

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ  
КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

До захисту допустити:  
**в.о. зав. кафедри**  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 201\_р.

**Кваліфікаційна робота**

за освітнім ступенем «Магістр» на тему:  
**«Первинна професійна Его-ідентичність як фактор успішності  
навчання старшокласників»**

Студентки факультету філології та  
масових комунікацій  
спеціальності 053 Психологія.  
Практична психологія  
освітнього ступеня «Магістр»  
**Чемет Олени Василівни**

**Науковий керівник:**  
Тищенко Лілія Валеріївна  
кандидат психологічних наук, доцент  
кафедри практичної психології

**Рецензент:**  
Черезова Ірина Олександрівна,  
кандидат психологічних наук, доцент  
кафедри психології Бердянського  
державного  
педагогічного університету

Кваліфікаційна робота захищена  
з оцінкою \_\_\_\_\_  
Секретар ЕК \_\_\_\_\_  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 201\_р.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПЕРВИННОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕГО-ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	7
1.1. Теоретичні підходи щодо вивчення ідентичності особистості.....	7
1.2. Професійна ідентичність в структурі формування професійного самовизначення особистості.....	18
1.3. Специфіка професійного самовизначення в юнацькому віці.....	27
Висновки до розділу 1.....	33
РОЗДІЛ 2. ФЕНОМЕНОЛОГІЯ УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ.....	34
2.1. Визначення феномену успішності.....	34
2.2. Психологічні особливості успішності навчання.....	39
2.3. Фактори, які впливають на успішність навчання старшокласників.....	49
Висновки до розділу 2.....	57
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРВИННОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕГО-ІДЕНТИЧНОСТІ В СТРУКТУРІ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ .....	58
3.1. Обґрунтування вибору методик.....	58
3.2. Аналіз результатів констатувального експерименту.....	61
3.3. Формувальний експеримент та перевірка ефективності тренінгової програми.....	68
Висновки до розділу 3.....	74
ВИСНОВКИ.....	75
СПИСКИ ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	77
ДОДАТКИ.....	84

## ВСТУП

**Обґрунтування актуальності теми.** На сучасному етапі розвитку суспільних відносин феномен успішності представляє інтерес для психологічної науки і практики. Юнацький період онтогенезу є періодом життєвого, соціального та професійного самовизначення. Визначну роль у цьому процесі відіграє психологічна готовність старшокласника до змін у світогляді, самоусвідомленні, його готовність до проектування та побудови свого життєвого шляху. Бачення себе майбутнім професіоналом є не тільки показником зв'язку молодої людини з суспільством, входження до суспільства, а також це проєкція в майбутнє визначеної соціальної позиції та спрямування на професійну самореалізацію.

Професійна діяльність є умовою для самореалізації, самоактуалізації, особистісного та професійного росту особистості. Старшокласники, обираючи майбутню професію, формують уявлення про подальший образ життя та людей, які їх оточують. Їм важко зробити вибір не тільки через обмеженість життєвого досвіду та знань у великому полі вибору, а й внаслідок невизначеності політичної, соціальної та економічної обстановки. Правильність чи неправильність вибору впливає на формування його цінності для суспільства як людини, рівень отриманого задоволення від праці, стан фізичного та психічного здоров'я, емоційний стан.

Професійне самовизначення складає важливий компонент особистісного самовизначення. Підґрунтям цього феномену є сформованість професійної ідентичності, тому що саме вона, як результат важливих вікових новоутворень старшокласників, визначає психологічне благополуччя людини. Особливості процесу первинного пізнання професійної галузі, «примірка на себе професійних ролей» безпосередньо впливають на формування цілісної професійної ідентичності. Проблема первинної професійної Еґо-ідентичності сучасного старшокласника заслуговує особливої уваги, оскільки вона є складовою частиною ідентичності сучасної людини.

Успішність людини в професійній сфері залежить від успішності в навчанні. Розуміння того, що старшокласник робить з точки зору сенсу його дій, навички, яких він набуває в навчальному закладі, визначають його успішність у професійній діяльності. Успішність виступає ціннісною категорією, оскільки в розумінні людини своєї успішності в житті, у професійній діяльності відображається уявлення людини про сенс власного життя.

Навчальна успішність виступає як ціннісне поняття. З точки зору педагогічної науки воно складається з зовнішньої оцінки вчителями, батьками результатів діяльності учня. З точки зору психології – це емоційне ставлення старшокласника до самого процесу навчання, розуміння, для чого йому потрібні знання, як вони йому допоможуть у побудові життєвих планів, як він буде їх використовувати в майбутній професійній діяльності. Оскільки навчальна успішність є однією із складових психічного здоров'я школярів, то академічний відмінник, який весь час намагається відповідати вимогам та очікуванням оточуючих, навряд чи може бути віднесений до успішного, оскільки навчання не приносить йому радощів, задоволення, всього того, що входить до поняття успішність.

Актуальність дослідження первинної професійної Его-ідентичності старшокласника визначається тим, що феномен первинної професійної Его-ідентичності старшокласників та її вплив на успішність навчання юнаків тривалий час не розглядався та є недостатньо вивченим.

**Мета дослідження** – розробити програму розвивальних тренінгових занять для старшокласників, яка допомагає сформувати та підвищити ступінь виразності професійної Его-ідентичності.

**Об'єкт дослідження** – навчальна успішність як психологічний феномен.

**Предмет дослідження** – первинна професійна Его-ідентичність старшокласників.

**Гіпотеза дослідження** – успішність навчання старшокласників визначається рівнем сформованості первинної професійної Его-ідентичності.

### **Завдання дослідження:**

1. Провести аналіз теорій ідентичності особистості.
2. Розкрити поняття успішності навчання як психологічного феномену.
3. Розглянути специфіку професійного самовизначення юнаків.
4. Розглянути особливості професійної Его-ідентичності старшокласників.
5. Провести емпіричне дослідження впливу первинної професійної Его-ідентичності на успішність навчання.
6. Апробувати програму розвивальних тренінгових занять для старшокласників з формування та підвищення ступіня виразності професійної Его-ідентичності.

**Теоретико–методологічною основою роботи** виступають дослідження: теорії ідентичності (Е.Еріксон, Дж.Марсія, Г.Теджфел, Дж.Тернер, Е.Фромм, Ж.-К.Дешам, Т.Дево, Г.Брейкуел, Т.Стефаненко, С.Московичі); визначення феномену професійної ідентичності (О.Єрмолаєва, Є.Клімов); дослідження системи образів «Я» в професійному розвитку людини (Б.Ананьєв, І.Бех, Л.Божович, О.Леонтєв, С.Рубінштейн, К.Абульханова – Славська, І.Багаєва, Н.Кузьміна, Д.Леонтєв, Н.Побірченко, Н.Нічкало, П.Сагач); феномену успішності та визначення критеріїв успішності (С.Рубінштейн, Є.Клімов, М.Селігман, О.Родина, А.Чирикова, І.Синягина, Я.Чернишов); базові моделі свідомості (В.Давидов, Г.Щедровицький, Д.Ельконін, Ю.Швалб); теорія навчальної діяльності (Д.Ельконін); дослідження психологічних особливостей становлення особистості юнаків (Л.Божович, Н.Бондар, М.Боришевський, І.Булах, Л.Виготський, М.Гінзбург, Є.Головаха, Е.Еріксон, І.Кон, Г.Костюк, О.Леонтєв, С.Максименко та ін.)

**Методи дослідження:** аналіз наукової літератури; використання стандартизованих методик емпіричного дослідження (проективний малюнок «Я в професії»; «Диференційний діагностичний опитувальник» Є.Клімова; методика «Інтелектуальна лабільність»; есе на тему «Мій звичайний робочий день»; опитувальник «Мотиви вибору професії» (Р. Овчаров); самооцінка

успішності за основними предметами та оцінка успішності вчителями); якісний та кількісний аналіз емпіричних даних.

**Наукова новизна** нашої роботи полягає у: визначені впливу сформованості первинної професійної Его-ідентичності старшокласників на успішність навчання; уточненні уявлень щодо критеріїв успішності в діяльності особистості; визначення місця професійної ідентичності в професійному самовизначенні юнаків; розробці тренінгово-розвивальної програми для старшокласників, спрямованої на формування та розвиток первинної професійної Его-ідентичності.

**Теоретичне значення дослідження** – розглянуто соціально-психологічні аспекти феномену успішності особистості; визначено фактори, які впливають на успішність навчання юнаків; проаналізовано теорії ідентичності особистості.

**Практичне значення нашої роботи** полягає в тому, що напрацьовані результати дослідження та розроблені тренінгово-розвивальні програми можуть бути використані практичними психологами загальноосвітніх шкіл I-III ступенів, гімназій та ліцеїв, що працюють з учнями старших класів; психологами центрів зайнятості в заходах з профорієнтації.

**Апробація та впровадження результатів емпіричного дослідження:** основні положення роботи представлені у збірнику тез студентських робіт факультету філології та масових комунікацій МДУ у статті «Первинне професійне самовизначення старшокласників в структурі «Я-концепції» (Маріуполь, 2017), у збірнику матеріалів щорічного регіонального семінару «Підготовка майбутніх вчителів до реалізації Концепції «Нова українська школа»» у статті «Первинна професійна Его-ідентичність як фактор успішності навчання старшокласників» (Глухів, 2018), у збірнику матеріалів 8 Міжнародної конференції «Science and society» у статті «Первинна професійна Его-ідентичність як фактор успішності навчання старшокласників» (Гамільтон-Канада, 2018).

**Структура роботи.** Кваліфікаційна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури, додатків. Містить 2 таблиці, 3 рисунка, 4 додатка. Основний зміст викладено на 76 сторінках.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПЕРВИННОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕГО-ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

### 1.1. Теоретичні підходи щодо вивчення ідентичності особистості

Розвиток особистості – довготривалий процес, психологічною особливістю якого є формування особистісної ідентичності, почуття індивідуальної самототожності, спадкоємності та єдності.

Ідентичність, як найбільш активний та чуттєвий компонент психіки людини, чутливо реагує на зміни соціально – економічних орієнтирів. Це, в свою чергу, впливає на тип міжособистісних стосунків, які є в суспільстві, та визначає рівень психічного благополуччя нації в цілому.

Ідентичність як феномен викликає інтерес дослідників. Це пов'язано з тим, що ідентичність в процесі формування особистості задає такі важливі характеристики, як ставлення не тільки до себе, а й до інших, суспільства, які визначають її Я. Отже, дуже важливо вивчення та розуміння значення ідентичності, виявлення соціально–психологічних факторів, які впливають на її формування та подальше закріплення її базових складових, механізмів функціонування.

Поняття «ідентичність» зарубіжні та вітчизняні дослідники трактують по-різному, що призводить до плутанини у використанні термінів «ідентичність», «самовизначення», «самоусвідомлення», «самоість», «Я» та ін. Так, ідентичність (лат. *identicus* – тотожний, однаковий) виявляється у зосередженості людини на собі, в ототожненні її з соціальною групою та оточенням, у визначенні цінності людини та її соціальної ролі.

З точки зору онтопсихології, ідентичність – «ін-се» від лат. *in es-se* – зосередження буття, внутрішнє позитивне ядро, справжнє буття людини, рішення стати «головною діючою особою» всередині самої системи [46].

У сучасній літературі виокремлюють два підходи щодо визначення ідентичності. Так, перший підхід трактує ідентичність відносно її функціонування в структурі психологічних систем та розглядає як внутрішню

узгодженість індивіда «всередині себе» (з самим собою). Ідентичність як процес протікає безсвідомлено. У західній психології ідентичність трактується як почуття єдності, усвідомлене людиною в приємності свого фізичного та психічного «Я», тотожності самому собі [2].

Другий підхід відображає соціологічну характеристику ідентичності та визначає її як набір (діапазон) символічних засобів самовираження. За їх допомогою індивід визначає своє ставлення до таких соціальних норм, як «стать», «національність», «вік», «клас» та ін., тобто вона наповнюється соціальним контекстом. Таким чином, поняття «ідентичність» об'єднує психологічні та соціальні контрасти.

Феномен ідентичності інтенсивно досліджується в зарубіжній психології (Г.Брейкуел, А.Ватерман, Т.Дево, Ж.-К.Дешам, У.Джеймс, Дж.Марсія, Дж.Мід, Г.Теджфел, Дж.Тернер, Е.Еріксон, Г.Андрєєва, Є.Клімов, В.Ядов та ін.). Дослідники цього феномену по-різному визначають структурні елементи ідентичності, її параметри, рівні, види та складові.

Поняття «ідентичність» та «ідентифікація» тісно пересікаються. Фрейд З. для пояснення сновидінь та процесів, завдяки яким маленька дитина засвоює зразки поведінки значущих інших, формує «над-Я», приймає жіночу або чоловічу роль, ввів поняття «ідентифікація», яка є одною з важливих складових ідентичності, процесу її формування. Ідентичність – стан та структура ідентифікованості [7].

Еріксон Е. продовжив лінію традиційного психоаналізу. Він на чільне місце поставив «Я». Ідентичність, за ним, – це утворення, яке виникає в дитинстві шляхом успішного егосинтезу. Воно об'єднує основні задатки, базові потреби, здібності, значущі ідентифікації, захисти, сублімації та постійні ролі. Він виокремлює наступні аспекти ідентичності: індивідуальність, тотожність, цілісність, єдність, соціальна солідарність. Згідно його теорії, індивідуальність – усвідомлене відчуття власної унікальності та виокремленості. Відчуття внутрішньої єдності, неперервності між людиною в минулому, теперішньому та майбутньому складає зміст тотожності та цілісності. Важливо зазначити, що під



єдністю дослідник має на увазі відчуття внутрішньої гармонії, об'єднання в єдине ціле образів себе.

Вчений розрізняє два аспекти ідентичності: 1) організмичний – це зовнішній фізичний вигляд та природні задатки. Цей аспект ідентичності пов'язаний з усвідомленням людиною власної унікальності, з прагненням не тільки до розвитку, а й до реалізації власних здібностей та інтересів; 2) соціальний, який проявляється на груповому та психосоціальному рівні.

Соціальна солідарність, як необхідний момент ідентичності, представляє собою відчуття внутрішньої солідарності з ідеалами суспільства та соціальної групи, до якої людина відносить себе. Вона дає відчуття того, що власна ідентичність має сенс для інших та відповідає їх очікуванням та сприйняттю. Виходячи з того, що поведінка людини має адаптивний характер, ідентичність виступає інтегруючою основою.

Центральна ідея його теорії полягає в тому, що процеси формування ідентичності кожної особистості залежать від наступних функцій: 1) як ти судиш про інших; 2) як інші судять про тебе; 3) як ти оцінюєш процес оцінних суджень інших; 4) здатність запам'ятовувати соціальні категорії, якими оперують в культурі, коли висловлюють судження про інших людей.

Дослідник розглядає ідентичність двох видів: групову та Его-ідентичність, які розвиваються паралельно одна одній. Остання є більш стійкою та незмінною, хоча інші дослідники говорять, що ці дві ідентичності утворюють єдину лінію розвитку, де вона є інтеграцією уявлень про себе як про окрему особистість та як про учасника міжособистісних стосунків [69].

Вчений стверджує, що ідентичність розвивається впродовж всього життя людини. Цей процес охоплює одночасно диференціацію й інтеграцію різних взаємозв'язаних елементів (ідентифікацій), що створюють для кожної людини універсальну структуру. Диференціація стає все більш змістовною у міру того, як розширюється коло значущих для індивіда осіб.

Згідно його теорії, суть ідентичності та ідентифікації полягає у функції усвідомленого почуття унікальності людини, у прагненні до нерозривності

життєвого досвіду, а також у формуванні в людини особистісного конструкта. Цей конструкт відображає солідарність людини з соціальними та груповими ідеалами та стандартами. Він визначає ідентичність на декількох рівнях. Так, на соціальному рівні – це «особистісний конструкт, який відображає внутрішню солідарність людини з соціальними, груповими ідеалами та стандартами» [62].

Таким чином, ідентичність – це багатогранне поняття, яке охоплює:

- 1) почуття органічної приналежності індивіда до його епохи та міжособистісних стосунків, які характерні для неї;
- 2) гармонічне поєднання ідей, образів, цінностей, які властиві особистості та соціально – психологічний образ людини в конкретний історичний період.

По-іншому до проблеми ідентичності підійшов А.Ватерман, хоча він розділяв та розвивав підхід Е.Еріксона. Так, елементами ідентичності виступають цілі, цінності та переконання особистості, сукупність яких може бути представлена в чотирьох сферах життя людини, які визначаються професійною діяльністю, релігійними переконаннями та мораллю, політичними поглядами, вибором соціальних ролей.

Ці елементи складають основу для визначення напрямку в пошуках сенсу життя. Вони формуються в результаті вибору тієї чи іншої альтернативи в період кризи ідентичності. У такому випадку ідентичність є мотиваційно – ціннісним компонентом психіки, яка задає спонукальні орієнтири для людини. І далі, розвиток такої ідентичності припускає постійне знаходження відповідності між бажаним (цілями, цінностями, переконаннями) та можливим (вимоги життя, яке змінюється) [34].

На його думку, коли ціль, цінності та переконання втрачають свою життєздатність та не відповідають вимогам життя, почуття досягнення ідентичності повільно руйнується. Наявність в структурі ідентичності особистості домінування механізму психологічного захисту призводить до виникнення кризи ідентичності. Саме під час подолання кризи ідентичність може переструктуруватися відповідно новим вимогам соціуму. [74]

Марсія Дж., теж із послідовників Е.Еріксона, вважає, що ідентичність – це динамічна структура, яка об'єднує потреби, здібності, переконання, індивідуальну історію. Розвиток ідентичності відбувається в процесі вирішення людиною різноманітних життєвих проблем, набуття нею певного статусу. На його думку, у кожний момент життя людини ідентичність може мати один з чотирьох статусів: досягнута ідентичність, передчасна ідентичність, дифузна ідентичність та мораторій. Існують параметри, які визначають статус: наявність чи відсутність кризи та сформованість елементів ідентичності – цілей, цінностей, переконань, здібностей, інтересів [14].

Дослідник виокремлює чотири статуси існування особистісної ідентичності:

- 1) *досягнута ідентичність* – для цього статусу притаманно, що людина пройшла період кризи і самовизначення, індивід перейшов від пошуку себе до практичної самореалізації, сформував певну сукупність важливих для нього цілей, цінностей і переконань;
- 2) *мораторій* – цей етап характеризується нормативною кризою самовизначення: людина з численних варіантів розвитку вибирає той єдиний, який може вважати своїм;
- 3) *дострокова (передчасна) ідентичність* – людина володіє певним набором цілей, цінностей та переконань. Але через те, що індивід включився в систему відносин внаслідок ідентифікації з батьками або іншими значимими людьми, він ніколи не переживав стану кризи;
- 4) *дифузна ідентичність* – це стан ідентичності, коли людина не має міцних визначених цілей, цінностей і переконань. Характерно, вона демонструє пасивну позицію [54].

Значний внесок у визначення поняття «ідентичності» та формування особистісної ідентичності було зроблено Дж.Мідом. Він надає особливе значення в розвитку ідентичності початковим основним стадіям інтерсуб'єктивної активності: мові, грі та колективній грі. Важливу роль в

цьому процесі відведено розвитку когнітивних процесів та комунікації, появи рефлексії.

Ідентичність особистості – це здатність сприймати свою поведінку і життя в цілому як взаємопов'язане, єдине ціле. Дослідник виокремлює усвідомлювану та неусвідомлювану ідентичність.

Базову основу неусвідомлюваної ідентичності складає прийнятий людиною комплекс очікувань, що передаються від соціальної групи, до якої вона належить, тобто неусвідомлено прийняті норми, звички. Перехід від неусвідомлюваної до усвідомлюваної ідентичності – складний процес. Він характеризується розвитком когнітивних процесів, появою рефлексії, аналізом своєї діяльності та поведінки.

Говорити про те, що індивід усвідомлює власну ідентичність можна тоді, коли він дивиться на себе очима іншого. Керування власним процесом комунікації може людина, яка осмислює саму себе, переймаючи роль іншого. У процесі спілкування з іншими людьми та застосовуючи загальні значущі символи, людина створює у себе самої такі ж позиції, які вона бажає бачити в інших або які виникають самі.

Таким чином, людина тоді володіє усвідомленою ідентичністю, коли вона стає для себе об'єктом, отримує уявлення про саму себе, набуває самосвідомості в процесі інтеракції завдяки стосункам з іншими.

Ідеї Дж.Міда про усвідомлювану ідентичність систематизував Л.Краппман. Він розглядає умови соціальної ситуації, при яких ідентичність підлягає зберіганню. Згідно з його теорією, існує ряд здібностей, необхідних людині для успіху підтримки та збереження своєї ідентичності в ситуації взаємодії: 1) рольове дистанціювання; 2) емпатія; 3) толерантність до суперечностей.

В міжособистісній взаємодії особливе значення має здібність до успішної презентації своєї ідентичності. Часто буває так, що партнери, які беруть участь у взаємодії, мають суперечливі уявлення про значення одних і тих самих

символів. У таких ситуаціях перед індивідом стоїть завдання переробити нову інформацію так, щоб привести її у відповідність з накопиченим досвідом [55].

