачиться різними науковцями, як: 1. Гармонійне, *інтегративне, ключове поєднання знань, умінь та навичок, досвід діяльності* (56% авторів). 2. *Готовність до використання знань, умінь і навичок у практичній діяльності* (19%). 3. *Якість, що сприяє саморозвитку* особистості, спрямована на реалізацію її творчого потенціалу (5%). 4. *Достатній досвід* використання знань, умінь та навичок (10%) [35, с. 93-97].

Загалом, стає зрозуміло, що модель формування професійної компетентності майбутнього кваліфікованого фахівця має містити систему дидактичних і виховних цілей, які забезпечуються реалізацією, перш за все, таких змістових компонентів: а) фахового; б) інтелектуально-світоглядного; в) креативно-творчого; г) морально-етичного (соціального-громадянського); г) інформаційно-комунікативного; д) волевого (особистісно-ціннісного); е) інноваційно-прогностичного (стратегічного). У такій моделі в інтегральному вигляді представлено основні аспекти людської життєдіяльності особистості випускника ПТНЗ. Так, наприклад, класифікація Г. Селевко зорієнтована на об'єкти життєвої активності особистості. Ученим обґрунтовано: 1. Ключові компетентності (комунікації, інформаційні технології, самоосвіта, саморозвиток, праця в команді, конструктивізм вирішення проблем, безконфліктні моделі поведінки відповідно до морально-етичних і правових норм тощо). 2. Компетентності, що характеризують різні види діяльності (трудова, навчальна, ігрова, професійна та ін.). 3. У сфері суспільного знання (різні науки). 4. У галузях суспільного виробництва (енергетики, транспорту, зв'язку, будівництва, сільського господарства та ін.). 5. У психологічній сфері (когнітивний, мотиваційний, етичний, духовний та інші концепти). 6. У сфері здібностей людини (у фізичній культурі, розумовій сфері, загально навчальні, практичні, виконавчі, творчі, художні, технічні, педагогічні, психологічні, соціальні). 7. У сферах стадіального розвитку та відповідного статусу (готовність до школи, компетентності випускників загально-освітніх шкіл та професійно-технічних закладів, молодого спеціаліста та ін.) [59].

Важливою у цьому контексті є також класифікація Дж. Равена, яка в скороченому вигляді містить провідні компетентності й охоплює

різні особистісні риси фахівця, як: 1. Тенденцію до більшого розуміння цінностей і установок щодо певної мети. 2. Уміння контролювати свою діяльність, а також враховувати емоційний фактор у процесі професійної діяльності. 3. Готовність і здатність навчатися самостійно, шукаючи й використовуючи різні зворотні комунікативні зв'язки. 4. Виважена впевненість у собі, в своїй здатності реалізовувати власний потенціал, зберігаючи самоконтроль за будь-яких ситуацій, як вияв зрілої соціальної адаптованості, що проявляється, як правило, через рефлексії, абстрагування, схильність до роздумів. 5. Увага до проблем, пов'язаних з досягненням поставлених цілей, а також готовністю вирішувати складні питання, проявляючи самостійність оригінальність, прогностичність мислення. 6. Готовність працювати над чимось проблематичним, що викликає інтерес чи занепокоєння, зокрема, наприклад, дослідження навколишнього середовища для виявлення його можливостей і ресурсів, з метою глибшого пізнання його законів. 7. Здатність покладатися на суб'єктивні оцінки й виважено ризикувати, використовуючи нові ідеї для досягнення мети. 8. Психологічна установка на послідовність дій, наполегливість, довіру, інноваційність; орієнтація на взаємний успіх і широту перспектив. 9. Здатність приймати рішення та нести за них відповідальність; співпрацювати й спонукати інших задля досягнення спільної мети; мистецтво слухати партнерів і враховувати їх думки, розв'язуючи конфлікти і вміючи дійти спільної згоди. 10. Здатність ефективно працювати в якості підлеглого, проявляючи терпимість до різних стилів життя і розуміння потреби плюралістичної взаємодії. 11. Відношення до правил як до показників ефективних моделей поведінки [53, с. 281-296].

Професійна компетентність фахівця, як зазначає В. Лозовецька, проявляється у здатності здійснювати якісно перш за все таку галузеву діяльність: а). Аналіз організації й результатів праці, а також технологічних процесів, професійних ситуацій і проблем; б). Аналіз технічної документації завдань діяльності; в). Дотримання технічних і технологічних вимог виробництва та координація різних видів професійної діяльності; г). Володіння професійно важливою інформацією щодо об'єкта діяльності; ґ). Прогнозування типових і нетипових виробничих ситуацій; д). Забезпечення безпечних умов праці; е). Оволодіння додатковими кваліфікаціями і професіями; є). Забезпечення належного рівня культури праці й дотримання правил експлуатації галузевого устаткування; ж). Своєчасне усунення технічних і технологічних порушень; з). Дотримання рекомендацій, норм і вимог щодо фізіологічних, економічних і екологічних чинників [9, с. 723].

Професійна компетентність є якістю особистості кваліфікованого робітника й характеризує рівень його інтеграції в середовище професійної діяльності, як і в різні соціальні середовища, входження в

які ставить працівника перед необхідністю виконувати різні соціальні ролі. Суттєво, що будь-яка сфера професійної діяльності через інтеграційні тенденції сучасної цивілізації пов'язана з багатьма суміжними сферами, що засвідчує виразну потребу суспільного виробництва у розвиткові багатопрофільного фахівця, якому притаманний набір загальнопрофесійних і життєвих якостей, що є основою реалізації професійного потенціалу особистості [50, с. 109].

Визначаючи поняття «професійна компетентність майбутнього кваліфікованого робітника», Н. Кудикіна акцентує увагу на реальній здатності випускника професійно-навчального навчального закладу *в умовах динамічних змін у соціально-економічному, техніко-технологічному, інформаційно-комунікаційному та ринковому середовищі на основі безперервного професійного самовдосконалення (самозміни) та особистісних якостей* функціонально гнучко і якісно виконувати виробничу діяльність [27, с. 74]. Дослідниця розкриває дефініцію «самозміна» як процесуальний цикл, який охоплює: а). Здійснення робітником практичних професійних дій; б). Зустріч з новою виробничою ситуацією та детермінованими нею складностями; в). Вхід у рефлексію; г). Здійснення рефлексійного аналізу власної діяльності з її спеціалізацією; г). Перехід до специфічної дії за результатами рефлексії – цілепокладання (постановка мети) і проектування шляхів набуття відсутніх знань, умінь, навичок, способів пізнавальної та професійної діяльності. д). Здійснення необхідної діяльності, спрямованої на реалізацію поставленої особистістю мети; е). Повернення до практичної професійної діяльності та успішне її виконання [27, с. 74-75].

Оскільки професійна компетентність майбутнього кваліфікованого робітника є вираженням його індивідуального психотипу, особливого значення в забезпеченні педагогічних умов формування професійної компетентності набуває особистісно орієнтований підхід до учнів у процесі їх навчання в професійно-технічному навчальному закладі.

Особистісно орієнтований підхід, як зазначає В. Радкевич, є тією педагогічною умовою, яка дозволяє у професійній підготовці під час навчання спиратися на суб'єктивний досвід учнів професійно-технічних навчальних закладів, на їхні творчі здібності й обдарування, формувати особистість, здатну професійно самовдосконалюватися упродовж життя. Особистісно орієнтований підхід як умова формування професійної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника полягає, насамперед, у формуванні індивідуальності фахівця – здатності особистості до саморозвитку, самовдосконалення й самопрогнозування [55, с. 249].

Необхідними педагогічними умовами формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників також є такі: 1.

Створення сприятливих матеріальних і естетично-етичних умов у навчально-виховному середовищі, включаючи: а) природне середовище; б) середовище навчально-виробничого процесу ПТНЗ (підручники, посібники, методматеріали, роздатковий матеріал, таблиці, схеми, кабінети, спортивні зали, технічні засоби виробничого навчання тощо); в) соціально-економічне середовище (середовище виробничих практик, ринок праці тощо). 2. Цілеспрямована організація педагогами, психологами, бібліотекарями, майстрами виробничого навчання навчально-виховної та навчально-виробничої діяльності. 3. Системне формування професійних інтересів майбутніх кваліфікованих робітників із використанням загальнолюдських та національних культурних цінностей. 4. Забезпечення конструктивного впливу колективу педагогів, адміністрації, майстрів виробничого навчання на ефективне здійснення навчально-виробничої, культурно-креативної діяльності учнів професійно-технічних навчальних закладів. 5. Формування морально-етичних (відповідальність, мобільність, самоконтроль, дисциплінованість, чесність, скромність, мужність, терпеливість, милосердя, чуйність, сила волі, толерантність, обачність, прозорливість, ерудованість та ін.) якостей учнів ПТНЗ. 6. Використання в практичній навчально-виховній роботі з професійною молоддю ігрових, проєктивних, діалогових, інтерактивних методів з метою ефективнішого оволодіння учнями предметними та міжпредметними компетенціями, що є базою професійної компетентності. 7. Озброєння вихованців ПТНЗ знаннями про важливість у професійній самореалізації майбутніх робітників комунікативної вправності, що є основою комунікативної компетентності, яка є складовим компонентом професійної компетентності. Отже, виробляти в учнів такі комунікативні здібності: а) встановлювати та підтримувати з колегами й членами суспільства необхідні контакти; б) *уміння слухати й чути* партнерів по комунікативній діловій взаємодії; в) вміти за словами відчувати емоції й почуття партнера, що, як правило, є потужним фактором кінцевого результату професійної взаємодії; г) уміти слухати іншого й бути зрозумілим для іншого; г) усувати власні негативні оцінки й реакції на позицію партнера; д) свідомо докласти зусилля для збереження доброзичливих, толерантних стосунків з колегами й партнерами; е) логічно, лаконічно й точно формулювати власні думки; є) адекватно й конструктивно (позитивно) впливати на партнерів по спілкуванню; ж) вміти робити соціально-психологічний прогноз ситуацій, в яких відбувається професійна комунікація, передбачати її наслідки й своєчасно приймати ефективні рішення на захист своїх інтересів; з) здійснювати успішне управління процесом комунікативної діяльності під час виконання конкретних професійних функцій. 8. Розвивати в учнів культуру й естетику комунікації, пояснюючи, що слово – це підґрунтя і здоров'я, професійний успіх і родинне щастя,

довголіття й пошана від людей. Важливо, щоб вихованець професійно-технічного навчального закладу оволодів гармонією комунікативної взаємодії і розумів, що вона проявляється реально через такі почуття: 1. Терпимість, повага, толерантність. 2. Відповідальність у ставленні до себе й інших. 3. Урівноваженість, передбачливість, прогностичність. 4. Дисциплінованість, націленість на конструктивізм. 5. Максимальна чесність, порядність, стресостійкість, акуратність; уміння адаптовуватися та проявляти гнучкість. 6. Врахування інтересів партнера тощо [19, с. 203–213].

Системна, послідовна, відповідальна увага до комунікативної компетентності мотивується тим, що вона пронизує й робить можливою реалізацію всіх інших ключових компетентностей – пізнавальної, соціальної, загальнокультурної, валеологічної, управлінської, технологічної, особистісно-професійної, рекламної, юридично-правової.

Професійні результати досягаються не лише засобами змісту професійної освіти, але й соціальної взаємодії як у міжособистісному, так і в соціокультурному контексті життя. Звідси виникає гостра потреба в оволодінні майбутніми кваліфікованими робітниками не лише професійними компетентностями, але й соціальними, які належать до ключових і мають такі ознаки:

1. Поліфункціональність.
2. Надпредметність.
3. Міждисциплінарність.
4. Багатокомпонентність.
5. Спрямування на формування рефлексії.
6. Визначення власної позиції.
7. Інтегрування особистого й соціального.
8. Комплексне оволодіння сукупністю різних способів професійної діяльності [23, с. 48].

Соціальні компетентності пов'язані з оточенням і життям суспільства, з соціально-професійною діяльністю особистості кваліфікованого робітника і передбачають такі здатності: 1. Аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегію власного життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів, відповідно до соціальних норм і правил поведінки, наявних в українському суспільстві. 2. Продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді. 3. Бути готовим виконувати різні ролі й функції в колективі. 4. Проявляти ініціативу, підтримуючи та керуючи власні взаємини з іншими. 5. Застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення взаєморозуміння, компромісу, консенсусу. 6. Брати на себе відповідальність за власний вибір, за прийняті рішення та їх виконання. 7. Спільно визначати цілі

діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти, а також стратегії індивідуальних і колективних дій. 8. Визначати мету професійно-ділової комунікації. 9. Застосовувати ефективні стратегії комунікативної взаємодії залежно від ситуації, вмінючі емоційно налаштуватися на спілкування з іншими. 10. Цінувати соціокультурні й громадянські цінності, зберігаючи і проявляючи мобільність у різних соціальних умовах. 11. Відстежувати нові тенденції й адаптуватися до них, забезпечуючи собі якісні умови професійної самореалізації [23, с. 86].

У плані поглиблення соціально-професійних компетентностей майбутніх кваліфікованих робітників дедалі більшої ваги набуває метод проектів. Колективні учнівські проекти мають цілий ряд важливих щодо цього характеристик і переваг, наприклад: 1. Учні досягають колективного схвалення проекту внаслідок погодження суперечливих поглядів, полярних точок зору. 2. Учень заглиблюється у світ справжнього життя, набуває життєвого досвіду. 3. Розвиває творче мислення та практичні навички. 4. Проекти допомагають примножити наявні знання та посилити їх розуміння, виявити прогалини у підготовці й опрацюванні того чи іншого програмного матеріалу, тобто, фактично встановити рівень реально досягнутої обізнаності. 5. Проекти вимагають зосередження зусиль з метою їх ефективного виконання у призначений термін. 6. Реалізація проектів дає можливість оцінювати діяльність майбутніх робітників з погляду як набуття знань, так і виявлення індивідуальних і соціальних поведінкових якостей, а також моделей психокommунікативної поведінки.

Учнівські проекти розрізняються за метою. Це можуть бути проекти, спрямовані на: а) *творчість* (написати колективний твір – гумореску, новелу, казку, вірш, повість, п'єсу, оповідання чи роман); б) *сприйняття* (прослуховування музичного твору, відтворення певних мелодій чи композицій); в) *розв'язання проблемної ситуації* (принцип «А чому б і ні?»); г) *набуття конкретних навичок* (запам'ятовування номерів телефонів, освоєння певного довідника, запам'ятовування назв вулиць, мікрорайонів селища чи міста тощо). Виконання таких проектів сприяє соціалізації учнів, зокрема, завдяки надбанню ними: 1. Вміння розуміти наміри та судження інших. 2. Вміння ставити під сумнів власні погляди внаслідок надходження нової інформації. 3. Досвіду взаємодії і почуття солідарності. 4. Досвіду розподілу обов'язків і набуття почуття відповідальності за їх виконання. 5. Набуття досвіду розподіляти правильно час, забезпечуючи собі рівномірний і сприятливий темп роботи. 6. Досвіду об'єднання групових зусиль (досвід синергії). 7. Досвіду колективного обговорення та прийняття рішень, зберігаючи при цьому доброзичливі відносини. 8. Досвіду бачити себе очима інших. 9. Досвіду володіння власними емоціями – це страхом, образами, ревністю, заздрістю тощо. Одним з найбільш важли-

вих і принципових результатів методу проєктів, як і інших форм групових роботи у професійно-технічному навчальному закладі, є розвиток корпоративних навичок майбутніх кваліфікованих робітників як дуже ціннісної умови їх успішної соціалізації [7, с. 18-19].

У формуванні соціальної компетентності значну роль відіграє дослідницька діяльність майбутніх кваліфікованих робітників, яка дає змогу усвідомлювати набагато ширший спектр аспектів моральної поведінки у чинках членів соціуму. Така діяльність розвиває здатність професійної молоді розуміти факти, події, явища, прояви індивідуальної поведінки інших і багатогранні динамічні взаємини між людьми як такі. У такий спосіб вихованці ПТНЗ просуваються шляхом соціального пізнання навколишнього світу взагалі й інших людей, зокрема. Заглиблення у конкретні події є інструментом розкриття ролі й значення знань про людину у процесі формування соціальної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.

Сучасний етап входження молоді в соціально-професійне середовище тісно пов'язаний зі стратегією бізнесу. А це значить, що підготовка майбутніх кваліфікованих робітників до професійної діяльності має носити *випереджувальний* характер і ставити своєю метою задоволення вимог різних фірм, компаній, організацій, установ тощо. Така специфіка соціальних взаємин дозволяє керівникам усіх рівнів відбирати, просувати, заохочувати, рекомендувати, стимулювати, використовувати, запрошувати молодь не через традиційні відділи кадрів, а за програмою розвитку власної організації.

Соціальними реаліями таких підходів стали різні форми оперативної соціальної взаємодії з роботодавцями, зокрема, проявляти такі вміння:

1. Потреба особистісної динамічної адаптованості й активності до явищ постійно зростаючої конкуренції, а від цього – здатність бути конкурентноздатним, інтегрувати індивідуальну обізнаність з проєктами, моделями, планувальною функцією організації.

2. Участь у відкритому діловому спілкуванні з керівниками організації, демонструючи уміння аргументовано мотивувати свою позицію та приймати конструктивні рішення в партнерській співпраці.

3. Необхідність самостійного управління економічними процесами виробництва – уміння визначати витрати, прибуток, збалансовувати фінанси.

4. Оволодівати економічним мисленням, інакше кажучи, прагматичним як засобом оцінювання власних соціально-професійних можливостей у виконанні вимог нового типу соціального господарювання [44, с. 12–18].

Умовами ефективною реалізації дії принципу прагматизму є дослідний, прогностичний, виховний, гностичний, організаційний, контрольний аспекти професійної діяльності.

Конкурентоспроможність, зазначає В.Лозовецька, майбутніх кваліфікованих фахівців – це показник якості професійної підготовки, можливості реалізації професійних і особистісних якостей працівника в реальних умовах праці. Це здатність діяти в умовах ринкових відносин й отримувати при цьому прибуток, достатній для науково-технічного вдосконалення виробництва, стимулювання працівників і підтримки продукції на належному рівні. Конкурентоспроможність працівників визначається за такими показниками:

1. Чіткість цілей і ціннісних орієнтацій.
2. Працьовитість, творче ставлення до професійної діяльності.
3. Здатність до ризику.
4. Впевненість у собі, незалежність.
5. Здатність бути лідером.
6. Здатність до безперервного саморозвитку і професійного зростання.
7. Прагнення до високої якості кінцевого продукту праці.
8. Стійкість до стресу.

Професійно важливими якостями конкурентоспроможного працівника є: а) цілісне креативне мислення; б) емоційно-вольові форми вираження внутрішніх рефлексій; в) способи діяльності й поведінки, оптимальні для досягнення цілі; г) цінності й ціннісні орієнтації, прийнятні та домінуючі в певній галузі діяльності; ґ) знання, які забезпечують оптимальне вирішення професійних завдань і основою здійснення кар'єрних прагнень.

До особистісно-поведінкових якостей конкурентоспроможного фахівця дослідники відносять: *емпатію* – здатність до співпереживання; *емоційність* у межах прийнятої в колективі норми; *відкритість* до нових підходів; *терпимість*; *інтуїцію*; *гнучкість*; *мобільність*; *мужність*; *дисциплінованість*; *відповідальність*; *креативність*; *спостережливість*; *цілісність мислення*; *комунікабельність*; *здатність до імпровізації, релаксації тощо* [9, с. 414].

Розглядаючи компетентнісний підхід та оцінювання якості результатів навчання з позицій державних освітніх стандартів нового покоління в Україні, необхідно відзначити, що в наші дні до причин інтенсивного розвитку компетентнісного підходу в більшості публікацій зазвичай відносять такі чинники та тенденції:

- а) появу нового типу економіки;
- б) інтенсивний розвиток інформаційних технологій;
- в) зростаючий пріоритет творчих аспектів професійної діяльності та інтелектуального потенціалу фахівців;
- г) зростання динаміки модифікацій професій, їх глобалізація, активне застосування інтегрованих професій;
- ґ) вплив на зміст професійної праці факторів часу і відстані.

Вивчаючи світовий та вітчизняний досвід, усуваючи диспропорції між теоретичною та практичною освітою, враховуючи ментальність і національні традиції членів соціуму та економіки, спираючись на традиції професії і секрети майстерності, приходимо до розуміння потреби створення, розвитку і реалізації цілісної моделі компетентнісного випускника ПТНЗ, що є подальшою перспективою розробки проблеми соціально-професійної компетентності. Виходячи з уявлення про професійну педагогічну систему (ППС) як цілісну динамічну сферу діяльності, її структуру можемо подати як багатокомпонентну, виділивши, перш за все, такі з них:

1. Мету освіти і її інформаційний зразок.
2. Зміст освіти.
3. Учень (слухач ПТНЗ).
4. Педагогічний працівник ПТНЗ.
5. Засоби (методи і форми) навчання та виховання.
6. Результат і продукт професійної освіти.

На підставі виділених одиниць можемо сформуванати взаємозалежність елементів професійно-педагогічної компетентності з компонентами педагогічної системи (табл. 6.1).

Змоделювавши структуру професійно-педагогічної компетентності педагогічного працівника ПТНЗ на основі системного підходу, маємо зазначити, що на сьогодні в умовах інформатизації освіти, в умовах швидких техніко-технологічних змін виробництва кожен педагогічний працівник ПТНЗ має сам моделювати методіку підвищення своєї професійно-педагогічної компетентності різними інноваційними підходами, техніками й технологіями, залучаючи увесь арсенал педагогічної майстерності й креативності на основі системного інноваційно-інтегративного підходу.

Труднощі формування ключових компетентностей учнів пов'язані, насамперед, з відсутністю чіткого алгоритму їх впровадження в ПТНЗ. Так, узагальнюючи досвід педагогів-практиків, основними етапами втілення компетентнісного підходу доречно назвати такі: а) здійснення аналізу професійної діяльності, до якої готуються майбутні кваліфіковані робітники; б) визначення компетенцій, якими має володіти випускник ПТНЗ; в) чітке визначення структури та особливостей кожної компетенції; г) визначення критеріїв оцінювання компетенцій; ґ) моніторинг діяльності майбутніх кваліфікованих робітників щодо якості досягнутих компетенцій; д) облік досягнень кожного учня. Ці елементи досить чітко визначають структуру впровадження компетентнісного підходу, яка має наповнюватися змістом, залежно від спеціалістики кожного окремої спеціальності.

