

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ДУБІНКА МИКОЛА МИХАЙЛОВИЧ

УДК 37(091)''193/200'':37.015.311:001.8(043.5)


ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВИХ
ДОСЛІДЖЕННЯХ (30-ТІ РОКИ ХХ –ХХІ СТОЛІТТЯ)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело


_____ М. М. Дубінка

Науковий консультант: **Савченко Наталія Сергіївна**, доктор педагогічних
наук, професор

Кропивницький – 2024

АНОТАЦІЯ

Дубінка М. М. Теорія і практика розвитку проблеми професійного самовизначення особистості в наукових дослідженнях (30-ті роки ХХ – ХХІ століття). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. – Кропивницький, 2024.

У дисертації розкрито й цілісно охарактеризовано процес становлення й розвитку професійного самовизначення в освітній теорії й практиці та на основі здійсненого аналізу наукових досліджень вітчизняних учених окресленого періоду (30-ті рр. ХХ – ХХІ століття) розкрито особливості самовизначення у рамках теорії професійного становлення як однієї з форм соціалізації особистості, що пов'язана з усвідомленням людиною своїх можливостей.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вперше проведено системне дослідження теорії і практики формування професійного самовизначення в окреслених хронологічних межах (30-х рр. ХХ – ХХІ століття) та здійснено історіографічний аналіз проблеми; запропоновано авторське визначення термінів «самовизначення особистості», «професійне самовизначення»; обґрунтовано авторську періодизацію розвитку проблеми професійного самовизначення особистості, враховуючи історико-педагогічні рефлексії науковців; виявлено особливості і тенденції розвитку професійного самовизначення особистості у процесі аналізу діяльності професійно-освітніх асоціацій та організацій (перших бюро профконсультації, товариств профорієнтаційного спрямування та ін.) в Україні у досліджуваний період; з'ясовано чинники становлення профорієнтації та професійного самовизначення в 30-х рр. ХХ – ХХІ столітті (політичні, економічні,

соціокультурні); проаналізовано сучасний стан теорії і практики здійснення профорієнтації та професійного самовизначення молоді в Україні та за кордоном та визначено перспективні напрями вдосконалення окресленого процесу. У відповідності до виділених історичних етапів визначено нормативно-правові основи, зміст та напрями розвитку професійної орієнтації та професійного самовизначення у 30-х рр. ХХ – ХХІ столітті.

Проаналізовано стан розробленості обраної проблеми, який підтвердив актуальність та доцільність дослідження і засвідчив відсутність комплексного дослідження, яке б предметно й цілісно репрезентувало професійне визначення учнівської молоді України в окреслених хронологічних межах. Історіографію та джерелознавчу базу дослідження класифіковано за системним підходом та виокремлено такі групи праць: 1) документальні джерела досліджуваного періоду: нормативно-правові акти та архівні документи (закони, постанови, накази, резолюції, інструкції партійних та державних органів влади різного рівня, органів управління освітою (Наркомосу, інших міністерств і відомств, Міністерства освіти), рекомендації Міжнародної організації праці, дорадчих органів та комітетів, звернення тощо), що розкривають питання профорієнтації та професійного самовизначення осіб, що навчаються, видані у досліджуваній період; 2) інтерпретаційні джерела: праці вітчизняних та зарубіжних науковців, педагогів і діячів освіти, які були сучасниками досліджуваного періоду; наукові дослідження сучасних авторів, що висвітлюють історію розвитку професійного самовизначення 30-х років ХХ – ХХІ століття; дисертаційні роботи, монографії, автореферати дисертацій, наукові статті, матеріали науково-практичних міжнародних та всеукраїнських конференцій, предметом яких є професійне самовизначення особистості або дотичні до окресленої проблеми питання; 3) матеріали періодичних видань, що сприяли вивченню урядової політики щодо освіти та окремих аспектів упровадження педагогічного досвіду з реалізації завдань профорієнтації та професійного самовизначення (наукова преса, статті газет і журналів, на сторінках яких

висвітлювалася проблема професійного самовизначення у 30-ті роки ХХ – ХХІ століття); 4) довідкова література – словники, довідники, енциклопедії, аналіз яких дозволив дослідити понятійно-категоріальний апарат, який конструює предмет нашого дослідження; 5) навчальні та методичні джерела – навчальні плани, навчальні програми, підручники та посібники, що видавалися протягом хронологічних меж дослідження; 6) ресурси мережі Інтернет, у яких представлено сучасний стан проблеми професійного самовизначення з позицій провідних науковців та педагогів-практиків.

Унаслідок ретроспективного й історико-педагогічного аналізу процесу становлення й розвитку професійного самовизначення в освітній теорії й практиці періоду 30-х рр. ХХ – ХХІ століття розроблено авторську періодизацію досліджуваного феномену: I період 1930 – 1950 роки – зародження професійного визначення особи, який має два етапи: 1930 – 1936 роки та 1936 – 1950 роки; II період – кінець 50-х – 1990-ті роки – період відродження процесу професійного самовизначення особистості, в якому необхідно виокремити два етапи: 1958 – 1984 роки і 1984 – 1990-ті роки; III період – з 1991 року до сьогодні – період становлення і розвитку особистості як активного суб'єкта професійного самовизначення.

Систематизовано нормативно-правову базу та простежено динаміку змін професійного самовизначення молоді в Україні у межах досліджуваного періоду. На підставі здійсненого аналізу нормативно-правових актів зроблено висновки, що: 1) з середини 30-х до середини 50-х рр. становлення професійного самовизначення характеризується зміною педоцентричних засад на авторитарні та відмовою від орієнтації на розвиток особистості як на пріоритетний напрям в освіті; 2) наприкінці 50-х – початку 80-х років на розвиток професійного самовизначення осіб, що навчаються, суттєво впливає політехнізація шкільного навчання, посилення зв'язку школи з виробництвом, навчання з продуктивною працею, що відображені у нормативно-правових актах цього періоду; 3) професійне самовизначення з середини 80-х – початку 90-х років характеризується тісним зв'язком

розумового, трудового і морального виховання, а також поєднанням навчання з участю у виробничій праці; 4) сучасний етап розвитку професійного самовизначення характеризується переходом до гуманістичної освітньої парадигми, у центрі уваги стає особистість, її розвиток та реалізація, задоволення потреб та інтересів конкретної особи у професійному становленні та самореалізації у праці.

У дослідженні розкрито організаційно-педагогічні засади (зміст, методи, форми, засоби) професійного самовизначення молоді в Україні, які послідовно, відповідно до виокремлених періодів, змінювалися, оновлювалися і доповнювалися.

З'ясовано, що кожний історико-педагогічний етап становлення теорії і практики професійного самовизначення молоді в Україні зазнавав впливу сталих і змінних політичних, економічних і соціокультурних чинників. *Сталі чинники: політичні* (де)політизація, (де)ідеологізація суспільства, науки й освіти; (де)централізація освітньої політики), *економічні* (тип економіки), *соціокультурні* (суспільні цінності, мета й парадигма освіти) детермінували формування інваріантного ядра змісту професіоналізації освіти (стійкі характеристики змісту освіти, загальний характер, види, функціональне призначення знань, умінь, навичок майбутніх фахівців, представлені на концептуальному, нормативному рівнях). *Змінні чинники: політичні* (особливості внутрішньої і зовнішньої державної політики, зокрема освітньої, певні історичні події), *економічні* та *соціокультурні* (соціально-економічний прогрес, фінансування установ системи освіти, загальний рух науки, розвиток системи профорієнтації у шкільній освіті, пріоритетні вимоги часу, які потребують відповідного кадрового потенціалу осіб) визначали формування складників змісту освіти щодо професійного самовизначення (варіативних, мінливих характеристик змісту освіти, педагогічних ідей, поглядів, концепцій, принципів їх формування), які, відтак, позначалися на тенденціях розвитку змісту професійного самовизначення молоді.

Уточнено сутність поняття «професійна орієнтація»; передумови зародження профорієнтації; історіографію проблеми професійного самовизначення та професійного становлення особистості в Україні.

Подальшого розвитку в дослідженні набули: систематизація законодавчо-нормативних документів, що унормовують розбудову змісту освіти загалом та вивчення питань професійного самовизначення зокрема; ідеї вчених і педагогів 30-х рр. ХХ – ХХІ століття щодо особливостей організації, форм та механізмів здійснення профорієнтації та професійного самовизначення; теоретичні положення щодо вдосконалення змісту професійної освіти в контексті професіоналізації майбутніх фахівців, що є поліаспектним процесом та характеризується як базис їхньої самореалізації й самовдосконалення; перспективні напрями впровадження вітчизняного та зарубіжного досвіду в теорію та практику професійного самовизначення.

Концепція дослідження, її теоретико-методологічні засади, складний інтегративний характер феномену «професійне самовизначення» зумовили визначення провідної ідеї дослідження, що розкривається через зміст взаємопов'язаних концептів: методологічного, теоретичного та практичного.

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що теоретико-практичні засади професійного самовизначення особистості в історичній ретроспективі та в дослідженнях науковців розкрито в контексті залежності від соціально-політичних і соціально-економічних чинників, освітньої політики держави, державного замовлення на формування особи як активного свідомого суб'єкта професійного самовизначення на шляху трудового становлення.

Підґрунтям дослідження є розуміння феномену професійного самовизначення як аспекту соціалізації, в якій індивід набуває готовності до самостійної, творчої діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов, набуваючи здатності до самостійного прийняття рішень відносно важливих життєвих цілей, які мають сенс як для самого суб'єкту, так і для суспільства. Визначено, що

рушійною силою самовизначення є об'єктивні протиріччя в системі «можу – хочу – маю – вимагають», які є наслідком самої природи людини як суспільної істоти.

Обґрунтовано, що потреба людини у самовизначенні обумовлюється специфічними внутрішніми умовами розвитку: формуванням світогляду як узагальненої форми самосвідомості, що виявляється у прагненні оцінити себе з позицій декларованих у суспільстві і фактично пануючих у ньому цінностей, та «відкриттям Я», що виявляється через почуття власної індивідуальної цілісності і неповторності.

Дослідження нормативно-правового регулювання, теорії і практики професійного самовизначення особистості в історичній ретроспективі забезпечило його цілісність у логіко-проблемній послідовності й сприяло виокремленню змістовної, технологічної та прогностичної інформації для визначення перспективних напрямів творчого використання набутого досвіду на сучасному етапі вдосконалення підготовки молоді для особистісно-професійного самовизначення, самореалізації та активного самоствердження через різноманітні види діяльності.

Історіографічний та джерелознавчий аналіз проблеми професійного самовизначення особистості (30-ті роки ХХ – ХХІ століття) здійснено на підставі ґрунтовного аналізу з метою висвітлення її витоків, основних етапів розвитку у визначений період, еволюції та сучасного стану вивчення досліджуваної проблеми. Аналіз джерел, в яких здійснюється історіографічний огляд проблеми професійного самовизначення особистості з 30-х років ХХ до ХХІ століття, дав можливість обґрунтувати методологію дослідження, розкрити сутність та змістову характеристику ключових понять дослідження, висвітлити хронологію становлення і розвитку професійного самовизначення особи; зміст і структуру понять «професійна орієнтація», «професійне самовизначення» тощо.

Методологія дослідження окресленої проблеми базується на сукупності наукових підходів (системний, парадигмальний, хронологічний,

культурологічний, аксіологічний, порівняльно-змістовий, герменевтичний), які у своїй інтегративній єдності характеризуються взаємозалежністю й методологічними взаємозв'язками.

Досліджено та обґрунтовано періодизацію розвитку проблеми професійного самовизначення особистості, що включає такі періоди та етапи становлення: I період 1930 – 1950 роки – закладання основ професійного самовизначення, який має два етапи: 1930 – 1936 рр. та 1936 – 1950 рр. Етап 1930 – 1936 рр. характеризується індустріалізацією країни, розвитком ринку праці, впровадженням трудової та професійної підготовки в освітніх закладах, що сприяло розвитку досліджень проблеми професійного вибору. Другий етап 1936 – 1950 рр. – згорання різних напрямів діяльності щодо професійного самовизначення особистості, що обумовлено поступовим знищенням у 30-х роках ринкової економіки, Другою світовою війною, переходом до адміністративних методів кадрової роботи, зокрема в галузі профорієнтації; II період – кінець 50-х – 1990-ті роки – період відродження процесу професійного самовизначення особистості, в якому необхідно виокремити два етапи: 1958 – 1984 роки і 1984 – 1990-ті роки. Перший етап характеризується подальшим зміцненням зв'язку навчання та виховання з життям, практикою, покращенням підготовки школярів до свідомого вибору професії та праці у народному господарстві. Етап, який охоплює 1984 – 1990 роки, характеризувався формуванням державної системи професійної орієнтації, зростанням ролі системно-організаційних та індивідуально-особистісних передумов трансформації школи; III період – з 1991 року до сьогодні – період становлення і розвитку особистості як активного суб'єкта професійного самовизначення.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що його висновки, узагальнені положення, рекомендації можуть бути використані для наукових розвідок з історії професійної освіти, історії педагогіки, для розв'язання практичних завдань професійного

самовизначення в середовищі закладів загальної середньої, позашкільної та вищої освіти.

Основні теоретико-практичні результати роботи відображають об'єктивну інтерпретацію розвитку проблеми професійного самовизначення у вітчизняній педагогічній теорії та практиці з 30-х рр. ХХ – ХХІ століття. Сформульовані в дослідженні положення та висновки дають можливість доповнити змістовну сторону циклу дисциплін професійної підготовки здобувачів вищої освіти, що сприятиме підсиленню інтелектуально-пізнавального потенціалу та збагаченню практичного досвіду майбутніх фахівців, вдосконаленню їх фахового рівня; стимулюватиме до критичної оцінки існуючих освітніх систем щодо їх історико-педагогічної значущості. Матеріали наукового пошуку можуть бути спроектовані на сучасне полікультурне освітнє середовище України.

Ключові слова: ретроспектива, професійне самовизначення особистості, ціннісно-значеннева ідентифікація, «Я-концепція», історико-педагогічний аналіз, етапи профорієнтації, професійне становлення, професіоналізація, освітнє середовище, самореалізація, суб'єкт професійної діяльності.

ABSTRACT

Dubinka M. M. Theory and practice of the development of the problem of professional self-determination of the individual in scientific research (30s of the 20th – 21st centuries). – Qualification-aimed manuscript-based scientific work.

Dissertation for obtaining Doctor of Pedagogical Sciences Degree in the specialty 13.00.01. – General Pedagogy and History of Pedagogy. – Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University. – Kropyvnytskyi, 2024.

The dissertation reveals and comprehensively characterizes the process of formation and development of professional self-determination in educational theory and practice, and on the basis of the analysis of scientific research conducted by domestic scientists of the specified period (30s of the 20th – 21st centuries) reveals the peculiarities of self-determination within the framework of the theory of professional formation as one offorms of personality socialization related to a person's awareness of his capabilities.

The scientific novelty and theoretical significance of the obtained research results is that, for the first time, a systematic study of the theory and practice of the formation of professional self-determination was carried out within the defined chronological limits (30s of the 20th – 21st centuries) and a historiographical analysis of the problem was carried out; the author's definition of the terms «personal self-determination», «professional self-determination» is proposed; the author's periodization of the development of the problem of professional self-determination of the individual is substantiated, taking into account the historical and pedagogical reflections of scientists; the peculiarities and trends of the development of the professional self-determination of the individual in the process of analyzing the activities of professional and educational associations and organizations (the first professional counseling bureaus, professional guidance societies, etc.) in Ukraine during the research period were revealed; the factors of

the formation of career guidance and professional self-determination in the 1930s of the 20th – 21st centuries (political, economic, sociocultural); the current state of the theory and practice of career guidance and professional self-determination of young people in Ukraine and abroad was analyzed, and prospective directions for improvement of the outlined process were determined. In accordance with the selected historical stages, the normative and legal foundations, content and directions of development of professional orientation and professional self-determination in the 1930s of the 20th – 21st centuries have been determined.

The state of development of the chosen problem was analyzed, which confirmed the relevance and expediency of the study and proved the absence of a comprehensive study that would objectively and holistically represent the professional definition of the student youth of Ukraine within the outlined chronological limits. The historiography and source-based research base are classified according to a systematic approach and the following groups of works are distinguished: 1) documentary sources of the researched period: normative legal acts and archival documents (laws, decrees, orders, resolutions, instructions of party and state authorities of various levels, education management bodies (of the National Narcotics Service, other ministries and departments, the Ministry of Education), recommendations of the International Labor Organization, advisory bodies and committees, appeals, etc.), which reveal the issues of career guidance and professional self-determination of students, issued in the studied period; 2) interpretive sources: the works of domestic and foreign scientists, teachers and educationists who were contemporaries of the period under study; scientific studies of modern authors, covering the history of the development of professional self-determination in the 30s of the 20th – 21st centuries; dissertations, monographs, abstracts of dissertations, scientific articles, materials of scientific and practical international and all-Ukrainian conferences, the subject of which is professional self-determination of the individual or issues tangential to the outlined problem; 3) materials of periodicals that contributed to the study of government policy on education and certain aspects of the implementation of pedagogical experience in

the implementation of career guidance and professional self-determination tasks (scientific press, newspaper and magazine articles, on the pages of which the problem of professional self-determination in the 1930s and 2000s was highlighted); 4) reference literature – dictionaries, reference books, encyclopedias, the analysis of which made it possible to investigate the conceptual and categorical apparatus that constructs the subject of our research; 5) educational and methodical sources – curricula, educational programs, textbooks and manuals published during the chronological boundaries of the study; 6) Internet resources, which present the current state of the problem of professional self-determination from the positions of leading scientists and practicing teachers.

As a result of the retrospective and historical-pedagogical analysis, the process of formation and development of professional self-determination in educational theory and practice of the period of the 30s of the 20th – 21st centuries. The author's periodization of the studied phenomenon was developed: the first period 1930 – 1950 years – the emergence of the professional definition of a person, which has two stages: 1930 – 1936 and 1936 – 1950 years; the II period – the end of the 50s – the 1990s – the period of revival of the process of professional self-determination of the individual, in which it is necessary to distinguish two stages: 1958 – 1984 and 1984 – 1990s; the III period – from 1991 to today – the period of formation and development of the individual as an active subject of professional self-determination.

The regulatory and legal framework has been systematized and the dynamics of changes in the professional self-determination of youth in Ukraine within the studied period have been traced. On the basis of the analysis of legal acts, the conclusions were drawn that: 1) from the mid-30s to the mid-50s, the formation of professional self-determination was characterized by a change from pedocentric principles to authoritarian ones and a rejection of the focus on personality development as a priority direction in education»; 2) in the late 1950s and early 1980s, the development of professional self-determination of students was significantly influenced by the polytechnicization of school education, the

strengthening of the connection between schools and production, training with productive work, which were reflected in the regulatory and legal acts of this period; 3) professional self-determination from the mid – 1980s to the beginning of the 1990s is characterized by a close connection between intellectual, labor, and moral education, as well as a combination of education and participation in industrial work; 4) the modern stage of the development of professional self-determination is characterized by the transition to a humanistic educational paradigm, the focus is on the individual, its development and realization, satisfaction of the needs and interests of a specific person in professional development and self-realization at work.

The study revealed the organizational and pedagogical foundations (content, methods, forms, means) of professional self-determination of youth in Ukraine, which were consistently changed, updated and supplemented in accordance with the identified periods.

It was found that each historical and pedagogical stage of formation of the theory and practice of professional self-determination of youth in Ukraine was influenced by constant and changing political, economic and socio-cultural factors. Permanent factors: political (de)politicization, (de)ideologization of society, science and education; (de)centralization of education policy), economic (type of economy), socio-cultural (social values, purpose and paradigm of education) determined the formation of an invariant core of the content of professionalization of education (stable characteristics of the content of education, general nature, types, functional purpose of knowledge, skills, skills of futurespecialists, presented at the conceptual and regulatory levels). Variable factors: political (peculiarities of internal and external state policy, in particular educational, certain historical events), economic and socio-cultural (socio-economic progress, financing of educational institutions, the general movement of science, development of the career guidance system in school education, priority requirements of the time, which need the appropriate personnel potential of persons) determined the formation of the components of the content of education in relation to professional

self-determination (variable, changing characteristics of the content of education, pedagogical ideas, views, concepts, principles of their formation), which, therefore, affected the trends in the development of the content of the professional self-determination of young people.

The essence of the concept of «professional orientation» has been clarified; prerequisites for the creation of career guidance; the historiography of the problem of professional self-determination and the professional formation of an individual in Ukraine. Further development in the research was achieved by: systematization of legislative and normative documents that regulate the development of the content of education in general and the study of issues of professional self-determination in particular; ideas of scientists and teachers of the 1930s of the 20th – 21st centuries regarding the peculiarities of the organization, forms and mechanisms of career guidance and professional self-determination; theoretical provisions regarding the improvement of the content of professional education in the context of the professionalization of future specialists, which is a multifaceted process and is characterized as the basis of their self-realization and self-improvement; perspective directions of introduction of domestic and foreign experience into the theory and practice of professional self-determination.

The concept of the research, its theoretical and methodological foundations, the complex integrative nature of the phenomenon of «professional self-determination» led to the definition of the leading idea of the research, which is revealed through the content of interrelated concepts: methodological, theoretical and practical.

The leading idea of the study is that the theoretical and practical principles of the professional self-determination of the individual in historical retrospect and in the research of scientists are revealed in the context of dependence on socio-political and socio-economic factors, the educational policy of the state, the state order for the formation of the individual as an active conscious subobject of professional self-determination on the way to employment.

The basis of the study is the understanding of the phenomenon of professional self-determination as an aspect of socialization, in which an individual acquires readiness for independent, creative activity based on awareness and subjective correlation of social requirements with own potential and existing abilities, a complex of internal conditions, acquiring the ability to independently make relatively important decisions life goals that make sense both for the subject himself and for society. It was determined that the driving force of self-determination is the objective contradictions in the system «I can – want – have – demand», which are a consequence of the very nature of a person as a social being.

It is substantiated that a person's need for self-determination is determined by specific internal conditions of development: the formation of a worldview as a generalized form of self-awareness, which is manifested in the desire to evaluate oneself from the positions of the values declared in society and actually prevailing in it, and the «discovery of the Self», which is manifested through a sense of one's own individual integrity and uniqueness.

The study of regulatory and legal regulation, theory and practice of professional self-determination of an individual in historical retrospect ensured its integrity in a logical-problematic sequence and contributed to the identification of meaningful, technological and prognostic information for determining prospective directions of creative use of acquired experience at the current stage of improving the training of young people for personal and professional self-determination, self-realization and active self-affirmation through various activities.

The historiographic and source-based analysis of the problem of professional self-determination of the individual (30s of the 20th – 21st centuries) was carried out on the basis of a thorough analysis in order to highlight its origins, the main stages of development in a certain period, the evolution and the current state of the study of the problem under study. The analysis of the sources in which the historiographic review of the problem of professional self-determination of an individual from the 30s of the 20th to the 21st century is carried out made it possible to substantiate the research methodology, reveal the essence and

substantive characteristics of the key concepts of the study, highlight the chronology of the formation and development of the professional self-determination of a person; the content and structure of the concepts «professional orientation», «professional self-determination», etc.

The research methodology of the outlined problem is based on a set of scientific approaches (systemic, paradigmatic, chronological, cultural, axiological, comparative-content, hermeneutic), which in their integrative unity are characterized by interdependence and methodological interconnections.

The periodization of the development of the problem of professional self-determination of an individual, which includes the following periods and stages of formation, has been studied and substantiated: I period 1930 – 1950 – laying the foundations of professional self-determination, which has two stages: 1930 – 1936 and 1936 – 1950. Stage 1930 – 1936 characterized by the industrialization of the country, the development of the labor market, the introduction of labor and professional training in educational institutions, which contributed to the development of research into the problem of professional choice. The second stage of 1936 – 1950 – the collapse of various areas of activity related to the professional self-determination of an individual, due to the gradual destruction of the market economy in the 1930s, the Second World War, the transition to administrative methods of personnel work, in particular in the field of career guidance; the II period – the end of the 50s – the 1990s – the period of revival of the process of professional self-determination of the individual, in which two stages must be distinguished: 1958 – 1984 and 1984 – 1990s. The first stage is characterized by the further strengthening of the connection between education and upbringing with life, practice, and improving the preparation of schoolchildren for the conscious choice of a profession and work in the national economy. The stage covering the years 1984 – 1990 was characterized by the formation of the state system of professional orientation, the growing role of system-organizational and individual-personal prerequisites for school transformation; the III period – from 1991 to

today – the period of formation and development of the individual as an active subject of professional self-determination.

The practical significance of the obtained research results is that its conclusions, generalized provisions, recommendations can be used for scientific research on the history of professional education, the history of pedagogy, for solving practical tasks of professional self-determination in the environment of general secondary, extracurricular and higher education institutions.

The main theoretical and practical results of the work reflect an objective interpretation of the development of the problem of professional self-determination in domestic pedagogical theory and practice from the 30s of the 20th to the 21st centuries. The provisions and conclusions formulated in the study provide an opportunity to supplement the content side of the cycle of disciplines of professional training of students of higher education, which will contribute to strengthening the intellectual and cognitive potential and enriching the practical experience of future specialists, improving their professional level; will stimulate a critical assessment of the existing educational systems regarding their historical and pedagogical significance. The materials of scientific research can be projected on the modern multicultural educational environment of Ukraine.