Ідеї Дж.Міда були розвинені в концепції І.Гоффмана, який виокремлює три види ідентичності:

- 1) *соціальна ідентичність*: індивід належить до соціальної групи, якій притаманні певні атрибути. Типізація особистості іншими людьми відбувається на основі цих атрибутів;
- 2) *особистісна ідентичність*: базовою основою є індивідуальні ознаки людини. Це унікальні ознаки людини (наприклад, відбитки пальців) та унікальна комбінація фактів і дат історії її життя;
- 3) *Я-ідентичність*: суб'єктивне відчуття індивідом своєї життєвої ситуації, своєї безперервності і своєрідності.

Дослідженням розвитку ідентичності особистості займалися також представники гуманістичного напрямку Е.Фромм та К.Роджерс. Так, Е.Фромм розрізняє персональну, або особистісну, та соціальну ідентичність. За ним, особистісна ідентичність є результатом індивідуалізації людини, для якої характерно відокремлення людини від сил природи та інших людей. Формування та розвиток соціальної ідентичності він пов'язує з наявністю у людини потреби щодо зв'язку із оточуючим світом, яка досягається шляхом самоототожнення з якимись ідеями, цінностями, соціальними стандартами [11].

Роджерс К. вважає, що ідентичність – це нестійка, незмінна сутність, організований, зв'язаний гештальт. Він постійно знаходиться в процесі формування залежно від змін ситуації, досвіду особистості. Згідно з його теорією, людина володіє здатністю зросту, змін та особистого розвитку. Терміном «ідентичність» дослідник підкреслює неперервний процес усвідомлення себе, який базується на минулому досвіді, теперішніх даних та очікуваннях майбутнього.

Таким чином, ідентичність визначається не тільки зовнішніми впливами, які постійно діють на людину, а й характером її пізнавального, емоційного та

поведінкового відгуку на них, який залежить від того, що собою являє людина як індивід, як особистість та як суб'єкт діяльності.

Згідно з когнітивістським підходом Г.Теджфела та Дж.Тернера, формування ідентичності відбувається на основі уявлень людини про світ. Установки, стереотипи, очікування та ідеї – інтерпретації, пов'язані між собою, які є регуляторами поведінки.

Ідентичність має когнітивну та емоційну складову. Вони нерозривно поєднані, обумовлені міжгруповою взаємодією та мають на неї сильний вплив. Так, когнітивна система має два полюси біполярного континууму, в якій вибір поведінки здійснюється залежно від того, яка ідентичність актуалізується [70]. На думку Дж.Тернера, між цими полюсами є тісний взаємозв'язок. Він вважає, що це різні форми самокатегоризації: особистість категоризує себе в межах певного біполярного континуума «ближче» то до одного, то до іншого полюсу.

Процес становлення та розвитку ідентичності відбувається завдяки таким механізмам: соціальна категоризація, соціальне порівняння (міжособистісне – міжгрупове); соціальна ідентифікація (персоналізація, самовизначення, самоорганізація), міжгрупова дискримінація. Підхід цих дослідників – це спроба подолання дихотомії особистісного та безособистісного початку в людині.

Якщо Дж.Тернер акцентує увагу на соціальній ідентичності як структурі більш високого рівня у порівнянні з особистісною ідентичністю [73], то Г.Теджфел протиставляє особистісну та соціальну ідентичність. Він розмістив всі взаємини між людьми на осі: на одному полюсі – міжособистісні стосунки, на протилежному – взаємодія людей як представників певних соціальних спільнот. Оскільки поведінка людини в напрямку досягнення позитивної самооцінки регулюється ідентичністю як мотиваційно – когнітивною системою, то людина буде використовувати ті соціальні форми поведінки, які актуалізують соціальну ідентичність. Якщо досягнення позитивної самооцінки можливе на рівні міжособистісного спілкування, тоді відбувається актуалізація особистісної ідентичності [7].

Ще більш виражено протиставлення особистісної та соціальної ідентичності з точки зору самокатегоризації. На думку Т.Стефаненко, актуалізація особистісного рівня подавляє соціальний полюс самокатегоризації та веде до зниження кількості стереотипних рольових виявів. Зворотній процес спостерігається при актуалізації соціальної ідентичності, що веде до гальмування установок та поведінки, а також призводить до деперсоналізації [49].

Так, С.Московичі дотримується іншої точки зору. Згідно з його теорією соціальних репрезентацій, особистісна ідентичність є однією з соціальних презентацій, отже, протиставлення неправомірне. Він вважає, що «образи Я», які конструює індивід – представник одного соціуму, схожі за структурами та змістом [34]. На його думку, основу ідентифікаційної матриці людини складає велика сукупність ідентичностей. Провідна у конкретний час ідентичність організовує свою ієрархію та свій порядок в цій матриці, та саме вона визначає параметри, за якими здійснюється порівняння [71].

Г.Брейкуел вважає, що особистісна ідентичність є продуктом соціального середовища, яка після свого формування значно впливає на неї. На думку дослідника, завдяки категоріям соціальної ідентичності, які засвоїв індивід, у людини є можливість пізнавати себе як особистість, яка відрізняється від інших. Дослідник приходить висновку, що динаміка ідентичності людини – це процес неперервної діалектичної взаємодії особистісної та соціальної ідентичності [68].

Ж.-К.Дешам та Т.Дево прийшли до висновку, що власна група виглядає менш однорідною, ніж чужа. Вони пояснюють це тим, що диференціація між групами не завжди означає внутрішньо групове уподобання. І далі, чим сильніше проходить ідентифікація з групою, тим більш значима міжособистісна диференціація всередині групи, тобто, чим більше індивід ідентифікує себе з групою, тим більш у нього виражена тенденція сприймати себе як такого, що відрізняється від інших її членів [58].

На думку Л.Шнейдера, ідентичність – це динамічна структура, яка розвивається нерівномірно та нелінійно; синтез всіх характеристик людини в унікальну структуру. Зміни, які відбуваються в середовищі, тягнуть за собою зміни в самій структурі ідентичності. Автор робить висновок, що ідентичність визначає прагнення людини до цілісності [61].

Ідентичність неоднорідна за змістом. Виокремлюють біологічний, змістовний, ціннісний та часовий виміри. Центральну частину ідентичності складає біологічний вимір, який з розвитком особистості стає все менш значущим. Для опису себе як унікальної особистості та об'єднання в сукупність усіх характеристик індивід використовує змістовний вимір.

Характеристики цього виміру пов'язані між собою та можуть відноситись або до соціальної ідентичності або до особистісної. Їх структура змінюється залежно від соціального контексту. На відміну від біологічного виміру, соціальній має тенденцію до розширення в процесі життєдіяльності. Ціннісний вимір включає в себе позитивну та негативну оцінки особистістю змістовних елементів ідентичності, яке постійно змінюється. На структуру ідентичності впливає багатство соціального досвіду особистості. Одноманітний соціальний досвід веде до спрощення структури ідентичності [51]. Таким чином, ідентичність не є статичним утворенням. Воно постійно зазнає зміни та кризи розвитку.

Ідентичність можна розглядати по-різному. З одного боку, як властивість особистості бути собою в соціальній ситуації, яка змінюється, у результаті усвідомлення своїх відмінностей від інших. З іншого боку – це результат ототожнення індивіда з тією чи іншою групою на основі засвоєння її характеристик: властивостей, стандартів, цінностей, соціальних установок, ролей. Ще У.Джеймс та Дж.Мід виокремили в структурі ідентичності соціальну та особистісну складову [4].

Індивід в процесі соціальної взаємодії в певних соціальних системах по-різному визначає себе. Це обумовлює варіативність форм ідентичності. Так, соціальна ідентичність – це дзеркальне відображення приналежності індивіда



до певної соціальної групи, комплексна система, яка передає постійність структур. Вона актуалізується в ситуації соціальної взаємодії в різних соціокультурних просторах. Індивід одночасно володіє декількома ідентичностями. Ідентичність трактується в термінах групової або колективної спільності.

Сферами, завдяки яким відбувається побудова ідентичності, виступають стать, етнічність, раса, релігія, національна приналежність, вік та ін.. До структури соціальної ідентичності входять знання про групу, її норми, правила, символічні ритуали та емоційний компонент членства в групі. Соціальна ідентичність – сукупність різних ролей, закріплених у процесі соціального навчання [6].

Отже, соціальна ідентичність наповнена психологічним та соціологічним змістом. На даний час спостерігається тенденція до об'єднання соціальної та особистісної ідентичності.

## 1.2. Професійна ідентичність в структурі формування професійного самовизначення особистості

Професійна ідентичність, наряду з етнічною, в сучасних умовах привертає до себе все більше уваги з боку вітчизняної психології. Зміни, які відбуваються в суспільстві та економіці, вимагають по-іншому поглянути на вимоги організації діяльності, насамперед, професійної, управління соціально-економічними процесами. Спостерігаються зміни щодо позиції професіонала, з'являються нові вимоги до його підготовки.

У зв'язку з цим актуальною є проблема підготовки сучасних професіоналів, яку можна визначити такими словами, як «ідентичність» та «розвиток». Розвиток – це, насамперед, нова якість праці, спрямованість на професійний зріст, відкритість новій інформації, гнучкість в постановці цілей та прийнятті рішень. Ідентичність пов'язана з усвідомленою увагою особистості до питання «Хто Я?». Це питання супроводжує людину упродовж всього життя та відповідь на нього впливає на його професійну діяльність.

Сформованість професійних установок (цільових, смислових, операційних) являється психологічною основою професійної ідентичності особистості. Вони пронизують усі сфери життя людини та обумовлюють особливості соціалізації, діяльності, спілкування та самосвідомості.

У науковій психологічній літературі існують такі поняття, як «професійний саморозвиток», «професійний статус», «професіоналізація» та ін., які, як вважають деякі дослідники, і є суть поняття «професійна ідентичність». Між цими поняттями є близькість, але кожне з них наповнено особливим змістом.

Професійна ідентичність – це уявлення людини про своє місце в професійній групі та спільноті. Воно складається з ціннісних та мотиваційних орієнтирів, суб'єктивного ставлення до своєї професійної приналежності. Це інтегративне поняття, у якому виражений складний взаємозв'язок особистісних характеристик. Вони забезпечують орієнтацію у світі професій, що дозволяє в

повній мірі реалізувати особистісний потенціал в професійній діяльності, прогнозувати можливі наслідки професійного вибору та характеристик, які обумовлюють здатність прийняти цінності професійної групи.

Зародження та розвиток професійної ідентичності відбувається в процесі навчання. Умовами для цього процесу є творча пізнавальна активність особистості, психологічна підготовка до ситуації професійної діяльності, завдяки розвитку саморефлексії, модулюванню, навчанню професійним зразкам майбутньої професійної діяльності та чіткому визначенню свого місця в ній [43].

На думку багатьох авторів, професійна ідентичність є продуктом довготривалого особистісного та професійного розвитку. Вона виступає як стійка узгодженість основних елементів професійного процесу та з'являється на досить високих рівнях оволодіння професією [18,19]. Так, О.Єрмолаєва стверджує, що професійна ідентичність виступає регулятором, який виконує стабілізуючу та перетворюючу функції. Суть цих функцій полягає у забезпеченні необхідної ступені професійного центрizmu та стійкої професійно – ментальної позиції.

Отже, проблема первинної професійної Его-ідентичності сучасного старшокласника заслуговує особливої уваги, оскільки вона є складовою частиною ідентичності сучасної людини.

Також слід зауважити, що формування професійної ідентичності – дуже складний процес і не завжди усвідомлюється людиною. У ситуації професійної діяльності багато трудових операцій уніфіковані в результаті використання схожих технічних засобів діяльності різних професіях. Це може бути причиною затримки формування цілісного уявлення людини щодо своєї ролі в професійному процесі, без якого неможливе розуміння свого місця в професійному середовищі та досягнення рівня професійної майстерності [15].

Професійна ідентичність пов'язана з загальною інформаційною основою діяльності, а також з цілісними еталонами типових професійних подій та індивідуалізованих концептуальних схем професійної поведінки. Образ

«ідеального професіонала» впорядковується завдяки глибокому засвоєнню професійних нормативів та стереотипів, які все більш уточнюються в ході професійного самопізнання: від стереотипів поведінки, поведінки в непередбачених ситуаціях до самореалізації та розвитку особистості в праці. Якщо це не відбувається, то людина ризикує залишитися на рівні виконання вузького набору функцій та нездатним їх змінювати з урахуванням обставин, які змінилися [18,19].

Професійна ідентичність – це характеристика суб'єкта, який обирає та реалізує спосіб професійної взаємодії з оточуючим світом, в результаті чого він отримує сенс самоповаги, виконуючи цю діяльність. Вона складається з розуміння своєї професії, прийняття себе в професії, вміння добре та з користю для інших виконувати свої професійні функції. У цій трактовці поняття є когнітивний контекст, без якого неможливо «розуміння своєї професії»[33].

Серед вітчизняних психологів триває дискусія щодо місця професійної ідентичності в загальній структурі ідентифікаційних процесів. Деякі дослідники вважають, що професійна ідентичність є часткою особистісної. Такої позиції дотримується Ю.Поваренков. На його думку, поняття «професійна ідентичність» є конкретизацією поняття «особистісна ідентичність» відносно змісту та умов професійного становлення особистості. Останнє є провідною формою розвитку та формування ідентичності [38,39].

З точки зору соціалізації та приближення до зрілої соціальної ідентичності, професія виступає як легітимно санкціонована соціальна роль індивіда. Вона конструє професійне самовизначення особистості.

Професійна ідентичність – це прийняття індивідом на всіх рівнях професійних ціннісних позицій, санкціонованих в даному професійному просторі. Розрізняють соціальний рівень (з позиції ціннісно-етичної) та психологічний (внутрішні підструктури особистості). У професійній ідентичності задіяні такі елементи, як ціннісні (мотиваційні механізми) та емоційні (вербальні характеристики). Завдяки рефлексії та самоопису

відбувається досягнення професійної ідентичності. Це результат само-відношення зовнішнього та внутрішнього світу [14].

Поетапний розвиток особистості обумовлює становлення професійної ідентичності та досягнення професіоналізації. Початком для цього служить навчання, накопичення досвіду, теоретичних знань. Потім включається психологічний бік професіоналізації, який формується тоді, коли індивід спостерігає, засвоює та уявляє себе та свою майбутню професію. Далі – це етап саморефлексії, усвідомлення індивідом реального положення справ, прийняття або неприйняття ним або професійним суспільством його як професіонала.

Важливо зазначити, що зародження та розвиток професійної ідентичності відбувається в процесі навчання. Умовами для цього процесу є творча пізнавальна активність особистості, психологічна підготовка до ситуації професійної діяльності завдяки розвитку саморефлексії, модулюванню, навчанню професійним зразкам майбутньої професійної діяльності та чіткому визначенню свого місця в ній [17].

Ідентичність як феномен пов'язана з розширенням особистісних можливостей, присвоєнням якостей інших індивідів, коли в процесі спільної діяльності особистість знаходить для себе все більш нові та варіативно – креативні елементи з точки зору досягнення запланованої мети. Професійна ідентичність виступає соціально-психологічною структурою. Проаналізувати її можливо, якщо розглянути механізми особистісного, тобто індивідуального, самовизначення, далі йде колективне самовизначення, потім професійне, і завершує цей процес соціальне самовизначення індивіда [6].

Отже, відсутність єдиної точки зору в вітчизняній літературі щодо суті соціальної ідентичності призводить до існування різних визначень поняття «професійна ідентичність».

Як ми зазначали вище, ідентичність пов'язана з усвідомленою увагою особистості до питання «Хто Я?». Структура «Я- образу» складається не тільки зі знань, які отримують у процесі навчання, а й знання про свої професійні якості, здібності, темперамент, характер, інтереси та потреби, переконання.

Людина має уявлення про те, якою вона була раніше, якою є зараз, уявляє себе в майбутньому.

Набуваючи певного життєвого досвіду, уявлення про себе поповнюються, уточнюються, перебудовуються. У цей час формується самоконтроль, саморегуляція поведінки, самовиховання, планування діяльності з урахуванням своїх здібностей. Важлива особливість «Я-образу» – це погляд на себе очима інших людей: представниками референтної групи, спільноти людей. Ця референтна група може бути реальною або уявною.

У силу того, що людина є соціальним створінням, самоусвідомлення конкретної людини є глибоко соціальним, суспільним. У певних ситуаціях можуть спостерігатися різкі загострення саме цих особливостей «Я – образу» («Я» як прояв «ми») [33].

Система образів «Я» в сучасних дослідженнях професійного розвитку людини (І.Багаєва, Г.Васянович, І.Зязюн, Н.Кузьміна, Д.Леонтєв, Н.Побірченко, Н.Нічкало, П.Сагач та ін.) розглядається не тільки як показники того, як особистість усвідомлює вчинки, поведінку й діяльність інших, але й те, як вона оцінює власні потенційні можливості, дії та їх наслідки. У межах цієї проблеми необхідна не тільки допрофесійна підготовка, але й формування їхньої ціннісної сфери, соціальної активності, розвиток навичок ставлення до життєвих ситуацій та відповідальності.

Образ «Я і моя майбутня професія» є необхідною складовою системи образів «Я» особистості. Він забезпечує не тільки адекватне відображення майбутнього професійного середовища, а й самої себе в ньому, ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності з певною системою цінностей, смислів, також вже сформованих мотивів, інтересів і потреб.

Образ «Я і моя майбутня професія» є особистісним ціннісно-смысловим утворенням. Воно гармонізує різні сторони професійного боку особистості:

- 1) суб'єктно-оцінне ставлення до себе як до майбутнього професіонала;
- 2) індивідуальн-вибіркове ставлення до професії як середовища особистісного становлення;

3) задоволення власних потреб завдяки професійному зростанню.

Цей процес включає в себе усвідомлення та закріплення, а також узгодження набутих в закладах середньої освіти знань про себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Образ «Я і моя майбутня професія» спонукає діяти певним чином, а саме як потрібно діяти, щоб досягти бажаного.

Він являється провідним цілісним конструктом професійного майбутнього, оскільки він характеризує певну цілісність свідомості й діяльності старшокласника щодо досягнення поставленої мети, єдність внутрішнього та зовнішнього сприйняття й оцінка, ставлення до себе як до майбутнього професіонала і свого місця в середовищному полі майбутньої професійної діяльності.

Завдяки внутрішньо особистісним новоутворенням старшокласника, він вибудовує й гармонізує ставлення до себе як майбутнього професіонала в певному професійному середовищі, самостійно конструює власні варіанти професійного майбутнього.

На думку видатних психологів (К.Абульханова – Славська [1], Б.Ананьєв [4], І.Бех [8,9], Л.Божович [13], Л.Виготський [17], С.Рубінштейн [46]), теоретичним конструктом поняття «Я і моя майбутня професія» є його розгляд як продукту одночасної роботи свідомості та самосвідомості особистості. Він забезпечує йому відображення себе, ставлення до себе й розуміння себе як суб'єкта діяльності й спілкування. Завдяки внутрішнім умовам індивідуального розвитку старшокласника екстраполюються всі зовнішні соціальні й педагогічні впливи на нього.

Таким чином, відображення у свідомості старшокласника образу «Я» дає можливість не тільки відповісти на питання про те, хто він і що з ним відбувається сьогодні, а й вибудувати алгоритм власної діяльності щодо свого професійного майбутнього. На цьому етапі розвитку внутрішня активність особистості не обмежена пошуком нових знань про себе, а переважно зосереджена на усвідомленні смислів своїх вчинків, діяльності, їх об'єктивних виявів та суб'єктивних причин.

Отже, саме розвиток у старшокласників здатності до самопізнання та пізнання в навчально – виховному процесі особливостей ринку праці та професійного середовища, формування адекватної самооцінки та оцінки сучасних вимог професій, підготовки їх до узгодження власних потреб з вимогами обраної професії складають основу формування усвідомленого професійного самовизначення.

На думку В.Ядова, поведінку в тій чи іншій сфері діяльності утворює цілеспрямована послідовність поступків. Це стосується і професійної поведінки, яка реалізує себе в стилі професійної діяльності. Вчений приходить висновку, що цілісність поведінки в різноманітних сферах життєдіяльності є проявом діяльності у всьому обсязі. На цьому рівні цілепокладання виступає як життєвий план [74].

Систему знань старшокласника про майбутню професію, способи дії у її межах складають переважно автономні відомості про різні аспекти професійної діяльності людини, отримані з найближчого оточення (однолітки, друзі, батьки, школа), засобів масової інформації та мережі Інтернет. Ці відомості про професію є несистемними, неглибокими та швидкозмінними.

У старшокласників, в своїй більшості, спостерігається відсутність диференціації інтересів до професій, намагання бути наполегливими в досягненні мети, а також вони не ставлять цілей. Загальноосвітня школа випускає в доросле життя старшокласників, у яких залишається несформованими суб'єктивно-оцінні та індивідуально-вибіркові ставлення до професії та самого себе як майбутнього професіонала [27].

