

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

### **КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА**

**на тему: РОЗВИТОК САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В  
ПРОЦЕСІ ПЛАНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕРСПЕКТИВ**

Виконала: студентка II курсу,  
групи 8.0539-2з  
спеціальності 053 Психологія  
освітньої програми: Психологія  
Лісянська Наталія Іванівна  
Керівник: д.психол.н., професор,  
професор кафедри педагогіки та психології  
освітньої  
діяльності Шевченко Н.Ф.  
Рецензент: к.психол.н., доцент кафедри  
психології к.психол.н. Грандт В.В.

Запоріжжя  
2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра психології

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 053 – «Психологія»

Освітня програма Психологія

Спеціалізація – Психотерапія і консультування

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_

«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2020 р.

**З А В Д А Н Н Я**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ (СТУДЕНТОВІ)**

Лісянській Наталії Іванівні

1. Тема роботи: Розвиток самостійності старшокласників в процесі плануванні професійних перспектив

Керівник роботи: д.психол.н., професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Шевченко Н.Ф.

затверджені наказом ЗНУ від «14» липня 2020 року № 1032-с

2. Строк подання студентом роботи \_\_\_\_\_

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити). Здійснити теоретичний аналіз дослідження проблеми самостійності та планування професійних перспектив в підлітковому віці. Обґрунтувати психологічні умови розвитку самостійності старшокласників в плануванні професійних перспектив. Емпірично дослідити особливості прояву самостійності в плануванні професійних перспектив та психологічних умов її розвитку в старшому підлітковому віці. Розробити психолого-педагогічну програму розвитку самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

5 рисунка, 4 таблиць

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Шевченко Н.Ф., професор		
Розділ 1	Шевченко Н.Ф., професор		
Розділ 2	Шевченко Н.Ф., професор		
Висновки	Шевченко Н.Ф., професор		

7. Дата видачі завдання \_\_\_\_\_

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий 2020 р.	Виконано
	Написання вступу	березень 2020 р.	Виконано
3	Написання першого розділу	квітень-травень 2020 р.	Виконано
4	Написання другого розділу	вересень-жовтень 2020 р.	Виконано
5	Написання висновків	жовтень 2020 р.	Виконано
6	Оформлення списку джерел	листопад 2020 р.	Виконано
7	Проходження передзахисту	листопад 2020 р.	Виконано
8	Проходження нормоконтролю	листопад 2020 р.	Виконано

Студент \_\_\_\_\_ Н.І. Лісянська

Керівник роботи \_\_\_\_\_ Н.Ф. Шевченко

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ О.М. Грединарова

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 89 сторінок, 4 таблиць, 5 рисунка, 99 джерел, 12 з яких іноземною мовою, 1 додаток.

Об'єкт дослідження – самостійність старшокласників в процесі планування професійних перспектив.

Предмет дослідження – психологічні умови розвитку самостійності старшокласників в процесі планування професійних перспектив.

Мета роботи - теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні умови розвитку самостійності старшокласників в процесі планування професійних перспектив.

Гіпотеза дослідження: рівень самостійності старшокласників в процесі планування професійних перспектив визначається комплексом взаємопов'язаних психологічних умов (особистісна активність; розвиненість саморегуляції; високий рівень відповідальності).

Методи дослідження: теоретичні: теоретико-методологічний аналіз, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних досліджень; емпіричні: тестування, метод математичної статистики.

Наукова новизна полягає у розробці та апробації психолого-педагогічної програми розвитку самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив.

Галузь використання: загальні заклади середньої освіти.

СТАРШОКЛАСНИКИ, САМОСТІЙНІСТЬ, ПЛАНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕРСПЕКТИВ, ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ, ОСОБИСТІСНА АКТИВНІСТЬ; РОЗВИНЕНІСТЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ; ВИСОКИЙ РІВЕНЬ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ.

## SUMMARY

Lisyanska N.I. Development of high school students' independence in the process of planning professional prospects.

The qualifying work consists of Introduction, 3 Chapters, Conclusion, References. The qualifying work volume is 94 pages long, 89 of them – main text. There are 4 tables and 5 illustrations, 99 sources, 12 of which in a foreign language, 1 appendix.

The object of research is the independence of high school students in the process of planning professional prospects.

The subject of research - the psychological conditions for the development of independence of high school students in the process of planning professional prospects.

The purpose of the work is to theoretically substantiate and empirically investigate the psychological conditions for the development of high school students' independence in the process of planning professional prospects.

Research hypothesis: the level of independence of high school students in the process of planning professional prospects is determined by a set of interrelated psychological conditions (personal activity; development of self-regulation; high level of responsibility).

Research methods: theoretical: theoretical and methodological analysis, classification and systematization of scientific sources, comparison and generalization of research data; empirical: testing, method of mathematical statistics.

The scientific novelty lies in the development and testing of psychological and pedagogical program for the development of independence of high school students in planning professional prospects.

Field of use: general secondary education.

Key words: high school students, independence, planning of professional perspectives, psychological conditions, personal activity; development of self-regulation; high level of responsibility.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	6
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ .....	10
1.1. Психологічні особливості старшого підліткового та молодшого юнацького віку.....	10
1.2. Феномен «самостійність» в психолого-педагогічній літературі .....	17
1.3. Психологічні умови розвитку самостійності старшокласників.....	23
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПЛАНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕРСПЕКТИВ В СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	32
2.1. Професійне самовизначення як провідне новоутворення старшого підліткового віку .....	32
2.2. Побудова професійних перспектив суб'єктом професійного самовизначення.....	35
2.3. Психолого-педагогічні концепції профорієнтаційної допомоги в умовах загальноосвітньої школи.....	42
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ПРОЦЕСІ ПЛАНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕРСПЕКТИВ.....	55
3.1. Організація та методичне забезпечення дослідження.....	55
3.2. Дослідження рівня самостійності старшокласників в процесі планування професійних перспектив.....	59
3.3. Вивчення психологічних умов розвитку самостійності старшокласників.....	63
3.3.1. Оцінка особистісної активності.....	63
3.3.2. Вивчення рівня саморегуляції.....	66
3.3.3. Встановлення рівня відповідальності.....	69
3.4. Психолого-педагогічна програма розвитку самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив .....	71
ВИСНОВКИ.....	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	81

## ВСТУП

Актуальність дослідження. Спираючись на Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті, пріоритетом виступає розвиток якостей, необхідних для самореалізації кожної особистості: здатність самовизначитися, робити свідомий вибір серед значної кількості соціальних взаємин і соціальних зв'язків, уміння взаємодіяти та співпрацювати, вирішувати конфлікти і домовлятися, бажання брати на себе різні соціальні ролі, розвивати навички самоосвіти, здобувати інформацію, обробляти її, знаходити необхідне в потоці знань, приймати відповідальні рішення в умовах вибору, постійних змін, самостійно організовувати свою діяльність, ставити собі мету й досягати її, бути відповідальним за свої рішення й дії. Основою цих якостей виступає самостійність як особистісна властивість.

Професійний вибір являє собою життєвий вибір, багато в чому визначає подальший шлях учня старших класів. На цей вибір впливає безліч чинників: родина, громадські настанови, уявлення про свої здібності тощо. У цій ситуації, для здійснення повноцінного вибору, підліток змушений постійно перебувати в процесі постановки і вирішення життєвих завдань, чому також сприяють процеси світового масштабу: глобалізація, активна міграція професіоналів, кадрова криза, інформатизація суспільства. Здійснення самостійного професійного вибору в таких умовах стає складним завданням, і саме ця необхідність самостійного професійного вибору, наявності усвідомлених внутрішніх критеріїв оцінки, дій з урахуванням власних психологічних особливостей повинна вийти на перший план профорієнтаційної роботи. Особливої актуальності пошуку нових шляхів і методів психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення надає широке поширення в сучасних умовах такого негативного феномена, як «професійний маргіналізм».



На важливість розвитку самостійності як особистісної якості з давніх часів розвитку науки вказували філософи (Аристотель, І. Кант, С. Кьєркегор, Г. С. Сковорода та ін.), фізіологи (П.К. Анохін, М.О. Бернштейн, І.П. Павлов, І.М. Сеченов та ін.), психологи (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, Г.С. Костюк, Г.О. Люблінська та ін.), педагоги (М. Монтесорі, С.Ф. Русова, В.О. Сухомлинський та ін.).

Проблема розвитку самостійності як особистісної якості, характер її виявлення в ранньому онтогенезі вивчалася у низці вітчизняних та зарубіжних досліджень (Н.М. Аксаріна, Л.І. Божович, А. Валлон, Л.А. Венгер, Д.Б. Ельконін, Я.З. Неверович, М.М. Павлюк, Є.В. Субботський та ін.). Психологічні аспекти проблеми розвитку самостійності на різних вікових етапах, зокрема в підлітковому віці, висвітлювались у дослідженнях З.В. Гуріної, О.Л. Кононко, В.У. Кузьменко, К.Г. Кузнецова, В.О. Моляко, В.А. Семиченко, І.С. Якиманської та інших.

Водночас, специфіка розвитку самостійності підлітків в контексті планування професійних перспектив, є недостатньо дослідженою і вимагає експериментального вивчення і розробки ефективних засобів професійного самовизначення учнів. Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатнє вивчення зумовили вибір теми дослідження: *«Розвиток самостійності старшокласників в процесі планування професійних перспектив»*.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних умов розвитку самостійності старшокласників в процесі планування професійних перспектив.

Об'єкт дослідження – самостійність старшокласників в процесі планування професійних перспектив.

Предмет дослідження – психологічні умови розвитку самостійності старшокласників в процесі планування професійних перспектив.

В основу дослідження було покладено припущення про те, що рівень самостійності старшокласників в процесі планування професійних перспектив

визначається комплексом взаємопов'язаних психологічних умов (особистісна активність; розвиненість саморегуляції; високий рівень відповідальності).

Для досягнення поставленої мети та згідно з висунутим припущенням було визначено наступні завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз дослідження проблеми самостійності та планування професійних перспектив в підлітковому віці.

2. Обґрунтувати психологічні умови розвитку самостійності старшокласників в плануванні професійних перспектив.

3. Емпірично дослідити особливості прояву самостійності в плануванні професійних перспектив та психологічних умов її розвитку в старшому підлітковому віці.

4. Розробити психолого-педагогічну програму розвитку самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив.

Методи дослідження. *Теоретичні*: теоретико-методологічний аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми; систематизація та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; *емпіричні*: тестування за наступними методиками: «Методика вивчення статусів професійної ідентичності» (авт. А.А. Азбель, А.Г. Грецов) з метою аналізу статусу професійного самовизначення та виявлення рівня самостійності у плануванні професійних перспектив; «Багатовимірна функціональна діагностика відповідальності» (авт. В.П. Прядеїн); «Стиль саморегуляції поведінки» (авт. В. І. Моросанова) для дослідження ступеня усвідомленості саморегуляції поведінки у планування професійних перспектив; «Діагностика самоактивації особистості» (авт. М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова); *математико-статистичні методи* обробки експериментальних даних на базі пакету статистичних програм IBM SPSS-20 (описова статистика, кореляційний аналіз за критерієм Спірмена).

Експериментальна база дослідження. Дослідження прояву самостійності в плануванні професійних перспектив здійснювалося на базі загальних закладів середньої освіти: Степівського ЗЗСО І-ІІІ ступенів, Михайлівського ЗЗСО І-ІІІ

ступенів. Дослідницьку вибірку склали 87 підлітків, учнів старшої школи у віці 16-17 років. Експериментальне дослідження проводилося в 2019-2020 році у три етапи.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- *обґрунтовано* психологічні умови розвитку самостійності старшокласників в процесі планування професійних перспектив (особистісна активність; розвиненість саморегуляції; високий рівень відповідальності);

- *розроблено* психолого-педагогічну програму розвитку самостійності старшокласників в процесі планування професійних перспектив;

- *досліджено* особливості прояву самостійності в плануванні професійних перспектив та психологічні умови її розвитку в старшому підлітковому віці;

- *розширено, уточнено та доповнено* вивчення наступних особистісних утворень: самостійність, професійна самовизначеність, планування професійних перспектив, саморегуляція, особистісна активність, відповідальність;

- *набуло подальшого розвитку* вивчення феномену самостійності як провідного новоутворення підліткового віку.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи – 88 сторінок. Робота проілюстрована 4 таблицями, 5 рисунками. Бібліографічний список складається зі 99 найменувань, 12 з яких іноземною мовою.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

#### **1.1. Психологічні особливості старшого підліткового та молодшого юнацького віку**

Підлітковий вік це один з найважливіших етапів життя людини, що характеризується переходом від дитинства до зрілості. Складні та суперечливі зміни в розвитку особистості дитини дають підставу називати його важким, критичним, перехідним. Якісні зміни нерідко пов'язані з докорінним ламанням попередніх позицій, інтересів і стосунків дитини. У підлітка з'являються значні об'єктивні труднощі – проблеми у вихованні (підліток не піддається впливам дорослих, з'являються різні форми спротиву та протесту (упертість, грубість, негативізм, замкнутість). У підлітковому віці відбувається включення дитини у різні форми суспільно-корисної діяльності, як наслідок розширюється коло соціального спілкування, можливість засвоєння соціальних цінностей, формуються моральні риси особистості[8; 15; 16; 43; 71; 84; 89; 90].

Періодизація підліткового віку є актуальною проблемою та пов'язана з значним подовженням періоду дитинства та отрочтва, а також з розмиванням меж підліткових періодів. У наукових дослідженнях психологів установлені цікаві факти, що стосуються меж підліткового віку.

Ж. Піаже вважав, що рушієм розвитку людини є її інтелект, тому етапи психічного розвитку особистості – це етапи розвитку інтелекту. За автором, підлітковий вік відноситься до стадії формальних операцій (від 11-12 років та старше). В цей період усувається залежність мислення від безпосереднього досвіду, підліток оперує абстрактними поняттями, формулює умовиводи та висуває гіпотези [53, 170].

Е. Еріксон стверджував, що розвиток особистості триває все життя людини, де один етап у разі сприятливого вирішення внутрішніх протиріч приходить на зміну іншому. Підлітковий вік і юність за автором складають п'яту стадію розвитку особистості (12-20 років) та є періодом найглибшої кризи. Дитинство добігає кінця та цей значний етап життєвого шляху, завершуючись, приводить до формування ідентичності [85]. У ньому об'єднуються та перетворюються всі попередні ідентифікації дитини; до них додаються нові, підліток розширює уявлення про себе. Цілісна ідентичність особистості, довіра до світу, самостійність, ініціативність та компетентність дозволяють підлітку вирішити головну задачу, яку ставить перед ним суспільство, – задачу самовизначення вибору життєвого шляху.

Л.С. Виготський досліджував динаміку переходу від одного віку до іншого та зазначав, що на різних вікових етапах зміни можуть відбуватися повільно та поступово, а можуть – швидко та різко. Таким чином, дослідник виділив стабільні та кризові стадії розвитку. Досліджуваний нами вік вчений періодизує наступним чином: шкільний вік (7-13 років) – криза 13 років – пубертатний вік (13-17 років) – криза 17 років [15].

Вікова періодизація Д.Б. Ельконіна заснована на зміні основних критеріїв (характеристик): соціальна ситуація розвитку, провідний тип діяльності, основні новоутворення розвитку та кризи. Соціальна ситуація розвитку підлітка полягає у наступному: основним соціальним середовищем залишається школа, але у підлітка виникає специфічна потреба у прагненні знайти своє місце серед однолітків, прагнення «вийти» за межі школи та приєднатися до життя та діяльності дорослих. Провідним типом діяльності є орієнтація на інтимно-особистісне спілкування. Новоутвореннями підліткового віку є почуття дорослості та потреба у самоствердженні [84]. Кризовим є перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку й орієнтовно відбувається в 11-12 років. Отже, враховуючи всі критерії, межі підліткового віку дослідник визначає від 11-12 до 15-16 років.

Зауважимо, що період підліткового віку займає досить тривалий відрізок часу. Саме тому його поділяють на підгрупи. Так, Е.А. Леванова виділила 4 вікових періоди: перехідний до підлітків вік (9-10 років); молодший підліток (11-12 років); старші підлітки (13-14 років); перехідний вік до юнацтва (15-16 років) [35, 411-428].

О.І. Бедлінський пропонує наступну схему вікового розвитку підлітка [5]. Перший підлітковий або перед підлітковий період, за автором займає віковий період 10-11 років. Провідною діяльністю є випробовування усвідомленого рівня довільності у формі автономної соціальної поведінки, а центральним новоутворенням є потреба «бути і здаватися дорослим» на ґрунті усвідомленої автономної дії.

Наступна епоха, яку визначає дослідник – це підлітковість, яка містить три періоди: 1) молодший підліток (10-11 – 12-13 років), головним є спілкування та взаємодія з ровесниками, що базується на основі випробування соціальних відносин; новоутворенням є переживання дорослості, що задається «міфологізованим ідеалом»; 2) другий перехідний період (12-13 років): конструювання ідеалу майбутньої дорослості у процесі спілкування є провідною діяльністю, а його усвідомлення та вдосконалення виступає центральним новоутворенням у цьому періоді; 3) старший підліток (12-13 – 15-16 років), відбувається кількісне накопичення досвіду «конструювання матеріального та духовного світу», а новоутвореннями є почуття дорослості, що задається власним ідеальним майбутнім та «Я-концепція».

Завершальна епоха отрочтва позначає третій підлітковий (або після підлітковий) перехідний період, що відбувається в межах 15-16 років. На цьому віковому проміжку основною діяльністю є спілкування та взаємодія, що ґрунтується на «конструюванні світогляду», а усвідомлення власного рівня дорослості та формування власне світогляду є центральним новоутворенням [5, 51].

Кожен підлітковий період має свої специфічні особливості та риси, але саме вони забезпечують формування та перехід особистості до наступної стадії

розвитку. Так, для початку підліткового віку характерними є наступні особливості: значущості набувають стосунки з товаришами, але авторитет все ще має дорослий, з'являється прагнення бути дорослим. Наступний етап характеризується значними змінами в житті підлітка: формується відносно стійка система ставлень до оточуючого світу та до себе, самооцінка, зростає критичність та підвищуються вимоги до себе, починає складатись відносно незалежні та стійкі моральні погляди та оцінки, прагнення до самостійності та незалежності стрімко зростає. Для старших підлітків особливого значення набуває прагнення ствердитись в позиції дорослого, виникає невідповідність між положенням яке займає підліток серед оточуючих та тим, яке він хотів би займати, домінуючим є спілкування з однолітками [35].

На думку Л.С. Виготського, ключовою категорією, яка розкриває підлітковий вік для є самосвідомість: підліток тим відрізняється від дитини, що може усвідомлювати себе як єдність, і нова його поведінка стає поведінкою для себе. І це є кінцевим результатом і центральною крапкою всього перехідного віку [15].