Таблиця 6.1

Зв'язок структурних компонентів педагогічної системи з елементами професійно-педагогічної компетентності

Назва компонента ППС	Елементи професійно-педагогічної компетентності (ППК) педагога
Мета освіти, її соціально-правовий, світоглядно-державницький аспекти	<i>Цільова (світоглядна) компетентність</i> у галузі моделі кваліфікованого робітника, цілей навчання і виховання.
Соціально-професійний прогноз і професійні впливи.	<i>Прогностична компетентність</i> у галузі перспектив розвитку суспільства і професії, за якою здійснюється підготовка, а також здатність передбачати наслідки педагогічних впливів.
Зміст професійної освіти.	<i>Спеціально-предметна компетентність</i> у галузі змісту навчального предмета і професії, за якою відбувається навчання.
Принципи відбору змісту професійної освіти.	<i>Соціально-професійна компетентність</i> у галузі вимог до відбору змісту освіти майбутнього фахівця та громадянина.
Учень, слухач (ПТНЗ).	<i>Біографічна компетентність</i> у галузі походження, а також умов і факторів становлення особистості учня.
Індивідуальні та психофізіологічні особливості молоді ПТНЗ.	<i>Психофізіологічна (здоров'язберігаюча) компетентність</i> щодо професійного розуміння індивідуальних якостей і властивостей особистості учня, його моделей поведінки.
Педагогічний працівник ПТНЗ	<i>Аутопсихологічна компетентність</i> у галузі недоліків та переваг власної особистості й діяльності
Засоби навчання і виховання, педагогічні технології.	<i>Методична компетентність</i> у галузі засобів, методів, форм, а також технологій навчання і виховання.
Принципи і правові норми навчання та виховання.	<i>Регламентно-нормативна компетентність</i> у галузі наукових вимог і нормативно-правової бази організації процесу навчання.
Результат і продукт профосвіти, здійснюваний засобами комунікативної взаємодії.	<i>Акмеологічна та комунікативна компетентність</i> у галузі. Доведення результатів власної діяльності до рівня педагогічної майстерності і формування основ профмайстерності в учнів.
Педагогічна діагностика.	<i>Діагностична компетентність</i> у галузі контролю за результатами навчання і виховання професійної молоді ПТНЗ.
Управління професійним розвитком вихованців ПТНЗ.	<i>Управлінська компетентність</i> процесами професійного навчання і виховання в ПТНЗ.

На сьогоднішні роботодавці стверджують, що їм бракує робочих рук, водночас, низькокваліфікованих кадрів багато. Причина в тому, що не вистачає людей, які спроможні зростати в робітничій професії, розвивати себе відповідно до вимог часу. На цьому етапі становлення ринкової економіки зростає роль ПТНЗ у підготовці самодостатніх робітників, здатних до адаптації в різних умовах праці, професійно гнучких, мобільних, з розвиненими компетенціями, що, беззаперечно, підвищить їх конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

6.5. Компетентність як база для моделювання стратегій успіху

Дбаючи про власну конкурентоспроможність, майбутній кваліфікований робітник має розвивати в собі здатність до системного моделювання власних цільових потреб, набувати навиків до здійснення таких інтелектуально-вольових кроків:

Крок 1. Оцінка проблеми, рівня її актуальності: а) виявити, які складності є; б) продумати можливі методи їх розв'язання; в) визначити для себе режим інтелектуальних зусиль, спрямованих на максимально цілісне бачення оцінюваної проблеми, що вас цікавить.

Крок 2. Визначити цілі вирішення окресленої для себе інтелектуальної проблеми, а також змодельовати послідовність її розв'язання: а) сформулювати для себе ясно й чітко, чого треба досягти; б) якими засобами; в) попередньо укласти план послідовного виконання запланованої мети; г) попередньо зробити прив'язку до термінів її реалізації.

Крок 3. Визначити для себе критерії оцінювання власного успіху в розробці обраної проблеми: а) визначити спосіб оцінювання власних інтелектуальних зусиль, спрямованих на реалізацію обраної для себе проблеми; б) контролювати ефективність власної інтелектуальної праці; в) визначати витрати зусиль і часу для виконання завдання.

Крок 4. Збір інформації. Опрацювання наявних підходів, аспектів, теорій, концепцій з обраної проблеми, їх систематизація за встановленими критеріями – тематичні, хронологічні, ідеологічні, етнічні, релігійні тощо: а) збір фактів, думок, ідей, підходів з обраної проблеми; б) визначення методів збору та їх ефективності у розв'язанні визначеної проблеми; в) обдумування можливих альтернатив; г) оцінювання сильних і слабких сторін вирішення проблеми.

Крок 5. Планування. Попереднє компонування структури власних дій: а) прийняття рішення про те, що має бути зроблено; б) визначення плану конкретних практичних кроків по реалізації проблеми.

Крок 6. Виконання запланованого.

Крок 7. Аналіз досягнутого результату. Корекція. Рецензування: а) оцінювання здійсненої роботи; б) оцінювання кінцевого результату; в) аналіз причин того чи іншого результату.

Суттєво поліпшується якість конкурентоспроможності майбутнього кваліфікованого робітника також за рахунок свідомого вироблення в собі цінних навиків, якими є: 1. *Активність. Надактивність. Проактивність.* Наша поведінка залежить від власних рішень. Тому важливо навчитися підпорядковувати конструктивним цілям і цінностям власні почуття, емоції, оцінки, стиль поведінки. Ми ініціюємо все, що з нами відбувається, й несемо за це відповідальність. Проактивна особистість – це особистість, що зберігає високоефективність за будь-яких обставин; це особистість, що керується життєважливими цінностями, а не емоційними реакціями на обставини, ситуації тощо. 2. *Бачення кінцевої мети* власного життя. Оволодіння навиками лідерства, контролюючи свою поведінку, щоб не потрапити в пастку псевдоактивності. Суть цього навика – чітке усвідомлення життєвого призначення, життєвої місії. 3. *Спочатку зробити найнеобхідніше.* Принцип персонального управління. Розвивати силу незалежної, зрілої волі. 4. *Розвивати ментальну установку на успіх.* Для цього оволодівати психотерапевтичними техніками. 5. *Спочатку прагнути зрозуміти, а потім – бути зрозумілим.* Оволодівати принципом емпатичного спілкування. 6. *Досягати синергії* – конструктивної взаємодії з близьким і далеким оточенням. Принцип творчої співпраці з усім суцям на основі емпатії, поваги, гармонії, вдячності. 7. *Постійний цілеспрямований саморозвиток.* Узаконити у своєму житті і соціально-професійній діяльності принцип збалансованого самооновлення. Виробити ці навика можна лише закладаючи власні душевні, духовні, креативні, інтелектуальні, вольові, дисциплінарні зусилля. Наслідком їх освоєння буде мудрість, рівновага, гармонія, збалансованість, здоров'я, творче довголіття, безпека, зорієнтованість щодо вектора трансформацій у часі.

Література

1. *Алексюк А. М.* Перспективні освітні технології: науково-метод. посібник / [А. М. Алексюк, І. Д. Бех та ін.]; заг. ред. А. Н. Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – 560 с.
2. *Андрущенко В.* Інноваційний розвиток освіти в стратегії «Українського прориву» / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 10–17.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови: словник-довідник / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ-Ірпінь: Перун, 2001. – 1480 с.
4. *Вернадський В. І.* Наукова думка як планетарне явище: [науковий текст] / В. І. Вернадський // Хроніка. – 2000: Український культурологічний альманах. – Вип. 57–58. – К.: Фонд сприяння розвитку мистецтва, 2004. – 823 с.
5. *Вознюк О. В.* Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: Монографія / О. В. Вознюк. – Житомир: ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – 708 с.

6. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник: словник-довідник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

7. *Глузман О. В.* Базові компетентності: їхня сутність та значення у життєвому успіху особистості / О.В. Глузман // Гуманітарні науки. – 2009.– № 1 (17).– С. 6–15.

8. *Десятов Т. М.* Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): монографія / Т. М. Десятов; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Юрінком Інтер, 2005. – 424 с.

9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

10. *Єльнікова Г. В.* Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: колективна монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, Г. А. Полякова та ін. [За заг. та наук. редакцією Г. В. Єльнікової]. – Чернівці: Технодрук, 2009. – 570 с.

11. *Єрмаков І. Г.* Проектне бачення компетентнісної спрямованої 12-річної середньої школи: [науковий текст] / І. Г.Єрмаков, Д. О. Пузіков. – Запоріжжя, 2005. – 112 с.

12. Життєва компетентність особистості: Навч.-метод. посіб. / За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.

13. *Зеер Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

14. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий: монография / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

15. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учеб. пособ. / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.

16. *Зязюн І. А.* Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 328 с.

17. *Карпова Л. Г.* Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. / Л. Г. Карпова – Х.: ХДПУ ім. Г.С.Сковороди, 2003. – 295 с.

18. *Карп'юк М. Д.* Синергетична концепція як актуальна проблема сучасної управлінської освіти / М.Д.Карп'юк // Педагогічні науки: [матеріали Всеукраїн. наук.-пр. конф.] – Суми: СДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – С.117-122.

19. *Карп'юк М. Д.* Психолого-педагогічні чинники становлення комунікативної компетентності учнів ПТНЗ / М.Д. Карп'юк // Психолінгвістика: [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав-Хмельницький: «СКД», 2009. – Вип. 3. – С. 203–213.

20. *Кийосаки Р.* Несправедливое преимущество: сила финансового образования: [научный текст] / Р. Кийосаки. – Минск: Попурри, 2012. – 368 с.

21. *Климов Е. А.* Введение в психологию труда: [уч. пособие] / Е. А. Климов. – М.: МГУ, 1986. – 197 с.

22.Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: монография / Е. А.Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 507 с.

23.Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики; колективна монографія / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.]; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.

24.Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2010 – 2015 роки, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 № 1723-р.

25.Король Н. Компетентнісний підхід як інноваційна стратегія в освітньому середовищі України в контексті Болонського процесу / Н. Король // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 5-7 березня, 2009 р. – Ч.1. – Ялта: РВНЗ КГУ, 2009. – С. 124–127.

26.Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум: монографія / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.

27.Кремень В. Г. Освітня діяльність і інтелект: проблеми формування національної інтелігенції / В. Г. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – №2. – С. 3–11.

28.Кудикіна Н. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника / Н. Кудикіна // Формування професійної мобільності кваліфікованих робітників у ПТНЗ: Матеріали Всеукраїн. наук.-пр. конферен. (м. Дніпропетровськ, 20-22 травня 2010р.) / Відповід. за вип. Л. Л. Сушенцева. – К.: Тонар, 2010. – С. 74–82.

29.Кудрявцева С. П. Міжнародна інформація: навч. посібник / С. П. Кудрявцева, В.В.Колос. – К.: Слово, 2005. – 400 с.

30.Лікарчук І. Л. Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1889 – 1998 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лікарчук Ігор Леонідович. – К., 1999. – 37 с.

31.Лісіна Л. О. Формування професійної компетентності учителя: навч.-метод. посіб. /О. Л. Лісіна, О. О. Берліт. – Запоріжжя: Лана-Друк, 2006. – 212 с.

32.Лук'янова М. І. Психолого-педагогічна компетентність учителя / М. І. Лук'янова // Педагогіка. – 2001. – № 10. – С. 56–61.

33.Лозовецька В. Т. Теоретико-методологічні основи професійного навчання молодшого спеціаліста сільськогосподарського профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Лозовецька Валентина Терентіївна. – К., 2002. – 34 с.

34.Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01/ Луговий Василь Іванович. – К., 1995. – 429 с.

35. *Мадзигон В. Н.* Продуктивна педагогика. Политехнические основы соединения обучения с производительным трудом: монографія / В.Н.Мадзигон; Ін-т педагогики АПН України. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 358 с.

36. *Маслак Л. П.* Результати формування професійної іншомовної компетентності майбутніх офіцерів / Л.П.Маслак // Збірник праць Державної прикордонної служби України. – Хмельницький: НАДП СУ, 2008. – Част. II, № 45. – С. 93–97.

37. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи: [Рекомендації з освітньої політики] / Під заг. ред. О. І. Локшиною. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.

38. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: [Рекомендації з освітньої політики] / Під заг. ред. О. І. Локшиною. – К.: К.І.С., 2004. – 160 с.

39. *Ничкало Н. Г.* Міграційні процеси у контексті неперервної освіти / Н.Г.Ничкало // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 2. – С. 99–108.

40. *Ничкало Н. Г.* Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія / Н. Г. Ничкало. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 200 с.

41. *Ничкало Н. Г.* Українські концепції професійної освіти: тенденції і перспективи / Н. Г. Ничкало // Наук. вісник Миколаїв. держуніверситету; зб. наук. праць. – Вип. 20: Педагогічні науки. – Том 1. – Миколаїв: МДУ, 2008. – 272 с.

42. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. –Т.1. / Укладачі: В. Яременко, О. Сліпущко. – К.: Аконті, 2001. – 960 с.

43. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.

44. Основи професіографії: навч. посіб. [С. Я. Карпіловська, Р. І. Мітельман, В. В. Синявський та ін.]. – К.: МАУП, 1997. – 146 с.

45. *Побірченко Н. А.* Принцип прагматизму в професійному становленні сучасного фахівця / Н. А. Побірченко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали міжнародної наук.-практич. конференції. – Хмельницький: ТУП, 2001. – 326 с.

46.45 . Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал: Навч.-метод. посіб. / За ред. С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова та ін. – К.: Департамент, 2008. – 520 с.

47. Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. пр. / За заг. ред. І. А. Зязюна. – К.; Харків: НТУ «ХП», 2009. – 472 с.

48. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002.– 322 с.

49. Професійно-технічна освіта: інноваційний досвід, перспективи: Наук.-метод. зб. / Упорядники Н. І. Бугай, Т. М. Десятов та ін. – Вип. 5. – Запоріжжя: Тандем, 2008. – 226 с.

50. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.

51. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 412 с.
52. Развитие профессиональной компетентности педагогов; программы и конспекты занятий с педагогами / авт.-сост. М. И. Чумакова, З. В. Смирнова. – Волгоград: Учитель, 2008. – 135 с.
53. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.
54. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: монография / Пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
55. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю [Текст]: монографія / Валентина Радкевич; за ред. Н.Ничкало; Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К.: УкрІНТЕІ, 2010. – 423 с.
56. Радкевич В. О. Фундаменталізація професійного навчання майбутніх фахівців художнього профілю // Педагогічна і психологічна науки в Україні; Зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 томах / В. О. Радкевич // Том 5. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К.: педагогічна думка, 2007. – С. 247–257.
57. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: [монографія] / В. В. Рибалка. – К.: ІППО АПН України, 1998. – 360 с.
58. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання: навч. посіб. / І. В. Родигіна – Х.: Основа, 2005. – 96 с.
59. Савельєва В. С., Єськов О. Л. Управління діловою кар'єрою: навч. посіб. / В. С. Савельєва, О. Л. Єськов. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 176 с.
60. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т.1. – 845с.; Т.2. – 816 с.
61. Словник іншомовних слів / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 740 с.
62. Соціальне партнерство як інструмент оновлення змісту професійно-технічної освіти: Матеріали Другої Всеукраїн. наук.-пр. конференц. (м. Кривий Ріг, 11 – 12 квітня 2013р.) / За заг. ред. Л. Л. Сушенцевої; Інститут ПТО НАПН України. – Кривий Ріг : вид. Р. А. Козлов, 2013. – 195 с.
63. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб. / Ред. кол. Н.Софій (голова), І. Єрмаков (керівник автор. колективу і наук. редактор) та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 37–40.
64. Тихоплав В., Тихоплав Т. Звездное небо над головой. Божественная матрица пространства. / В. Тихоплав., Т.Тихоплав: научный текст. – СПб.: Вектор, 2010. – 256 с.

65. *Федоришин Б. О.* Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук; спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б. О. Федоришин. – К., 1996. – 49 с.

66. *Федорченко В. К.* Стратегія розвитку освіти на порозі ХХІ століття (міжнародний аналітичний огляд) / В.К.Федорченко // Нові технології навчання: Науково-метод. зб. / Ред. кол.: В. О. Зайчук (голов. ред.), О. Я. Савченко, М. Ф. Дмитриченко та ін. – К. : НМЦ ВО, 2002. – Вип. 32. – С. 205–212.

67. *Фурман А. В.* Психодіагностика особистісної адаптованості: навч. посіб. / А. В. Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – 197 с.

68. *Хуторской А.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

69. *Чалий О. В.* Синергетика: інтеграційні процеси в освіті / О. В. Чалий // Неперервна професійна освіта. – К. : АПНУ, 2000. – С. 158–175.

70. *Чалий О. В.* Синергетичні принципи освіти та науки: монографія / О. В. Чалий. – К. : Вища школа, 2000. – 268 с.

71. *Шванева И. Н.* Психология ноосферного развития: монографія / И.Н. Шванева. – М. : Линия красоты, 2002. – 189 с.

72. *Юзвішин І. Й.* Інформаціологія: монографія / І. Й. Юзвішин. – Луганськ : Східноукраїн. д. ун-т., 1999. – 203 с.

РОЗДІЛ 7

КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

7.1. Суть дефініції «культура здоров'я»

Вплив кар'єри на культуру здоров'я і культури здоров'я на кар'єру обопільний. З одного боку, відсутність порушень у стані здоров'я виключає певні «медичні» перешкоди на шляху до професійного вдосконалення і професійного успіху. З іншого – успіхи у кар'єрі є одним з найважливіших джерел позитивних емоцій і впевненості у своїх силах - головних джерел здоров'я людини.

Культура здоров'я - це комплексне поняття, яке включає теоретичні знання про фактори, що сприяють здоров'ю [41]. Культура здоров'я людини відображає її гармонійність і цілісність як особистості, адекватність взаємодії з навколишнім світом і людьми, а також здатність людини до творчого самовираження та активної життєдіяльності. Культура здоров'я кожної людини формується на підставі наступних компонентів: когнітивного, емоційного, вольового і комунікативного.

Під когнітивним компонентом розуміється пізнавальна діяльність особистості, а саме наскільки людина розуміє «культуру здоров'я». Тут важливою є поінформованість людини щодо фізіологічних і патологічних процесів в організмі, а також щодо впливу на них різних факторів навколишнього середовища і способу життя. У формуванні культури здоров'я має значення те, наскільки людина поповнює знання у галузі здоров'я збереження. Проте часто трапляється невідповідність образу «культури здоров'я» людини її реальній поведінці. Найімовірніше, що це стається через недостатню мотивацію людини до усвідомленого проектування «правильного способу життя» на особистісну поведінку.

Емоційний компонент «культури здоров'я» відображає рівень фізичного й соціального благополуччя, якість і задоволеність життям та працею. Іншими словами, від того, які емоції домінують у людини, залежить її психічне здоров'я. Воно, у свою чергу, впливає на фізичний стан людини, а також визначає ставлення особистості до життя в цілому. Серед факторів, які впливають на емоційний фон, можуть бути фінансовий стан людини, стан її фізичного здоров'я, міжособистісні відносини, події трудової діяльності, особисті проблеми тощо. Емоційний компонент особистості може бути основою психосоматичних розладів, адже однією з причин їх виникнення є емоційні стреси, що викликають перебудову нервових та ендокринних механізмів ре-

гуляції адаптивних процесів. З іншого боку – позитивний емоційний настрій позитивно впливає на фізичний стан організму.

Важливим компонентом культури здоров'я є комунікативність, яка відображає адекватність взаємодії людини з іншими людьми і з навколишнім світом, що зумовлена вихованням, досвідом особистості, а також рівнем її особистісної культури, цінностями, потребами, інтересами, установками, характером, темпераментом, звичками й особливостями мислення. Комунікативність відображає здатність людини до самоконтролю і саморегулювання щодо власного психічного здоров'я [41].

Формування культури здоров'я в сучасному суспільстві є складним інтегративним процесом. Можна виділити наступні фактори, які найбільше впливають на формування культури здоров'я майбутніх фахівців, це насамперед соціальні, культурні, медико-фізіологічні та педагогічні.

Варто наголосити, що педагогічний вплив накладається на образ «культури здоров'я», який вже сформований культурним та соціальним середовищем. Відомо, що ефективна освіта в галузі культури здоров'я може посприяти поліпшенню способу мислення, правильній оцінці негативних життєвих ситуацій, появі необхідних навичок і в результаті змінити або сформувати не тільки поведінку, а й стиль життя людини в цілому. Педагогічний вплив на культуру здоров'я здійснюється в основному людини в дитинстві та юнацтві, тобто тоді, коли вона перебуває в освітніх установах. Тому важливим у підготовці майбутніх фахівців у ПТНЗ є створення здоров'я зберігаючої інфраструктури, забезпечення комплексного підходу до формування й збереження здоров'я під час освітньо-виховного процесу. Важливими механізмами формування культури здоров'я є когнітивний компонент і мотивація майбутніх фахівців. Когнітивний компонент передбачає певну поінформованість майбутнього фахівця в галузі культури здоров'я (фізіологія і анатомія людини, поняття здоров'я, фактори, що впливають на здоров'я людини тощо). У навчальних закладах значну увагу мають приділяти формуванню мотивації тих, хто навчається до здорового способу життя. Тобто має вироблятися свідома потреба у власних поглядах і переконаннях щодо життєвої і когнітивної активності, передусім у нехтуванні шкідливими звичками і залежностями.

В даний час педагогічний фактор посилюється впливом засобів масової інформації (телебачення, радіо, Інтернету тощо). Багато стереотипів виробляються саме цими джерелами інформації, і ступінь довіри молоді їм іноді вищий, ніж навчальним установам, батькам та іншим учасникам виховного процесу.

До медико-фізіологічних факторів, які впливають на формування культури здоров'я, належать вже існуючі у людини: режим рухової

активності, режим дня, оздоровчі заходи, організація фізичного виховання, засоби та методи виховання, тобто досвід людини в галузі культури здоров'я і її звички.

Можна стверджувати, що у ПТНЗ найбільш повно сукупність проблем, пов'язаних із фізичною активністю, збереженням та зміцненням здоров'я в життєдіяльності і професійній активності особистості, у формуванні належного рівня професійної готовності, проявляється саме в підготовці майбутніх фахівців, де фізична активність виступає важливою умовою успішної професійної діяльності фахівця.