Навчальна програма загальноосвітньої школи, додаткові заняття з репетиторами та недолік вільного часу не дозволяють старшокласникам добровільно організувати свій дозвіл та цілеспрямовано використовувати вільний від навчання час для розвитку своїх потенційних можливостей.

Під добровільністю ми розуміємо виключення будь – яких форм і спроб примусу щодо неї, а також беззаперечне врахування педагогом інтересів та бажань дітей, запитів від батьків. Такий підхід передбачає застосування



педагогічного впливу в напрямі психолого-педагогічної допомоги дитині навчитися відчувати задоволення від активних форм організації вільного часу, а не від безцільного відпочинку.

Як показує аналіз сучасної практики, проблема організації та використання дозвілля й підготовка дітей до його розумного й доцільного за своїм змістом не втрачає своєї актуальності. Це пояснюється такими причинами:

- 1) диспропорція між кількісними та якісними показниками навчального та вільного часу дитини;
- 2) посилення негативних соціально – економічних впливів;
- 3) падіння загальнокультурного рівня суспільства;
- 4) стихійні чинники найближчого оточення (вулиця, різноманітні дитячі чи різновікові тимчасові дитячі й молодіжні групи);
- 5) девальвація суспільних цінностей (сприяють ЗМІ, особливо телебачення та друкована продукція) [41].

Доцільність профільної професійної орієнтації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітнього закладу складається з активізації самостійного конструювання ними варіантів власного професійного майбутнього.

Такий стан може бути досягнутий за умови дотримання певних організаційних та педагогічних умов, таких, як:

- 1) запровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл варіативних програм профорієнтаційного змісту, які сприяють ефективному оволодінню старшокласниками механізмами вибору майбутньої професії;
- 2) удосконалення наявного навчального змісту для насичення навчально-пізнавальними й дослідницькими завданнями профорієнтаційного спрямування. Це забезпечить накопичення інформації про обрану професію та способи професійних дій у ній;

- 3) насичення дидактичної складової навчально-виховного процесу активними формами профорієнтаційної роботи. Мається на увазі проведення групових консультацій, ділові та професійно – імітаційні ігри, колоквиуми, семінари, бесіди з обговорення специфіки обраної професії. Така форма роботи є досить ефективною на початковому етапі оволодіння ними системою способів професійних дій, вироблення адекватної професійної самооцінки й реалістичних професійних спрямувань;
- 4) спільна педагогічна підтримка з боку педагогів навчального закладу, батьків старшокласників і їх самих у процесі індивідуального первинного включення до майбутньої професійної діяльності [42].

Саме за цих умов можливе ефективне формування образу «Я і моя майбутня професія».

### 1.3. Специфіка професійного самовизначення в юнацькому віці

Самоактуалізація особистості відбувається в професійній діяльності. Це одна з найбільш значущих сфер буття людини. У процесі опанування людиною професійно важливими якостями, особливу значущість набуває врахування труднощів, які можуть виникнути. Розгляд майбутнього успішного спеціаліста як особистості детермінований поглядом на індивіда з точки зору його здатності до самостійного та усвідомленого виконання соціальних функції та ролей, а також відтворення їх в певних соціальних умовах.

Кожна молода людина, коли вступає у дорослість, володіє змістовними формами ідентичності. Вона вже ототожнює себе з певними в його оточенні еталонами – мірками як індивіда, як особистості та як суб'єкта діяльності. Порівнюючи себе з фізичним обліком людей своєї статті та віку, расової приналежності, оцінюючи своє тіло, молода людина одночасно уявляє себе, як оцінюють його фізичну зовнішність не тільки оточуючі, а й значимі для нього люди. У неї вже є сформоване тілесне Я-образ свого тіла та організму, ставлення до нього, дії з ним. Цей образ є органічно суттєва частина інтегрального Я як в цілому людини.

У цьому віці можливо формування двох типів ідентичності: персональної та соціальної. Персональна ідентичність формується, коли у молодій людині тілесне Я у формі знання його, ставлення до нього та засобів дій з ним в повною мірою становиться індивідуалізованим. Якщо має місце глибоко не перероблені та всебічно неусвідомлені стереотипи, то по відношенню до свого тіла формується соціальна ідентичність. Крім того, у кожній молодій людині є особистісне Я, яке входить до складу інтегрального Я. Це певний набір ставлень до різних боків дійсності, включаючи його самого.

Юність – це період, коли принципово змінюється ставлення до власної особистості. Перед молоддю відкривається велика кількість перспектив та можливостей. З цієї позиції психологічну науку хвилює питання внутрішнього світу та формування індивідуальності юнаків. Дослідження вітчизняних та

зарубіжних дослідників (Л.Шнейдер, Є.Дюркгейм, С.Московічі, Л.Путилова, Г.Андреева, А.Кузьмин, Д.Орлов) говорять про те, що досягнення ідентичності можливе за умови становлення особистості через її розвиток [24,26,63].

Провідною діяльністю в юнацькому віці, за Д.Ельконіним, є навчально-професійна діяльність, завдяки якій у старшокласників формуються певні пізнавальні та професійні інтереси, елементи дослідницьких вмінь, здатність будувати життєві плани та виробляти моральні ідеали, самоусвідомлення. Важливою складовою особистісного самовизначення стає вибір професії або спеціалізації. Це відбувається внаслідок аналізу майбутньої діяльності під кутом зору її практичного використання, а також оцінки власних особистісних ресурсів (Ш.Бюлер, Л.Виготський).

Отже, усвідомлене проектування життєвих перспектив, що пов'язані із набуттям майбутньої професії, стає певним «афективним центром життєвої ситуації» юнацтва [55].

Божович Л. головну увагу приділяє розвитку мотиваційної сфери юнаків: визначенню свого міста в житті, формуванню світогляду та його впливу на пізнавальну діяльність, самоусвідомленню та моральному усвідомленню. Вирішальне значення надається динаміці «внутрішньої позиції» особистості, яка формується. «Внутрішня позиція» складається з того, як дитина на основі свого попереднього досвіду, своїх можливостей, сформованих потреб та прагнень ставиться до того суб'єктивного положення, яке вона займає в житті в цей час та яке положення вона хоче займати. Саме ця внутрішня позиція обумовлює визначену структуру його ставлення до дійсності, к оточуючим та до себе [13].

Згідно з Л.Виготським, головним новоутворенням юнацького віку є те, що з'являється особистість самого юнака як нова діюча особа. Для нього стає можливим більш глибоке розуміння інших людей. Соціальний розвиток стає опорою в самоусвідомленні для подальшого розвитку [16].

Засновником теоретичної та методологічної основи психологічного підходу до проблеми самовизначення вважається С.Рубінштейн. На його думку,

поняття самовизначення необхідно розглядати нерозривно від проблеми взаємовідносин людини з оточуючим світом. Ключовим моментом в розумінні феномену самовизначення є ставлення людини до самого себе, яке в значній мірі залежить від його ставлення до оточуючих та оточуючих до нього [66].

Існують два простори життєдіяльності індивіда – соціальний та індивідуальний. Коли індивід говорить: «Я визначаю оточуючий мене світ», то це є самовизначення в соціальному просторі, яке задає межі своєї відповідальності, участі в житті суспільства, результати взаємодії з іншими людьми. Якщо ж «Я визначаю себе», то відбувається самовизначення в індивідуальному просторі, наслідками чого є прийняття меж своєї відповідальності за своє життя, свою смислову єдність.

Самовизначення є довготривалим процесом формування світогляду: погляд на світ, система переконань, яке висловлює ставлення людини до світу. Воно проявляється через його форми – особистісне, професійне, соціальне, рольове, які мають свій зміст, особливості прояву та знаходяться в тісній взаємодії друг з другом, складаючи єдине ціле – самовизначення особистості.

Професійне самовизначення особистості засновано на провідних особистих сенсах та орієнтовано на власні можливості, на проектування власного майбутнього (С.Рубінштейн, К.Абульханова-Славська, С.Гріншпун, Л.Божович, Є.Клімов, Н.Левітов, О.Леонт'єв, В.Сафін, Б.Анан'єв, М.Гінзбург, М.Пряжников, Т.Снегір'ова, О.Орлов). Воно розглядається як активне визначення власної позиції відносно професійних цінностей.

Клімов Є. вважає, що професійне самовизначення триває все професійне життя. Воно передбачає визначення людиною свого місця у професії, знаходження особистісного сенсу професійної діяльності на кожному етапі професійного розвитку [30].

Так, на думку Г.Шедровицького смисл самовизначення полягає в здатності людини будувати самого себе, свою індивідуальну історію, в умінні постійно аналізувати власну сутність. Професійне самовизначення за Є.Клімовим більше співвідноситься із само орієнтуванням учня, який виступає

в ролі суб'єкта самовизначення. Професійне та особисте самовизначення має багато загального, а в вищих своїх проявах вони майже зливаються.

Для того, щоб розуміти та керувати цим процесом (через систему професійної орієнтації та в ході професійного навчання), необхідно мати поглиблені знання щодо основних закономірностей професійного самовизначення, розробка системи критеріїв та показників його успішності. Отже, професійне самовизначення в психології розглядається як невід'ємний компонент професійного становлення особистості [66].

Самоусвідомлення – це не тільки картинка про себе, яка виникає в думках; це швидше за все «фільм», неусвідомлена бесіда з самим собою. Можна сказати, що це сцена для більш або менш конфліктуючих точок зору (важливих для нього самого), а також може бути ареною боротьби або «внутрішньої війни» з різними, іноді небажаними фіналами.

На думку Ю.Швалба, проблема самосвідомості є заплутаною та надзвичайно складною. Вона виникає та функціонує як особливе рефлексивне утворення самої свідомості особистості. Він вважає, що умовою виникнення самосвідомості є рефлексивне звернення базових процесів свідомості на свої власні продукти. Досягнення вищого смислу виникає в процесі споглядання символів та міфів в індивідуальній свідомості. Це О.Леонтьєв називав рішенням «завдання на смисл». Суть вищого рівня самовизначення особистості, її рефлексивне самовизначення полягає в визначенні особистістю своїх дійсних цінностей та кінцевих підстав власної життєдіяльності [59].

Головна мета професійного самовизначення – постійно формувати в учня внутрішню готовність самостійно та усвідомлено планувати, коригувати та реалізовувати перспективи свого розвитку (професійного, життєвого, особистісного).

За М.Пряжниковим, сутність професійного самовизначення як пошук та знаходження особистісного смислу полягає в трудовій діяльності, яку людина вибирає, засвоює та вже виконує, а також у знаходженні смислу у самому процесі самовизначення [34]. Він виділяє такі групи завдань професійного

самовизначення: 1) інформаційно – довідкові, просвітницькі; 2) діагностичні; 3) морально – емоційна підтримка учня; 4) допомога у виборі, прийнятті рішення.

Багато уваги проблемі професійного самовизначення в своїх працях приділяє Е.Зеєр. Вчений дає наступне визначення: «Професійне становлення – це продуктивний процес розвитку та саморозвитку особистості, засвоєння та само проектування професійно орієнтованих видів діяльності, визначення свого місця в світі професій, реалізація себе в професії та само актуалізація свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму» [21, с.15].

Професійний розвиток як певний етап входження людини в професію є підтвердженням правильності професійного вибору (на суб'єктивному рівні). Зеєр Е. та Е.Симанюк вказують на такі чинники професійного розвитку як природне середовище, географічне місцезнаходження людини та кліматичні умови, біологічні та соціальні чинники, випадковий збіг обставин, власна активність особистості [22]. На їх думку, існують також інтегративні чинники професійного розвитку, а саме вікові психозміни, розвиток та перетворення провідної діяльності, неперервна професійна освіта. У понятті «професійне самовизначення» ними робиться наголос на внутрішній (суб'єктивній) бік.

Професійне становлення особистості – довготривалий процес, який може супроводжуватися періодами стагнації, дезадаптації та регресу, кризами, деформаціями, а також професійною деградацією особистості.

Образ професії також включає ставлення до професійної діяльності та професійні наміри. Як зауважує Е.Зеєр, діяльність мотивує людину настільки, наскільки вона набуває для неї особистісного сенсу [22]. Поняття «образ професії» акумулює усі аспекти сприйняття професійної діяльності.

На жаль, вимоги загальноосвітньої школи не сприяють розвитку здібності та таланту старшокласників до багатьох професій виконавчої праці та в галузі обслуговування. Реальність така, що успішним є той учень, який найбільш успішно просувається в «сидячій» інтелектуальній діяльності. Мало уваги приділяється гармонійному розвитку особистості. Для цього необхідно, щоб

предметом його уваги був не тільки оточуючий світ, але й він сам – його тілесні та душевні якості.

До професійного самоусвідомлення входять ряд елементів «Я – образу». Так, центральне місце серед відповідних уявлень про себе та свою цінність займає знання про об'єктивний вклад його та товаришів у суспільну справу.

Структура професійного самоусвідомлення виглядає наступним чином:

1. Усвідомлення своєї приналежності до конкретної професійної спільноти.
2. Рівень знань, думка про ступінь своєї відповідальності професійним еталонам, своє місце в системі професійних ролей на шкалі загальних положень.
3. Знання людини про ступінь її визнання в професійній групі.
4. Знання про свої сильні та слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, вірогідних зонах успіху та невдач, своїх індивідуальних способів успішної дії, свого найбільш успішного стиля в роботі.
5. Уявлення про себе та свою роботу в майбутньому.

Умовами розвитку професійного самоусвідомлення є формування у старшокласників уявлень про образ майбутньої професії, ознайомлення з визначними прикладами професійного становлення і реалізації інших, з кращими представниками професії, з чинниками, які роблять професію престижною. Це дозволяє особистості організувати своє самовиховання, створити умови для саморегуляції поведінки, діяльності, які базуються на певних знаннях людини про зовнішній світ та самого себе.



## Висновки до розділу 1.

Ідентичність особистості визначається орієнтаціями на соціальне оточення та унікальність самої людини. Це два виміри одного процесу, результатом якого є формування ідентичності.

Основу критеріїв соціального та особистісного характеру складають певні системи знань, цінностей та потреб, які визначають поведінку людини. Отже, ідентичність визначається як соціальний феномен, який формується та розвивається через самовизначення стосовно базових відносин Я з соціальним оточенням.

Актуальний період формування ідентичності – це юність. Важливу роль для гармонійного розвитку особистості відіграє особистісне самовизначення. Ідентичність, як психічний феномен, формується в процесі взаємодії з іншими людьми та у діяльності.

Базовою основою є ідентифікація з цінностями, що існують у суспільстві. Умовою для становлення адекватної ідентичності є узгоджена система ціннісних орієнтацій особистості, яка визначає пріоритетні напрямки самореалізації та життєві плани.

Професійна діяльність, а також здатність до неї – це передумова майбутньої активної діяльності особистості, необхідна умова її успіху без відчуття дискомфорту, напруженості та внутрішнього конфлікту, уникнення протиріч з професійним та соціальним оточенням.

Отже, в юнацькому віці найбільш актуальною є проблема вибору професії, формування достатньо об'єктивних уявлень щодо самого себе в обраній професії.

Недостатня організація навчально – пізнавальної діяльності старшокласників у педагогічному середовищі загальноосвітніх закладів не дозволяє детермінувати зміст та ефективність допрофесійної підготовки.

## РОЗДІЛ 2. ФЕНОМЕНОЛОГІЯ УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

### 2.1. Визначення феномену успішності

Відомо, що ресурс суспільства складається з молоді, яка досягає соціального та професійного успіху. Але в кожному суспільстві у різні часи його існування успіх як цінність набуває різного значення. Є періоди, коли неактуально, неважливо, непрестижно бути творчою особистістю, яка прагне розвитку, визнання та певного статусу. Сплеск економічного розвитку, демократизація та гуманізація соціальних відносин, навпаки, сприяють підвищенню цінності соціального та професійного успіху окремої особистості. Так, у нашій країні в умовах реформування освіти на перший план виходить не тільки проблема збереження психічного здоров'я дітей, а й виховання такої людини, яка прагнула б стати успішною, самодостатньою особистістю. Відомо, що суспільний інтерес до будь-якого соціально-психологічного феномену обумовлює виникнення науково-прикладних досліджень в цій галузі.

Проблему критеріїв успішності діяльності розглядає М.Селігман у книзі «Нова позитивна психологія». Він визначає духовне задоволення як категорію позитивних переживань у теперішньому часі [47]. Тут мова йде про види діяльності, які захоплюють людину і це не пов'язано з почуттями. На його думку, сама діяльність є джерелом духовного задоволення. Звернення до неї висуває на перший план проблему критеріїв успішності діяльності.

Рубінштейн С. стверджує, що в процесі здійснення діяльності людина задовольняє суспільні потреби, а не свої особисті. Виходячи з цього, він розглядає: 1) об'єктивну успішність або неуспішність, тобто ефективність або неефективність дій; 2) успіх або неуспіх діючої особи, який може бути зрозумілий або як чисто особистий успіх, або як успіх конкретного суспільної справи [46]. Історія людства надає багато прикладів, коли велике та цінне робилось не в особистих цілях успіху та визнання, а заради суспільного блага.

Зараз, наприклад, «дія не заради особистого успіху та визнання, спрямованість на успіх загальної справи» є формулою командної роботи.

На думку видатних психологів, діюча парадигма потребує подальшої розробки та повинна враховувати феномен об'єктивної успішності. У більшості випадків результатом активності діючої особи повинна ставати об'єктивна успішність. Рубінштейн С. вважає, що люди, які копіюють успішних людей, часто не стають такими ж успішними. А це означає, що успішність одних людей не може визначати успішність інших у цьому ж виді діяльності.

Отже, у ситуації прагнення до чистого успіху конкретної суспільної справи виникає проблема об'єктивної неуспішності, неефективності дій. Швидше за все, потрібно з'єднати: 1) прагнення до особистого успіху; 2) прагнення до успіху конкретної суспільної справи; 3) об'єктивну успішність, ефективність дій.

Тут виникає проблема об'єктивності як характеристика пізнавальної діяльності суб'єкта. За С.Рубінштейном, пізнання – це неперервний процес розмежування суб'єктивного та об'єктивного, подолання суб'єктивного та виявлення об'єктивного, перехід від суб'єктивного до об'єктивного. Він вказує, що завдяки властивостям буття, воно, виступаючи в чуттєвій даності, з'являється людині. Компонентом цього процесу виступає сприйняття. Існують фактори, які визначають об'єктивність як характеристики пізнавальної діяльності суб'єкта: 1) ступінь вираження властивості буття з'являтися людині; 2) ступінь реальної взаємодії людини зі світом.

Професійна діяльність – це продуктивна діяльність. Для неї притаманні: 1) високі характеристики якості по основних показниках, 2) оптимальна інтенсивність та напруга; 3) висока точність та надійність; 4) організованість та стабільність; 5) позитивні соціально значущі цілі; 6) розвиток особистості та збереження здоров'я фахівця. Виходячи з цього, у професії людина намагається не тільки зробити щось корисне для оточуючих, а й реалізувати все найкраще, що в неї. У процесі професійної діяльності професіонал стверджує самого себе

як особистість, яка сформувалася, та створює для самого себе повноцінне щастя [53].

Критерії успішності – ознаки, необхідні для того, щоб визнати діяльність ефективною, об'єктивно успішною. Досвід успішності людина набуває в первинній формі своєї діяльності – у навчанні. Н.Кибальченко, розглядаючи успішність навчальної діяльності, задає первинний її критерій – навчальна успішність [28]. Клімов Є. описує такі критерії успішності діяльності: продуктивність праці, якість продукції, швидкість, безпомилковість трудових дій [29]. Чирикова А. критерієм успішності діяльності підприємців визначає думку експертів та професійного суспільства, тобто оцінку [54].

Якщо розглядати критерії трудової успішності психолога, то О.Родина розглядає такі, як досягнення високого рівня професіоналізму [58]. На її думку, успішність діяльності можна оцінити з урахуванням зовнішніх оцінок та самооцінки. Основні напрямки оцінки такі: 1) результативність та ефективність взаємодії з колегами; 2) ефективна допомога іншим людям; 3) внесок в розвиток науки; 4) задоволення потреби суб'єкта в його діяльності; 5) винагорода за працю.

Успішний або неуспішний хід діяльності завжди так чи інакше змінює психологічні умови її протікання. Вплив як успіху, так і неуспіху може бути при цьому різними, залежно від ряду конкретних умов, зокрема від співвідношення між силою і здібностями даного суб'єкта і труднощами завдань, що стоять перед ним. Успіх окрилює, особливо коли цьому передувала тяжка праця, та сприймається як заслужений результат докладених зусиль. Але, якщо людині успіх дався легко, то такий результат діяльності може викликати самозаспокоєння та схильність покладатися надалі на випадкову удачу. Ситуація неуспіху взагалі робить діяльність психологічно суб'єктивно більш важкою, ніж вона об'єктивно є.

Так, Ф. Гоппе експериментально показав, що переживання успіху і неуспіху залежить не тільки від результату діяльності самого по собі, але і від різних моментів, зокрема від відносини даного результату до сталого на даний

момент рівню домагань особистості, до того, наскільки дана діяльність переживається як особистісна. У його ж дослідженнях чітко виявилось, що завдання, занадто важкі і занадто легкі для даного випробуваного, не породжують почуття успіху і неуспіху [19].