Вітчизняний науковець І.С. Булах [11], апелюючи до конкретних наукових фактів, виявлених підліткознавцями (В.І. Абраменко, В.А. Аверін, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, О.Т. Соколова, В.О. Татенко, П.Р. Чамата та ін.), та врахувавши результати власного емпіричного дослідження, узагальнила наукову інформацію і визначила наступні закономірності становлення самосвідомості підлітка:

1) уявлення про себе, самосприйняття набувають особливої афективної значущості;

2) ускладнюється і поглиблюється нормативно-ціннісне самопізнання;

3) підсилюються процеси диференціації та інтеграції психологічних утворень у структурі самосвідомості (рефлексивний аналіз як здатність пізнавати власну особистість з різних боків, синтезування-узагальнення “Я-утворень” у глобальне уявлення про себе та ін.);

4) гостра потреба в емоційно-ціннісному ставленні до себе (позитивне самоставлення, поява негативних висловлювань про себе, неприйняття себе, висока і низька самооцінка, прийняття себе);

5) тенденція до адекватної реакції на успіх або невдачу, що визначає динаміку розвитку рівня домагань – показника регулятивної складової самосвідомості.

Загальна закономірність становлення самосвідомості підлітка, за даними І.С. Булах, полягає у наступному: якщо у самопізнанні (когнітивна складова) та емоційно-ціннісному самоставленні (емоційна складова) визначається тенденція до все більшої цілісності, самототожності, інтегрованості, то в саморегуляції (поведінкова складова) визначається диференційованість – здатність адекватно усвідомлювати і розрізнити результати (успішні та неуспішні) власних дій, вчинків, поведінки у цілому. Отже, самосвідомість виступає центральним структурним компонентом зростання особистості в період підлітковості [11].

Л.І. Божович, розвиваючи ідеї Л.С. Виготського, відзначала новоутворення «самовизначення», яке виникає в кінці перехідного періоду та формується на етапі закінчення школи в умовах необхідності вибору подальшого шляху. Самовизначення, на думку вченої, – процес, що відрізняється від простих мрій. Опант ґрунтується на усвідомлених інтересах, схильностях і враховує свій творчий хист, але справжнє самовизначення не закінчується в цей період, як новоутворення воно виникає значно пізніше і завершує останній етап онтогенетичного розвитку особистості дитини [8].

Через внутрішнє протиріччя розкриває самостійність в підлітковому віці Д.Б. Ельконін. На думку науковця, з одного боку, у дитини йде процес зростання самостійності, а з іншого – посилюється тенденція до спільного життя і спільної діяльності з дорослими [84]. Дорослі прагнуть до того, щоб дитина ставала все більш і більш самостійною (могла би сама себе обслуговувати, самостійно мислити тощо), і підлітки тяжіють до самостійності, емансипації, незалежності. А, з іншого боку, всякий крок у розвитку



самостійності відкриває нові, не освоєні сфери дійсності, і підлітки хочуть поширити свою самостійність на нові сфери життя, увійти в них. Оскільки будь-яка самостійна дія за своїм походженням є дія колишня спільна з дорослим – це підсилює прагнення підлітків до більш широких і глибоких зв'язків з дорослими (з суспільством). Згідно Д.Б. Ельконіну, кожен крок в емансипації від дорослих є одночасно кроком в бік дедалі більшого і глибокого зв'язку з життям суспільства, і якщо діти не знаходять цього зв'язку (який їм досить складно встановити), а дорослі не допомагають їм у цьому, тоді внутрішні суперечності можуть почати проявлятися у зовнішньому протиставленні дитини з дорослим. У зв'язку з цим основним завданням освітньої системи стає не допускати стихійності у розвитку такого протиріччя і планомірно організовувати його вирішення, знаходити можливості та умови для встановлення максимально органічного зв'язку дитини з суспільством.

Через ідентичність цей віковий період розкриває Е. Еріксон: на думку науковця, підлітковий вік – це вік встановлення ідентичності [85]. Ідентичність розуміється ним як властивість індивіда залишатися самим собою в умовах, мінливості соціальних ситуацій, і є результатом усвідомлення індивідом самого себе в якості особистості, що відрізняється від інших. Підлітковий вік – це період встановлення ідентичності, тому саме в цей час майбутнє стає частиною свідомого плану життя.

Характеризується цей період тим, що підлітків турбує хто вони, і які вони в очах широкого кола значущих осіб в порівнянні з їх власними уявленнями про себе, і як пов'язати особливості характеру, ролі, навички, що цінувалися раніше, з професійними прототипами нової пори. Небезпека цієї стадії полягає в змішуванні ролей: підлітки збиваються з толку прийнятими ролями і не можуть вхопитися ні за один тип життя, тоді вони починають здійснювати девіантні і делінквентні вчинки (кидають школу, здійснюють кримінальні дії тощо) [43].

Розвиваючи ідеї Е. Еріксона, Дж. Марсія [96] виділив чотири основні варіанти статусів ідентичності (станів формування ідентичності):

1. Невизначена ідентичність – прийняття на себе зобов'язань без проходження через кризу ідентичності. Таким чином можна охарактеризувати статус ідентичності тих людей, яким в силу зовнішніх обставин рано довелося прийняти на себе передчасну дорослість.

2. Дифузія ідентичності («розмитість») – стан уникнення рішень, відмова від пошуку власної ідентичності, своєрідне продовження дитинства.

3. Мораторій – період побудови своєї ідентичності, стан пошуку відповідей «хто я?», «який я?».

4. Досягнута ідентичність – благополучне завершення кризи ідентичності, тобто виникнення нової самототожності. Формування ідентичності вимагає від людини переосмислення свого місця серед оточуючих, своїх відносин з ними.

Особливу роль в цьому процесі має реструктуризація відносин з батьками, оскільки підліток, який дорослішає, повинен знайти нові, автономні підстави ідентичності крім відносин в сім'ї.

У сучасних дослідженнях підлітковий вік розглядається як сензитивний для становлення механізмів особистісної автономії [28, 29]. Проведений цикл досліджень підлітків емпірично продемонстрував чотири типи розвитку особистісної автономії (за О.Р. Калитеєвською, Д.О. Леонтєвим):

- Симбіотичний тип характеризується залежністю від зовнішньої, перш за все, батьківської оцінки, нестійким і, в цілому, негативним самоствавленням, відповідальністю за реалізацію не власних, але чужих цінностей.

- Імпульсивний тип теж пов'язаний з нестійким, але скоріше позитивним самоствавленням, внутрішнім критерієм прийняття рішення, при цьому відчуттям незалежності результатів своїх дій від власних зусиль.

- Конформний тип також характеризується нестійким самоствавленням, незалежністю результатів дій від власних зусиль, зовнішнім критерієм прийняття рішень. На відміну від імпульсивного типу, конформний тип не обов'язково характеризується низькою усвідомленістю, але супроводжується низькою активністю.

- Автономний тип розвитку включає стійке позитивне самоставлення, опору на особисті цінності і відповідальність за результати своєї діяльності.

В ході дослідження було також виявлено кореляції між батьківським ставленням і типом особистісного розвитку. Автори показують, що батьки, які дотримуються чітких обмежень, але вітають ініціативу і самостійність дитини в цих рамках, а також демонструють емоційне прийняття, найбільше сприяють становленню автономії. Ситуація одночасного потурання і гіперопіки (наприклад, тиск батьків і відстороненість матері) пов'язані з імпульсивним типом. Емоційне відкидання і одночасно контроль матерів та інфантилізуюче ставлення батьків найчастіше пов'язано з симбіотичним типом розвитку. Конформний тип пов'язаний з формальним типом виховання, посилом «бути як всі», прихованим відкиданням з боку батьків [28, 29].

Таким чином, теоретичний аналіз літератури свідчить про те, що самостійність лежить в основі широкого кола зв'язків особистості зі світом і характерологічних рис, і вона певним чином пов'язана з умовами спілкування і діяльності підлітка. За результатами проведеного огляду такі психологічні новоутворення, як інтегрована ідентичність і саморегуляція (самостійність) можна розглядати як ключові для підліткового віку. Саме вони піддаються випробуванню і визначають собою специфіку вибору життєвого шляху, час для якого настає в старших класах.

## **1.2. Феномен «самостійність» в психолого-педагогічній літературі**

Теоретичні засади наукових досліджень проблеми розвитку самостійності ґрунтуються на розробках філософів ще з Античності (Аристотель, Сократ, Платон), які підкреслювали у своїх працях значимість добровільного, активного і самостійного оволодіння знаннями, вважали, що розвиток мислення забезпечується процесом і результатом самостійної діяльності та пов'язували

самостійність з проблемою свободи волі особистості, її здатності до втілення себе в діяльності, у взаємодії із суспільством.

У філософії Нового часу представники німецької класичної філософії (Г. Гегель, І. Кант, Л. Фейєрбах та ін.) вважали, що фундаментом суспільства є діяльність як специфічна людська активність. Діяльність породжує самостійну, вільну людину (Г. Гегель). Як філософська категорія активність розглядається як загальна властивість, що проявляється: 1) у здатності до саморуху; 2) у здатності змінювати інші об'єкти; 3) у здатності розвивати окремі внутрішні стани.

Аналіз внеску вчених, що працювали в екзистенційній традиції (Л. Камю, Ж.П. Сартр, М. Гайдеггер, К. Ясперс та ін.) показав значимість питання свободи й відповідальності особистості в суспільстві. Вільною стає людина, яка досягає поставленої мети відповідно до своїх потреб у власній активній діяльності. Обов'язковим компонентом свободи при цьому виступає вияв волі людиною для досягнення цієї мети, а її реалізація відбувається у виборі (Ж.П. Сартр) [51].

Українські філософи (В. М. Доній, Г. М. Несен, Л.В. Сохань) визначають шляхи та засоби формування відповідального ставлення особистості до життя. Відправним пунктом у ньому називають формування зовнішнього та внутрішнього «поля свободи», де серед умов організації зовнішнього «поля свободи» визначають формування з дитинства потреб і навичок самостійності, що включають прагнення до самостійних роздумів, оцінок та переживань, самостійної праці; формування навичок організації самостійної діяльності, а також використання певної системи оцінювання при виконанні дитиною самостійних завдань для об'єктивного впливу на її самооцінку [21].

Схожі думки розвиваються і у працях Я.А. Коменського, Ж.Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці та інших видатних педагогів [52].

Видатний педагог П. І. Підкасистий розглядав самостійну роботу як форму організації уроків і метод навчання; як засіб залучення у самостійну пізнавальну діяльність, засіб її логічної та психологічної організації [54].

Педагог-психолог І. А. Зимня визначає, що самостійна робота школяра є наслідком правильно організованої навчальної діяльності на уроці, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення разом із продовженням у часі. У цьому розумінні самостійна робота – це найвищий форма навчальної діяльності школяра, форма самоосвіти.

Різні аспекти проблеми самостійної роботи учнів досліджувалися М.А. Даниловим, М. М. Скаткіним, І. Я. Лернером, А. У. Усовою та іншими. Проте думки вчених про сутність самостійної роботи розходяться. Одні визначають її через поняття «метод навчання», інші розуміють її через систему прийомів навчання.

Помітним явищем у теорії розвитку самостійності учнів були праці педагога Є.Я. Голанта, в яких учений визначив три види самостійності:

- організаційно-технічна самостійність;
- самостійність у практичній діяльності;
- самостійність у процесі пізнавальної діяльності [51].

Всебічного розгляду питання самостійної діяльності здобули у працях П.І. Підкасистого, М.І. Махмутова, І.Я. Лернера. У більшості досліджень пізнавальна самостійність визначається як сформованість прагнення й уміння пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку.

Таким чином, пізнавальна самостійність пов'язана з різними важливими аспектами навчального процесу, тому взаємозв'язки її різноманітні. У навчанні вона виявляється одночасно в різних планах. У процесі формування всебічно розвиненої особистості – як мети навчання, у процесі засвоєння знань, умінь і навичок – як засіб підвищення усвідомленості та дієвості засвоюваного матеріалу. Водночас дидактика розглядає пізнавальну самостійність як результат ефективно організованого навчального процесу.

Численні дослідження проведені відомими вченими (Л.В. Занковим, В.О. Люблінською, Н.О. Менчинською, М.М. Скаткіним, М.І. Махмутовим та ін.) показали, що тільки активна діяльність самої особистості є запорукою успішного розвитку.

Отже, дослідниками в рамках педагогіки у вивченні процесу розвитку самостійності у період шкільного навчання більше уваги приділяється таким поняттям, як «самостійна робота», «самостійна пізнавальна діяльність школярів», «форми, методи прийоми, засоби» організації самостійного навчання. Проте недостатньо уваги, на нашу думку, приділяється внутрішнім психологічним характеристикам учня, які є необхідною умовою становлення та розвитку самостійності як особистісної якості, зокрема, в плануванні життєвих перспектив.

Розглянемо визначення категорії «самостійність» в психології. Вітчизняна вчена М.М. Павлюк дає наступне визначення самостійності особистості. Самостійність – це одна із властивостей особистості, що характеризується двома складовими: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість, по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності [51, 52].

Самостійність неможлива ні в якому іншому суспільстві, крім людського; як якість з'являється тільки в результаті виховання в колі людей (за Л. С. Виготським [15]).

С. В. Чебровська дає наступне визначення самостійності: це узагальнена властивість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці і почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку. Аналізуючи праці дослідників, вона виділяє три погляди на розуміння сутності самостійності і на визначення її місця в структурі особистості. Деякі автори вважають самостійність рисою характеру (Б.Г. Ананьєв, К. К. Платонов, Г. Г. Голубєва, П. М. Якобсон), інші відносять її до вольових властивостей (В.В. Богословський, А.Г. Ковальов, В.М. Мясичев, К. Н. Корнілов), треті вважають її інтегрованою властивістю особистості (І. С. Кон, С.Л. Рубінштейн, Ю.А. Самаріна, С.В. Чебровська, А.І. Щербакова) [81, 82].

Російський науковець К.Г. Кузнецов [33] в ході вивчення відмінностей розуміння терміну «самостійність» серед викладачів та учнів старших класів вияви три основні смислові групи розуміння самостійності:

- відповідальність як здатність самому приймати рішення і відповідати за них (62% педагогів; 14% учнів старших класів);
- незалежність та здатність діяти без будь-якої допомоги (66% старшокласників; 35% педагогів);
- усвідомленість як здатність оцінювати ситуацію і приймати рішення (33% педагогів, 18% учнів).

В останні роки інтерес багатьох дослідників концентрується на вивченні відомих і різноманітних феноменів «самості» людини: саморегуляції (Л.Г. Дика, В.І. оросанова), самоствердження (Н.Е. Харламенкова), самопрезентації (А.Н. Лебедев), самовизначення (А.Л. Журавльов, А.Б. Купрейченко), самореалізації (З. В. Галажинський, Л.А. Коростилєва, І.В. Солоднікова), що стали предметом особливої уваги психологів.

На думку А.Л. Журавльова, саме в феномені «самості» найбільш яскраво проявляються суб'єктні характеристики людини, складові її активності, дієвий початок, що багато в чому визначають особливості її дій та вчинків, відносин і спілкування, діяльності та поведінки, інших форм активності і в цілому життєдіяльності людини [22]. Усе це стосується і самостійності, яка є проявом високого рівня суб'єктності особистості.

Отже, аналіз психолого-педагогічної та енциклопедичної літератури щодо визначення категорії «самостійність» [9; 10; 19; 26; 41; 47; 62; 63; 67; 83] дозволив виділити три основні контексти поняття самостійності: педагогічний, психологічний і узагальнюючий:

- Самостійність як явище в педагогіці в основному розглядають в контексті автономної операціональної дії, яку суб'єкт (дитина) може виконати після відповідного навчання без допомоги педагога (І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, П.І. Підкасистий). Тому в педагогічній літературі частіше використовується словосполучення «пізнавальна самостійність»; винятком

можна вважати ідеї інноваційного характеру навчання, наприклад визначення, дане О.Г. Ковальовим, де самостійність розглядалася як вольова дія, що характеризує розумову діяльність, як ознака активності особистості, її здатність до пізнавального пошуку.

- У психології самостійність розкривається через такі поняття як: суб'єктність, особистісна автономія, саморегуляція. Центром всіх формулювань є суб'єкт, здатний усвідомлено впливати на своє життя, цю характеристику можна віднести до всієї психологічної галузі досліджень самостійності (З.В. Гуріна, В.У. Кузьменко). Самостійність – це свідоме мотивування дій та їх обґрунтованість, незалежність від чужих впливів, прагнення і здатність діяти відповідно до власних переконань (С.Л. Рубінштейн). Вона виявляється по-різному і специфічно у різних видах діяльності [50]. Особливе значення для нашого дослідження має специфіка самостійності в старшому підлітковому віці.

- До узагальнюючих можна віднести визначення, відображені в тлумачних словниках, де самостійність кваліфікується як здатність до незалежних дій, суджень, володіння ініціативою, рішучість; уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва [14].

Таким чином, самостійність є міждисциплінарним поняттям. Відповідно до цього і близькі поняття, які використовуються в психологічній і педагогічній науках, часто належать до різних контекстів і традиційно використовуються в рішенні своїх специфічних завдань. Виходячи з цього, розкриття змісту та обґрунтування психологічних умов розвитку самостійності має будуватися як її послідовне зіставлення з найбільш важливими для сучасної психологічної науки термінами, близькими за смисловим значенням до самостійності, а також з урахуванням соціальної ситуації розвитку старшого підліткового віку.



### 1.3. Психологічні умови розвитку самостійності старшокласників

Поняття розвитку є одним з ключових в сучасній культурі, розвиток є невід'ємною частиною погляду на життя. Розглянемо докладніше поняття «розвиток». На сьогоднішній день основним в розумінні розвитку залишається еволюційний принцип, який передбачає ускладнення, диференціацію, підвищення (або зниження) рівня організації певної системи.

Відповідно до цього, на думку В.І. Слободчикова і Є.І Ісаєва, категорія «розвиток» одночасно повинна утримувати і поєднувати в собі три досить самостійних процесу [69]:

- становлення – як дозрівання і зростання; перехід від одного певного стану до іншого, більш високого рівня; як єдність вже здійсненого і потенційно можливого; як єдність причини і закономірних наслідків в акті розвитку;
- формування – як оформлення (набуття форми, а не формування по заданому штампу) і вдосконалення (набуття досконалого зразка, який існує в культурі); як єдність соціокультурної мети і суспільно значущого результату розвитку;
- перетворення – як саморозвиток і зміна основного життєвого вектору; як перетворення – кардинальне подолання сформованого режиму життєдіяльності відповідно до деякої ієрархії цінностей і смислів буття людини.

Російський науковець К.Г. Кузнецов [33] виділяє такі основні контексти явища «розвитку».

1. Розвиток – це об'єктивний факт, реальний процес в низці інших життєвих процесів. Розвиток в цьому сенсі постає як природний процес якісних змін об'єктивної реальності.

2. Розвиток – це пояснювальний принцип багатьох явищ об'єктивної реальності, в тому числі – людської. Категорія розвитку використовується для пояснення кардинальних зрушень, що відбуваються в людському світі.

3. Розвиток – це мета і цінність європейської культури, які з різним ступенем виразності увійшли в категоріальний лад наук про людину У

сучасному людинознавстві утвердилося положення, що розвиватися – це добре. На думку науковця, цю інтерпретацію категорії розвитку необхідно утримувати при побудові і аналізі психології розвитку людини.

А.В. Мудрик розвиток людини визначив як процес і результат його соціалізації, тобто засвоєння і відтворення культурних цінностей і соціальних норм, а також саморозвитку і самореалізації в тому суспільстві, в якому вона живе [42]. Фактично він стверджує соціальну обумовленість розвитку людини, додаючи, втім, що розвиток – це і реалізація внутрішніх задатків, властивостей людини.