Сформованість фізичної активності дасть змогу зберегти й зміцнити стан здоров'я, збільшити фізичну витривалість, що є водночас необхідними умовами досягнення професіоналізму. З іншого боку, знання особливостей розвитку фізичної активності на різних етапах життєдіяльності індивіда може зумовити стійку необхідність у руховій діяльності, яка буде для нього життєвою потребою, способом організації активної і успішної професійної діяльності. Особливу увагу треба звернути на ці проблеми, якщо період практичного оволодіння професійними функціями припадає на підлітковий вік, адже в цьому віці організм вирізняється підвищеною чутливістю до всіх факторів зовнішнього середовища. І у підлітка швидше, ніж у дорослого, під їх впливом виникають ті чи інші відхилення у стані здоров'я. Тому на етапі планування професійного розвитку варто передбачити надання допомоги майбутнім фахівцям у формуванні основ професійного здоров'я щодо зваженого оцінювання власних сил і можливостей, врахування специфіки обраної професійної діяльності, адекватного планування власної кар'єри, запобігання значного перенапруження внутрішніх резервів, виникнення стресових ситуацій, деструктивних змін, втрати зацікавленості професією та подальшою кар'єрою.

7.2. Вплив професійного здоров'я на ефективність професійного розвитку особистості

Професійна діяльність фахівців викликає значні емоційні та фізичні навантаження, які позначаються на стані здоров'я, фізичній підготовленості й працездатності, досягненні належного рівня професійної готовності до ефективної праці, здатності майбутніх фахівців реалізувати власні плани щодо кар'єрного зростання. У зв'язку з цим істотного значення набуває рівень сформованості культури здоров'я майбутніх фахівців щодо забезпечення фізичної активності, збереження і зміцнення професійного здоров'я.

Професійне здоров'я майбутнього фахівця має закладатися вже на етапі його професійної підготовки. Вирішення цього завдання значною мірою перебуває у руках самого суб'єкта навчання. Для цього

майбутній фахівець має навчитися організовувати свою поведінку, акцентуючи увагу на професійному самозбереженні та відновленні внутрішніх резервів у досягненні висот професіоналізму. Це передбачає застосування комплексу заходів, які майбутній фахівець має реалізувати та здійснювати щодо себе.

Часом вплив професіоналізації на людину може бути настільки сильним, що може зумовити практично повну перебудову способу її життя. Подібні зміни можуть виявлятися в появі нових звичок, критеріїв оцінок і відносин в результаті пристосування до тих чи інших вимог, зумовлених певним видом професії [4].

У дослідженні психолого-педагогічних аспектів успішного професійного розвитку особистості базовими є наукові праці В. Давидова, Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтєва, Б. Ломова, С. Рубінштейна та ін. дослідників. Важливими у вивченні теоретичних і практичних аспектів професійного саморозвитку особистості за сучасних умов є наукові праці Є.Климова, С.Чистякової щодо структури процесу професійного самовизначення; Н.Пряжникової – про методи активізації процесу професійного самовизначення особистості тощо. Вихідними є наукові положення особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів, відображені в роботах І. Беха, Е. Зеєра, Н.Талізної, А. Хуторського, В.Шадрикова й ін. дослідників. Дослідження даних проблем передбачає аналіз теорій професійного розвитку, Д. Сьюпера; соціально-когнітивної теорії розвитку особистості О'Хара; теорії професійного зростання особистості за сучасних умов діяльності - Е. Зеєра, Є. Климова, К. Платонова, М. Пряжникова, Е. Фромма та ін.

Сучасні вчені довели, що здоров'я відображає якість пристосування організму до умов зовнішнього середовища і є підсумком процесу взаємодії людини й довкілля; сам стан здоров'я формується в результаті взаємодії зовнішніх і внутрішніх впливів. Цікавими є наукові роздуми Є. Климова щодо суті і значення здоров'я у професійній діяльності майбутніх фахівців. Учений зазначає, що здоров'я людини можна розглядати як інтегральну характеристику, котра відображає фізичний, психічний, соціальний і духовний аспекти її власної діяльності; стан рівноваги та балансу між адаптаційними можливостями людини і мінливими умовами навколишності. Причому здоров'я людини є засобом повної реалізації її особистісного потенціалу, зокрема у певній галузі діяльності. Істотним у цьому є формування відповідної системи ціннісних орієнтирів особистості. Поняття професійного здоров'я розглядається як інтегруюча функція, що включає складні взаємини людини з професійним середовищем і є результатом узгодженості соціальних потреб суспільства та можливостей людини в умовах професійної діяльності [23].

Аналізуючи сучасні соціально-економічні потреби, можна стверджувати, що формування професійного здоров'я майбутніх фахівців має здійснюватися на засадах особистісно орієнтованої компетентнісної парадигми професійної освіти, провідною ідеєю якої є безперервний професійний розвиток особистості із одночасним формуванням культури здоров'я – як фактора професійної успішності та кар'єри майбутніх фахівців і формування відповідних компетенцій здоров'язбереження.

Основні засади компетентнісно-діяльнісного підходу у професійній підготовці фахівців висвітлено в наукових роботах А. Вербицького, І. Гурняка, І. Зимньої, Н. Кузьміна, О. Овчарука, В. Серікова, Ю. Татури, А. Хуторського та ін. На думку вчених, компетентнісний підхід зумовлює можливість гнучко реагувати на сучасні соціально-економічні потреби, створюючи оптимальні умови для реалізації особистісного і професійного потенціалу людини, забезпечення її ефективної діяльності та конкурентоспроможності на ринку праці. При цьому компетентнісний підхід має визначатися як пріоритетна орієнтація особистості у формуванні професійного здоров'я – як фактора її працездатності та професійного успіху.

У системі професійної освіти компетентнісний підхід є технологією моделювання результатів освіти й виділення якості професійної освіти у вигляді компетентностей та компетенцій, орієнтація освіти на реалізацію конкретних особистісних і професійних цілей, зокрема, розвиток індивідуальності та кар'єрне зростання майбутніх фахівців. Ідеї компетентнісного підходу як принципу освіти розглядаються в роботах А. Аронова [2], А. Бараннікова [3], А. Бермуса [5], П. Борисова [7], І. Зимньої [18], В. Краєвського [27], О. Лебедева [29], Ю. Татури [45], А. Хуторського [48], М. Чошанова [51], П. Щедровицького [52] та ін.

Професійна компетентність розглядається як частина загальної культурної традиції суспільства. Професіонал може успішно застосовувати свої знання, лише усвідомлюючи себе частиною цієї більш широкої традиції. Відповідно, професійна освіта складається з двох ступенів: першої, що включає широкую загальнокультурну (соціально-гуманітарну) підготовку, і другої, що є сукупністю спеціальних знань з тієї чи іншої професії [16]. Професійні компетенції фахівця детермінуються специфікою професійно-виробничою системою. Формування професійних компетенцій майбутнього фахівця здійснюється у наступних напрямках:

формування світоглядної позиції, професійної спрямованості, психологічної готовності (а це – сфера здоров'я і відповідного способу життя) до здійснення професійної діяльності;

зростання соціальної зрілості, самосвідомості;

зміна соціальної ролі й статусу майбутнього фахівця: становлення його суб'єктом особистісного розвитку та професійної діяльності; інтегрування всіх видів одержаних у ПТНЗ знань у цілісну освітню діяльність, що прискорює формування професійних компетенцій майбутнього фахівця [11].

Формування різних компетенцій, у тому числі здоров'язберігаючих, набуває особливої значущості при плануванні професійного зростання фахівців, визначенні шляхів їхньої кар'єри.

І. Зміня компетенції здоров'я збереження розглядає як знання щодо дотримання норм здорового способу життя, зокрема знання небезпеки паління, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання й дотримання правил особистої гігієни, побуту; фізичну культуру людини, свободу і відповідальність за вибір способу життя [18].

А. Хуторський представляє здоров'язберігаючі компетенції у діяльнісній формі:

позитивно ставитися до свого здоров'я, володіти способами фізичного самовдосконалення, емоційної саморегуляції, самопідтримки й самоконтролю;

дотримуватися правил особистої гігієни, вміти піклуватися про власне здоров'я, особисту безпеку, володіти способами надання першої медичної допомоги;

володіти елементами психологічної грамотності, статевої культури і поведінки;

мати різноманіття рухового досвіду і вміти використовувати його в масових формах змагальної діяльності, в організації активного відпочинку й дозвілля;

знати фактори позитивного впливу здорового способу життя на загальний стан організму;

вміти підбирати індивідуальні засоби і методи для розвитку своїх фізичних, психічних й особистісних якостей [48].

Доцільним у формуванні професійного здоров'я майбутніх фахівців є застосування системного підходу, принципами якого є: відмова від визначення здоров'я як не хворобливості; виділення системних, а не ізольованих критеріїв здоров'я; обов'язкове вивчення динаміки розвитку здоров'язберігаючої системи, в якій перебуває особистість, виділення зони ефективного розвитку особистості, що показує, наскільки система гнучка під дією різних зовнішніх і внутрішніх факторів, тобто наскільки можлива самокорекція або корекція здоров'я особистості; перехід від виділення певних типів здоров'я до індивідуального моделювання здоров'я, комплексно-аналітичного аналізу кореляційних зв'язків.

У процесі професійного становлення особистість стикається з багатьма проблемами. Це і труднощі адаптації, і складнощі у засто-

суванні теоретичних знань в практичній діяльності, і встановлення та підтримання контактів з колегами й керівництвом, і неузгодженість ідеального та реального образу професії в особистості, і професійні (професійно-вікові) кризи тощо. Тому, залежно від особистісних особливостей, напруженості й сили впливу зовнішніх обставин на особистість, може відбуватися як процес становлення майстерності професіонала, так і розвиток професійної дезактивності особистості.

У дослідженні професійної діяльності особистості в умовах ринкового середовища, враховуючи організаційні, технологічні та психологічні особливості праці, варто проаналізувати можливості виникнення професійних деструкцій фахівців. Професійна деформація особистісних особливостей може виникнути внаслідок надмірного розвитку однієї риси, необхідної для успішного виконання професійних обов'язків, що розповсюдила свій вплив на непрофесійну сферу життя суб'єкта.

Тут треба зазначити, що вплив зовнішнього середовища - це процес професійної діяльності в широкому сенсі слова, а всі супутні цій діяльності явища, предмети, спілкування тощо - у вузькому; тому, на наше переконання, доцільнішим буде використання терміну «професійна деформація», оскільки, безперечно, йдеться про редукції властивостей суб'єкта праці як системної різнорівневої організації психіки (за Є. Климовим), порушення цілісності особистості, зниження її адаптивності і, відтак, продуктивної діяльності. Можливий також негативний вплив на психіку монотонної праці, постійно високої відповідальності, психічної напруженості тощо [23].

На нашу думку, це істотно стосується кар'єри майбутніх фахівців, професійна діяльність яких здійснюється під сильними впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, що потребує від них готовності до частих змін умов праці під впливом фізичної та психологічної напруги у вирішенні професійних проблем та завдань на засадах ґрунтовної перебудови психологічних характеристик і цінностей в адаптації до реальних умов праці, упередженні можливих професійних деформацій і деструкцій.

Розглянемо більш ґрунтовно деякі теоретичні аспекти цієї проблеми.

Встановлено, що часто професійна діяльність призводить до появи професійної втоми, виснаження, зниження працездатності, виникнення психологічних бар'єрів, занехаяння деяких прийомів діяльності і навіть втрати професійних умінь та навичок (С. Безносів [4], Е. Зеєр [15], О. Іванова [19], В. Козлов [24], Л. Корнєєва [26], А. Маркова [30], А. Новіков [35], В. Орел [36], С. Пронін [38], А. Свенціцький [43] та ін.).

Б. Ананьєв уперше в психології вказав на можливий не збіг розвитку властивостей особистості і суб'єкта діяльності [1]. В. Мясіщев у

своїй роботі «Особистість і неврози» підкреслював важливість конкретики вивчення взаємозв'язку між особистістю і суб'єктом діяльності й закликав, аби психологія безособових процесів була замінена психологією діяльності особистості чи психологією особистості в діяльності [32].

На думку таких учених, як А. Маркова [30], Е. Зеєр [12–17] та інших, праця в цілому позитивно впливає на людину та її особистість, але існують обставини, які визначають появу професійної деформації особистості. Діапазон їх надзвичайно широкий: від перенапруги нервової системи та режиму роботи до негативного психологічного клімату й ускладнення ситуації в цілому.

Принагідно зазначимо, що водночас із терміном «професійна деформація» у цих роботах використовуються (приблизно в одному й тому самому значенні) такі терміни, як «професійна деструкція» і «професійна деградація» (А. Маркова [20], С. Дружилов [10], Є. Климов [23], М. Пряжников, Є. Пряжникова [39] та ін.).

Зважаємо за необхідне розглянути деякі поняття психологів щодо досліджуваного предмета:

а) деградація (від лат. *gradus* – ступінь) – зміна в бік погіршення, втрата раніше надбаних професійних властивостей;

б) деформація (від лат. *deformatio* – зміна форми) – зміна в результаті впливу зовнішніх і внутрішніх факторів;

в) деструкція (від лат. *destructio*) – порушення, руйнування сформованої структури.

Причинами виникнення професійної деформації фахівця можуть стати невпевненість у власних силах і знаннях (компенсація, функціональний захист, звернення до неадекватних захисних механізмів), регулярні фізичні та психічні перенавантаження, гіпервідповідальність [22].

Е. Зеєром [13] запропонована така класифікація професійних деформацій:

1. Загальнопрофесійні (типові для працівників даної професії);
2. Предметні (що виникають у процесі спеціалізації);
3. Індивідуальні (зумовлені надмірним розвитком якостей, акцентуацій);
4. Професійно-типологічні (як результат накладення індивідуально-психологічних особливостей особистості на психологічну структуру професійної діяльності).

Терміни «деградація» і «деструкція» відображають суть змін, щодо структури діяльності і мають однозначно негативний смисловий відтінок.

По відношенню до професії деформацію, на думку С. Геллерштейна, потрібно розуміти ширше. Згідно з його точкою зору, «всяка зміна, що настає в організмі та набуває стійкого характеру, є

професійною деформацією, якщо ця зміна викликана професійною роботою». Таким чином, широта даного визначення припускає поширення його на всі сторони фізичної і психічної організації людини, що змінюються під впливом професії, якщо цей вплив має яскраво виражений негативний характер [9].

Так, загально професійні деформації характеризують подібні зміни особистості. Наявність цих деформацій зумовлює подібність виконання фахівцями професійних дій і функцій, попри те, що вони мають різний темперамент і характер, і не подібні один до одного. Ці інваріантні особливості зумовлені передусім специфікою професійного середовища, зближенням суб'єкта діяльності із засобами цієї діяльності. Зокрема, в педагога, у ході взаємодії із суб'єктом, педагог використовує свою особистість як інструмент впливу, вдається до більш простих і дієвих прийомів, у сукупності відомих як авторитарний стиль керівництва. У результаті в нього з'являються такі утворення, як: повчальність, зайва самовпевненість, догматичність поглядів, відсутність гнучкості; безапеляційність, консервативність, закритість у спілкуванні та оцінюванні думок інших, які, як правило, переходять у риси характеру і знаходять своє відображення в пізнавальних процесах. Реалізуючи свої рольові позиції, передаючи зразки готового досвіду учням, вчителі іноді не тільки не сприяють розвитку дитини, й самі стають несприйнятливими до інновацій, нездатними до творчого, нестандартного вирішення проблемних ситуацій [38].

На нашу думку, у підготовці майбутніх фахівців у ПТНЗ, педагоги та майстри виробничого навчання мають уникати авторитарного стилю організації аврального-виховного процесу, який пригнічує індивідуальність, професійну активність, творчість і самостійність майбутніх фахівців, їхню здатність до успішного професійного розвитку та протистояння різним проявам професійної деформації.

Аналіз наукової літератури з проблеми професійної деформації особистості показав, що основним напрямом робіт з цієї проблеми є вивчення взаємозв'язку між суб'єктами та індивідуальними характеристиками професіоналів. Ефекти цього взаємозв'язку в основному відображають психофізіологічний аспект індивідуальності фахівців, який проявляється у професійних захворюваннях, переважно соматичного характеру. Паралельно проводиться вивчення суто психологічних особливостей пізнавальних процесів індивіда у праці та конкретних проявів деформації щодо деяких окремих професій та спеціальностей.

Під професійною деформацією розуміють всяку зміну, викликану професією, що настає в організмі й набуває стійкого характеру. З цієї точки зору деформація поширюється на всі сторони фізичної та психічної організації людини, які змінюються під впливом професії. Традиційно розуміння професійної деформації пов'язане з негативним

впливом професії на психологічні характеристики людини, що ускладнює її поведінку в повсякденному житті і, зрештою, здатне знижує ефективність праці.

Механізм виникнення професійної деформації має досить складну динаміку і пов'язаний із закріпленням негативних змін у професійній діяльності та в повсякденній поведінці й спілкуванні. Спочатку виникають тимчасові негативні психічні стани, потім починають зникати позитивні якості. Пізніше на місці позитивних властивостей виникають негативні психічні риси, що змінюють особистісний профіль працівника. Настає стійке спотворення конфігурації особистісного профілю працівника, що і є деформацією.

Професійна деформація стосується різних сторін особистості: мотиваційної, когнітивної, емоційної. Її результатом можуть стати специфічні установки та уявлення, а також риси особистості. Наприклад, професійна деформація мотиваційної сфери може виявлятися в надмірному захопленні якоюсь професійною сферою при зниженні інтересу до інших сфер.

Професійна деформація в пізнавальній сфері також може бути результатом глибокої спеціалізації в іншій професійній сфері: людина обмежує сферу своїх знань тільки тими, які є необхідними для ефективного виконання своїх обов'язків, демонструючи при цьому повну необізнаність в інших галузях. Іншою формою прояву цього явища є формування професійних стереотипів та установок. Вони свідчать про певний рівень майстерності і проявляються в знаннях, автоматизованих уміннях й навичках, підсвідомих установках. Негативний вплив стереотипів проявляється і в спрощеному підході до вирішення проблем, до виникнення уявлення про те, що даний рівень знань може забезпечити успішність діяльності.

Розглядаючи професійні деструкції в загальному плані, Е. Зеєр зазначає: «...Багаторічне виконання однієї і тієї самої професійної діяльності призводить до появи професійної втоми, збіднення репертуару способів виконання діяльності, втрати професійних умінь і навичок, зниження працездатності вторинної стадії професіоналізації, з багатьох видів професій типу «людина - техніка», «людина-природа»; відбувається депрофесіоналізація на стадії професіоналізації, розвиток професійних деструкцій. Професійні деструкції – це поступове накопичення зміни сформованої структури діяльності й особистості, що негативно позначаються на продуктивності праці і взаємодії з іншими учасниками цього процесу, а також на розвитку самої особистості» [13, с. 149].

А. Маркова виділяє такі основні тенденції розвитку професійних деструкцій [30, с. 149-156]:

відставання, уповільнення професійного розвитку порівняно з віковими та соціальними нормами;

не сформованість професійної діяльності (працівник ніби «застигає» у своєму розвитку);

дезінтеграція професійного розвитку, розпад професійної свідомості і, як наслідок, - нереалістичні цілі, помилкові смисли праці, професійні конфлікти;

низька професійна мобільність, невміння пристосуватися до нових умов праці та дезадаптація;

неузгодженість окремих ланок професійного розвитку, коли одна сфера ніби забігає вперед, а інша відстає (наприклад, мотивація до професійної праці є, але їй заважає відсутність цілісної професійної свідомості);

«згортання» раніше наявних професійних даних, зменшення професійних здібностей, ослаблення професійного мислення;

спотворення професійного розвитку, поява негативних якостей, відхилення від соціальних та індивідуальних норм професійного розвитку;

поява деформацій особистості (наприклад, емоційного виснаження і «вигорання», а також ущербної професійної позиції – особливо у професіях з вираженою владою і популярністю);

припинення професійного розвитку через професійні захворювання або втрату працездатності.

Отже, професійні деформації порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність, стійкість, негативно позначаються на її професійному здоров'ї та продуктивності праці.

До визначення професійної деформації, як негативного впливу професії на особистість, схильний і Є. Рогов. «Освоєння особистістю професії, – пише він, – неминуче супроводжується змінами в її структурі, коли, з одного боку, відбувається посилення й інтенсивний розвиток якостей, а з іншого – зміна, придушення і навіть руйнування структур, що не беруть участі в цьому процесі. Якщо ці професійні зміни розцінюються як негативні, тобто порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність і стійкість, то їх треба розглядати як професійні деформації». При цьому автор вказує, що професійна деформація – завжди включена в процес життєдіяльності специфічна форма активності особистості, в рамках якої здійснюється становлення і реалізація суб'єкта [42].

Тобто, професійну деформацію в даному разі, треба розглядати як неминучий визначник спрямованості розвитку особистості, який іноді негативно позначається на життєдіяльності індивіда.

Л. Корнеєва також визначає професійну деформацію як різке загострення, огрубіння та професійних навичок, яке ускладнює вза-

емодію людини з іншими людьми, часто роблячи таку поведінку неадекватною обстановці [26].

Для аналізу розвитку професійних деструкцій важливими є такі наукові положення [13, с. 152–153]:

1. Професійний розвиток – це одночасно і надбання, успіхи, і втрати (удосконалення й деструкції);

2. Професійні деструкції у найзагальнішому вигляді – це порушення вже засвоєних способів діяльності; зміни, пов'язані з переходом до подальших стадій професійного становлення, та зміни, пов'язані з віковими особливостями; фізичне й нервово виснаження;

3. Подолання професійних деструкцій супроводжується психічним напруженням, психологічним дискомфортом, а іноді – й кризовими явищами (без внутрішнього зусилля і страждань особистісного та професійного зростання не буває);

4. Деструкції, викликані багаторічним виконанням однієї і тієї самої професійної діяльності, породжують професійно небажані якості, змінюють професійну поведінку людини – це і є «професійні деформації».

5. Будь-яка професійна діяльність вже на стадії освоєння, а надалі – при виконанні, деформує особистість, чимало якостей людини залишаються незатребуваними. У міру професіоналізації успішність виконання діяльності починає визначатися ансамблем професійно важливих якостей, які роками «експлуатуються». Деякі з них поступово трансформуються у професійно небажані якості; водночас поволі розвиваються професійні акцентуації – надмірно виражені якості та їх поєднання, що негативно позначаються на діяльності та поведінці фахівця;

6. Багаторічне виконання професійної діяльності не може постійно супроводжуватися її удосконаленням. Неминучі періоди стабілізації. На початкових стадіях професіоналізації ці періоди недовготривалі. У наступних стадіях у деяких фахівців період стабілізації може тривати досить довго. У цих випадках доречно говорити про настання професійної стагнації особистості;

7. Сензитивними періодами освіти професійних деформацій є кризи професійного становлення особистості. Непродуктивний вихід з кризи спотворює професійну спрямованість, сприяє виникненню негативної професійної позиції, знижує професійну активність.