Отже, термін «успішність діяльності» досить часто використовується в зарубіжній та вітчизняній науковій психологічній літературі. Клімов Є. вважає, що успішність є однією з важливіших характеристик будь-якої діяльності [30]. З іншого боку, в науковій літературі ми спостерігаємо, що деякі автори, описуючи критерії успішності, замість терміна «успішності діяльності» використовують інші терміни, а саме «успіх», «успіх в праці», «життєвий успіх», «професійний успіх», «успішна людина», «успішність професійної кар'єри».

На успішність як особливу спрямованість особистості вказує А.Тугушева. Вона зазначає такі характеристики: 1) мотивація на досягнення; 2) цінності; 3) комунікативні навички; 4) когнітивні здібності; 5) вміння контролювати емоції [56]. Вчена розглядає успішність не тільки як сукупність якостей особистості, пов'язану із задоволенням щодо свого положення в соціальному оточенні, а також як результат інтеграції людини в дане соціальне середовище. Вона пропонує наступну структуру уявлень про соціальну успішність: 1) характеристики особистості, які приписують людині (цілеспрямованість як прагнення досягнути цілі, незважаючи на труднощі, впевненість, комунікативність, бажання розвивати себе); 2) соціально-професійні категорії (наявність улюбленої роботи, прагнення зробити кар'єру); 3) соціально статусні категорії (положення в суспільстві, здатність впливати); 4) категорії, які характеризують значимість ролі близьких людей, їх підтримки (сім'я, друзі).

Славнов С. пропонує розглядати проблему успішності професійної діяльності в двох взаємопов'язаних контекстах: з точки зору критеріїв професійної придатності та перспектив професійного зросту. Для професійної придатності важливе значення мають особистісні професійні якості, а для професійного зросту – мотиваційна сфера. Ступінь розвитку образу

мотиваційної сфери успішного професіонала вказує на перспективу професійного зросту [49].

Синягина І. та Я.Чернишов висувають інші критерії успішності професійної діяльності. Вони розглядають її як ступінь задовільнення суб'єкта професійної діяльності розвитком трудового шляху, який задається сполученням суб'єктивних детермінант (розвиток «Я-концепції» та її складових) та об'єктивних показників (динаміка професійного росту, посадового просування, збільшення розмірів службової винагороди, отримання галузевих винагород та ін.) [48].

Приблизно такої ж думки дотримується В.Степанський. Він теж виділяє суб'єктивні та об'єктивні критерії успішності. Об'єктивні критерії успішності надаються зовні. Суб'єктивний критерій успішності вчений розглядає як один із важливих ланцюгів саморегуляції діяльності. З її допомогою людина оцінює отримані результати, враховуючи при цьому як об'єктивні вимоги, так і власні домагання наряду із психічними та фізичними можливостями реалізації поставлених цілей, причому регуляторна функція суб'єктивного критерію успішності полягає у встановленні меж між реальними та запланованими результатами [51].

На думку Н.Лейфрид, слід розрізнити поняття «успіх» та «успішність», тому що в них різний зміст. Так, поняття «успіх» фіксує об'єктивні досягнення, а поняття «успішність» – відображає почуття переживання успіху. Учена вважає, що об'єктивних показників з психічної точки зору буває недостатньо для визнання людини успішною або неуспішною, та висуває суб'єктивними критеріями такі, як відповідальність, самореалізація, самоефективність [33].

Як бачимо, термін «успішність діяльності» є предметом розгляду в зарубіжній та вітчизняній психологічній науці. Але, разом з тим, цілий ряд понять («успіх», «успіх в праці», «життєвий успіх», «професійний успіх», «успішна людина», «успішність професійної кар'єри») недостатньо диференційовані та потребують подальшого вивчення.

## 2.2. Психологічні особливості успішності навчання

Освіта є не тільки однією із соціальних підструктур суспільства, а також соціальним інститутом. Суспільство та освіта взаємопов'язані між собою. Так, з одного боку, освіта є відображенням стану суспільства та його переходу від одного його стану до іншого, та з другого боку, потреби суспільства ведуть до змін в освіті. Основною рисою освіти є неперервність, яка відбувається впродовж життя людини. Як процес, вона видозмінюється за цілями, змістом та формам. Розвиток та саморозвиток особистості відбувається в процесі освіти [23]. Оскільки навчання – це діяльність, то розглянемо це питання більш детально.

Діяльність має центральне значення в розвитку людини та суспільства. Леонтьєв О. розглядає діяльність як таку, що одночасно належить об'єктивному світу та світу суб'єктивного, усвідомленню, тобто, вона є принципово двоякою. Таке неоднозначне місце діяльності дозволило йому побудувати трьохрівневу модель: мотив – діяльність; мета – дія; операція – умова, де ліва частина кожної пари належить світу суб'єкта, а права – об'єкту [34]. Завдяки цьому він отримує зміст свідомості, який структурується самою діяльністю, та генезис свідомості, який визначається характером становлення і оволодіння діяльністю. Поняття мети становиться однією із важливіших категорій. Він вводить поняття мети як такого конструкту, який знімає в собі протиріччя між здійснюваною дією та потребою. У нього мета визначається як усвідомлене відображення потрібного майбутнього.

Згідно його теорії діяльності, тільки мета і цільова дія, в тому числі всяка психічна дія (мислинна дія, довільне запам'ятовування, спостереження та ін.) є усвідомленими, тоді як всі інші психічні процеси можуть містити неусвідомлений компонент. Цільопокладання та цільореалізація пов'язані між собою відношенням «засіб-поняття» – «засіб-предмет». Виконання дії становиться розумним тільки при її співвідношенні з потребами індивіда та очікуваним результатом всієї колективної діяльності. Відповідаючи на питання

чому? та навіщо?, індивід повинен не тільки визначити для себе цілі, але й сенс цілі та виконаної дії. Далі він вводить розрізняння двох типів мотивів: сенсоутворювані мотиви, як співвідношення мети діяльності з власними потребами та змістом діяльності, та мотиви-стимули як співвідношення з колективною доцільністю.

Так, Ю.Швалб в монографії «Цілепокладаюча свідомість (психологічні моделі та дослідження)» розглядає рух від свідомості до культури. Зміст свідомості може привести до розгортання діяльності тільки тоді, коли вони набувають форму мети. Ця мета є засобом оформлення якогось замислу як ідеї того предмету, який існує тільки в суб'єктивному просторі особистості як чиста можливість предмета. Подальше розгортання діяльності є тільки засобом реалізації такого роду цілей. Отже, цілепокладання виступає психологічною умовою та начальною ланкою розгортання діяльності, є психологічною функцією свідомості, яка може забезпечуватися різними психічними процесами [61].

Також важливим, на думку дослідника, є питання про те, що являється результатом діяльності. Для того, щоб продукт став результатом, необхідно виокремити не тільки критерій новизни, а й доповнити ще трьома: культуродоцільність, осмисленість та відчуженість. Він так пояснює суть цих критеріїв. Культуродоцільність передбачає можливість «прочитання» іншими людьми. Осмисленість – наявність в результаті втіленої ідеї (замислу). Відчуженість – можливість наступної дії з результатом незалежно від самого суб'єкту його породження. Виходячи з цього, результатом діяльності є смисловий об'єкт, для якого характерна новизна, культуродоцільність виразної форми, усвідомленість ідеї та відчуженість від суб'єкту. Однак, цього недостатньо для повного циклу руху від свідомості до культури. Об'єкт може ввійти до культури тільки тоді, коли він стає предметом особливих дій інших людей – оцінювання даного об'єкта. Позитивне оцінювання призводить до означування предмета як культуродоцільного, тобто смисловий об'єкт набуває культурне значення через оцінювання [61].



Згідно базової моделі породжуючої свідомості, людина присвоює собі тільки певні елементи культури. Так, універсальним соціокультурним механізмом «переводу» форм культури в зміст свідомості є всі форми навчальної діяльності, для чого необхідно ряд умов:

1. Форми культури повинні бути відібрані та спеціальним чином трансформовані. Так, в працях видатних психологів (В.Давидов, Г.Щедровицький, Д.Ельконін) та в дослідженнях системи домашньої освіти (Ю.Швалб) описано загальний принцип, який полягає в тому, що ті або інші фрагменти культури відокремлюються як цінності, які підлягають обов'язковому трансляванню та відтворенню в свідомості наступних поколінь. Незважаючи на те, що історично змінюються критерії відбору елементів культури, вони ідеалізуються, нормуються та в якості ідеалізованих нормированих об'єктів входять в систему навчальної діяльності. У цьому є суть механізму цілепокладання, хоча він розгортається як соціокультурний, а не індивідуально-психологічний, процес та вирішує завдання соціального управління.

2. Питання про продукт навчальної діяльності та власне навчальну діяльність. Уявлення про навчальну діяльність як спільно-розподілену в системі Вчитель – Учень описано в сучасних концепціях (Т.Габай, В.Давидов, С.Максименко, Ю.Швалб). Діяльності вчителя та учня утворюють загальний простір постановки та рішення специфічних завдань. Продуктом, тобто метою та результатом, навчальної діяльності, є зміни на боці дитини (за Д.Ельконіним – вирішення завдань на саморозвиток). В учбовій діяльності відокремлюють соціокультурний шар, який протиставлений індивідуальному шару учня. У цьому шарі репрезентовані зразки культури виступають як норми побудови будь-якої діяльності. Це є специфічний результат навчальної діяльності.

3. Для «переводу» репрезентованих норм в форму суб'єктивності, потрібний особливий механізм, який визначають як процес прийняття. Важливо врахувати наступні моменти: 1) учень засвоює не всі репрезентовані йому норми та зразки культури, а тільки ті, які приймає як предмет засвоєння; 2) у

процесі прийняття виникає особливий тип діяльності, спрямований на порівняння зразка та продукту прийняття – функція контролю; 3) зразки культур, які транслюються в навчальній діяльності як норми побудови діяльності, у процесі прийняття трансформуються в розумові схеми-моделі, образні метафори та смислові символи. Вони стають основним змістом свідомості суб'єкта навчальної діяльності.

Виходячи з вищезазначеного, загальна послідовність руху від культури до свідомості може бути виражена наступним чином: простір культури – соціальне управління – цінності – навчальна діяльність – культурні зразки – прийняття – предмет – трансформація – зміст свідомості (моделі, метафори, символи).

Якщо розглянути взаємозв'язок в системі Свідомість – Ситуація, то формування зразку ситуації є процесом, розгорнутим у часі. Він завершується, коли в структурі знаходиться елемент, який в суб'єктивному уявленні є об'єкт як такий, що співвідноситься з потребою, яка пережита. Це можуть бути реальні предмети (або зв'язки між реальними предметами), які маркуються в свідомості як «те, що треба отримати», або порожні місця в структурі ситуації, які маркуються в свідомості як «то, що треба зробити» (побудувати, створити та ін.). Тобто формування образу ситуації завершується тільки тоді, коли вона має чітко виразну інтенціональність – виокремлюється цільовий елемент у самому образі ситуації. Це особливий психологічний механізм постановки мети як визначення зовнішньої по відношенню до суб'єкта мети в формі існуючого предмета. У психологічній літературі цей механізм визначення мети описаний як процес прийняття рішень. Це відноситься не тільки до предметів, а й до станів людини. Так, мета «досягти певного становища в суспільстві або професійному середовищі» має на увазі наявність у свідомості суб'єкта «об'єктивної» соціальної або професійної «драбини» або «табелю про ранги».

Суб'єктивну доцільність досягнення мети розкриває співвідношення сили потреби в предметі з величиною та якістю витрат, тому що досягнення мети припускає певні витрати з боку суб'єкта.

Дії людини відповідно до обставин, а також виходячи з пріоритетів, встановлених у психологічному конструкті ситуації, визначають доцільність діяльності. Пріоритети виступають як ідеї: «користі», «розумності», «вигоди», «обов'язку», «вимушеності», «самоствердження» та ін. Ці ідеї складають коло соціально сприйнятливих та добре зрозумілих мотивів поведінки. Таким чином, доцільність виступає механізмом з'єднання образу самої ситуації та уявлень про способи дій по відношенню до елементів ситуації.

Уявлення про ситуацію стає двошаровим: верхній – це уявлення про способи дій та поведінку по відношенню до елементів ситуації, ніжній – уявлення про елементи ситуацій та їх зв'язки. Внутрішню осмисленість всім її компонентам задає образ мети-предмету. В цьому випадку образ ситуації починає осмислюватися та переживатися як «моя ситуація», а уявлення про способи дій перетворюються в план дій, в образ поведінкового акту. Розгортання певної поведінки можливе, якщо в уявленні суб'єкта ці два шари є добре узгодженими. Якщо виникають розриви або протиріччя, розгортаються особі процедури проблематизації, рефлексії, комунікації та ін.

Вищезазначені розриви можуть бути трьох типів:

- 1) питання-твердження «Я не розумію, що відбувається». Причиною фіксації на рівні свідомості є те, що елементи образу ситуації не складаються в цілісний та внутрішньо несуперечливий образ;
- 2) «Я не знаю, що робити»: відсутній образ-зразок якого завгодно значущого способу дії;
- 3) «Все це зовсім безглуздо»: не знаходяться підстави для визначення доцільності.

Таким чином, умовою розгортання конкретного акту поведінки є наявність внутрішньо узгодженого уявлення про ситуацію. Загальні психологічні характеристики активних форм поведінки виглядають так:

- 1) дія будується за принципом «якщо – то»: кожна дія призводить до зміни ситуації. Наявність причинно-наслідкового зв'язку. План дій фіксує

послідовність з урахуванням поточних змін. Містить в собі елементи прогнозування змін та планування дій;

2) постійний контроль змін ситуації, який будується на співвідношенні плану дій та змін, які відбуваються в ситуації. Це контроль «над ситуацією». Завдяки йому коригується образ ситуації та розуміння причин змін, що відбулися;

3) почуття керованості ситуації, коли поведінка суб'єкта розглядається як джерело змін ситуації. Це дає людині можливість почувати себе суб'єктом життєдіяльності в цілому.

Розгортання активної поведінки відбувається до того моменту, доки в просторі ситуації не виникне предмет, який відповідає цільовому конструкту суб'єкта, а саме «мета досягнута». Наступає ситуація психологічної завершеності, яка може викликати амбівалентні почуття: задовільнення та порожнечі.

Виходячи з цього, рух від свідомості до ситуації розгортається в такій логіці: переживання почуття потреби – проблематизація (постановка питання про дії) – побудова образу ситуації – виокремлення в образі предметної мети – оцінка доцільності – прийняття рішення – побудова плану дії – перетворення ситуації – досягнення предмета-мети [61].

Тепер розглянемо погляди вчених щодо психологічних аспектів навчальної діяльності. Згідно визначенню Д.Ельконіним навчальної діяльності, її специфіка полягає в тому, що вона спрямована на розвиток та саморозвиток суб'єкта цієї діяльності. Це спричинило виникнення питання про двояку спрямованість особистісно-діяльнісного підходу: з позиції педагога та з позиції учня.

Результати багатолітніх досліджень (І.Якіманська, А.Маркова, А.Орлов) показали, що необхідно не тільки враховувати, а й спеціально організовувати в процесі навчання цілий ряд індивідуально – психологічних характеристик учня: мотивацію, адаптацію, здібності, комунікативність, рівень домагань, самооцінку та ін. Особистісний підхід передбачає, що всі психічні процеси,

властивості та стани розглядаються як такі, що належать конкретній людині [23].

На думку К.Платонова, особистісний підхід базується на принципі особистісної обумовленості всіх психічних явищ людини, його діяльності та індивідуально – психологічних особливостей [40]. Рубінштейн С. говорить, що незважаючи на те, що в психічному обліку особистості є різні риси, при взаємодії в конкретній ситуації людини вони змикаються в єдине ціле [46].

Якщо розглянути особистісно-діяльнісний підхід в особистісному компоненті, то в центрі уваги навчання знаходиться сам учень – його мотиви, цілі, індивідуальний психологічний склад. Вчитель визначає навчальну мету заняття, формує, спрямовує та коригує весь навчальний процес виходячи із інтересів учня, рівня його знань та вмінь та всієї групи в цілому. С.Рубінштейн наголошує, що неможливо досліджувати закономірності психічної діяльності людини, якщо зробити особистісний аспект єдиним. Звідси, другим аспектом цього підходу повинен виступити діяльнісний компонент.

Особистісно-діяльнісний підхід визначає з позиції навчаючого, тобто педагога, організацію та керування цілеспрямованою навчальною діяльністю учня в «загальному контексті його, життєдіяльності – спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сенсу навчання, для розвитку творчого потенціалу особистості» [32, с. 9].

Предметом навчальної діяльності є передача соціокультурного досвіду, організація засвоєння учнями повідомлених діяльності педагога зведень та ін., а діяльність учня, в свою чергу, спрямована на засвоєння цього досвіду.

Дослідження проблем освіти показало, що причиною зниження мотивації навчання є зміна підходу до учня – він став об'єктом навчання. Це призвело до його відчуження від навчання, втрати сенсу навчальної діяльності. Все частіше учні говорять про те, що якийсь навчальні предмети їм нецікаві, вчитися вони не хочуть, їм не зрозуміло, для чого вони навчаються. Але відчуженим від навчального процесу став також і вчитель. В результаті того, що він втратив можливість самостійно ставити освітні цілі, обирати засоби та методи своєї

діяльності, була втрачена особистість учня як орієнтир професійної позиції вчителя [23].

Діяльність характеризується предметністю та мотивами. Предметність – це те, на що спрямована потреба, яка її викликала, тобто її предмет. За О.Леонтєвим «поняття діяльності необхідно пов'язано з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває» [34, с.153]. До психологічного змісту діяльності входять засоби, способи, продукт та результат.

У юнацькому віці навчальна діяльність набуває риси вибірковості, усвідомленості, відповідальності за її процес та результати. Відбувається не тільки закріплення та вдосконалення психічних процесів, а також якісні зміни всіх сторін психічної діяльності, які є основою становлення особистості на цьому етапі розвитку.

Тепер розглянемо, які зміни відбуваються в психічних процесах. У такому психологічному процесі, як уявлення сплітаються воля та інтереси особистості, емоційна напруженість та породжуючий потенціал свідомості. Цей інтимно-психологічний процес дозволяє особистості вийти за рамки зовнішньої детермінованості. Образи уявлення є емоційно забарвленими, за змістом вони – «можливість» буття предмета (ситуації). Таке поєднання дає нам сферу «бажаного можливого та/або небажаного можливого», де фіксуються та існують особистісні цінності та смисли. Система відносин особистості складається з сили уявлення та переважання одного з полюсів (позитивного або негативного). Цей механізм задає такі особистісні механізми: 1) загально-інтуїтивний страх перед життям, постійне очікування чогось поганого; 2) прагнення до уникнення невдач; 3) очікування радості; 4) прагнення до досягнення успіху [60].

Потенцією реального існування в майбутньому для людини є «можливе». Прообразом майбутнього є «бажане можливе». Воно несе в собі те майбутнє, яке для особистості набуває статус потрібного, в той час як майбутнє, яке складається природно-стихійним шляхом та має статус «неминуче». У природно-стихійному бутті «бажаного можливого» не існує ні в

минулому, ні в майбутньому. Його можна реалізувати, а саме побудувати, зробити. Цей прообраз майбутнього виступає як основа та першопричина нашого активно-штучного співвідношення до світу та життя. Картинка, яка виникає в уявленні, є проект реальності, який поєднує в собі предметно-образну та емоційно-бажану складові. Таке бачення дозволяє по-іншому підійти до рішення проблеми цілепокладання, яка в сучасних філософських та психологічних концепціях розглядається в таких аспектах та відносинах, як мотив – мета, мета – засіб, мета – результат, ідеальне – реальне та ін. Їх об'єднує те, що в акті цілепокладання початково присутній «образ бажаного майбутнього», який завжди є з самого початку, хоча він може змінюватися, конкретизуватися.

В уявленні створюється «склеєний» образ – образ-бажання – до та незалежно від цілепокладання та любого акту конкретної діяльності. Ця картинка є первиною основою цілепокладання, яке виступає як процес переводу образу з вторинної реальності уявлення в первинну реальність діяльності. Тобто, якщо мовити метафорично, уявлення – це створення міфу, а цілепокладання – це його «заземлення» в діяльність [61].

У процесі реалізації цілей мислення є одним з підстав цільопокладання. Воно створює єдність та цілісність з процесом діяльності. Розгорнуте обґрунтування цього уявлення та розробка надана в системно-миследіючій (СМД) методології, а саме в загальній схемі миследій Г.Шедровицького. Згідно з його схемою, мислення має «суворі правила утворення та перетворення одиниць вираження в закони» [61, с.289]. Він розрізняє такі процеси, які взагалі розглядаються як уведені в мислення, а саме розуміння, рефлексію та інтерпретацію. Мислення та розуміння характеризують різні позиції: конструктивну та розуміючу. Інтерпретація забезпечує смисл ситуації. Рефлексія визначає цілісність та взаємозв'язок процесів.