У роботах С.Л. Рубінштейна також зачіпаються проблеми психічного розвитку людини. Він говорив про єдність навчання і психічного розвитку і на цій основі сформулював методологічний принцип вивчення психічного розвитку дітей в процесі навчання і виховання. Основний закон психічного розвитку полягає в тому, що дитина розвивається, виховуючись і навчаючись, освоюючи під керівництвом дорослих зміст людської культури. І в навчанні, і у вихованні дитина є не тільки об'єктом, а й суб'єктом діяльності [66].

Необхідно сказати ще про один контекст розвитку – про саморозвиток, тобто про розвиток людиною своєї власної самості (суб'єктності). В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв, говорять про саморозвиток як про фундаментальну здатність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого власного життя, перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення. Це означає, що в розвиток людини включається ще одна детермінанта – ціннісно-сміслова. Розвиток для людини – це мета, цінність, а іноді – і сенс її життя [69].

У підлітковому віці самостійність виражається у прагненні захистити деякі сфери свого життя від втручання сторонніх, відмову від допомоги дорослих, в незадоволенні при спробах останніх контролювати якість роботи (Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, І.В. Дубровіна, О.К. Осницький) [31].

Г.А. Цукерман зауважує, що ця кульмінаційна подія психічного розвитку готується всією історією дитинства. Такі якості, як самостійність, відповідальність, ініціативність, які є неодмінними умовами саморозвитку, тією чи іншою мірою властиві навіть немовлятам. Ситуація кардинально змінюється в підлітковому віці: «ці островці зливаються в материк, на якому довго ще залишаються більш-менш великі області несамостійності, безініціативності, безвідповідальності, дослідженням і підкоренням яких людина займається все життя» [80, 18].

Перейдемо до обґрунтування психологічних умов розвитку самостійності в старшому підлітковому віці.

Аналіз різних підходів до пояснення самостійності у вітчизняній і зарубіжній літературі дозволяє зробити висновок, що методологічною основою дослідження проблеми самостійності як особистісної властивості є психологічна категорія суб'єктності (К.О. Абульханова, Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, А.В. Брушлинський, І.С. Булах, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, В.І. Слободчиков, Р.В. Павелків, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко [1; 2; 7; 10; 36; 67; 69; 72; 73]).

Суб'єктність – це властивість індивіда бути суб'єктом активності. Як зазначає В. І. Моросанова, основними характеристиками суб'єктної активності є її творчий характер, здатність змінювати оточуючий світ (активність) і здатність до самостійності, саморегуляції та самоорганізації [41]. Поняття суб'єкта підкреслює його активне творче начало, здатність до досягнення суб'єктності прийнятих цілей.

Категорія активності, тісно пов'язана з категорією суб'єкта та є важливою для розуміння природи самостійності як психологічного феномена. У психологічній літературі під поняттям загальної активності об'єднується група особистісних якостей, які обумовлюють внутрішню потребу, тенденцію індивіда до ефективного освоєння зовнішньої дійсності, зовнішнього світу. А.Ф. Лазурським вперше була виявлена основна сутнісна характеристика активності – її незмінна приналежність суб'єкту [34]. В концепції

С.Л. Рубінштейна проблема активності є її органічною частиною, взаємопов'язаною з суб'єктністю. На думку А.В. Брушлинського, поведінка, діяльність, спілкування, споглядання, саморегуляція, пізнання, навчання належать до видів специфічної людської активності; психіка розвивається і проявляється в різних формах і видах активності суб'єкта. Активність – спосіб формування, розвитку і проявів людини як суб'єкта [10].

І.А. Джидар'ян розуміє активність як особливу якість, рівень, міру взаємодії суб'єкта з об'єктами оточуючої дійсності, в тому числі міру діяльності; спосіб самовираження і самоздійснення особистості в житті, при якому досягається (чи не досягається) її якість як цілісного, самостійного суб'єкта, що саморозвивається [51].

На думку Т.В. Корнілової та С.Д. Смирнова, активність конститує характеристики людської діяльності, виражає її здатність до саморозвитку, саморуху через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих творчих (тобто тих, що перетворюють дійсність) предметних дій.

О.А. Конопкін також зазначив, що найбільш суттєвим проявом суб'єктності людини є її довільна усвідомлена активність, яка забезпечує досягнення людиною цілей, яких вона досягає [32].

Самостійність та активність, на думку М. Тименка забезпечується формуванням її суб'єктності на основі інформації про світ професій, особливості ринку праці, умов для самопізнання, самооцінки й розвитку власних здібностей [61].

Отже, активність особистості виявляється в самостійності, самовизначенні, вольових актах, самодетермінації. Зазначене дозволяє визначити активність психологічною умовою розвитку самостійності в старшому підлітковому віці.

На думку І. С. Кона, самостійність завжди має на увазі свободу і можливість контролювати свою життєдіяльність. Цей контроль спрямований, з одного боку назовні, на зміну оточуючого середовища відповідно до потреб і цілей суб'єкта, а з іншого – всередину, на зміну своїх особистих якостей і

потреб відповідно до об'єктивних умов та вимог середовища (самоконтроль, самовиховання). Розвиток самоконтролю пов'язаний із здатністю пожертвувати безпосередній, короткотерміновій вигоді заради досягнення більш важливих довгостривалих цілей [31].

Особистість як суб'єкт, за К.О. Абульхановою-Славською, створює свій простір діяльності за допомогою суб'єктної регуляції, по-своєму виділяючи його фрагменти, завдання, періоди, які, однак, узгоджені з об'єктивною системою. Вона тримає цей простір своєю відповідальністю і волею [1].

Система суб'єктної регуляції є одним з універсальних механізмів узгодження активності особистості до вимог діяльності, причому її універсальність полягає в тому, що в усіх сферах і рівнях прояву особистості система суб'єктної регуляції за своїм компонентним складом залишається відносно стабільною. Водночас, в силу її індивідуально-типологічних особливостей, вона є динамічною за змістовим наповненням компонентів, рівнями їх розвитку і характером зв'язків між ними [51].

Стосовно професійного самовизначення та планування професійних перспектив це може виражатися, наприклад, в тому, що мотивація може надавати домінуючого впливу на особливості прийнятої суб'єктом мети, формування моделі суб'єктивно значущих умов буде прямо пов'язана з особливостями когнітивних процесів особистості; здібності будуть позначатися на такому компоненті, як «суб'єктивна програма дій»; емоційна сфера та стани особистості, які можуть виявитися загальним фоном розгортання всього процесу суб'єктної регуляції. Причому, як зауважує К.О. Абульханова-Славська, спосіб організації в якусь функціонально-динамічну систему різних психічних процесів, станів, здібностей вибирається самою особистістю, яка виступає у якості суб'єкта діяльності, що вирішує різного роду практичні завдання [1].

О.А. Конопкін зазначає, що про усвідомлену саморегуляцію можна говорити в тому випадку, коли людина сама приймає цілі своїх дій і сама ж їх реалізує прийнятними для неї способами. Вони черпаються у ряді засобів

діяльності не із безпосередньо наявної ситуації і не є абсолютно спонтанними. Зазвичай виступають джерелом подій, далеко віддалених у часі і просторі від початку дії, тобто виростають з життєвого контексту. Основний зміст утворюють відносини з іншими людьми, а також соціально і культурно опосередковане ставлення до природи [32].

Серед основних показників ефективності саморегуляції, що призводить до самостійної, активної діяльності, автори (О. К. Осницький, Г.С. Пригін, В.І. Моросанова) виділяють адекватність, усвідомленість, пластичність, надійність і стійкість до виконання діяльності. До особистісних регуляторних властивостей відносять такі особистісні властивості, як впевненість, ініціативність, критичність, самостійність, автономність, відповідальність. Розвиненість цих властивостей визначає успішність діяльності, досягнення і реалізацію поставлених цілей [48; 56].

Як було зазначено, в основі підходу О.К. Осницького до вивчення самостійності лежить уявлення про суб'єктність – специфічну особистісну характеристику, яка дає змогу розглядати людину як учасника особистих дій, якому властива цілеспрямованість, особистісні світоглядні позиції. Суб'єктний рівень, який виявляється в самостійності, не завжди пов'язаний з особистісними проявами. Науковець, аналізуючи самостійність підлітків звертає увагу на те, що в реальних умовах діяльнісна самостійність учнів обмежується вимогами, які висуваються до учнів при навчанні та регуляторній спроможності самого учня. Особистісна саморегуляція визначається впливом механізмів, що регулюють ставлення учня до виконуваних дій, до здійснення діяльності в цілому [47, 48].

Таким чином, *саморегуляція* має на увазі такий аспект цілеспрямованої діяльності, як перебудова психологічних ресурсів під неї, і, згідно з загальним визначенням, може бути розглянута як компонент вольової поведінки і умова розвитку самостійності в старшому підлітковому віці.

У підлітковому віці самостійність виражається у прагненні захистити деякі сфери свого життя від втручання сторонніх, відмову від допомоги

дорослих, в незадоволенні при спробах останніх контролювати якість роботи (Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, І.В. Дубровіна, О.К. Осницький) [33].

З токи зору М.М. Павлюк, розвиток та формування самостійності підлітка-школяра можливі лише за допомогою поступової передачі відповідальності за прийняті рішення [51]. Зазначене стосується й планування особистих професійних перспектив.

О. Г. Асмолов, розмірковуючи про самоздійснення індивідуальності, говорить про те, що особистість по-справжньому може проявитися тільки в складній, проблемно-конфліктній ситуації, яку неможливо подолати за допомогою раніше засвоєних, стереотипних засобів [3]. Ситуація планування професійних перспектив як раз є такою ситуацією, що спонукає підлітка до прояву самостійності, яка, в свою чергу, виражається в поведінці підвищенням ініціативності, активності, творчому перетворенні самої ситуації, саморозвитку особистості.

Свідоме й цілеспрямоване формування свого життєвого і професійного шляху індивід починає з концентрації підліткових мрій і нечітких бажань у життєвий задум. В життєвому задумі уособлюється розуміння людиною смислу життя і виникає ідея власного майбутнього життєвого шляху. Через конкретні життєві плани починається реалізація життєвої програми, в якій людина конкретизує домінуючу мету свого життя. Життєвий задум не є сталою, незмінною і звичною величиною, а формується, змінюється, вдосконалюється в процесі постійного самопізнання, самотворення і самоздійснення особистості [18].

Можна сказати, що на етапі становлення життєвого задуму у молодій людині мають бути сформовані високі особистісні цінності, відповідні їм життєві цілі, мотивація саморозвитку, здатність глянути на себе збоку, піднятися над собою, над своїми потягами і спонуканнями, своїм життям, збагнути можливі варіанти розвитку і вдосконалення своєї особистості. Людина має свідомо обрати шляхи і способи гармонійного поєднання із зовнішнім

світом, взаємодії з іншими людьми, вже сьогодні подбати про майбутнє, враховуючи минулі невдачі і досягнення.

Життєвий світ особистості нерівномірний, у ньому є періоди підйомів і спадів, «вузлові точки», в яких спостерігаються «психологічні спади». В прийнятті того чи іншого рішення, яке визначає подальший життєвий шлях людини, визначне місце відводиться відповідальності особи як суб'єкту життя. Відповідальність дозволяє людині свідомо поставитись до власних потреб і спонукань. Життєвий сенс, що є одиницею аналізу життєвого світу, лягає в основу життєвого задуму особистості. На думку Т.С. Гулевої [18], складність вивчення життєвого задуму зростаючої особистості полягає в тому, що вона не тільки може відчувати труднощі у процесі вербалізації своїх проблем (тобто, у побудові зовнішньої структури свого висловлювання), але часто не може чітко усвідомити суть власних проблем, відділити фактичну ситуацію від ситуації, яка створена її уявою, коли реальні факти вона пропускає через сито особистісних смислів або так переструктурує ситуацію, що незначущий елемент замінює собою ситуацію у цілому.

Формування якості відповідальності у підлітків має виняткове значення, тому що саме в цьому віці (вже не в молодшому шкільному й ще не в юнацькому) особистість «вчиться» брати відповідальність на себе, відповідати сама за себе, за свою поведінку перед власною совістю, іншими людьми. Учиться бути автономною, здатною до саморегуляції, самодетермінації. Це вік «самості», яка пробуджується, вік активного оволодіння доступними моральними засобами, необхідними для досягнення життєвих цілей. У перехідний період від дитинства до юності відповідальність, як і будь-яка моральна якість є нецілісною, мінливою, перебуває в стадії становлення.

Зазначене дозволяє визначити високий рівень відповідальності психологічною умовою розвитку самостійності старшокласників.



Отже, на підставі аналізу наукової літератури можна розглядати самостійність старших підлітків як якість особистості, яка характеризується:

- активністю життєвої позиції (здатністю управляти подіями свого життя, активно в них втручатися);

- умінням планувати, реалізовувати і коригувати систему поставлених перед собою життєвих, в тому числі і професійних, цілей;

- усвідомленістю.

Отже, враховуючи виокремлені характеристики самостійності та беручи до уваги соціальну ситуацію розвитку старшого підліткового віку, нами визначені *психологічні умови розвитку самостійності старшокласників*: особистісна активність; розвиненість саморегуляції; високий рівень відповідальності.

## РОЗДІЛ 2

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПЛАНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕРСПЕКТИВ В СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

#### **2.1. Професійне самовизначення як провідне новоутворення старшого підліткового віку**

У шкільні роки виявляються і розвиваються різні інтереси і схильності, закладаються основи загального та професійного розвитку особистості. Необхідність усвідомленого, активного вибору професії саме в старшому підлітковому віці набуває все більшого значення і у зв'язку зі зростанням потреб суспільства в більш кваліфікованих, захоплених своєю справою фахівцях. Саме тому підготовка учнівської молоді до свідомого вибору професії визначена державними документами (Конституція України, Закон України “Про освіту”, Закон України “Про позашкільну освіту”, Концепція державної системи професійної орієнтації населення (постанова Кабінету Міністрів України від 27.01.1994 № 48), Концепція профільного навчання у старшій загальноосвітній школі від 30.05.2003 року та її нової редакції від 20.08.2013 року, Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, та ін.) як одна із пріоритетних проблем сучасної освіти.

Звичайно, найважливішим громадським інститутом, який надає дітям систематичну базову освіту, була й залишається школа. Але, як свідчать результати досліджень науковців [55], школа не завжди вирішує проблеми індивідуалізації виховання та навчання дітей.

Незначний життєвий досвід дитини, недостатні знання своїх особистісних якостей становлять певні труднощі для її професійного самовизначення. І тому важливо створити всі умови для того, щоб дитина сама обрала ту професію, яка їй допоможе реалізуватися в майбутньому.

У зв'язку з цим все більше переваг віддається системі профільного навчання, адже це, на думку вчених, вчителів, батьків та старшокласників, не тільки поглиблення наукових знань і підготовка для подальшого навчання, але й набуття трудових умінь, навичок або відповідних життєвих та базових професійних компетенцій.

Професійне самовизначення – це безперервний процес, вплив якого на життя людини важко переоцінити, оскільки він зачіпає практично всі сфери життєдіяльності. Професійне самовизначення традиційно розглядається як етап, який приблизно збігається з закінченням середньої школи [79].

М.С. Пряжниковим обґрунтовано змістовно-процесуальну модель професійного самовизначення особистості, що включає наступні пункти:

1. Усвідомлення цінності суспільно-корисної праці і необхідності професійної підготовки.
2. Орієнтування в соціально-економічній ситуації і прогнозування цінності обраної праці.
3. Загальне орієнтування в світі професійної праці і виділення професійної мети (мрії).
4. Визначення ближніх професійних цілей як етапів і шляхів до далекої мети.
5. Інформування про професії та спеціальності у відповідних професійних навчальних закладах і місцях працевлаштування.
6. Уявлення перешкод, що ускладнюють досягнення професійних цілей, а також знання своїх достоїнств.
7. Наявність системи резервних варіантів вибору на випадок невдачі основного варіанту самовизначення.
8. Початок практичної реалізації особистої професійної перспективи і постійне коректування намічених планів за принципом зворотного зв'язку.

М.С. Пряжников визначає сутність професійного самовизначення як самостійного і усвідомленого знаходження смислів виконуваної роботи і всієї

життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації [60].

В зарубіжній літературі [87, 92] поняття «професійне самовизначення» розуміється як «кар'єра», а профорієнтація визначається скоріше як «психологія кар'єри», тобто яка розвивається з плином часу трудового досвіду людини. У понятті «кар'єра» можна виділити дві основні складові: об'єктивна – послідовність посад, професійних обов'язків, організацій, в яких працює людина; і суб'єктивна – це вже сприйняття людиною своєї професійної діяльності, порівняння себе з іншими людьми і визначення сенсу своєї професійної діяльності.

Передбачити наслідки тих чи інших своїх рішень і дій – складне завдання, особливо для особистості підліткового віку. Невирішеним залишається питання, чи дійсно більшість старшокласників стикається в реальності з цим завданням, або опиняються в ситуації відкладеного вибору. Так, досить часто заклад вищої освіти обирається за критерієм доступності, близькості до місця проживання тощо, і завдання побудови власних професійних планів починає вирішуватися набагато пізніше, на старших курсах вищого навчального закладу або навіть після закінчення навчання. За проблемами відкладеного вибору, неясності критеріїв самовизначення стоїть проблема всього соціального інституту освіти. Стикаючись з реальними складнощами вибору і побудови своєї професійної перспективи, молоді люди балансують між нереалістичними претензіями і пасивністю, невір'ям у свої сили [25].

Результати досліджень американських науковців [99], навпаки, показали, що рівень самостійності учнів у США в цілому підвищився за останні чотири десятиліття, що, ймовірно, пов'язано з американськими особливостями психолого-педагогічного супроводу учнів. У вітчизняних реаліях відзначається недостатній науково теоретичний рівень осмислення питань організації процесу психолого педагогічного супроводу в освітньому закладі та як наслідок невисокий рівень самостійності старшокласників. У зв'язку з цим існує

суспільна потреба у формуванні активного ставлення випускників шкіл до професійного вибору [55; 74].

Отже, у зв'язку з соціальною ситуацією розвитку в підлітковому віці відбувається низка процесів, які виступають передумовами життєвого самовизначення, а в умовах необхідності вибору професії – і професійного самовизначення. Це, по-перше, розвиток саморегуляції і поява можливості самому організувати ієрархію мотивів і діяльності: «друге народження особистості» [36], становлення особистісної автономії [89, 90]. По-друге, це особливий момент в становленні процесів ідентифікації і самокатегоризації, що дає підлітку можливість створення своєї унікальної інтегрованої ідентичності [85]. На цьому етапі розвитку людини одним з найбільш серйозних життєвих викликів і стає вибір професії, тому професійне самовизначення, як частина особистісного самовизначення, може розглядатися як найважливіше новоутворення підліткового періоду.

## **2.2. Побудова професійних перспектив суб'єктом професійного самовизначення**

Проблема самостійності в підлітковому віці полягає в тому, що вона змінює свій якісний рівень: від діяльності та дій з присвоєним мотивом, за які дитина готова брати відповідальність (навички самообслуговування, навчання в школі тощо) – до самостійності в реалізації власних мотивів, сама можливість переосмислювати які (і переглядати їх ієрархію) з'являється тільки в підлітковому віці. Професійний вибір після закінчення школи є тією ситуацією, в якій «задіяно» цей аспект самостійності [23; 26].