Отже, професійні деструкції здійснюють негативний вплив на професійну адаптивність, активність і витривалість особистості, її професійне здоров'я та ефективність праці.

Психологічні детермінанти професійних деструкцій [13, с. 153-157]:

1. Основні групи факторів, що детермінують професійні деструкції: об'єктивні, пов'язані із соціально-професійним середовищем (соціально-економічна ситуація, імідж і характер професії, професійно-просторове середовище);

суб'єктивні, зумовлені особливостями особистості і характером професійних взаємин;

об'єктивно-суб'єктивні, породжувані системою і організацією професійного процесу, якістю управління, професіоналізмом керівників.

2. Більш конкретні психологічні детермінанти професійних деструкцій такі:

неусвідомлювані й усвідомлювані невдалі мотиви вибору (або невідповідні реальності, або мають негативну спрямованість);

пусковим механізмом часто стають деструкції очікування на стадії входження в самостійне професійне життя (перші ж невдачі спонукають шукати «кардинальні» методи роботи);

стереотипи професійної поведінки: з одного боку, вони надають роботі стабільність, допомагають у формуванні індивідуального стилю праці, з іншого боку – вони перешкоджають адекватно діяти в нестандартних ситуаціях, яких достатньо у будь-якій роботі;

різні форми психологічних захистів, що, проте дають змогу людині знижувати ступінь невизначеності, знижувати психічну напруженість – це: заперечення, проекція, ідентифікація, відчуження;

емоційна напруженість, часто повторювані негативні емоційні стани (синдром «емоційного згорання»);

на стадії професіоналізації у міру становлення індивідуального стилю діяльності знижується рівень професійної активності і створюються умови для стагнації професійного розвитку;

зниження рівня інтелекту зі зростанням стажу роботи, що часто викликане особливостями нормативної діяльності, коли багато інтелектуальних здібностей залишаються незатребуваними (незатребувані здатності швидко згасають);

індивідуальна «межа» розвитку працівника, яка багато в чому залежить від початкового рівня освіти, від психологічної насиченості праці; причинами швидкого утворення межі може бути незадоволеність професією;

акцентуації характеру (професійні акцентуації – це надмірне посилення деяких рис характеру, а також окремих професійно зумовлених властивостей і якостей особистості);

старіння працівника.

Види такого старіння:

а) соціально-психологічне старіння (ослаблення інтелектуальних процесів, перебудова мотивації, неадекватне зростання потреби у схваленні своїх дій);

б) морально-етичне старіння (нав'язливе моралізування, скептичне ставлення до молоді та всього нового, перебільшення заслуг свого покоління);

в) професійне старіння (несприйнятливість до нововведень, ускладнення адаптації до умов, що змінюються, зниження темпу виконання професійних функцій).

Рівні професійних деструкцій [13, с. 159-169]:

1. Загальнопрофесійні деструкції, типові для працівників даної професії. Наприклад, для лікарів – синдром «жалісливої втоми» (емоційна індіферентність до страждань хворих); для працівників правоохоронних органів – синдром «асоціальної перцепції» (коли кожен сприймається як потенційний порушник); для керівників - синдром «вседозволеності» (порушення професійних та етичних норм, прагнення маніпулювати підлеглими).

2. Спеціальні професійні деструкції, викликані надмірною спеціалізацією. Зокрема у юридичних та правозахисних професіях: у слідчого – правова підозрілість; у оперативного працівника – актуальна агресивність; в адвоката – професійна спритність, у прокурора – звинувачення на кожному кроці. У медичних професіях: у терапевтів – прагнення ставити «загрозливі діагнози»; у хірургів – цинізм; у медсестер – черствість і байдужість.

3. Професійно-типологічні деструкції, зумовлені накладанням індивідуально-психологічних особливостей особистості на психологічну структуру професійної діяльності. У результаті складаються професійно та особистісно зумовлені комплекси:

1) деформації професійної спрямованості особистості (спотворення мотивів діяльності, викривлення ціннісних орієнтацій, песимізм, скептичне ставлення до нововведень);

2) деформації, що розвиваються на основі таких здібностей: організаторських, комунікативних, інтелектуальних тощо (комплекс переваги, гіпертрофований рівень домагань, нарцисизм);

3) деформації, зумовлені особливостями характеру (рольова експансія, владолюбство, «посадова інтервенція», домінантність, індіферентність). Все це може проявлятися у різних професіях.

4. Індивідуальні деформації, зумовлені особливостями працівників найрізноманітніших професій, коли професійно важливі якості, як втім, і небажані якості, надмірно розвиваються, що призводить до виникнення «суперякостей» або акцентуацій. Наприклад: надмірна відповідальність, суперечливість, гіперактивність, трудовий фанатизм, професійний ентузіазм, нав'язлива педантичність тощо. «Такі деформації можна було б назвати професійним кретинізмом», – пише про це Е. Зеєр [13, с. 159].

Приклади професійних деструкцій педагога [там само, с. 159-169]:

1. Агресія педагогічна. Можливі причини: індивідуальні особливості, психологічний захист-проекція, фрустраційна нетолерантність,

тобто нетерпимість, викликана будь-яким дрібним відхиленням від правил поведінки;

2. Авторитарність. Можливі причини: захист-раціоналізація, завищена самооцінка, владність, схематизація типів учнів.

3. Демонстративність. Причини: захист-ідентифікація, завищена самооцінка «образу-я», егоцентризм.

4. Дидактичність. Причини: стереотипи мислення, мовні шаблони, професійна акцентуація.

5. Догматизм педагогічний. Причини: стереотипи мислення, вікова інтелектуальна інерційність.

6. Домінантність. Причини: неконгруентність емпатії, тобто неадекватність, невідповідність ситуації, нездатність до емпатії, нетерпимість до недоліків учнів; акцентуації характеру.

7. Індиферентність педагогічна. Причини: захист-відчуження, синдром «емоційного згорання», генералізація особистого негативного педагогічного досвіду.

8. Консерватизм педагогічний. Причини: захист-раціоналізація, стереотипи діяльності, соціальні бар'єри, хронічне перевантаження педагогічною діяльністю.

9. Рольовий експансіонізм. Причини: стереотипи поведінки, тотальна заглибленість у педагогічну діяльність, самовіддана професійна праця, ригідність.

10. Соціальне лицемірство. Причини: захист-проекція, стереотипізація моральної поведінки, вікова ідеалізація життєвого досвіду, соціальні експектації, тобто невдалий досвід адаптації до соціально-професійної ситуації. Особливо помітно проявляється така деструкція у вчителів історії, вимушених, щоб не підводити учнів, яким доведеться здавати відповідні іспити, викладати матеріал відповідно до нових (чергових) кон'юнктурно-політичних віянь. Зауважимо, що деякі колишні високопоставлені чиновники публічно заявляли, що найбільше за свою багатозмірну роботу в Міністерстві освіти пишалися саме тим, що змінили зміст курсу «Історія», тобто «адаптували «курс до ідеалів» демократії.

11. Поведінковий трансфер. Причини: захист-проекція, емпатична тенденція приєднання, тобто прояв реакцій, властивих вихованцям. Наприклад, використання виразів і манер поведінки, які проявляють деякі учні, що нерідко робить такого викладача неприродним навіть в очах цих учнів.

Е. Зеєр позначає й можливі шляхи професійної реабілітації, що дає змогу дещо знизити негативні наслідки таких деструкцій [13, с. 168–169]:

підвищення соціально-психологічної компетентності та ауто-компетентності;

діагностика професійних деформацій і розробка індивідуальних стратегій їх подолання;

проходження тренінгів особистісного і професійного зростання. При цьому серйозні і глибокі тренінги конкретним працівникам бажано проходити не в реальних трудових колективах, а в інших місцях;

рефлексія професійної біографії і розробка альтернативних сценаріїв подальшого особистісного професійного зростання;

профілактика професійної дезадаптації фахівця, що починає трудовий шлях;

оволодіння прийомами, способами саморегуляції емоційно-вольової сфери та самокорекції професійних деформацій;

підвищення кваліфікації і перехід на нову кваліфікаційну категорію або посаду (підвищення почуття відповідальності та новизни роботи).

Таким чином, аналізуючи означене, можна дійти висновку, що успішна кар'єра фахівців потребує системного удосконалення рівня професійної підготовки на засадах психологічної стабільності і емоційної стійкості до можливих професійних деструкцій.

Є. Рогов виділяє [42] в педагогічній діяльності чотири типологічних комплекси проявів професійної деформації особистості, що умовно визначаються, як «просвітитель, предметник, комунікатор й організатор».

«Просвітитель» – тривале перебування в професії сформувало схильність до мудрування, яке залежно від обставин проявляється як моралізаторство або безплідне споглядання.

«Предметник» – професійна деформація проявляється у спробах внести елемент «науковості» в будь-які, навіть побутові ситуації, неадекватно використовуючи наукоподібні способи оцінки та поведінки.

«Комунікатор» – зайва товариськість, балакучість, мінімальна дистанція спілкування, прагнення у спілкуванні торкатися інтимних тем.

«Організатор» – надлишкова активність, схильність втручатися в чуже життя, прагнення командувати, організовувати «все і всіх».

Особливості кожного з цих комплексів можуть з часом проявитись у структурі особистості, яка зазнає змін, аналогічні тим, що відбуваються при акцентуації.

Індивідуальні деформації визначаються змінами, структури особистості і зовні не пов'язані з процесом професійної діяльності, коли паралельно процесові становлення професійно важливих якостей відбувається розвиток тих, які не мають, на перший погляд, прямого відношення до професії. Подібний феномен може бути пояснений тим, що особистісний розвиток здійснюється не тільки

під впливом тих дій, прийомів, операцій, які виконує працівник, але й зумовлений насамперед його особистісною спрямованістю. Особливості професійної деформації залежать не тільки від професії, вибір якої значною мірою визначається задатками й установками особистості. Коли у співробітників очевидні якісь спільні риси характеру, їхня специфіка (у перспективі – професійна деформація) зумовлена не тільки впливом професії, а й тим, що її вибрали люди, які володіють подібними схильностями.

Принагідно зазначимо, що в зарубіжній психології не трапляється термін «психологічна деформація», що характеризує стан психічного виснаження та відчуття марності життя у людини [36]. У вітчизняній літературі є близьке поняття «астенія перевтоми». Передбачається, що розвитку перевтоми і астенії передують більш-менш тривалі періоди вольової розумової напруги, роботи в умовах втоми [6].

Іншим проявом негативного впливу професії на особистість є феномен психічного вигорання. На відміну від професійної деформації, психічне вигорання можна зарахувати здебільшого до випадку повного регресу професійного розвитку, оскільки воно зачіпає особистість в цілому, руйнуючи її і негативно впливаючи на ефективність трудової діяльності. В. Орел так визначає основні характеристики феномена психічного вигорання:

1. Психічне вигорання є синдромом, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію (цинізм) і редукцію професійних досягнень. Під емоційним виснаженням розуміється почуття емоційної спустошеності й втоми, викликане власною роботою. Деперсоналізація припускає цинічне ставлення до праці та об'єкта своєї праці. Зокрема, в соціальній сфері деперсоналізація припускає бездушне, негуманне ставлення до клієнтів, що приходять для лікування, консультації, здобуття освіти чи інших соціальних послуг. Нарешті, редукція професійних досягнень – це виникнення у працівників почуття некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення невдач у ній.

2. Феномен психічного вигорання є професійним, він відображає специфіку соціальної професійної сфери, тобто пов'язаний з роботою, людьми та наданням їм допомоги.

3. Психічне вигорання справляє негативний вплив на всі сторони особистості та її поведінку, знижуючи, зрештою, ефективність професійної діяльності і задоволеність працею [36].

На нашу думку, у роботі майбутніх фахівців можливість професійного вигорання пов'язана передусім із напруженими відносинами між клієнтами і працівниками. Психологічна небезпека таких взаємин полягає в тому, що фахівці мають справу з людськими проблемами, які несуть негативний емоційний заряд, проблемами, що потребують

позитивного вирішення для обох сторін. Коли успішні фахівці зазнають невдач у досягненні своїх цілей і відчувають, що нездатні внести вагомий вклад, вони відчувають вигорання. Серед факторів, що викликають вигорання, особлива увага приділяється індивідуальним властивостям особистості та соціально-демографічним ознакам, з одного боку, і факторам робочого середовища – з іншого. Серед соціально-демографічних характеристик тісніший зв'язок із вигоранням має вік.

Що стосується особистісних властивостей, то високий ступінь вигорання тісно пов'язаний з пасивною тактикою опору, зовнішнім «локусом контролю», низькою особистісною витривалістю. Наявний також відчутний зв'язок між вигоранням і агресивністю, тривожністю і завищеним почуттям групової згуртованості [36]. Серед факторів робітничого середовища найбільш важливими щодо запобігання цим проявом є ступінь самостійності та незалежності співробітника у виконанні своєї роботи, наявність соціальної підтримки колег та керівництва, а також можливість брати участь у прийнятті рішень, важливих для організації.

Результатом впливу вигорання може стати зміна місця роботи і пошук нових варіантів діяльності. У цьому зв'язку важливо допомогти людині в пошуку необхідної інформації, виробленню навичок її грамотного аналізу, психологічної готовності пошуку нової роботи з урахуванням свого минулого професійного досвіду.

Виділено безліч найрізноманітніших теоретичних підходів до опису психічного вигорання, які можна об'єднати в три великі категорії залежно від його джерела: інтерперсональні, індивідуальні та організаційні підходи. Представники інтерперсональних підходів вбачають традиційну причину вигорання в асиметрії відносин між працівниками та клієнтами, що підкреслює важливість міжособистісних взаємин у виникненні «вигорання». Серед індивідуальних підходів найбільшої уваги заслуговує екзистенційний, де головною причиною вигорання вважається невдалий пошук сенсу життя у професійній діяльності. Результати досліджень із розглянутої проблематики висвітлені в працях Т. Большакової [6], Н. Орел [36], О. Рукавишнікова [43], Т. Форманюка [49] та ін.

Згідно із сучасними даними, під психічним вигоранням розуміється стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, що має місце у професіях соціальної сфери і включає емоційну виснаженість, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень, де емоційне виснаження розуміється як почуття спустошеності, втомі й «виснаженості» людини при її спілкуванні з іншими людьми; деперсоналізація припускає цинічне ставлення до праці та об'єктів своєї праці; редукція професійних досягнень позначається виникненням у працівників по-

чуття некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення невдач у ній [19].

Серед факторів, що впливають на виникнення вигорання, називають такі:

зовнішні фактори: хронічна напружена психоемоційна діяльність; дестабілізуюча організація діяльності; підвищена відповідальність за виконувани функції й операції; несприятлива психологічна атмосфера професійної діяльності; психологічно важкий контингент, з яким має справу професіонал у сфері спілкування;

внутрішні фактори: схильність до емоційної ригідності; інтенсивна інтеріоризація обставин професійної діяльності; слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності; моральні дефекти й дезорієнтація особистості.

Зазначимо, що вигорання є відносно самостійним психічним феноменом, що відрізняється від подібних психофізіологічних станів, таких як стрес, втома і депресія.

Отже, порівнявши два описаних психологічних феномени, зазначимо: по-перше, важливо відокремити поняття професійної деформації від поняття синдрому «емоційного вигорання». Безумовно, обидва стани є результатом негативного впливу професії на особистість індивіда. Обидва вони пов'язані із професійною діяльністю у сфері «людина – людина». Обидва є самостійними психічними феноменами та кінцевим результатом складного балансу факторів зовнішнього оточення і внутрішнього стану особистості. Між ними є основна відмінність, яка полягає в тому, що про вигорання прийнято говорити в контексті професійної діяльності, а професійна деформація належить, в основному, до життя поза роботою.

Використовуючи умовну позицію «професіонал – людина», можна наочно уявити різницю між цими двома феноменами: «я як професіонал» - частина особистості, відповідальна за виконання професійних обов'язків як носій необхідних для цього знань, етичних установок і принципів, що максимально виявляється у професійній діяльності. «Я як людина» – більш центральна («своя») частина особистості, що включає деякі повсякденні уявлення про життя й про себе, життєві установки та принципи, що виявляється в основному у так званій сфері «особистого життя». Користуючись цими визначеннями, «синдром вигорання» можна уявити як втрату контролюючої ролі «Я – професійного» і впровадження «Я – людського» в суть професійної компетенції. На роботі фахівці «по-людськи» втомлюються і відчувають роздратування. Професійна деформація, навпаки, представляється поширенням панування «Я-професійного» на галузь діяльності «Я-людського», тобто в неробочу ситуацію, наприклад, приходячи додому, людина продовжує поводити себе як фахівець [19]. Крім цього,

зазначимо більшу розробленість у методологічному та практичному розрізах проблеми вигорання порівняно з кількістю досліджень професійної деформації особистості, попри пізніше впровадження терміну «емоційне вигорання» в науково-психологічний понятійний обіг, і, крім цього, відсутність досліджень професійної деформації у зарубіжних джерелах.

Становлення особистості є пріоритетним у професійній освіті. «Професійний розвиток нерозривно пов'язаний із особистісним – основою якого є принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, що приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації» [37].

Особистісно орієнтований підхід розуміється як опора на особистісні якості, такі як спрямованість особистості, її ціннісні орієнтації, життєві плани, що сформувалися, установки, домінуючі мотиви діяльності й поведінки. Теоретичні основи особистісно орієнтованого підходу викладені в роботах А. Лазурського [28], Л. Іванової [20], В. Загвязинського [11], Е. Зеєра [12; 14], А. Найна [33] та ін.

Особливістю цих процесів є акцент на особистісний розвиток фахівця, зокрема, у формуванні культури здоров'я на засадах ціннісно-моральної та особистісної складової його професійної свідомості як основного фактора зацікавленості й успішності у тій чи іншій професії.

Е. Зеєр [12; 14], А. Найн [34], О. Шахматова [7] та ін. виділяють наступні принципи особистісно-орієнтованого професійної освіти:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності учня;

- технології професійної освіти співвідносяться із закономірностями професійного становлення особистості;

- зміст професійної освіти визначається рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій та майбутньої професійної діяльності;

- професійна освіта має випереджувальний характер;

- організація навчально-просторового середовища покликана забезпечувати дієвість професійного освітнього процесу;

- особистісно орієнтована професійна освіта максимально звернено до індивідуального досвіду майбутнього фахівця, його потреби в самоорганізації, самовизначенні та саморозвитку.

Аналізуючи означене, наголосимо, що у плануванні кар'єри майбутніх фахівців істотним є формування відповідного рівня культури здоров'я і на цій основі – професійного здоров'я щодо протистояння появи можливих професійних деструкцій, втрати зацікавленості образою професією і подальшим професійними зростанням.

7.3. Оцінювання ціннісно-мотиваційних орієнтирів учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів

Сучасний ринок праці потребує професіоналів, творчих фахівців, без шкідливих звичок і залежностей, здатних до витривалості праці із сформованою системою особистісних та професійних цінностей щодо професійного успіху і власного кар'єрного зростання.

Аналіз досвіду щодо формування культури здоров'я сучасної молоді і на цій основі – професійного здоров'я майбутніх фахівців засвідчив, що діяльність професійних навчальних закладів неповністю враховує зміни в системі авральних-виховних мотивів учнівської молоді. Проблема формування здорового способу життя учнівської молоді в умовах ПТНЗ визначається наявністю низки суперечностей: між соціально значущим формуванням професійного здоров'я і відсутністю цілеспрямованої науково-організованої системи, що забезпечує реалізацію цього процесу; між декларованими завданнями щодо формування здорового способу життя молоді, запобігання шкідливих звичок і залежностей і недостатньою поінформованістю молоді щодо нормативної і правової бази, яка координує дію правоохоронних, лікувально-профілактичних та освітніх структур; між потребами в самореалізації молоді у різних видах діяльності, які сприяють формуванню установок здорового способу життя, і реальними засадами освітнього середовища, що характеризуються обмеженим набором форм засобів і методів професійної самореалізації майбутніх фахівців у тій чи іншій галузях діяльності; між необхідністю застосування інноваційних педагогічних технологій, орієнтованих на формування професійного здоров'я, ведення здорового способу життя, і відсутністю відповідного науково-методичного забезпечення професійної підготовки.

Найбільш очевидним у цьому є не достатній рівень відповідної навчально-виховної роботи, що призводить до появи низки проблем, а саме:

- відсутності стійкої мотивації до формування професійного здоров'я, ведення здорового способу життя, оскільки в навчальних планах і програмах збереження здоров'я не є пріоритетним;

- переважна частина молоді страждає серйозними порушеннями здоров'я і фізичного розвитку;

- не достатньо здійснюється системний контроль за станом фізичного та психічного розвитку й здоров'я учнівської молоді, організацією і змістом освітнього процесу з погляду на вплив на їх здоров'я;

- відсутня комплексна цілеспрямована система валеологічної підготовки учнівської молоді, що значно допомогла б вирішити проблему формування професійного здоров'я на основі організації здорового способу життя майбутнього фахівця;

низький рівень профілактичної роботи щодо запобігання ВІЛ/СНІДу, наркоманії та алкоголізму.

Крім цього, у професійних навчальних закладах відсутня відповідна інформація щодо «груп ризикових дій», є деяке відставання освітньої системи від об'єктивних потреб суспільства щодо культури здоров'я учнівської молоді, запобігання появи її агресивності, жорстокості й нетерпимості. У процесі навчання не реалізуються достатньою мірою завдання щодо принципів здорового способу життя особистості, її толерантної самосвідомості до соціальних і професійних проблем. Найголовніший недолік сучасної освітньої системи в тому, що вона фактично ігнорує вимоги про першорядне навчання особистості самопізнанню і саморегуляції. Учнівська молодь не готова фізично і морально боротися за виживання в сучасних умовах. Варто наголосити, що ті, хто навчається в ПТНЗ – це соціальна верства населення, яку можна зарахувати до групи підвищеного ризику, оскільки її проблеми (адаптація до фізіологічних і анатомічних змін, високе психоемоційне й розумове навантаження щодо формування міжособистісних взаємин, не готовність до вимог і потреб сучасного професійного середовища) негативно впливають практично на всі сфери діяльності. Це призводить до значного погіршення становища молоді, наслідком чого є серйозні медичні і соціально-психологічні проблеми, які виникають у тій або в іншій формі у майбутніх фахівців.