Рогозин В. пропонує розглядати сучасне мислення як здатність людини та формулює наступні положення: 1) мислення спрямовується психологічними програмами (бажаннями) особистості (завдання, проблеми, протиріччя) або

певними планами особистості (картини світу, розуміння понять); 2) на мислення впливає комунікація, а саме уявлення інших людей, вимоги, які пред'являються щодо процесу та продукту мислі, обговорення ходу думок, діалог та ін.; 3) характеристики неправильних, помилкових форм думок є доповненням до норм правильної думки; 4) мислення виступає як двояке утворення. Це діяльність індивіда та проживання або переживання предметних подій, особливостей яких є їх ідеальний характер; 5) процес мислення – це, насамперед, реалізація особистості, яка обумовлена психологічними програмами, комунікацією, зразками та нормами правильної думки, яка висловлюється в формі діяльності, а також проживання та переживання предметних подій [45].

Отже, розглянувши мислення як конструктивну здатність свідомості, можемо зробити наступні висновки: 1) мислення є особливим типом цілепокладання, який фіксується в формі проекту. Реалізація проекту відбувається тільки тоді, коли у людини є уявлення про те, хоче чи не хоче вона майбутню практику в вигляді афективно наповненого образу уявлення; 2) у схемах мислення працюють два механізми: оцінка «правильності» через механізм рефлексії та перевтілення схеми в символ; 3) самі по собі, поза зв'язку з іншими процесами свідомості, схеми свідомості можуть виступати в якості підстав цілепокладання.

Для схем та моделей, які конструюються в мисленні, притаманний високий рівень узагальненості та абстрактності. Чисте мислення по відношенню до ідеалізованих об'єктів не завжди може знайти в оточуючій реальності прямі репрезентанти. На загальному, а також на індивідуальному рівні, це спричиняє «розриви» у свідомості. Якщо взяти традиційне навчання, то його проблемою є встановлення зв'язку між знаннями та практикою. Ось чому, на думку Ю.Швалба, діти не засвоюють поняття науки. Справа тут не в складності цих понять, а в тому, що вони «не бачать» їх зв'язок з реальністю [61].



### **2.3. Фактори, які впливають на успішність навчання старшокласників**

Юнацький вік є одним з найвідповідальніших етапів у житті людини. Це не тільки час життєвого самовизначення особистості, а ще й період активного усвідомлення нею власного життєвого шляху. На думку видатних психологів (Л.Божович, Н.Бондар, М.Боришевський, І.Булах, Л.Виготський, М.Гінзбург, Є.Головаха, Е.Еріксон, І.Кон, Г.Костюк, О.Леонт'єв, С.Максименко, В.Татенко, Т.Титаренко, І.Нікітіна, С.Панченко, Р.Пасічняк та інші) для людини в цей віковий період притаманно яскраво виражене прагнення зайняти внутрішню позицію дорослого, усвідомити себе членом суспільства, сформувати світогляд, визначити свій життєвий шлях, обрати професію.

У цьому віці в юнаків розвиваються рефлексивні здібності, відбувається випробування різних соціальних ролей та видів діяльності. Усе це сприяє закладанню фундаменту для вироблення ними активної життєвої позиції, власної філософії життя [44]. Основним новоутворенням юнацького віку за даними соціально-психологічних (Є.Головаха, І.Мартишок, Л.Сохань, В.Ядов) та психолого-педагогічних досліджень (І.Дубровіна, Б.Круглов, Н.Толстих, Д.Фельдштейн) є становлення життєвої перспективи особистості.

Розвиток дитини як особистості в дослідженнях Л.Виготського, О.Леонт'єва, Д.Ельконіна, Л.Божович, детермінується послідовним формуванням особистісних новоутворень. Так, здатність до цілепокладання, тобто визначення та постановка усвідомлених цілей, формується к 12-14 рокам, а к 15-16 – здатність будувати життєву перспективу. [50, с. 30-34].

Ельконін Д. стверджує, що в грі, навчанні відбувається вдосконалення діяльності дитини в плані усвідомленості, цілеспрямованості; встановлення довільного відношення між мотивами та цілями, ускладнення операційного боку діяльності [64]. В нього формуються вміння повільно встановлювати відношення між мотивами та метою; навчається планувати, організовувати, підпорядковувати свої дії, варіювати способи діяльності, заміщувати їх.

Інтегральним утворенням юнацького віку є образ майбутнього. Він поєднує в собі ціннісні орієнтації та перші життєві плани, очікувані події, засвоєні стереотипи соціальної поведінки, елементи рефлексії та самооцінки, установки та емоційне відношення до майбутнього, життєві смисли. Так, Г.Вайзер зазначає, що кожний віковий період робить своєрідний «внесок» у процес пошуку та становлення оптимального сенсу життя [3].

Для юнацького віку притаманне активний пошук оптимального сенсу життя. Це період появи якісно нових утворень: активізація самоаналізу та рефлексії, формування цілісного уявлення щодо себе та часу свого життя, затвердження індивідуальних життєвих цінностей, розробка життєвої позиції та поглядів на життя. Вони сприяють конструктивному протіканню процесу побудови життєвих перспектив та створюють основу для реалізації запланованого.

У кожному віковому періоді поруч з можливостями є обмежувальні рамки. Вони накладають свій відбиток на хід сенсобудування та обумовлюють своєрідність становлення оптимального сенсу життя. В юнацькому віці вибір головної лінії життя приходить саме на той період, коли у молодій людині ще замало життєвого досвіду та знань. Ця парадоксальна обставина може значно ускладнити активний пошук оптимального сенсу життя.

За даними досліджень Т.Максимової, часто буває так, що майбутня або нинішня професія юнака, аж ніяк не пов'язана із смисложиттєвими орієнтаціями. У цій ситуації виникає дисонанс між смисложиттєвими орієнтаціями молоді та спрямованістю їх професійної підготовки.

Показником успішної соціалізації в юнацькому віці не завжди є наявність уявлень щодо власного майбутнього. Сформованість уявлень щодо подальшого життєвого шляху являється ознакою особистісної та соціальної зрілості.

Існують певні критерії для оцінки ступеня сформованості уявлень людини щодо свого майбутнього: тривалість та диференційованість часової перспективи: представленість найближчої, середньої та віддаленої перспективи (Т.Коттле, М.Гінзбург, П.Герстман, Л.Пулккінен); реалістичність майбутнього

середнього масштабу (Є.Головаха, Г.Шляхтін, Т.Снегирьова); поєднання конкретності та перспективності (Є.Головаха, М.Гінзбург, О.Волович); узгодженість життєвих планів, цілей та цінностей (К.Абульханова-Славська, М.Гінзбург, Є.Головаха, І.Дьоміна); активність та самостійність під час формування життєвої перспективи (К.Абульханова-Славська, Н.Толстих, Є.Головаха); оптимістичність уявлень щодо майбутнього (О.Кронік, В.Серєнкова, Г.Шляхтін).

Особливості та характер відносин особистості з оточуючим світом визначають її життєві цінності, а саме провідні мотиви, інтереси, переконання та світогляд. Вони виступають передумовою формування майбутньої поведінки особистості та конкретизуються в життєвих та професійних планах. Більшість дослідників (К.Абульханова-Славська, І.Кон, Ж.Нюттен, Л.Сохань, Є.Головаха, Г.Шляхтін, П.Герстман, М.Гінзбург) вказують на обов'язкову представленість в картині майбутнього життєвих цінностей.

Навчання відноситься до специфічної діяльності, метою якої є засвоєння певних знань, навичок, вмінь. Вона можлива на тому ступені розвитку психіки людини, коли людина здатна регулювати свої дії усвідомленими цілями. Навчання характеризується такими аспектами: 1) потребно-мотиваційний: пізнавальна потреба є передумовою діяльності навчання та її результатом; 2) структурні компоненти. В процесі навчання людина нічого не змінює в знаннях, які засвоює. Суб'єкт, який здійснює цю діяльність, є предметом змін в цьому. В діяльнісному підході головним є поворот на самого себе, оцінка власних змін, рефлексія на себе. Якщо розглядати навчальну діяльність як цілісну систему, в ній виокремлюють предмет, засоби, способи, продукт та результат дії. Навчальна діяльність об'єднує пізнавальні функції діяльності, потреби, емоції, мотиви, волю [60].

Важливим постулатом теорії О.Леонтєва є положення про діяльність як одиницю психологічного аналізу особистості. За ним, особистість – цільне утворення, яке є результатом багатства предметних діяльностей та зовнішнє діє через внутрішні умови. Вчений вважає, що якщо суб'єкт життя володіє

«самостійною силою реакції», тобто активністю, тоді внутрішнє діє через зовнішнє та саме цим змінює себе. Він використовує поняття «потреба», «мотив», «емоція», «значення» та «смысл» для психологічної трактовки «ієрархій діяльності».

В процесі взаємодії суб'єкта з предметами та явищами оточуючого середовища ієрархія діяльності перетворюється в ієрархію мотивів. Потреба тоді стає мотивом, коли відбувається виявлення задовільнення, потреба набуває свою предметність, а сприйнятий предмет – свою спонукальну та спрямовану дію. Породжує та задає склад переживання людиною ситуації реалізації – не реалізації мотиву діяльності емоції, які є результатом та «механізмом» руху діяльності. Леонтьєв.О наголошує на такій особливості емоцій, як відображення співвідношення між мотивами (потребами) та успіхом або можливістю успішної реалізації діяльності суб'єкта, яка відповідає їм [23].

За цим переживанням йде раціональна оцінка, яка надає певний смысл та завершує процес усвідомлення мотиву. Місце мотиву займає так званий мотив-мета, яке, за О.Леонтьєвим, є структурним елементом майбутнього каркасу особистості. Також є мотиви-стимули, які можуть бути: 1) гостро емоційними, але позбавлені смислоутворювальних функцій; 2) смислоутворювальні мотиви або мотиви-цілі, які спонукають діяльність, але при цьому вони надають їй особистісний смысл.

Структура особистості, за О.Леонтьєвим, є відносно стійка конфігурація головних мотиваційних ліній, які представляють мотиваційну сферу особистості. Вони створюють загальний психологічний профіль особистості.

Зі всіх потреб Ю.Орлов виокремлює потребу в домінуванні. Результати досліджень показали суперечливий вплив її на навчальну успішність. Якщо ведучою є потреба в домінуванні без зв'язку з іншими потребами, то це веде до зниження навчальної успішності. В той же час позитивний зв'язок з потребою в досягненні дає позитивний вплив на успішність в навчальній діяльності. Цей вид потреби підвищує загальний рівень мотивації, який сприяє об'легшенню учбової діяльності та сприяє її зростанню [23].

За В.Давидовим, навчання власне тоді є діяльністю, коли воно задовольняє пізнавальну потребу. У цьому випадку знання виступають мотивом, який одночасно може бути метою діяльності. Відсутність пізнавальної потреби призводить до того, що:

- 1) учень не буде навчатись;
- 2) буде навчатись задля задовільнення іншої потреби. Оволодіння знаннями буде лише проміжною метою та не виконувати функції мотиву.

Метою навчальної діяльності є засвоєння соціального досвіду. Продуктом навчання є зміна самої людини, нові пізнавальні можливості та практичні дії. У цій діяльності відбувається рух від абстрактного до конкретного, від загального до частинного. На думку Д.Ельконіна, навчальна діяльність є основним змістом засвоєння. Відповідь на питання, як навчатися, яким способом отримувати знання, є способом навчальної діяльності.

Продукт навчальної діяльності різноманітний: структуроване та актуалізоване знання, внутрішнє новоутворення психіки та діяльності в мотиваційному, ціннісному та смисловому планах. Він входить в індивідуальний досвід. Його структура організації, системність, глибина впливає на подальшу діяльність людини, в тому числі, успішність професійної діяльності, спілкування. Але головним продуктом навчальної діяльності є формування в учнів теоретичної свідомості та мислення, від чого залежить характер всіх знань, які набуваються в ході подальшого навчання [23].

Основними компонентами навчальної діяльності є: 1) мотивація; 2) навчальні завдання; 3) навчальні дії; 4) контроль, а далі – самоконтроль; 5) оцінка, яка переходить в самооцінку.

Успішність навчання може бути виражена у психологічній формулі:  $M+4П+C$ , де  $M$  – мотивація,  $1П$  – прийом (або пошук) інформації,  $2П$  – зрозуміти інформацію,  $3П$  – пам'ятати,  $4П$  – використовувати інформацію,  $C$  – систематичність занять.

До структури мотивації, за Б.Додоновим, входять компоненти:

- 1) задовільнення від самої діяльності;

- 2) значимість безпосереднього результату діяльності для особистості;
- 3) мотивуюча сила винагороди за діяльність;
- 4) вимушений тиск на особистість.

В силу того, що поведінка людини багатообразна, існує багато визначень поняття мотиву. Це – потреби, схильності, тягнення (Х.Хекхаузен); наміри, ідеї, почуття, уявлення (Л.Божович); бажання, звички, думки, почуття обов'язку (П.Рудик); психічні процеси, стани та властивості особистості (К.Платонов); предмети зовнішнього світу (О.Леонт'єв); морально-політичні установки та помисли (Г.Ковальов). Все ж таки, більшість психологів сходяться на тому, що мотив – це або мета (предмет), або намір, або потреба, або властивість особистості, або її стан.

Виокремлюють зовнішні та внутрішні мотиви. Зовнішні мотиви: покарання та винагорода, загроза та вимога, матеріальна винагорода, тиск групи, очікування майбутніх благ та ін. В цьому випадку знання та вміння служить лише засобом для досягнення інших цілей, таких як досягнення суспільних або особистісних успіхів, користі, задовільнення, а саме навчання носить вимушений характер та може бути для учня відштовхуючою та байдужою. Внутрішні ж мотиви спонукають людину до навчання. В цьому випадку навчання виступає як мета: прагнення підвищити культурний та професійний рівень, потреба в активній та новій інформації.

Цілеспрямований характер поведінки людини пояснюється тим, що прийняття мети (предмета) в якості мотиву відповідає на питання «навіщо» та «для чого». В даному випадку мотив виступає як мета.

Цілеспрямованість спонуканням людини надає саме предмет, а самим спонуканням – сенс. В цьому є смислоутворююча функція мотиву за О.Леонт'євим. На думку Л.Божович, предмет не може стати спонукачем діяльності. Такий погляд на мотив відповідає на питання: «Чому обрана саме ця мета та спосіб її досягнення».

Наявність у людини мотиву-наміру дає можливість відповісти на питання: «Чого вона хоче досягти?», «Що та як хоче зробити?». Коли людина

приймає рішення або коли мета діяльності віддалена та її досягнення від терміновано, тоді намір виступає в якості мотиву. На думку більшості психологів, мотив – усвідомлене спонукання, яке показує готовність людини до дії або поступку. Ковальов В. вважає, що мотив – усвідомлене спонукання поведінки та діяльності, яке виникає при вищій формі відображення потреб, тобто їх усвідомлення. Отже, мотив – усвідомлена потреба. Це поняття розкриває енергетичний бік мотиву.

Мотиваційну сферу особистості характеризують бажання, наміри, інтереси особистості, які також спонукають людину до діяльності та які часто приймаються за мотиви її поведінки. Існують різні мотиваційні утворення особистості: мотиваційні установки (наміри), бажання, інтереси особистості. Мотиваційна установка характеризується віддаленістю від мети діяльності та неможливістю безпосереднього її задовільнення. Звідси збіг поняття мотиваційної установки та наміру.

Потреба переходить в бажання, коли суб'єкт усвідомлює свою потребу. На думку С.Рубінштейна, в бажанні відображається його предметна визначеність. Отже, бажання включає в себе знання суб'єкта про цілі дій.

До мотиваційного утворення відноситься ще й інтерес. Так, Б.Додонов виокремлює процесуальні та процесуально-цільові інтереси. В першому випадку підкреслюється насолода переживаннями від певних видів діяльності. В другому випадку відбувається одночасне задовільнення значущих для людини потреб та насолода від пережитих приємних емоцій. Він вважає, інтерес – це особлива психологічна потреба людини в певних предметах та видах діяльності, яке є джерелом бажаних переживань та засобів досягнення бажаної мети.

Рівень домагань також є фактором успішності діяльності. Він визначається ступенем досягнення суб'єктом цілей, які він ставить перед собою та прагне досягти, спонукає його активність, з ним пов'язана його самооцінка, впливає на характер та поведінку людини. Вважається, що Ф.Хоппе перший

виявив цей психологічний феномен в школі К.Левіна. Він виокремив ряд певних закономірностей:

- 1) якщо наростання рівня домагань з-за досягнутої межі можливостей або з-за структури самого завдання неможливе, то діяльність припиняється після успіху;
- 2) якщо загублена хоч маленька можливість прийти до успіху, то діяльність припиняється після ряду невдач;
- 3) якщо невдачі доказали неможливість успіху при більш високих рівнях домагань, то одиничний успіх після багатьох невдач веде до припинення діяльності.

Рівень домагань прямо пов'язаний з ситуацією успіху або невдачі. Так, рівень домагань підвищується після успіху та знижується після невдачі.



## Висновки до розділу 2.

В наш час спостерігається підвищення інтересу та престижу успішної людини, факторів, які визначають успіх. Розглянутий нами психологічний феномен успішності є недостатньо розробленим та вивченим. Відсутнє однозначне визначення цього поняття. Для різних сфер діяльності притаманні критерії успішності, які є правильними тільки в цій діяльності.

Успіх може бути не тільки професійним, а й особистісним, суспільної справи та ін. Успіх виступає не тільки маркером задоволення особистістю свого соціального становища, а й результатом входження в нього. Він також виконує функцію саморегуляції діяльності, допомагає об'єктивно оцінити вимоги, свої можливості, розмежувати отримані та заплановані результати. Успішність може розглядатися як характерологічна властивість особистості.

Навчання, як специфічний вид діяльності, тоді можна назвати успішним, коли в учня є розуміння мотивів своєї діяльності, цілей та результату, який він очікує та адекватний рівень домагань. Успішність навчання забезпечується наявністю в мотиваційній структурі учня внутрішніх мотивів.

Зовнішні мотиви лише регулюють соціальну поведінку, але ніяк не сприяють успішності навчання та служать для досягнення іншої мети, задоволення іншої потреби. Продукт навчальної діяльності впливає на характер знань, які набуваються.

У процесі навчання здійснюється передача соціокультурного досвіду, відбуваються зміни в особистості. Старшокласники по-іншому ставляться до навчання. Психічні процеси вдосконалюються. Особливого розвитку набувають рефлексивні здібності, формування уявлення про себе та своє майбутнє.

Характеристикою діяльності є активність, яка розгортається за умови наявності цілепокладання та внутрішньо узгодженого уявлення про ситуацію.

### РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРВИННОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕГО-ІДЕНТИЧНОСТІ В СТРУКТУРІ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

#### 3.1. Обґрунтування вибору методик

Згідно теми магістерської роботи нам необхідно дослідити первинну професійну Его-ідентичність та успішність навчання старшокласників. Визначимося з методиками.

*Малюнок на тему «Я в професії»* побудовано на встановленні проєкцій з наступною інтерпретацією. Само поняття «проєкція» є усвідомлене або неусвідомлене перенесення суб'єктом власних властивостей та станів на зовнішні об'єкти. Якщо розглянути інтерпретацію цього поняття в психоаналізі, то вона пов'язана з захисним механізмом «Я». Так, З.Фрейд в своїй роботі «Тотем и табу» пише про те, що «враждебность, о которой ничего не знаешь и также впредь не хочешь знать, переносится из внутреннего восприятия во внешний мир и при этом отнимается от самого себя и приписывается другим» [57].

Цей метод дослідження ставить респондента в таке стимулююче становище, при якому проявляються його особистісні потреби, його особливе сприйняття, його інтерпретації та багато характерологічних особливостей. Сприйняття дійсності, інших людей та стимулів залежить від потреб, мотивів, установок, психічного стану особистості. Проєкція як механізм є неусвідомленим. Стимул, який надається респонденту, носить об'єктивний характер. Йому властиві особливості, які суб'єкт додає до створеного образу або ситуації. Таким чином, елементи проєкції не усвідомлено вносяться в сприйняття [44].

Для дослідження того, чи визначились учні з майбутньою професією, ми обрали *«Диференційний діагностичний опитувальник» Є.Клімова*. Ця класифікація професій, зі слів самого автора, зрозуміла для школярів. Далі він говорить, що «в основі цього опитувальника лежить ідея поважного ставлення

до продуктивної діяльності, до праці, як в матеріальному виробництві, так і в виробництві інформації, в упорядкованості соціальних процесів. Зараз багато уваги приділяється матеріальним благам, виникло багато професій в сфері обміну товаром.

І хоча зараз про теорію К.Маркса говорять рідко, а якщо говорять, то частіше бранять, але він був правий. Потребова вартість формується в результаті виробництва, а не обміну. Перш, ніж продати кашу (це вже не Маркс говорив, а я говорю) та накрутити на неї ціну, необхідно ж її зварити. А перш, ніж кашу зварити, потрібно зерно виростити, врожай зібрати, транспортувати, обробити. Виробництво – це головне...» [31,с.50]. Стимульний матеріал та інструкція надані в Додатку 1.