Самостійність розглядається як здатність активно планувати, здійснювати дії і нести за них відповідальність. Самостійним досягненням може бути як найпростіша дія самообслуговування на ранніх етапах життя, так і складна діяльність самовизначення в більш зрілому віці. До підліткового віку дитина

поділяє позицію свого оточення, але підліткова криза знаменує її здатність породжувати власні смисли. Психолог-консультант або педагог-психолог може стикатися з проблемою того, що сама можливість особистого вибору професійного шляху підлітком з одного боку, не завжди забезпечена достатнім розвитком його інформованості, адекватності уявлень і здатності реалізувати задумане, а з іншого – що вибір професії сам по собі носить вирішальний характер більше, ніж що-небудь інше в попередньому житті дитини [49].

«Особиста професійна перспектива» (ОПП) є поняттям, інтегрованим в контекст життєвих стратегій, та яке включає в себе наступні компоненти (за Є.О. Климовим):

1. Інформованість учня, знання структури економіки і видів професійної освіти, стану ринку праці, утримання і умов праці за обраною професією, навчальних закладів, де можна отримати обрану професію (спеціальність).

2. Сформованість суспільно значущих мотивів вибору професії (зближення професійних намірів до потреб ринку праці).

3. Виразність професійних інтересів: наявність стійких професійних інтересів в певній галузі діяльності і конкретної професії.

4. Наявність спеціальних здібностей до певного виду професійної діяльності.

5. Практичний досвід в галузі обраної трудової діяльності (заняття в гуртках, секціях, музичній школі, на факультативах тощо).

6. Сформованість і стійкість професійних намірів, їх обґрунтованість (достатні знання про зміст професії, умови праці, шляхи отримання освіти за спеціальністю, а також про свої інтереси, схильності і здібності).

7. Реальний рівень професійних домагань (інтереси, здібності, самооцінка, узгодженість і ступінь розвитку професійних намірів, що дозволяє припустити успішність майбутньої діяльності).

8. Стан здоров'я, що дозволяє обрати певний вид діяльності (професію) [30].

Основне завдання в ситуації вибору професії, на думку Є.О. Климова [30] – допомогти людині відповісти на три головні питання: що вона хоче, вибираючи професію («хочу»), що може («можу») і що користується попитом на ринку праці («треба»).

«Хочу», на думку Є.О. Климова, часто є помилковим, оскільки більшість підлітків мають недостатні знання про світ професій, помилкове уявлення про зміст професій. Частина молоді бажає отримати престижні професії, не замислюючись про те, які вимоги висувають ці професії до людини. Слід відзначити, що, на думку Р. Десі та Р. Раян [89, 90], «хочу», навпаки, є найголовнішим, але передбачає інший зміст – це, скоріше, інтегративне поняття, яке включає в себе всі три компоненти («хочу», «можу», «треба»).

Поняття «можу» включає в себе: освітній рівень і якість знань; стан здоров'я і медичну придатність до професії; темперамент, характер людини і їх відповідність обраній професії; спеціальні здібності (технічні, математичні, педагогічні, музичні та ін.); психофізіологічні особливості (координація рухів, особливості уваги, мислення, пам'яті). Особливістю цього компонента є неминуча зміна наявних здібностей під впливом вольових зусиль суб'єкта, який самовизначається.

Поняття «треба» – це знання потреб ринку праці (причому в тій місцевості, в якій людина збирається надалі працювати), що включає наступну інформацію: про наявність і стійкість попиту на цю професію на підприємствах різних форм власності; про рівень конкуренції фахівців обраного профілю на ринку праці; про можливості навчання та підвищення кваліфікації в різних навчальних закладах (у ВНЗ, технікумах, на курсах тощо); про особливості обраної професії: умови праці та оплати, позитивні і негативні сторони обраної професійної діяльності.

Однак, на думку М. С. Пряжникова, цей елемент ОПІ викликає чималі сумніви, тому що, по-перше, не завжди є очевидним, чи обумовлено це «треба» об'єктивними, соціально-економічними обставинами, по-друге, не завжди зрозуміло, хто визначає це «треба». Окрім цього, М.С. Пряжников зазначає, що

розвинений суб'єкт самовизначення (як і розвинена особистість) повинен самостійно визначати, що є «належним» і «сутнісним» як для свого власного розвитку, так і для розвитку суспільства, а не просто підлаштовуватися під кон'юнктуру ринку праці та наявні суспільні забобони [58, с. 37].

Водночас американський психолог Е. Берн вказував на таку особливість людської поведінки, яку він називав «ігри». На думку дослідника, люди вибирають собі ролі (нерідко несвідомо) і, здійснюючи ту чи іншу дію або вибір, керуються тим, що диктує їм ця роль, фактично суб'єктно відсторонюючись від прийняття рішень. Здорову, зрілу особистість Е. Берн вбачав позбавленою від панування таких ролей [6]. Опонуючи Е. Берну, російський методолог М.В. Розін зауважив, що такі життєві сценарії (ролі) зовсім не обов'язково є нав'язаними і неусвідомленими, а навпаки, можуть бути результатом ретельного відбору людини, більш того, сценарії можуть створюватися людиною, і в цьому випадку це буде проявом суб'єктності людини [65].

Отже, наявність професійного плану не означає «автоматично» його реалізацію. По-перше, на оптанта впливає низка факторів: це постійно мінливі вимоги до працівників, мінлива соціально-економічна ситуація в світі. По-друге, сам працівник особистісно та професійно постійно змінюється.

Розглянемо поняття «суб'єкт професійного самовизначення». Проаналізувавши зміст поняття «суб'єкт» в словниковій та енциклопедичній літературі, можна визначити його наступним чином: «бути суб'єктом» – значить бути носієм ідеї Я, це означає, що людина мислить, сприймає, переживає і здійснює себе в якості причини себе самої; будучи спочатку активним, людський індивід не народжується, а стає суб'єктом в процесі спілкування, діяльності та інших видів активності. Ми будемо використовувати термін «суб'єкт», розглядаючи його з точки зору свідомої активності в професійній діяльності, а саме – як суб'єкта професійної праці, і, зокрема – професійного самовизначення.



Поняття «оптант» запропоновано Є.О Климовим [30], який розробив найбільш відому періодизацію розвитку людини як суб'єкта праці. У своїй періодизації Є.О. Климов виділив основні етапи становлення суб'єкта праці:

1. Стадія передігри (від народження до 3 років): в цей час відбувається освоєння функцій сприйняття, руху, мови, найпростіших правил поведінки і моральних оцінок, які стають основою подальшого розвитку і залучення людини до праці.

2. Стадія гри (від 3 до 6-8 років), коли відбувається оволодіння основними смислами людської діяльності, а також знайомство з професіями та професійними (виробничими) відносинами, які копіюють діти, спостерігаючи за дорослими. Це ігри у вчителя, доктора, продавця, водія тощо. Д.Б. Ельконін говорив про те, що гра – це дитя праці, і саме виникнення дитячої складно-рольової гри відбулося тоді, коли дитина вже не могла безпосередньо освоювати працю дорослих, коли відбувся історичний поділ і ускладнення праці.

3. Стадія оволодіння навчальною діяльністю (від 6-8 до 11-12 років), коли інтенсивно розвиваються функції самоконтролю, самоаналізу, здатності планувати свою діяльність. На цьому етапі важливо, щоб дитина сама планувала свій час при виконанні домашнього завдання, долаючи побічні бажання.

4. Стадія оптації (від 11-12 до 14-18 років). Це стадія підготовки до життя, до праці, свідомого і відповідального планування і вибору професійного шляху; відповідно, людина, що знаходиться в ситуації професійного самовизначення, називається оптантом. Стадія оптанта завершується оформленням специфічного для нього психічного новоутворення в структурі суб'єкта діяльності (в його самосвідомості) – реалістичного уявлення про професійну спільність, в яку він включає себе в перспективі. На цьому етапі формуються професійні перспективи, приймаються відповідні свідомі, самостійні рішення.

5. Стадія адепта – це професійне навчання в закладах вищої професійної освіти, середньої професійної освіти та початкової професійної освіти.

6. Стадія адаптанта – це входження в професію (адаптація) після завершення професійного навчання і початку професійної діяльності. Тривалість цієї стадії від декількох місяців до 2-3 років; цей час залежить як від суб'єкта, його адаптивних механізмів, так і від специфіки організації, в якій суб'єкт почав професійну діяльність.

7. Стадія інтернала характеризує досвідченого фахівця, який може самостійно справлятися з основними професійними функціями. Це стадія, коли суб'єкта праці колеги починають сприймати як «свого», тобто працівник на цьому етапі входить до професійного співтовариства як цілком повноцінний його член.

8. Стадія майстерності, яка продовжуватиметься надалі, а характеристики основних фаз як би додаються до її характеристик. Працівник може вирішувати і прості, і найважчі професійні задачі. Він виділяється спеціальними якостями, уміннями або універсалізмом, широким орієнтуванням в професійній області, або тим і іншим. Він знайшов свій індивідуальний, неповторний стиль діяльності, його результати стабільно хороші, і він має підстави вважати себе в чомусь незамінним. Звичайно він вже має деякі формальні показники своєї кваліфікації (розряд, категорію, звання).

9. Стадія авторитету. Він, як і фаза майстерності, підсумовується також з подальшою. Це майстер своєї справи, вже добре відомий, як мінімум, в професійному колі або навіть за його межами. Залежно від прийнятих в даній професії форм атестації працівників він має ті або інші формальні показники кваліфікації (розряд, категорію, вчений ступінь і ін.). Професійні задачі він вирішує за рахунок великого досвіду, умілості, уміння організувати свою роботу, оточити себе помічниками.

10. Стадія наставництва характеризує наставника в широкому значенні слова як людини, у якої колеги готові повчитися, перейняти досвід. Авторитетний майстер своєї справи в будь-якій професії «обростає» однодумцями, учнями, послідовниками.

На життєвий вибір суб'єкта професійного самовизначення впливає сукупність чинників [33]. Перший дуже важливий чинник – це мода на професії. Важливе джерело, яке долучає підлітка до світу спеціальностей і дає первинні образи місць роботи – це ЗМІ. Завдяки, ЗМІ підліток отримує уявлення про ієрархію, популярність сучасних професій. Іншою важливою сферою, яка має відношення до професійного самовизначення підлітка – це взаємовідносини з батьками, очікування батьків. Третім чинником можна назвати школу та педагогічний колектив. Профільність шкільної освіти може згубно впливати на самостійність старшокласників. Ще одне джерело впливу – це особисті контакти, ставлення друзів та родичів до можливих професійних перспектив школяра.

Складна організація суб'єкта самовизначення характеризується тим, що, вибір зазвичай розтягнутий у часі; нерівномірністю розвитку. Окрім того, існує мінлива ієрархія факторів, що визначають прийняття рішення. Складність ситуації самовизначення також полягає в тому, що людина завжди полімотивована. Особливо тоді, коли вибір чітко сприймається свідомо або супроводжується сильними емоціями, можна говорити про сильну «боротьбу мотивів», тобто про наявність одночасно рівно діючих мотивуючих тенденцій. Самовизначення, таким чином, являє собою створення ієрархії мотивів там, де ці мотиви змагаються за значимість, і ця дія вибору означає відмову від якоїсь цінної альтернативи. Ситуації, коли для того, щоб здійснений вибір був життєздатним, суб'єкту потрібно також надати додаткову мотивуючу цінність (наприклад, власною роботою з переосмислення).

Відповідно до цього М.С. Пряжников виділив наступні парадокси суб'єктності в професійному самовизначенні [58 – 60]:

Перший парадокс. Чим більше психолог пізнає людину, яка самовизначається, тим більшою мірою він позбавляє її суб'єктності: адже вона стає прогнозованою, а щоб подолати спокусу маніпуляції свідомістю оптанта, необхідно підвищувати етичну відповідальність педагога-психолога, щоб допомога не перетворювалася в маніпуляцію.

Другий парадокс. З точки зору більшості людей, сенс обраної професії найчастіше знаходиться не в самій трудовій діяльності, а в благах, одержуваних за роботу (зарплата, престиж тощо). Звичайно, смисловий зміст життя людини схильний до змін з часом: на початку трудової діяльності смисл може бути поза праці, а потім, після того як людина втягується в роботу, смисл вже може бути і в самій праці.

Третій парадокс. Полягає в знеціненні праці, коли не відбувається справедливої винагороди за виконану роботу. Цю ситуацію може врятувати орієнтація на сенс самого процесу праці, а орієнтація на винагородження праці робить працю людини нудною, народжує почуття ущемлення і несправедливості.

Четвертий парадокс. Цілком можливо, людина не хоче самостійно здійснювати вибір, тому вона і прийшла за допомогою до психолога, і в цій ситуації виникає сумнів в суб'єкті самовизначення. У цьому контексті нерідко сенс допомоги в тому і полягає, щоб розвивати у людини готовність бути реальним суб'єктом.

Розвиток суб'єктності в професійному та особистісному самовизначенні можна розглядати в контексті формування готовності до побудови та реалізації образів і ідеалів, до яких прагне особистість, яка розвивається.

### **2.3. Психолого-педагогічні концепції профорієнтаційної допомоги в умовах загальноосвітньої школи**

Шкільна профорієнтація не вимагала від учнів раннього професійного самовизначення, відкладаючи його, як мінімум, на момент закінчення школи. Із запровадженням ЗНО виникла потреба визначатися із переліком дисциплін не пізніше початку останнього року навчання, коли подавалися заявки на проходження сертифікації. Нова система диктувала необхідність зорієнтуватися

із напрямом підготовки та ймовірними варіантами продовження освіти, оскільки від цього залежало, з яких предметів потрібно мати сертифікат ЗНО.

Провідною метою профорієнтації є підготовка підростаючого покоління до свідомого й обґрунтованого вибору професії. Однак вітчизняні науковці [55] констатують, що в сьогоденнішніх реаліях профорієнтація учнівської молоді має стихійний характер. Часто потенційній цільовій аудиторії надають безсистемну профорієнтаційну інформацію, яка відбиває тільки окремі зовнішні особливості тієї чи іншої професії, у кращому випадку доповнена періодичним, але безладним тестуванням.

Дієва профорієнтація вимагає планомірного її проведення, із комплексним проектуванням впливів на особистість, координацією роботи всіх зацікавлених сторін: державних органів, загальноосвітньої школи та інших освітніх установ, сім'ї, громадськості, інших соціальних інститутів, за обов'язкового систематичного вивчення особистості на науково обґрунтованій основі. Це дасть молоді змогу максимально проявити свої нахили, здібності, а також скоригувати розвиток саме тих якостей, які найбільше відповідають покликанню. При цьому формуються внутрішні, власне психічні регулятори поведінки і діяльності, які сприяють створенню зовнішніх і внутрішніх умов для соціально цінної активної діяльності особистості у професійному самовизначенні.

Профорієнтаційними технологіями і психологією професійного самовизначення займалися багато як зарубіжних (Х. Арімонд, Л. Буссхофф, Дж. Голланд, Д. Сьюпер, С. Фукуяма), так і вітчизняних вчених (Л.А. Гуцан, О.Л. Морін, З.В. Охріменко, О.М. Пархоменко, Л.І. Гриценко, І.І. Ткачук). Російськими науковцями (К.О. Абульханова-Славська, Є.О. Климов, І.С. Кон, Л.М. Мітіна, Е.Ф. Зеєр, М.С. Пряжников), в рамках діяльнісного підходу (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв) також було розроблено чимало варіацій способів вирішення проблеми надання допомоги оптанту у виборі професії.

Початок профорієнтаційної роботи в школах пов'язують зі зростанням технологічного виробництва в світі і з відповідним зростанням міграції

населення. В наслідок цього, ймовірно, почали з'являтися прогресивні для свого часу дидактичні системи, які включають в себе можливість самовизначення учнів. Так Я.А. Коменський пропонував перетворити школу, зробивши освіту універсальною [52].

Рухомий патріотичними почуттями І.Г. Песталоцці чимало сил поклав на організацію умов освіти для бідних верств населення, які не мали можливості або вчитися взагалі, або отримати церковну освіту, яке зазвичай полягало у вивчанні напам'ять церковних текстів. Педагог дотримувався ідеї універсальної освіти, велику роль віддавав фізичному вихованню як підготовки до промислової праці та самовиховання. Початкову освіту бачив в єдності промислового навчання, розумової освіти і морального виховання. І.Г. Песталоцці мав на меті розпізнати здібності і задатки дитини, які необхідно розвивати. Дитині в цій дидактичній системі відводилася досить пасивна позиція, активна ж позиція лягала на вихователя, який повинен розпізнати дитину і направити її освіту у відповідний бік. Через таку форму взаємодії учня і вихователя, на думку І.Г. Песталоцці, учні приходять до самостійності і діяльному прагненню до подолання перешкод [52].

По-справжньому масштабного характеру безпосередньо профорієнтаційна робота набула лише в ХХ столітті. На сьогоднішній день підходи до організації профорієнтаційної роботи складають величезне поле для вибору. Інструментарій для психолога-практика різноманітний, і, нерідко суперечливий, орієнтуватися в ньому досить складно. Ф.С. Ісмагілова вбачає основною умовою ефективності застосування тієї чи іншої профорієнтаційної технології розробленість системи і методології організації профорієнтації, що дозволяє використовувати принцип системності як основний інструмент аналізу [27].

М.Є. Остренкова в своїй роботі запропонувала умовно розділити всі профорієнтаційні підходи за принципом наявності в них домінуючих положень на три групи: прагматичний, інструментальний і гуманістичний. Прагматичний фокусує профорієнтаційну роботу на фінальних рішеннях людини в рамках

вибору свого професійного шляху; гуманістичний фокусується на процесі вибору суб'єктом свого професійного шляху; інструментальний підхід концентрується на забезпеченні профорієнтаційної діяльності високотехнологічними засобами [49].

К.Г. Кузнєцов, переформулювавши цю класифікацію, умовно розділив теоретичні концепції на 4 основних групи за принципом фокуса прийняття рішення: експертна, рекомендаційна, гуманістична і інтегративна схеми.

До *експертної схеми* науковець відносить ті профорієнтаційні технології, де вирішальне слово в процесі профконсультації належить консультанту. Тобто консультант на підставі побаченого і почутого робить висновок про те, яка професія більше підходить оптанту, і на підставі цього робиться рекомендація. До цієї схеми можна віднести концепцію, запропоновану Н. Гісберсом і І. Муром [93]. Н. Гісберс і І. Мур на чільне місце профорієнтаційної роботи ставлять допомогу клієнту в життєвому самовизначенні, яке включає в себе і професійне самовизначення. Суттєвий зміст такого підходу полягає в аналізі подієвих явищ в житті клієнта: враховується соціальний статус індивіда, факти біографії, відомості про здоров'я, в загалі, збирається максимум даних, на яких можна було б вибудувати професійну рекомендацію. Цим вони звертають увагу на необхідність вивчення не тільки сукупності професійних уподобань та діяльності клієнта, а й на необхідності детального вивчення соціальних і подієвих сторін його життя. Ефективність професійної допомоги, таким чином, досягається через інтеграцію відомостей про психологічні характеристики індивіда з соціально-економічними і соціально-культурними аспектами його життєвого простору. Оскільки соціальне середовище автори розуміли як даність, переважно що не підлягає трансформації, роль профконсультанта вони бачили в пошуку найбільш адекватної професійної ролі [93].