Keywords: retrospect, professional self-determination of an individual, value-meaning identification, «I-concept», historical and pedagogical analysis, career guidance stages, professional formation, professionalization, educational environment, self-realization, subject of professional activity.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові публікації, які відображають основні наукові результати докторської дисертації

Статті у наукових періодичних виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України

1. Дубінка М. М. Особистісний та соціальний аспекти самовизначення людини. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. Вип. 74. С. 26–30.
2. Дубінка М. М. Особистісне самовизначення – основа соціального становлення особистості школяра. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Інститут проблем виховання Київ : ТОВ «Імекс ЛТД», 2008. Вип. 11. С. 88–98.
3. Дубінка М. М. Ціннісно-сміслова детермінація самовизначення особистості. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : збірник наукових праць. К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. Вип. 38. С. 32–36.
4. Дубінка М. М. Особливості процесу самовизначення особистості. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. Вип. 83. С. 75–81.
5. Дубінка М. М. Соціалізація старшокласників як ефективний процес їх подальшого самовизначення. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. Вип. 87. С. 80–86.
6. Дубінка М. М. Роль потребнісно-мотиваційної спрямованості у процесі самовизначення особистості. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. Вип. 91. С. 83–89.
7. Дубінка М. М. Роль самовизначення у процесі професійного становлення особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Інститут проблем виховання

АПН України. Кіровоград : ТОВ «Імекс ЛТД», 2010. Вип. 14. Кн. I. С. 75–86.

URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/32305319.pdf>

8. Дубінка М. М. Проблема професійного самовизначення студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 120. С. 148–155. URL : http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nz_p_2013_120_25.pdf

9. Дубінка М. М. Специфіка професійного самовизначення особистості майбутнього фахівця. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 140. С. 47–51. URL : http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nz_p_2015_140_14.pdf

10. Дубінка М. М. Орієнтація викладача на професійні цінності – основа його професійного самовизначення. *Витоки педагогічної майстерності* : збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки. Полтава : Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка, 2016. Вип. 18. С. 101–108. DOI : <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2016.18>

11. Дубінка М. М. Соціальне самовизначення старшокласників : пошук підходів до розуміння. *Рідна школа*. 2017. № 3–4 (1047–1048) (березень–квітень). С. 15–19.

12. Дубінка М. М. Співвідношення дефініцій «соціального» та «професійного» у структурі самовизначення особистості студента. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Херсон : Херсонський державний університет, 2017. Вип. LXXIII. Том 1. С. 123–128. URL : <https://www.ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1969/1790>

13. Дубінка М. М. Соціальне самовизначення школяра як основа формування системи суспільних відносин. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019.

Вип. 174. С. 96–100. URL : <https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/174/21.pdf>

14. Дубінка М. М. Самоосвіта особистості майбутнього фахівця як вища форма його самовираження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 62. Т. 2. С. 65–70. URL : https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewj2_d_3-n5AhXIk4sKHS1uA2oQFnoECA0QAQ&url=http%3A%2F%2Fpedagogy-journal.kpu.zp.ua%2Farchive%2F2019%2F62%2Fpart_2%2F15.pdf&usg=AOvVaw1Eo6J5FL6yHBRT9Ce08GNo

15. Дубінка М. М. Професійне самовизначення майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Вип. 186. С. 92–98. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-186-92-98>

16. Савченко Н., Дубінка М., Захарова О. Поняття особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної педагогічної науки. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 29. Том 3. С. 256–263. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209585>

17. Дубінка М. М. Самоосвіта як важлива умова професійного становлення магістранта-майбутнього викладача. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. Вип. 199. С. 114–120. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-199-114-120>

18. Дубінка М. М. «Я-концепція» як фактор професійного самовизначення особистості з позицій Р. Бернса. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. Вип. 205. С. 94–100. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-94-100>

19. Дубінка М. М. Дослідження питання професійної ідентичності як детермінанти процесу професійного самовизначення у працях зарубіжних учених. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2022. Вип. 206. С. 113–121. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-113-121>

20. Дубінка М. М. Позиції вітчизняних учених на проблему професійного самовизначення як важливого етапу розвитку майбутнього фахівця. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2022. Вип. 207. С. 132–137. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-132-137>

21. Дубінка М. М. Самоорганізація майбутніх викладачів закладів вищої освіти як прояв педагогічних здатностей: теоретичний аспект. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023. № 101. С. 42–48. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-7>

22. Дубінка М. М. Розвиток проблеми професійного самовизначення особистості в 40–80-х роках ХХ століття. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2024. Вип. 213. С. 122–128. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-122-128>

23. Дубінка М. М. Тенденції розвитку змісту освіти в Україні в 30–90-х роках ХХ століття в контексті проблеми професійного самовизначення особистості. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Ужгород–Кропивницький: Видавництво «Код», 2024. Вип. 7. С. 90–94. DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.07.090

24. Дубінка М. М. Роль особистісного самовизначення учнівської молоді у процесі її професійного становлення. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний

університет імені Володимира Винниченка, 2024. Вип. 214. С. 155–160. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-155-160>

25. Дубінка М. М. Виклики сучасної історіографії у контексті проблеми самовизначення особистості. *Вісник науки та освіти*. Серія : Філологія, Серія : Педагогіка, Серія : Соціологія, Серія : Культура і мистецтво, Серія : Історія та археологія. 2024. № 6(24). С. 624–638. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-6\(24\)-624-638](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-6(24)-624-638)

26. Дубінка М. М. Хронологія становлення і розвитку проблеми професійного самовизначення особистості у поглядах науковців ХХ – ХХІ століття. *Наукові інновації та передові технології*. Серія : Управління та адміністрування, Серія : Право, Серія : Економіка, Серія : Психологія, Серія : Педагогіка. 2024. Вип. 7(35). С. 788–800. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-7\(35\)-788-800](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-7(35)-788-800)

Статті у закордонних наукових періодичних виданнях :

27. Dubinka M. M. Professional and pedagogical communication as a basis for the formation of the personality of the future specialist. *Role of science and education for sustainable development*. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts University of Technology, Katowice Monograph 44. Publishing House of University of Technology. Katowice (Poland). 2021. P. 350–362. URL : <http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/5633ffd72516ed4d3025d138734d7471.pdf>

28. Dubinka M. M. A retrospective of the issue of human self-determination in the history of pedagogical thought (philosophy of Antiquity). *Pedagogy and Education Management Review (PEMR)*. 2022. Issue 2 (8). P. 4–11. Tallinn, Estonia. DOI : <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2022-2-4>

29. Дубінка М. М. Проблеми професійного самовизначення особистості в 20–30-ті роки ХХ століття. *Edukacja i społeczeństwo VIII*. Zbiór prac naukowych. Akademia Śląska: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, Polska. 2023. P. 204–214. URL :

<http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/256873b34d6dc59ce1ec94eb7e6bfb9a.pdf>

Колективні монографії :

30. Dubinka M. M. Study of the conceptual foundations of the problem of professional self-determination by leading scientists. *Innovative projects and programs in psychology, pedagogy and education* : Scientific monograph. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023. P. 219–253. DOI : <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-282-1-10>

31. Dubinka M. M. Peculiarities of the professional self-determination of the individual in historical and pedagogical retrospect (XX century). *Innovation in modern science* : Education and Pedagogy, Philosophy, Philology, Art History and Culture, Medicine and Healthcare. Karlsruhe : Monographic series «European Science». 2024. Book 30. Part 3. P. 8–41. DOI : <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2024-30-00-029>

Статті у наукових періодичних виданнях, проіндексованих у базах даних

Web of Science Core Collection та Scopus :

32. Zhurat Y., Honcharuk V., Zubal M., Savchenko N., **Dubinka M.** & Yazlovetska O. Formation of the Subjectivity of the Future Teacher in the Educational Realities of Ukraine. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. Vol. 14(2). P. 434–460. DOI : <https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/589> (Web of Science)

33. Knysh I., **Dubinka M.**, Kochubei O., Poliakov I. & Tiahur V. Practices for readiness of future specialists for professional self-determination in the information society. *Amazonia Investiga*. 2022. Vol. 11(59), P. 108–118. DOI : <https://doi.org/10.34069/AI/2022.59.11.10> (Web of Science)

34. Tsurkan L., **Dubinka M.**, Savchenko N., Slipchyshyn L. & Kalenyk M. Gamification in developing readiness for self-fulfillment in students of Higher Educational Institutions. *Apuntes Universitarios*. 2023. Vol. 13 (3). P. 80–91. DOI : <https://doi.org/10.17162/au.v13i3.1525> (Web of Science)

35. Varnavska I., Kharchuk O., **Dubinka M.**, Kulikova S. & Kondratska G. Social environment as a factor of personality formation. *Revista Eduweb*. 2023. Vol. 17(1). P. 219–229. DOI : <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.01.21> (Web of Science)

36. Firsova N., Bezkorovaina O., Oleksenko R., Chernenko O., Tsukanova N., **Dubinka M.**, Ihnatiev V. & Mykhailov A. Improving the quality of education based on the system of continuing education. *E3S Web of Conferences, IPFA*. 2024. Vol. 538. P. 1–6. DOI : <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202453805002> (Scopus)

**Наукові публікації, які додатково відображають наукові результати
докторської дисертації**

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій :

37. Дубінка М. М. Актуальні проблеми соціально-професійного самовизначення студентської молоді. *«Педагогічна наука в Україні за роки незалежності : здобутки, прорахунки, перспективи»* : матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної конференції (м. Херсон, 15–16 жовтня 2017 р.). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 159–162.

38. Дубінка М. М. Технологія здійснення соціального самовизначення учнів як важливий етап їх соціалізації. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі* : матеріали науково-практичної конференції молодих учених (м. Харків, 15–16 травня 2019 р.). Харків : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2019. С. 137–140.

39. Дубінка М. М. Деякі аспекти розгляду проблеми професійного самовизначення майбутніх фахівців. *Новітні напрями в галузі права та освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Херсон 12 квітня 2019 р.). Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. С. 150–154.

40. Дубінка М. М. Процес професійного самовизначення особистості студента. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології* :

матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 7–8 лютого 2020 р.). Запоріжжя : КПУ, 2020. Ч. 1. С. 21–25.

41. Дубінка М. М. Питання особистісного самовизначення в умовах сучасного соціуму. *Психологія та педагогіка : необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні* : збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 21–22 лютого 2020 р.). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. Ч. 2. С. 27–31. URL : events@pedagogylviv.org.ua

42. Дубінка М. М. Забезпечення радості успіху як важливого стимулу навчально-пізнавальної діяльності школярів. *Теорія і практика естетичного виховання у закладах освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кропивницький, 21 травня 2021 р.). Кропивницький, 2021. С. 46–53.

43. Дубінка М. М. Здатність до самоосвіти як важливий показник професійної компетентності майбутнього фахівця. *Український учитель у контексті глобалізаційних процесів* : матеріали регіональної науково-практичної інтернет-конференції (м. Кропивницький, 20 травня 2021 р.). Кропивницький : ФОП Піскова М. А., 2021. С. 33–41.

44. Дубінка М. М. Сутнісні характеристики професійного самовизначення у рефлексіях деяких зарубіжних учених. *Філософські аспекти професійної освіти* : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (м. Херсон–Кропивницький, 17 листопада 2022 р.). Херсон–Кропивницький : ПП «Поліум», 2022. С. 273–279. URL : http://www.ksau.kherson.ua/files/konferencii/2022/11/conf_20221117mat_fil.pdf

45. Дубінка М. М. Аналіз теорій та напрямів проблеми самовизначення особистості. *Наукові дослідження : парадигма інноваційного розвитку* : збірник тез наукових праць XIII Міжнародної наукової конференції (м. Прага, Чехія, 29 грудня 2022 р.). / ГО «Міжнародний науковий центр розвитку науки та технологій», 2022. С. 25–30. URL : <https://www.inter-nauka.com/world/40>

46. Дубінка М. М. Дослідження дефініції «самопрезентація» в контексті проблеми професійного самовизначення. *Current issues of modern science : history, theory, practice* : науково-практична конференція (м. Харків, 10 лютого 2023 р.). Нотатки сучасної науки : електронний мультидисциплінарний науковий часопис. Харків : СГ НТМ «Новий курс», 2023. № 5. С. 24–26. URL : <https://www.newroute.org.ua/wp-content/uploads/2023/02/nsn-5.pdf>

47. Дубінка М. М. Дослідження зарубіжними науковцями основ теорій розвитку професійного самовизначення. *Підготовка майбутнього педагога в умовах євроінтеграційних процесів* : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кропивницький, 30 березня 2023 р.). Кропивницький : РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. С. 103–106. URL : <https://www.cuspu.edu.ua/images/conferences/2023/30-03-2023/tezi30.03.2023.pdf>

48. Дубінка М. М. Історико-педагогічний аналіз понять «професійна ідентичність» та «самовизначення майбутнього фахівця». *Модернізація змісту освіти у підготовці майбутніх професійно-педагогічних фахівців* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет конференції (м. Кривий Ріг, 21 квітня 2023 р.). Кривий Ріг : КДПУ, 2023. С. 69–72.

49. Дубінка М. М. Ціннісні орієнтири як основа предметно-практичної діяльності та суспільних відносин. *Вдосконалення позашкільної освіти в умовах сучасних трансформацій* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Кропивницький, 19 березня 2024 р.). Кропивницький : ПП «Поліум», 2024. С. 155–158. URL : <https://drive.google.com/file/d/1d1hdTn-3PWm2YFsJrWbX3bPqc9LstVr/view?usp=sharing>

50. Дубінка М. М. Деякі форми профорієнтаційної роботи серед учнівської молоді у 20–30-х роках ХХ ст. *Розвиток сучасної освіти і науки : результати, проблеми, перспективи* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон, 12 квітня

2024 р.). Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон : Посвіт, 2024. Том XVI. С. 75–77. URL :

https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/61702/1/%d0%97%d0%b1%d1%96%d1%80%d0%bd%d0%b8%d0%ba_t.16.pdf

51. Дубінка М. М. Вивчення науковцями питань професійної орієнтації молоді у 20–30-х роках ХХ століття. *Сучасні аспекти модернізації науки : стан, проблеми, тенденції розвитку* : матеріали ХLIII-ої Міжнародної науково-практичної конференції (м. Пештера, Болгарія, 07 квітня 2024 р.). Пештера : ВАДНД, С. 107–111. URL :

<https://mail.google.com/mail/u/0?ui=2&ik=8d66d78276&attid=0.1&permmmsgid=msg-f:1795571707947594249&th=18eb26f47cf53209&view=att&disp=safe>

52. Дубінка М. М. Зміст освіти як важливий фактор розвитку особистості та шлях її професійного самовизначення. *Interdisciplinary research : scientific horizons and perspectives* : collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the VII International Scientific and Theoretical Conference (Вільнюс, Литовська республіка, 12 квітня 2024 р.). Vilnius, Republic of Lithuania : International Center of Scientific Research. P. 103–105. DOI : <https://doi.org/10.36074/scientia-12.04.2024>

Інші видання :

53. Дубінка М. М. Особливості професійного становлення особистості майбутнього фахівця. *Науково-методичний бюлетень*. Особливості професійного становлення особистості. Теоретико-практичний аспект. Кіровоград : ТОВ «ІМЕКС-ЛТД», 2006. Вип. 2. С. 38–53.

54. Дубінка М. М. Цілісність особистості майбутнього викладача в контексті проблеми професійного зростання. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 134. С. 101–106.

55. Дубінка М. М. Дослідження проблеми самовизначення особистості у процесі професійного становлення фахівця. *Науковий бюлетень*. Проблеми особистості. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. С. 61–72.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	31
ВСТУП.....	33
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ	
ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ САМОВИЗНАЧЕННЯ	
ОСОБИСТОСТІ.....	56
1.1. Концептуальні засади дослідження.....	56
1.2. Історіографія та джерелознавча база проблеми професійного	
самовизначення особистості.....	83
1.3. Самовизначення як соціально-педагогічна проблема.....	101
1.4. Періодизація розвитку досліджень професійного	
самовизначення особистості.....	117
Висновки до першого розділу.....	145
Список використаних джерел до першого розділу.....	149
РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ	
САМОВИЗНАЧЕННЯ В УКРАЇНІ У ЗМІСТІ ОСВІТИ 30-Х РОКІВ ХХ –	
ХХІ СТОЛІТТЯ.....	165
2.1. Тенденції розвитку змісту освіти в Україні у період	
30-х років ХХ – ХХІ століття.....	165
2.2. Особистісно-професійне самовизначення учнівської молоді в	
Україні.....	184
2.3. Загальна характеристика системи профорієнтації в країні.....	204
Висновки до другого розділу.....	222
Список використаних джерел до другого розділу.....	225
РОЗДІЛ 3. МЕХАНІЗМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО	
САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ АДМІНІСТРАТИВНО-	
ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ ВЗАЄМОДІЇ ДЕРЖАВНИХ ОРГАНІВ	
ВЛАДИ ТА МАСМЕДІА В УКРАЇНІ У 30-Х РОКАХ	
ХХ – ХХІ СТОЛІТТЯ.....	239

3.1. Нормативно-правове та організаційно-педагогічне забезпечення реалізації самовизначення в різні історичні періоди.....	239
3.2. Аналіз діяльності професійно-освітніх асоціацій та організацій щодо професійного самовизначення особистості.....	260
3.3. Вплив освітнього середовища та засобів масової інформації на формування професійного самовизначення особистості.....	277
Висновки до третього розділу.....	297
Список використаних джерел до третього розділу.....	299
РОЗДІЛ 4. ДОСЛІДЖЕННЯ ВІТЧИЗНЯНИМИ ВЧЕНИМИ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У НАУКОВИХ ДОРОБКАХ У 30-ТІ РОКИ ХХ – ХХІ СТОЛІТТЯ.....	
4.1. Проблема професійного самовизначення у змісті діяльності наукових товариств та організацій і фундаторів педагогічної думки у 30–50-ті роки ХХ століття.....	312
4.2. Стан розвитку проблеми професійного самовизначення у працях провідних науковців у кін. 50-х – 80-ті роки ХХ століття.....	328
4.3. Напрями розвитку проблеми професійного самовизначення у дослідженнях науковців з 90-х років ХХ століття до сьогодення.....	351
Висновки до четвертого розділу.....	376
Список використаних джерел до четвертого розділу.....	379
РОЗДІЛ 5. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ ПРО КОМПАРАТИВІСТСЬКІ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ.....	
5.1. Аналіз основних тенденцій, що вплинули на професійне самовизначення школярів у закладах загальної середньої освіти за кордоном.....	392
5.2. Основні тенденції розвитку професійного самовизначення в межах діяльності закладів вищої освіти європейських країн.....	411

5.3. Практичні рекомендації щодо використання позитивного закордонного досвіду формування в молоді, що навчається, компетентності у виборі професії в закладах освіти України.....	428
Висновки до п'ятого розділу.....	442
Список використаних джерел до п'ятого розділу.....	444
ВИСНОВКИ	453
ДОДАТКИ	462

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АПК –	агро-промисловий комплекс
АПН України –	Академія педагогічних наук України
ВТВР –	Всесоюзне Товариство Винахідників та Раціоналізаторів
ВЦРПС –	Всесоюзна центральна рада професійних спілок
ДБПН –	Державне бюро з працевлаштування та інформації населення
ДДО –	диференціально-діагностичний опитувальник
ДРЕС –	державна районна електростанція
ЕОМ –	електронно-обчислювальна машина
ЗВО –	заклад вищої освіти
ЗЗСО –	заклад загальної середньої освіти
ЗМІ –	засоби масової інформації
КМК –	Конференція міністрів культури
Мінвуз УРСР –	Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти Української РСР (1959 – 1991)
МНБК –	міжшкільні навчально-виробничі комбінати
МОН України –	Міністерство освіти і науки України
МОП –	Міжнародна організація праці
МРЦ –	міжшкільний ресурсний центр
МТС –	машинно-тракторна станція
НАН України –	Національна академія наук України
НАПН України –	Національна академія педагогічних наук України
Наркомос –	Народний комісаріат освіти
НБК –	навчально-виробничий комбінат
НДІ –	науково-дослідний інститут
НДР –	Німецька Демократична Республіка
НЕП –	нова економічна політика
НТТ –	науково-технічне товариство

НУШ –	Нова українська школа
ПТУ –	професійно-технічне училище
УВБ –	учнівські виробничі бригади
УРСР –	Українська Радянська Соціалістична Республіка
ФРН –	Федеративна Республіка Німеччини
ЦВК –	Центральний виконавчий комітет
ЦП –	Центральний інститут праці
ЮНЕСКО (UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) –	Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури
ACRN –	Американська мережа кар'єрних ресурсів
NCDG (The National Career Development Guidelines) –	Національні рекомендації щодо розвитку кар'єри
OVAE (Office of Vocational and Adult Education) –	Управління професійно-технічної освіти та освіти дорослих
USDOL (United States Department of Labor) –	Міністерство праці США
ETA (Employment and Training Administration) –	Управління працевлаштування та навчання США

ВСТУП

Актуальність та доцільність дослідження. Одним із пріоритетних завдань сучасної системи освіти в Україні є підготовка молоді до професійного самовизначення, основою якого є набуття особистістю знань про професії, самопізнання і самооцінка індивідуальних особливостей, зіставлення уявлень про себе та професійну діяльність. Значення реальної інформації про професії об'єктивно зростає у зв'язку з докорінними змінами в змісті більшості професій, введенням елементів підприємницької діяльності та інформаційного забезпечення технологічних процесів.

У підходах до оцінки розвитку вітчизняної науки виняткове значення має урахування пріоритетності людини в системі освіти, де одним із завдань є підготовка особистості, що здатна творчо і критично мислити, аргументовано відстоювати власні погляди, швидко приймати виважені рішення. Це завдання є важливим як для розвитку особистості в цілому, так і для її професійного самовизначення та подальшого становлення зокрема. У зв'язку з цим зміст освіти має відповідати соціальному замовленню суспільства, сприяючи якості свідомого професійного вибору, процесу підготовки та становлення професіонала, а також реалізації особи в професії. Не випадково однією з тенденцій розвитку освіти є створення умов для самовизначення, самоствердження та самореалізації, що є результатом самоорганізації особистості.

У концептуальному полі професійного розвитку особистості питання професійного самовизначення людини є важливим етапом її життєдіяльності в цілому та професіоналізації зокрема. Ця наукова проблема має власну історію розвитку і характеризується різноманітністю позицій учених. Об'єктом дослідження філософів, психологів, педагогів, соціологів давно стали питання професійного самовизначення та готовності особистості до його здійснення. Вони були і є предметом суспільного обговорення в різні історичні періоди. Тому актуальним є виокремлення й аналіз поетапності

становлення ідей професійної орієнтації та, власне, проблеми професійного самовизначення особистості з моменту їх зародження, з метою узагальнення досвіду та використання цінних ідей в умовах сьогодення.

Українська наука у всі часи еволюціонувала в тісному єдиному зв'язку з історичними подіями, розвитком наукових ідей, появою нових представників-науковців, національним рухом та політичною свідомістю українського народу. Аналогічні взаємини були притаманні й усій модерній європейській культурній традиції.

Увага вітчизняних учених зацентрована на новій концепції українського освітнього процесу за допомогою нових методологічних підходів та повного оновлення теоретичного набуtku через спадщину науковців минулого. У цьому контексті важливою є проблема самовизначення. Дестабілізація суспільства загалом, реформування системи освіти, криза звичних норм та цінностей, відсутність структурованих нормативних моделей успішної поведінки, відсутність досвіду життя батьків у нових умовах ускладнюють перебіг процесу суб'єктного самовизначення особистості молодшої людини. Отже, необхідне чітке розуміння тенденцій процесу самовизначення особистості як об'єкта активності в контексті історичного та сучасного розвитку суспільства, розкриття механізмів даного процесу, виявлення рушійних сил, детермінант, що визначають його спрямованість та якісний зміст.

На думку сучасних дослідників, напрацювання вітчизняної науки щодо окресленої проблеми є доволі перспективним напрямом. Робляться спроби інтегрування ідей самовизначення особистості різних періодів розвитку окресленої проблеми, критерієм чого постає зміна умов соціально-культурного відродження України, оновлення суспільства, створення національної системи освіти та набуття особливого значення професійного становлення фахівця. Визначено, що процес професійного становлення особистості відзначався динамічністю, послідовністю, проте не завжди рівномірністю з огляду на спектр кількісних і якісних змін. Кожний період

базувався на досягненнях та ідеях попереднього чи певною мірою доповнював його новими підходами. Адже історіографія у минулому науки знаходить ті ідеї, формули, принципи, котрі у свій час були незрозумілі, або відкинуті сучасниками, й набувають актуалізації тільки відтепер. Таким чином, історія педагогічної науки є засобом розбудови нового знання і нам, сучасникам, передусім, потрібно зрозуміти той вид наукової історико-педагогічної думки, що домінував на початку перших зв'язків історико-педагогічної науки та проблеми самовизначення й був відображений у дослідженнях науковців у 30-ті роки ХХ – ХХІ століття.