Для нас важливо не тільки те, ким за професією старшокласники себе уявляють та яку професію обрали, а й їх уявлення про те, як виглядає їх робоче місце, хто поряд з ними працює, зміст професійних дій, уявлення про особливості графіку роботи. Для цього ми обрали *есе на тему «Мій звичайний робочий день»*, яке дозволить зробити нам якісний аналіз.

Есе – спроба, досвід, нарис. Л. Крисіна в «Толковому словнику іноземних слів», визначає есе як очерк, який трактує які-небудь проблеми не в систематичному науковому виді, а в вільній формі. Так, «Коротка стисла енциклопедія» надає інше визначення. Есе – прозаїчний твір, невеликий за обсягом, вільної композиції, який трактує приватну тему та надає спробу передати індивідуальні відчуття та враження, які пов'язані з нею. Для есе притаманні наявність конкретної теми, висловлювання індивідуальних вражень та відчуттів з конкретного питання [42].

Для діагностики успішності ми обрали *методику «Інтелектуальна лабільність»*. Цей тест використовується для прогнозу успішності в професійному навчанні, опануванні нового виду діяльності та оцінки якості виробничої практики. Від респондента потрібна висока концентрація уваги та швидкість дій за обмежений період часу. Згідно з інструкцією, респонденту

необхідно вміти швидко переходити з рішення одних завдань на виконання інших, при цьому без помилок [24]. Стимульний матеріал надано в Додатку 2.

Для дослідження особливостей мотивації вибору майбутньої професії ми обрали опитувальник *«Мотиви вибору професії»* (Р.Овчарова) [25]. Автор виокремлює внутрішні та зовнішні мотиви вибору професії. Внутрішні мотиви вибору полягають у суспільній та особистісній значущості тієї чи іншої професії. Завдяки ним людина отримує задоволення від роботи завдяки її творчому характеру, також це реалізація потреби у спілкуванні та взаємодії з іншими. Такий тип мотивації виникає із потреби самої людини. На її основі людина працює без зовнішнього тиску.

Зовнішня мотивація обумовлена атрибуцією заробітку, соціального престижу. Такий тип мотивації може супроводжуватися переживанням страху невдачі, побоюваннями осуду. Зовнішні мотиви можна відокремити як позитивні та негативні. Позитивні мотиви – це можливість просуватися по кар'єрній драбині, матеріальне стимулювання, схвалення колективом, тобто це ті стимули, заради яких людина докладає зусиль. Негативна мотивація – це вплив на особистість шляхом тиску, критики, покарань, осуду та інших санкцій негативного характеру. Стимульний матеріал надано в Додатку 3.

Також для нас було важливо дослідити, як старшокласники самі оцінюють свою навчальну успішність та наскільки вона співпадає із рівнем навчальної успішності з трьох базових предметів. Ми взяли три параметри співвідношення: власна самооцінка, зовнішня оцінка вчителя та формальної оцінки в класному журналі.

### 3.2. Аналіз результатів констатувального експерименту

З метою визначення особливостей первинної професійної Его-ідентичності старшокласників у зв'язку з успішністю шкільного навчання нами проведено емпіричне дослідження. Респондентами стали старшокласники (учні 10-11 класів) однієї з загально-освітніх шкіл міста Маріуполя в кількості 51 особи.

Дослідження проводилось нами в чотири етапи.

На *першому етапі* за допомогою тематичного есе «Мій звичайний робочий день», проєктивного малюнку «Я в професії» та опитувальника Є.Клімова «Типи професій» нами було визначено наявність/відсутність та ступінь виразності первинної професійної Его-ідентичності респондентів.

Аналіз отриманих результатів показав, що у 19 учнів (37% від загальної вибірки) є достатньо виразні ознаки первинної професійної Его-ідентичності та професійної спрямованості. Кожен із них достатньо швидко визначає тип діяльності, до якого належить бажана майбутня професія. Зміст та характер тематичного есе даної групи респондентів відображує специфіку обраної професії. Старшокласники достатньо детально описують зміст професійних дій, устрій робочого місця та, навіть, особливості графіку роботи («Я працюю лікарем», «Я отримую задоволення від роботи», «Зранку я займаю своє робоче місце», «Я створюю програми на замовлення», «До мене приходять клієнти з різних компаній»). Особливості композиції проєктивного малюнку «Я в майбутній професії» показують наявність первинного образу «Я – професіонал»: старшокласники малюють себе в оточенні професійної предметності та колег.

У 24 учнів (47% від загальної вибірки) нами діагностовано достатньо слабкі за наявністю та виразністю ознаки первинної професійної Его-ідентичності. У них є уявлення щодо напряму бажаної професійної діяльності у майбутньому, але немає чіткого визначення її сутності, особливостей предмету професійного впливу. Зміст тематичного есе складається з формального опису

увного робочого дня без деталей та диференціацій («Я приїхав на роботу», «Я працюю»). Дана категорія респондентів демонструвала значні ускладнення при створенні проєктивного малюнку «Я в майбутній професії». Цікаво, що їх малюнки не містять зображення самого себе, є лише атрибути професії (інструменти, приладдя, матеріали).

8 старшокласників (16% від загальної вибірки респондентів) демонструють відсутність будь-яких ознак первинної професійної еґо-ідентичності та професійної спрямованості. Навіть визначивши за методикою Є.Клімова власну професійну спрямованість, кожному з них важко виокремити певну професію, у якій хотілося б працювати у майбутньому. Наймовірно складними для них виявилися завдання із написання есе «Мій звичайний робочий день» («Я не знаю, який в мене буде робочий день», «Я ще не визначився із професією») та створення малюнку «Я в майбутній професії» (зміст малюнків носить або абстрактний характер, або повністю відсутні).

Задля зручності подальшого аналізу ми поділили загальну вибірку респондентів на три експериментальні підгрупи, з яких:

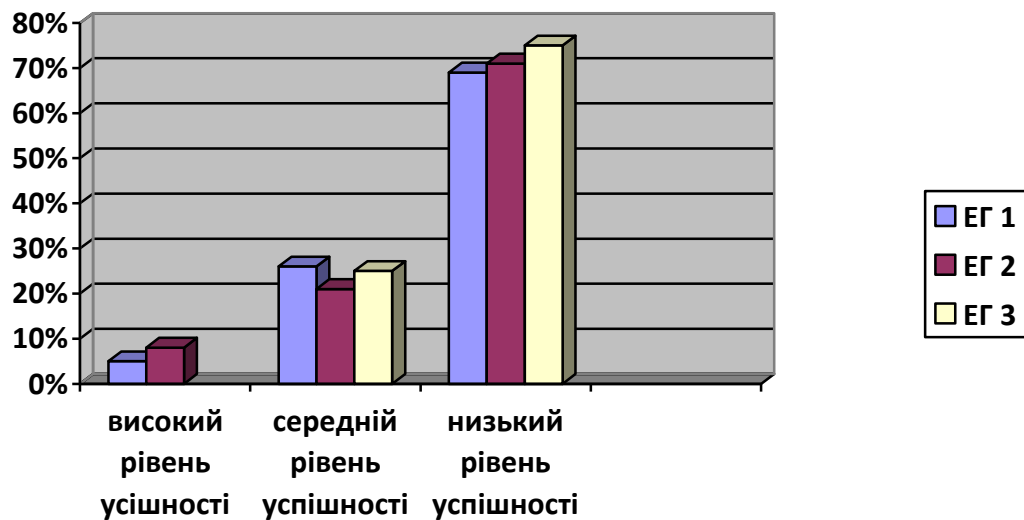
ЕГ1 – старшокласники з наявністю та достатньою виразністю первинної професійної Еґо-ідентичності (19 учнів – 37%);

ЕГ2 – учні з достатньо слабкими за наявністю та виразністю ознаками первинної професійної Еґо-ідентичності (24 особи – 47%);

ЕГ3 – юнаки, що демонструють відсутність будь-яких ознак первинної професійної еґо-ідентичності та професійної спрямованості (8 учнів – 16%).

На *другому етапі нашого дослідження* за допомогою методики «Інтелектуальна лабільність» нами виявлено рівень потенційної успішності в діяльності респондентів експериментальних підгруп. Дана методика дозволяє надати прогноз успішності в професійному навчанні та засвоєнні нового виду діяльності. Аналіз отриманих результатів показав, що в ЕГ1: 1 учень (5%) має високий рівень успішності; 5 старшокласників (26%) демонструють середні показники за даним параметром; 13 осіб (69%) виявляють низький рівень потенційної успішності. Цікаво, що в ЕГ 2 показники за даним параметром у

відсотковому відношенні ідентичні: 2 учні (8%) – з високим рівнем потенційної успішності; 5 учнів (21%) – з середнім; 17 осіб (71%) демонструють низький рівень потенційної успішності. Респонденти групи ЕГ3, у яких відсутня та



**Рис. 3.1. Розподіл респондентів експериментальних груп за рівнем успішності**

невизначна первинна професійна Его-ідентичність, показали наступні результати: 2 учня (25%) мають середній рівень потенційної успішності, у 6 старшокласників (75%) діагностовано низький рівень за даним параметром. За результатами другого етапу дослідження можна стверджувати, що наявність та відсутність первинної професійної Его-ідентичності не пов'язана з рівнем потенційної успішності в діяльності.

На наш погляд, параметр інтелектуальної лабільності як когнітивного компоненту особистості набуває значущості по відношенню до певних вимог окремих професійних сфер. Результати цього етапу дослідження наведені в рис.3.1.

*Третій етап нашого дослідження присвячено визначенню особливостей співвідношення рівня навчальної успішності старшокласника з трьох базових предметів за параметром його власної самооцінки, зовнішньої оцінки вчителя та формальної оцінки в класному журналі.*

Аналіз отриманих результатів показав, що в ЕГ1 10 учнів (53%) адекватно оцінюють свої досягнення, а це означає що їх власна оцінка збігається з оцінкою вчителя-предметника і формальною оцінкою в класному журналі. При цьому цікаво, що з них: 1 старшокласник має високий рівень успішності, 5 учнів – середній та 4 – низький. Цікаво, що в інших 9-ти респондентів ЕГ1 (47%) наявний неадекватно завищений рівень самооцінки власних досягнень, що не співвідноситься з оцінкою викладача та формальною оцінкою в журналі.

У групі ЕГ2 у 19 учнів (79%) спостерігається адекватний ступінь співвідношення всіх трьох параметрів, а саме: 2 учні характеризуються високим рівнем навчальної успішності, 5 – середнім та 12 – низьким рівнем навчальної успішності. Привертає увагу, що 5 представників ЕГ 2 (21%) мають тенденцію до заниження оцінки власної успішності у порівнянні з оцінкою вчителя та формальним показником.

У групі ЕГ3 у 4 учнів (50%) спостерігається адекватний ступінь співвідношення всіх трьох параметрів, двоє з них – із середнім рівнем успішності.

На *четвертому етапі нашого дослідження* ми вивчали особливості мотивації вибору майбутньої професії за допомогою опитувальника «Мотиви вибору професії» (Р.В.Овчарова). Використана нами методика дозволяє виокремити внутрішні та зовнішні мотиви вибору професії. Внутрішні мотиви вибору полягають в суспільній та особистісній значущості тієї чи іншої професії. Завдяки ним людина отримує задоволення від роботи завдяки її творчому характеру, також це реалізація потреби у спілкуванні та взаємодії з іншими.

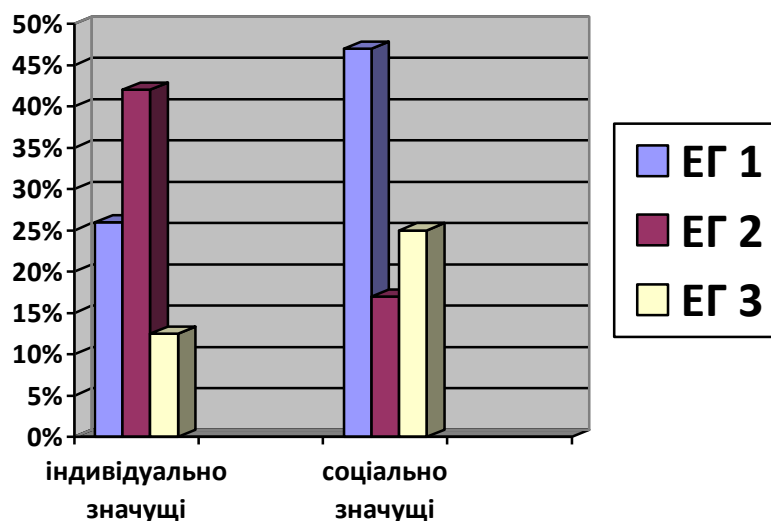
Такий тип мотивації виникає із потреби самої людини. На її основі людина працює без зовнішнього тиску. Зовнішня мотивація обумовлена атрибуцією заробітку, соціального престижу. Такий тип мотивації може супроводжуватися переживанням страху невдачі, побоюваннями осуду. Зовнішні мотиви можна відокремити як позитивні та негативні. Позитивні



мотиви – це можливість просуватися по кар'єрній драбині, матеріальне стимулювання, схвалення колективом, тобто, це ті стимули, заради яких людина прикладає зусиль. Негативна мотивація – це вплив на особистість шляхом тиску, критики, покарань, осудження та інших санкцій негативного характеру.

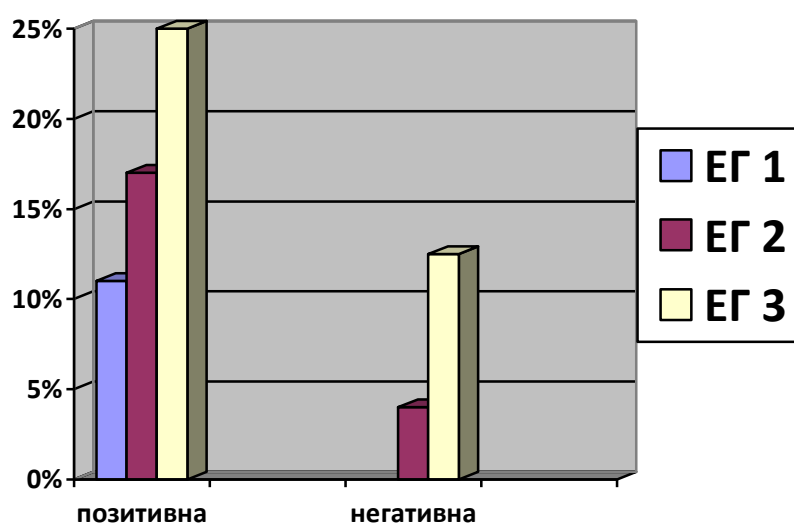
5 респондентів (26%) групи ЕГ1 при виборі професії керуються внутрішніми індивідуально значущими мотивами та 9 респондентів цієї ж групи (47%) – соціально значущими мотивами. У групі ЕГ2 переважає внутрішня індивідуально значуща мотивація у 10 респондентів (42%), внутрішня соціально значуща мотивація у 4 (17%) та зовнішня позитивна мотивація також у 4 (17%) респондентів.

В групі ЕГ3 по 2 учні (25%) керувалися внутрішніми соціально значущими та зовнішніми позитивними мотивами. Треба відмітити, що серед респондентів груп ЕГ2 та ЕГ3 є по 1 учню (4% та 12,5% відповідно) із зовнішньою негативною мотивацією. Також є учні, у яких спостерігається змішана мотивація.



*Рис. 3.2. Розподіл внутрішніх мотивів вибору професії в експериментальних групах*

Так, одночасно внутрішня індивідуальна та соціальна значуща мотивація виявлена у 2 учнів (11%) групи ЕГ1, 2 учнів (8%) групи ЕГ2 та 1 учня (12,5%) групи ЕГ3. Внутрішня соціальна значуща та зовнішня позитивна мотивація виявлена у 1 респондента (4%) групи ЕГ2 та 1 респондента (12,5%) групи ЕГ3. Внутрішньо індивідуально значуща та зовнішня позитивна мотивація виявлена у 1 респондента (5%) групи ЕГ1 та 2 респондентів (8%) групи ЕГ2. Результати надані в табл.3.1. та рис.3.2,3.3.



**Рис.3.3. Розподіл зовнішніх мотивів вибору професії в експериментальних групах**

Виходячи з результатів проведеного нами емпіричного дослідження та теоретико-методологічного вивчення проблеми, можемо зробити наступні висновки:

1. Серед загальної вибірки старшокласників лише 37% мають виразну первинну професійну Его-ідентичність. У 63% юнаків ознаки наявності даного параметру або слабо виражені або зовсім відсутні. Враховуючи той факт, що юнацький вік – це період життєвого та професійного самовизначення, вважаємо необхідним здійснення комплексу психолого-педагогічних заходів, спрямованих на виникнення первинного образу «Я-професіонал» в структурі Я-концепції юнака та подальший розвиток його

первинної професійної его-ідентичності. На наш погляд, без цього структурного компоненту самосвідомості процес життєвого та професійного самовизначення в ранньому юнацькому періоді онтогенезу значно ускладнюється. Розробці комплексу саме таких психолого-педагогічних заходів для старшокласників загальноосвітніх шкіл й присвячені наші подальші дослідження.

2. Отримані результати показують, що рівень потенційної успішності старшокласників за когнітивним параметром інтелектуальної лабільності на стан та наявність первинної професійної его-ідентичності не впливає.
3. Рівень шкільної успішності у старшокласників з наявною та слабо вираженою первинною професійною его-ідентичністю вище, ніж у учнів іншої категорії.
4. Наявність первинної професійної его-ідентичності у юнаків обумовлює адекватність оцінки власної успішності та мотивацію вибору майбутньої професії за власними потребами (бажаннями, інтересами) з орієнтацією на отримання задоволення від роботи, на реалізацію можливості спілкування, тобто вибір за внутрішніми мотивами.

### 3.3. Формувальний експеримент та перевірка ефективності тренінгової програми

В апробації нашої тренінгової програми взяли участь 32 учні 10-11-х класів, які за результатами проведеного дослідження показали достатньо слабкі за наявністю та виразністю ознаки первинної професійної Его-ідентичності, а також ті, в яких відсутні будь-які ознаки первинної професійної Его-ідентичності та професійної спрямованості [5].

#### БЛОК 1. Я – це Я.

**Мета:** формування у старшокласників уявлення про своє «Я»; створення умов для усвідомлення власних сильних боків та ресурсів; формування позитивної самооцінки; оволодіння навичками саморефлексії; формування відповідального ставлення до власного життя.

#### Заняття 1. Хто Я?

У ході вправ *«Формула моєї особистості»* та *«Білий аркуш»* учасники засвоїли засоби креативної самопрезентації; усвідомили власні особливості поведінки в ситуації невизначеності. Рефлексивна бесіда показала зацікавленість учасників, готовність активно долучитися до тренінгового процесу та обговорення питань: 1) що ви відчували під час виконання вправи?; 2) які виникали думки, бажання?; 3) що хотілося зробити?; 4) наскільки ця ситуація була для вас невизначеною?; 5) чи не звикли постійно отримувати інструкції від інших?; 6) обирати майбутню професію ви теж будете за чиясь інструкцією?; 7) на що чи кого схожий цей білий аркуш?

У ході вправи *«Страхнемося»* учасники усвідомили обмеження, які заважають вирішити завдання; усвідомили, що багато речей, які, спершу, здаються неможливими, насправді не такі. Охоче обговорювали питання: 1) що допомагало виконати завдання?; 2) що заважало?; 3) як часто ми самі створюємо обмеження?; 4) чому ми це робимо та з чим це пов'язано?

Виконання вправи *«Хто Я?»* дало можливість учасникам усвідомити такі аспекти: 1) з чого складається уявлення інших про людину; 2) ставлення до

самого себе; 3) наскільки людина добре знає себе; 4) наскільки співпадають чи не співпадають Я-концепції та уявлення інших про цю людину. У ході рефлексії учасники обговорювали питання: 1) повторюється чи якась риса в трьох стовбцях?; 2) про що це говорить?; 3) чи відповідає людина за презентацію себе іншим людям?

У ході вправи «**Я**» учасники відкрили для себе багатогранність «Я-образу»; усвідомили багатство соціально-ролевого репертуару та набор фундаментальних якостей.

У ході вправи «*Здраслуй, я, мій коханий*» учні отримали досвід пізнання свого внутрішнього світу; поєднання внутрішнього та зовнішнього змісту; техніку «тут та зараз». Усвідомили важливість кожної частини тіла в формуванні самооцінки.

У ході вправи «**Лист собі коханому**» учасники усвідомили важливість: самоприйняття, звернення до себе в позитивному руслі; те, що негативний досвід – це теж досвід, який може бути в нагоді.

## **Заняття 2. Який Я?**

У ході вправ «*Долонька*» та «*Мої якості*» учасники актуалізували свій «Я-образ»; усвідомили власні ресурси, які можуть допомогти в досягненні цілей. У ході рефлексії учасники обговорювали питання: 1) чи виникали труднощі щодо визначення ресурсних якостей?; 2) що заважало або допомагало виокремити ці якості?; 3) як ці якості проявляються в поведінці?; 4) коли та як в останній раз в вашій поведінці проявилися ці якості?; 5) чи важливо аналізувати свою поведінку?