*Рекомендаційна схема* характеризується «об'єкт – об'єктними» відносинами. У процесі профорієнтації профконсультант керується чіткими методичними рекомендаціями так само, як і в традиційних психологічних тестах, де необхідно максимально нейтралізувати свою суб'єктність

консультанта, оскільки це серйозним чином може вплинути на достовірність результатів. Фактично, «суб'єктом» тут стає сама методика. До таких схем можна віднести роботи Дж. Холланда, Р. Кіннер та Дж. Крумбольца, які розглядали профконсультанта як постачальника інформації клієнту. Р. Кіннер та Дж. Крумбольц ґрунтуються на даних когнітивної психології і роль профконсультанта бачили в передачі максимуму інформації про основні особливості тієї чи іншої професійної діяльності, за їхнім задумом знайомство клієнта з представленою інформацією дозволяє йому зробити правильний вибір. І процес професійного самовизначення регулюється тією інформацією, яку профконсультант представляє клієнту з урахуванням особливостей функціонування психіки людини [95]. Дж. Холланд в своєму баченні профорієнтаційної роботи запропонував використовувати зіставлення особистісних якостей індивіда і специфічні вимоги, які пред'являє до індивіда та чи інша професійна область. На підставі своєї теорії він створив типологію, що складається з шести особистісних типів, кожному з яких відповідає та чи інша велика професійна область. Виявити особистісний тип допомагає створений ним особистісний опитувальник. Розуміючи обмеженість свого методу в сенсі неможливості відстежити ціннісно-сміслові компоненти мотиваційної структури індивіда, науковець пропонував поєднувати застосування своєї методики з просвітницької практикою. Проте, успішність професійного вибору Дж. Холланд бачив в розумінні індивідом свого «особистісного коду» [94].

*Гуманістична схема* профорієнтаційної роботи ґрунтується на унікальності кожної людини, яка самовизначається. У процесі профконсультації фахівець лише допомагає сформулювати побажання оптанта. До таких профорієнтаційних схем можна віднести підходи А. Маслоу і Д. Сьюпера. А. Маслоу, як яскравий представник гуманістичного спрямування, вищий розвиток людини розглядав через призму поняття «самоактуалізація» – процес повноцінного особистісного саморозкриття індивіда. В цьому ж руслі дослідник розглядав і професійне самовизначення, яке є важливою складовою



процесу самоактуалізації, де людина сама пише свою власну, неповторну історію життя. Професійна самоактуалізація реалізує вроджені потреби людини вдосконалюватися, висловлювати, проявляти себе в значущу для себе справі [38]. А. Маслоу виступав проти біхевіористського підходу (рекомендаційного в цій класифікації) до здійснення профорієнтаційної роботи. На його думку, теорія навчання неприйнятна до людської істоти, яка рухається до меж можливої досконалості, адже відповідно до теорії навчання, роль «справжнього навчання» зводиться до мінімуму. Справжнє навчання, на відміну від навчання «зовнішнього», завжди переслідує рішення задачі навчитися бути кращою людиною. Пояснюючи в своїх роботах сутність поняття «самоактуалізація», А. Маслоу писав, що самоактуалізація – це, загалом, не стільки кінцевий стан, скільки процес актуалізації своїх можливостей. Це може бути розвиток інтелектуальних, музичних, фізичних здібностей за допомогою спеціальних занять. Самоактуалізація означає реалізацію свого потенціалу, і, звичайно, зовсім не обов'язково виражається в досягненні чогось незвичайного. Це може бути проходження важкого шляху до поставлених перед собою завдань, досягнення маленьких перемог над собою. І стати другорядним фахівцем, – це не відповідний шлях до самоактуалізації. Створюючи адекватні умови для розпізнавання власних прагнень клієнта, профконсультант, на думку А. Маслоу, допомагає потенційному суб'єкту праці самостійно визначитися у виборі професійного шляху [38].

Широке поширення також отримала теорія «соціальної зрілості» американського вченого Д. Сьюпера [97]. Професійний розвиток, на думку дослідника, є процес поступового дорослішання дитини, входження його в світ, в дійсність, вибір професії є лише етапом цього тривалого процесу. Визначальне значення для кожного особистісного вибору має «Я-концепція» індивіда, яка не є незмінною протягом життя людини, а внаслідок зміни «Я-концепції» змінюється і ставлення до професійної діяльності, відповідно до цього відбуваються зміни і в професійному самовизначенні індивіда. Д. Сьюпер виходив з того положення, що процес професійного зростання є ствердженням

свої «Я-концепції», відповідно до цього людина може змінювати свої здібності і прагнення. Д. Сьюпером, профконсультація базується на врахуванні суб'єктивних переживань, дозволяючи суб'єкту праці самостійно прийти до висновку про доцільність вибору тієї чи іншої професійної ролі.

Наративна профорієнтація і профконсультація передбачає розповідь клієнтом історій про самого себе. У процесі консультації ці історії спрямовані в майбутнє, розмова з людиною йде про те, ким і якою вона хотіла би бути. Тобто це процес, спрямований на знайомство з «можливими я» людини і підтримку яким надають перевагу «можливих я», їх актуалізацію. «Можливі я» – це протагоністи історій про майбутнє, і саме це уявлення лежить в основі наративного підходу до профорієнтації та профконсультування, що розвивається канадським вченим Л. Кохраном [88]. Репрезентація майбутнього формується на підставі таких категорій, як бажання, мрії, інтереси та ін. «Об'єктивна інформація» про наявні умови є вторинною, вона вказує на те, наскільки життєздатні мрії, плани і проекти людини.

Ознаки всіх груп присутні в масштабній профорієнтаційній програмі, запропонованій японським дослідником Ш. Фукуямою [91], яку можна віднести до *інтегративної* профорієнтаційної схеми. Суть цієї технології полягає в дотриманні трьох основних принципів: по-перше, розвиток здатності до самоаналізу, тобто вміння визначати рівень інтелекту, здібності, нахили, особистісні риси, фізичну підготовку, причому все це школяр повинен вміти визначати кількісно, за допомогою індексів за кожним параметром; по-друге, інформованість школяра, тобто отримання якомога більшої інформації про професії, серед яких школяр повинен побачити свою за допомогою вивчення довідкової літератури, спостереження, консультацій з професіоналами; по-третє, спробувати на практиці всі основні види діяльності, які японський вчений розділив на 16 груп, причому з реальними обов'язками і відповідальністю за виконання роботи, за час навчання школяр повинен зробити 48 «трудових проб».

Інші відомі підходи до профорієнтації базуються на діяльнісному та діяльнісно-особистісному підходах. До однієї з таких розробок можна віднести методику, запропоновану Є.О. Климовим. Змістовною ідеєю розробок науковця є методика проведення профорієнтаційної роботи з підлітками, спрямованої на формування їх професійного самовизначення [30]. Відмінною рисою цього методу є те, що в розумінні Є.О. Климова професійне самовизначення як процес не може запуститися сам по собі. Тільки під керівництвом дорослого, який, тим не менш, повинен розуміти, що керує свідомістю і поведінкою свідомої і активної людини, можлива поява в учня повноцінного процесу «професійного самовизначення». На відміну від природних процесів суспільне життя регулюється цінностями і нормами, провідником же в цей світ повинен стати дорослий (батьки, педагог). Крім необхідності поважати індивідуальну неповторність, вікові особливості оптанта, педагог або профконсультант повинен забезпечити позитивне ставлення до обговорюваного предмету (профорієнтація). Умовою ефективності професійного самовизначення, на думку Є.О. Климова, також є можливість орієнтування в просторі вибору для суб'єкта праці: це орієнтування можливо на основі взаємодоповнення «зовнішньої» інформації (інформація про весь спектр можливих професійних ролей) і «внутрішньої» інформації індивіда про його здібності, можливості, досвід. Індивід змінюється в процесі діяльності, і в процесі його творчої праці змінюється характер самої діяльності. Це обумовлює, на думку науковця, неминучість багатьох виборів на трудовому життєвому шляху. У зв'язку з розвитком техніки, технології, суспільного устрою, організації праці, особистої майстерності працівників весь час відбуваються зміни світу професій, а, отже, правильніше думати не про єдиний вибір професії, а про дуже цікаву, захоплюючу активність з постійного проектування і реальної побудови свого професійного трудового шляху [30].

Розвиваючи ідеї Є.О. Климова, М.С. Рязников трохи інакше сформулював сутність професійного самовизначення – це самостійне й усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи й усієї життєдіяльності в

конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації [58]. Основу профорієнтаційної роботи, на думку науковця, полягає в активізації професійного самовизначення, тобто в формуванні у клієнта «внутрішньої активності», коли він фактично навчається вирішувати свої проблеми без допомоги педагога або психолога-консультанта. Схему взаємин між педагогом-психологом і клієнтом М.С. Пряжников вбачає у взаємодії «об'єкт-суб'єкт», де педагог-психолог поступово поступається ініціативою оптанту і перетворюється з «суб'єкта» швидше, в пасивного спостерігача «об'єкта». М.С. Пряжниковим запропоновано застосування ділових, рольових ігор з метою активізації професійного самовизначення учня.

За комплексного підходу уможлиблюється інтеграція різних підходів до профконсультування, виходячи з їх доцільності. Вітчизняний науковець Б.О. Федоришин [75] запропонував підбирати певний «ансамбль» профконсультативних методів для вияву й оцінки індивідуальних професійно значущих особливостей, психологічної структури особистості з наступною інтеграцією діагностичних показників та зіставленням їх з відповідними професіограмами.

Розглянемо профорієнтаційні технології підготовки учнівської молоді до вибору професії. За сучасних умов педагоги найчастіше використовують традиційні форми і методи профорієнтації [55]:

1. Позаурочна і позакласна робота:

- факультативи та курси за вибором профорієнтаційного змісту;
- класні години;
- конкурси, виставки, фестивалі та ярмарки професій, круглі столи, ток-шоу, усні журнали;
- професійні ігри, тренінги, інтерактивні лекції, бесіди, диспути;
- система професійних проб;
- МАН, наукові товариства, проекти, гуртки, секції;
- дні відкритих дверей, предметні тижні і тижні профорієнтації;
- співбесіди;

- виробнича практика і виробниче навчання на базових підприємствах;
- суспільно корисна праця;
- екскурсії на підприємства та в організації;
- зустрічі з представниками ПТНЗ, ВНЗ;
- професіографічні зустрічі.

## 2. Робота з батьками учнів:

- батьківські збори;
- лекторії для батьків;
- індивідуальні бесіди;
- виступи батьків як представників професій;
- анкетування.

## 3. Зовнішні інформаційні ресурси навчальних закладів:

- інтерактивні довідкові методичні посібники, професіограми;
- мультимедійні презентації, відеоуроки тощо;
- комп'ютеризовані профдіагностичні методики вивчення інтересів, нахилів, здібностей тощо;
- спеціальна і популярна література, брошури, буклети про професії;
- стенди, куточок з профорієнтації;
- сторінка на шкільному сайті.

Організовуючи профорієнтаційну роботу, педагогам варто основну увагу приділяти розробленню технологій пошукової діяльності, орієнтованої на глибоке вивчення випускником самого себе, свого соціального оточення, сучасного ринку праці, що сприятиме мобілізації його розумових здібностей і самостійному прийняттю рішення про вибір майбутньої професії. Важливим у справі профорієнтації є залучення учнів до оволодіння способами конкретної діяльності, а не формальними знаннями.

Важливе місце у профорієнтації учнівської молоді посідає компетентність педагогів, які її забезпечують. Реалізації цього має сприяти застосування педагогами найбільш ефективних апробованих методів профорієнтаційної діяльності, зокрема тих, що вирізняються зовнішніми формами прояву:

словесні (бесіда, дискусія, розповідь, тренінг, диспут, інструктаж), наочні (самостійне спостереження, ілюстрація, демонстрація), практичні (метод проекту, метод вправ, лабораторний метод, навчально-виробнича праця) [12].

Розглянемо окремі з них щодо застосування у підготовці випускників до вибору майбутньої професії. Розповідь – це метод усного викладу педагогом інформації про суть професії, яка аналізується або цікавить особистість, необхідні для її отримання знання і навички, важливість освоєння цієї професії тощо. Пояснення визначають як словесне тлумачення змісту потрібної або бажаної інформації профорієнтаційного змісту.

Інструктаж – ознайомлення зі способами виконання певних профорієнтаційних завдань, дотримання при цьому техніки безпеки. Бесіда – метод, побудований на продуманих запитаннях профорієнтаційного змісту та отриманні відповідей на них.

Дискусія – вільне висловлення думок усіх її учасників щодо конкретного спірного питання, позиції стосовно обрання тієї чи іншої професії. Диспут – метод висловлення думок на заявлену тему профорієнтаційного спрямування.

Ілюстрація – метод використання фотографій, схем, плакатів, карт, картин, рисунків на дошці для популяризації чи розкриття суті тієї чи іншої професії, інформування про потреби сучасного ринку праці в ній.

Демонстрація – ознайомлення учнів з приладами, технічними установками, наочними зображеннями та іншим забезпеченням профорієнтаційних заходів.

Рольові профорієнтаційні ігри зі старшокласниками суттєво відрізняються від ігор, які проводяться з учнями молодшого та середнього шкільного віку. У старшій школі профорієнтаційна гра – це своєрідна імпровізована театральна вистава для розширення досвіду учнів шляхом програвання себе в певній професії. Психолого-педагогічний ефект рольової гри зумовлений її життєвістю та новизною переживань.

Методика проведення тренінгу. Тренінг – це специфічна форма групового навчання, яка чинить вплив на розвиток емоційної, комунікативної, інтелектуальної, естетичної сфер особистості; є поєднанням багатьох методів впливу, серед них найважливіші: групова дискусія, ігрові методи, методи розвитку соціальної перцепції (уміння сприймати, розуміти й оцінювати інших людей, самих себе), метод тілесно орієнтованої психотерапії, медитативні техніки тощо. Тренінг має за мету надання інформації, формування як стереотипних поведінкових умінь, так і вмій та навичок свідомого вибору варіантів доцільної поведінки; сприяє розвитку установок, усвідомленню особистістю своїх потреб і мотивів.

Методика проведення професійних проб. Професійна проба – це завершений вид навчально-трудової, пізнавальної діяльності учнів, що має професійну спрямованість. Основні завдання програм професійних проб – ознайомлення учнів із групою родинних чи суміжних професій, змістом, характером і умовами праці працівників різних галузей народного господарства; формування допрофесійних знань, умінь, навичок, досвіду практичної роботи в конкретній професійній діяльності, надання школярам допомоги у професійному самовизначенні.

Методика проведення тижня профорієнтації. Тематичний тиждень є масовою формою організації конкретної навчально-виховної діяльності. Мета тижня профорієнтації: ознайомити дітей з різноманітними видами професій, допомогти у виборі майбутньої професії, виховувати повагу до людей праці, до продуктів праці, до суспільного та особистого майна. Тиждень профорієнтації може містити в собі: знайомство з викладачами (працівниками чи випускниками) різних навчальних закладів, із працівниками підприємств, екскурсії на підприємства, університети, інститути, показ кінофільмів про ті чи інші професії, ярмарки праць шкільних гуртків, різноманітні ігри, конкурси.

Методика проведення профорієнтаційних вечорів. Профорієнтаційний вечір – одна з масових форм позакласної роботи, що сприяє всебічному розвитку учнів, розширює їх кругозір, стимулює самостійність думки,

прагнення до знань та є водночас засобом організації розумного дозвілля старшокласників. Своєрідність цієї форми становить атмосфера невимушеного спілкування, а отже, слід створювати певний настрій вечора, його емоційну установку.

Методика проведення професіографічної екскурсії. Професіографічна екскурсія – це форма організації пізнавальної діяльності учнів, спрямована на одержання й аналіз професіографічної інформації безпосередньо в конкретних умовах професійної діяльності. Екскурсія допомагає учням набути уміння самостійно аналізувати професії і співвідносити свої особисті якості з вимогами, які та чи інша професія висуває до психологічної сфери особистості [55].

Вибір різноманітних технологій, методів, засобів, прийомів профорієнтаційної роботи зі старшокласниками залежить від навчальних, виховних, профорієнтаційних завдань, від вікових особливостей учнів та від рівня їх профорієнтаційної готовності. Лише системний підхід у проведенні цієї роботи, а саме активізація пізнавальної діяльності учнів, професіографічний характер профорієнтаційних заходів, індивідуальний підхід щодо підготовки до професійного самовизначення, залучення учнів до суспільно необхідної праці і виду діяльності, що відповідає їх нахилам та здібностям, приведе старшокласників до успішного вибору професії [55].



## РОЗДІЛ 3

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ПРОЦЕСІ ПЛАНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕРСПЕКТИВ

#### 3.1. Організація та методичне забезпечення дослідження

*Метою емпіричного дослідження* було вивчення психологічних умов розвитку самостійності старшокласників в процесі планування професійних перспектив; аналіз ситуації професійного самовизначення досліджуваних.

В основу дослідження було покладено *припущення* про те, що рівень самостійності старшокласників в процесі планування професійних перспектив визначається комплексом взаємопов'язаних психологічних умов (особистісна активність; розвиненість саморегуляції; високий рівень відповідальності).

Дослідження прояву самостійності в плануванні професійних перспектив здійснювалося на базі загальних закладів середньої освіти: Степівського ЗЗСО I-III ступенів, Михайлівського ЗЗСО I-III ступенів. Дослідницьку вибірку склали 87 підлітків, учнів старшої школи у віці 15-17 років. Емпіричне дослідження проводилося в 2019-2020 році у кілька етапів.

*Перший етап:* здійснення теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з теми дослідження, визначення підходів до вивчення проблеми, обґрунтування психологічних умов розвитку самостійності старшокласників в плануванні професійних перспектив, здійснення підбору надійного пакету діагностичних методик.

*Другий етап:* проведення емпіричного дослідження ситуації професійного самовизначення досліджуваних, вивчення психологічних умов розвитку самостійності старшокласників в плануванні професійних перспектив,

встановлення кореляційних зв'язків, здійснення інтерпретації отриманих результатів.

*Третій етап:* розробка психолого-педагогічної програми з розвитку самостійності старшокласників в умовах професійного самовизначення.

Згідно з метою та гіпотезою дослідження було підібрано відповідний психодіагностичний інструментарій, який склали наступні методики:

- «Методика вивчення статусів професійної ідентичності» (авт. А.А. Азбель, А.Г. Грецов) з метою аналізу статусу професійного самовизначення та виявлення рівня самостійності у плануванні професійних перспектив [20].

- «Діагностика самоактивації особистості» (авт. М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова) з метою діагностики особистісної активності [45];

- «Стиль саморегуляції поведінки» (авт. В. І. Моросанова) для дослідження ступеня усвідомленості саморегуляції поведінки у планування професійних перспектив [41];

- «Багатовимірна функціональна діагностика відповідальності» (авт. В.П. Прядеїн) [57].

*Математико-статистичні методи* обробки експериментальних даних на базі пакету статистичних програм IBM SPSS-20 (описова статистика, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена), контент-аналіз.

Розглянемо детальніше обрані методики дослідження.

«Методика вивчення статусів професійної ідентичності» (авт. А.А. Азбель, А.Г. Грецов) з метою аналізу статусу професійного самовизначення [20]. Професійне самовизначення не зводиться до одномоментного вибору, воно починається задовго до самої події, триває і після нього, з подальшим навчанням і освоєнням професії. Складність вибору полягає ще в тому, що віддати перевагу одну професію – означає відмовитися від багатьох інших.