Своєчасність здійснення та глибина змістовного вивчення теоретико-практичних досліджень видатних учених сприяла усвідомленню, що професійне самовизначення як науковий феномен характеризується складністю та багатогранністю. Ретроспективні підходи розуміння та подальшого з'ясування наукової сутності як особистісного, так і професійного самовизначення є підґрунтям для досліджень різних напрямів професійного зростання та способів професійної реалізації фахівців у сьогоденні. І саме починаючи з ХХ століття вітчизняна наука набула зовнішніх характерних рис, сформувалася її наукова парадигма щодо проблеми самовизначення, а на сучасному етапі вона набуває свого подальшого теоретичного розвитку та вдосконалення практичних шляхів реалізації її основних векторів.

Серед низки праць 30–40-х років ХХ століття особливе значення мають наукові пошуки, пов'язані з розвитком основних виробничих галузей, важкої промисловості та військової галузі. Цей період знаменується напрацюваннями Т. Гарбуз, В. Зінченко, П. Канцелярського, О. Карпенко, А. Крилова, Б. Ломова, В. Мерліна, Є. Мілеряна, В. Павловського, К. Платонова, М. Скрипника, Д. Скуратівського та ін. Завдяки їх дослідженням було зроблено акцент на питаннях здійснення професійної орієнтації тогочасної молоді, проаналізовано стан профорієнтаційної роботи,

узагальнено досвід, розкрито причини недоліків у розвитку профорієнтації, їх зв'язки із завданнями організації праці та політехнізації навчання.

Праці С. Геллерштейна, А. Макаренка, Ю. Маліса, Л. Шпільрейна збагатили уявлення про стан, потреби й перспективи проблеми самовизначення особистості. Як результат, науковцями цього періоду було розроблено теоретико-методологічну основу дослідження проблеми професійної діяльності людини.

Огляд історіографії досліджень 30–40-х років ХХ століття дає можливість констатувати: зважаючи на значну кількість (опубліковано понад 300) робіт цього періоду, які розкривали еволюцію освіти щодо проблеми самовизначення особистості, це слугувало створенню певної фактологічної бази з низкою цінних ідей та напрацювань. Однак, через тоталітарну політику уряду, директивно було все згорнуто, а багато відомих діячів профорієнтаційних напрямів репресовано.

Проблема розвитку освіти та педагогічної думки щодо питань самовизначення особистості в професії, починаючи з 50-х років ХХ століття, характеризується обґрунтуванням та введенням у практику школи концепції виконавчої профорієнтації (А. Голомшток, О. Волковський, Є. Мілерян, І. Назімов, Б. Федоришин). Однією з цінних ідей науковців була проблематика формування професійних інтересів учнів, яку в контексті виробничого навчання розвивав А. Голомшток, а психології – Б. Федоришин. Важливою ідеєю Б. Федоришина, яка реалізується й сьогодні, була реальна свобода вибору для кожного члена суспільства свого місця на ринку праці, різноманітне сприяння підвищенню соціально-професійної мобільності робочої сили, формування її конкурентоспроможності. Цінні ідеї науковців кінця 50-х – 60-х років ХХ століття щодо розвитку професійної орієнтації, у процесі якої формуються моделі самовизначення та потенційна самоздатність у їх реалізації, стали основою професіоналізації середньої школи.

Спостерігається активізація наукових досліджень, у змісті яких аналізуються проблеми професійного самовизначення, наприкінці 50-х – 80-

ті роки ХХ століття. Ці дослідження пов'язані з діяльністю таких науковців, як: Є. Клімов, А. Кірсанов, О. Конєв, Н. Ничкало, Г. Ніков, О. Пономарьов, В. Сафін, В. Сухомлинський, Д. Тхоржевський, І. Унт та інших. Неординарні підходи до процесу самовизначення дозволили у 70-х роках ХХ століття зробити вагомий внесок у розв'язання зазначеної проблеми щодо окреслення теоретичних основ професіографії та вибору професії. Запропонована на цьому етапі класифікація професій донині слугує орієнтиром, а методика виявлення професійних інтересів є актуальною і зараз.

У 70–80-ті роки науковці (П. Атутов, Ю. Барабаш, Л. Ботякова, В. Бондар, Є. Верещак, Є. Герасимчук, Ю. Гільбух, В. Зінченко, О. Киричук, Г. Левченко, С. Максименко, Є. Мілерян, Є. Павлютенков, В. Поляков, В. Сидоренко, В. Сухомлинський, М. Тименко, І. Ткаченко, Д. Тхоржевський, Б. Федоришин, М. Янцура) активно досліджували окремі питання практичної профорієнтації: було вивчено роль і місце трудової підготовки учнів у їхньому професійному виборі (П. Атутов, Є. Мілерян, В. Поляков); роль праці й політехнічної діяльності у формуванні всебічно розвиненої і самодостатньої особистості (В. Бондар, Є. Верещак, Ю. Гільбух, О. Киричук, С. Максименко, В. Моляко, В. Сухомлинський, І. Ткаченко, П. Чамата, В. Чебишева); акцентовано увагу на основних мотивах трудової діяльності, процесі формування професійних інтересів учнів у суспільно корисній праці (Ю. Барабаш, Є. Герасимчук, В. Зайцев); особливості професійних переваг учнів при погодженій взаємодії школи і родини (Л. Ботякова) та ін.

Проблема розвитку теоретичної концепції технології професійного самовизначення, починаючи з 90-х рр. ХХ століття і до сьогодні, цікавила багатьох науковців (К. Варнавських, О. Вітковська, А. Войтко, О. Борисова, Л. Галаганова, О. Головаха, Ф. Іващенко, В. Кавецький, О. Капустіна, І. Кон, М. Мельникова, В. Лозовецька, А. Півнів, М. Піддячий, Є. Павлютенков, Р. Пасічняк, М. Рожков, Л. Рувінський, Г. Селевко, В. Худін, М. Чобітько, С. Чистякова та ін.). Цінною змістовною стороною їх доробків є усвідомлена

соціально-професійна позиція особистості, підґрунтям якої є широкий комплекс виховних та освітніх впливів на шляху професійного становлення.

Дослідники Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, О. Вітковська, Ю. Завалевський, Є. Головаха, М. Гриньова, І. Зязюн, В. Каплінський, О. Кисла, Г. Кожухар, І. Корнієнко, У. Мороховська, Н. Ничкало, П. Перепелиця, Л. Петриченко, М. Пряжніков, В. Рибалко, В. Сафін, В. Семиченко, О. Скрипченко, О. Туриніна, О. Щотка та ін. розробляли механізми формування професійної мотивації, професійно важливих якостей, фахових здібностей, шляхів становлення професійної самоідентичності.

Цінними є напрацювання науковців (Є. Борисов, М. Вечірко, О. Гріньова, Д. Завітренко, Ю. Загребнюк, Д. Закатнов, В. Зінченко, М. Захаров, Ф. Іващенко, В. Кавецький, І. Краснощок, М. Кузів, В. Лозовецька, О. Мельник, М. Піддячий, Н. Побірченко, В. Радул, А. Рацул, В. Синявський, М. Тименко, Б. Федоришин, П. Шавір, О. Шкільова та ін.), що досліджують умови створення ефективного організаційно-педагогічного середовища як чинника здійснення професійної орієнтації у процесі професійного самовизначення, окреслюють проблеми та констатують закономірності формування досліджуваного феномену, визначають умови й засоби оптимізації процесу професійного становлення та самореалізації особистості.

У контексті теоретико-практичного аналізу та узагальнення окресленої проблеми значний інтерес становлять зарубіжні дослідження в галузі професійної орієнтації та самовизначення, серед яких виокремлюємо дослідження А. Ватермана, Р. Бернса, Е. Гінзбург, М. Гінзбурга, Дж. Голланда, Т. Девоса, Е. Еріксона, Ч. Кулі, Дж. Левіти, М. Малера, Дж. Марсії, А. Маслоу, Дж. Міда, Ф. Парсонса, Е. Ро, К. Роджерса, Н. Роджерс, Д. Сьюпера, Дж. Міда, Дж. Тернера, Д. Тідемана, В. Франкла, Е. Фромма, С. Фукуями. Автори роблять акцент на розкритті феноменів самоідентичності та соціальної ідентифікації, самодетермінації, самоефективності, автентичності особистості, саморозвитку.

Однак, зазначаємо, що змістовно-практична сторона наявних напрацювань лише побічно розкриває питання професійного самовизначення особистості в історії вітчизняної педагогіки. Відсутність цілісного дослідження проблеми професійного самовизначення в історико-педагогічному висвітленні, що було б спрямоване на вивчення особливостей становлення і розвитку проблеми самовизначення в історичній ретроспективі, на представлення хронології цього процесу з урахуванням економічних, політичних та соціальних умов, на комплексне висвітлення позицій науковців щодо теорії та практики розв'язання важливих завдань самовизначення, зумовило вибір теми дисертаційної роботи: **«Теорія і практика розвитку проблеми професійного самовизначення особистості в наукових дослідженнях (30-ті роки ХХ – ХХІ століття)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до науково-дослідної теми кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (нині кафедра педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка) «Соціально-професійне становлення особистості» (державний реєстраційний № 0116U003481), у рамках якої досліджено формування основ професійного самовизначення молоді, виявлено тенденції розвитку змісту освіти в Україні у період 30-х років ХХ – ХХІ століття та особливості реалізації особистісно-професійного самовизначення молоді людини в історії педагогіки України (30-ті роки ХХ – ХХІ століття), визначено основні напрями застосування історико-педагогічного досвіду в сучасній практиці.

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (нині Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка) (протокол № 4 від 26 вересня 2022 року).

Мета дослідження – на основі комплексного вивчення результатів історико-педагогічного доробку науковців цілісно та всебічно охарактеризувати теорію та практику розвитку проблеми професійного самовизначення у 30-х роках ХХ – ХХІ столітті.

Відповідно до теми та мети визначено **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати історіографію проблеми професійного самовизначення упродовж окресленого періоду.

2. Обґрунтувати методологічні та концептуальні засади дослідження проблеми професійного самовизначення у 30-х роках ХХ – ХХІ столітті й уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження.

3. Дослідити тенденції розвитку змісту освіти в Україні у період 30-х років ХХ – ХХІ столітті та їх вплив на теорію і практику професійного самовизначення.

4. Схарактеризувати суспільно-політичні, економічні, соціокультурні умови розвитку України у 30-х роках ХХ – ХХІ столітті та, дослідивши історико-педагогічні рефлексії науковців, обґрунтувати етапи розвитку проблеми професійного самовизначення особистості у межах окресленого періоду.

5. Систематизувати нормативно-правову базу та організаційно-педагогічне забезпечення реалізації самовизначення у досліджуваній період.

6. Здійснити аналіз наукових досліджень вітчизняних учених в окреслений період щодо особистісно-професійного самовизначення та розкрити особливості самовизначення у рамках теорії професійного становлення як однієї з форм соціалізації особистості, що пов'язана з усвідомленням людиною своїх можливостей.

7. Виявити напрями і форми діяльності установ щодо професійного самовизначення та проаналізувати діяльність професійно-освітніх асоціацій, організацій, професійних товариств, Бюро з профорієнтації у 30-х роках ХХ – ХХІ столітті.

8. Проаналізувати сучасний стан здійснення практики професійного самовизначення за кордоном, узагальнити наявний досвід реалізації завдань професійного самовизначення в Україні та окреслити перспективні напрями вдосконалення практичних здобутків.

Об'єкт дослідження – процес становлення та розвитку професійного самовизначення в історико-педагогічних рефлексіях у 30-х роках ХХ – ХХІ столітті.

Предмет дослідження – нормативно-правові, теоретичні та практичні засади, зміст, напрями, особливості, чинники розвитку професійного самовизначення у 30-х роках ХХ – ХХІ столітті.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період 30-ті роки ХХ – ХХІ століття. **Нижня хронологічна межа** зумовлена економічними причинами, пов'язаними з бурхливим зростанням виробництва і потребою роботодавців в якісному відборі і підготовці кадрів («промисловий бум») та з міграцією значних мас населення з сіл у міста в пошуках роботи. Саме у 30-х роках ХХ століття відкриваються перші Бюро професійної консультації (за період з 1930 до 1933 р. відкрито 47 бюро профконсультації). Цілі та зміст роботи профконсультаційних бюро, сформульовані у Положенні НКП РРФСР від 18 лютого 1929 року, передбачали доцільний добір, розподіл та використання робочої сили (у тому числі підлітків) та скорочення плинності з урахуванням спеціальних здібностей, протипоказань до професії, праці щодо різних професій. Уся робота, яку проводили науково-дослідні інститути, лабораторії, кабінети і бюро, стояла осторонь від школи. У травні 1931 року Всесоюзний психотехнічний з'їзд підкреслив необхідність істотної перебудови профорієнтації і перенесення її в загальноосвітню школу. **Верхня межа** – сучасний стан розв'язання проблеми професійного самовизначення особистості як активного суб'єкта та поява цілої низки досліджень українських науковців, предметом яких є процес підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення.

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що теоретико-практичні засади професійного самовизначення особистості в історичній ретроспективі та в дослідженнях науковців розкрито в контексті залежності від соціально-політичних і соціально-економічних чинників, освітньої політики держави, державного замовлення на формування особи як активного свідомого суб'єкта професійного самовизначення на шляху трудового становлення.

Підґрунтям вивчення окресленої проблеми обрано дослідження феномену професійного самовизначення як аспекту соціалізації, в якій індивід набуває готовності до самостійної, творчої діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов, та, разом із цим, набуває здатності до самостійного прийняття рішень відносно важливих життєвих цілей, які мають сенс як для самого суб'єкта, так і для суспільства. Рушійною силою самовизначення є об'єктивні протиріччя в системі «можу – хочу – маю – вимагають», які характерні для самої природи людини як суспільної істоти. Мислячи та діючи індивідуально, особистість включає свою діяльність у діяльність інших людей через суспільно опосередковані відносини.

Потреба людини у самовизначенні обумовлюється специфічними внутрішніми умовами розвитку: формуванням світогляду як узагальненої форми самосвідомості, що виявляється у прагненні оцінити себе з позицій декларованих у суспільстві і фактично пануючих у ньому цінностей, та «відкриттям Я», що має прояв через почуття власної індивідуальної цілісності й неповторності.

Дослідження нормативно-правового регулювання, теорії і практики професійного самовизначення особистості в історичній ретроспективі забезпечує його цілісність у логіко-проблемній послідовності й дає змістовну, технологічну та прогностичну інформацію для визначення перспективних напрямів творчого використання набутого досвіду на

сучасному етапі вдосконалення підготовки молоді для особистісно-професійного самовизначення, самореалізації та активного самоствердження.

Концепція дослідження. Цільова спрямованість роботи, її теоретико-методологічні засади, складний інтегративний характер феномену «професійне самовизначення» зумовлюють визначення провідної ідеї дослідження, що розкривається через зміст взаємопов'язаних концептів: методологічного, теоретичного та практичного.

Методологічний концепт передбачає спектр *підходів* (системний, парадигмальний, хронологічний, культурологічний, аксіологічний, порівняльно-змістовий, герменевтичний) в інтегративній єдності з *принципами* (об'єктивності, єдності логічного й історичного, теорії і практики як основи обґрунтованості положень та висновків дослідження, історизму, системності, всебічності, наступності) і *методами* (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, класифікація, узагальнення, порівняльно-історичний, історико-структурний, проблемно-хронологічний метод, термінологічний аналіз) організації та здійснення дослідження, що допомогло виокремленню й обґрунтуванню основних напрямів зазначеної проблеми, розширенню змістовної характеристики окресленої дефініції, особливостей змісту і механізмів здійснення профорієнтаційної роботи та професійного самовизначення у досліджуваній період (30-ті рр. ХХ – ХХІ століття), що реалізовувались під впливом політичних, економічних, соціокультурних чинників, що і стало об'єктом ретроспективного аналізу.

Методологічну основу дослідження становить комплекс наукових підходів до вивчення теорії і практики професійного самовизначення у 30-х роках ХХ – ХХІ столітті, необхідних для проведення ретроспективного аналізу:

– *системний* – із позиції якого досліджено процес професійного самовизначення особистості як цілісної системи, що являє собою комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених функціональних елементів, які перебувають у взаємозв'язку як між собою, так і з зовнішнім середовищем.

Це дозволило дослідити процес професійного самовизначення особистості у тісному зв'язку з наявними соціально-економічними, політичними, правовими, освітніми умовами у досліджуваний період;

– *парадигмальний* – який дозволив дослідити процес професійного самовизначення особи в контексті парадигмальних змін. У вітчизняній педагогічній науці парадигму розуміють як вихідну концептуальну схему, методологічний конструкт, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують упродовж певного історичного періоду у науці. Це дозволило констатувати, що професійне самовизначення особи у досліджуваний період на кожному етапі визначалося соціально-економічними, суспільно-політичними, історичними, освітніми, гуманітарними та іншими тенденціями розвитку суспільства;

– *хронологічний* – відповідно до якого здійснено системне дослідження генезису професійного самовизначення особистості в наукових працях у досліджуваний період;

– *культурологічний* – завдяки зазначеному підходу професійне самовизначення розглядається як частина культури суспільства;

– *аксіологічний* – який сприяв науковому розкриттю формування професійного самовизначення як процесу, пов'язаному з цінностями, потребою формування значеннєвої системи, в якій провідне місце належить проблемі сенсу життя, з орієнтиром у майбутнє. У зв'язку із цим ми можемо говорити про те, що важливим фактором професійного самовизначення майбутнього фахівця, що суттєво впливає на його успішність, є Я-концепція (як динамічна система уявлень про самого себе, сполучена з їхньою оцінкою);

– *порівняльно-змістовий* – за допомогою якого здійснено аналіз еволюції змісту професійного самовизначення відповідно до нормативно-правового забезпечення, а також порівняльний аналіз основних тенденцій професійного самовизначення учнівської молоді у середніх і вищих закладах освіти України та за кордоном у досліджуваний період;

– *герменевтичний* – уможливив систематизацію особистих поглядів на розвиток професійного самовизначення особистості, що розкрито в наукових джерелах, визначив процес формулювання підсумкових положень та висновків.

Науковий пошук і теоретико-методологічний аналіз здійснено відповідно до таких **принципів**: *об'єктивності, єдності логічного й історичного, теорії і практики як основи обґрунтованості положень та висновків дослідження, історизму, системності, всебічності, наступності.*

Для досягнення сформульованої мети й виконання завдань дослідження використано комплекс взаємопов'язаних **методів**:

– *загальнонаукові методи* – *аналіз, синтез, порівняння, систематизація, класифікація, узагальнення* – для визначення основних теоретико-методологічних позицій, виявлення провідних тенденцій і закономірностей розвитку професійного самовизначення учнівської молоді у 30-ті роки ХХ – ХХІ столітті;

– *порівняльно-історичний метод* – для вивчення історіографії предмета дослідження в його якісній зміні на різних етапах розвитку, а також зіставлення процесу становлення і розвитку професійного самовизначення учнівської молоді у 30-ті роки ХХ – ХХІ столітті;

– *історико-структурний метод* – слугував структуризації досліджених наукових джерел у хронологічній послідовності з метою обґрунтування теоретичних і практичних положень формування професійного самовизначення особистості впродовж досліджуваного періоду;

– *проблемно-хронологічний метод* – дозволив простежити еволюцію в законодавчо-нормативній базі, змісті та процесі формування професійного самовизначення особистості в наукових джерелах, педагогічній періодиці, нормативних джерелах у динаміці й часовій послідовності;

– *термінологічний аналіз* – сприяв визначенню понятійно-категоріального апарату відповідно до предмета дослідження.

Теоретичний концепт передбачає визначення та уточнення наукового апарату дослідження, а також обґрунтування ціннісно-значеннєвої природи ключових дефініцій («самовизначення особистості», «професійне самовизначення»), що є науково-теоретичним підґрунтям проблеми дослідження та сприяє аналізу і розумінню суспільно-політичних та економічних чинників розвитку проблеми професійного самовизначення в зазначений період (30-ті рр. ХХ – ХХІ століття), на основі яких відбувається окреслення тенденцій подальшого її ефективного здійснення.

Практичний концепт передбачає врахування наявних надбань педагогічної науки в доборі інструментарію (форм, методів, прийомів, засобів) для сприяння ефективності здійснення практики професійного самовизначення молоді; розширення прикладного аспекту дослідження на основі критично-конструктивного аналізу, оцінювання та узагальнення позитивного історико-педагогічного досвіду становлення проблеми професійного самовизначення як важливої базисної основи для розв'язання питань готовності молоді до свідомого вибору професії та реалізації завдань професіоналізації фахівця на етапі його професійного становлення і вдосконалення в реаліях сьогодення.

Теоретичну основу дослідження становлять:

– концептуальні засади методології історико-педагогічної науки українських науковців (І. Бех, А. Боднар, Л. Вовк, С. Гончаренко, В. Горпинюк, Н. Гупан, Н. Дічек, В. Доротюк, Д. Закатнов, М. Євтух, В. Ільченко, В. Краєвський, С. Лісова, Г. Корсун, В. Кушнір, О. Мисечко, О. Морін, Н. Ничкало, Л. Оліховська, Є. Павлютенков, О. Петренко, Н. Побірченко, В. Федяєва, Л. Шипиліна, Т. Янченко й ін.);

– загальнопедагогічні підходи щодо визначення змісту освіти (В. Андрущенко, О. Бондаревська, М. Бурда, І. Журавльов, І. Зимня, О. Корсакова, С. Максимюк, Ю. Мальований, В. Паламарчук, Н. Пономарьова, О. Савченко, М. Скаткін, В. Сластьонін, Л. Сліпчишинта й ін.);

– теоретичні погляди істориків педагогіки щодо розвитку і становлення змісту вітчизняної освіти (Л. Артемова, Л. Березівська, М. Гриньова, Н. Гупан, І. Зайченко, Н. Коляда, М. Левківський, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Панчук, О. Петренко, О. Пометун, Н. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, Н. Розіна, Н. Трушкова, С. Чиркова й ін.);

– наукові праці, в яких висвітлено історико-педагогічний аспект розвитку проблем профорієнтації (К. Абульханова-Славська, П. Атутов, С. Батишева, Л. Божович, Ю. Гільбух, М. Гінзбург, О. Голомшток, Д. Закатнов, М. Захаров, В. Зінченко, Є. Клімов, Г. Костюк, В. Мадзігон, В. Моляко, Є. Павлютенков, М. Пряжніков, В. Сафін, Б. Федоришин, С. Чистякова, М. Чобітько, П. Шавір та ін.);

– загальні теоретичні положення проблеми професійного самовизначення на сучасному етапі (М. Вечірко, Є. Головаха, О. Гріньова, Ю. Загребнюк, Д. Закатнов, О. Ігнатюк, М. Кузів, І. Мачуська, Н. Ошуркевич, Н. Побірченко, В. Симоненко, В. Синявський, М. Тименко, Б. Федоришин, В. Ярошенко й ін.);

– наукові дослідження провідних зарубіжних учених з питань професійного самовизначення (А. Ватерман, Р. Бернс, Е. Гінзбург, Дж. Голланд, Е. Еріксон, Ч. Кулі, Дж. Левіта, Дж. Марсія, А. Маслоу, Дж. Мід, Ф. Парсонс, Е. Ро, К. Роджерс, Н. Роджерс, Д. Сьюпер, Дж. Тернер, Д. Тідеман, В. Франк, Е. Фромм, С. Фукуяма й ін.).

Джерельну базу дослідження складають: 1) *документальні джерела досліджуваного періоду*: нормативно-правові акти та архівні документи (закони, постанови, накази, резолюції, інструкції партійних та державних органів влади різного рівня, органів управління освітою (Наркомосу, інших міністерств і відомств, Міністерства освіти), рекомендації МОП, дорадчих органів та комітетів, звернення тощо), що розкривають питання профорієнтації та професійного самовизначення осіб, що навчаються, видані у досліджуваній період; 2) *інтерпретаційні джерела*: праці вітчизняних та зарубіжних науковців, педагогів і діячів освіти, які були сучасниками

досліджуваного періоду; наукові дослідження сучасних авторів, що висвітлюють історію розвитку професійного самовизначення 30-х років ХХ – ХХІ століття; дисертаційні роботи, монографії, автореферати дисертацій, наукові статті, матеріали науково-практичних міжнародних та всеукраїнських конференцій, предметом яких є професійне самовизначення особистості або дотичні до окресленої проблеми питання; 3) *матеріали періодичних видань*, що сприяли вивченню урядової політики щодо освіти та окремих аспектів упровадження педагогічного досвіду з реалізації завдань профорієнтації та професійного самовизначення (наукова преса, статті газет і журналів, на сторінках яких висвітлювалася проблема професійного самовизначення у 30-ті роки ХХ – ХХІ століття); 4) *довідкова література* – словники, довідники, енциклопедії, аналіз яких дозволив дослідити понятійно-категоріальний апарат, який конструює предмет нашого дослідження; 5) *навчальні та методичні джерела* – навчальні плани, навчальні програми, підручники та посібники, що видавалися протягом хронологічних меж дослідження; 6) *ресурси мережі Інтернет*, у яких представлено сучасний стан проблеми професійного самовизначення з позицій провідних науковців та педагогів-практиків.