Необхідно наголосити, що проблема формування культури здоров'я і на цій основі професійного здоров'я майбутніх фахівців у ПТНЗ має розглядатися насамперед під кутом забезпечення високого рівня їх працездатності і професійного успіху.

Нижче подаємо результати анкетування щодо зазначених здатностей, у якому брали участь 486 учнів ПТНЗ.

На запитання анкети «Чи знайомі Ви з вимогами і потребами сучасного ринку праці?» із вибраних варіантів відповіді (обізнаний, частково обізнаний, недостатньо обізнаний, необізнаний), 53,8% вказали, що вони не обізнані з даним питанням, 31,4% респондентів зазначили, що недостатньо обізнані, й тільки 14,8% респондентів обізнані з вимогами ринку праці.

На запитання «Які Ваші мотиви щодо професійного вибору і подальшого професійного розвитку?». За порадою близьких, без усвідомлення власної професійної придатності, здійснили професійний вибір 33,1% респондентів, зацікавленість професією, без усвідомлення специфіки праці у даній галузі діяльності, виявили 55,3% респондентів, професійний вибір здійснили з огляду на те, що навчальний заклад розташований за місцем проживання 8,2% респондентів. Випадково, без будь-яких підстав, професійний вибір здійснили 3,4% респондентів.

На запитання «Чи усвідомлюєте Ви значення результатів власної праці у забезпеченні успішності професійної діяльності?» «так» дали відповідь 23,7% респондентів. «Не повною мірою» усвідомлюють, думаючи, що найбільш важливим є технічне оснащення – 63,8% респондентів, 12,5% респондентів вважають, що професійна діяльність більшою мірою залежить від створення відповідних умов праці.

Отже, можна стверджувати, що переважна більшість респондентів недостатньо усвідомлює у ціннісному відношенні роль результатів власної праці, власного професійного розвитку, як факторів ефективності професійної діяльності, що істотно може вплинути на подальшу кар'єру майбутніх фахівців.

На запитання «Чи готові Ви до опанування додатковими професійними діями і функціями в межах замкнутого виробничого циклу?» – відповідь «так» дали 18,3% респондентів, «не повною мірою готові» – зазначили 68,7% респондентів (на рівні здійснення замкнутого технологічного процесу), 13% респондентів готові до професійної діяльності в реальних умовах праці «частково» на рівні здійснення окремих професійних дій і функцій. Це підтверджує низький рівень мотивації до професійного зростання.

На запитання «Чи володієте Ви методами і способами відновлення резервів професійного здоров'я у здійсненні професійних дій і функцій?» «так» відповіли 18,9% респондентів. «Частково» – на рівні основних технологічних процесів – 64,3% респондентів, «не володіють» методами й способами відновлення професійного здоров'я за умови ускладнення професійної діяльності – 16,8% респондентів контрольних груп.

Щойно зазначене підтверджує необхідність визначення форм і способів відновлення професійного здоров'я у забезпеченні відповідного рівня здоров'язберігаючих компетенцій майбутніх фахівців.

На запитання «Які найбільш важливі, на Вашу думку, показники власного здоров'я для розвитку професіоналізму і кар'єри?» (за чотирибальною шкалою). Оцінено показники власного здоров'я респондентами на «добре» і «відмінно» на рівні 2,4 балів. Причому, будова тіла, вага оцінена на 2,5 бали. Витривалість, координація рухів і фізичний стан загалом оцінено на 2,3; 2,5 та 2,6 бала. Аналізуючи одержані результати анкетування цього пункту, можна стверджувати, що переважна більшість респондентів має низьку самооцінку щодо будови власного тіла, ваги й витривалості, що свідчить про низький рівень загальної фізичної активності, низький рівень рухових дій. Аналіз стану здоров'я за результатами відповідей респондентів засвідчили, що за останні півроку 65,4% осіб хворіли різними захворюваннями, не пов'язаними з хронічними захворюваннями, тривалість їх непрацездатності упродовж року була не більше 2,5 тижня. Переважна

більшість вважає, що показники власного здоров'я не є основними факторами успішності професійного розвитку, респонденти надають перевагу таким факторам, як престижність посади, знайомства.

На запитання анкети «Чи палите Ви цигарки або вживаєте наркотичні речовини?» 27,3% респондентів зазначили, що взагалі не палили, постійно палять з 14-ти років – 70,5% респондентів, а палять при нагоді (у товаристві, за кавою, мотивуючи тим, що «сьогодні палять всі») – 2,2% респондентів.

Беручи до уваги відповіді щодо вживання наркотичних речовин (рис.7.7), зазначимо, що переважна більшість респондентів (80,4%) не вживали і не вживають наркотичних речовин, 13,5% респондентів вживали слабкі наркотичні речовини (випадково, у колі друзів); 6,1% респондентів вживають слабкі наркотичні речовини.

Отже, можна зробити висновок, що переважній більшості респондентів у якійсь мірі властиві шкідливі звички: схильність до тютюнопаління, вживання алкоголю. Вражає, що переважна більшість так чи інакше має схильність до шкідливих звичок і залежностей, що зумовлює необхідність організації відповідної просвітницької та профілактичної роботи.

Аналізуючи відповіді щодо вживання алкоголю, встановлено, що 12,7% респондентів взагалі не вживали алкогольних напоїв, 15,6% респондентів зазначили, що вживають слабкі алкогольні напої за певних умов (родинні події, свята), 59,1% респондентів вживають слабкі алкогольні напої частіше, ніж раз на тиждень (співвідношення дівчата/хлопці 1:1), вживають в основному з друзями, у клубах, барах, на перше місце ставлять – пиво, алкогольні коктейлі, рідше вживають міцні напої. 12,6% респондентів зазначили, що вживають міцні алкогольні напої частіше, ніж раз на тиждень.

Варто зауважити, що переважна більшість зазначила, що почали вживати алкоголь з 15-ти років (родинні свята, випускні вечори, за компанію з друзями).

На запитання «Чи усвідомлюєте Ви загрозу ВІЛ-інфекції для власного здоров'я та подальшого професійного розвитку?» – відповідь «так» підтвердили 30,3% респондентів, «не усвідомлюють», вважаючи, що це їх не стосується – 56,3% респондентів, 13,6% респондентів вважають, що інформація про загрозу ВІЛ-інфекцію є перебільшеною.

Щойно значене дає змогу стверджувати, що більшість респондентів не володіє відповідною інформацією про причини і наслідки ВІЛ-інфікування у власному професійному розвитку, що свідчить про низький рівень усвідомлення особистісної відповідальності за власне здоров'я, рівень професійної підготовки, реалізацію особистісних і професійних планів та програм, а також про низький рівень профілактичної обізнаності майбутніх фахівців.

На запитання «Чи відповідає рівень Вашого професійного здоров'я, зокрема рівень рухової активності, вимогам професійної діяльності фахівця?» 23,4% респондентів вважають, що рівень їхнього професійного здоров'я, рівень рухової активності відповідає професійним вимогам, 47,3% респондентів гадають, що рівень їхнього професійного здоров'я, рівень рухової активності відповідає вимогам щодо окремих видів професійної діяльності, а 29,3% респондентів вважають, що рівень їх професійного здоров'я, рівень рухової активності не повністю відповідає вимогам професійної діяльності, насамперед щодо професійної витривалості.

На запитання «Чи займаєтесь Ви системною підтримкою професійного здоров'я?» «так» дало відповідь 29,1% респондентів (професійна зарядка щодо здійснення окремих професійних дій, уроки фізичного виховання). 58,9% респондентів займаються періодично (тільки на уроках фізичного виховання), без орієнтування на професійні дії і функції, періодично у фітнес клубах і фізичних секціях), 12% респондентів – тільки на уроках фізичного виховання.

Отже, результати наших досліджень засвідчили, що в ПТНЗ форми навчально-виховної діяльності не повністю враховують зміни у системі мотивів молоді щодо свого професійного розвитку як майбутніх фахівців, організації навчально-виховної роботи щодо планування й розвитку кар'єри. Потребує вдосконалення також навчально-виховна робота, щодо забезпечення відповідного рівня культури здоров'я, зокрема працездатності і витривалості майбутніх фахівців, їхньої готовності до напружених умов праці, частих змін поля діяльності. Істотним у цьому є підтримка професійного здоров'я майбутніх фахівців, запобігання появі шкідливих звичок і залежностей, можливих професійних деформацій та деструкцій із формуванням відповідної системи ціннісно-мотиваційних орієнтирів, удосконаленням системної діагностики стану здоров'я й реалізації принципів здорового способу життя особистості, її толерантного ставлення до вирішення соціальних і професійних проблем у плануванні й реалізації професійної кар'єри.

Сказане дає підставу, сформулювати наступні висновки.

1. Для майбутнього фахівця важливим у його здатності до планування й реалізації професійної кар'єри є сформованість відповідного рівня культури здоров'я і на цій основі – професійного здоров'я як інтегральної сукупності ціннісних орієнтацій культури здоров'я і відповідних професійних ціннісно-мотиваційних орієнтирів. Важливим у цьому є готовність до вдосконалення резервних можливостей організму щодо виконання соціальних і професійних функцій людини, незалежно від політичних, економічних і соціально-психологічних ситуацій, орієнтуючись при цьому на формування, збереження й зміц-

нення як індивідуального суто фізичного, так і професійного здоров'я з метою уникнення професійного вигорання та професійних деструкцій. Професійне здоров'я майбутніх фахівців варто розглядати як важливий фактор професійної успішності й кар'єри, насамперед у формуванні системи професійно – спрямованих ціннісно-мотиваційних орієнтацій та установок щодо цілеспрямованості й витривалості, прийняття відповідальності за результати діяльності, ефективну самореалізацію у соціальному і професійному середовищі. Реалізація відповідних цілей має передбачати саморозвиток та самоконтроль в усвідомленні відповідальності за власне здоров'я, дотримання принципів здорового способу життя й оптимальної взаємодії індивіда з професійним середовищем, оволодіння прийомами психічної саморегуляції та нормалізації рівня працездатності, усунення наслідків професійного стомлення, запобігання можливих особистісних професійних деформацій, протидію професійній дезактивності, розвиток власного творчого потенціалу, виключення зі свого життя руйнівних звичок особистісної поведінки та емоційної рівноваги фахівця.

Особливого значення в сучасних умовах набуває усвідомлення особистісної ролі у підтримці відповідного рівня культури здоров'я, власного професійного здоров'я як фактора професійної успішності, ефективної професійної самореалізації особистості. Формування професійного здоров'я в учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів потребує формування відповідних особистісних компетенцій на засадах особистісно орієнтованого і компетентнісного навчання із організацією відповідно усвідомленої, мотивованої діяльності особистості. Для майбутнього фахівця повинна бути притаманна здоров'язберігаюча компетентність, яка може розглядатися як інтегральна сукупність компетенцій щодо забезпечення здатності до відновлення професійного здоров'я особистості у соціальному й професійному середовищі. Важливим у цьому є готовність до удосконалення резервних можливостей організму щодо ефективного виконання соціальних і професійних функцій людини незалежно від політичних, економічних та соціально-психологічних ситуацій, орієнтуючись при цьому на збереження й зміцнення професійного здоров'я.

2. Основні наукові положення щодо професійної кар'єри майбутніх фахівців з позиції ціннісно-мотиваційних складових культури здоров'я насамперед такі:

готовність до дотримання нормативних виробничих вимог, санітарно-гігієнічних норм і правил, принципів ведення здорового способу життя в соціальному і професійному середовищі на всіх етапах професійного становлення;

здатність до завбачення можливих наслідків шкідливих нахилів та звичок;

готовність до ефективного здійснення професійних дій і функцій відповідно до конкретних вимог і норм;

здатність до ціннісного сприйняття гармонії професійного здоров'я як фактора особистісного й професійного саморозвитку в сучасному соціальному і професійному середовищі;

позитивне ставлення до себе й оточення, прагнення до налагодження міжособистісних відносин, створення в колективі емоційної рівноваги на всіх етапах професійного становлення;

толерантна соціально-професійна позиція, готовність співпраці на безконфліктній основі на всіх етапах професійного становлення;

володіння самосвідомістю щодо формування потрібного рівня професійного здоров'я як фактора професійного успіху;

володіння принципами здорового способу життя, цілісним сприйняттям виробничих процесів у формуванні професійного здоров'я;

готовність до самостійного підтримування потрібного рівня фізичної витривалості;

рефлексія, емоційна стабільність, стресостійкість, внутрішня самовідповідальність;

відновлення на всіх етапах професійного розвитку особистості професійного здоров'я (сила волі, самовиховання, самоконтроль, саморегуляція).

3. Важливим у реалізації вищезначених компетенцій є дотримання наступних принципів і підходів:

особиста відповідальність за власне здоров'я;

здатність жити у злагоді з самим собою, внутрішня збалансованість;

оволодіння прийомами самовідновлення після перевантажень;

визначення адекватних засобів подолання небажаних емоційних станів;

оволодіння прийомами психічної саморегуляції і нормалізації рівня працездатності, усунення наслідків професійного стомлення;

попередження можливих особистісних деформацій у своїй професії;

протидія професійній дезактивності й підтримка власного інтелектуального, творчого потенціалу;

виключення зі свого життя саморуїнних стратегій поведінки;

розвиток навичок самоконтролю за ходом розумового процесу, уміння в потрібний час здійснювати розумову релаксацію (досягати «тиші» розуму, розумового спокою).

4. Успішний професійний розвиток особистості в опанування нею певного виду діяльності, розвиток професійної кар'єри передбачає набуття нових способів поведінки, які допомагають справлятися з

труднощами, уникати можливих професійних деформацій і деструкції при адаптації до реальних умов праці. Професійна успішність майбутніх фахівців неабияк зумовлена рівнем їхньої зацікавленості професією, відкритістю до змін, готовністю до набуття додаткових знань та вмінь професійного здоров'я, витривалістю і стресостійкістю.

Реалізація відповідних цілей має передбачати системний процес професійного удосконалення, саморозвиток і самоконтроль щодо відповідальності за оптимальну взаємодію індивіда із професійним середовищем, оволодіння прийомами психічної саморегуляції й нормалізації рівня працездатності, формування сучасної системи професійно-спрямованих ціннісно-мотиваційних орієнтацій та установок.

Основне завдання професійної освіти за сучасних умов – підготовка фахівця, який володіє відповідною системою знань, умінь і навичок щодо суміжних галузей діяльності, здатного до ефективної праці, готового до системного професійного зростання. У цьому зв'язку в системі професійної освіти особливої актуальності набуває особистісно-орієнтований і компетентнісний підходи до підготовки майбутніх фахівців, які спрямовані на розвиток творчості та професійної активності при виконанні професійних дій і функцій. Підготовка майбутніх фахівців в умовах ПТНЗ повинна бути тісно пов'язана із зміцненням здоров'я й підвищенням працездатності молоді.

Проблема збереження і зміцнення здоров'я молоді є складною і багатогранною і потребує безумовно, формування відповідних особистісних компетенцій особистості, застосування особистісно-орієнтованого й компетентнісного підходів до формування професійного здоров'я учнівської молоді, медичної та профілактичної допомоги особам, з групи ризику. Важливим у цьому є пошук нових форм її організації, зокрема розробка ефективних методів масових профілактичних обстежень, гігієнічного навчання й виховання тощо. Результати наших досліджень свідчать, що формування у ПТНЗ професійного здоров'я учнівської молоді є однією із основних передумов успішної професійної кар'єри майбутніх фахівців і має здійснюватися на засадах формування культури здоров'я, забезпечуючи насамперед: здатність до цілісного бачення гармонії особистісного і професійного саморозвитку в сучасному соціальному й професійному середовищі на засадах дотримання принципів здорового способу життя; адекватне сприйняття актуальних соціальних і професійних проблем, усвідомлене позитивне ставлення до себе й оточення, прагнення до постійного професійного зростання.

5. Спираючись на особистісно орієнтовану парадигму професійної освіти, виходячи із природи учня, його задатків, здібностей, можливостей, потреб, інтересів і мотивів діяльності, викладачі та майстри виробничого навчання у плануванні професійного зростання і кар'єри

майбутніх фахівців мають системно формувати культуру здоров'я і на цій основі – відповідний рівень професійного здоров'я майбутніх фахівців, стійкі, професійно важливі якості щодо здатності до ефективної, напруженої праці, частих змін поля діяльності. Важливим у цьому є упередження можливих професійних розчарувань і деструктивних змін, адже вони негативно впливають на ефективність професійного розвитку та кар'єру особистості.

Література

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 282 с.
2. *Аронов А. М.* Подходы к формированию общественно-профессиональных механизмов оценки качества высшего профессионального образования / А. М. Аронов // Модели инновац. вузов : сб. науч. трудов. – М., 2005. – С. 100–123.
3. *Баранников А. В.* Реформы и стандарты в правовом контексте (опыт зарубеж. стран) / А. В. Баранников // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 114–126
4. *Безносков С. П.* Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 270 с.
5. *Бермус А. Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Ейдос». – 2005. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
6. *Большакова Т. В.* Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников : автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Т.В. Большакова – М., 2004. – 27 с.
7. *Борисов П. П.* Компетентнісно-діяльний підхід і модернізація змісту загальної освіти / П. П. Борисов // Стандарти і моніторинг в освіті. – 2003. – № 1. – С. 58–62.
8. *Брехман И. И.* Введение в валеологию – науку о здоровье / И. И. Брехман – Л.: Наука, 1987. – 125 с.
9. *Геллерштейн С. Т.* Психотехника. / История советской психологии труда. тексты (20–30–е гг. XX века) / под ред. В. П. Зинченко, В. М. Мунипова, О. Г. Носкова. – М., 1983. – С. 213–222.
10. *Дружилов С. А.* Профессиональные деформации и деструкции как следствие искажения психологических моделей профессии и деятельности / С. А. Дружилов // Журнал приклад. Психологи – 2004. – № 2.– С. 56–62.
11. *Загвязинский В. И.* Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В. И. Загвязинский // Alma mater. – 2004. – № 9. – С. 21–25.
12. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2 изд., перераб., допол. – М.: Дел. книга, 2003. – 336 с.

13.Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психолог. журнал. – 1997. – Т. 18, № 6. – С. 28–36.

14.Зеер Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. Пособ. / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург, 1999. – 245 с.

15.Зеер Е. Ф. Особистісно зорієнтоване професійне навчання / Е. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогіка. – 2002. – № 3. – С. 16–21.

16.Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студентов вузов / Э. Ф. Зеер – М.: Академ. проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

17.Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентност. подход: учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т. – 2005. – 216 с.

18.Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

19.Иванова Е. В. Личностные особенности, обуславливающие возникновение профессиональной деформации учителя, и их изменения в процессе профилактико–коррекционной работы : дис. канд. психол. наук: 19.00.03 / Елена Вадимовна Иванова – М.: 2003. – 163 с.

20.Иванова Л. А. Педагогические условия применения личностно ориентированного обучения студентов: на материале занятий по физ. воспитанию : Лидия Алексеевна Иванова: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 2003. – 221 с.

21.Иванюшкин А. Я. «Здоровье» и «болезнь» в системе ценностных ориентаций человека / А. Я. Иванюшкин // Вестник АМН СССР. – 1982. – Т.45, № 1. – С. 49–58.

22.Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вopr. психологии. - 2000. - № 3. - С. 57–65.

23.Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психол. взгляд) : учеб. пособ. / Е. А. Климов. – М.: Моск. психол.–соц. ин. ; Флинта, 2003. – 320 с.

24.Козлов Н. И. Лучшие психологические игры и упражнения / Н. И. Козлов. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1997. – 144 с.

25.Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під. заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

26.Корнеева Л. Н. Профессиональная психология личности / Л.Н. Корнеева // Психол. обеспечение проф. деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 1991. – С. 61–84.

27.Краевский В. В. Предметное и общественное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 44–53.

28.Лазурский О. Ф. Очерк науки о характерах / О. Ф. Лазурский. – М., 1995. – 247 с.

29. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школ. технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
30. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова – М. : Междунар. Гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
31. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
32. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. - Л. : ЛГУ, 1960. – 245 с.
33. Найн А. Я. Инновации в образовании / А. Я. Найн. – Челябинск : ФИНО РФ, 1995. – 218 с.
34. *Найн А. Я.* Проблемы развития профессионального образования: регион.аспект / А. Я. Найн, Ф. Н. Клюев. – Челябинск: Изд-во Челябин. ин-та развития проф. образования, 1998. – 264 с.
35. *Новиков А. М.* Принципы построения системы непрерывного профессионального образования / А. М. Новиков // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 11–17.
36. *Орел В. Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психол. журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 90–101.
37. *Пальчук М. И.* Психолого-педагогические аспекты профессионального образования в сфере туризма / М. И. Пальчук // Гуманитар. вісник Держ. вищого навч. закладу «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун. ім. Г. Сковороди»: Наук.-теор. зб; спец. вип.: Педагогіка. – Тернопіль: Вид-во «Астон», 2006.– С. 406–415.
38. *Пронин С. П.* Исследование психологических факторов деструктивной профессионализации будущего учителя : дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07 / Сергей Павлович Пронин – М., 2003. – 157 с.
39. *Пряжников Н. С.* Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений / Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 480 с.
40. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; [пер. с англ.]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
41. *Разумов А. Н.* Медико-социальные и культурологические основы концепции охраны здоровья здорового человека / А. Н. Разумов, В. А. Пономаренко // Здоровье здорового человека (глав. ред. А. Н. Разумов, В. И. Покровский). – М., 2007. – Ч. 1, Гл. 4. – С. 47.
42. *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования / Е. И. Рогов. - М. : ВЛАДОС, 1998. - 494 с.
43. Рукавишников А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.03, 19.00.05 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / А. А. Рукавишников. – Ярославль, 2001. – 16 с.
44. *Свенцицкий А. Л.* Социально-психологические факторы производственной адаптации личности / А. Л. Свенцицкий // Промышленная соци-

альная психология / под. ред. Е. С. Кузьмина, А. Л. Свенцицкого. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1982. – С. 64–78.

45. *Татур Ю. Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

46. *Трубачева С. В.* Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С. В. Трубачева / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 53–58.

47. *Ушакова Н. М.* Психолого-педагогічна теорія «Зміст освіти-технології»: основні постулати / Н. М. Ушакова // Освітньо-інноваційна та соціокультурна політика в Казахстані і суміжних територіях: досвід, проблеми та перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Астана. – 2005. – С. 58–60.

48. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: www/eidos.ru/news/compet/htm.

49. *Форманюк Т. В.* Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителей / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 54–67.