Автори виділяють чотири статуси професійної ідентичності – «Сходинки», на яких людина перебуває в процесі професійного самовизначення.

- Невизначена професійна ідентичність: вибір життєвого шляху не зроблений, чіткі уявлення про кар'єру відсутні, але людина навіть і не ставить перед собою таке завдання.

- Нав'язана професійна ідентичність: людина має сформовані уявлення про своє професійне майбутнє, але вони нав'язані ззовні (наприклад, батьками) і не є результатом самостійного вибору.

- Мораторій (криза вибору) професійної ідентичності: людина усвідомлює проблему вибору професії і знаходиться в процесі її рішення, але найбільш підходящий варіант ще не визначений.

- Сформована професійна ідентичність: професійні плани визначені, що стало результатом осмисленого самостійного рішення.

Методика дозволяє визначити статус ідентичності, а також визначити проблеми, пов'язані з професійним самовизначенням. Методика складається з 20 пунктів, по кожному з яких можливі чотири варіанти відповідей: а, б, с, d. Кожен варіант відповіді оцінюється в 1 або 2 бали за однією з шкал відповідно до «ключа».

З метою діагностики особистісної активності використано методику «Діагностика самоактивації особистості» (авт. М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова) [45]. Автори визначають самоактивацію як особистісний ресурс, що базується на: 1) самостійності при вирішенні життєво важливих завдань (автономія, незалежність, свобода вибору, самоорганізація); 2) психологічної активності (спрага діяльності, ініціативність, прагнення до досягнення цілей, інтерес до життя); 3) фізичної активації як прагненні до збереження оптимального функціонального й емоційного станів. У структуру самоактивації включені три основних компоненти: активація психологічна, активація фізіологічна і самостійність, які проявляються в зовнішній активності людини на моторному і особистісному рівнях.

Методика складається з 18 тверджень, об'єднаних у три шкали: самостійності, фізичної активації і психологічної активації. Підсумковий бал самоактивації виходить шляхом додавання балів всіх трьох шкал методики.

Задля діагностики ступеня усвідомлення саморегуляції поведінки у планування професійних перспектив, ми використовували опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової [41]. Мета методики – діагностика розвитку індивідуальної саморегуляції та її персонального профіля, що включає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості і самостійності.

За В. І. Моросановою, усвідомлена саморегуляція довільної активності людини – це цілісна система психічних засобів, за допомогою якої людина здатна керувати своєю цілеспрямованою активністю. Система психічної саморегуляції має універсальну структуру для різних видів активності людини, і в цій структурі можна виділити основні компоненти, що виконують різні функції в усвідомленому довільному управлінні. В якості основних функціональних компонентів моделі саморегуляції авторка виділяє цілі діяльності, модель значущих умов, програму виконавчих дій, критерії успішності, оцінювання результатів, корекцію результатів.

Опитувальник складається з 46 тверджень і працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», яка характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності людини. Твердження опитувальника входять до складу шести шкал (по 9 тверджень в кожній), виділених відповідно до основних регуляторних процесів планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінки результатів (Ор), а також регуляторно-особистісних якостей: гнучкості (Г) і самостійності (С).

Структура опитувальника така, що низка тверджень входить до складу відразу двох шкал. Це відноситься до тих тверджень опитувальника, які характеризують як регуляторний процес, так і регуляторно-особистісну якість. Підрахунок показників опитувальника проводиться за ключами, де відповіді

«Вірно» та «Мабуть вірно» означають позитивні відповіді, а «Невірно» та «Мабуть невірно» – негативні.

Методика В. П. Прядеїна «Багатомірно-функціональна діагностика відповідальності (ОТВ-70) спрямована на дослідження відповідальності як виконання обіцяного на основі самостійно прийнятого рішення, совісті і обов'язку. Методика містить 11 шкал та 22 показники проявів відповідальності; загальна кількість тверджень – 70.

На думку науковця, відповідальність, як якість, має складний інтегративний характер і розглядається з позиції єдності операціональної (природно-заданої) і змістовної (прижиттєво-придбаних) сфер. До операційного блока входять наступні компоненти, які розкриваються за допомогою полярних параметрів: динамічний (ергічність-аергічність); емоційний (стеничність-стомлюваність); регуляторний (інтернальність-екстернальність). До змістовного блока входять такі компоненти: мотиваційний (соціоцентричність-егоцентричність); когнітивний (осмисленість-обізнаність); результативний (предметність-суб'єктність) [57].

### **3.2. Дослідження рівня самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив**

Дослідження рівня самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив здійснювалося за допомогою методики (авт. А.А. Азбель, А.Г. Грецов). В табл. 3.1. та рис. 3.1. представлено результати вивчення статусів професійної ідентичності респондентів.

Згідно з отриманими даними, для значної кількості старшокласників характерно невизначеність професійної ідентичності (67,82% показників – вище середнього рівня; 11,49% – високий рівень вияву статусу; 8,05% – середній рівень вияву статусу). Невизначений стан професійної ідентичності характерний для оптантів, які не мають міцних професійних цілей і планів і при

цьому не намагаються їх сформувати, вибудувати варіанти свого професійного розвитку. Найчастіше цим статусом володіють підлітки, батьки яких не хочуть або не мають часу проявляти активний інтерес до професійного майбутнього своїх дітей. Такий статус може характеризувати й підлітків, які звикли жити поточними бажаннями, недостатньо усвідомлюють важливість вибору майбутньої професії [20]. Показники в діапазоні низького та нижче середнього рівня отримали 6,90% та 5,75% досліджуваних відповідно.

Таблиця 3.1

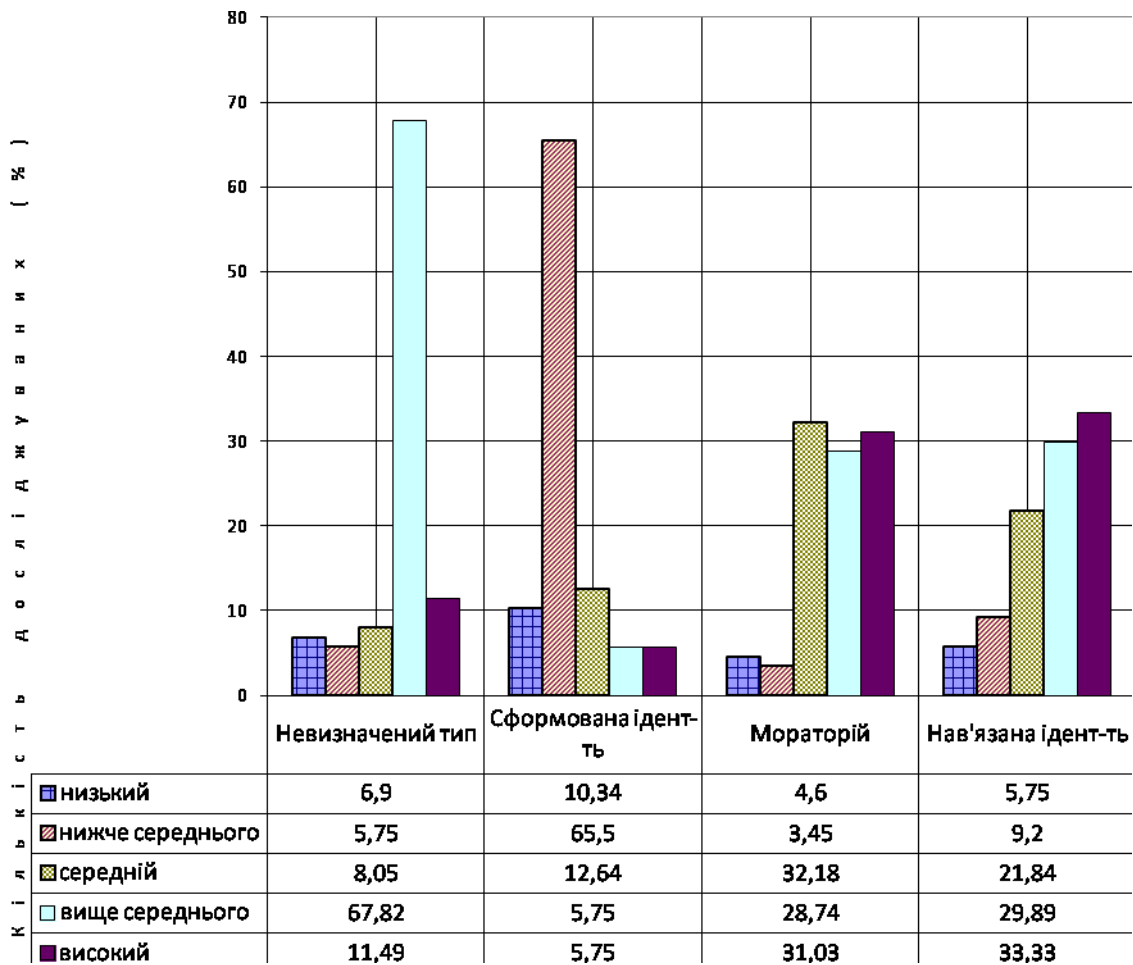
### Показники статусів професійної ідентичності старшокласників

Статус професійної ідентичності	Ступінь вияву статусу професійної ідентичності (%)				
	Низький ступінь вияву	Нижче середнього рівня	Середній ступінь вияву	Вище середнього рівня	Високий ступінь вияву
Невизначений стан ідентичності	6,90	5,75	8,05	67,82	11,49
Сформована професійна ідентичність	10,34	65,51	12,64	5,75	5,75
Мораторій (криза вибору)	4,6	3,45	32,18	28,74	31,03
Нав'язана професійна ідентичність	5,75	9,20	21,84	29,89	33,33

Сформований статус професійної ідентичності виявлено в невеликій кількості підлітків (5,75% показників – вище середнього рівня; 5,75% – високий рівень вияву статусу; 12,64% – середній рівень вияву статусу). Оптанти зі сформованою професійною ідентичністю характеризуються тим, що вони готові зробити усвідомлений вибір подальшого професійного розвитку або вже його зробили. У них присутня впевненість у правильності прийнятого рішення про власне професійне майбутнє. Цим статусом володіють юнаки і дівчата, які пройшли через «кризу вибору» і самостійно сформували систему знань про

себе і про свої професійні цінності, цілі і життєві переконання. Вони можуть усвідомлено будувати своє життя, тому що визначилися, чого хочуть досягти. Показники в діапазоні низького та нижче середнього рівня отримали 10,34% та 65,51% досліджуваних відповідно.

Більш наочно отримані результати ілюструє діаграма (рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Показники вияву особистісної активності старшокласників**

Мораторій (криза вибору) найбільше характеризує статус ідентичності старшокласників. Показники в межах високого рівня виявлено в 31,03% досліджуваних; вище середнього рівня – 28,74%; середній ступінь вияву – в 32,18% досліджуваних. Такий стан характерний для людини, що досліджує альтернативні варіанти професійного розвитку і активно намагається вийти з цього стану, прийнявши осмислене рішення щодо свого майбутнього. Ці юнаки та дівчата розмірковують про можливі варіанти професійного розвитку,

приміряють на себе різні професійні ролі, прагнуть якомога більше дізнатися про різні спеціальності та шляхи їх отримання. На цій стадії нерідко складаються нестійкі відносини з батьками і друзями: повне взаєморозуміння може швидко змінюватися нерозумінням, і навпаки. Як правило, більша частина людей після «кризи вибору» переходять до станом сформованої ідентичності, рідше до нав'язаної ідентичності. В 5,75% респондентів зафіксовано низький рівень вияву статусу, а в 9,20% ступінь вияву нижчий за середній.

Для нашого дослідження особливо важливими виявилися показники за шкалою «Нав'язана професійна ідентичність», оскільки саме ця шкала характеризує *рівень самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив*.

Згідно з отриманими даними, нав'язана професійна ідентичність характерна для значної частки старшокласників. Так, показники 33,33% досліджуваних сягають високого рівня вияву статусу; 29,89% – вищого за середнього; 21,84% – середнього рівня вияву. Цей стан характерний для людини, яка вибрала свій професійний шлях, але зробив це не шляхом самостійних роздумів, а прислухавшись до думки авторитетів (батьків, друзів тощо). На якийсь час це зазвичай забезпечує комфортний стан, дозволяючи уникнути переживань з приводу власного майбутнього, але, водночас, обрана таким шляхом професія може не відповідати інтересам і здібностям самої людини. В подальшому це може призвести до розчарування в зробленому виборі. Показники в діапазоні низького та нижче середнього рівня отримали 5,75% та 9,20% досліджуваних відповідно.

Отримані дані засвідчили, що більшість досліджуваних старшокласників знаходиться в процесі осмислення і вирішення проблеми вибору професії, водночас уявлення про професійне майбутнє нав'язані ззовні і не є результатом самостійного вибору.



### 3.3. Вивчення психологічних умов розвитку самостійності старшокласників

#### 3.3.1. Оцінка особистісної активності

З метою вивчення особистісної активності старшокласників використано методику М.А. Одинцової, Н.П. Радчикової [45]. Отримані дані представлені в табл. 3.2 та рис. 3.2.

**Таблиця 3.2**

#### **Показники складових самоактивації старшокласників (%)**

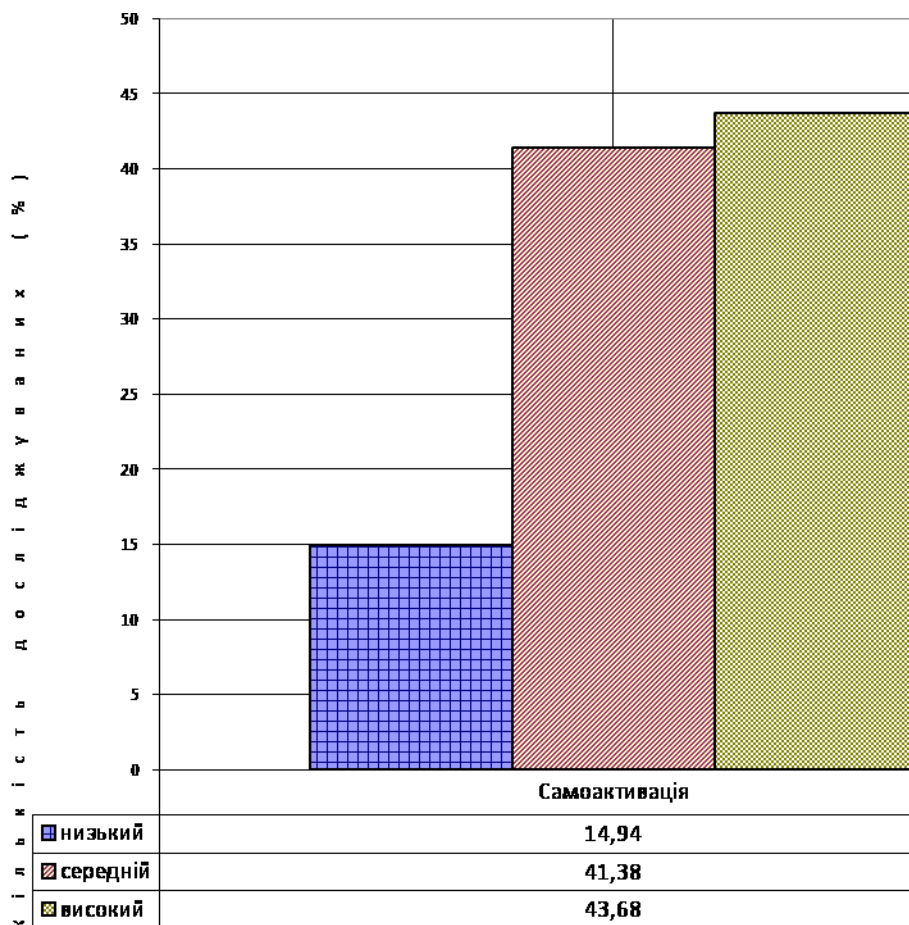
Шкали методики	Середні показники (бали)
Самостійність	12,87
Фізична активація	17,10
Психологічна активація	15,75

В ході дослідження було зафіксовано, що в старших підлітків в процесі підтримки оптимального рівня особистісної активності переважає фізична активація (17,10 балів) як прагнення до збереження оптимального функціонального й емоційного станів. Психологічна активність (особистісна й поведінкова активність) – як спрага діяльності, ініціативність, прагнення до досягнення цілей, інтерес до життя – представлена трохи нижче (15,75 балів). За складовою самостійність (самостійність при вирішенні життєво важливих завдань, автономія, незалежність, свобода вибору, самоорганізація) виявлено найнижчі числові показники (12,87 балів).

Відповідно до мети дослідження важливим було виявлення загального рівня особистісної активності (самоактивації) – в сукупності психологічної

активації, фізіологічної активації і самостійності. Отримані дані представлені на рис. 3.2.

Згідно з отриманими даними, для значної кількості досліджуваних підлітків характерний високий (43,68%) рівень особистісної активності. Високий рівень самоактивації свідчить про готовність досліджуваних до змін, розвиненість вміння приймати відповідальність, прагнення до перетворення або створення нових відносин зі світом, усвідомлення необхідності здійснення своїх потенційних можливостей, прагнення до розвитку себе як особистості. Взагалі, самостійність, фізична активація та психічна активація особистості підвищують інтерес до світу і життя, створюють умови для постановки важкодосяжних цілей і впевненості в їх втіленні, готовності діяти, навіть якщо успіх не гарантований, прийняття ситуацій, пов'язаних з невизначеністю [45].



**Рис. 3.2. Показники вияву особистісної активності старшокласників**

Показники низького рівня самоактивації зафіксовано в 14,94% респондентів. Низькі показники самоактивації зазвичай свідчать про неготовність до змін, прагнення стабільності, страх і неприйняття ситуацій змін, зниження готовності до перетворення і створення нових відносин зі світом, занижений рівень самостійності, пасивність. Самоактивація особистості формується в дитинстві, є стрижневою для розвитку особистісної активності і взаємопов'язана з безліччю «само»: самостійністю, самореалізацією, самоактуалізацією, самодетермінацією. В 41,38% старшокласників виявлено середній рівень самоактивації.

Окрім емпіричного дослідження *психологічних умов розвитку самостійності* у плануванні професійних перспектив (особистісна активність; розвиненість саморегуляції; високий рівень відповідальності), завданням експериментального дослідження стало встановлення їх взаємозв'язків з рівнем *самостійності* старшокласників (показник – шкала «нав'язана ідентичність» методики А.А. Азбель, А.Г. Грецова). Встановлення наявності кореляційних зв'язків дає можливість при подальшій розробці розвивальних засобів використовувати цілеспрямований вплив на ці психологічні умови розвитку самостійності у плануванні професійних перспектив.

Результати, отримані за методикою М.А. Одинцової, Н.П. Радчикової мають зворотний кореляційний зв'язок з показником нав'язаної ідентичності за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена ( $r_s = -0,855$ ; при  $p \leq 0,01$ ). Зворотний зв'язок вказує на те, що, чим вище рівень особистісної активності, тим нижче рівень нав'язаної ідентичності (тобто несамостійності професійного вибору), і навпаки. Зазначене доводить, що особистісна активність є умовою розвитку самостійності у плануванні професійних перспектив.