Для пошуку нормативних і методичних джерел проаналізовано фонди Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, Державної науково-технічної бібліотеки України, Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, Державного архіву Київської області, електронних бібліотек НАПН України, Обласної універсальної наукової бібліотеки ім. Д. І. Чижевського, Наукової бібліотеки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*:

проведено системне дослідження теорії і практики формування професійного самовизначення в окреслених хронологічних межах (30-х рр. ХХ – ХХІ століття) та здійснено історіографічний аналіз проблеми; запропоновано авторське визначення термінів «самовизначення особистості», «професійне самовизначення»; досліджено та обґрунтовано авторську періодизацію розвитку проблеми професійного самовизначення особистості, що включає такі періоди та етапи становлення: І період 1930 – 1950 роки – закладання основ професійного самовизначення, який має два етапи: 1930 – 1936 роки та 1936 – 1950 роки. Етап 1930 – 1936 роки характеризується індустріалізацією країни, розвитком ринку праці, впровадженням трудової та професійної підготовки в освітніх закладах, що сприяло розвитку досліджень проблеми професійного вибору. Другий етап 1936 – 1950 роки – згорання різних напрямів діяльності щодо професійного самовизначення особистості, що обумовлено поступовим знищенням у 30-х роках ринкової економіки, Другою світовою війною, переходом до адміністративних методів кадрової роботи, зокрема в галузі профорієнтації; ІІ період – кінець 50-х – 1990-ті роки – період відродження процесу професійного самовизначення особистості, в якому необхідно виокремити два етапи: 1958 – 1984 роки і 1984 – 1990-ті роки. Перший етап характеризується подальшим зміцненням зв'язку навчання та виховання з життям, практикою, покращенням підготовки школярів до свідомого вибору професії та праці у народному господарстві. Етап, який охоплює 1984 – 1990 роки, характеризувався формуванням державної системи професійної орієнтації, зростанням ролі системно-організаційних та індивідуально-особистісних передумов трансформації школи; ІІІ період – з 1991 року до сьогодні – період становлення і розвитку особистості як активного суб'єкта професійного самовизначення; виявлено особливості і тенденції розвитку професійного самовизначення особистості у процесі аналізу діяльності професійно-освітніх асоціацій та організацій (перших бюро профконсультації, товариств профорієнтаційного спрямування та ін.) в

Україні у досліджуваний період; з'ясовано чинники становлення профорієнтації та професійного самовизначення у 30-х рр. ХХ – ХХІ столітті (політичні, економічні, соціокультурні); проаналізовано сучасний стан теорії і практики здійснення профорієнтації та професійного самовизначення молоді в Україні та за кордоном і визначено перспективні напрями вдосконалення окресленого процесу. У відповідності до виділених історичних етапів визначено нормативно-правові основи, зміст та напрями розвитку професійної орієнтації та професійного самовизначення у 30-х рр. ХХ – ХХІ столітті;

уточнено: сутність поняття «професійна орієнтація»; передумови зародження профорієнтації; історіографію проблеми професійного самовизначення та професійного становлення особистості в Україні;

подальшого розвитку в дослідженні набули: систематизація законодавчо-нормативних документів, що унормовують розбудову змісту освіти загалом та вивчення питань професійного самовизначення зокрема; впровадження ідей учених і педагогів 30-х рр. ХХ – ХХІ століття щодо особливостей організації, форм та механізмів здійснення профорієнтації та професійного самовизначення; теоретичні положення щодо вдосконалення змісту професійної освіти в контексті професіоналізації майбутніх фахівців, що є поліаспектним процесом та характеризується як базис їхньої самореалізації й самовдосконалення; перспективні напрями впровадження вітчизняного та зарубіжного досвіду в теорію та практику професійного самовизначення.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що його висновки, узагальнені положення, рекомендації можуть бути використані для наукових розвідок з історії професійної освіти, історії педагогіки, для розв'язання практичних завдань професійного самовизначення в середовищі закладів загальної середньої, позашкільної та вищої освіти.

Основні теоретико-практичні результати роботи відображають об'єктивну інтерпретацію розвитку проблеми професійного самовизначення у вітчизняній педагогічній теорії та практиці з 30-х рр. ХХ – ХХІ століття. Сформульовані в дослідженні положення та висновки дають можливість доповнити змістовну сторону циклу дисциплін професійної підготовки здобувачів вищої освіти, що сприятиме підсиленню інтелектуально-пізнавального потенціалу та збагаченню практичного досвіду майбутніх фахівців, вдосконаленню їх фахового рівня; стимулюватиме до критичної оцінки існуючих освітніх систем щодо їх історико-педагогічної значущості.

Матеріали наукового пошуку можуть бути спроектовані на сучасне полікультурне освітнє середовище України.

Результати дисертаційної роботи *впроваджено* в освітній процес Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 28-н від 23.05.2024); Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 346/04 від 28.05.2024); у процес навчання педагогічних працівників Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 263/02–13 від 28.05.2024); Міжнародного гуманітарного університету (довідка № 506 від 07.06.2024); Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II (довідка № 151/2024 від 12.06.2024).

Особистий внесок автора у працях, опублікованих у співавторстві. У статті «Поняття особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної педагогічної науки» (співавтори: Савченко Н., Захарова О.) обґрунтовано, що основою саморозвитку особистості є самоспостереження і самосприйняття. З'ясовано, що саморозвиток особистості виступає як засіб особистісного й професійного самовдосконалення, оскільки сприяє формуванню важливих сфер особистості: емоційної, вольової, мотиваційної, інтелектуальної. Визначено механізми саморозвитку особистості (внесок автора 30%).

У статті «Formation of the Subjectivity of the Future Teacher in the Educational Realities of Ukraine» (співавтори: Zhurat Y., Honcharuk V., Zubal M., Savchenko N. & Yazlovetska O.) доведено, що суб'єктність має природну біосоціальну основу як одну з головних цілей освіти, а її формування в професійному аспекті здійснюється за такими напрямками: суб'єкт навчальної діяльності; суб'єкт навчальної квазіпрофесійної діяльності; суб'єкт власної розумової діяльності; предмет педагогічної діяльності. Розкрито роль онтогенетичного середовища, основними проявами якого є соціальна та професійна суб'єктність (внесок автора 30%).

У статті «Practices for readiness of future specialists for professional self-determination in the information society» (співавтори: Knysh I., Kochubei O., Poliakov I. & Tiahur V.) обґрунтовано, що професійне самовизначення особистості є складним та тривалим процесом пошуку та реалізації себе в професії. Розкрито основні поняття готовності до професійного самовизначення майбутніх фахівців в сучасному інформаційному суспільстві та зацентровано увагу на функціонально-психологічному, особистісному та діяльнісному підходах щодо її формування. На основі здійсненого аналізу визначено ряд напрямів професійного самовизначення майбутнього фахівця в інформаційному суспільстві (внесок автора 25%).

У статті «Gamification in developing readiness for self-fulfillment in students of Higher Educational Institutions» (співавтори: Tsurkan L., Savchenko N., Slipchyshyn L. & Kalenyk M.) зацентровано увагу на особливостях гейміфікації у процесі формування готовності до самореалізації студентів закладів вищої освіти. Доведено, що у процесі професійного становлення й активного самовизначення використання ігрових практик та механізмів сприяє розвитку готовності майбутніх фахівців до самореалізації (внесок автора 25%).

У статті «Social environment as a factor of personality formation» (співавтори: Varnavska I., Kharchuk O., Kulikova S. & Kondratska G.) розкрито роль соціального середовища у формуванні особистості та досліджено його

вплив на процес свідомого професійного вибору людини. Визначено основні важливі теоретичні компоненти створення соціального середовища та представлено механізми його ефективного впливу на становлення особистості взагалі та формування її професійної свідомості зокрема (внесок автора 25%).

У статті «Improving the quality of education based on the system of continuing education» (співавтори: Firsova N., Bezkorovaina O., Oleksenko R., Chernenko O., Tsukanova N., Ihnatiev V. & Mykhailov A.) доведено необхідність подальшого професійного самовизначення, самореалізації та самовдосконалення як значущих чинників конкурентоспроможності сучасного професіонала на ринку праці, де одним із шляхів є постійне поповнення бази знань, навчання впродовж життя. Саме тому підвищення якості освіти у закладах вищої освіти створює передумови для підготовки фахівців з високим ступенем готовності до професійної діяльності після закінчення навчання. При цьому система безперервної освіти дозволяє підтримувати кваліфікацію працівника на рівні, затребуваному на ринку праці (внесок автора 25%).

Основні положення та результати дослідження апробовано й оприлюднено на науково-практичних конференціях різного рівня, міжнародному науковому симпозиумі:

міжнародних – «Сучасні проблеми підготовки та удосконалення педагога» (Україна, Чернігів, 2018), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Україна, Мукачеве, 2018), «Проблеми та перспективи професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграції» (Україна, Кропивницький, 2019), «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (Україна, Запоріжжя, 2020), «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні» (Україна, Львів, 2020), «Role of science and education for sustainable development» (Польща, Катовіце, 2021), «Філософські аспекти професійної освіти» (Україна, Херсон – Кропивницький, 2022), «Наукові

дослідження: парадигма інноваційного розвитку» (Чехія, Прага, 2022), «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» (Польща – Україна, Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон, 2024), «Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку» (Болгарія, Пештера, 2024), «Interdisciplinary research: scientific horizons and perspectives» (Литовська Республіка, Вільнюс, 2024), «Actual Problems of Improving Farming Productivity and Agroecology» (Україна, Дніпро, 2024), міжнародному науковому *симпозіумі* – «Innovation in der modernen Wissenschaft» (Німеччина, Карлсруе, 2024);

всеукраїнських (з міжнародною участю) – «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами» (Україна, Херсон, 2016), «STEM-освіта як шлях до інноваційного розвитку національної освіти» (Україна, Херсон, 2016), «Педагогічна наука в Україні за роки незалежності: здобутки, прорахунки, перспективи» (Україна, Херсон, 2017), «Від знаннєвої парадигми до компетентнісної: реалії, перспективи» (Україна, Херсон, 2017), «Он-лайн освіта: від теорії до практики» (Україна, Херсон, 2018);

всеукраїнських – «Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій: виховний, психологічний, інклюзивний виміри», (Україна, Херсон, 2018; 2019), «Новітні напрями в галузі права та освіти» (Україна, Херсон, 2019), «Теорія і практика естетичного виховання у закладах освіти» (Україна, Кропивницький, 2021), «Актуальні питання сучасної науки: історія, теорія, практика» (Україна, Харків, 2023), «Підготовка майбутнього педагога в умовах євроінтеграційних процесів» (Україна, Кропивницький, 2023), «Модернізація змісту освіти у підготовці майбутніх професійно-педагогічних фахівців» (Україна, Кривий Ріг, 2023), «Вдосконалення позашкільної освіти в умовах сучасних трансформацій» (Україна, Кропивницький, 2024), «Зарубіжна та українська культура: питання теорії, історії, методики» (Україна, Херсон, 2024);

регіональних (міжвузівських) – «Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі» (Україна, Харків, 2019), «Український учитель у контексті глобалізаційних процесів» (Україна, Кропивницький, 2021).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображено у 55 наукових працях (із них 49 одноосібних): 36 віддзеркалюють основні результати дослідження (із них 26 статей у наукових виданнях, внесених до переліку наукових фахових видань України, 2 розділи в колективних монографіях, 8 статей у закордонних наукових виданнях (із них 5 статей в наукових виданнях, що входять до наукометричної бази Scopus та Web of Science); публікації, які додатково презентують наукові результати докторської дисертації: 16 тез у матеріалах науково-практичних конференцій; 3 публікації в інших виданнях.

Кандидатську дисертацію на тему «Розвиток пізнавального інтересу в молодших школярів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського» захищено «01» жовтня 1998 року у спеціалізованій вченій раді К 23.053.01 Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка зі спеціальності 13.00.01 – теорія та історія педагогіки; її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації. Наукова робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (493 найменування, із них – 28 іноземною мовою, 10 архівних справ), містить 12 додатків на 27 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 494 сторінки, основний текст викладено на 364 сторінках рукопису. Робота містить 4 таблиці.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Концептуальні засади дослідження

Спрямованість сучасної психолого-педагогічної науки – це розвиток самобутньої особистості, створення умов для прояву її унікальності, сформованість здатності до самореалізації і самоактуалізації як важливих чинників професійного становлення майбутнього фахівця. Адже у процесі професіоналізації відбувається інтеграція суспільного і особистісного смислів: особистісні цілі стають суспільно значимими, а індивідуальність сприймається не тільки як особистісна, але і соціальна, в тому числі професійна цінність. Слушною у цьому контексті є позиція Л. Пуховської, яка характеризує процес професійної підготовки як самостійний феномен зі своїми специфічними особливостями, що базується на певній системі цінностей, законів та закономірностей. На етапі ж професійного становлення перед майбутнім фахівцем відкриваються нові сторони обраної професії, відбуваються зміни, що потребують осмислення, де самовизначення розглядається як невід’ємний компонент фахового навчання [99, с. 8–12]. Основні принципи розуміння становлення, зростання та подальшої діяльності в цьому напрямку є своєрідним теоретичним фундаментом аналізу динаміки професійного самовизначення фахівця. Аналізуючи зміни у змісті професійних спрямувань молоді, зазначаємо, що економічні та інформаційні трансформації, реформування системи освіти суттєво впливають на перспективи професійного самовизначення. Ця тенденція посилюється і сьогодні, висуваючи нові вимоги до якості професійної підготовки фахівців, рівня їх готовності до виконання складних завдань, до змісту професійної освіти, що, у свою чергу, зумовлює необхідність розробки теоретико-методичних основ формування самостійної, ініціативної, творчої

організованої особистості, яка здатна професійно самовизначатися [31]. З метою якісної організації та забезпечення процесу професійного самовизначення майбутнього фахівця, слід ґрунтовно вивчити основні константи зазначеного питання, проаналізувати досвід зарубіжних та вітчизняних науковців, окреслити шляхи вдосконалення та пріоритети подальшого розвитку проблеми.

Ґрунтовний аналіз досліджень науковців [130; 20; 32] щодо концептуальних засад проблеми професійного самовизначення в сучасному освітньому просторі, дає можливість виокремити низку тенденцій: 1) зростання престижу освіти у цілому й технічної освіти, зокрема, де професійна освіта представлена як одна з цінностей суспільства, без якої неможливі ні становлення особистості, ні розвиток суспільства; 2) зміна цільових настанов професійної освіти як соціального інституту: від забезпечення потреб держави у фахівцях різного профілю до задоволення освітніх потреб особистості заради її розвитку й самореалізації та конкурентоспроможності на ринку праці; 3) зміна характеру попиту на робочу силу: досягнення належного рівня кваліфікації як необхідна умова забезпечення продуктивної праці в умовах інформаційного суспільства; 4) внутрішня реорганізація освіти відповідно до вимог ринкової економіки.

Сучасна молода людина має безліч можливостей щодо вирішення своїх життєвих і професійних проблем за умови постійного процесу самовизначення у культурно-освітньому просторі, який для неї є як формою існування, так і основою для свідомого формування себе, як особистості, так і професіонала.

Питання, що пов'язані з визначенням свого ставлення до професії, аналіз та рефлексія власних професійних інтересів та здібностей, прийняття рішення про вибір професійного шляху або його зміну, побудова та корекція кар'єрних планів, вирішення інших завдань професіоналізації пояснюються поняттям професійне самовизначення, як важливого напрямку розвитку особистості, як процесу становлення фахівця, як міри розвиненості

професійних якостей на етапі успішного руху до вершин професіоналізму [106, с. 27]. У «Соціолого-педагогічному словнику» зазначається, що професійне самовизначення – це процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності, полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста» [113, с. 293]. Отже, це процес і результат свідомого вибору особистістю власної позиції, цілей і засобів її самоздійснення в конкретних обставинах професійного становлення та зростання.

Однак, складність досліджуваного феномену є наслідком того, що у психолого-педагогічній науці відсутнє одностайне його визначення. Методологічні основи професійного онтогенезу концептуально розроблені та знайшли своє висвітлення як в системі зарубіжних теорій, так і у вітчизняній професійній педагогіці.

Методологія у контексті нашого дослідження розглядається як система наукових підходів, принципів і методів, що використовуються для пізнання теорії і практики проблеми професійного самовизначення особистості в означених хронологічних межах. Вона сприяє визначенню загального напрямку дослідження, вибору системи основних підходів, принципів і методів організації та проведення дослідження; аналізу отриманих результатів.

Базовими науковими підходами, які становлять методологічну основу дослідження проблеми професійного самовизначення особистості та дозволяють здійснити об'єктивний і комплексний аналіз теорії і практики такої підготовки в означених хронологічних межах дослідження, є такі:

– *системний* – із позиції якого досліджено процес професійного самовизначення особистості як цілісної системи, що являє собою комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених функціональних елементів, які перебувають у взаємозв'язку як між собою, так і з зовнішнім середовищем.

Це дозволило дослідити процес професійного самовизначення особистості в тісному зв'язку з наявними соціально-економічними, політичними, правовими, освітніми умовами у досліджуваний період;

– *парадигмальний* – який дозволив дослідити процес професійного самовизначення особи в контексті парадигмальних змін. У вітчизняній педагогічній науці парадигму розуміють як вихідну концептуальну схему, методологічний конструкт, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують упродовж певного історичного періоду в науці [65, с. 69]. Це дозволило констатувати, що професійне самовизначення особи у досліджуваний період на кожному етапі визначалося соціально-економічними, суспільно-політичними, історичними, освітніми, гуманітарними та іншими тенденціями розвитку суспільства;

– *хронологічний* – відповідно до якого здійснено системне дослідження генезису професійного самовизначення особистості в наукових працях у досліджуваний період;

– *культурологічний* – завдяки зазначеному підходу професійне самовизначення розглядається як частина культури суспільства;

– *аксіологічний* – який сприяв науковому розкриттю формування професійного самовизначення як процесу, пов'язаному з цінностями, потребою формування значеннєвої системи, в якій провідне місце належить проблемі сенсу життя, з орієнтиром у майбутнє. У зв'язку із цим ми можемо говорити про те, що важливим фактором професійного самовизначення майбутнього фахівця, який суттєво впливає на його успішність, є Я-концепція (як динамічна система уявлень про самого себе, сполучена з їхньою оцінкою);

– *порівняльно-змістовий* – за допомогою якого здійснено аналіз еволюції змісту професійного самовизначення відповідно до нормативно-правового забезпечення, а також порівняльний аналіз основних тенденцій професійного самовизначення учнівської молоді у закладах загальної середньої і вищої освіти України та за кордоном у досліджуваний період;

– *герменевтичний* – уможливив систематизацію особистих поглядів на розвиток професійного самовизначення особистості, що розкрито в наукових джерелах, визначив процес формулювання підсумкових положень та висновків.

Науковий пошук і теоретико-методологічний аналіз здійснено відповідно до таких принципів: *об'єктивності, єдності логічного й історичного, теорії і практики як основи обґрунтованості положень та висновків дослідження, історизму, системності, всебічності, наступності.*

Для досягнення сформульованої мети й виконання завдань дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів: – *загальнонаукові методи – аналіз, синтез, порівняння, систематизація, класифікація, узагальнення* – для визначення основних теоретико-методологічних позицій, виявлення провідних тенденцій і закономірностей розвитку професійного самовизначення учнівської молоді у 30-ті роки ХХ – ХХІ століття; – *історико-структурний метод* – слугував структуризації досліджених наукових джерел у хронологічній послідовності з метою обґрунтування теоретичних і практичних положень формування професійного самовизначення особистості впродовж досліджуваного періоду; – *проблемно-хронологічний метод* – дозволив простежити еволюцію в законодавчо-нормативній базі, змісті та процесі формування професійного самовизначення особистості в наукових джерелах, педагогічній періодиці, нормативних джерелах у динаміці й часовій послідовності; – *термінологічний аналіз* – сприяв визначенню категорійно-понятійного апарату відповідно до предмета дослідження.

Варто констатувати, що існують різні концептуальні моделі, які під впливом розвитку теорій особистості та посилення тенденцій гуманізації психології праці трансформувалися у провідні напрями та підходи дослідження проблеми професійного самовизначення.

Зарубіжні теорії професійного розвитку особистості у своїй інтегративній єдності можуть бути представлені через такі провідні напрями

та теорії – диференційно-діагностичний (профорієнтаційний) напрям, теорія рішень, типологічний напрям, теорія професійно-особистісного розвитку спеціаліста, соціально-когнітивна кар'єрна теорія, сучасна теорія професійного самовизначення.

Одним із таких підходів, на якому ми акцентуємо увагу, є диференційно-діагностичний (профорієнтаційний) напрям, представниками якого є Ф. Парсонс, Г. Мюнстенберг, Г. Боген та ін. Класичною моделлю професійної орієнтації стала трьохфакторна теорія вибору професії професора Гарвардського університету Ф. Парсонса, згідно з якою маємо таку поетапність успішної профорієнтації: а) майбутньому працівнику необхідне якісне розуміння самого себе, своїх здібностей, умінь, інтересів, можливостей, обмежень і їх причин; б) знання вимог та умов досягнення успіху, переваг і недоліків у різних напрямках роботи; в) правильне, обґрунтоване співставлення двох перших положень [97]. Ці три фактори розкриваються через такі положення: 1) кожна людина за своїми індивідуальними якостями, здібностями може оптимально підходити тільки до однієї конкретної професії; 2) професійна успішність і задоволеність професією обумовлені мірою відповідності індивідуальних характеристик цій професії; 3) професійний вибір має бути усвідомленим, що вимагає точної діагностики необхідних якостей [47, с. 159]. Ця концепція передбачає, що якості особистості та їх відповідність професійним вимогам, є стійкими та стабільними. А основною досліджень цього напрямку є «зустріч» людини з професією і точне діагностування за допомогою тестування професійно важливих якостей на основі створення «профілю» професійної діяльності. Тому ученими (А. Біне, Ф. Гальтон, Г. Мюнстерберг, Ф. Парсонс, Л. Термен) було запропоновано тестові методики на виявлення професійних здібностей людини. Водночас зазначимо, що за такого підходу знівельовується можливість зміни особистості, не враховується мінливість оточуючого її світу і самої професії. Тому констатуємо певну механістичність уявлень про таку відповідність, оскільки життєві реалії часто не обмежуються лише

відкриттям однієї (раз і назавжди) «обраної» професії. Така модель фокусується на окремих індивідуальних рисах, не враховуючи зміни прагнень, навичок, інтересів. А власне професійне самовизначення обмежується вибором без урахування зміни як змісту професій, так і особистісних рис.

Зі зміною соціально-економічних перетворень, психолого-педагогічна наука збагачується новими фундаментальними теоріями [91, с. 12]. У світі на той час вже з'явилися психологічні лабораторії, які мали на меті вивчити людину та її поведінку за допомогою застосування точних наукових методів (лабораторії Вундта в Німеччині, Гальтона в Англії, Холла в Америці); групою дослідників під керівництвом Ебінгауза були використані експериментальні методи для дослідження вищих психічних функцій; більш поширеним явищем стало використання кореляційної техніки у вимірюванні індивідуально-психологічних особливостей людей. Так, питання професійної орієнтації та самовизначення особистості набули наукової ясності у працях директора лабораторії Гарвардського університету Г. Мюнстерберга завдяки їх експериментальній спрямованості. Саме практичні дослідження дозволили вченому зробити висновок, що для успішної праці за деякими професіями людина повинна мати визначений комплекс якостей, кожна з яких має бути розвинена у певних межах. Це стало вагомим доробком у розвитку (насамперед, у США й Німеччині) такого напрямку психології як психотехніка, з якої пізніше виокремився самостійний напрям наукових досліджень – профорієнтація [91, с. 12–13].

Відповідно до теорії рішень або раціоналістичного підходу, представниками якого є Х. Томі, Г. Рівс, Ч. Рис, П. Циллер, Д. Тідеман, О'Хара й інші науковці, сутність професійного розвитку наближена до процесу прийняття рішення про вибір професії. Так, Д. Тідеман і О'Хара зазначають, що професійний шлях залежить від послідовності професійних позицій, які обирає особистість. А кожна ситуація складається з періодів: 1) формування професійної позиції; 2) позиційна реалізація – «реальний

вступ у професійну ситуацію, інтеграція обраної позиції в соціальній системі, що може вести до переструктурування особистого поля» [47, с. 161]. У кожній такій професійній ситуації вчені виділяють кроки: по-перше, людина, оцінюючи професійну альтернативу, робить вибір, осмислює ситуацію, оцінює перспективу і створює образ самого себе; по-друге, відбувається реальний вступ у професійну ситуацію. Цей напрям тісно взаємодіє з теоріями мотивації досягнень і «Я-концепції» та наближається до положень теорії розвитку, згідно з якими професійний розвиток – це система орієнтувань у професійних альтернативах. Однак, зорієнтованість цієї концепції дещо формалізує вибір рішень, абсолютизує роль алгоритмів їх прийняття. Поза увагою залишаються інші фактори, що також активно впливають на цей процес. А це свідчить про недостатність урахування позицій цілісності при аналізі проблеми професійного самовизначення.