50. *Фрумин И. Д.* Современные тенденции в политике информатизации образования / И. Д. Фрумин, К. Б. Васильев // Вопросы образования. – № 3. – 2005. – С. 70–83.

51. *Чошанов М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М. А. Чошанов – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

52. *Щедровицкий П. Г.* Коммуникативная и рефлексивная компетенция в рамках мыследеятельности / П. Г. Щедровицкий // Материалы конференции. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: www.conf.krasu.ru

РОЗДІЛ 8

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВСЬКІЙ МОЛОДІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЯК ФАКТОРА ВИБОРУ І РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

8.1. Загальна ситуація зі станом здоров'я учнівської молоді

Ситуацію в Україні зі здоров'ям неповнолітніх (а також дорослої частини населення) можна охарактеризувати, як дуже важку. Захворюваність дітей шкільного віку за останні 10 років зросла на 26,8%. Серед учнів першого класу налічується 30% дітей, які мають хронічні захворювання, у 5 класі – 50%, у 9 класі – вже 64%. У першокласників відхилення з опорно-рухового апарату мають до 11% школярів; носоглотки – 25%; нервової системи – 30%; органів травлення – 30%; алергійні прояви – у 25%. Від першого до 9 класу частота зниження гостроти зору зростає у 1,5 рази; частота порушень постави – у 1,5 рази; розповсюдженість хвороб органів травлення – у 1,4 рази; розповсюдженість хвороб ендокринної системи – у 2,6 рази. У той же час, лише 5% учнів, за даними медичної документації, відносяться до спеціальної медичної групи з фізичного виховання. 41% школярів мають незадовільний адаптаційний потенціал; з них виправи на витривалість, які є обов'язковими, виконують 54% учнів, що свідчить про занадто високу фізіологічну ціну досягнення результату на уроках. У цілому, лише у 7% школярів спостерігається задовільний функціональний стан організму. Високий рівень фізичної підготовленості мають тільки 9,3% дітей з хронічними захворюваннями і 40% практично здорових дітей [1].

За даними парламентських слухань «Молодь – за здоровий спосіб життя», у 27% українського населення не вистачає грошей на здорове харчування. Однак в Україні палять 45% юнаків і 35% дівчат, 68% і 64%, відповідно, вживають алкоголь, а 13% молоді – «легкі наркотики».

На розширеному засіданні колегії Генпрокуратури 23 травня 2012 р. було наведено статистичні дані, згідно з якими кожен другий український учень має досвід куріння і вживання пива, кожен третій – пробував горілку, кожен четвертий – наркотичні речовини. У третині регіонів країни впродовж останніх років спостерігається негативна тенденція до зростання злочинності серед неповнолітніх, скоєння ними повторних злочинів, злочинів у групі осіб, а також у сфері незаконного обігу наркотиків. Зазначалося, що профілактичні заходи з підлітками, які перебувають на обліку в органах кримінальної міліції у справах дітей, здійснюються формально та епізодично, а Мінсоцполітики не вживає дієвих заходів для подолання шкідливих звичок у молодіжно-

му середовищі, до поширення просвітницьких та культурно-освітніх знань, формування стандартів здорового способу життя, негативного ставлення до вживання наркотиків й алкоголю [там же].

Однією з найпоширеніших проблем здоров'я сучасних учнів залишаються серцево-судинні захворювання. Вони розвиваються вже у шкільному віці і супроводжують людину протягом усього життя. Зрештою, саме серцево-судинні захворювання найчастіше виступають причиною смерті пересічних українців. Щорічно в Україні від таких захворювань помирає майже 400 тис. осіб. Ці хвороби стають причиною 67% смертей в нашій країні. У США, Англії, Канаді хвороби серця і судин також є головною причиною смерті, однак в Україні цей показник у 4 рази вищий, ніж в інших країнах світу. Крім того, в нашій країні хвороби вражають людей в більш ранньому віці [2].

На наш погляд, незадовільним є стан занять фізичної культури в навчальних закладах. Уроки з цього предмета, включеного в класичну класно-урочну систему, практично ніде в світі не проводяться. Сорок п'ять хвилин, витрачених на здавання нормативів, мають досить сумнівну ефективність для забезпечення реального впливу на подолання гіподинамії. Світова практика передбачає, в першу чергу, заняття у спортивних командах, які в змаганнях виборюють першості класів, шкіл, училищ, районів та цілих держав. Захоплення окремих видів спорту та змагальність не викликають бажання пропускати уроки фізичної культури, однак, і не змушують займатися спортом, якщо в цьому немає внутрішньої потреби.

Ситуативний руховий режим (від уроку до уроку), неадекватний потребам молодого організму, викликає гіподинамію, до цього долучається екологічна ситуація та нестабільний режим харчування сучасних школярів. На тому ж сайті [3] наведено таку статистику (див. табл. 8.1)

Таблиця 8.1

Умови для фізичного виховання дітей в загальноосвітніх навчальних закладах (загалом, 19 856 закладів)

Показник	Міські, %	Сільські, %
Земельна ділянка не відповідає гігієнічним вимогам	35	38
Немає спортивного залу	12	40
Немає танцювальних та хореографічних гуртків	52	83
Немає спортивних секцій	22	58

Щорічно Всесвітня організація охорони здоров'я публікує відповідну статистику, зібрану в усьому світі. Така «Світова статистика охорони здоров'я» склала доповідь на основі більше, ніж 100 показни-

ків, які повідомляються 193 державами – членами ВООЗ та іншими достовірними джерелами. Ці дані дають уявлення про глобальну ситуації та тенденції в галузі охорони здоров'я. Відповідно статистики ВООЗ, головною причиною випадків смерті на Європейському континенті є саме неінфекційні хвороби, на які припадає понад 85%.

При цьому всього чотири захворювання – хвороби серця, інсульт, діабет і рак – призводять до двох третин усіх випадків смерті в світі. Водночас, згідно з наведеним джерелом, на інфекційні хвороби припадає 61 смерть на 100 000 населення, на неінфекційні захворювання – 881 смерть, а на травми – 130 смертей [4, с. 70]. Найістотнішими факторами ризику, що впливають на загальну захворюваність, залишається паління, надмірне вживання алкоголю, гіподинамія, викликана сидячим способом життя, і нездорове харчування.

Важливим, безумовно, є також і забезпечення повноцінного харчування учнів у навчальних закладах. Низький рівень фінансування харчування, відсутність збалансованої пропозиції, практично, повна відсутність вибору страв, неможливість забезпечення відповідних дієт для тих учнів, які цього потребують, неузгодженість юридичного забезпечення самої системи харчування в навчальних закладах, породжують додаткові проблеми зі здоров'ям молоді.

На часі питання масового погіршення зору школярів, що знайшло своє відображення в низці досліджень [5].

Виокремленою проблемою професійно-технічної освіти при цьому виступає і забезпечення здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників. Зазначимо, що недоліки техніки безпеки на виробництві та незабезпечення профілактики професійних захворювань, інвалідностей і наглої смерті у виробничому процесі слугують темою окремого дослідження [6, с. 70].

Порівняння реальних показників очікуваної тривалості життя в Україні та країнах Європи вражаюче. В Україні цей показник складає 67 років, а в Швеції, Ісландії, Швейцарії – понад 80 років. Що стосується очікуваної тривалості здорового життя, то для українців вона складатиме 55 років, а для ісландців, шведів, швейцарців – понад 70 років. Україна займає 121 місце за цим показником, серед європейських держав, випереджаючи тільки Росію, яка займає 129 місце [3, с. 70].

За даними Світового банку, якщо політика нашої держави за цим напрямом і далі залишатиметься такою ж інертною, то до 2025 р. населення України скоротиться до 37 млн, а згідно з прогнозом ООН, до середини нинішнього століття в нашій країні проживатиме близько 26 млн людей.

З наведеної статистики зрозуміло, що основні захворювання сучасної молоді пов'язані з розладами нервової системи, хворобами

опорно-рухового апарату, органів травлення, дихання та очними хворобами.

Втім, не можна не визнати того факту, що людство поступово йде до збільшення рівня контролю за поширенням особливо небезпечних хвороб.

Катастрофічних епідемій – чуми, холери, віспи, грипу-іспанки – не варто очікувати у видимій часовій перспективі. Високий рівень сучасної медицини, в тому числі профілактичної, унеможливають, треба сподіватися, перспектив глобальних епідемій. Поширення культури здорового способу життя, яка ґрунтується на особистій і суспільній гігієні, існування національних державних та міжнародних глобальних інституцій, які контролюють епідеміологічний стан, породжують обґрунтовану впевненість у неможливості загибелі людства, спричиненого черговою пандемією.

Втім, варто зазначити, що глобалізація породжує істотні небезпеки. Не буде зайвим нагадати, що всі великі епідемії завжди були викликані глобалізацією, відкриттям суспільства для нових контактів, що породжувало не тільки соціальні та економічні зміни, а й викликало вже згадані катастрофічні епідемії – чуми, холери, віспи, сифілісу були викликані епохою великих географічних відкриттів, коли відкрилися контакти між Америкою, Європою, Африкою та Азією. Деяко відмінними, однак одночасною подібними, були причини грипу іспанки¹, яким завершилася Перша Світова війна – заміна кордонів фронтами та нехтування правилами особистої і громадської гігієни призвели до катастрофічних наслідків.

Подолання перспектив глобальних пандемій було спричинене низкою факторів винайдення суто медичних методів подолання та профілактики (вакцинація, антибіотики, інші лікарняні препарати); соціально-педагогічні заходи – пропаганда здорового способу життя, особистої гігієни; відіграють вирішальну роль і заходи на рівні адміністративно-державному (госпіталізація та диспансеризація, карантини, а також наукові дослідження).

Наведені дані, хоч і далеко не повні, свідчать про істотність проблеми збереження здоров'я людства в цілому, і в першу чергу – молоді. Старше покоління на основі власного досвіду, хоч, можливо, й не підтвердженого відповідними соціально-психічними та соціально-педагогічними впливами, достатньо добре, можливо, й на інтуїтивному рівні, усвідомлює небезпеки для власного здоров'я. Молодь, не маючи відповідного соціального досвіду, нехтує правилами особистої, медич-

¹ Іспанський грип, або «іспанка» – наймасовіша пандемія грипу за всю історію людства. У 1918-1919 роках (18 місяців) у всьому світі від іспанки померло приблизно 50-100 млн осіб, інфіковано близько 550 млн. осіб. Епідемія знищила людей більше, ніж забрала Перша Світова війна.

ної, психічної та соціальної гігієни, тому й наражається частіше на небезпеки.

Однак варто і необхідно зауважити, що наведений матеріал стосується, в першу чергу, суто фізичного компонента здоров'я. Опитування показало, що більшість здорових людей майже ніколи не задумуються про стан свого здоров'я, аж доки хвороба не захопить ослаблений організм. Особливо це стосується молоді, оскільки сильний і здоровий організм молодої людини відносно легко, завдяки імунітету, справляється з хворобами і біологічними негараздами, аж доки приховані збої габітусу² не перетворять ще донедавна здорову людину у хронічно хвору, інваліда чи просто вб'ють її. У цьому контексті варто розглядати здоров'я як поліфакторний феномен, залежний від чинників, які не підлягають волі людини, спадковості, соціальним причинам та сформованим на цьому підґрунті факторам внутрішнього регулювання – психічно-мотиваційного комплексу.

Відповідно до класично-канонічного визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), здоров'я розглядається як *стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутності хвороб або фізичних вад*. Однак це визначення занадто широке, його неможливо і неприпустимо використовувати для оцінки стану здоров'я кожної окремої людини на індивідуальному рівні. Таке визначення не дає можливості конкретизувати здоров'я людини як сукупності індивідів роду гомо-сапієнс, тобто, з точки зору збереження людини як виду, на популяційному та індивідуальному рівнях [7].

У низці досліджень [8] наведена досить велика кількість визначень поняття «здоров'я», так що ні лікарі, ні соціологи, ні психіатри не прийшли до одностайної узгодженої думки, однак, можна казати не про невизначеність терміна в цілому, а про різні погляди, моделі, концепти чи просто парадигми. До таких моделей-парадигм відносять суто медичну – відсутність хвороб та їх симптомів, соціальну модель – здатність суспільства забезпечувати здоров'я людини (профілактика, лікування) і психічну модель – психічне новоутворення як результат впливу суспільства, мотивуючи людину на турботу про власне здоров'я.

Таким чином, незважаючи на численні визначення, які викликають істотні запитання щодо їхньої валідності, можна розглядати здоров'я як комплекс суто фізичного (здоров'я людини як біологічного об'єкта), психічного та соціального здоров'я.

² *Habitus* – це зовнішній вигляд людини та відображення її фізичного стану. Вивчення *habitus* в ряді випадків має важливе діагностичне значення. Габітус залежить від конституціональних особливостей організму, статі, віку, спадковості, а також таких факторів, як харчування, професія, заняття фізкультурою та спортом.

8.2. Здоров'я майбутніх працівників в умовах ринкової економіки: медичний контекст

Названі об'єктивні умови дають підставу зробити висновок про нагальну необхідність більш детального та істотного впливу, в першу чергу, педагогічного на здоров'я підростаючого покоління. Розвиток демократичної держави, становлення громадянського суспільства та розвиток ринкової економіки в Україні вимагають відповідних змін навчально-виховної роботи як у професійно-технічних училищах, так і в загальноосвітніх навчальних закладах. Оновлення змісту і методики викладання мають бути спрямованими на створення особливого освітнього простору, який би адаптував учня до життя в умовах демократії та дав можливість відносно безболісно включитися в ринкові відносини.

До таких негативних чинників додаються ще й тісно пов'язані з ними негативні демографічні тенденції, викликані низьким рівнем народжуваності, порівняно з рівнем смертності та стрімким старінням населення, і, як наслідок, – зменшення кількості працездатних. Важливим чинником у цьому виступають також обов'язкові наслідки переходу до ринку – інтенсифікація виробничого процесу, яка класиком радянської філософії та політології була названа як «наукова система вичавлювання поту» [9] – істотне збільшення вимог до інтенсивності та якості праці, що автоматично викликало навантаження на організм працюючих. Втім, треба віддати належне ринкові – вимоги роботодавців до здорового способу життя найманих працівників значно зросли, і на робочому місці значною мірою скоротилося вживання спиртних напоїв та зменшилася кількість так званих «перекурів».

З найбільш обґрунтованої точки зору, здоров'я розглядається як особлива, відокремлена від економічних та політичних реалій цінність, більша за всі інші. Її розглядають у контексті двох основних критеріїв: кількісному – кількість прожитих років, і якісному – відсутність чи наявність хвороб протягом життя. Такий підхід дає змогу виявити три площини, своєрідні зрізи явища здоров'я – фізичне, психічне та соціальне.

Фізичне здоров'я – суто біологічний підхід, який розглядає людський організм як своєрідний біологічний об'єкт, завданням якого є підтримка існування людської особистості – власне кажучи, суб'єкта з усіма його психічними та соціальними чеснотами. Психічне здоров'я розглядається як стан психічного благополуччя, відсутність постійної та хронічної депресії, унормована тривожність, відсутність ознак біполярного розладу та шизофренії. Психічне здоров'я варто розглядати як здатність людини адекватно існувати в соціумі та діяти у ньому відповідно до загальноприйнятих норм світосприйняття та світодіяльності.

У свою чергу, соціальне здоров'я, зазвичай, розглядається як відповідність біологічного та фізичного стану людини, організму та психіки, що забезпечують здатність людини ефективно взаємодіяти у соціумі.

Різниця між психічним і соціальним здоров'ям, по суті своїй, умовна, оскільки біологічна особина зі своєю психікою-самістю може існувати винятково в суспільстві, властивості і якості особини з її біологічними та психічними особливостями, які й роблять її людиною, не існують поза системою суспільних відносин. Людина – істота суспільна, соціум не просто впливає, але певною мірою визначає персоналізовану розбудову особистості, формує та впливає на її фізичне й психічне здоров'я. Система впливів соціуму, що формує особистість (продуктивність) впливів соціуму реалізовується винятково за умови відповідності внутрішнім переконанням та персональній мотивації особистості. Позитивність впливів, у свою чергу, визначається відповідністю внутрішньої мотивації потребам самого суспільства. Інакше кажучи, людина має свої внутрішні переконання, самість, яка мотивує її на відповідну діяльність, у тому числі й навчальну як фактор саморозвитку. Однак вже обґрунтована реальність існуючого ринку вимагає іншої мотивації, скажімо, навчання іншій професії й отримання відповідного комплексу знань, умінь та навичок. Вплив соціуму може допомогти учневі знайти своє місце в ньому, а може призвести до руйнування особистості, її деградації, штовхнути до наркоманії, алкоголізму, до всього переліку соціально детермінованих хвороб.

У цілому, можна побачити у такій особисто-суспільній цінності, як здоров'я великий клубок протиріч. У першу чергу, здоров'я ніяк не можна трактувати як щось таке, що має фінансово обумовлену цінність, оскільки здоров'я кожної особистості, як і здоров'я суспільства в цілому є цінністю абсолютною. Достатньо просто процитувати ст. 3 Конституції України, яка визначає, що «людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю» [10]. Життя і здоров'я людини є, безумовно, вищою соціальною цінністю, але, як би це не звучало дивно і по-блюзнірському, здоров'я можна трактувати і як певну економічну даність, те, що має конкретну ціну. З огляду на тему дослідження, варто й необхідно зазначити, що стан здоров'я безпосередньо впливає на вибір і реалізацію професійної кар'єри. В першу чергу йдеться про те, наскільки дитина правильно обирає майбутню професію, наскільки її психофізіологічні особливості відповідають вимогам для саме такого вибору. Можна з упевненістю сказати: медико-біологічні та психічні особливості кожної людини мають вирішальне значення у виборі майбутньої професії та подальшому вдосконаленні в ній. І йдеться не тільки про прямі медичні протипоказання, тобто стан опорно-рухово-

го апарату, зорового аналізатора, вестибулярного апарату. Наприклад, для робітничих професій перелік медичних протипоказань досить широкий: водіння транспорту, робота на висоті, робота, пов'язана з баштовими, гусеничними, автомобільними та іншими кранами; робота на будівництві [11].

Завдання всього соціуму та педагогічного процесу як невід'ємної його частини у цьому контексті – розробити як суто практичні заходи, так і відповідні методики, які б сприяли не тільки забезпеченню здоров'я як даності, констатації стану здоров'я та рекомендації учневі обрати відповідну індивідуальну траєкторію життєдіяльності, а й допомогти у формуванні базової безпечливої мотивації здорового способу життя.

Як видно із наведеної формули, завдання педагогіки в контексті забезпечення здоров'я учнів подвійне: по-перше, необхідно в кожному навчальному закладі забезпечити систему заходів, спрямовану на визначення, підтримку та розроблення рекомендацій для забезпечення здоров'я учнів. Така система є зовнішньою, незалежною від самих учнів і має складатися з дослідження здоров'я учнів, які починають навчатися в даному закладі, а також у забезпеченні стабільного стану здоров'я учнів упродовж усього періоду навчання. Це, у першу чергу, так звана форма 086, точніше, лікарський професійно-консультативний висновок форми № 086/О. Така довідка дає можливість одразу визначитися з двома чинниками: чи може потенційний учень навчатися в даному навчальному закладі, і чи відповідає його фізичний стан, стан здоров'я потребам та заувагам майбутнього працевлаштування. Мета такої довідки – не тільки можливість отримати освіту при відсутності протипоказань для освіти взагалі, але визначення придатності для конкретної майбутньої професії. Відповідно до інструкції щодо заповнення форми первинної облікової документації № 086/О «Медична довідка (лікарський консультаційний висновок)», затверджений Наказом МОЗ України від 14.02.2012 р. № 110 є обов'язковим медичним документом для подання до приймальних комісій навчальних закладів усіх рівнів акредитації. Документ містить графу «Лікарський висновок про професійну придатність» (п. 13), який ґрунтується на результатах усіх обов'язкових досліджень, залежно від профілю та вимог навчального закладу, до якого надається медична довідка щодо стану здоров'я абітурієнта. Медична довідка є самостійним документом, однак, не виключає права навчального закладу проводити додаткові медичні та психічні дослідження, спрямовані на перевірку інформації, включеної до названої форми 086. Варто також зазначити, що, на нашу думку, кожен навчальний заклад має невід'ємне право самостійно визначати, які саме вади та захворювання виключають можливість вступника отримувати освіту за тією професією, якої його навчають.

Наприклад, до таких захворювань можуть належати захворювання та недоліки опорно-рухового та вестибулярного апарату, захворювання дихальної системи, що супроводжуються дихальною недостатністю, захворювання та вади кістково-м'язової системи, деякі інфекційні хвороби. Такі обмеження мають бути включені у Правила прийому учнів до навчального закладу.

Таким чином, постає нагальна проблема: як допомогти пересічному учневі обрати професію не тільки у відповідності з його особистими очікуваннями та бажаннями, але й за медичними показниками, щоб майбутня професія не нашкодила самій людині-працівнику, яка має залишатися здоровою якнайдовше; виключила можливість нанесення шкоди іншим людям з її оточення; забезпечила б найбільшу ефективність роботи працівника з урахуванням його біолого-медичних здібностей і особливостей.

У першу чергу, необхідно врахувати, що майже 80% учнів 9-11 класів у зв'язку з відхиленнями стану здоров'я мають обмеження у виборі професій, до того ж під час трудової діяльності можливий контакт зі шкідливими виробничими чинниками, що призведе до прогресування патології. Обмеження у виборі професії для школярів зумовлені в 65% випадків наявністю хронічних захворювань і в 35% – наявними вираженими функціональними порушеннями. 12–28% учнів, які отримують початкову професійну освіту, мають прями медичні протипоказання до обраних і досліджуваних професій. Професійно-виробничі фактори в подальшому можуть значно погіршити стан здоров'я робітників, привести до прогресування наявної патології, розвитку ускладнень та ранньої інвалідизації.

Допомогти в правильному виборі професійної діяльності учням, які мають хронічні захворювання та функціональні розлади, покликана медична (лікарська) професійна орієнтація (МПО) [12], що є частиною професійної орієнтації школярів. Очевидно, що при організації професійної орієнтації молоді важливо враховувати не тільки інтереси, нахили, здібності майбутніх працівників, але й стан здоров'я, особливості фізичного та психічного стану, обов'язково беручи до уваги характер потенційно обраних професій, вимог цих професій до стану здоров'я працівників.