### 3.3.2. Вивчення рівня саморегуляції

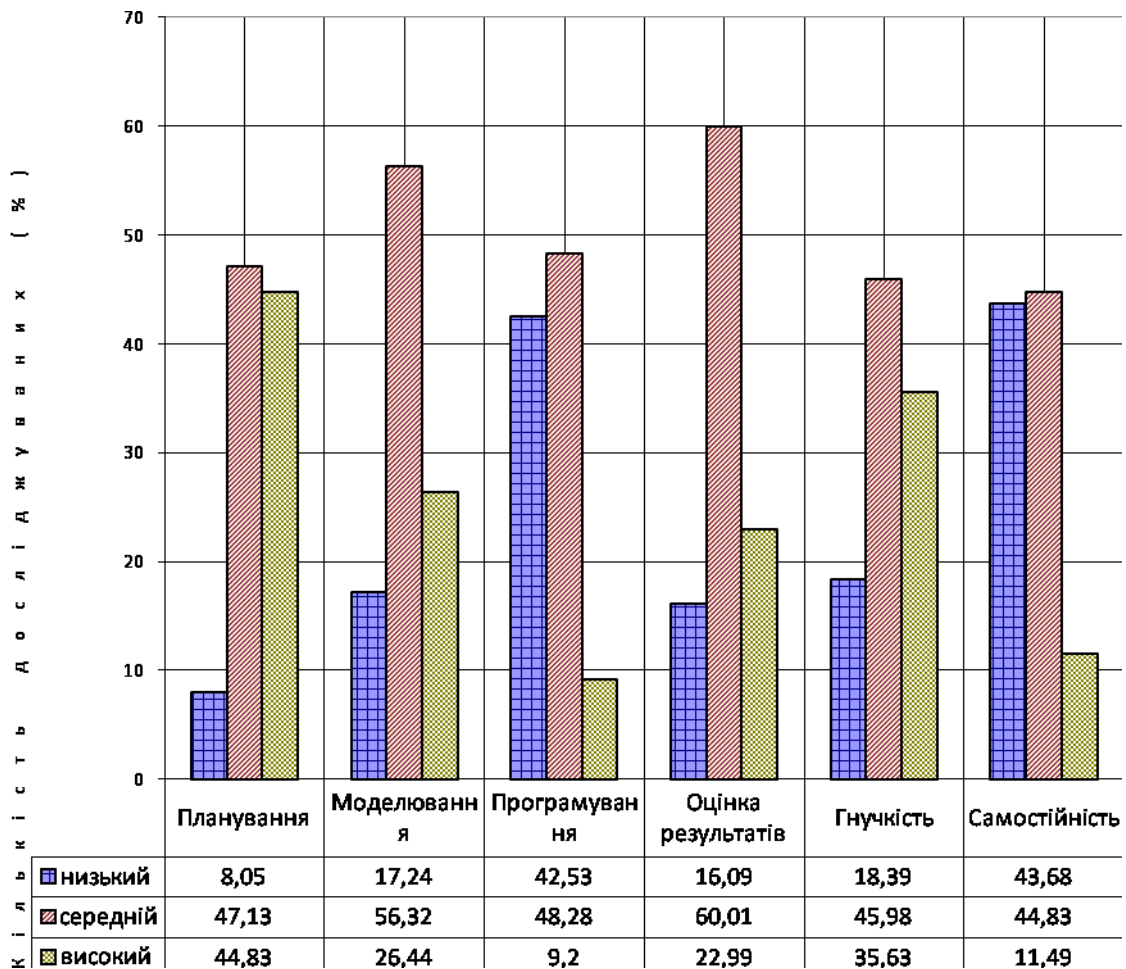
Перейдемо до аналізу результатів вивчення ступеня усвідомленості саморегуляції поведінки у планування професійних перспектив. Результати, отримані за методикою В. І. Моросанової, представлені в табл. 3.3. та рис. 3.3.

**Таблиця 3.3**

#### **Рівні розвитку складових саморегуляції поведінки старшокласників (%)**

Складові саморегуляції	Рівні розвитку якостей саморегуляції (%)		
	низький	середній	високий
Планування	8,05	47,13	44,83
Моделювання	17,24	56,32	26,44
Програмування	42,53	48,28	9,20
Оцінювання	16,09	60,91	22,99
Гнучкість	18,39	45,98	35,63
Самостійність	43,68	44,83	11,49

Отримані дані вказують на те, що в більшості старшокласників компоненти системи саморегуляції розвинені на середньому рівні. За шкалою планування отримані показники свідчать про сформованість у досліджуваних потреби в усвідомленому плануванні професійних перспектив, деталізованість планів, які, водночас, не завжди стійкі та ієрархічні (8,05% – низький рівень; 47,13% – середній рівень; 44,83% – високий рівень). Показники за шкалою моделювання вказують на те, що підлітки здатні виділяти значущі умови досягнення цілей в поточній ситуації та перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій та планів діяльності (17,24% – низький рівень; 56,32% – середній рівень; 26,44% – високий рівень).

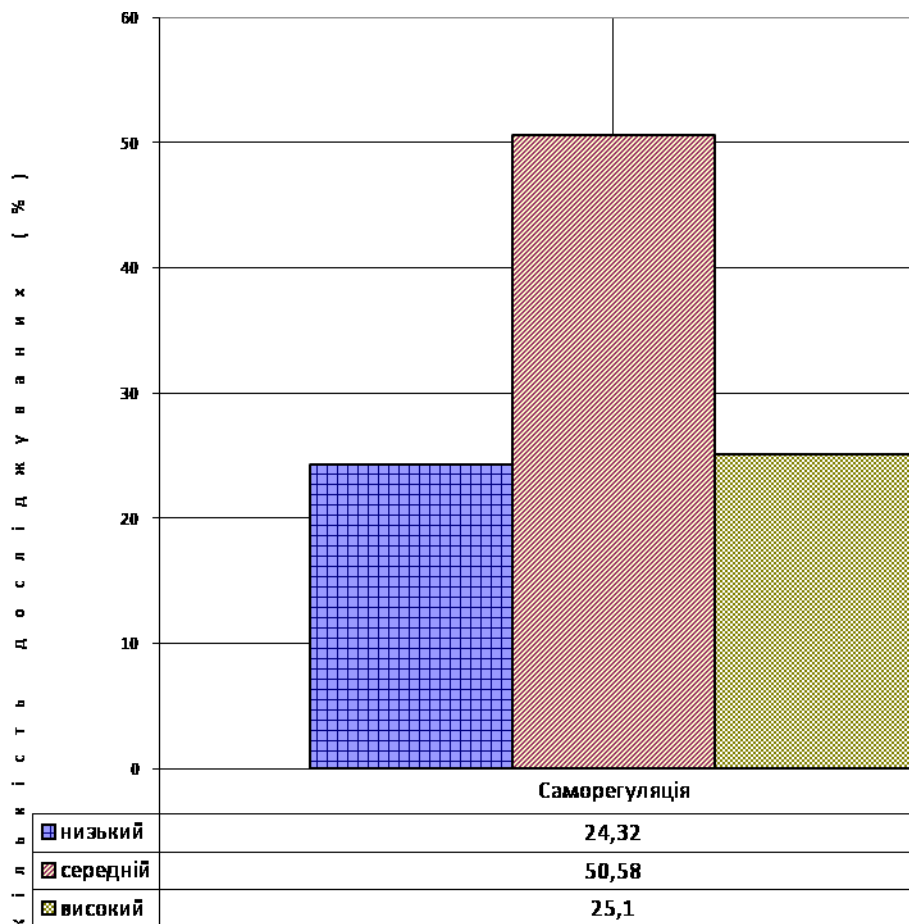


**Рис. 3.3. Рівні розвитку складових саморегуляції поведінки старшокласників**

Показники за шкалами програмування, самостійності і гнучкості вказують на недостатню сформованість в старшокласників потреби самостійно продумувати способи своїх дій для досягнення цілей, а також свідчать про недостатню регуляторну гнучкість, що негативно впливає на здатність до корекції і швидкої перебудови планів і програм дій і поведінки (програмування: 42,53% – низький рівень; 48,28% – середній рівень; 9,20% – високий рівень; самостійність: 43,68% – низький рівень; 44,83% – середній рівень; 11,49% – високий рівень; гнучкість: 18,39% – низький рівень; 45,98% – середній рівень; 35,63% – високий рівень). Показники за шкалою оцінювання результатів засвідчують адекватність самооцінки респондентів, відносну сформованість

суб'єктивних критеріїв оцінки результатів (16,09% – низький рівень; 60,91% – середній рівень; 22,99% – високий рівень).

Розглянемо показники загального рівня саморегуляції старшокласників (рис. 3.4). Згідно з отриманими даними, в старших підлітків усвідомлення саморегуляції поведінки у планування професійних перспектив проявляється переважно на середньому рівні (24,32% – низький рівень; 50,58% – середній рівень; 25,10% – високий рівень).



**Рис. 3.4. Загальний рівень саморегуляції поведінки старшокласників (%)**

Отримані результати вказують на те, що в досліджуваних підлітків потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки не остаточно сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей. Окрім цього, в таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з досліджуваними з високим рівнем саморегуляції [41].

Підрахунок щільності зв'язків між показниками саморегуляції та показниками нав'язаної ідентичності (рівнем самостійності старшокласників) виявив позитивний кореляційний взаємозв'язок ( $r_s = 0,941$ ; при  $p \leq 0,01$ ). Це показує, що, чим вище рівень саморегуляції, тим вище рівень самостійності підлітків. Отже, нами доведено те, що розвиненість саморегуляції є психологічною умовою розвитку самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив.

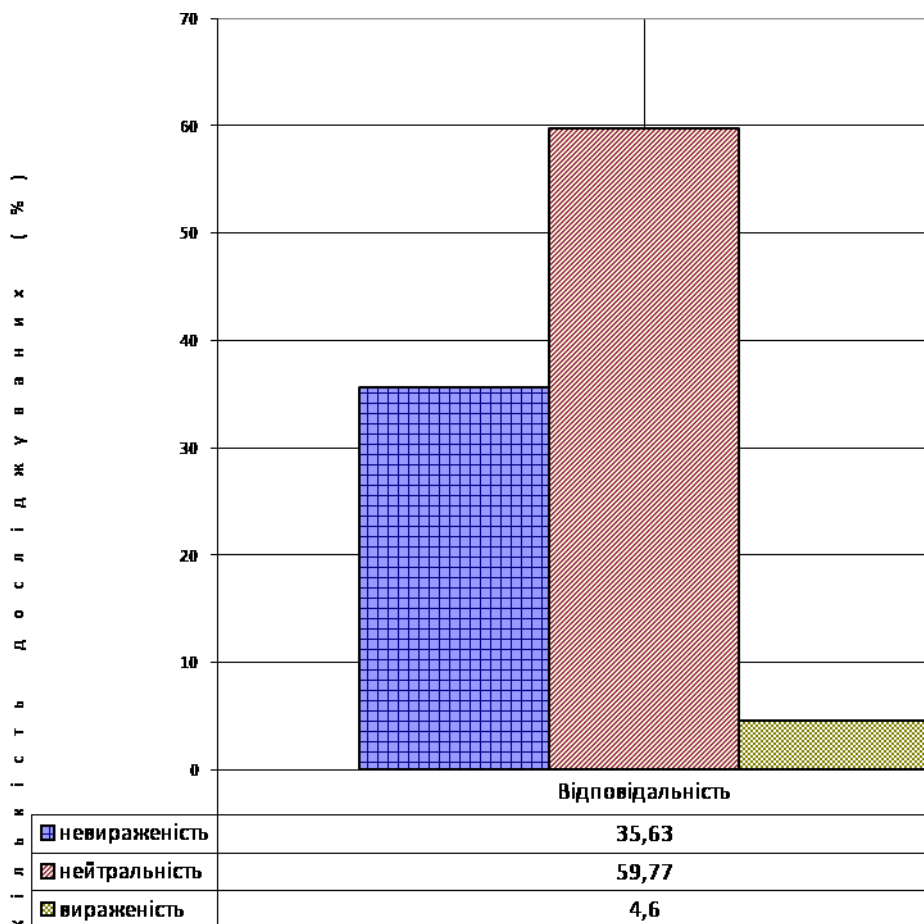
### **3.3.3. Встановлення рівня відповідальності**

Розглянемо результати вивчення відповідальності як умови розвитку самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив. Результати, отримані за методикою В.П. Прядеїна представлені на рис. 3.5.

Відповідальність, в найзагальнішому вигляді розглядається як виконання обіцяного на основі самостійно прийнятого рішення, совісті і обов'язку. Вищим рівнем розвитку якості відповідальності прийнято вважати внутрішню відповідальність, коли суб'єкт вже не може займати нейтральну позицію після оцінки ситуації [57].

Дані діагностики свідчать про нейтральність, ситуативний прояв відповідальності в переважній частині досліджуваних підлітків (59,77% від загальної кількості респондентів). Таким особам притаманна ситуативна самостійність, необхідність додаткового контролю, що гарантує завершення розпочатого.

В 4,6% досліджуваних зафіксовано високий рівень розвитку відповідальності. Для таких людей характерна обережність і зваженість прийнятих рішень, ретельність виконання завдання, переживання за кінцевий результат (розвиненість емоційного компонента відповідальності), надійність. Вони не вимагають додаткового контролю для гарантії завершення розпочатого.



**Рис. 3.5. Загальний рівень відповідальності старшокласників (%)**

Числові показники 35,63% досліджуваних зафіксовано в діапазоні низького рівня (невираженості) відповідальності. Таким особам притаманно виражене небажання що-небудь робити, низька самооцінка власних можливостей, негативне ставлення до виконання доручень, відмова від діяльності, необов'язковість, залежність від настрою, лінь, недбале ставлення до доручень і обов'язків.

Слід зауважити, що досить високі показники відповідальності можуть бути свідченням ситуації відповідальної залежності: старанність при навчанні в школі в залежності від заохочення з боку вчителів і винагороди від батьків.

Підрахунок щільності зв'язків між показниками *відповідальності* та *нав'язаної ідентичності* (рівнем *самостійності* старшокласників) виявило позитивний кореляційний зв'язок ( $r_s=0,855$ ; при  $p \leq 0,01$ ). Це показує, що, чим



вище рівень відповідальності, тим вище рівень самостійності підлітків. Отже, нами доведено те, що відповідальність є психологічною умовою розвитку самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив.

Встановлені кореляційні зв'язки підтверджують припущення про те, що психологічними умовами розвитку самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив є особистісна активність; розвиненість саморегуляції; високий рівень відповідальності.

### **3.4. Психолого-педагогічна програма розвитку самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив**

Узагальнення теоретичних підходів зарубіжних та вітчизняних науковців психології до проблеми розвитку самостійності та професійного самовизначення у старшому підлітковому віці, результати проведеного емпіричного дослідження дозволили нам розробити психолого-педагогічну програму розвитку самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив.

Згідно з існуючими розробками в ключі активізації професійного самовизначення [30; 33; 60; 61; 64; 94], розвитку самостійності в ході цього процесу можуть сприяти активні профорієнтаційні методи.

Під активними методами розуміється система методів, що передбачає акцент на процесуальній суб'єкт-суб'єктній спільній смисловій моделі побудови взаємодії. Ідея цих методів полягає в тому, що дослідник не займає позицію стороннього спостерігача, а активно включається в спільну діяльність, виявляючи свою суб'єктність. Активні методи не тільки інформують учнів, а й пробуджують їх інтерес до світу професій і бажання реалізувати себе в праці. У процесі роботи з активними методами психолог, як правило, нічого не констатує, не стверджує, не нав'язує своєї точки зору: всі висновки клієнт робить для себе сам. Психолог тільки показує правила роботи з тієї чи іншої методикою і потім в процесі роботи

з методичним матеріалом задає уточнюючі, навідні питання, що викликають сильну емоційну реакцію [33].

На підставі концепції М.С. Пряжникова нами запропоновану програму профорієнтаційних занять для учнів старшої загальноосвітньої школи.

*Мета* програми – сприяння розвитку самостійності старшокласників при плануванні професійних перспектив через цілеспрямовану актуалізацію психологічних умов (особистісна активність; розвиненість саморегуляції; високий рівень відповідальності).

До конкретних *завдань* сприяння розвитку самостійності старшокласників у нашому дослідженні ми віднесли:

1. Стимулювання особистісної активності підлітків (активізація професійного самовизначення);
2. Навчання прийомам і навичкам саморозвитку і самопізнання;
3. Розширення знання учнів про світ професій, ознайомлення з класифікацією, типами та підтипами професій, можливостями підготовки до них, поняттям профпридатності;
4. Сприяння розвитку відповідальності;
5. Активізація саморегуляції (планування професійних перспектив, здатність виділяти значущі умови досягнення цілей, оцінювання результатів діяльності).

Спираючись на положення практичної психології щодо побудови системи засобів психологічного впливу (Г. С. Абрамова, А. Айві, І. С. Булах, С. Гледдінг, Т. А. Демидова, Л. В. Долинська, І. В. Дубровіна, Є.О. Климов, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, М.С. Пряжников, К. Роджерс, К. Рудестам, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева, І. Ялом, Т. С. Яценко), відповідно до поставленої мети були визначені такі етапи розвивальної програми:

- Мотивуючий – формулювання цілей відвідування цих занять самими учнями, співвіднесення їх з цілями, що ставить ведучий.

- Діагностичний етап, мета якого – не продіагностувати оптанта, а продемонструвати найбільш відомі типології професій, які можна «приміряти на себе».

- Активізуючий етап, метою якого є актуалізація ціннісно-сміслових роздумів про вибір професійного, а отже, і життєвого шляху. Актуалізація визначених умов розвитку самостійності при плануванні професійних перспектив.

- Інформаційний – передача інформації про систему освіти в Україні; актуальна статистика ринку праці; способи пошуку місця роботи і навчання; рейтинги закладів вищої освіти; основні помилки при виборі професії; вимоги до складання резюме тощо.

- Завершальний етап, мета якого – створення позитивного емоційного фону, на якому могли б зберегтися отримані знання і самостійно зроблені висновки.

Програма розрахована на старший підлітковий вік, складається з 13 занять, тривалістю 2 академічні години. Всього програма займає 26 академічних годин.

Кожен із встановлених етапів характеризувався конкретними завданнями, Деякі вправи були нами взяті з досвіду практичних психологів: І.В. Вачкова [], О. П. Горбушиної [], Є.О. Климова [], К.Г. Кузнецова [], Б.Р. Матвєєва [], М.С. Пряжникова [], К. Фопеля [].

Тематику тренінгових занять подано в табл. 3.4.

Вибір групової форми роботи зумовлений її перевагами, які полягають в наступному. Співпраця колег (однокласників) являє собою життєвий простір, який віддзеркалює зовнішній світ і надає реалістичності штучно створеним стосункам. Групова робота передбачає можливість отримати зворотний зв'язок та підтримку від членів групи, які мають схожі проблеми та досвід.