Отже, наведені дослідження науковців характеризуються установкою на вивчення проблеми вибору професії на основі структуризації уявлень про професійний вибір як систему орієнтирів особистості в різних професійних альтернативах прийняття рішень, хоча індивідуальні умови у професійному виборі здебільшого не враховуються.

Низка концепцій типологічного напрямку також розглядає професійне самовизначення як результат вибору професії. Основою типологій О. Липман, Ле Сenna, Дж. Холланда, Е. Шпрангер є уявлення про те, що для кожного типу особистості характерний певний інтелектуальний розвиток, особливості характеру, темпераменту. Дж. Холланд стверджує, що професійне самовизначення полягає в окресленні індивідом власного особистісного типу до якого він належить. Характеризуючи професійний вибір як вибір способу життя, він окреслює шість особистісних типів: реалістичний, дослідницький, артистичний, соціальний, підприємницький, конвенціональний, співвідносячи кожен з відповідною професійною сферою. Так, 1) реалістичний тип має такі характеристики: чесний, відкритий, мужній, матеріалістичний, наполегливий, практичний, ощадливий. Основні

цінності: конкретні речі, гроші, сила, статус. Віддає перевагу заняттям, що вимагають моторних навичок, спритності, конкретності. Професійний вибір за цим типом: сільське господарство (агроном, тваринник, садівник), електротехніка, механіка, мануальні роботи; 2) дослідницький тип: аналітичний, обережний, критичний, інтелектуальний, інтроверт, методичний, точний, раціональний, невибагливий, незалежний, цікавий. Основна цінність: наука. Вважає за краще дослідні професії, пов'язані з систематичним спостереженням, творчими дослідженнями; 3) соціальний тип: лідерство, товарицькість, дружелюбність, відповідальність. Основні цінності: соціальні та етичні. Він вважає за краще діяльність, пов'язану з впливом на інших людей (вчити, інформувати, розвивати, лікувати). Професійні переваги вибору: педагогіка, соціальне забезпечення, медицина, клінічна психологія, профконсультування; 4) артистичний (художній, креативний) тип: емоційний, з багатою уявою, імпульсивний, непрактичний, оригінальний, незалежний. Основні цінності – естетичні якості, вербальні здібності. Віддає перевагу заняттям творчого характеру – музикування, живопис, література. Усвідомлює себе як експресивну, оригінальну і незалежну особистість. У професійному виборі – мистецтво, музика, мова, драматургія; 5) підприємницький тип: ризикований, енергійний, владний, імпульсивний, оптимістичний, подобаються пригоди. Основні цінності – політичні й економічні досягнення. Діяльність пов'язана з керівництвом, статусом і владою. У професійному виборі: всі види підприємництва; б) конвенціональний тип: конформний, сумлінний, умілий, стриманий, практичний, схильний до порядку. Основні цінності – економічні досягнення. Підхід до проблеми – структурованість, стереотипність, практичність і конкретність. Пропонувати професії, пов'язані з канцелярією і розрахунками: бухгалтерія, економіка. Має розвинені математичні здібності. У професійному виборі – банківська служба, статистика, програмування, економіка. Науковець також визначає «особистісний код» (три типи, ознаки

яких мають найбільший прояв), що співвідносить з вимогами професійного середовища.

Виходячи з розуміння ціннісних орієнтацій як продукту культурного стану людства, Е. Шпрангер виділив і описав шість основних типів пізнання світу, яким відповідає шість типів особистості і особистісних цінностей: «теоретичний» з пізнавальними цінностями, «економічний» з прагненням отримати користь, «естетичний» з любов'ю до прекрасного, «соціальний» з любов'ю до ближнього, «політичний» з бажанням влади та «релігійний» з любов'ю до бога.

На думку критиків типологічних теорій, недоліком вважаються апріорі виділені принципи класифікації таких теорій, а також дещо штучна і нереальна відповідність людини лише одному з типів орієнтації [47, с. 163–164]. Значущою є необхідність об'єктивного встановлення людиною свого особистісного типу і визначення на цій основі оптимальної сфери професійної діяльності, а успішність власне професійного самовизначення залежить від того, наскільки обрана професія відповідає типу особистості.

Зазначені обмеження у представлених концепціях професійного самовизначення фахівця успішно долаються в теорії професійно-особистісного розвитку спеціаліста (Елі Гінзберг, З. Шпрангер, Ш. Бюллер, У. Джейд), яка концептуально оформлена в дослідженнях Д. Сьюпера. Її зміст відповідає гуманістичним суб'єктивним підходам до професіогенезу особистості, а також є найбільш орієнтованим на педагогічну практику. Особливо значущими здобутками цієї теорії дослідники вважають: визначення стадій професійного розвитку людини; введення в обіг поняття професійної зрілості та розроблення методик її виміру; створення кубічної класифікації професій; моделювання продуктивного розвитку «Я-концепції» особистості фахівця, його професійної кар'єри, професійної долі людини тощо [47, с. 162–163]. Так, Е. Гінзберг звертає увагу на той факт, що вибір професії – це процес, який відбувається не миттєво, а протягом тривалого періоду. Він включає в себе серію «проміжних рішень», сукупність яких і

приводить до остаточного. Кожне проміжне рішення є важливим, адже надалі обмежує свободу вибору. Точні вікові межі періодів професійного самовизначення важко встановити, так як існують індивідуальні варіації. Зокрема, окремі молоді люди визначаються у виборі ще до закінчення школи, до інших зрілість професійного вибору приходить лише до 30 років, а деякі продовжують міняти професії протягом усього життя. Відповідно до теорії Д. Сьюпера, професійний вибір, як процес, складається з серії подій, має кілька передбачуваних моделей і є тривалим; це своєрідна «Я-концепція» особистості. Його успішність визначається відповідністю поведінки до завдань вікового етапу людини. При цьому період вибору професії і професійного становлення співвідноситься зі стадією дослідження (однієї з п'яти стадій «професійної зрілості»): 1) пробудження (до 14 р.), 2) дослідження (15–25 р.), 3) консолідації (25–44 р.), 4) збереження (45–64 р.), 5) спаду (з 65 р.). Професійне самовизначення індивіда у цей період характеризується тим, що він, орієнтуючись на свої реальні професійні можливості, випробовує свої сили в різних ролях. Вибір професії, на думку Д. Сьюпера, повинен проходити з урахуванням свого образу «Я», інтелектуальних особливостей, здібностей, цінностей, інтересів, ставлення до праці та професії, власних потреб, рис особистості [126]. Отже, Д. Сьюпер уточнив та вдосконалив теорію професійно-особистісного розвитку. Важливим доповненням було твердження, що людина протягом життя може повертатись до певних етапів. Наприклад, стадія дослідження може знову наступити у 30–35 років, якщо людина вирішить змінити кар'єру чи напрям діяльності. Водночас недоліками цієї теорії є зайва формалізація характеристик «Я-концепції», що ускладнює операціоналізацію поняття та його діагностику.

М. Дубінка, аналізуючи досвід провідного англійського вченого Роберта Бернса, завдяки якому поняття «Я-концепції» було введено в науку, зазначає, що Р. Бернс обґрунтував та упорядкував низку теоретичних позицій щодо визначення сутності зазначеної категорії, окресливши її структурні

елементи [37]. Науковець наголошує при цьому, що «...вона сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань» [125, с. 39]. Однак, як стверджує вчений, власне Я-концепція більше виступає як оціночний елемент самосвідомості, вона є динамічною системою уявлень людини про саму себе, складовими якої є як власне усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, моральних та інших якостей, так і самооцінка – певне суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів, що впливають на цю особистість, та їх обґрунтування. Не випадково, досліджуючи значущість самосвідомості в діяльності людини, Р. Бернс характеризував поняття «Я-концепція» як сукупність уявлень особистості про саму себе, про своє «Я», що співвідноситься з її оціночними судженнями [125, с. 38].

Як результат аналізу сутнісної характеристики Я-концепції, науковці виокремлюють в її основі зовнішню (описову) й оцінну складові. При цьому, зовнішню (описову) складову Я-концепції визначають як «образ Я» або «картина Я». А складову, пов'язану зі ставленням до себе або до окремих своїх якостей, називають самооцінкою або прийняттям себе [37]. Такий розподіл дає змогу трактувати її, за твердженням Р. Бернса, як «сукупність установок особистості, спрямованих на себе». Отже, Я-концепція, по суті, визначає не просто те, що собою представляє індивід, але і те, що він про себе думає, як бачить і оцінює свої можливості розвитку в майбутньому [74; 125, с. 62].

У процесі соціальної взаємодії Я-концепція виникає як результат психосоціального розвитку особистості, що характеризується як стійкістю, так і змінністю психічних надбань. Не випадково, Р. Бернс характеризує Я-концепцію як своєрідний механізм внутрішнього світу, завдяки якому особистість інтерпретує наявний досвід взаємодії з оточенням, формує власне бачення на ситуацію, що є підґрунтям певних очікувань та прагнень. Завдяки таким характеристикам Я-концепції особистість має змогу вберегти себе від негативних почуттів, які можуть викликати емоційне напруження,

стрес, дискомфорт та інші негативні прояви, при цьому створивши певний захисний бар'єр [37].

У подальшому, уточнюючи сутнісні характеристики Я-концепції, Р. Бернс зазначає, що в більшості визначень Я-концепції установки, які поступово формуються, можуть бути представлені як взаємозв'язок таких трьох основних елементів: 1) переконання, як когнітивна складова установки, що утворює Я-образ (уявлення індивіда про самого себе) й може визначатися як обґрунтоване, так і необґрунтоване; 2) емоційне ставлення до цього переконання (емоційно-оцінна складова), яку автор називає самооцінкою, що і є афективною оцінкою цього уявлення та може визначатися різною інтенсивністю, оскільки конкретні риси образу «Я» можуть викликати більш чи менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або ж неприйняттям (осудом); 3) відповідна реакція, яка зокрема може мати вияв у поведінці, тобто це ті конкретні дії, що можуть бути викликані образом «Я» та самооцінкою (поведінкова складова) [125, с. 32]. Саме така змістовна сторона Я-концепції, є одним з важливих результатів виховання і навчання, тобто того, що складає зміст і форми соціалізації особистості.

Психодинамічний напрям (У. Мозер, Е. Бордін, Е. Роу, З. Фрейд та ін.) відстоює ідею про професійну діяльність, вибір професії як форму сублимації, спосіб задоволення неусвідомлених інстинктів, певну форму заміщення при зіткненні потреби людини з соціальними перешкодами її задоволення. Відповідно вибір професії є спробою знайти у професійному житті шляхи вирішення внутрішньоособистісних конфліктів. Особливе місце у цих теоріях посідає проблема кваліфікації потреб людини, зміст яких пов'язується з умовами дитинства і певним типом стосунків у родині – захищеним, вимогливим, ворожим, недбалим, люблячим [47, с. 228]. Так, З. Фрейд вважає, що задоволення, яке отримує людина під час реалізації тої чи іншої потреби, трансформується в дорослому житті у бажання обрати ту чи іншу професію (наприклад, при символічній реалізації словесної агресії – маніпуляції словами, як прояв у професіях диктора, екскурсовода). Е. Роу,

базуючись на положеннях З. Фрейда, проаналізувала професійне самовизначення у зв'язку з прямим чи непрямим задоволенням потреб. У її «глибинній» теорії відносини між дітьми та батьками (стиль виховання) є тим фактором, що впливає на кар'єрні потреби та уподобання дитини. Шість таких стилів визначають тип орієнтації її інтересів (предметну/індивідуальну, захисну/незахисну, на себе/на інших), а кожному типу відповідає своя група професій. Під професійним самовизначенням розуміється не тільки сформованість психофізіологічних і психологічних особливостей, а й формування особистості, становлення її своєрідних рис протягом життя [136, р. 72–73]. Однак, недоліками цього напрямку є зайва прямолінійність у зв'язках сімейних відносин з подальшим професійним розвитком, недооцінювання інших факторів впливу на процеси професіоналізації.

Соціально-когнітивна кар'єрна теорія (С. Браун, Л. Готье, Ф. Гудей, С. Ферне, Р. Лент) включає три конструктивні блоки успішного професійного самовизначення: самоефективність, очікуваний результат та особисті цілі. Під самоефективністю розуміють відношення людини до власних можливостей, здібностей щодо здійснення професійної діяльності. Теорія припускає, що люди оберуть і краще будуть виконувати ту діяльність, у якій вони мають переконання щодо її ефективності. Очікування стосуються тверджень про результати виконання конкретних дій (наприклад, що буде, якщо я це зроблю?). Вибір діяльності, зусилля та наполегливість у цій діяльності, відображаються в результатах. Особисті цілі можна визначити як прагнення взяти участь у певній діяльності або досягти певного результативного рівня. У соціально-когнітивній теорії кар'єри ці два типи цілей характеризуються як цілі вибору та цілі ефективності. Згідно з цими позиціями, цільова спрямованість тісно пов'язана як з самоефективністю, так і з прогнозуванням власне результатів: люди прагнуть ставити цілі, що відповідають їх уявленням про особисті можливості та результати, яких вони прагнуть досягти. Успіх чи невдача у досягненні особистих цілей, у свою чергу, стає важливою інформацією, яка змінює чи підтверджує переконання

щодо самоефективності та очікуваних результатів. У структурі теорії існують такі моделі: модель розвитку кар'єрних інтересів, модель факторів, що опосередковують пов'язану з кар'єрою поведінку тощо [134, р. 276–277].

Здійснюючи дослідження стадій професійного самовизначення, науковці акцентують увагу на аналізі вибору професії, важливою характеристикою якого є «адаптивність до кар'єри». Це поняття, введене М. Савіцкас, визначається як здатність гнучко реагувати на вимоги й умови професійної діяльності, які постійно змінюються, залучаючи для цього ресурси саморозвитку і самонавчання, що забезпечують можливість вирішувати задачі, пов'язані із професійним розвитком. У структурі «адаптивності до кар'єри», як правило, виділяють компоненти: перший – планування власного професійного майбутнього; другий – зацікавленість професійною діяльністю, орієнтація щодо вимог, професійні сподівання; третій – контроль і організація власної життєвої траєкторії відповідно до динаміки затребуваності професії та трансформацій професійних якостей; четвертий – міра впевненості у власній відповідності професійним вимогам та оцінка здатності здійснювати діяльність [132, р. 167–168].

Професійне самовизначення також розглядається у контексті поняття «ідентичність». У зарубіжній літературі аналогом «самовизначення» часто виступає «ідентичність», розроблена і введена у науковий обіг американцем Е. Еріксоном. З позиції науковця, «ідентичність» – відчуття сомототожності, особистісної істинності, повноцінності, приналежності світу та іншим людям [131, р. 142–143]. Він наголошував, що життя людини – це шлях розвитку, поступове розв'язання задач, які виникають у процесі життєдіяльності. Особливо важливим при цьому є завдання пошуку власної ідентичності, вирішення ряду питань: роль та місце в соціумі, характер способу існування. Значущим є те, що відбувається інтеграція особистісного самовизначення з професійним, як важливих процесів становлення ідентичності особистості. Центральним ядром є «психосоціальна ідентичність», що базується на прийнятті цілісного образу себе у поєднанні із

соціальними зв'язками, і переживається як почуття відповідності до вимог суспільства. Ідентичність розуміється як незмінність у просторі, адекватність, володіння власним «Я», незалежно від зміни ситуації, цілісність. Професійне самовизначення в цих теоріях виступає як важлива частина життєвого шляху людини й неможлива без визначення майбутніх перспектив, що є відмінністю професійного самовизначення від понять профорієнтація, професійний вибір [131, р. 34].

Теорія професійного самовизначення Дж. Крумбольца базується на положенні, що «кар'єрний розвиток є своєрідним процесом: людина може змінити вектор кар'єри у будь-який момент і період життя. Дж. Крумбольц виокремлює такі фактори кар'єрного розвитку: 1) генетичні: стать, раса, особливості здоров'я, задатки; 2) невіддільні фактори контролю навколишнього середовища, наприклад, економіка, культурні норми; 3) фактори навчання, досвід оволодіння (або його відсутність) новими професійними навичками» [133]. Отже, ключовим аспектом теорії є узагальнення самоспостережень та їх генералізація. Таке бачення несе певні ризики: людина, порівнюючи себе зі стандартом, робить припущення щодо власної компетентності, яке не завжди відповідає дійсності.

У 50-х роках ХХ століття набула поширення теорія А. Маслоу, який розглядав професійний розвиток та самовизначення у зв'язку з самоактуалізацією особистості як прагнення людини до самовдосконалення, реалізації себе у значущій для неї справі [135, р. 231].

Сучасна теорія професійного самовизначення, описана канадським дослідником Ч. Ченом у 2017 р. та перевірена значною кількістю експериментальних досліджень, є адаптацією теорії самовизначення Е. Десі та Р. Райана до сфери професійного розвитку. Перше її положення полягає у тому, що для гармонійного професійного становлення та розвитку необхідне задоволення трьох ключових вроджених психологічних потреб: 1) потреба в самодетермінації (автономності) має прояв у прагненні людини відчувати себе ініціатором дій, самостійно контролювати свою професійну траєкторію,

кар'єрні вибори та цілі, бути автором життя; 2) потреба у компетентності – бажання суб'єкта досягти кар'єрних результатів, прагнення бути ефективним у професійній діяльності та навчанні. Внутрішнє відчуття професійної компетентності охоплює широкий спектр характеристик, таких як таланти, мудрість, здібності та вміння їх використовувати для ефективної професійної поведінки й кар'єрного розвитку; 3) потреба у взаємозв'язку з іншими людьми – прагнення людини налагоджувати відносини, що засновані на почуттях прихильності і приналежності, а також у розвитку бажання відчувати себе частиною професійної спільноти. Друге положення полягає в тому, що на вибір та поведінку впливають два види мотивації: внутрішня та зовнішня. Усі аспекти теорії актуальні як під час роботи, так і в період професійної підготовки [127, р. 19].

Серед інших теорій професійного самовизначення існують:

- теорія життєвих етапів у дорослому віці (Р. Кеган), яку в контексті професійної й особистісної ідентичності, як критичну для кар'єрного росту, також розробляв Д. Левінсон. У теорії акцентується на складності дорослого життя в тому сенсі, який людина вкладає у поняття життєвого шляху;

- «реляційний (культурний) підхід» (Д. Шултейс, Д. Блюштейн), за яким професійне самовизначення не можна повноцінно розглядати виключивши соціальний і культурний контекст;

- гендерна теорія;

- теорія хаосу в кар'єрі;

- теорія «чорного лебедя» у кар'єрі (Нассім Талеб);

- соціологічна кар'єрна теорія (М. Джонсон, Дж. Мортімер);

- системна теорія (В. Паттон, М. Макмен) та ін.

Здійснений аналіз концептуальних засад проблеми професійного самовизначення з позицій зарубіжних теорій та напрямів дає можливість зробити такі узагальнення: представлені характеристики окресленої проблеми під впливом поступового утвердження теорії розвитку особистості, а також урахування тенденцій гуманізації психології праці, мають певну

еволюційну траєкторію: від дещо механістичних уявлень про відповідність (невідповідність) людини професійним вимогам та нормам до їх трансформації у концептуальні ідеї суб'єктності фахівця, творчого взаємозбагачення людини і професії, процесів самовиявлення, самореалізації, самовдосконалення особистості на шляху фахового становлення та зростання.

У нашій країні професійне самовизначення, як наукова проблема, має власну історію розвитку та характеризується різноманітністю позицій учених, однак, на нашу думку, це ще не набуло сталості та поширення в концептуальному полі професійного розвитку особистості, на відміну від зарубіжних напрямів та теорій. Ці теорії у своєму змістовно-ціннісному сенсі співвідносяться з напрямками досліджень вітчизняних учених, а саме: розкривають різні підходи щодо вироблення загальних вимог до праці і вибору професії, встановлення вікових закономірностей професійного розвитку, формування людини як суб'єкта професійної діяльності, вивчення проблем професійного шляху особистості [28].

Аналіз наявних досліджень і публікацій засвідчив, що проблема професійного самовизначення особистості знайшла своє осмислення в теоретичних доробках Г. Балла, І. Беха, М. Боришевського, Є. Головахи, І. Зязюна, Г. Костюка, Н. Ничкало, П. Перепелиці, В. Рибалки, В. Семиченка, О. Скрипченка та ін. У сучасних дослідженнях різних наук і наукових напрямів простежується тенденція до вивчення проблеми професійного розвитку в контексті взаємовпливу індивідуальних особливостей людини і соціокультурного середовища у процесі професійного становлення фахівця. Питання психічної регуляції професійного самовизначення та характеристика його як вікового новоутворення була представлена у розробках таких учених, як К. Варнавських, А. Войтко, О. Голомшток, Ф. Гоноболін, В. Моляко, В. Моргун, О. Мороз, Д. Ніколенко, Р. Пасічняк, М. Піддячий, Н. Побірченко, В. Синявський, О. Туриніна, Б. Федоришин, В. Худін та ін. Проблеми професійного самовизначення та управління цим процесом

досліджували В. Мадзігон, В. Сидоренко, М. Тітма, М. Тименко, О. Мельник та інші вчені. Основи організації та активізації професійного самовизначення школярів вивчали О. Вітковська, А. Вихрущ, О. Зайцев, Д. Закатнов, Є. Павлютенков, Д. Тхоржевський, Б. Федоришин, М. Янцура. Вивченню питань професійного самовизначення студентської молоді: механізмів формування мотивації, професійно важливих якостей, фахових здібностей, шляхів становлення професійної самосвідомості та самоідентичності, приділяли увагу Ж. Вірна, О. Кисла, Г. Кожухар, І. Корнієнко, У. Мороховська, Г. Мошкова, А. Перепелиця, О. Щотка. Отже, наявні наукові підходи та теорії розвитку проблеми професійного самовизначення особистості з позицій вітчизняних учених мають свої особливості. Закцентуємо увагу на деяких із них.

Варто відзначити, що, починаючи з 30-х років ХХ століття, у контексті профорієнтаційного підходу в дослідженнях українських науковців (А. Вихрущ, М. Дубінка, О. Зайцев, Д. Закатнов, О. Капустіна, Є. Павлютенков, В. Сидоренко, Т. Туранов, Д. Тхоржевський, Б. Федоришин, М. Янцура) акцентується на різних аспектах діяльності особистості, що розглядається як складний, перманентний процес професійного вибору, пов'язаний з реалізацією профорієнтаційної та профконсультативної роботи та спрямованістю на всебічність. Учені [55; 91; 128] характеризують професійне самовизначення як процес самопізнання, об'єктивної оцінки власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією.

Д. Закатнов і О. Капустіна розкривають професійне самовизначення як усвідомлення особистістю себе як суб'єкта професійної діяльності, що передбачає: 1) самооцінку людиною власних індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії; 2) усвідомлення своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх

здібностей; 3) саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети [39, с. 37].

Представники профорієнтаційного підходу виділяють фактори, які варто враховувати для оптимальної роботи з професійного самовизначення [123]. Для ефективного управління професійним самовизначенням необхідно враховувати такі показники: інформованість учнів, сформованість суспільно значущих мотивів вибору професії, вираженість професійних інтересів, наявність спеціальних здібностей до певного виду професійної діяльності, практичний досвід в обраній трудовій діяльності, сформованість професійних намірів, реальний рівень домагань, стан здоров'я. Узагальнюючи дані науковців цього підходу, можна зробити висновок, що провідна діяльність учасника професійного самовизначення пов'язана з вирішенням певних завдань, що передують професійному вибору: аналіз власних ресурсів; підвищення інформованості про світ професій та їх вивчення; самосвідомість і формування образу «Я»; розвиток волевих якостей і механізмів саморегуляції; розвиток вміння ставити цілі професійного розвитку і співвідносити власні цілі до завдань суспільства; розвиток самостійності і вміння приймати рішення [36]. З позицій профорієнтаційного підходу також активно вивчаються умови і фактори, що впливають на успішність професійного самовизначення. Насамперед автори відзначають наявність факторів макросередовища, зміст яких залежить від суспільно-економічного ладу суспільства; регіональні фактори – специфічні особливості економічного і демографічного розвитку будь-якого регіону країни; індивідуальні чинники – психологічні та фізіологічні особливості людини (стать, міра розвитку індивідуальної свідомості, здібності, інтереси, ідеали, знання). Також на професійне самовизначення впливають: повноцінний психічний і особистісний розвиток, самосвідомість, становлення світогляду і життєвої позиції, наявність інтересів, нахилів та здібностей, ціннісних орієнтацій, професійних намірів, особистісні смисли професійної діяльності, сформовані професійні установки, рівень розвитку

мислення [123]. Як результат, професійне самовизначення представники даного підходу вбачають у готовності зробити професійний вибір і сформованості плану подальшого професійного розвитку. Отже, професійне самовизначення особистості з погляду представників профорієнтаційного підходу пов'язано з внутрішньою роботою людини щодо самопізнання і самовиховання, а також з пізнанням світу професій та особливостей ринку праці. Важливо зазначити, що існуючі методичні розробки з оптимізації професійного самовизначення у школярів можна використовувати і для роботи зі студентами закладів вищої освіти, оскільки проблеми, з якими стикаються старшокласники у період вибору професії дуже часто залишаються невирішеними і після вибору навчально-професійної установи.