У ході прослуховування міні-лекції «*Покладаю відповідальність на себе*» учасники мали можливість ставити питання на уточнення та прояснення змісту. Рефлексивна бесіда в кінці інформаційного блоку показала високу зацікавленість учасників. У ході виконання вправи учні усвідомили важливість відповідального ставлення до власного життя. Особливий інтерес з їх боку викликало обговорення таких питань: 1) за що ви відповідаєте в житті?; 2) чи є

різниця між відповідальністю та обов'язком?; 3) як ви тренуєте свою відповідальність?

У ході виконання вправи *«Я – центр волі»* учасники отримали досвід: візуалізації свого «Я»; виокремлення «Я» від тіла, емоцій, інтелекту; отримання керуючої позиції «Я».

У ході виконання вправи *«Не можу полюбити себе»* учасники усвідомили, що у всіх людей є недоліки та це не заважає їм жити; причини, за яких вони не могли полюбити себе; отримали досвід роботи з цими причинами.

Рефлексія проведеної роботи показала, що в учасників сформувалося прийняття себе з недоліками та достоїнствами.

Проекцією набутих навичок стали результати проведених фінальних вправ *«Формула любові до себе» та «Я – це Я»*.

У ході загальної рефлексії першого блоку тренінгової програми учасники змогли: сформуванню свій «Я-образ» та підвищити самооцінку; оволодіти навиками рефлексії; усвідомити свої ресурси.

## **БЛОК 2. Формування первинної професійної Его-ідентичності**

**Мета:** розвиток творчого потенціалу, формування здатності до планування, прогнозування життєвих та професійних стратегій, активізація процесу професійного самовизначення.

### **Заняття 1. Формування навичок цілепокладання**

Вправа «Мої достоїнства» закріпила позитивну самооцінку учасників. У ході рефлексії обговорювали питання: 1) які емоції виникали, коли необхідно було назвати свої сильні сторони?; 2) чи виникли у когось труднощі при виконанні цієї вправи?; 3) якщо виникли, то як їх вдалося подолати?; 4) чи важливо пам'ятати про свої достоїнства?; 5) у яких життєвих ситуаціях може виникнути потреба впевнено говорити про них оточуючим? 6) про що може свідчити ситуація, коли хтось приписує собі реально не існуючі достоїнства?

У ході вправи *«Сова»* учасники оволоділи досвідом: спостереження, інтуїції, умінню діяти відповідно до швидкозмінних життєвих ситуацій. Рефлексивна бесіда показала готовність учасників обговорювати питання: 1)

якими якостями визначався успіх виконання цієї вправи?; 2) яку стратегію використали учасники?; 3) чи потрібні ці якості в реальному житті?

У рамках проведення психологічної гри *«Людина на своєму місці»* учасники отримали досвід перебування в соціальних ролях учня та студента; усвідомили плюси та мінуси кожної ролі. У рефлексивній бесіді обговорювали, які особистісні якості допомагають успішності навчання в школі та можуть допомогти, навчаючись у ВНЗ.

У ході вправи *«Професійні стереотипи»* учасники усвідомили ступінь впливу стереотипу на сприйняття соціальної ролі людини, його характеристику та поведінку. У ході рефлексивної бесіди обговорювалися такі питання: 1) чи були однакові стереотипи; 2) якщо так, чому?; 3) якщо ні, чому?; 4) як впливають стереотипи на того, хто вірить в них?; 5) чи легко було вгадати, визначити або зрозуміти людину, якщо вона писала через призму стереотипу?; 6) чи побачили вони образ себе за цим текстом?; 7) які почуття викликало читання «своєї характеристики»?

У ході вправи *«Кероване малювання»* учасники отримали досвід «втягувати» себе з середини власного живого досвіду, виявляючи актуальні його справжньому смисли; формувати почуття ситуації.

У ході вправи *«Подвійні каракулі»* учасники задіяли асоціативне мислення та творчий потенціал, отримали досвід вирішення реальних життєвих проблем.

## **Заняття 2. Шлях до мети**

У ході вправи «Рафтінг» учасники усвідомили свої власні позиції в вирішенні життєвих проблем. У рефлексивній бесіді активно обговорювали питання: 1) які виникали відчуття по ходу «спуску»?; 2) а коли знаходились у складі «берегів річки»?; 3) у якій ролі було комфортніше?; 4) з чим це пов'язано?; 5) як звикли поводити себе в житті: чекати, поки течія сама винесе, або рухатися до них активно та самостійно?; 6) в чому плюси та мінуси кожного із способів?

Вправа *«Дуємо до мети»* сприяла конкретизуванню своїх цілей, отриманню досвіду настройки на їх досягнення. Рефлексивна бесіда показала активність учасників обговорювати питання: 1) чи всі змогли виконати вправу?; 2) що потрібно для досягнення поставлених цілей?; 3) які емоції викликало виконання даної вправи?; 4) чи змінювався стан по мірі того, як їх «Я хочу досягнути...» наближалось до «Я вже досяг»?; 5) що потрібно зробити на шляху від постановки мети до її втілення?

У ході вправи *«Драбина досягнень»* учасники провели аналіз власних досягнень на даний час та їх характеристики. Засвоїли техніку цілепокладання: отримали досвід конкретизації бажань, розподіл досягнення результату на етапи, перехід від намірів до дій. У рефлексивній бесіді обговорювали питання: 1) чи виникли в когось труднощі при виконанні завдань?; 2) у яких життєвих ситуаціях доцільно використовувати дану техніку?; 3) які цілі поставили та які дії запланували для її досягнення?

У рамках проведення психологічної гри *«Мерчандайзер»* учасники отримали досвід дій в ситуації невизначеності, яка примушує діяти методом «прикидки»; знаходити рішення в таких умовах. У рефлексивній бесіді обговорювали питання: 1) яку усвідомлену стратегію рішення цього завдання обрали?; 2) чи можливо шлях прокладався «на око»?; 3) чим керувалися при пошуку проблеми?; 4) який спосіб вважаєте ефективним?; 5) чи приходилось у житті стикатися з такою ситуацією?; 6) які життєві ситуації схожі на описану, вирішуються схожим чином?

У ході вправи *«Рибка»* учасники підвищили усвідомленість погляду на власне життя, особисті цінності. У рефлексивній бесіді обговорювали питання: 1) чому виник саме такий образ «життя в акваріумі»?; 2) які виникали емоції та почуття?; 3) чи було комфортно в цій уявленій ситуації?; 4) чи схожа ця ситуація на ту, що реально вас оточує?; 5) чи можна стверджувати, що «життя в акваріумі» - це приклад нетворчого життя?; 6) які підстави дозволяють вважати життя творчим та для чого людині може знадобитися саме таке життя?



У ході вправи «*Пастки-капканчики*» учасники усвідомили можливі перешкоди на шляху до професійних цілей; сформуvalи уявлення про шляхи подолання цих перешкод. Відбувся обмін досвідом.

Проекцією набутих навичок стали результати проведеної фінальної вправи проєктивні малюнки «*Я через 10 років*» та «*Мій друг через 10 років*». У ході вправ учасники сформуvalи уявлення про своє майбутнє, а також бачення майбутнього свого друга. Мали змогу порівняти уявлення про своє майбутнє з уявленнями про його майбутнє інших людей. Однаковість малюнків за повнотою та об'ємом є критерієм ефективності тренінгової програми.

У ході загальної рефлексії другого блоку тренінгової програми учасники змогли: розвинути творчий потенціал, сформуvalи здатність до планування, прогнозування життєвих та професійних стратегій, активізувати процес професійного самовизначення.

Дослідження ефективності тренінгової програми за методиками малюнок «Я в професії» та есе «Мій звичайний робочий день» дали наступний результат:

1. В учнів зі слабкою виразністю первинної професійної Его-ідентичності у порівнянні з даними формувального експерименту спостерігається зрушення вбік чіткого бачення себе в майбутній професії. У 9 учнів (37,5%) в есе з'явився більш детальний опис свого робочого місця та змісту професійних дій, професійного оточення ( «Я отримую заказ від постачальника», «Зі мною разом працюють колеги», «Мені подобається моя робота»). У малюнках вони намалювали себе в оточенні колег та професійної предметності.

2. У 3 учнів зі ЕГЗ (37,5%), у яких була відсутня виразність первинної професійної Его-ідентичності, змогли формально описати свій робочий день без деталей ( «Я на роботі», «Я займаюся роботою»). У малюнках в них почали з'являтися атрибути професії.

### Висновки до розділу 3.

Юнацький вік, окрім нових утворень, містить в собі обмеження, серед яких недостатній досвід та несформованість деяких компонентів особистості. Результати проведеного нами дослідження показали, що в переважній більшості респондентів слабо виражені або зовсім відсутні уявлення щодо образу «Я в професії». Професійне самовизначення ускладнено несформованістю саме цього компоненту особистості.

При виборі майбутньої професії респонденти групи з наявністю первинної професійної Его-ідентичності керуються внутрішніми мотивами, в них вище рівень навчальної успішності. Учасники груп зі слабкою або відсутністю вираженості первинної професійної Его-ідентичності менш успішні в навчанні.

При виборі майбутньої професії вони окрім внутрішніх мотивів керуються ще зовнішніми, наявність яких не сприяє підвищенню успішності та поглибленню у навчання. Їх діяльність спрямована на задовільнення інших мотивів та цілей.

Якщо взяти, що успішність навчання – це результат їхньої діяльності, а образ себе в майбутній професії – це мета, то в більшості респондентів несформовані навички цілепокладання. Розроблена нами тренінгова програма спрямована на розвиток у юнаків уявлення щодо власного «Я», уточнення змісту «Я-концепції» та активізацію процесу самовизначення, в тому числі, професійного.

У ході проведення розвивально-тренінгових занять учасники усвідомили свої внутрішньоособистісні ресурси, в них було сформовано уявлення щодо майбутньої професії та бачення себе в неї. Також заняття показали, що ця ситуація невизначеності не є байдужою для них, вони потребують психолого-педагогічної допомоги в цьому важливому періоді життя.

## ВИСНОВКИ

Проведений нами теоретичний аналіз феноменів ідентичності, успішності особистості та емпіричне дослідження первинної професійної Его-ідентичності як фактору успішності навчання старшокласників дозволяють зробити наступні висновки:

1. Феномен формування та розвитку ідентичності особистості, незважаючи на проведені багаточисельні дослідження видатними зарубіжними та вітчизняними психологами, досі є недостатньо вивченим. Представники різних шкіл психології висувають свої визначення поняття «ідентичності» та теорії, які є джерелом розвитку інших, співпадають, або суперечать одна одній. Як поняття «особистості» не є однозначним, так і поняття «ідентичності» є багатогранним. На думку дослідників, розвиток ідентичності особистості визначається: успішністю онтогенезу; усвідомленістю власної унікальності; наявністю цілей, цінностей, норм та переконань; розвитком когнітивних процесів; появленням рефлексії; змінами життєвої ситуації.
2. Успішність, як психологічний феномен, привертає увагу дослідників, хоча, як вважають вчені, потребує подальшої розробки. Критерії успішності в різних видах діяльності визначаються отриманим результатом, оцінкою та задоволеністю від самої діяльності. З точки зору психології, навчання як специфічний вид діяльності, можна назвати успішним, коли в учня є внутрішньо узгодженими уявлення про ситуацію, яке складається з двох шарів: уявлення про способи дій та поведінку; уявлення про елементи ситуації. Ці уявлення задаються образом мети-предмету. Образ ситуації усвідомлюється як «моя ситуація», а уявлення про способи дій перетворюються в план дій завдяки механізму доцільності. Усвідомлення та розуміння учнем того, для чого він вчиться, в яких життєвих ситуаціях він зможе використати знання зі

- шкільних предметів та виконання певних дій призводять до успішного навчання.
3. Професійне самовизначення юнаків пов'язано з внутрішньою готовністю учнів самостійно та усвідомлено планувати та реалізовувати перспективи свого розвитку. Це стосується не тільки професійного самовизначення, а й життєвого та особистісного. В процесі самовизначення старшокласник визначає власну позицію відносно цінностей та підстави життєдіяльності.
  4. Професійна ідентичність зароджується та розвивається в процесі навчання в умовах психологічної підготовки до ситуації професійної діяльності, прояву творчої активності особистості. Її основою є комплекс професійних установок, стереотипів поведінки. Це бачення себе в майбутній професії та професійній групі. Професійна ідентичність є провідним цілісним конструктом «Я-концепції» старшокласника, сформованість якого свідчить про цілісність свідомості та діяльності особистості щодо досягнення поставленої мети, єдність внутрішнього та зовнішнього сприйняття, оцінку своєї діяльності.
  5. Результати проведеного дослідження повністю підтвердили висунути нами гіпотезу. Дані свідчать про те, що успішність навчання визначається рівнем сформованості первинної професійної Его-ідентичності. Наявність у свідомості старшокласників образу «Я в професії», бачення себе в професійній групі свідчать не тільки про сформованість навичок цілепокладання, а й обумовлює адекватну оцінку власної успішності та мотивів, спрямованих на задовільнення власних потреб. На наш погляд, потребою сьогодення є зміни у навчальних програмах загальних закладів освіти. Вони за своїм навантаженням, змістом, завданнями та вирішенню завдань за певним алгоритмом ускладнюють формуванню в учнів важливих життєвих навичок, виключають використання нестандартного рішення.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности /К.А.Абульханова-Славская. – Москва: Наука, 1980. – 335с.
2. Аверин, В.А. Психология личности: учебное пособие. – Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В.А., 1999. –189 с.
3. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер.– Москва: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. –372 с.
4. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет самопознания / Б.Г.Ананьев. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с.
5. Анн, Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2007. – 271 с.
6. Азарлашвили, С.Г. Психолого – педагогическое сопровождение детей и молодежи в их профессиональном и личностном самоопределении / С.Г.Азарлашвили // Известия академии педагогических и социальных наук. – Т. XII-4II. – Москва. – 2008. – С. 151-161.
7. Аринушкина, Н.С. Об определении и типах идентичности / Н.С.Аринушкина // Мир психологи. – 2004. – № 2. – С. 48-53.
8. Бех, І.Д. Виховання особистості: у 2 кн.: наукове вид. / І.Д.Бех. – Київ: Либідь. – 2003. – Кн.1: Особистісно-орієнтовний підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
9. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн.: наукове видання / І.Д. Бех. – Київ: Либідь. – Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 2003. – 344 с.
- 10.Бех, М.І. Професійна орієнтація старшокласників в умовах профільного навчання / М.І.Бех // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Серія: Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2005. – Вип. № 255 – С. 3-10.
11. Богдан, Н.А. Понятие личностного и профессионального самоопределения / Н.А. Богдан //Педагогика и психология. – 2008. – № 2. – С.26-32.

12. Бодалев, А.А. О характеристиках идентификации и идентичности на ступени взрослости / А. А. Бодалев // Мир психологи. – 2004. – № 2. – С. 93-98.
13. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование): монография / Л.И. Божович. – Москва: Просвещение, 1968. – 464 с.
14. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе /Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 75- 81.
15. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – 2-е изд., перераб., доп. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 528 с.
16. Бужас, Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. – 2002. – С. 28-39.
17. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
18. Ермолаева, Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №4. – С. 51-59.
19. Ермолаева, Е.П. Психология профессионального маргинала в социально значимых условиях труда (статья вторая) // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №5. – С. 69-78.
20. Залевский, Г.В. Введение в профессию (Клиническая психология): учеб. пособие / Г.В. Залевский, Ю.П. Зинченко, Н.В. Козлова. – Томск: Томский государственный университет, 2012. – 240 с.
21. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф.Зеер. – 4-е изд., перераб. доп. – Москва: Академический проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
22. Зеер, Э.Ф. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.

23. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – Москва: Логос, 2003. – 384 с.
24. Зливков, В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації / В.Л.Зливков. – Київ: Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144 с.
25. Зыкова О.В, Врублевская М.М. Профорориентационная работа в школе: Методические рекомендации. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 80 с.
26. Кампі, О.Ю. Деякі особливості формування уявлень про ідентичність особистості / О.Ю.Кампі // Проблеми загальної та педагогічної психології. – Том 9. – Київ, 2007. – 492 с.
27. Касьянов С. Психологические тесты. – Москва: Эксмо, 2006. – 608 с.
28. Кибальченко, Н.А. Взаимосвязь субъектного, ментального и познавательного опыта у лиц с разной успешностью деятельности / Н.А.Кибальченко // Психологический журнал. – 2010. – Т.31. – №3. – С. 33-45.
29. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие/ Е.А.Климов. – Москва: МГУ, 1995. – 224 с.
30. Климов, Е.А. Психология профессионала. – Москва: Изд-во «Институт психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
31. Климов, Е.А. О профессии и о себе. Беседовала О.В. Решетникова // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1 (2). – С. 48-51.
32. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – Москва: Просвещение, 1985. – 128 с.
33. Лейфрид Н.В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке: дис...канд. психол.наук: 19.00.01: защищена в 2006 году /Лейфрид Наталья Валерьевна; научный руководитель- Дементий Л.И. – Омск, 2006. – 193 с.
34. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: монография /А.Н.Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.
35. Малкова Т.М. Образ професії як чинник професійного самовизначення курсантів вищих навчальних закладів системи міністерства внутрішніх справ

- / Т.М. Малкова //Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 5. – С. 63-65.
36. Мищенко, Т.В. Определение содержания понятия профессиональной идентичности / Т.В. Мищенко //Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества в России: сб. научных статей. – Ярославль, 2003. – С. 168-176.
37. Павленко, В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В.Н. Павленко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С.135-141.
38. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – Москва: УРАО, 2002. – 301 с.
39. Поваренков, Ю.П. Формирование профессиональной идентичности: (на материале деятельности учителя) // Ярославский педагогический вестник. – 1999. - № 1-2. – С.79-85.
40. Платонов, К.К. Личностный подход как принцип психологии / К.К. Платонов //Методологические и теоретические проблемы психологии: сб. науч. работ /под ред. Е.В.Шороховой. – Москва: Наука, 1969. – С. 52-63.
41. Пустовіт, Г.П. Позашкільна освіта і виховання: деякі нотатки про сьогодення / Г.П.Пустовіт // Формування та розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді в креативному освітньому соціумі: зб. матеріалів наук.-практ.конф. (16-17 жовтня 2008 р.) /кол.авт. – Суми: ВАТ «Сумська друкарня», 2008. – С. 6-21.
42. Пустовіт, Г.П. Психолого-педагогічний контекст усвідомлення старшокласниками категорії «Я і моя майбутня професія» в позашкільному навчальному закладі / Г.П.Пустовіт //Освіта Донбасу. – 2010. – №6. – С.5-9.
43. Психологические тесты / сост. С. Касьянов. – Москва: Эксмо, 2006. – 608 с.
44. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г.Лаптева. — Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 640 с.



45. Розин, В.М. Мышление как свойство и процесс в определении человека / В.М. Розин // Мир психологи. – 2001. – №1. – С. 121-128.
46. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологи / С.Л.Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер Ком, 2001. – 720 с.
47. Селигман, М.Э. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / М.Э.Селигман; пер. с англ. – Москва: Изд-во «София», 2006. – 368 с.
48. Синягина, Н.Ю. К определению структуры межотраслевых прогностических показателей успешности профессиональной карьеры / Н.Ю. Синягина, Я.А. Чернышов // Мир психологии. – 2006. – №3 (47). – С.184-191.
49. Славнов, С.В. Структурно-динамические характеристики образа успешного профессионала налоговой полиции / С.В. Славнов // Психологический журнал. – 2003. – Т.24. – №1. – С. 82-90.
50. Спасибенко, С.Г. Социальная идентичность человека / С.Г. Спасибенко // Социально- гуманитарные знания. – 2000. – №2. – С. 254-258.
51. Степанский, В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегании неудачи на регуляцию деятельности / В.И. Степанский // Вопросы психологии. – 1981. – №6. – С. 59-75.
52. Стефаненко, Т.Г. Изучение идентификационных процессов в психологи и смежных науках / Т.Г. Стефаненко // Трансформация идентификационных структур в современной России: науч. сборник / под ред. Т.Г.Стефаненко. – Москва: ИЭА РАН, 2001. – С. 11-19.
53. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: учеб. для вузов / Т.Г. Стефаненко. – Москва: Аспект-Пресс, 2003. – 368 с.
54. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология /Л.Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб, и доп. – Ростов- на-Дону: Феникс, 2003. – 544 с.
55. Тернер, Дж. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа / Дж.Тернер, Р.Оикс, А.Хэслэм, В.Дэвид // Иностранная психология. – 1994. – Т.2. – № 2 (4). – с. 8- 12.