Таблиця 3.4

## Програма тренінгових занять експериментальної програми

Етапи	№ заняття	Завдання	Орієнтовні вправи та техніки
Мотивуючий	1	Налаштування учасників та формування мотивації на активну участь в тренінговій групі. Формулювання запиту групи	Вступне слово ведучого (правила групи, мета та програма занять). «Що я би хотів отримати від занять?». Мозковий штурм «Договір». Вправи «Поступ професіонала» (М.С. Пряжников), «Контракт на навчання»
Діагностичний	2	Формування уявлення щодо світу професій та його класифікацій, визначення ступеня інформованості учнів щодо світу професій, знайомство з поняттям професійної придатності	Виконання методик: «Диференціально-діагностичний опитувальник» (Є.О. Климов), «Методика професійної спрямованості особистості» (Дж. Голланд). Вправи «Лінія життя», «Мій Всесвіт», «Дерево успіху»
	3	Усвідомлення учасниками своїх особистісних якостей, розвиток вміння співвідносити якості фахівця з вимогами професії, знайомство з типовими структурними підрозділами окремих підприємств та організацій	Ознайомлення з поняттями «здібність» та «професійна придатність», узагальнення отриманих знань, співвіднесення цих знань зі своїми можливостями. Методика вивчення комунікативно-організаторських умінь (В.В. Синявський, Б.А. Федоришин), «Короткий орієнтовний тест» (Е. Вандерлік). Гра «Стажери та інопланетяни» Вправа «Через три роки»

## Продовження таблиці 3.4

Активізує	4 – 5	Актуалізувати особистісну активність підлітків, розвиток мотивів досягнення, усвідомлення власних можливостей, життєвих цілей	Вправи «Що означає для мене перемога і поразка», «Мотиви наших вчинків», «Уникнення невдачі», «Перетворення невдач на можливості»
	6 – 7	Розвиток відповідальності, посилення рефлексивності через розвиток розуміння себе, своїх вчинків в минулому, сьогоденному, вміння планувати, уявляти себе у майбутньому, здатності передбачати оцінне ставлення до власної особистості з боку інших	Вправа «Комплімент», «Калейдоскоп», «Предмет», «Частини мого «Я», «Я за тебе відповідаю», «Перемога над драконом», «Минуле, теперішнє, майбутнє», «Самокритика»,
	8 – 9	Активізація саморегуляції (планування професійних перспектив, здатність виділяти значущі умови досягнення цілей, оцінювання результатів діяльності	«Павутиння», «Зобрази проблему», «Наберись сміливості – зроби спробу», «Карта труднощів», «Конструктивне подолання», «Ефективність у неприємній ситуації», «Маяк»
	10 – 11	Сприяти розвитку самостійності (автономності, самостійності емоційної самооцінки і власного емоційного стану, переживання незалежності від оцінки інших)	«Довірливе падіння», «Як обрати вірну мету та її досягнути?», «Взірець для мене», «Свобода», «Почуття свободи і залежності», «Аукціон», «Човен», «Мое незалежне Я», «Підводний світ», «Скульптура свободи»

## Продовження таблиці 3.4

Інформаційний	12	Знайомство учасників з особливостями системи освіти в Україні. Обговорення можливостей учнів всередині цієї системи. Формування мотивації на самостійну роботу зі своїм професійним планом.	Мозковий штурм: «типові помилки при виборі професії». Обговорення та побудова схеми ОПП – особистих професійних перспектив «восьмикутник Климова»
Завершальний	13	Узагальнити отриманий досвід досліджуваними у процесі тренінгової роботи	Вправа «Лист самому собі через десять років», «Упорядкування саду», «Подарунки», «Валіза в дорогу», «Методика незакінчених речень»

У групі особистість знаходиться в ситуації, яка спонукає її до самодослідження, самопізнання, саморозуміння, одночасно можна бути й глядачем, що, в свою чергу, дозволяє ідентифікувати себе з іншими учасниками і використати результати цього спостереження під час оцінки власних думок, емоцій, вчинків [46].

Програма з розвитку самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив має будуватися на таких принципах:

- принцип «тут-і-зараз», що орієнтує на аналіз процесів, що відбуваються в групі в цей момент, сприяє розвитку глибокої рефлексії учасників, формує навички самоаналізу;
- принцип «щирості і відкритості», що сприяє одержанню та наданню іншим чесного зворотного зв'язку, тобто цієї інформації, що так важлива кожному учаснику, і яка запускає не тільки механізми самосвідомості, але й механізми міжособистісної взаємодії в групі.
- принцип «Я», що забезпечує концентрацію уваги на процесах самопізнання, самоаналізу і рефлексії, вчить брати відповідальність на себе і стимулює самоприйняття;

- принцип «активності», який має на увазі обов'язкову активну участь усіх у тому, що відбувається на заняттях;
- принцип «конфіденційності», що забезпечує створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття, і полягає в нерозголошенні того, про що говориться в групі щодо конкретних учасників [13].

Групова робота передбачає використання таких прийомів і технік, як мозковий штурм, обговорення, виконання тренінгових вправ та психодіагностичних методик, рольові ігри. Основна мета використовуваних вправ полягає у створенні для учасників умов переживання контакту із самим собою, з оточенням, підвищення усвідомлення своїх бажань, потреб, почуттів і способів поведінки, що закріпилися в минулому і залишилися стійкими сьогодні.

Підсумкова частина занять має бути присвячена аналізу та узагальненню ефективності проведеної роботи з розвитку самостійності у плануванні професійних перспектив (мотивів, знань, переживань, усвідомленню поведінки) під впливом психологічних умов. Для досягнення поставлених завдань використовується рефлексія та саморефлексія проблематики заняття, обмін груповим досвідом, техніка висловлювання по колу «Сьогодні я відчув, зрозумів, усвідомив...».

Перспективним напрямком розвитку наукової проблематики вважаємо подальшу розробку та апробацію психолого-педагогічної програми з розвитку самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив.

## ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз дослідження проблеми самостійності дозволив встановити, що самостійність є міждисциплінарним поняттям; у психології самостійність розкривається через такі поняття, як суб'єктність, особистісна автономія, саморегуляція. Самостійність – це свідоме мотивування дій та їх обґрунтованість, незалежність від чужих впливів, прагнення і здатність діяти відповідно до власних переконань. Самостійність лежить в основі широкого кола зв'язків особистості зі світом і характерологічних рис, і вона певним чином пов'язана з умовами спілкування і діяльності підлітка. Аналіз соціальної ситуації розвитку старшого підліткового віку дозволив дійти висновку, що професійне самовизначення, як частина особистісного самовизначення, може розглядатися як найважливіше новоутворення підліткового періоду.

2. На підставі аналізу наукової літератури встановлено, що самостійність старших підлітків характеризується: активністю життєвої позиції (здатністю управляти подіями свого життя, активно в них втручатися); умінням планувати, реалізовувати і коригувати систему поставлених перед собою життєвих, в тому числі і професійних, цілей; усвідомленістю.

Враховуючи виокремлені характеристики самостійності та беручи до уваги соціальну ситуацію розвитку старшого підліткового віку, визначено психологічні умови розвитку самостійності старшокласників в плануванні професійних перспектив: особистісна активність; розвиненість саморегуляції; високий рівень відповідальності.

3. Вивчення прояву самостійності в плануванні професійних перспектив засвідчило, що більшість досліджуваних старшокласників знаходиться в процесі осмислення і вирішення проблеми вибору професії, водночас уявлення про професійне майбутнє нав'язані ззовні і не є результатом самостійного вибору.



Вивчення психологічних умов розвитку самостійності в старшому підлітковому віці показало, що для значної кількості досліджуваних підлітків характерний високий та середній рівні особистісної активності. Високий рівень самоактивації свідчить про готовність досліджуваних до змін, розвиненість вміння приймати відповідальність, прагнення до перетворення або створення нових відносин зі світом, усвідомлення необхідності здійснення своїх потенційних можливостей, прагнення до розвитку себе як особистості.

Згідно з отриманими даними, в старших підлітків усвідомлення саморегуляції поведінки у планування професійних перспектив проявляється переважно на середньому рівні: в досліджуваних підлітків потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки не остаточно сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей. Окрім цього, в таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з досліджуваними з високим рівнем саморегуляції.

Дані діагностики засвідчили нейтральність, ситуативний прояв відповідальності в переважній частині досліджуваних підлітків, що вказує на ситуативну самостійність та необхідність додаткового контролю для гарантії завершення розпочатого.

Встановлені кореляційні зв'язки підтвердили припущення про те, що психологічними умовами розвитку самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив є особистісна активність; розвиненість саморегуляції; високий рівень відповідальності.

4. Узагальнення теоретичних підходів зарубіжних та вітчизняних науковців до проблеми розвитку самостійності та професійного самовизначення у старшому підлітковому віці, результати проведеного емпіричного дослідження дозволили розробити психолого-педагогічну програму розвитку самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив. Згідно з існуючими розробками в ключі активізації професійного самовизначення, розвитку самостійності в ході цього процесу можуть сприяти

активні профорієнтаційні методи. Мета програми – сприяння розвитку самостійності старшокласників при плануванні професійних перспектив через цілеспрямовану актуалізацію психологічних умов (особистісна активність; розвиненість саморегуляції; високий рівень відповідальності). Програма розрахована на старший підлітковий вік, складається з 13 занять, тривалістю 2 академічні години. Всього програма займає 26 академічних годин.

Перспективним напрямком розвитку наукової проблематики вважаємо подальшу розробку та апробацію психолого-педагогічної програми з розвитку самостійності старшокласників у плануванні професійних перспектив.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М., 1999. 224 с.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. 4-е издание. СПб. : Питер, 2010. 288 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М. : Смысл, 2002. 416 с.
4. Барабаш Ю. Г., Позінкевич Ю. Г. Психолого-педагогічні основи вибору професії : навч. посіб. Луцьк : РВВ “Вежа Волинського держ. університету ім. Лесі Українки”, 2003. 201 с.
5. Бедлінський О.І. Проблема періодизації підліткового віку в сучасному суспільстві. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 2. С. 49-54.
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди, люди, которые играют в игры. М: Эксмо, 2016. 592 с.
7. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади: Наук. Видання. К. : Либідь, 2003. 280 с.
8. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. В кн.: Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972. С.7-44.
9. Большой психологический словарь. Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672с.
10. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение воображение. М: НПО «Модек», 1996. 392с.

11. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореферат дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 42 с.
12. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах : монографія. К. : Інформ. системи, 2010. 278 с.
13. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. М. : Издательство: Ось-89, 1999. 256 с.
14. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
15. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
16. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка. М.: Мир психологии и психология в мире. 1995. №3 С.21-27.
17. Горбушина О. П. Психологический тренинг. Секреты проведения. СПб. : Питер, 2007. 176 с.
18. Гурлева Т.С. Відповідальність підлітка. К.: Ілавник, 2008. 128 с.
19. Дергачева О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. 19.00.01 М., 2005. 214с.
20. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я.С. Сунцова. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2009. 112 с.
21. Ендеберя І. В. Особливості розвитку самостійності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2015. 23 с.
22. Журавлев А.Л. Развитие методологических и теоретических исследований в Институте психологии РАН. *Национальный психол. журнал*. 2007. № 1 / 2. С. 75–80.

23. Зимняя И.А. Педагогическая психология. 3-е издание; Воронеж : НПО 'МОДЭК', 2010. 448 с.
24. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции Учебное пособие: 3-е издание, Питер, 2006, 208 с.
25. Иванченко Г.В. На пороге профессиональной карьеры: социальные проблемы и личностные стратегии выбора. *Человек*. №4, 2005. № 3. С. 5-16.
26. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. М., «Педагогика», 1972. 352 с
27. Исмагилова Ф.С. Основы профессионального консультирования. Москва- Воронеж: МОДЕК, 2003. 256с.
28. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте. *Вопросы психологии*, 2006, № 3. с. 49-55.
29. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Бородкина И.В. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков. *Вопросы психологии*. 2007, №2 с. 68-79.
30. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2010. 304 с.
31. Кон И. С. Психология ранней юности: книга для учителя. М. : Просвещение, 1989. 254 с.
32. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции. *Психология*, 2005. Том. 2, № 1. С. 27–42.
33. Кузнецов К. Г. Психолого-педагогические условия развития самостоятельности старшеклассников в планировании личных профессиональных перспектив : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07; Ин-т психолого-пед. проблем детства РАО. Москва, 2012. 193 с.
34. Лазурский А. Ф. К учению о психической активности. Програма исследования личности / под ред. Г.С. Никифорова, Л.А. Коростылевой. СПб. : Алетейя, 2001, 192 с.

35. Леванова Е.А. Они уже не дети (к вопросу о психологических особенностях разных подростковых возрастных групп). *Возрастная психология. Детство, отрочество, юность* : хрестоматия / сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М., 2000. – С. 411-428.
36. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 302 с.
37. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1997. 63с.
38. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2016. 400 с.
39. Матвеев Б. Р. Развитие личности подростка: программа практических занятий : методическое пособие. СПб.: Речь, 2007. 176 с.
40. Мельник О. В. Зміст, форми та методи профконсультативної роботи зі старшокласниками в процесі профільного навчання : наук.-метод. посіб. [для вчителів]. К. : Мегапринт, 2008. 76 с.
41. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции : феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 2001. 192 с.
42. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М. :Академия, 2002. 200с.
43. Обухова Л.Ф. Возрастная психология : учебник для бакалавров. М. : Юрайт, 2013. 460 с.
44. Одинцова М.А., Ослон В.Н., Оголь М.П. Самоактивация как основа развития личностно-профессиональной компетентности специалистов учреждений для детей-сирот. *Психология и право*. 2019. Том 9. № 4. С. 1–17.
45. Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Разработка методики самоактивации личности. *Психологические исследования*, 2018, 11(58), с. 12. <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n58/1558-odintsova58.html#e3>
46. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебн. пособие для студ. спец. Вузов. М. : ТЦ Сфера, 2002. 512 с.
47. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. М.: Наука, 1996. 124с.

48. Осницкий А. К., Астахова Л.Л. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков. *Вопросы психологии*. 2007. №3. С. 42–51.
49. Остренкова М. Е. Влияние особенностей межличностных взаимоотношений подростков на формирование их профессионального самоопределения в условиях общеобразовательной школы. Дисс. ... канд. психол. наук. Тверь, 1999. 147с.
50. Павелків Р. В. Психологічні особливості прояву та розвитку самостійності в учнів молодшого шкільного віку. *Інноватика у вихованні*. 2015. Вип. 2. С. 27-35.
51. Павлюк М.М. Психологія розвитку самостійності майбутнього фахівця. Дис. ... докт. психол. наук 19.00.07, Київ, 2019, 497 с.
52. Педагогическое наследие / Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
53. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб. : Питер, 2003. 192 с.
54. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М., 1980. 233 с.
55. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу: монографія / Л.А. Гуцан, О.Л. Морін, З.В. Охріменко, О.М. Пархоменко, Л.І. Гриценко; І.І. Ткачук , за ред. О.Л. Моріна. Харків: Друкарня Мадрид, 2016. 220 с.
56. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности : монография. Ижевск, Набережные Челны : Изд-во Института управления, 2009. 565 с.
57. Прядеин В.П. Психодиагностика личности : Избранные психологические тесты : Практикум. Сургут : Сургутский гос. пед. ун-т, 2014. 215 с.
58. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения, Москва- Воронеж: НПО Модек, 2003. 400с.
59. Пряжников Н. С. Организация и методика производственного обучения: профориентология. учебное пособие для среднего профессионального образования. Москва : Юрайт, 2019. 405 с.

60. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 320 с.
61. Профорієнтаційна робота зі школярами: метод. посіб. для вчителів / за ред. М.П. Тименка. Рівне, 1992. 130с.
62. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха . СПб.: Питер, 2006. — 1096 с.
63. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
64. Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования / Под. ред. Л.М. Митиной. М. ; СПб. : Нестор-История, 2015. 416 с.
65. Розин В.М. Психология судьбы: программирование или творчество. М.: Вопросы психологии, 1992, №1. С. 8-105.
66. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир (сборник) СПб.: Питер, 2003. 190с.
67. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2015. 705 с.
68. Синявський В. В. Психологічні основи профорієнтаційної професіографії : навчальний посібник. К. : ІПК ДСЗУ, 2010. 89 с.
69. Слободчиков В.И., Исаев Е.И., Основы психологической антропологии: психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная Пресса, 2000. 416с.
70. Словарь «Психологический лексикон». Под. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2006. 784с.
71. Сошина Ю.М. Психологічні особливості формування ціннісно-смыслових настановлень у підлітковому віці : дис. ... канд. психол. н. : 19.00.07. К., 2016. 224 с.
72. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. К.: Просвіта, 1996. 404 с.



73. Титаренко Т.М. Життєві домагання особистості. К.: Педагогічна думка, 2007. 453 с.
74. Тимошенко Н. Професійне самовизначення старшокласників (за результатами дослідження). *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2016. С. 421-427.
75. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К., 1996. 383 с.
76. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Планирование жизни. Решение проблем / Пер. с нем. М.: Генезис, 2008. 184 с.
77. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Ценности, цели и интересы. Школа и учеба. Работа и досуг / Пер. с нем. М.: Генезис, 2008. 208 с.
78. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Биг-пресс, 2012. 204с.
79. Хрестоматия по возрастной психологии. Под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд., доп. М.: МПСИ, 2006. 304с.
80. Цукерман Г.А. Развитие учебной самостоятельности. М. : ОИРО. 2010. 432 с.
81. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник самопроекування особистості. *Наука і освіта*. 2014. № 9. С. 22–26.
82. Чепелева Н.В., С.Ю. Рудницька. Нормативна модель дискурсивного самопроекування особистості. *Наука і освіта*. 2017. № 11. С. 105-113.
83. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.
84. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной педагогической психологии М.: Международная педагогическая академия, 1995. 219 с.
85. Эриксон Э.Г. Идентичность : юность и кризис : пер. с англ. М. : Флинта: МПСИ : Прогресс, 2006. 352 с.

86. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. *Вопросы Психологии*, 1994, №2. С.64-77.
87. Arthur M.B., Hall D.T., Lawrence B. Handbook of Career Theory. Cambridge: Cambridge University press, 1989. pp. 28-29.
88. Cochran L. Career Counseling: A Narrative Approach. Sage Publications, 1997. 267p.
89. Deci E.L., Ryan R.M. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. Handbook of self-determination research, edited by E. L. Deci and R. M. Ryan. The University of Rochester Press, 2002. pp. 3-33.
90. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 2008b. T. 49. p. 182-185.
91. Fukuyama Sh. F-test for dhharaisingihe ability to chtose metodically among occupations Ashiya, Hyogo, Japan: Ashiya College Press, 1984. 68p.
92. James A., Athanasou, Harsha N. Perera. International Handbook of Career Guidance. Springer International Publishing, 2019. 851 p.
93. Gysbers N.C., Moor E.I. Career counseling: Skills and techniques for practitioners. Englewood Cliffs (N. Y.): Prendce-Hall, 1987. P.186-192.
94. Holland J.L, The psychology of vocational choice. Waltham (Mase): Braisdell, 1966.
95. Kinner R.T., Krymboltz J.D. Procedures for successful career counseling. San Francisco; London, 1986. Pp. 307-355.
96. Marcia, J. E., Development and validation of ego identity status, *Journal of Personality and Social Psychology* 3, 1966, pp. 551-558.
97. Super D.E. Synthesic: Or is it distillation. *The personnel and guidance journal*. 1983. Vol.61, N8. Pp.508-512.
98. Trommsdorff G. Development of “Agentic” Regulation in Cultural Context: The Role of Self and World Views. *Child Development Perspectives*. 2012. Vol. 6, Issue 1, pp. 19-26.

99. Twenge J.M. , Campbell W. K., Gentile B. (in press) Generational increases in agentic self-evaluations among American college students, 1966-2009. *Self and Identity*, 2012. P. 409-427.