Цікавою у цьому аспекті є позиція науковців щодо механізмів становлення особистості як суб'єкта професійного самовизначення [52; 100]. У працях Г. Балла, П. Перепелиці, В. Рибалки вказується на те, що важливим для людини є сформованість у неї активної профорієнтаційної позиції, у котрій через специфічну профінформаційну діяльність вона перетворює себе, формує себе як суб'єкта професійного самовизначення. Таке традиційне бачення професійного самовизначення, як вікового новоутворення, розкривається через сутність психологічної концепції (О. Голомшток, Ф. Гоноболін, Є. Клімов, В. Моляко, В. Моргун, О. Мороз, В. Синявський, Б. Федоришин), в якій послідовно викладається цілісне бачення процесу становлення і розвитку професіоналізму фахівця, у тому числі в його віковій та індивідуальній динаміці, а також позначаються суперечливі тенденції розвитку цих процесів [58, с. 12, 235]. Ці ідеї продовжують досліджувати сучасні науковці, де питання професійного самовизначення розглядають як проблему підліткового віку [13; 29; 106], як центральне психічне новоутворення ранньої юності (К. Варнавських, М. Піддячий, О. Туриніна, Р. Пасічняк), як активну діяльність старшокласника, спрямовану на самореалізацію, центральною ланкою якої є вибір професії (О. Вітковська, О. Павлютенков) [67].

Виходячи з позицій цілісності, Є. Клімов переконує, що основним механізмом професійного самовизначення є формування особистості як утворення особливого типу системних відносин усередині цілісної особистісної організації [44, с. 74]. Представники цього підходу характеризують окреслену проблему досить широко: 1) «самовизначення професійне – міра самооцінки себе як фахівця певної професії; 2) змістовна сторона спрямованості особистості, що взаємодіє з покликанням; 3) найважливіший об'єкт формування особистості в процесі професійної орієнтації» тощо [76, с. 24]. Ми враховуємо позицію Є. Клімова, який розглядає професійне самовизначення «... як важливий прояв психічного розвитку, формування себе як повноцінного учасника спільноти, «деталлю» чогось корисного, об'єднання професіоналів». Науковець сформулював положення про індивідуально-професійний розвиток людини, зазначив на провідних протиріччях, виокремив етапи, розробив теорію профконсультації. При цьому дослідник уточнює та більш повно розкриває змістовну сторону професійного самовизначення, яку трактує «як діяльність людини, що приймає той або інший зміст, це, насамперед, образи бажаного майбутнього, особливості усвідомлення себе й свого місця в системі ділових міжособистісних відносин» [44, с. 74]. Аналізуючи результати досліджень ученого, робимо узагальнення, що професійне самовизначення здійснюється впродовж усього професійного життя і не зводиться до одномоментного акту вибору професії, не закінчується завершенням професійної підготовки за обраною спеціальністю. Науковець стверджує, що професійне самовизначення не є простим «самообмеженням» або добровільним входженням у професійну обмеженість: це завжди активний пошук можливостей для власного професійного розвитку.

Аналіз результатів досліджень учених щодо дефініції «професійне самовизначення» дає можливість виокремити найбільш визначальні ознаки: 1) усвідомлення свого власного «Я» у світі професій; 2) ціннісні орієнтації і професійні перспективи; 3) професійну спрямованість і вибір професії;

4) урахування потреб суспільства в тій або іншій діяльності; 5) формування особистісного відношення до професійної діяльності; 6) вдосконалення себе у вибраній професійній діяльності. Саме тому професійне самовизначення характеризується як багатоплановий процес, який можна розглядати з різних точок зору: 1) як серію завдань, які суспільство ставить перед особою, яка формується, і які особистість має вирішити за певний період часу; 2) як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми побажаннями та нахилами і потребами суспільства; 3) як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність [34, с. 48].

Істотно збагатили теорію й практику професійного самовизначення представники особистісно-діяльнісного підходу професійного самовизначення (Н. Гузій, І. Маноха, О. Мерзлякова, М. Пряжніков, А. Нежута). М. Пряжніков зазначає, що сутністю професійного самовизначення є самостійний та усвідомлений пошук і знаходження особистісного змісту в обраній трудовій діяльності і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації. Його головна мета полягає в «поступовому формуванні внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови, корекції і реалізації перспектив власного розвитку (професійного), готовності самостійно знаходити особистісно значущі смисли в конкретній професійній діяльності» [95, с. 54]. Науковець наголошував на нерозривному зв'язку професійного самовизначення із самореалізацією людини в інших важливих сферах життя.

У сучасній вітчизняній науці професійне самовизначення трактується як процес розвитку суб'єкта праці на різних етапах його професійного розвитку. Це концепція системогенезу професійної діяльності, в якій ключовим поняттям є «система професійної діяльності», а також досліджуються механізми формування професійної мотивації, професійно важливих якостей, професійних здібностей. У цьому сенсі досліджуються такі проблеми: особливості формування готовності студентів до професійно-

управлінського самовизначення (О. Щотка), професійне самовизначення студентів подвійних спеціальностей (Л. Долинська), професійне самовизначення майбутніх фахівців різних галузей (М. Вечірко, М. Дубінка, О. Кисла, Г. Кожухар, У. Мороховська, Г. Мошкова, О. Пряжнікова, А. Перепелиця), теоретико-методологічні основи професійного самовизначення (А. Боднар, В. Горпинюк, М. Гриньова, Д. Закатнов, Л. Неїжапа, Н. Розіна, Г. Саппа, Н. Трушкова, С. Хлестова, В. Бербец, Н. Ошуркевич, О. Морін, Н. Пономарьова, Л. Сліпчишин, Ю. Загребнюк, М. Васьківський, Г. Корсун, Л. Оліховська, В. Куліш, Н. Побірченко, Т. Янченко, С. Чиркова, О. Панчук, І. Рацул, В. Доротюк), особистісне самовизначення як чинник професійного становлення особистості (О. Доукіна, К. Маслюк, Н. Побірченко, Ю. Руденко, Н. Савченко), професійне самовизначення протягом життя (К. Горішня), зарубіжний досвід формування професійного самовизначення осіб, що навчаються (Н. Абашкіна, М. Авраменко, І. Бойчевська, М. Вискребенцева, Г. Вороніна, Т. Гурман, Ю. Грегоращук, А. Джурило, А. Загородня, Ю. Загребнюк, С. Заскалета, М. Зверева, І. Козубовська, Г. Корсун, М. Кузів, І. Марчук, А. Найдьонова, Л. Нестерова, П. Ольхувка, О. Пильтяй, С. Понікаровська, О. Пономаренко, О. Садлівська, Л. Самчук, Л. Сідун, О. Стойка, М. Тименко, М. Ховрич, Л. Шаповалова) тощо.

Цінним доробком при аналізі саме вітчизняних напрямів професійного самовизначення є дослідження О. Мерзлякової, яка цей феномен характеризує як чинник саморозвитку особистості. У цьому контексті інший науковець (І. Маноха) здійснює аналіз зазначеного феномену з позицій професійного потенціалу особистості. Підтримує такий підхід А. Нежута, яка вважає, що професійне самовизначення – є важливою характеристикою соціальної та психологічної зрілості особистості, її потреби в самореалізації та самоактуалізації. Відповідно, життєва позиція особистості, її світоглядні установки, ідеали і соціальні цінності є тим підґрунтям, яке визначатиме професійну стратегію та професійне самовизначення особистості. Зокрема,

окремі науковці акцентують на тому, що успішність професійного самовизначення впливатиме на дотримання особистістю таких принципів: вона повинна творити власне професійне життя; усвідомлювати свої майбутні можливості та сприяти їх розвитку; бути активною та відповідальною при виборі професії та визначенні шляхів її реалізації; ставити реалістичні цілі та досягати необхідного результату у процесі оволодіння майбутньою професійною діяльністю; визнавати помилки при професійному самовизначенні та цілеспрямовано працювати щодо їх усунення тощо [22]. Г. Радчук розглядає професійне самовизначення як детермінанту професійного становлення особистості. Автор наголошує, що цей процес є не лише певним актом або стадією професійного становлення, а і його сутнісною основою, неперервним процесом пошуку і набуття людиною смислів своєї професійної діяльності, відкриття та реалізації свого «Я» як професіонала, здійснення вибору у проблемних ситуаціях, котрі ставить перед ним професійна діяльність, що постійно змінюється й ускладнюється [102].

Варте уваги дослідження О. Вітківської, яка вважає, що професійне самовизначення – цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення. Це вибір молодою людиною напрямку і змісту свого подальшого розвитку, сфери і засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети і моральних цінностей. Авторка зауважує, що з погляду психологічного змісту, професійне самовизначення особистості є її свідомо внутрішня діяльність, спрямована на власну самореалізацію і особистісне зростання, яке здійснюється шляхом усвідомлення своєї «реалізаційної спрямованості», прийняття рішень, що визначають напрям самоактуалізації і подальшого розвитку особистості, а також шляхом пошуку оптимальних і прийнятних для особистості засобів реалізації цих рішень і узгодження всіх елементів індивідуальної профорієнтаційної ситуації. Центральною ланкою

процесів самовизначення виступає вибір як свідома активність особистості і моральний вчинок. В основі здійснення вибору знаходиться процес розв'язання внутрішніх і зовнішніх протиріч [12, с. 27]. Результати дослідження професійного самовизначення як важливого компонента професійного становлення особистості, що є спорідненим у своїй інтегративній єдності із зарубіжною концепцією «професійної зрілості» (Д. Сьюпер), переконують, що в процесі життєвого шляху особистості спостерігається безпосередня залежність його від рівня зрілості особистості, від характеру і способів її ідентифікації себе із професією.

Вітчизняні науковці [101; 73; 42; 27] стверджують, що на шляху свого самовизначення фахівець тією чи іншою мірою виявляє свою діяльність через такі її аспекти: 1) нормативний (сукупність тих вимог, які висуваються до особистості суспільством взагалі чи колективом зокрема: а) фізична, інтелектуальна, моральна готовність до виробничої праці; б) готовність до виконання обов'язків; в) готовність до згуртування колективу, його підтримка і розвиток); 2) реальний (матеріальний або духовний внесок, який був зроблений для педагогічного колективу чи суспільства взагалі: а) особистий фактичний внесок, який особа робить для колективу, та визнання його цінності; б) підтримка та позитивна оцінка активності, самостійності особистості в діяльності та спілкуванні в рамках моральних норм суспільства); 3) психологічний (усвідомлення, співвіднесення вимог особистості і вимог оточуючих: а) загальна спрямованість на співпрацю; б) уміння підкоряти власні бажання на користь колективу).

Досліджуючи специфіку окресленої проблеми, зазначимо, що самовизначення є процесом і результатом усвідомленого вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації у конкретних життєвих обставинах. Найважливішими його характеристиками з позицій вітчизняних учених є активність, здатність до самостійного вибору, належний рівень відповідальності. Процес самовизначення передбачає пошук значимої для себе та схвалюваної іншими позиції суб'єктності. Він характеризується:

1) особистісною рефлексією (пошуком відповіді на запитання «Хто я?», виокремленням себе по відношенню до соціального; переживаннями; усвідомленням права на самооцінку, можливістю бути собою); 2) добудовою власної ідентичності по відношенню до інших людей, насамперед значимих; 3) випробуванням себе і своїх можливостей, удосконаленням умінь та навичок, необхідних у діяльності; 4) вибірковістю ставлень до дійсності, а також їх моделюванням та відтворенням у різних видах творчої самореалізації [34, с. 49].

Отже, особливістю сучасних вітчизняних досліджень професійного самовизначення є те, що зазначена проблема розглядається у взаємозв'язку з особистісним, життєвим, соціальним самовизначенням, через вплив на професійне самовизначення оточуючого середовища й активної життєвої позиції особистості. У сучасному розумінні професійне самовизначення вітчизняні науковці характеризують як процес формування особистістю ставлення до професійної діяльності, до себе як суб'єкта цієї діяльності; як спосіб реалізації через тривалий процес узгодження внутрішньо-особистісних цілей, нахилів, здібностей з можливостями їх реалізації та умовами, які створюють конкретні види діяльності та соціально-професійні потреби [137].

Аналіз літератури з професійного самовизначення дає підстави віднести досліджуваний феномен до реально-практичної структури діяльності фахівця, що характеризується: 1) своєрідним поєднанням внутрішніх факторів професійного самовизначення і зовнішніх умов; 2) усвідомленням збуджуючого «хочу» і спонукального «вимагають»; 3) наявністю комплексу реально-практичних дій людини в умовах ринку, спрямованих на прийняття рішення щодо морального змісту актуальної ситуації та на реалізацію прийнятого рішення; 4) дієвістю комплексу пізнавально-перетворюючих дій, спрямованих на постдійове розуміння здійснених поведінкових дій, на усвідомлення результатів діяльності, на їх оцінювання, осмислення.

1.2. Історіографія та джерелознавча база проблеми професійного самовизначення особистості

Складний і багатоплановий характер проблеми професійного самовизначення вимагає широкого використання та аналізу історико-педагогічних джерел, які сприяють пізнанню через них соціальних явищ, процесу розвитку освіти, виховання, педагогічної науки в цілому та стосовно досліджуваного питання, зокрема.

Джерельну базу історико-педагогічної науки у вітчизняній науці досліджували О. Адаменко, Л. Березівська, Л. Ваховський, Л. Голубнича, Н. Гупан, Н. Коляда, С. Лобода, О. Петренко, Л. Пироженко, Н. Сейко, О. Сухомлинська та інші науковці.

Педагогічну історіографію науковці розуміють як сукупність напрацювань із різних проблем історії педагогіки, освіти (освітні процеси та явища, педагогічна думка) у певний історичний період [8].

Що ж до джерелознавчої бази, то О. Богдашина відзначає, що поняття «історичне джерело» з позицій системного підходу – це «результати людської діяльності, які містять у собі (як правило безпосередню) історичну інформацію, тобто які виступають носіями інформації про історичні події та явища; в той же час самі виступають пам'ятками матеріальної і духовної культури тієї епохи, коли вони були створені» [10, с. 74–75].

М. Воровка, узагальнивши різні підходи до класифікації історико-педагогічних джерел, виокремлює дві великі групи: неписемні джерела та писемні. До перших належать речові та зображальні джерела. До другої групи науковець відносить: а) документальні джерела – матеріали партійних та комсомольських з'їздів і конференцій, статистичні збірники, інформаційні повідомлення, законодавчі акти, розпорядження, накази органів державної влади СРСР, УРСР, України, міжнародні документи, діловодна документація закладів освіти тощо; б) праці педагогів, психологів, соціологів досліджуваного періоду, які можуть бути осмисленими у контексті нашого

дослідження; в) періодичні видання, зокрема наукова преса, статті газет і журналів, на сторінках яких висвітлювалася проблема, що становить предмет дослідження; г) інтерпретаційні джерела – праці вітчизняних та зарубіжних учених, які дозволяють визначити методологічні засади дослідження, проаналізувати природу досліджуваних історико-педагогічних явищ, фактори та закономірності їх розвитку: праці з філософії культури, культурології, культурної антропології та соціології культури, які належать зарубіжним та вітчизняним ученим; довідкова література – словники, довідники, енциклопедії; д) навчальні та методичні джерела – навчальні плани, навчальні програми, підручники та посібники, методична література, що видавалися протягом хронологічних меж дослідження [14, с. 13–17].

У сенсі наведеного, історіографічний та джерелознавчий аналіз проблеми професійного самовизначення особистості (30-ті роки ХХ – ХХІ століття) передбачає ґрунтовний аналіз з метою висвітлення її витоків, основних етапів розвитку у визначений період, еволюції та сучасного стану вивчення досліджуваної проблеми.

Використані джерела ми можемо класифікувати на такі основні групи:

- 1) *документальні джерела досліджуваного періоду*: нормативно-правові акти та архівні документи (закони, постанови, накази, резолюції, інструкції партійних та державних органів влади різного рівня, органів управління освітою (Наркомосу, інших міністерств і відомств, Міністерства освіти), рекомендації МОП, дорадчих органів та комітетів, звернення тощо), що розкривають питання профорієнтації та професійного самовизначення осіб, що навчаються, видані у досліджуваний період;
- 2) *інтерпретаційні джерела*: праці вітчизняних та зарубіжних науковців, педагогів і діячів освіти, які були сучасниками досліджуваного періоду; наукові дослідження сучасних авторів, що висвітлюють історію розвитку професійного самовизначення 30-х років ХХ – ХХІ століття; дисертаційні роботи, монографії, автореферати дисертацій, наукові статті, матеріали науково-практичних міжнародних та всеукраїнських конференцій, предметом яких є професійне самовизначення

особистості або дотичні до окресленої проблеми питання; 3) *матеріали періодичних видань*, що сприяли вивченню урядової політики щодо освіти та окремих аспектів упровадження педагогічного досвіду з реалізації завдань профорієнтації та професійного самовизначення (наукова преса, статті газет і журналів, на сторінках яких висвітлювалася проблема професійного самовизначення у 30-ті роки ХХ – ХХІ століття); 4) *довідкова література* – словники, довідники, енциклопедії, аналіз яких дозволив дослідити понятійно-категоріальний апарат, який конструює предмет нашого дослідження; 5) *навчальні та методичні джерела* – навчальні плани, навчальні програми, підручники та посібники, що видавалися протягом хронологічних меж дослідження; 6) *ресурси мережі Інтернет*, у яких представлено сучасний стан проблеми професійного самовизначення з позицій провідних науковців та педагогів-практиків.

Для будь-якого історико-педагогічного дослідження важливим є вивчення нормативно-правових актів, що мали реальну юридичну силу в ту чи іншу епоху. Саме ця група джерел дозволяє дослідити ідеї та принципи реалізації державної політики у сфері освіти, проаналізувати результати діяльності держави, виявити фактори, що мають як негативний, так і позитивний вплив на становлення і розвиток професійного самовизначення особистості. Використання різноманітних документальних джерел: законів, постанов, наказів органів державної влади СРСР, УРСР, України, міжнародних документів тощо дозволило об'єктивно дослідити питання розвитку наукових досліджень проблеми професійного самовизначення у 30-ті роки ХХ – ХХІ століття, що сприяло її періодизації, вивченню тенденцій розвитку змісту освіти в Україні, нормативно-правового та організаційно-педагогічного забезпечення реалізації професійного самовизначення, створення системи професійної орієнтації у досліджуваній період.

У дисертаційному дослідженні здійснено аналіз нормативно-правових актів різних періодів розвитку професійного самовизначення, що визначають ключові моменти його становлення та розвитку. Зауважимо, що були

досліджені окремі законодавчі акти 20-х років, оскільки вони стали фундаментом для наступного етапу розвитку професійного самовизначення. Йдеться насамперед про постанову Народного Комісаріату праці СРСР «Про підсумки роботи з профконсультації та профвідбору» від 15 липня 1928 року [111].

До нормативно-правових актів I періоду (1930 – 1950 роки), що були предметом змістовного дослідження, ми відносимо насамперед Постанову ЦК ВКП(б) про початкову і середню школу № 58 від 25.VIII.1931 р. [89], яка закріпила політехнізацію школи. Основне завдання полягало у тому, щоб «знайомити учнів у теорії та на практиці з усіма головними галузями виробництва, здійснювати тісний зв'язок навчання з продуктивною працею, запропонувати Наркомосам союзних республік протягом 1931 року широко розгорнути мережу майстерень та робітничих кімнат при школах, поєднуючи цю роботу з прикріпленням шкіл до підприємств, радгоспів, машинно-тракторних станцій (далі – МТС) і колгоспів на основі договорів. Підприємствам, радгоспам, МТС і колгоспам надати всебічну допомогу Наркомосам у розв'язанні цього завдання шляхом виділення необхідного обладнання та інструментів для шкільних майстерень і лабораторій, виділення кваліфікованих робітників і спеціалістів для безпосередньої участі в роботі школи, допомоги педагогам у вивченні виробництва тощо».

Окрім того, у роботі досліджено законодавство 30-х років, яке заклало основу нормативно-правовому регулюванню процесу професійного самовизначення особистості, зокрема, ухвалу ЦК ВКП(б) від 25.08.1932 р. «Про методи викладання в політехнічній школі», постанови ЦК ВКП(б) «Про навчальні програми та режим у початковій та середній школі» (1932 р.); «Про підручники для початкової та середньої школи» (1933 р.); постанови РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про організацію навчальної роботи та внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній та середній школі» (1935 р.). Оскільки у 30-ті роки ХХ століття проблемами професійного самовизначення займалася педологічна наука, то важливого

значення набуває Постанова ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. «Про педологічні перекручення в системі Наркомпросу», яка фактично поклала край дослідженням у цій сфері практично до середини 50-х років ХХ століття.

Початок 40-х років ХХ століття характеризується посиленням уваги з боку держави до організації профорієнтаційної роботи у школах та ремісничих училищах. У цьому сенсі проаналізовано Постанову РНК СРСР «Про призов міської та колгоспної молоді до ремісничих училищ, залізничних училищ та шкіл фабрично-заводського навчання» від 2 жовтня 1940 р. № 1852, відповідно до якої вибір професії відбувався за направленням спеціально створеної комісії як з урахуванням добровільного рішення, так і на основі обов'язкового призову (мобілізації). До її складу входили голова міського, районного виконавчого комітету Ради депутатів трудящих (голова комісії), представник профорганізації міста, району та секретар міського, районного комітету партії. Згідно з постановою, «кожному призваному комісія видає на руки путівку до ремісничого, залізничного училища або школи фабрично-заводського навчання за формою, встановленою Головним управлінням трудових резервів при Раднаркомі РСР, за підписом голови комісії та з печаткою виконавчого комітету Ради депутатів трудящих, а також документ на право безкоштовного проїзду залізницею» [61].

У роки Другої світової війни професійне самовизначення особи обумовлювалося вимогами військового розвитку економіки країни. У цей період актуалізувалося питання навчання молоді, яка працювала на підприємствах. 15 липня 1943 року РНК СРСР ухвалила постанову «Про навчання підлітків, які працюють на підприємствах», відповідно до якої було організовано спеціальні школи для таких підлітків, які у 1944 році було перейменовано у школи робітничої молоді для навчання без відриву від виробництва. Вони давали загальноосвітню підготовку в обсязі 7-річної і середньої шкіл, працювали у складі 5-7-х і 5-10-х класів. У 1958 році заклади були перейменовані у вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу [88].

Важливе значення мають також матеріали з'їздів, оскільки вони містять основоположні норми, що визначають подальший розвиток законодавства в різних галузях. З цією метою здійснено аналіз Закону про п'ятирічний план відновлення та розвитку народного господарства СРСР на 1946 – 1950 роки. Відповідно до нього визначено, що «до 1950 р. необхідно збільшити річний випуск молодих кваліфікованих робітників зі шкіл фабрично-заводського навчання, ремісничих та залізничних училищ до 1,2 млн. осіб; підготувати у системі державних трудових резервів за п'ятирічний період 4500 тис. осіб молодих кваліфікованих робітників. Розгорнути широку підготовку кваліфікованих кадрів масових професій на виробництві шляхом індивідуального, бригадного та курсового навчання, забезпечивши за п'ятиріччя технічне навчання нових робітників у кількості 7,7 млн. осіб та підвищення кваліфікації 13,9 млн. осіб. На основі широкої організації шкіл робітничої та селянської молоді забезпечити навчання тієї частини молоді, яка в умовах Вітчизняної війни та тимчасової окупації ряду радянських районів не могла здобути нормальної освіти в школі. Довести кількість студентів у закладах вищої освіти у 1950 р. до 674 тис. осіб та учнів у закладах середньої спеціальної освіти – до 1280 тис. осіб; встановити за п'ятиріччя випуск молодих спеціалістів, що закінчують заклади вищої освіти, у кількості 602 тис. осіб і тих, хто закінчує технікуми та інші заклади спеціальної середньої освіти – у кількості 1326 тис. осіб. У зв'язку із цим передбачено розширення підготовки фахівців вищої та середньої кваліфікації для паливно-енергетичної та металургійної промисловості, сільського господарства та залізничного транспорту, а також вчителів для початкових та середніх шкіл; організувати підготовку висококваліфікованих спеціалістів у галузі нової техніки; підвищити якість підготовки кадрів вищої та середньої кваліфікації» [62].