Медична професійна орієнтація визначається як система заходів, спрямованих на забезпечення правильного вибору професії, спеціальності, форми навчання та місця роботи підлітків із врахуванням стану здоров'я та психофізіологічних особливостей. МПО має 2 напрями: лікарське професійне консультування і психофізіологічну професійну орієнтацію. Лікарське професійне консультування – система заходів, спрямованих на забезпечення правильного вибору професії особами, які мають відхилення стану здоров'я, з метою захисту їхнього

організму від несприятливого впливу професійно-виробничих факторів, які можуть призвести до прогресування функціональних порушень і хронічної патології, виникнення ускладнень, тривалої втрати працездатності, ранньої інвалідизації.

Лікарська професійна консультація має такі головні напрями:

лікарський професійний відбір (медичний висновок про можливість виконання конкретної професії);

лікарська професійна орієнтація (рекомендація учневі, який має відхилення стану здоров'я щодо професій, які найбільш відповідають його здоров'ю) [13, 14].

Три етапи проведення лікарської професійної консультації пропонує виділяти В. Ганузіт [15]. На першому, початковому етапі, проводиться індивідуальне консультування школярів 4–8-х класів, вирішується завдання формування професійного визначення у дітей як здорових, так і з відхиленнями стану здоров'я. Батьки, педагоги та психологи допомагають учням зорієнтуватися у виборі професії і спеціальностей, непротипоказаних за станом фізичного та психічного здоров'я.

Другий етап – формування професійного напрямку при завершенні неповної (9 класів) чи повної середньої освіти (11 класів). Індивідуальний підбір відповідних професій і спеціальностей на цьому етапі з урахуванням інтересів, бажань та здібностей підлітка, особливо з відхиленнями у стані здоров'я, дасть змогу сподіватися на уникнення психологічних травм, які можуть спричинити необхідність зміни рішення у зв'язку з медичними протипоказаннями. Третій етап – проведення лікарської професійної консультації на під час здобування професійної освіти.

Психофізіологічна професійна орієнтація – допомога у виборі професії з урахуванням індивідуальних здібностей, психологічних і особистісних особливостей майбутнього працівника. І лікарське професійне консультування, і психофізіологічна професійна орієнтація покликані також забезпечити максимальну ефективність працівника на ринку праці з урахуванням фізіологічних та психічних особливостей.

Наведемо перелік тих нормативних документів, які варто врахувати при проведенні лікарської (медичної) професійної орієнтації, відомих ще з радянських часів, які не втратили актуальності і по сьогодні: «Перечень медицинских противопоказаний, препятствующих приему на работу в производства и профессии, в которых трудящиеся подвергаются периодическим медицинским осмотрам в целях профилактики профессиональных заболеваний» [16], «Перечень показаний и противопоказаний к приему на обучение инвалидов III группы в средних профессионально-технических училищах, профессионально-

технических училищах и технических училищах Государственного комитета СССР по профессионально-техническому образованию» [17], «Перечень медицинских показаний и противопоказаний к приему на работу и профессиональное обучение подростков с недостатками в умственном и физическом развитии» [18], «Перечень медицинских противопоказаний к работе и производственному обучению подростков профессиям сельского хозяйства» [19], «Правила проведения обов'язкових профілактичних медичних оглядів працівників окремих професій, виробництв та організацій, діяльність яких пов'язана з обслуговуванням населення і може призвести до поширення інфекційних хвороб» [20], «Про затвердження переліку професій, виробництв та організацій, працівники яких підлягають обов'язковим профілактичним медичним оглядам, порядку проведення цих оглядів та видачі особистих медичних книжок» [21], «Перелік протипоказань для роботи за професіями, визначеними в Переліку професій, виробництв та організацій, працівники яких підлягають обов'язковим профілактичним медичним оглядам» [22], «Про затвердження Переліку захворювань, патологічних станів, особливостей розвитку та будови тіла, які є протипоказаннями до вступу та навчання в хореографічному училищі» [23]. Варто при цьому додати, що наказ Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства внутрішніх справ України від 5 червня 2000 року № 124/345 «Про затвердження Положення про медичний огляд кандидатів у водії та водіїв транспортних засобів», зареєстрованого у Міністерстві юстиції України 18 липня 2000 року за № 435/4656, скасовано Наказом Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства внутрішніх справ України від 15.02.2013 № 124/151, однак, продовжує діяти Перелік захворювань і вад, при яких особа не може бути допущена до керування відповідними транспортними засобами» (Наказ Міністерства охорони здоров'я України № 299 від 24.12.99 р.).

Практично, всі професії пред'являють свої вимоги до здоров'я людини. усі ці вимоги можна умовно розділити на чотири групи:

рухові: координація рухів, сила і м'язова витривалість;

особливості аналізаторів: зір, слух, нюх, дотик, смак;

нервово-психічні: сила, рухливість, врівноваженість нервової системи;

інтелектуальні: властивості мислення, уваги і пам'яті.

Повертаючись до економічної сторони проблеми – не варто витрачати кошти, час і зусилля, якщо має факт звичайної професійної непридатності саме через стан здоров'я. Особливо, якщо таке буде визначено під час виробничої практики чи навіть вже після розподілу, на першому робочому місці. Крім того, захворювання може бути прихованим, чи існувати у знятому, латентному вигляді, і проявиться тільки

у майбутньому, у вигляді давно запущеного хронічного. Водій автомобіля з правом найму (категорія В, С) ні за яких обставин не може бути коліроаномалом (дальтонізм, дихромазія (dichromasia)) і не отримає медичну довідку форма 083/у-89. У деяких країнах Євросоюзу такий дозвіл, дають навіть тим, в кого чорно-біле бачення світу (ахромазія).

Те ж стосується і такого розповсюдженого явища як сколіоз. В умовах тотального інтернетсерфінгу та комп'ютерної ігроманії це відхилення стало справжньою епідемією. Але особливістю юнацьких сколіозів є їх схильність до прогресування, в результаті чого може наступити спочатку невелика, а потім і більш виражена деформація ребер – реберний горб. Підлітки, в яких після завершення росту сколіоз не перевищив II ступеня тяжкості, практично є здоровими людьми. Однак і їм не рекомендується професії, пов'язані з важкою фізичною працею, з частими нахилами тулуба. А при різко вираженій деформації хребта (сколіоз III–IV ступеня), яка супроводжується порушенням функції органів дихання і кровообігу, протипоказані значні фізичні навантаження, підйом і спуск сходами, тривале фіксоване положення тіла з відсутністю можливості його зміни для зняття напруги м'язів спини та тривалого перебування на ногах [10].

Те саме стосується і такої хвороби, як цукровий діабет. Хворі можуть працювати там, де не потрібно різкої зміни як фізичних, так і розумових навантажень. Кризовий стан (гіпоглікемія або кома) може бути небезпечним не тільки для самого хворого, але й для оточуючих. Тому професії водія, льотчика, верхолаза для таких хворих «закриті», якщо, звичайно, форма не ускладнена, і можлива компенсація вуглеводного обміну. У такому разі, не варто орієнтувати такого хворого на режим повної інвалідності. Професійна кар'єра для хворих не може бути закритою за умов налагодженої взаємодії між керівником і хворим, правильно і спільними зусиллями організованого режиму праці, відпочинку, вчасної профілактики та лікування. Якщо кваліфікованому робітнику з діабетом або такому ж учневі навчального закладу буде надана можливість введення інсуліну або прийому пігулок і для нього організовано роботу чи навчання в одну зміну та не рекомендовані понаднормові і відраджання, буде забезпечено вчасне харчування – працівник зможе працювати та, відповідно, робити кар'єру майже як всі, а учень – успішно завершить навчання. Тут важливо зазначити: колектив має усвідомлювати, що бонуси та привілеї, які має один з них, – відображення не примх працівника, а його захворювання. В іншому разі може скластися нелегка соціопсихічна ситуація – відторгнення такого хворого й конфлікт з іншими працівниками, які можуть не зрозуміти складність ситуації. Часто люди не люблять тих, у кого особливі преференції у спільноті. Тут важливо, щоб керівник разом з лікарем знайшли можливість налагодити взаємодії у колективі, пояснити необхідність особливого статусу одного з них.

Дуже важливе вчасне консультування, ще до усвідомленого вибору професії, оскільки виникне ситуація, коли медична комісія змушена буде зробити висновок про професійну непридатність вже абітурієнта. Тому необхідно проводити лікарську професійну консультацію заздалегідь, за рік або два до закінчення школи, щоб учень більш свідомо і компетентно робив вибір професії, переконати його, що деякі професії йому не підходять і потрібно орієнтуватися на інші види діяльності. Чим раніше це буде зроблено, тим легше буде проходити процес профорієнтації, тим більше можливостей матиме підліток для підготовки до правильного вибору професії з урахуванням особливостей стану здоров'я.

Важливо при виборі професії враховувати і стан дихальної системи. Підлітковий хронічний бронхіт і бронхіальна астма категорично неприпустимі при виборі спеціальностей, пов'язаних з перебуванням в несприятливих метеорологічних умовах: при зниженій температурі повітря, підвищеній вологості та постійних протягах, в умовах дії пилу і токсичних речовин. Оскільки бронхіальна астма – захворювання алергічної етіології, то шкідливими будуть будь-які умови, що знижують захисні функції організму: пил хімічної та фармацевтичної промисловості, гумові клеї, що застосовуються на взуттєвому виробництві, речовини на підприємствах дубіння натуральної шкіри, при виробництві пластичної маси, в металургії. Слюсар-ремонтник, штукатур-маляр, будівельник, електрогазоварник, кухар, фрезерувальник, стругальник, шліфувальник, бетонник, арматурник – ці професії для астматиків та алергіків закриті.

Другий крок – створення та фінансування системи забезпечення здоров'я у самому навчальному закладі. У ході розпочатого експерименту, спільно з Державною установою «Інститут гігієни та медичної екології імені О. М. Марзєєва Академії медичних наук України», було проведено дослідження стану здоров'я учнів. На кожного учня було заведено вкладку до медичної картки аби працівники Інституту забезпечували панельне та лонгітюдне дослідження учнів. На думку працівників Інституту, вкрай необхідним є створення у кожному навчальному закладі спеціальної медичної служби, розширення можливостей медичної служби у забезпеченні здоров'я дітей, які навчаються. Тут йдеться і про обов'язкову наявність спеціальних кімнат психологічного розвантаження і про фізіотерапевтичні кабінети з сучасним обладнанням та навіть соляна печера. У цілому, можна сказати, що певні кроки у напрямі створення санітарно-медичної служби здійснюються, однак, це винятково ініціатива компетентних та відповідальних директорів.

Стан здоров'я учнів усіх категорій вимагає істотного збільшення уваги, зрозуміло, якщо вищі чиновники дійсно небайдужі до потреб збереження здоров'я дітей.

8.3. Здоров'я майбутніх працівників в умовах ринкової економіки: педагогічний контекст

Важливою стороною проблеми формування в учнівській молоді здорового способу життя як фактора вибору й реалізації професійної кар'єри є визначення методів педагогічного забезпечення цього процесу.

Йдеться про педагогічну підтримку учнів, зорієнтованих на успіх у майбутній професійній кар'єрі, який неможливо здійснити без належного стану здоров'я. Завдання полягає в тому, щоб розробити та запропонувати педагогічно доцільні методи, які мотивували б учнівську молодь на збереження власного здоров'я.

Такі методи мають внести зміни як в адміністративно-управлінський вплив на формування в учнівській молоді здорового способу життя, так і в змістовому і методичному компонентах цього процесу, йдеться про так званий освітній трикутник та його неодмінну й дієву сторону – учнівське самоврядування.

Суть його в тому, що в навчальному закладі співпрацюють всі три сторони навчально-виховного процесу – педагоги, батьки та сама учнівська молодь в особі лідерів учнівського самоврядування. Роль лідерів учнівського самоврядування у процесі формування в учнівській молоді здорового способу життя як фактора вибору й реалізації професійної кар'єри полягає у тому, що ці небайдужі молоді люди виступають генераторами у мотивації здорового способу життя. Лідери учнівського самоврядування належать до так званого партисипаторного типу громадянської культури [24], вони однозначно і безапеляційно готові взяти участь в організації суспільного життя, швидко усвідомлюють власну значущість у суспільних відносинах. Форма роботи-співробітництва з лідерами може бути різною. Насамперед йдеться про організацію з їхньою допомогою здоров'язберігаючих заходів – спортивних, просвітницьких, волонтерських тощо.

Наведемо приклад такого заходу – етапної гри-квесту.

Квест «Екологія та здоров'я» для учнів ПТНЗ та старшокласників м. Києва.

Такі ігри проводять зазвичай на відкритих майданчиках. Варто сказати ще про одну продуктивну ідею, реалізовану в ході експерименту. В Києві існує дві самоврядні учнівські організації: самоврядування учнів загальноосвітніх шкіл – Учнівська ліга Києва, яку очолює Київська міська рада старшокласників, та організація учнів професійно-технічних навчальних закладів Києва – Магістрат Ради. Досі учнівське самоврядування загальноосвітніх навчальних закладів та ПТНЗ існували й функціонували окремо. Важливим завданням виховної роботи в місті стала організація взаємодії цих двох організацій.

Найефективніший засіб координації цих двох самоврядних структур – спільні заходи.

Розглянемо один із таких заходів – квест «Екологія та здоров'я», який відбувся 14 листопада 2010 р. в Маріїнському парку.

Професійно-технічну освіту м. Києва представляли учні вищих професійних училищ технологій та дизайну одягу, сервісу і дизайну та водного транспорту. Старшокласників міста представляли президенти шкіл, об'єднані по районах – всього 12 команд-учасниць, по одній команді від кожного району міста та команда учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Заздалегідь у парку було підготовлено 12 етапів змагання. Команди мали пройти весь шлях за півтори години. На кожному етапі учасників чекали інструктори, які допомагали лідерам впоратись із завданнями. Всі запитання були пов'язані з екологічними проблемами та проблемами збереження здоров'я кожної окремої людини і людства в цілому. На останньому етапі команди повинні були намалювати плакати, які закликають людство до здорового способу життя та збереження нашої планети.

Виконуючи на 12 етапах командні та індивідуальні, творчі та спортивні завдання, учасники в ігровій формі отримали знання, вміння та навички щодо запобігання шкідливим звичкам, алкоголізму, палінню, Інтернет-залежності; превентивної поведінки у випадках стикання зі вживанням однієї з наркотичних речовин, профілактики інфікування вірусом імунодефіциту людини, активного відпочинку та захворювання на СНІД.

Фінал заходу – видання кожною командою плаката-звернення до молоді столиці із закликом – вести здоровий спосіб життя.

Завдання кожного етапу діляться на дві частини:

1. Інформаційні-пізнавальні запитання (команда повинна відповісти на запитання інструктора).

2. Ігрові командні завдання.

Нижче наводимо приклади запитань для деяких етапів.

Етап «Профілактика тютюнокуріння».

Запитання: на Русі за царя Михайла Федоровича діяв указ, за яким курці тютюну, піймані вперше, отримували 60 цпків по п'ятах, а викритим вдруге обрізали ніс. Але все це були лише «квіточки». Після 1634 року була введена заборона на паління тютюну під страхом страти. Чим знаменитий 1634 рік?

Відповідь: Великою пожежею в Москві.

Запитання: У 1493 році якийсь Родригес де Херес був ув'язнений інквізицією у в'язницю на 7 років за те, що привселюдно показував, як у нього «входить і виходить диявол». Що ж робив цей Родригес?

Відповідь: палив.

Запитання: у Вірменії є легенда. Якось мудрець проходив повз торгівців тютюном, які розхвалювали свій товар, вигукуючи: «Божественні листи! У них ліки від всіх хвороб!». І сказав їм мудрець: «А чи знаєте ви, що в тютюнові, крім цього, є ще три користі: у будинку курця не буває грабіжників, курця не кусають собаки і він ніколи не зістариться?». Торгівці попросили пояснити їм, чому це так. Мудрець пояснив. Спробуйте пояснити і ви.

Відповідь: у будинку курця не бувають грабіжників, тому що він всю ніч кашляє й не спить. Його не кусають собаки, тому що він слабшає і ходить із ципком, а собаки не кусають людей із ципком. Він ніколи не зістариться, тому що помер молодим.

Запитання: у XVIII столітті в петербургському вищому світі було модно дамам нюхати тютюн. При цьому будь-яка дама, яка поважала себе, завжди брала понюх лівою рукою, і ніколи – правою. Чому?

Відповідь: праву руку давали для поцілунку, і вона не повинна була тхнути тютюном. А взагалі – цілуватися з дівчиною, яка палить, – все одно, що цілувати попільницю.

Запитання: побачивши у приватному оголошенні про продаж старого автомобіля слова «non smoker» не дивуйтеся його високій ціні, а поясніть, чому ціна такого автомобіля значно вища.

Відповідь: це означає, що продавець не палить і салон машини не тхне тютюном.

Етап «Профілактика алкоголізму».

Запитання: очевидно, саме при Олександрі Македонському вперше був офіційно проведений такий конкурс, який згодом неодноразово проводився по усьому світі, хоча найчастіше – неофіційно. 13 300 його учасників 152 вибуло з ладу задовго до фіналу, 58 важко занедужали й залишилися каліками на все життя, 44 померли до фіналу, 39 опісля збожеволіли, і лише 1 залишився живий і здоровий. У чому, власне кажучи, змагалися учасники конкурсу?

Відповідь: у пияцтві, точніше – у кількості випитого алкоголю. (Враховувати всі синоніми: «алкоголізм», «випивка», «кількість випитого» тощо).

Запитання: У 1866 р. в Данії існував закон, спрямований на боротьбу з алкоголізмом: «Усякий, хто буде знайдений п'яним виді на площі або в публічному місці, буде відправлений додому в екіпажі за рахунок...». За рахунок кого?

Відповідь: «... шинкаря, який підніс п'яниці останній шкалик».

Запитання: ця відома багатьом з дитинства книга є, при уважному прочитанні, справжньою енциклопедією алкоголізму. Описані всі його стадії – від побутової п'ятики й аж до важких похмільних синдромів, психозів, білої гарячки й смерті від спиртного. У наявності нещасні випадки, що відбуваються в стані сп'яніння: наприклад, випа-

дання штурмана за борт на самому початку плавання. У результаті експедиція так і не виконала до кінця свого завдання й назад повернулася від сили чверть учасників. Назвіть місце, яке було метою експедиції.

Відповідь: острів Скарбів.

Запитання: Вільям Гладстон у свій час заявив: «У наші дні алкоголізм робить більші спустошення, аніж три історичних бичі». Які ж це три бичі?

Відповідь: голод, війна й чума – відповідно, робимо невеличку лекцію про алкоголізм – зброю масового знищення, страшнішу за чуму та холеру.

Автор також пропонує інтерактивну методика «Громадянський діалог», яка дозволяє оптимізувати навчально-виховний процес у галузі профілактики ВІЛ/СНІДу. Діалог у контексті методики розглядається як універсальна форма суспільної комунікації, обмін інформаційними повідомленнями між рівноправними партнерами – громадянами. Саме тому діалог може стати унікальним за своєю ефективністю засобом навчання та виховання.

Цілі проекту «Громадянський діалог»:

навчально-дидактичні цілі: закріплення системи знань про реальні соціальні взаємодії. Сам метод дає учням знання про комунікативні громадянські взаємодії, що також слід віднести до навчальних можливостей діалогу. Виходячи з цього, було визнано, що когнітивним показником ефективності розроблених методик в контексті становлення громадянської культури учня ПТНЗ є динаміка компетентності такого учня, тобто рівень, визначений в лонгитюді як знання про суспільні взаємодії. Він охоплює когнітивний компонент, тобто глибину висвітлення проблеми, та міру конкретизації обговорюваних питань. Включає: компетентне користування понятійним апаратом – правильну інтерпретацію понятійного апарата та його адекватну операціоналізацію; достатній, з огляду на програму викладання суспільствознавчих предметів, рівень знань про суспільні взаємодії; вміння логічно та компетентно структурувати свої висловлювання, як письмові, так і вербальні (усні).

виховні цілі: виховання індивідуального діалогового стилю громадянської поведінки в процесі взаємодії з людьми; розвиток комунікативних умінь та навичок, які забезпечують ефективну діяльність в громадянському суспільстві; удосконалення навичок прийняття особистих та колективних рішень; обмін досвідом ведення діалогу як моделі соціальної реальності; вироблення установки на практичне використання громадянського діалогу; розвиток творчого мислення; подолання психічного бар'єру щодо форм і методів активного навчального діалогу як кроку до діяльності в реальному суспільному житті; вироблення навичок системного вміння конструювання і методичного

опису методики громадянського діалогу, і, відповідно, уміння методичного опису соціальної реальності.

Система показників, що визначає професійну культуру як виховну в процесі педагогічної взаємодії учень-вчитель, включає: рівень активності в громадянському діалозі як показник співвідношення партисипаторних, підданських та парохіальних культур [15] в громадянській культурі; бажання брати участь у діалозі як показник активності партисипатора; визнання діалогу як методу існування в громадянському суспільстві; визнання діалогічності соціального простору (визнання інших людей громадянами, тобто рівноправними учасниками суспільного діалогу); здатність творчо осмислювати суспільну реальність; високий, динамічно і ситуативно визначуваний, рівень етнічної, релігійної та політичної толерантності; вміння застосовувати засвоєні психічні новоутворення в практиці суспільного громадянського діалогу.

Наведемо фрагменти громадянського діалогу «Тютюнокуріння серед молоді України».

Проблема тютюнокуріння максимально актуальна як в Україні, так і у світі в цілому. Щорічно у листопаді, кожного третього четверга, весь світ відзначає День відмови від паління. Мета проведення Дня відмови від паління – сприяти зниженню поширеності тютюнової залежності, залучення людей до боротьби проти паління та інформування суспільства про згубний вплив тютюну на здоров'я. Згідно з даними Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (ВООЗ), нині у світі живе близько 1,5 млрд тих, хто палить цигарки. Особливо багато їх у Китаї, Росії та США. Близько 90% смертей у світі стається від раку легень, 75% – від хронічного бронхіту, 25% – від ішемічної хвороби серця. Борці проти паління тютюну підраховали, що кожних 10 секунд у світі помирає запеклий курець, а до 2020 р. цей рівень може підвищитися до однієї людини за три секунди. Згідно з опитуванням, проведеним компанією Research & Branding Group, 48% жителів України ніколи не палили. І, тим не менше, Україна посідає перше місце в Європі за кількістю тих, хто палить цигарки.