56. Тутушева, А.Р. Представление о социальной успешности и личностное самоопределение юношества: дис. кандид. психол. наук: 19.00.05: защищена в 2007 г. /Татушева Альфия Равилевна; науч. рук. Р.М. Рамнонов. – Самара, 2007. – 167 с.
57. Фрейд З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии /З.Фрейд; пер. с нем. – Москва: Фолио, 2009. – 325 с.
58. Чирикова, А.Е. Личностные предпосылки успешности деятельности российских предпринимателей / А.Е. Чирикова // Психологический журнал. – 1999. – Т.20. – №3. – С. 81-92.
59. Швалб, Ю.М. Вікова психологія: навч. посіб. для студентів та практичних психологів / Ю.М. Швалб, І.Ф.Муханова. – Донецьк: Норд-Пресс. – 2005. – 304 с.
60. Швалб, Ю.М. Майбутнє і сьогодні студентів з обмеженими функціональними можливостями: психологічні аспекти. Монографія / Ю.М.Швалб, Л.В.Тищенко. – Київ: Видавництво «Основа», 2015. – 240 с.
61. Швалб, Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования): монография /Ю.М. Швалб. – Киев: Миллениум, 2003. – 152 с.
62. Шендрик, И.Г. Кризис идентичности и образование в период взрослости / Шендрик И.Г. //Мир психологи. – 2004. – № 2. – С. 97-106.
- 63.Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б.Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
64. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг /Л.Б. Шнейдер. – Москва: Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та; Воронеж: Изд-во "МОДЕК". – 2004. – 600 с.
65. Щедровицкий, Г.П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание /Г.П. Щедровицкий //Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – Москва: Наука, 1995. – С.281-289.
66. Эриксон, Э. Детство и общество / Э.Эриксон; пер. с англ. – Санкт-Петербург, 2000. – 416 с.

67. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – 2-е изд. – Москва: Флинта, 2006. – 342 с.
68. Breakwell G.M. Coping with threatened identities / G.M. Breakwell. – L. – N.Y.: Mithuen, 1986. – 317 p.
69. Erikson E. N. The problem of identity // Amer. Psychoanal. Assn. – 1956. – V. 4. – P. 56-121.
70. Erikson E. N. Identity, youth, and crisis// Amer. Psychoanal. Assn. – 1956. – V. 4. – P. 56-121.
71. Moskovici S. Notes towards a description of Social Representation // European Journal of Social Psychology, 18, 1988. – P. 211-250.
72. Tajfel H. Social identity and intergroup relations. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982. – 210 p.
73. Turner J. Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior / Lauder E. J. (eds.) Advances in group process. Theory and research V. 2 – Greenwich: Connect, 1985. – 150 с.
74. Waterman A. S. Identity development from adolescent to adulthood: an extension of theory and review of research // Development psychology. V. 18, №3, 1982. – P. 341-358.

# ДОДАТКИ

## Додаток 1

## Дифференциально-диагностический опросник Е.Климова

Методика предназначена для выявления склонности (предрасположенности) старшеклассника к определенным типам профессий. Представляет собой достаточно короткий опросник, состоящий из 20 альтернативных суждений.

Испытуемый должен в каждой из 20 пар предлагаемых видов деятельности выбрать наиболее предпочтительные. Номера и буквенные обозначения в клетках листа ответов соответствуют номерам и обозначениям вопросов. Каждый вопрос имеет как бы две части, соединенные союзом «или». В зависимости от того, нравится ли занятие, о котором говорится в первой части вопроса, поставить в листе ответов знак «+» или «—». Подобным образом следует поступить и со второй половинкой вопроса. Одну из половинок следует обязательно предпочесть - в ней должно быть больше плюсов.

*Предположим, что после соответствующего обучения ты сможешь выполнять любую работу. Однако, если бы тебе пришлось выбирать только из двух возможностей, что ты предпочтешь?*

## ТЕКСТ ОПРОСНИКА

1а	Ухаживать за животными.	или	1б	Обслуживать машины, приборы (следить, регулировать).
2а	Помогать больным людям, лечить их	или	2б	Составлять таблицы, схемы, программы для вычислительных машин
3а	Следить за качеством книжных иллюстраций, плакатов, художественных открыток, граммпластинок	или	3б	Следить за состоянием, развитием растений
4а	Обрабатывать материалы (дерево, ткань, пластмассу, металл и т.п.)	или	4б	Доводить товары до потребителя (рекламировать, продавать).
5а	Обсуждать научно-популярные книги, статьи	или	5б	Обсуждать художественные книги (или пьесы, концерты)
6а	Выращивать молодняк (животных какой-либо породы)	или	6б	Тренировать товарищей (или младших) в выполнении каких-либо действий (трудовых, учебных, спортивных).
7а	Копировать рисунки, изображения (или настраивать музыкальные инструменты).	или	7б	Управлять каким-либо грузовым (подъемным или транспортным) средством: подъемным краном, трактором, тепловозом и др.
8а	Сообщать, разъяснять людям нужные им сведения (в справочном бюро, на экскурсии и т.д.)	или	8б	Художественно оформлять выставки, витрины (или участвовать в подготовке пьес, концертов)
9а	Ремонтировать вещи, изделия (одежду, технику), жилище	или	9б	Искать и исправлять ошибки в текстах, таблицах, рисунках
10а	Лечить животных	или	10б	Выполнять вычисления, расчеты.
11а	Выводить новые сорта растений	или	11б	Конструировать, проектировать новые виды промышленных изделий (машины или одежду, дома, продукты питания и т.п.)

12a	Разбирать споры, ссоры между людьми, убеждать, разяснять, поощрять, наказывать.	или	12б	Разбираться в чертежах, схемах, таблицах (проверять, уточнять, приводить в порядок).
13a	Наблюдать, изучать работу кружков художественной самодеятельности	или	13б	Наблюдать, изучать жизнь микробов.
14a	Обсуждать, налаживать медицинские приборы, аппараты	или	14б	Оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах, ожогах и т.п.
15a	Составлять точные описания - отчеты о наблюдаемых явлениях, событиях, измеряемых объектах и др.	или	15б	Художественно описывать, изображать события (наблюдаемые или представляемые)
16a	Делать лабораторные анализы в больнице	или	16б	Принимать, осматривать больных, беседовать с ними, назначать лечение.
17a	Красить или расписывать стены помещений, поверхность изделий.	или	17б	Осуществлять монтаж зданий или сборку машин, приборов.
18a	Организовывать культпоходы сверстников или младших в театры, музеи, экскурсии, туристические походы и т.п.	или	18б	Играть на сцене, принимать участие в концертах
19a	Изготавливать по чертежам детали, изделия (машины, одежду) строить здания	или	19б	Заниматься черчением, копированием чертежей, карт
20a	Вести борьбу с болезнями растений, с вредителями леса, сада.	или	20б	Работать на клавишных машинах

### Анализ результатов

Наибольшие количества плюсов и наименьшие количества минусов - симптомы предпочтения, склонностей оптанта. Очень часто они косвенно говорят и о способностях испытуемого.

Данный опросник помогает хотя бы отчасти ограничить область выбора профессии, предпочесть те или иные зоны карты мира профессий. Не следует преувеличивать точность измеренных предпочтений. По результатам опросника можно узнать, к какой области деятельности человек более склонен, к какой - менее. Баллы указывают лишь направление, а не величину изменения оцениваемого признака. Вот почему неправомерно, строго говоря, взаимно уничтожать плюсы и минусы, полученные в обработке каждого столбца. Также нельзя придавать значения различиям в величине итоговых (по столбцам) чисел при сравнении результатов диагностики двух разных людей. Например, если у одного оптанта по какому-либо столбцу (шкале) результат 11, а у другого - 15, неправомерно делать вывод о том, что во втором случае предпочтение выражено «сильнее». Правомерно делать выводы о различиях в предпочтении профессий определенного типа. Итак, ДДО позволяет определить, какие профессии человек предпочитает (но не на сколько).

### В соответствии с объектом труда выделяются пять типов профессий:

#### 1. «Человек-природа» (П).

Представителей этих профессий объединяет одно очень важное качество — любовь к природе. Но любовь не созерцательная. Которой обладают практически все люди, считая природу наиболее благоприятной средой для отдыха, а деятельная связанная с познанием ее

законов и применением их. Одно дело — любить животных и растения, играть с ними, радоваться им. И совсем другое — регулярно, день за днем ухаживать за ними, наблюдать, лечить, выгуливать, не считаясь с личным временем и планами. Специалист должен не просто все знать о живых организмах, но и прогнозировать возможные изменения в них и принимать меры. От человека требуется инициатива и самостоятельность в решении конкретных задач, заботливость, терпение и дальновидность. Человек, работающий в сфере «человек-природа», должен быть спокойным и уравновешенным.

## **2. «Человек-техника» (Т).**

Особенность технических объектов в том, что они, как правило, могут быть точно измерены по многим признакам. При их обработке, преобразовании, перемещении или оценке от работника требуется точность, определенность действий. Техника как предмет руда представляет широкие возможности для новаторства, выдумки, творчества, поэтому важное значение приобретает такое качество, как практическое мышление. Техническая фантазия, способность мысленно соединять и разъединять технические объекты и их части — важные условия для успеха в данной области.

## **3. «Человек-знаковая система» (З).**

Мы встречаемся со знаками значительно чаще, чем обычно представляем себе. Это цифры. Коды, условные знаки, естественные или искусственные языки, чертежи, таблицы формулы. В любом случае человек воспринимает знак как символ реального объекта или явления. Поэтому специалисту, который работает со знаками, важно уметь с одной стороны, абстрагироваться от реальных физических, химических, механических свойств предметов, а с другой — представлять и воспринимать характеристики реальных явлений или объектов, стоящих за знаками. Чтобы успешно работать в какой-нибудь профессии данного типа, необходимо уметь мысленно погружаться в мир, казалось бы, сухих обозначений и сосредотачиваться на сведениях, которые они несут в себе. Особые требования профессии этого типа предъявляют к вниманию.

## **4. «Человек-художественный образ» (Х).**

Важнейшие требования, которые предъявляют профессии, связанные с изобразительной, музыкальной, литературно-художественной, актерско-сценической деятельностью человека — наличие способности к искусствам, творческое воображение, образное мышление, талант, трудолюбие.

## **5. «Человек-человек» (Ч).**

Главное содержание труда в профессиях типа «человек-человек» сводится к взаимодействию между людьми. Если не наладится это взаимодействие, значит, не наладится и работа. Качества, необходимые для работы с людьми: устойчивое, хорошее настроение в процессе работы с людьми, потребность в общении, способность мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать намерения, помыслы, настроение людей, умение разбираться в человеческих взаимоотношениях, хорошая память (умение держать в уме имена и особенности многих людей), терпение.

*Примеры профессий в соответствии с представленными типами отношений человека к окружающему миру*

Тип профессий	Примеры профессий
Человек - природа (П)	Садовник, зоотехник, ветеринар, животновод, геолог, агроном, биолог, лесник, пчеловод, почвовед и т. д.
Человек - техника (Т)	Слесарь, токарь, радиотехник, связист, швея, водитель, электрик, инженер, монтажник и т. д.
Человек - знаковая система (З)	Чертежник, машинистка и оператор ЭВМ, радист, плановик, экономист, корректор, программист, телеграфист, наборщик и т. д.
Человек - художественный образ (Х)	Маляр, гравер, архитектор, фотограф, актер, шлифовальщик камней, художник, музыкант, модельер, стеклодув и т. д.
Человек - человек (Ч)	Продавец, учитель, воспитатель детского сада, няня, пре-подаватель училища, техникума, вуза; врач; медицинская сестра, официант, администратор и т. д.



## «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова)

Данная методика позволяет определить ведущий тип мотивации при выборе профессии. Текст опросника состоит из двадцати утверждений, характеризующих любую профессию. Необходимо оценить, в какой мере каждое из них повлияло на выбор профессии. С помощью методики можно выявить преобладающий вид мотивации (внутренние индивидуально-значимые мотивы, внутренние социально-значимые мотивы, внешние положительные мотивы и внешние отрицательные мотивы).

**Инструкция:** ниже приведены утверждения, характеризующие любую профессию. Прочтите и оцените, в какой мере каждое из них повлияло на ваш выбор профессии. Назовите эту профессию, специальность. Ответы могут быть 5 видов:

«очень сильно повлияло» - 5 баллов;

«сильно повлияло» - 4 балла;

«средне повлияло» - 3 балла;

«слабо повлияло» - 2 балла;

«никак не повлияло» - 1 балл.

Поставьте напротив каждого утверждения соответствующий вашему ответу балл.

Бланк для ответов

№	Утверждения	оценка
1	Требует общения с разными людьми	
2	Нравится родителям	
3	Предполагает высокое чувство ответственности	
4	Требует переезда на новое место жительства	
5	Соответствует моим способностям	
6	Позволяет ограничиться имеющимся оборудованием	
7	Дает возможность приносить пользу людям	
8	Способствует умственному и физическому развитию	
9	Является высокооплачиваемой	
10	Позволяет работать близко от дома	
11	Является престижной	
12	Дает возможности для роста профессионального мастерства	
13	Единственно возможная в сложившихся обстоятельствах	
14	Позволяет реализовать способности к руководящей работе	
15	Является привлекательной	
16	Близка к любимому школьному предмету	
17	Позволяет сразу получить хороший результат труда для других	
18	Избрана моими друзьями	
19	Позволяет использовать профессиональные умения вне работы	
20	Дает большие возможности проявить творчество	

**Обработка данных**

Внутренние индивидуально значимые мотивы: 1, 5, 8, 15, 20.

Внутренние социально значимые мотивы: 3, 7, 12, 14, 17.

Внешние положительные мотивы: 4, 9, 10, 16, 19.

Внешние отрицательные мотивы: 2, 6, 11, 13, 18.

Внутренние мотивы выбора той или иной профессии - ее общественная и личная значимость; удовлетворение, которое приносит работа благодаря ее творческому характеру; возможность общения, руководства другими людьми и т.д. Внутренняя мотивация возникает из

потребностей самого человека, поэтому на ее основе человек трудится с удовольствием, без внешнего давления.

Внешняя мотивация - это заработок, стремление к престижу, боязнь осуждения, неудачи и т.д. Внешние мотивы можно разделить на положительные и отрицательные. К положительным мотивам относятся: материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, престиж, т.е. стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия. К отрицательным мотивам относятся воздействия на личность путем давления, наказаний, критики, осуждения и других санкций негативного характера.

Исследования показывают, что преобладание внутренних мотивов наиболее эффективно с точки зрения удовлетворенности трудом и его производительности. То же самое можно сказать и относительно положительной внешней мотивации.

## Методика "Интеллектуальная лабильность"

**Цель:** исследование лабильности, то есть способности переключения внимания, умения быстро переходить с решения одних задач на выполнение других, не допуская при этом ошибок.

**Материал;** специальный бланк для ответов, выдается каждому испытуемому.

**Описание:** методика состоит из ряда нескольких несложных заданий, которые зачитываются экспериментатором. На решение каждого задания отводится от 3 до 5 секунд. Ответы испытуемого фиксируются на специальном бланке. Методика предназначена для взрослых испытуемых.

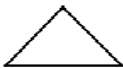
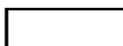

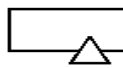


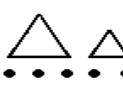
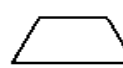


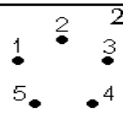

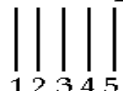
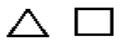




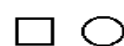
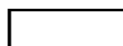
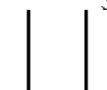

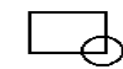
**Тестовый материал.**

1. (Квадрат 1). Напишите первую букву имени Сергей и последнюю букву первого месяца года (3 сек.).
2. (Квадрат 4). Напишите слово ПАР так, чтобы любая одна буква была написана в треугольнике (3 сек.).
3. (Квадрат 5). Разделите четырехугольник двумя вертикальными и двумя горизонтальными линиями (4 сек.).
4. (Квадрат 6). Проведите линию от первого круга к четвертому так, чтобы она проходила под кругом № 2 и над кругом № 3 (3 сек.).
5. (Квадрат 7). Поставьте плюс в треугольнике, а цифру 1 в том месте, где треугольник и прямоугольник имеют общую площадь (3 сек.).
6. (Квадрат 6). Разделите второй круг на ТРИ, а четвертый на ДВЕ части (4 сек.).
7. (Квадрат 10). Если сегодня не среда, то напишите предпоследнюю букву вашего имени (3 сек.).
8. (Квадрат 12). Поставьте в первый прямоугольник плюс, третий зачеркните, в шестом поставьте 0 (4 сек.).
9. (Квадрат 13). Соедините точки прямой линией и поставьте плюс в меньшем треугольнике (4 сек.).
10. (Квадрат 15). Обведите кружком одну согласную букву и зачеркните гласные (4 сек.).
11. (Квадрат 17). Продлите боковые стороны трапеции до пересечения друг с другом и обозначьте точки пересечения последней буквой названия Вашего города (4 сек.).
12. (Квадрат 18). Если в слове СИНОНИМ шестая буква гласная, поставьте в прямоугольнике цифру 1 (3 сек.).
13. (Квадрат 19). Обведите большую окружность и поставьте плюс в меньшую (3 сек.).

14. (Квадрат 20). Соедините между собой точки 2, 4, 5, миновав 1 и 3 (3 сек.)
15. (Квадрат 21). Если два многозначных числа не одинаковы, поставьте галочку на линии между ними (2 сек.).
16. (Квадрат 22). Разделите первую линию на три части, вторую на две, а оба конца третьей соедините с точкой А (4 сек.).
17. (Квадрат 23). Соедините конец первой линии и верхним концом второй, а верхний конец второй - с нижним концом четвертой (3 сек.).
18. (Квадрат 24). Зачеркните нечетные цифры и подчеркните четные (5 сек.).
19. (Квадрат 25). Заключите две фигуры в круг и отведите их друг от друга вертикальной линией (4 сек.).
20. (Квадрат 26). Под буквой А поставьте стрелку, направленную вниз, под буквой В стрелку, направленную вверх, под буквой С - галочку (3 сек.).
21. (Квадрат 27). Если слово ДОМ и ДУБ начинаются на одну и ту же букву, поставьте между ромбами минус (3 сек.). ,
22. (Квадрат 28). Поставьте в крайней слева клеточке О, в крайней справа плюс, в середине проведите диагональ (3 сек.).
23. (Квадрат 29). Подчеркните снизу галочки, а в первую галочку впишите букву А (3 сек.).
24. (Квадрат 30). Если в слове ПОДАРОК третья буква не И, напишите сумму чисел  $3+5$  (3 сек.).
25. (Квадрат 31). В слове САЛЮТ обведите кружком согласные буквы, а в слове ДОЖДЬ зачеркните гласные (4 сек.).
26. (Квадрат 32). Если число 54 делится на 9, опишите окружность вокруг четырехугольника (3 сек.).
27. (Квадрат 33). Проведите линию от цифры 1 к цифре 7 так, чтобы она проходила под четными цифрами и над нечетными (4 сек.).
28. (Квадрат 34). Зачеркните кружки без цифр, кружки с цифрами подчеркните (3 сек.).
29. (Квадрат 35). Под согласными буквами поставьте стрелку, направленную вниз, а под гласными - стрелку, направленную влево (5 сек.).
30. (Квадрат 36). Напишите слово МИР так, чтобы первая буква была написана в круге, а вторая в прямоугольнике (3 сек.).
31. (Квадрат 37). Укажите стрелками направления горизонтальных линий вправо, а вертикальных - вверх (5 сек.).
32. (Квадрат 39). Разделите вторую линию пополам и соедините оба конца первой линии с серединой второй (3 сек.).

33. (Квадрат 40). Отделите вертикальными линиями нечетные цифры от четных (5 сек.).
34. (Квадрат 41). Над линией поставьте стрелку, направленную вверх, а под линией - стрелку, направленную влево (2 сек.).
35. (Квадрат 42). Заклучите букву М в квадрат, К в круг, О в треугольник (4 сек.).
36. (Квадрат 43). Сумму чисел 5+2 напишите в прямоугольнике, а разность этих же чисел - в ромбе (4 сек.).
37. (Квадрат 44). Зачеркните цифры, делящиеся на 3, и подчеркните остальные (5 сек.).
38. (Квадрат 45). Поставьте галочку только в круг, а цифру 3 - только в прямоугольник (3 сек.).
39. (Квадрат 46). Подчеркните буквы и обведите кружками четные цифры (5 сек.).
40. (Квадрат 47). Поставьте нечетные цифры в квадратные скобки, а четные - в круглые (5 сек.).

Оценка производится по количеству ошибок. Ошибкой считается и пропущенное задание. Нормы выполнения: 0-4 ошибки - хорошая способность к обучению; 5-9 ошибок - средняя лабильность; 10-14 ошибок - низкая лабильность, трудности в переобучении; 15 и более ошибок - мало успешен в любой деятельности, в учебной в том числе.

1	4	5	6	7	8	10
						
12	13	15	16	17	18	
		БНЕОЛШАК				
19	20	21	22	23	24	25
		7954288_8954288			594162	
26	27	28	29	30	31	32
А В С			VIIIVVII		САЛЮТ <i>дожде</i>	
33	34	35	36	37	39	40
12345748		КПАИРО				5166347
41	42	43	44	45	46	47
—	М К О		46359		1 А 7 Б 2 С	7 9 4