II період (кінець 50-х – 1990 рр.) – характеризується ухваленням Закону Української РСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР» від 17 квітня 1959 року. В основу

Закону покладено організацію виробничого навчання і виробничої практики з метою поєднання навчання з продуктивною працею дітей (молодь віком 15–16 років повинна була включатися у посильну суспільно-корисну працю). Заслуговує на увагу Указ Ради Міністрів СРСР «Про навчання учнів старших класів у середніх загальноосвітніх школах автосправи» № 44 від 14 січня 1969 року, яким було введено у закладах загальної середньої освіти, починаючи з 1969/70 навчального року, навчання учнів 9–10 (11) класів автосправи. Пункт 8 цього Указу передбачав: «Радам Міністрів союзних республік забезпечити для загальноосвітніх шкіл, у яких запроваджують навчання учнів автосправі, виділення в 1969 році по вантажному автомобілю з-поміж автомобілів, які Міністерству оборони СРСР передає республіці за народногосподарським планом, виділення щороку запасних частин, акумуляторів і паливно-мастильних матеріалів у кількості, необхідній для експлуатації автомобілів, які є у школах, а також виділення автомобільних агрегатів, приладів і деталей (із-поміж виробів, які підлягають списанню) у кількості, необхідній для експлуатації автомобілів, які є в школах».

Важливою щодо професійного самовизначення учнів стала Постанова Ради Міністрів СРСР «Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і професійної орієнтації учнів» від 23.08.1974 року № 662, яка передбачала: ознайомлення учнів з трудовими процесами й змістом праці робітників на підприємствах; здійснення профорієнтаційної роботи учнів з метою підготовки їх до усвідомленого вибору професії.

З 1984 року увага акцентувалася на підвищенні ефективності трудового навчання, набутті учнями більш якісних знань з природо-технічних, економічних та суспільних наук. Так, у 1984 році вийшла Постанова ЦК КПРС «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи», Постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про покращення трудового виховання, професійної орієнтації школярів та організації їхньої суспільно корисної, виробничої праці» від 12 квітня 1984 року № 314, згідно з якою

була передбачена обов'язкова участь підлітків у суспільно корисній, виробничій праці в навчальних цехах і на дільницях підприємств та організацій, у МНВК, підсобних господарствах, в учнівських бригадах. 12 квітня 1984 року Верховна Рада СРСР прийняла постанову «Про реформу загальноосвітньої і професійної школи», в якій наголошувалося на потребі використання методів психологічної і педагогічної наук для виявлення і розвитку схильностей і здібностей учнівської молоді.

Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Основні напрямки перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні» (1987 р.) визначала головною рушійною силою перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні інтеграцію освіти, виробництва і науки, яка віднині мала спиратися на договірні зобов'язання, цільову підготовку спеціалістів при частковому відшкодуванні витрат галузями економіки, перенесення частини освітнього процесу на виробництва шляхом створення навчально-науково-виробничих комплексів, включаючи філіали кафедр, науково-дослідні лабораторії, експериментальні ділянки. Організовувалися галузеві навчальні центри у складі провідних об'єднань, виробництв, наукових і конструкторських організацій, лікувальних установ, підприємств АПК [109].

До основних нормативних документів III періоду – з 1991 року до сьогодні, що визначили концептуальні засади професійного самовизначення особистості, необхідно віднести насамперед Концепцію державної системи професійної орієнтації населення (1994 р.) [48, с. 22–29]. Головною метою профорієнтаційної роботи було визначено сприяння специфічними методами посиленню конкурентоспроможності працівника на ринку праці та досягнення ефективної зайнятості населення. Основним об'єктом профорієнтаційної діяльності є зайняте та незайняте населення, у тому числі молодь, що навчається, звільнені працівники та особи з обмеженою працездатністю.

Важливим документом у сенсі нашого дослідження стало Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається (1995 р.), у якому метою

професійної орієнтації визначено «забезпечення допомоги особистості в активному свідомому професійному самовизначенні та трудовому становленні. Основою професійного самовизначення особистості є самопізнання та об'єктивна самооцінка індивідуальних особливостей, співставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для набуття конкретних професій, та кон'юнктурою ринку праці». Результатом професійної орієнтації є «сформованість особистісно значимого смислу вибору професії, певної професійної спрямованості (професійних намірів, планів оволодіння професією, професійної перспективи), професійне самовизначення учнів, готовність до зміни професійної спрямованості та переорієнтації на суміжні професії, інші види діяльності, відповідно до індивідуальних особливостей учнів, та результатів профвідбору» [78, с. 2–7].

З метою здійснення координації профорієнтаційної і методичної роботи з трудового виховання і навчання в загальноосвітніх школах, надання школам допомоги в організації трудової підготовки учнів, відповідно до наказу Міністерства освіти України, створено міжшкільні навчально-виробничі комбінати, які стали центром трудової підготовки старшокласників у районі [77, с. 54–63]. Основними задачами навчально-виробничих комбінатів було ознайомлення учнів з трудовими процесами, здійснення професійної орієнтації учнів з метою підготовки їх до свідомого вибору професії.

Починаючи з 2000-х років активно впроваджуються нові підходи до навчання, включаючи профільне навчання як один із способів індивідуалізації освіти. У цей період було прийнято низку законодавчих та нормативно-правових актів, які регулювали систему освіти в Україні, серед яких варто виокремити Концепцію профільного навчання в старшій школі від 25.09.03 р. № 10/12-2, метою якої визначено «забезпечення умов для якісної освіти старшокласників у відповідності з їхніми індивідуальними нахилами, можливостями, здібностями і потребами, забезпечення професійної

орієнтації учнів на майбутню діяльність, яка користується попитом на ринку праці, встановлення наступності між загальною середньою і професійною освітою, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації» [49].

Сучасні підходи до професійного самовизначення представлено у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, яка передбачає запровадження нового принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя і батьків; запровадження принципу дитиноцентризму (орієнтація на потреби учня); створення нової структури школи, що дасть змогу засвоїти новий зміст освіти і набути ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості [50]. Отже, аналіз нормативно-правових актів останнього періоду дає підстави стверджувати, що стрижнем освіти XXI століття є розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку [87].

На підставі здійсненого аналізу нормативно-правових актів зроблено висновки, що 1) з середини 30-х до середини 50-х років XX століття становлення професійного самовизначення характеризується зміною педоцентричних засад на авторитарні та відмовою від орієнтації на розвиток особистості як на пріоритетний напрям в освіті»; 2) наприкінці 50-х – початку 80-х років XX століття на розвиток професійного самовизначення осіб, що навчаються, суттєво впливає політехнізація шкільного навчання, посилення зв'язку школи з виробництвом, навчання з продуктивною працею, закріплені у нормативно-правових актах цього періоду; 3) професійне самовизначення з середини 80-х – початку 90-х років XX століття характеризується тісним зв'язком розумового, трудового і морального виховання, а також поєднанням навчання з участю у виробничій праці; 4) сучасний етап розвитку професійного самовизначення характеризується

переходом до гуманістичної освітньої парадигми, у центрі уваги стає особистість, її розвиток та реалізація, задоволення потреб та інтересів конкретної особи у професійному становленні та самореалізації у праці.

Історіографічний аналіз проблеми професійного самовизначення у 30-ті роки ХХ – ХХІ століття здійснено на основі аналізу праць вітчизняних та зарубіжних науковців, педагогів і діячів освіти, які були сучасниками досліджуваного періоду, а також наукових досліджень сучасних авторів, предметом досліджень яких є питання професійного самовизначення особи. Аналіз цих джерел дозволив дослідити проблеми самовизначення як соціально-педагогічного феномену, вивчити питання особистісно-професійного самовизначення учнівської молоді, проаналізувати специфіку діяльності професійно-освітніх асоціацій та організацій, визначити тенденції професійного самовизначення осіб у зарубіжних закладах загальної середньої освіти та ЗВО тощо.

У дослідженні здійснено аналіз праць зарубіжних науковців представників диференційно-діагностичного (профорієнтаційного) напрямку, зокрема Ф. Парсонса, Г. Мюнстенберга, Г. Богена та ін., теорії рішень (Х. Томі, Г. Рівс, Ч. Рис, П. Циллер, Д. Тідеман, О'Хара), психодинамічного напрямку (У. Мозер, Е. Бордін, Е. Роу, З. Фрейд та ін.), теорії професійно-особистісного розвитку спеціаліста (Елі Гінзберг, З. Шпрангер, Ш. Бюллер, У. Джейд), соціально-когнітивної кар'єрної теорії (С. Браун, Л. Готьє, Ф. Гуей, С. Ферне, Р. Лент), сучасної теорії професійного самовизначення (Дж. Крумбольц, Ч. Чен). Це дало можливість зробити висновок щодо еволюції концептуальних засад проблеми професійного самовизначення: від дещо механістичних уявлень про відповідність (невідповідність) людини професійним вимогам та нормам до їх трансформації у концептуальні ідеї суб'єктності фахівця.

До історико-педагогічних публікацій вітчизняних науковців, які були сучасниками досліджуваного періоду, належать праці Ф. Дунаєвського,

Ю. Маліса, С. Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Б. Федоришина, Є. Клімова, М. Пряжнікова та інших.

Так, праці професора Ф. Дунаєвського «Проблема професійного підбору» та «Професійний підбір та його соціальний зміст: методологія професійного підбору», які можна розглядати як перші вітчизняні праці з проблем професійної орієнтації. У праці М. Третьякова «Практика профорієнтованих лекцій у трудшколі» було розкрито методіку профорієнтаційних лекцій для школярів. Проблема розробки опису професій («профілю професій», за термінологією того часу) були присвячені дослідження І. Карпова та Г. Смишляєва, зокрема «Методологія й методика побудови профілю спеціаліста» [25].

У 30-ті роки заслуговують на увагу праці Г. Маліса, який у працях «Вивчення соціального середовища з метою профконсультації», «Профконсультація в школі» та інших акцентував на важливості фактора середовища та порушував проблему його вивчення з метою професійного самовизначення особи.

У 20–30-х роках ХХ століття особливе значення в громадянському вихованні мав досвід привчання вихованців до господарювання, що належав А. Макаренку. Педагог у професійному самовизначенні вихованців значне місце відводив трудовій підготовці. Для нього було важливо створити умови для свідомого професійного самовизначення шляхом залучення вихованців до різноманітних видів професійної діяльності [121, с. 99]. А. Макаренко зауважував, що творчою праця може бути лише тоді, коли людина свідомо бачить у ній радість, розуміє користь і необхідність праці, коли праця стає для людини основною формою прояву особистості і таланту [60].

Кінець 50-х – середина 80-х років відзначився відродженням наукових досліджень проблем професійної орієнтації та професійного самовизначення. Серед публікацій науковців, які були сучасниками цього періоду, необхідно виокремити праці П. Атутова, А. Голомштока, Є. Клімова, Б. Федоришина та інших. Учені дослідили психологію професійного самовизначення, умови та

закономірності формування професійної придатності, розробили єдину психофізіологічну класифікацію професій.

У цьому контексті варто згадати психолога і педагога Є. Клімова та його учня М. Пряжнікова, які стали теоретиками профорієнтації та розробниками її методик. Зазначимо, що вони, зокрема, розуміли професійне самовизначення як процес, який відбувається протягом усього життя і включає у себе всі події, пов'язані з професійним життям індивіда: від формування ранніх професійних інтересів, вибору професії і поведінки на робочому місці до завершення професійної діяльності [96]. Щодо соціологічного осмислення професійного самовизначення, то у 60-х роках розпочались масові соціологічні дослідження проблем молоді у цій галузі. Зокрема, у цьому контексті не можна не згадати І. Кона, який, хоч і безпосередньо не досліджував проблему професійного самовизначення, однак по суті заклав основи для вивчення соціології особистості [45].

До вітчизняних дослідників цього періоду варто віднести таких науковців, як: Є. Головаха, М. Дубінка [26; 35], Н. Костенко, В. Оссовський, В. Паніотто, В. Черноволенко та інші. Свої дослідження учасники цього осередку присвячували питанням впливу сім'ї, школи та ЗМІ на професійне самовизначення молодих людей. Особливо значущим для цієї теми стали дослідження, присвячені становленню соціально-професійної орієнтації молоді (В. Черноволенко), впливу ЗМІ на професійне самовизначення особистості (Є. Головаха, Н. Костенко, В. Оссовський), цінностям професії та ціннісним орієнтаціям молодих людей щодо роботи та професій у взаємодії з їхнім професійним самовизначенням (В. Паніотто).

На відміну від своїх колег з інших країн, київські дослідники вбачали вирішення проблем дисбалансу перш за все у тому, що «...саме планомірне удосконалення технічно-технологічної бази виробництва і перетворення на цих засадах змісту, характеру та умов трудової діяльності були і залишаються головним, стратегічним напрямом у рішенні проблеми

розподілу і раціонального використання трудового потенціалу суспільства» [122].

У сучасних соціально-економічних умовах розвитку держави проблема свободи вибору професії, самовизначення і самореалізації особистості в професійній діяльності значно актуалізувалася.

У психолого-педагогічних дослідженнях К. Абульханової-Славської, Л. Божович, Л. Галаганової, О. Головахи, А. Кухарчук, А. Мудрика, Г. Нікова, Ф. Повшечної, В. Полякова, М. Пряжнікова, В. Сафіна, С. Чистякової та ін. глибоко і всебічно представлені цінні положення, ідеї, концепції професійного самовизначення студентів, педагогів, наведені різні підходи до розкриття сутності професійного самовизначення. Аналізуючи дослідження зазначених авторів можна стверджувати, що сьогодні особистісно-діяльнісна природа професіоналізму розглядається як якісна характеристика суб'єкта діяльності і особистості педагога. А професійно педагог готовий до роботи тоді, коли у нього сформовані психолого-педагогічні знання і уміння, об'єктивно необхідні для оволодіння педагогічною діяльністю, про що свідчать дослідження С. Вершловського, І. Зимньої, А. Маркової, В. Серікова, І. Якиманської. Розглянемо в цьому плані найбільш істотні і найбільш поширені позиції з погляду відповідності їх завданню формування особистості, що самовизначається.

Найбільш повний аналіз суті професійного самовизначення здійснений у роботах В. Полякова і С. Чистякової, які в рамках розробленої ними Концепції професійного самовизначення молоді розглядають його як «Я-концепцію» особистості, що відображає її розуміння переживань і намірів, відношення до реальних дій у професійній діяльності у конкретних умовах. Тому цілком обґрунтованим є положення про те, що професійне самовизначення – це «складний психічний стан особистості, що включає професійну спрямованість (коло інтересів, мотивів, потреб, схильностей, здібностей, ідеалів і установок людини), а також самосвідомість, – коли вихованець виступає суб'єктом діяльності, свої відносини до дійсності

усвідомлює як особистісні, такі, що визначаються суспільними цінностями» [79, с. 33]. Для нас важливою і цікавою у відношенні професійною самовизначення є позиція, яка відображена в дослідженнях В. Сафіна і Г. Нікова, що займаються вивченням психологічних аспектів самовизначення особистості. Дослідники розглядають самовизначення як один з істотних проявів людини суспільної, її ініціативності, самостійності, компетентності в ухваленні відповідальних рішень, уміння визначити власне місце в житті, суспільстві. Характеризуючи особистість, що самовизначається у професійному плані, В. Сафін і Г. Ніков зауважують – це «суб'єкт, що усвідомив, чого він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що він є (свої особистісні і фізичні властивості), що він може (свої можливості, схильності, дарування), що від нього очікує колектив, суспільство; суб'єкт, готовий функціонувати в системі суспільних відносин» [108, с. 71]. При цьому визначальними характеристиками професійного самовизначення є: активність суб'єкта діяльності, усвідомлення ним своїх можливостей і співставлення їх з соціальною необхідністю. Тому не випадково самовизначення є процесом і результатом усвідомленого вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації у конкретних життєвих обставинах. На основі здійсненого аналізу можна констатувати, що найважливішими характеристиками самовизначення студента є активність, здатність до самостійного вибору, належний рівень відповідальності. При цьому власна траєкторія процесу самовизначення передбачає пошук значимої для себе схвалюваної іншими позиції суб'єктності, що характеризується: 1) особистісною рефлексією (пошуком відповіді на запитання «Хто я?», виокремленням себе по відношенню до соціального; переживаннями; усвідомленням права на самооцінку, можливістю бути собою); 2) добудовою власної ідентичності по відношенню до інших людей, в першу чергу значимих; 3) випробовуванням себе і своїх можливостей, удосконаленням умінь та навичок, необхідних у діяльності; 4) вибірковістю ставлень до дійсності, а також їх моделюванням та відтворенням у різних видах творчої

самореалізації. Узагальнюючи низку наукових досліджень можна стверджувати, що професійне самовизначення розглядається з різних позицій і достатньо широко: 1) «самовизначення професійне – міра самооцінки себе як фахівця певної професії; 2) змістовна сторона спрямованості особистості, що взаємодіє з покликанням; 3) найважливіший об'єкт формування особистості в процесі професійної орієнтації» тощо.

Предметом сучасних наукових досліджень проблеми професійного самовизначення є:

- формування готовності особистості до професійного самовизначення (Д. Закатнов [38], М. Мельник [59], В. Кавецький);
- професійна орієнтація та вибір професії (О. Вітковська, Є. Головаха, Л. Дворніченко [23], В. Лозовецька [58], Г-М. Саппа [107], Т. Третьякова, Н. Швець [115]);
- соціально-професійне становлення особистості (В. Радул [101]);
- вибір професії в умовах профільного навчання (І. Лов'янова, О. Олеярник [66], В. Люлька, Л. Турчина);
- професійне самовизначення майбутніх фахівців (А. Боднар, В. Куліш [55], О. Кисла, І. Лебедик, Л. Неїжпапа);
- психологічні особливості професійного самовизначення (Л. Федоренко, О. Туриніна, А. Шевченко, А. Нежута, О. Гріньова, Л. Кулаков).

З огляду на процеси інтеграції України у міжнародний науково-освітній простір, актуалізувалося дослідження різних аспектів проблеми вивчення та запозичення позитивного досвіду професійного самовизначення в інших країнах. Аналіз дисертаційних досліджень останніх років сприяв дослідженню питання порівняльного аналізу основних тенденцій професійного самовизначення школярів у закладах загальної середньої освіти України та за кордоном. Серед сучасних наукових праць з цієї тематики слід виокремити дослідження М. Кузів «Професійна орієнтація учнівської молоді в Німеччині й Україні в умовах ринку праці (порівняльний аналіз) (2010),

Ю. Грегоращук «Організація професійної підготовки в старшій школі США» (2013), Г. Авчиннікової та І. Білецької «Профільна диференціація навчання учнів старшої школи США» (2015), М. Тименко «Професійна орієнтація та кар'єрне навчання учнів у середніх навчальних закладах Англії» (2017).

Аналізуючи зазначені питання, науковці акцентують на шляхах покращення роботи щодо професійного самовизначення осіб, що навчаються. Зокрема, М. Кузів вважає, що для покращення профорієнтаційної роботи необхідно запровадити посади спеціалістів-профорієнтаторів у штаті закладів освіти різних рівнів, готувати учнів до оволодіння інтегрованими професіями, ознайомлювати з можливостями перекваліфікації, професійного та кар'єрного зростання [54]. При цьому Ю. Грегоращук акцентує на необхідності упорядкування нормативно-законодавчої бази, яка б забезпечувала сприятливі умови для ефективної організації професійної підготовки старшокласників, встановлення партнерської співпраці між школами та професійними закладами освіти, підприємствами [18]. Слушними є висновки Г. Авчиннікової та І. Білецької щодо удосконалення структури та розширення напрямів профілізації, моделі організації профільного навчання, які б найбільш повно враховували індивідуальні інтереси та здібності старшокласників, що потребує створення значної кількості різних профілів, забезпечення профільного навчання відповідними педагогічними кадрами, зміцнення матеріально-технічної бази, створення комфортного освітнього середовища [1]. Аналіз досвіду закладів загальної середньої освіти Англії з питання професійного самовизначення дозволяє М. Тименко зробити висновки щодо необхідності реалізації системного підходу та єдиної політики усіх відповідальних агентів у галузі профорієнтації на платформі Ради з питань професійної орієнтації населення; реалізації множинності пропозицій в системі профорієнтації на засадах конкуренції при збереженні регуляції з боку держави; перетворення школи на ключовий об'єкт в системі професійної орієнтації молоді [116].

Важливим джерелом дослідження проблеми професійного самовизначення є періодичні видання, зокрема наукова преса, статті газет і журналів, на сторінках якої висвітлювалася проблема професійного самовизначення у 30-ті роки ХХ – ХХІ століття.

У дослідженні здійснено ретроспективний аналіз матеріалів фахових, а також періодичних видань України різних років щодо теорії та практики професійної орієнтації та професійного самовизначення молоді. Як зауважує І. Карпич, основними завданнями журналів було стати «знаряддям комуністичного виховання; висвітлювати практичні питання праці членів дитячого руху; надавати допомогу у самоосвіті молоді тощо» [43, с. 315–320]. Головним чином досліджена освітня преса, зокрема журнали «Комуністична освіта», «Радянська школа», «Радянська освіта», збірники наукових праць ЗВО та наукових установ тощо з питань, що становлять предмет нашого дослідження.

Оскільки проблема професійного самовизначення є предметом вивчення багатьох дисциплін, у дисертаційному дослідженні вивчено праці вітчизняних та зарубіжних учених, які дозволяють проаналізувати досліджуване поняття з поглядів психології, філософії, соціології. Окрім того, широко використано довідкову літературу – словники, довідники, енциклопедії.

Отже, аналіз джерел, в яких здійснюється історіографічний огляд проблем, що стосуються питань професійного самовизначення особистості 30-х років ХХ – ХХІ століття сприяв вивченню праць, в яких обґрунтовано методологію дослідження, розкрито сутність та змістову характеристику ключових понять дослідження, висвітлені хронологія становлення і розвитку професійного самовизначення особистості; зміст і структура понять «професійне самовизначення», «професійна орієнтація» тощо. Аналіз джерельної бази дозволив зробити висновок, що на сьогодні відсутнє комплексне, цілісне, системне дослідження цього питання теорії і практики розвитку проблеми професійного самовизначення особистості.

1.3. Самовизначення як соціально-педагогічна проблема

В умовах соціально-культурного відродження України, оновлення суспільства, створення національної системи освіти особливого значення набуває проблема професійного самовизначення фахівця. Зросло значення формування у людини таких особистісних якостей, завдяки яким вона поступово стає активним суб'єктом соціальної взаємодії. Адже становлення суспільно активної та гармонійно розвиненої особистості значною мірою залежить від власних зусиль самої людини, спрямованих на самовдосконалення як неодмінну умову досягнення успіху в самовизначенні, самореалізації, життєтворчості. При цьому варто згадати слова М. Пряжнікова, який стверджує, що розкриття сутності самовизначення людини є досить складним завданням. А власне дослідження проблем самовизначення на шляху професійного становлення особистості ще не набуло достатнього розкриття [95, с. 13].

Складність і багатоаспектність самого феномена професійного становлення фахівця та недостатність концептуальної бази перешкоджають вченим виробити узгоджену позицію щодо розуміння цього утворення та місця й ролі в цьому процесі самовизначення.

Незважаючи на активні дослідження та аналіз питання самовизначення людини у процесі професійного самовизначення в сучасній науковій літературі, досить чіткого та однозначного тлумачення цього поняття немає, не знайдено також і єдиного підходу до розуміння сутності, засобів, структури, критеріїв, механізмів процесу. Науковці (М. Пряжніков, В. Сафін, Г. Ніков та ін.) пояснюють такий стан речей складністю, багатогранністю феномена самовизначення. Це, на їх думку, уможливорює різні рівні розв'язання проблеми (інтуїтивний, раціональний), виокремлення різних аспектів аналізу феномена самовизначення (філософський, соціологічний, соціально-психологічний, психолого-педагогічний) [16, с. 22].

Теоретико-методологічний аналіз наукової літератури поняття «самовизначення особистості» дає підстави стверджувати, що цей феномен тісно пов'язаний з технологіями «становлення», «розвитку особистості», «ситуації життєвого вибору», «самоактуалізації», «самообмеження».

Узагалі, сутність наведеної дефініції в дослідженнях західних учених часто детермінується з поняттями «самореалізація» та «самоздійснення», а в більшості робіт українських науковців близька до термінів «становлення», «самоорганізація», «саморозвиток».

При цьому основа «само» – самовизначення, самопізнання, самоактуалізація, самовираження, самооцінка, самореалізація людини (як особливий механізм, якому притаманні, поруч із властивостями саморозвитку будь-якої системи, свої, специфічні, пов'язані з її реальною самістю властивості людини) – вимагає спеціального аналізу й розуміння цього феномена в його диференційованому й інтегральному осмисленні (не лише на рівні індивіда в процесі онтогенезу, але і як явище філогенезу та культурно-історичного розвитку) у відповідності з реаліями сучасного соціального стану та врахуванням зміни історичного середовища. Це важливо, перш за все, в плані оцінки людських можливостей зберігати й створювати людський світ і себе в ньому як носія історично нового рівня організації – здійснення соціального руху.

Відповідно до психологічної енциклопедії, самість, як поняття, є ключовим в психології та особистісному розвитку. Вона відображає стан свідомості, коли людина має здатність розпізнавати та розуміти себе, свої емоції, думки, цінності та мотивації. Процес самопізнання є фундаментом для зростання, покращення стосунків з іншими та забезпечення загального благополуччя [98].