Українське опитування (дані Інституту гігієни та медичної екології ім. О. М. Марзєєва НАМН України) базувалось на анкетуванні школярів 7–9-х класів (13 – 15 років) та проводилось у 2011 р. Встановлено, що:

48,5% учнів мали спробу паління цигарок в минулому (хлопці – 53,9%, дівчата – 42,8%);

16,6% дітей зараз палять (хлопці – 18,7%, дівчата – 14,4%);

28,3% дітей почали палити у віці до 10 років (хлопці – 36,8%, дівчата – 17,3%);

55,3% з тих, хто не палить, схвалюють ініціативу розпочати паління в наступному році (хлопці – 48,1%, дівчата – 61,4%);

22,2% дітей живуть в оселях, де інші люди палять у їхній присутності;

86,6% дітей вважають за необхідне заборонити паління в громадських місцях;

70,9% бажають припинити (кинути) палити;

79,9% дітей пробували припинити паління у минулому році;

3,7% респондентів, що палять, зазвичай відчувають потребу в палінні цигарки зранку;

19,2% учнів мають речі із зображенням на них цигаркових брендів;

7,6% дітям безкоштовно пропонували цигарки представники тютюнових компаній.

Все це дає право стверджувати, що проблема тютюнопаління в контексті профілактики шкідливих звичок є одним із головних компонентів формування в учнівської молоді здорового способу життя як фактора вибору й реалізації професійної кар'єри. Отже, варто і необхідно сконцентрувати увагу саме на профілактиці цієї форми небезпечної поведінки, особливо характерної для сучасної молоді.

Далі наводимо діалог з даної теми, кадри презентації та коментарі до неї.

Кадр 1. Текст: «Чи вважаєте ви, що проблема боротьби з тютюнопалінням сьогодні актуальна і вимагає нагального рішення?»

Увагу аудиторії, особливо дитячої, можна захопити різними методами. Педагогічно детермінована риторика змушує концентрувати увагу, в першу чергу, на актуальності теми. У темах, пов'язаних із вихованням, головне – небайдужість як педагога, так і аудиторії. Найкраще таке запитання «працює» у «змішаних», двостатевих аудиторіях. Взагалі, постійне звернення до аудиторії, аудіовізуальний та моторний контакт з нею є найефективнішою педагогічною стратегією. Більш того, одним з ефектних, з огляду на педагогічну взаємодію, підходів є чітка фіксація різних точок зору в аудиторії. Такий підхід має виховний вплив і стверджує думку, що одностайність у вирішенні певної проблеми не є необхідною, обов'язковою чи, взагалі, притаманною демократичному суспільству. Саме тому такому обговоренню варто надати вигляду своєрідного конкретно-соціологічного опитування. При цьому результати такого опитування потрібно фіксувати на класній дошці чи приготованому для цього плакаті.

Наступні кадри носять суто інформаційний характер. Можна запропонувати два варіанти проведення етапу заходу-заняття – звернення педагога, який тільки ілюструє свій виступ, демонструючи кадри-підтвердження, і робота з аудиторією учнів-однолітків, найкра-

ще – лідерів учнівського самоврядування. Кадри презентації не наводимо, пропонуємо тільки її тексти: «Україна займає перше місце серед чоловіків, які палять»; «У тих, хто палить, в середньому на 22 роки коротше життя, а рівень смертності серед них втричі вищий, ніж серед тих, хто не палить»; 25% хвороб, що призводять до передчасної смерті, прямо чи опосередковано пов'язані з палінням» тощо.

Такий педагогічний підхід варто назвати «алармізмом» (від англ. «alarmism» – «паніка», франц. «alarme» – тривога, тривожний стан людини). Згідно досліджень О. Разумовського [25], алармізм – поняття, яке вивчається у психології, в психоаналізі, в екзистенціалізмі й у соціальної філософії. Воно відображає властивий вищим живим системам феномен відчуття страху, боязні чогось у сьогоденні і в майбутньому. У психології алармізм визначають як тривожне, панічне почуття і світовідчуття, як негативну реакцію людини і груп людей на стан теперішнього або майбутнього. Втім, варто розуміти алармізм не просто як паніку, страх без конструкта, без передбачення перспективного виходу із ситуації. Алармізм – не просто почуття та передбачення небезпеки, але заклик до подолання ситуації, якою б небезпечною вона не була, спроба знайти вихід із ситуації, яка викликає паніку.

Після такого заняття як інформаційна лекція в учнів настає період втоми. Для її усунення варто переключити увагу учасників на діалогічне обговорення проблеми заходу. Поінформовані учасники більш активно включаються в діалог, оскільки краще розуміють його проблему. Їхня свідомість зорієнтована на тему обговорення, вони мотивовані і зацікавлені в результатах і в самому процесі обміну думками.

Як бачимо, завдання методики «алармізм» полягає у тому, щоб допомогти знайти конструктивний вихід зі складної ситуації.

Тема обговорення: Що, на вашу думку, найбільше заважає у боротьбі з тютюнопалінням?

Результат обговорення варто передбачити заздалегідь. Тут важливо знайти контакти діалогу, які дадуть змогу прийти до узгоджених висновків.

Наступний крок – найважливіший, найістотніший при використанні методики алармізму. Необхідно поставити запитання: а що кожен із нас може зробити для того, щоб припинити паління цигарок? Тут отримуємо необхідний ефект, який і відповідає суті методики «алармізм» – надати можливість знайти вихід із ситуації, розкрити перспективи звільнення суспільства від згубної звички.

Наступна бесіда-діалог починається таким кадром:

«Що, на вашу думку, найбільше заважає у боротьбі з тютюнопалінням?»

Кожний виступ-пропозицію варто фіксувати, і на екран виводяться такі тези:

традиційна звичка суспільства до тютюнопаління;
недостатня поінформованість про шкоду від тютюнопаління;
нікотинова залежність;
агресивна комерційна політика тютюнового бізнесу.

Отже, варто долати традиційні звички суспільства саме через максимально доступне інформування учнівської молоді та дорослих. Особливу увагу приділити питанню дій агресивної комерційної політики тютюнового бізнесу.

Бесіди-діалоги мають на меті показати особисту фінансову бізнесову зацікавленість компаній, які виробляють тютюн, і проходять зі своєрідним рефреном: чи маєте ви бажання платити комерційним структурам за те, що вони будуть нищити ваше здоров'я? Наостанок – бесіда про те, чи дійсно легко, незважаючи на державні заборони, придбати цигарки в українських кіосках і магазинах?

Відповіді й реляції учнів і так зрозумілі, але висновок варто запропонувати такий: тільки наша поінформована небайдужість може зупинити таку страшну небезпеку, як тютюнопаління.

Зазначене вище дає підставу сформулювати низку висновків:

одним із визначальних факторів вибору і реалізації професійної кар'єри виступає формування в учнівської молоді здорового способу життя;

стан здоров'я майбутніх працівників край необхідно враховувати в профорієнтаційній роботі серед учнівської молоді, приділивши увагу медичній професійній орієнтації;

в роботі зі збереження здоров'я в навчальних закладах необхідно акцентуватися на освітньому трикутнику: об'єднання учнів, батьків та педагогів;

особливу увагу треба приділяти співпраці з учнівським самоврядуванням, – позитивними лідерами, які здатні реалізувати в учнівському колективі необхідні ідеї здорового способу життя;

важливо налагодити творчу інтеракцію взаємодії з лідерами учнівського самоврядування, з колективом учнів, батьками з метою профілактики шкідливих звичок як в аудиторіях навчальних закладів, так і в позааудиторній роботі.

Література

1. Пшонка В. Концептуальні засади реформування прокуратури України / В. Пшонка // Прокуратура України: історія, сьогодення та перспективи : матеріали наук.-практ. конф. (м. Київ, 25 листопада 2011 р.) / Генеральна прокуратура України, Національна академія прокуратури України. – К., 2012. – С. 6–10.

2. Врач рассказал, что убивает украинцев [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: <http://unn.com.ua>. – Назва з екрана.

3. Стан здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів обговорювали на засіданні колегії СЕС України. [Електронний ресурс]. Документ датовано 04.12.2008. – Режим доступу до сайту: http://moz.gov.ua/ua/portal/pre_20081204_1.html. – Назва з екрана.

4. Мировая статистика здравоохранения, 2010 год // WHO Library Cataloguing-in-Publication Data, World health statistics.– 2010. – 177 с.

5. *Петухов В. М.* Особенности развития школьной близорукости в современных условиях / В. М. Петухов, А. В. Медведев // Тезисы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 95-летию Т.И. Брошевского. – Самара, 1997. – С. 253–254.

6. Мировая статистика здравоохранения. 2010 год // WHO Library Cataloguing-in-Publication Data, World health statistics 2010. – 177 с.

7. Устав (Конституция) всемирной организации здравоохранения [Електронний ресурс] – Режим доступу до сайту: <http://health-ua.org/law/art/akusherstvo-i-ginekologiya/1.html>. – Назва з екрана.

8. *Калью П. И.* Сущностная характеристика понятия «здоровья» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения: обзорная информация. / П.И. Калью – М., 1988. – 158 с.

9. *Ленин В. И.* «Научная» система выжимания пота / В. И. Ленин // Полн. собр. соч., 5 изд., т. 2. – С. 18–19.

10. Конституція України // Відомості Верховної Ради України.– 1996. – № 30.

11. Блог лікаря швидкої допомоги [Електронний ресурс] – Режим доступу до сайту: <http://happydoctor.ru/obzor-pressy/teen-contra-indication>. – Назва з екрана.

12. *Рапопорт И. К.* Врачебно-профессиональное консультирование и медицинское обеспечение профессиональной ориентации подростков (НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков). Доклад на Всероссийском совещании-семинаре «Врачебное консультирование и профессиональная ориентация подростков», Архангельск, 9 декабря 2003 г. – Режим доступу до сайту: <http://medinfo.ru/article/25/116985>. – Название с экрана.

13. Профессиональная ориентация молодежи: медицинский и психофизиологический аспекты / Сухарева Л. М., Павлович К. Э., Рапопорт И. К., Шубочкина Е. И. // Гигиена и санитария. – 2000. – № 1. – С. 48–52.

14. *Пархоменко Л.К., Страшок Л.А., Ещенко А.В.* Медичні аспекти професійної орієнтації в Україні // Современная педиатрия № 2 (36). – 2011. – С. 198–201.

15. *Ганузін В. М.* Пути совершенствования системы врачебной профессиональной консультации подростков / В. М. Ганузін, Н. Л. Черная, Г. С. Галузина // Поликлиника. – 2005. – № 1. – С. 50–51.

16. Перечень медицинских противопоказаний, препятствующих приему на работу в производства и профессии, в которых трудящиеся подвергаются периодическим медицинским осмотрам в целях профилактики профессиональных

заболеваний // Приложение к приказу Министерства здравоохранения СССР от 19 июня 1984 г., № 700.

17. Перечень медицинских показаний и противопоказаний к приему абитуриентов в средние специальные учебные заведения. Утв. Минздравом СССР 08.05.1968, Минвузом СССР 03.07.1968. Текст документа с изменениями и дополнениями по состоянию на ноябрь 2007 года // Утвержден Министерством здравоохранения СССР 8 мая 1968 года, Министерством высшего и среднего специального образования СССР 3 июля 1968 года. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа до сайту : // economics.kiev.ua/download/ZakonySSSR/data03/tex15313.htm. – Назва з екрана.

18. «Перечень профессий, по которым организуется обучение детей и подростков с недостатками в умственном и физическом развитии» // Приказ Госпрофобра СССР от 03.10.1986 N 147. - Утвержден Государственным комитетом СССР по профессионально-техническому образованию 3 октября 1986 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа до сайту // <http://bestpravo.ru/sssrg/eh-akty/y6w.htm>. – Назва з екрана.

19. Закон України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» // Відомості Верховної Ради України. – 1993. – № 4. – С. 19.

20. Правила проведення обов'язкових профілактичних медичних оглядів працівників окремих професій, виробництв та організацій, діяльність яких пов'язана з обслуговуванням населення і може призвести до поширення інфекційних хвороб // Затверджено Наказом Міністерства охорони здоров'я України 23.07.2002 № 280 (у редакції наказу Міністерства охорони здоров'я України 21.02.2013 № 150). Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 23 квітня 2013 р. за № 665/23197.

21. Про затвердження переліку професій, виробництв та організацій, працівники яких підлягають обов'язковим профілактичним медичним оглядам, порядку проведення цих оглядів та видачі особистих медичних книжок // Кабінет міністрів України. Постанова від 23 травня 2001 р. № 559.

22. Перелік протипоказань для роботи за професіями, визначеними в Переліку професій, виробництв та організацій, працівники яких підлягають обов'язковим профілактичним медичним оглядам // Затверджено Наказ Міністерства охорони здоров'я України 23.07.2002 № 280; Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 8 серпня 2002 р. за № 641/6929.

23. Про затвердження Переліку захворювань, патологічних станів, особливостей розвитку та будови тіла, які є протипоказаннями до вступу та навчання в хореографічному училищі // Міністерство охорони здоров'я України. Наказ N 283 від 01.12.99 Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 15 лютого 2000 р. vd991201 vn283 за N 93/4314.

24. Алмонд Г., Верба С. Гражданская культура и стабильность демократии // Полис. – 1992. – № 4. – С. 122–135.

25. Разумовский О. С. Социальный алармизм / О.С.Разумовський // Полигнозис. – 1999. – № 2. – С. 38–48.

ВИСНОВКИ

1. Одним із концептів, що відображають результати довгострокової активності суб'єкта в професійній області, у тому числі й на етапі вибору майбутньої професії, є кар'єра. Вибір професійної кар'єри є одним з найважливіших рішень, яке людина приймає у своєму житті, тому що її досягнення в тій або іншій сфері професійної діяльності залежать від відповідності між його особистістю і характером його роботи, а також від суміщення особистих очікувань від кар'єри з можливостями її реалізації.

Поняття «професійна кар'єра» можна інтерпретувати як процес самореалізації людини в професійному житті, що припускає наявність оптимальних умов для прояву й систематичного розвитку його знань, навичок й особистісних якостей, що надають йому можливість закріпити за собою певний соціальний і професійний статус. Аналіз досліджень, присвячених проблемі професійної кар'єри, дав змогу виділити такі детермінанти кар'єрної стратегії особистості, а саме: її ціннісні орієнтації, ступінь активності в особистісному, професійному, посадовому й соціально-статусному просуванні, стиль життя, самоідентифікація особистості, соціальні умови життєдіяльності, зовнішнє середовище тощо.

Підготовка молоді до вибору професійної кар'єри передбачає створення адекватного освітньо-виховного середовища, до якого повинно бути інтегровано якомога більше освітніх структур та інших соціально-економічних інститутів. Створення зазначеного середовища потребує розробки концептуальних засад підготовки учнівської молоді до вибору професійної кар'єри, які, у свою чергу, передбачають прийняття однієї з існуючих або розробку нової теорії професійного розвитку особистості.

2. Планування й реалізація професійної кар'єри безпосередньо пов'язана з формуванням в учнів ПТНЗ уявлень про професійний успіх. Дослідження цього процесу, розроблення відповідних педагогічних технологій та їх упровадження в освітню практику є не тільки актуальним, а й необхідним завданням у контексті реалізації компетентнісного підходу в системі професійної освіти. Ґрунтовне вивчення особливостей уявлень учнів ПТНЗ про успіх у майбутній професійній діяльності дає змогу зрозуміти цільові орієнтири, установки, пріоритети, що детермінують процес досягнення успіху.

Позиція педагога щодо формування уявлення учнів ПТНЗ про професійний успіх має ґрунтуватися на адекватному розумінні кореляції базових понять «професійна кар'єра», «кар'єрні досягнення», «уявлення про професійний успіх», «уява – фантазія – уявлення» тощо. Уявлення про професійний успіх залежить не тільки від зовніш-

ніх чинників (освітніх, соціальних, економічних, політичних, виробничих тощо), а й від індивідуальних характеристик суб'єкта професійних досягнень. Формування уявлення про професійний успіх під час навчання і у подальшій професійній діяльності спричиняє істотні зміни в самосвідомості, в спрямованості інформованості, вмінні реалізувати свої знання у професійних діях. Для виявлення і глибокого розкриття уявлень учнів ПТНЗ про професійну успішність необхідно здійснювати їх вивчення в динаміці, враховуючи закономірності і специфічні природні властивості вихованців на кожному етапі навчання та професійного розвитку.

3. Готовність учнів ПТНЗ до успішної реалізації професійної кар'єри визначається наявністю усвідомлення перспективності, яка розкриває мобілізуючу здатність кар'єрних очікувань. Усвідомлені кар'єрні очікування зумовлюють розвиток професіоналізму, забезпечують якість професійної підготовки учнів ПТНЗ, сприяють успішному подальшому професійному просуванню. Саме під час професійного навчання учнів ПТНЗ закладаються основи усвідомлення майбутніми фахівцями власних кар'єрних очікувань.

Формування готовності учнів ПТНЗ до вибору і реалізації професійної кар'єри необхідно розглядати як компонент їх загальної готовності до професійної діяльності, отже, цей процес має бути спрямований на удосконалення особистісних якостей майбутніх фахівців. Тому за робоче визначення готовності учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри приймається положення про те, що це цілісне особистісне утворення у свідомості, яке формується на основі синтезу розвитку певних професійно важливих якостей і визначає здатність до реалізації успішної професійної кар'єри.

4. Вибір і реалізація професійної кар'єри учнями ПТНЗ передбачає наявність сучасного педагогічного забезпечення й підтримки цього процесу, де саме психолого-педагогічний інструментарій відіграє істотну роль у його результативності завдяки використанню інноваційних педагогічних технологій, зокрема таких, як акмеологічний тренінг та арт-терапія, що можуть бути адаптовані до сучасних соціально-економічних умов з урахуванням трансформаційних реалій сьогодення. Педагогічні технології є інструментом розвитку особистості, який спрямовано на творчий саморозвиток учнівської молоді і є невід'ємною складовою особистісно орієнтованої освіти.

5. Саморозвиток є важливою складовою творчо-перетворювальної, духовної діяльності людини, одним із механізмів перетворення репродуктивної діяльності на продуктивну. У сучасній ситуації саморозвиток може зумовлювати соціокультурну незалежність і самостійність особистості, її здатність до вибору та розвитку професійної кар'єри. Саморозвиток учня ПТНЗ відбувається у такій послідовності:

шліфування професійних умінь і навичок – збагачення себе засобами культури – вибудовування суспільних відносин довкола себе засобами своєї особистості – створення нових цінностей як для себе, так і для суспільства в цілому.

6. Компетентнісно спрямована професійна освіта стає домінантою сучасних модернізаційних процесів. Ідея компетентнісно спрямованої професійної освіти тісно пов'язана з тими педагогічними моделями, якими реалізуються такі соціальні цінності, як: проектна діяльність майбутніх кваліфікованих робітників, творчий продукт, професійний досвід, свобода вибору професійної кар'єри, система соціальних цінностей тощо.

Соціально-професійна компетентність, яка належить до ключових і спрямована на розвиток базових здатностей кваліфікованих фахівців, має такі ознаки: поліфункціональність; надпредметність; міждисциплінарність; визначення власної позиції; інтегрування особистого й соціального; комплексне оволодіння сукупністю різних способів професійної діяльності. Соціально-професійна компетентність кваліфікованого фахівця спрямована на розвиток у нього конкурентоспроможності – якості, що є важливою в умовах ринкової економіки і проявляється через такі показники, як: чіткість професійних цілей і ціннісних орієнтацій; працьовитість, творче ставлення до професійної діяльності; здатність до ризику, впевненість у собі, незалежність; здатність бути лідером; здатність до безперервного саморозвитку і професійного зростання, планування професійної кар'єри тощо. Зазначена компетентність є базою для моделювання стратегій фахового успіху випускників ПТНЗ.

7. Професійне здоров'я майбутніх фахівців є важливим фактором професійної успішності й кар'єри насамперед у формуванні системи професійно спрямованих ціннісно-мотиваційних орієнтацій та установок щодо цілеспрямованості й витривалості, прийняття відповідальності за результати діяльності, ефективну самореалізацію у соціальному і професійному середовищі. Реалізація відповідних цілей має передбачати саморозвиток та самоконтроль в усвідомленні відповідальності за власне здоров'я, дотримання принципів здорового способу життя й оптимальної взаємодії індивіда з професійним середовищем, оволодіння прийомами психічної саморегуляції та нормалізації рівня працездатності, усунення наслідків професійного стомлення, запобігання можливих особистісних професійних деформацій, протидію професійній дезактивності, виключення зі свого життя руйнівних звичок особистісної поведінки та емоційної рівноваги фахівця. Формування професійного здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів потребує формування відповідних особистісних компетенцій на засадах особистісно орієнтованого і компетентнісного

навчання з організацією відповідно усвідомленої, мотивованої діяльності особистості.

8. Одним із визначальних факторів вибору й реалізації професійної кар'єри виступає формування в учнівській молоді здорового способу життя. У роботі зі збереження здоров'я в навчальних закладах необхідно акцентуватися на освітньому трикутнику – об'єднання учнів, батьків та педагогів. Особливу увагу варто приділяти співпраці з учнівським самоврядуванням та з позитивними лідерами, які здатні реалізувати в учнівському колективі ідеї здорового способу життя. Такі лідери, за умови компетентної їхньої мотивації на здоровий спосіб життя та відповідної педагогічної підтримки та компетентного педагогічного керування, можуть виступати генераторами позитивних психічних новотворів в учнівських колективах, нової ідеології здорового суспільства. За такого підходу, важливо налагодити творчу інтеракцію з лідерами учнівського самоврядування, з колективом учнів, батьками з метою профілактики шкідливих звичок як в аудиторіях навчальних закладів, так і в позааудиторній роботі. Запропоновані авторські методики носять інтерактивний характер, що дає змогу забезпечити високий рівень зацікавленості учнів, сприяє підвищенню рівня навчально-виховної роботи в навчальних закладах. В той же час варто зазначити необхідність урізноманітнення педагогічних технологій, які застосовуються, залишити місце і час для традиційних методів, в тому числі лекційній та роз'яснювальній роботі.

Наукове видання

**ПІДГОТОВКА УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-
ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
ДО ПЛАНУВАННЯ Й РЕАЛІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ: ТЕОРІЯ І
ПРАКТИКА**

МОНОГРАФІЯ

За загальною редакцією Д. О. Закатнова
Редактор Л. С. Гуменна

Підписано до друку 23.06.2014 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Друк. арк. 10. Обл. вид. 10
Замовлення № 10-1555 Тираж 300 прим.

Віддруковано ТОВ «НВП Поліграфсервіс».
Свідоцтво про внесення суб'єкта
видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК
за № 3751 від 01.04.2010 р.