Самість може бути визначена як унікальна властивість – здатність самоздійснення, самозміни людини у відновленні й розширенні-зростанні своїх людських можливостей-здібностей-потреб у створюваному й перетворюваному нею світі.

Потреба саморозуміння, самопізнання, самоактуалізації, самовизначення, самоздійснення й інших феноменів «само» зростає разом із розширенням знань людини про світ і про себе, разом із зростанням суб'єктивних можливостей та ускладненням завдань, що постають перед людиною.

У психологічній науці поняття самовизначення особистості здебільшого розглядається як свідоме виявлення та ствердження власної позиції у життєвих ситуаціях; як процес активного визначення людиною свого місця в системі суспільних відносин на засадах особисто сформованої ціннісно-змістовної системи (С. Рубінштейн, М. Гінзбург, Л. Божович, Л. Виготський, М. Боришевський, О. Леонтьєв, Т. Буякас, В. Сафін, Г. Ніков та інші).

Теоретико-методологічні основи феномену «самовизначення» були розроблені С. Рубінштейном. Аналізуючи питання самовизначення особистості, Н. Побірченко розглядає його у контексті проблеми детермінації, у світлі запропонованого ним принципу розвитку особистості – зовнішні причини діють, заломлюючись через внутрішні умови. Стосовно цього рівня людини в понятті самовизначення, з позицій С. Рубінштейна, виражається сама суть, сенс принципу детермінізму, який полягає у визначенні ролі внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, неодностороннього підпорядкування зовнішньому [74, с. 192–195]. С. Рубінштейн вважає, що самовизначення постає як момент самодетермінації, оскільки у ньому виражається активна природа об'єктивного, тобто. внутрішніх умов, через які заломлюються зовнішні дії. При цьому він зауважує, що самовизначенням є здатність людини не тільки перебувати у певному ставленні до особи і визначатися нею, а й активно ставитися до неї, визначати своє ставлення. Така активність характеризує людину як суб'єкта життя [105]. У своїх працях науковець виокремив елементи самовизначення, до яких необхідно віднести самодетермінацію, власну активність, усвідомлене прагнення зайняти певну позицію,

самопізнання як усвідомлення своїх внутрішніх властивостей, потреб, життєвих принципів, цілей, цінностей та ідеалів, а також вірність собі, яку С. Рубінштейн розуміє як здатність збереження і відстоювання своїх потреб, життєвих принципів, цілей, цінностей та ідеалів.

Підхід С. Рубінштейна до проблеми самовизначення особистості розвиває К. Абульханова-Славська. За твердженням дослідниці, самовизначення – це усвідомлення особистістю своєї позиції, що формується всередині координат системи відносин. При цьому вона акцентує, що від того, як складається система відносин (до колективного суб'єкта, до свого місця в колективі й до інших його членів), залежить самовизначення й суспільна активність особистості [2]. Так само, як і С. Рубінштейн, учена вважає центральним моментом самовизначення самодетермінацію, власну активність, усвідомлене прагнення зайняти певну позицію, а спосіб самовизначення особистості в житті, узагальнений на основі її життєвих цінностей і відповідає основним потребам особистості, називає життєвою позицією [118].

В. Сафін і Г. Ніков, з погляду загального підходу до самовизначення особистості, вважають самовизначення рушійною силою протиріччя між «хочу» (чіткість мети, наявність життєвих планів, ідеалів) – «можу» (свої можливості, схильності, здібності) – «я є» (свої особистісні й фізичні властивості) – «ти зобов'язаний» (що від нього очікує колектив, суспільство), які трансформуються в «я зобов'язаний, інакше не можу». Беручи це за основу, автори стверджують, що зіставлення цих елементів, тобто самооцінка, поряд з ідентифікацією є другим механізмом для самовизначення особистості, без якого неможлива персоніфікація. За їх взаємодії перший механізм, як правило, забезпечує діяльнісний аспект самовизначення, другий – когнітивний. Самовизначення, таким чином, це «відносно самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети й сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвіднесення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і

вимог, що ставляться до індивіда зі сторони оточуючих і суспільства» [108, с. 65]. Н. Миропольцева та М. Леоненко, характеризуючи теоретико-методологічні засади проблеми самовизначення особистості, зазначають, що В. Сафінім і Г. Ніковим зроблена перша у вітчизняній психології спроба побудови загальноповедінкового підходу до проблеми самовизначення. Мета їх дослідження полягає у вивченні самовизначення як стрижневого процесу соціального дозрівання через усвідомлення та співвіднесення індивідом своїх можливостей і соціальної необхідності, оволодіння значущими сферами життєдіяльності, які зумовлюють самореалізацію його як особистості. Під психологічним аспектом самовизначення вони розуміють активність особистості як самотворення, що здійснюється через самопізнання та саморегуляцію, формування суб'єктом себе як особистості, що самореалізується [57].

Багато авторів досліджують проблему самовизначення особистості у віковому аспекті. Зокрема, Л. Божович, характеризуючи соціальну ситуацію розвитку старших школярів, вказує, що вибір подальшого життєвого шляху, тобто самовизначення, є центром їхньої життєвої ситуації, особистісним новоутворенням старшого шкільного віку, що пов'язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, з усвідомленням себе членом суспільства, із необхідністю вирішувати проблеми свого майбутнього. Автор розуміє самовизначення як вибір майбутнього шляху, потребу визначення свого місця в праці, у суспільстві, у житті, як пошук мети й змісту свого існування, як потребу знайти своє місце в загальному потоці життя. Потребу в самовизначенні Л. Божович окреслює як потребу об'єднати в єдину смислову систему узагальнені уявлення про світ та узагальнені уявлення про самого себе і тим самим визначити зміст свого власного існування.

Деякі автори акцентують на зв'язку самовизначення із ціннісно-смисловою природою особистості. Цінності, будучи за своїм характером соціально-історичними, тісно пов'язані з уявленням про сенс життя, що є одночасно рушієм розвитку особистості та його результатом.

Цінність – це один з основних механізмів взаємодії особистості й суспільства, особистості й культури, де сферою дієвості є «людський світ культури й соціальної дійсності». Науковці А. Здравомислов [40] і В. Тугаринов [119] визначають цінності як якісні характеристики певної культури, що висвітлюють систему значень, смислів та пріоритетів, характерних для певної культури чи цивілізації, уособлюють змістовні характеристики духовного життя людини і суспільства. За їх переконанням, цінності є результатом активної діяльності суб'єкта, їхня сутність пізнається людиною й усвідомлюється лише у процесі суспільної діяльності, коли виявляється позитивна значущість певних об'єктів.

При цьому цінності – це узагальнені уявлення людей про цілі і норми власної поведінки, що втілюють історичний досвід і концентровано представляють зміст культури епохи, певного суспільства в цілому, усього людства. Це існуючі у свідомості кожної людини орієнтири, з якими індивіди й соціальні групи співвідносять свої дії.

Обираючи ту чи іншу цінність, людина формує свого роду довгостроковий план поведінки і діяльності, визначає її тривку смислової перспективи. Якщо мотивація дає відповідь на питання, чому?, для чого? людина діє певним чином, то ціннісна орієнтація висвітлює те, заради чого вона діє, чому присвячує свою діяльність [24].

Також А. Здравомислов і В. Ядов широко трактують ціннісні орієнтації як систему установок особистості на ті чи інші цінності матеріальної й духовної культури суспільства. Це, за їх переконанням, «найважливіший компонент структури особи, в них немов реалізується увесь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Це той компонент структури, що становить деяку вісь свідомості, навколо якої обертаються помисли і почуття людини, і з точки зору якої вирішується більшість життєвих питань» [40, с. 198]. Чимало дослідників відносячи ціннісні орієнтації до найважливіших компонентів структури особистості, вважають їх інтегративною характеристикою суб'єкта, що прагне до самовизначення.

Інші дослідники (І. Бех, В. Дряпіка, Н. Савченко, В. Ольшанський, Л. Фоміна, В. Ядов) вважають, що специфіку ціннісних орієнтацій треба шукати у своєрідності прояву свідомості людини, бо саме у самосвідомості найбільшою мірою проявляється почуття особистої відповідальності, потяг до саморегуляції та самоутвердження [24, с. 12]. Тому головним завданням, що постає перед індивідом, є формування почуття ідентичності на протигагу рольовій невизначеності особистісного «Я». Суб'єкт здійснює пошук відповідей на запитання: «Хто я?», «Який мій подальший шлях?». У пошуках особистісної ідентифікації людина вирішує, які дії є для неї важливими та формує певні норми для оцінки власної поведінки і поведінки інших людей.

Як стверджує дослідник І. Вінтін, ціннісні орієнтації необхідно розглядати як певний етап особистісного розвитку. На основі здійсненого експериментального дослідження він виокремлює конкретні напрямки ціннісних орієнтацій особистості: 1) суспільно-прогресивна спрямованість (превалювання духовних цінностей, гармонійне поєднання суспільних та особистих інтересів); 2) створюючо-трудова (інтерес до продовження навчання, чітке уявлення про свою майбутню професію з акцентом на предметах, які необхідні в подальшому, врахування суспільних інтересів); 3) спрямованість типу «активне самоствердження» (прагнення проявити себе через різноманітні види діяльності); 4) пасивна спрямованість (зорієнтованість виключно на матеріальні цінності, нівелювання соціально-значимих цілей, апатичне ставлення до суспільства); 5) утримансько-приспосовницька спрямованість (людина налаштована робити корисні справи, але лише для себе, не обмежуючи власних бажань; інтереси суспільства їй не стосуються).

Ми з'ясували, що самовизначення пов'язане з цінностями, з потребою формування змістовної системи, в якій провідне місце належить проблемі сенсу життя, з орієнтиром у майбутнє. Визначення себе у суспільстві як особистості є визначенням власного «Я» (самовизначення, прийняття

активної позиції) співвідносно до соціокультурних цінностей, тобто – визначення сутності свого існування [30].

Отже, самовизначення з погляду психології – це важливий етап розвитку особистості, в ході якого особа розуміє свої цінності та переконання, визначає свої життєві цілі та прагнення і активно реалізує свій потенціал з метою кожному з нас знайти своє місце у житті. У цілому самовизначення характеризується дослідниками як здатність особи приймати рішення на певному етапі життя на підставі усвідомлення власних переконань, життєвих цілей, мотивів, цінностей.

Досліджуючи самовизначення як соціально-педагогічну проблему, визначимо дві складові: самовизначення як соціальна проблема і самовизначення як педагогічна проблема.

У соціальному плані самовизначення найтісніше пов'язане з процесами соціалізації особистості, визначенням особистістю свого місця у суспільстві і шляхів самоактуалізації в ньому. Центральною ланкою в усіх типах самовизначення особистості виступає акт вибору, який особистість здійснює свідомо і цілеспрямовано, і в якому усвідомлюються, реалізуються сутнісні смислові спрямування людини, її життєва позиція [58].

Характеризуючи соціально-педагогічні аспекти соціального самовизначення, Т. Хмурина зауважує, що аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що у соціальному аспекті можна говорити про тісний зв'язок понять «самовизначення» і «життєва позиція особистості» [120]. Зокрема, М. Пряжніков особистісне самовизначення характеризує як найвищий рівень життєвого самовизначення, що мінімально обмежений зовнішніми факторами [94]. В. Сафін, виокремлюючи конвенціонально-рольову, професійну, сімейну і соціальну форми самовизначення, акцентує на їхньому зв'язку з певним способом життя людини, а всі разом вони створюють життєве самовизначення особистості, певним чином вступаючи у зв'язки між собою [108].

У контексті нашого дослідження важливими є позиції Б. Ананьєва,

який проблему самовизначення розглядав у зв'язку з життєвим шляхом людини та її соціальним розвитком. При цьому для нас цінною є така думка вченого: він наголошує на значущості соціальних вимог для розвитку в особистості самовизначення і переважно фіксує адаптивну сутність самовизначення, вважаючи статуси та ролі основними елементами її структури. Але поряд із тим в особистісній організації людини науковець виокремлює суб'єктивні, свідомі ставлення особистості до суспільства, до світу та до себе, взаємно проникливі смисли та значення, мотиви, моральні настанови. Адаптивне самовизначення призводить до того, що особистість, яка сприймає себе лише у вузьких межах статусу й ролей, реалізує життєві цілі лише в цих межах, збіднює можливості свого розвитку. Утрата положення в суспільстві, звичних ролей часто призводить до деперсоналізації такої людини, до втрати почуття самототожності. Таким чином, людина повинна бути готовою до зміни місця в соціумі до оволодіння новими ролями, до свідомого розширення простору життя, коли свідомість, самооцінка, особистість виступає новими гранями. Б. Ананьєв зауважує, що соціальне середовище не задає всіх компонентів статусу: вони створюються самою особистістю через професійну діяльність. У процесі соціальної орієнтації людина випробовує свої можливості, співвідносить тенденції й потенції, шукає відповідь на питання «Хто Я?» [4].

Отже, дефініція соціального характеризується як певна загальна властивість, котра притаманна різним групам індивідів, що є результатом їх інтеграції, тих чи інших властивостей суспільних відносин. При цьому є важливим зазначити, що характер і зміст стосунків між різними індивідами та групами індивідів залежать від місця, котре вони займають, і від тієї ролі, яку вони виконують у різних суспільних структурах. Не випадково результатом спільної діяльності різних індивідів і є соціальне [33].

Узагальнюючи представлені позиції, важливим є окреслення наступних особливостей самовизначення як соціальної проблеми:

1. У цьому сенсі самовизначення – це процес самостійного, усвідомленого вибору особою себе як суб'єкта діяльності і спілкування. Суб'єкт самовизначається як соціалізований індивід (як істота, що володіє свідомістю і волею) і як достатньо соціалізована особа (як істота, що ставить духовні цілі і визначення своєї діяльності і відносин). Іншими словами, досягнення достатнього рівня соціалізованості стає вирішальною умовою засвоєння особою позиції суб'єкта діяльності і спілкування.

2. Самовизначення у соціальному аспекті припускає, насамперед, визначення себе по відношенню до етичних цінностей суспільства. За вибір дії або вчинку людина відповідає перед собою, перед внутрішніми інстанціями своєї свідомості: вона сама собі щось забороняє або вирішує, навіть спонукає до дії.

3. Соціальне самовизначення можливо здійснити тільки на основі знання своєї «самості».

4. Соціальне самовизначення – це, по суті, відкриття власного «Я» на соціальному, особистісному і екзистенціальному рівні, «відчуття себе автором, творцем власної біографії». Особа, що самовизначається в соціумі, починає працювати над собою: залучається до самовиховання, самонавчання (самоосвіти), самооздоровлення, самоорганізації своїх життєвих умов, самоврядування своїми життєвими обставинами, професійної самореалізації, самозбереження своєї «Я-концепції» і навіть соціального самозахисту.

5. Соціальне самовизначення особи будується як процес «соціальної автономізації» (М. Рожков) в рамках соціальної спільноти (групи, колективу, вільного міжособистісного спілкування).

Таким чином, самовизначення як соціальна проблема – це аспект соціалізації, в якій індивід набуває готовності до самостійної, творчої діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов, а також здатності до самостійного прийняття рішень відносно важливих життєвих цілей, які мають сенс як для самого суб'єкта,

так і для суспільства. Рушійною силою самовизначення є об'єктивні протиріччя в системі «можу – хочу – маю – вимагають», які впливають із самої природи людини як суспільної істоти. Мислячи та діючи індивідуально, особистість включає свою діяльність в діяльність інших людей через відносини, що суспільно опосередковані [33].

Самовизначення як педагогічна проблема – це процес, в якому особи, що навчаються, розвивають і формують власну ідентичність, цінності, професійні орієнтири та життєві цілі через навчання та взаємодію з освітнім середовищем. Цей процес має вирішальне значення для особистісного розвитку та успішної соціалізації учнів, а також впливає на їхнє майбутнє професійне та життєве становлення. У цьому сенсі йдеться про особистісне самовизначення.

Розкриваючи сутність окресленої нами проблеми, Т. Осипова під особистісним самовизначенням визначала, насамперед, факт «знайомства людини із самою собою» і побудову стратегій власної діяльності на основі знань про себе [69, с. 15]. При цьому зазначала, що ця інтегративна якість може бути сформована й відображена опосередковано через розвиток таких особистісних характеристик, як рівень домагань, якісний рівень самопрезентації й самоорганізації.

Як зауважує В. Радул, педагогічна, виховна діяльність спрямована на формування соціальної позиції особистості. У різні вікові періоди людини провідним може виступати один із видів діяльності, який на цьому етапі розвитку її особистості визначає її ставлення до навколишнього світу. Активізація пізнавально-творчої діяльності осіб, що навчаються, ефективно управління її формуванням і розвитком у структурі професійної підготовки, методичне, організаційне і психологічне забезпечення – це не лише складна педагогічна проблема, але і важливе соціальне завдання. Власне педагогічна мета полягає в тому, щоб у процесі доцільної корисної діяльності вихованців розвивати їхні сутнісні сили, здатність здобувати й використовувати знання [100, с. 47, 79–80].

Аналізуючи самовизначення як педагогічну проблему, варто акцентувати на його особливостях. Насамперед суб'єктом самовизначення є особа, що навчається. Як уже зазначалося, з позицій вікового аспекту проблема самовизначення школярів найбільш повно та цілісно представлена у дослідженнях Л. Божович, яка акцентує увагу на тому, що потреба в самовизначенні особистості виникає на межі старшого підліткового та молодшого юнацького віку. Однак сьогодні, з огляду на вимоги часу і потреби суспільства, треба говорити про навчання протягом життя, що усуває граничні межі самовизначення. Інститут ЮНЕСКО з освіти впродовж життя (UNESCO Institute for Lifelong Learning) тлумачить термін «безперервна освіта» як» інтеграцію навчання та життя, яка передбачає навчальну діяльність людей різного віку (дітей, молоді, дорослих та людей похилого віку) у будь-якому життєвому середовищі (сім'я, школа, спільнота, робота тощо) та через різноманітні методи (формальні, неформальні та інформальні), які разом задовольняють широке коло навчальних потреб» [117]. Як зауважує К. Горішня, вибір нової професії в дорослому віці – це актуальна проблема для суб'єкта вибору та для суспільства загалом, оскільки створює прецеденти свідомої зміни професійної кар'єри, незважаючи на вік, соціальний статус особистості й суспільні стереотипи. Готовність суспільства бути відкритим до появи «молодих спеціалістів» у зрілому віці розширює можливості для особистості, яка бажає змінити своє життя через нове професійне покликання, сприяє створенню умов для особистісного розвитку, фінансової незалежності й покращення якості життя [17].

По-друге, формування власної ідентичності, цінності, професійних орієнтирів та життєвих цілей відбувається у процесі навчання.

По-третє, процес самовизначення відбувається у взаємодії з освітнім середовищем. При цьому до освітнього середовища належить освітній процес; освітні структури і підструктури; форми й методи організації освіти, педагогічні технології, психолого-педагогічний супровід тощо.

По-четверте, рушійними силами цього процесу є внутрішні протиріччя самої особистості. До них можна віднести протиріччя між інтересами особистості та її здібностями; між наявними знаннями та набутими видами діяльності, потрібними для реалізації особистісно значимих цілей; між ступенем домагань та реальними можливостями тощо.

Беручи до уваги, що особистісне самовизначення це, перш за все, внутрішній психологічний процес, можна визначити роль освіти у самовизначенні особистості. Саме освіта за певних умов може бути тією сферою, в якій створюються прецеденти та зразки самовизначення. Ідея самовизначення по-новому порушує питання про «об'єкт» освіти. Ним не може виступати ні окрема особистість, ні клас (група, колектив), але можуть бути предмети, явища, символи, моделі, ситуації, цінності, діяльність, відносини, психологічна атмосфера тощо [6, с. 8].

Узагальнення результатів вивчення соціально-психологічних (І. Кон, А. Петровський, Т. Снегирьова, В. Ядов та ін.) та психолого-педагогічних (О. Барішева, Л. Божович, В. Давидов, І. Дубровіна, А. Мудрик та ін.) аспектів особистісного самовизначення дозволяють розглядати його як центральне психологічне новоутворення на межі старшого підліткового віку та періоду ранньої юності. На думку згаданих авторів, саме особистісне самовизначення визначає розвиток самовизначення соціального й професійного.

Самовизначення в контексті професійного самовизначення за переконаннями П. Щедровицького, Александро Жозефіна, Л. Карнозової передбачає наявність трьох складових: процесу, суб'єкта та меж, відносно яких воно і відбувається. При цьому варто наголосити, що межі «просторів», в яких визначається людина, є неоднозначно заданими, власне, через що і стає можливим самовизначення [124, с. 77]. Сенс самовизначення тут розуміється як готовність особистості до дій, одночасно пов'язаних із змістом ситуації та особистісними орієнтаціями. Це здібність людини будувати себе саму, свою індивідуальну історію, вміння переосмислювати

власну сутність. Принциповим є розуміння самовизначення як перманентного процесу, який має актову природу і потребує спеціального формування на всіх етапах професіоналізації [3]. Умовою успішного самовизначення є вихід за межі наявної ситуації, що забезпечується рефлексивними здатностями людини. Ситуація, якщо вона виступає для особистості у суб'єктивному плані, детермінує її самовизначення. Головним механізмом є об'єктивація-суб'єктивація ситуації та акт її особистісної проблематизації. Особистісна проблематизація розглядається як найбільш дієвий засіб для самоорганізації та самовизначення особистості. Вона ставить людину в ситуацію невизначеності, нетиповості, вимагає перегляду своїх можливостей і здібностей.

На думку Л. Петриченко, зміст поняття «професійне самовизначення особистості» можна розуміти як складний, довгостроковий, динамічний процес, який передбачає усвідомлене самостійне визначення індивідом місії діяльності в конкретній фаховій ситуації [71].

На шляху свого самовизначення фахівець в тій чи іншій мірі виявляє свою діяльність через такі її аспекти:

– *нормативний* (сукупність тих вимог, які висуваються до особистості суспільством взагалі чи колективом зокрема – а) фізична, інтелектуальна, моральна готовність до виробничої праці; б) готовність до виконання обов'язків; в) готовність до згуртування колективу, його підтримка і розвиток);

– *реальний* (матеріальний або духовний внесок, який був зроблений для педагогічного колективу чи суспільства взагалі – а) особистий фактичний внесок, який особистість робить для колективу, та визнання його цінності; б) підтримка та позитивна оцінка активності, самостійності особистості в діяльності та спілкуванні в рамках моральних норм суспільства);

– *психологічний* (усвідомлення, співвіднесення вимог особистості і вимог оточуючих – а) загальна спрямованість на співпрацю; б) уміння підкоряти власні бажання на користь колективу).

Узагальнення сучасних поглядів на окреслену проблему, здійснене психологами та педагогами, дозволяє нам розглядати професійне самовизначення – як складний, цілісний, багатоаспектний, динамічний, особистісно орієнтований процес, спрямований на формування індивідуальної позиції щодо обрання професії, а також результат цього вибору і проектування власної професійної діяльності та самореалізації в ній.

Аналіз досліджуваної проблеми дозволяє нам сформулювати такі загальні теоретико-методологічні положення дослідження самовизначення особистості: 1) сутність цієї дефініції пов'язана з ціннісно-сміисловою природою взаємодії людини й світу, індивіда й професії; 2) як системне утворення воно закономірно формується у процесі професіоналізації індивіда, основною умовою виходу на рівень самовизначення є розвиток рефлексивної свідомості та самосвідомості фахівця; 3) забезпечує об'єктивізацію суб'єктних якостей особистості професіонала; 4) включає в себе два аспекти: професійний і особистісний; 5) може мати як ситуативний характер, так і виступати особистісною характеристикою професіонала; 6) можливе через розкриття його передумов, структурних і динамічних характеристик [129].

Потреба людини у самовизначенні обумовлюється специфічними внутрішніми умовами розвитку: формуванням світогляду як узагальненої форми самосвідомості, що виявляється у прагненні оцінити себе з позицій декларованих у суспільстві і фактично пануючих у ньому цінностей, та «відкриттям Я», що має прояв через почуття власної індивідуальної цілісності і неповторності [5].

Життєву орієнтацію людини зумовлює синтез образу «Я», уявлення про себе та образу світу – «світогляд особистості, когнітивними умовами формування якого є засвоєння суб'єктом системи наукових знань, розвиток здібностей до творчого мислення, досягнення високого рівня пізнавальної активності» [70]. Отже, ствердження власної позиції у життєвих ситуаціях

виявляється через систему ціннісно-орієнтаційних категорій: цілі, потреби, інтереси, мотиви, цінності.

При цьому, визнаючи, що особистість саморозвивається і є «цілеспрямованою системою», важливим є питання, як слушно зазначає М. Мельникова, про межі самовизначення для кожної конкретної людини. Саме відчуття межі («перцептивна ідентичність» за З. Фрейдом) дозволяє особистості здійснювати одну із можливих стратегій: це і подальший розвиток чи стримування активності, «система заборон» щодо власної реалізації тощо. Таким чином, людина ідентифікує себе, і це дозволяє їй знайти місце в соціумі для свого Я, визначивши межі допустимої діяльності.

Отже, проведений теоретичний аналіз самовизначення як соціально-педагогічної проблеми дозволяють надати їй авторське бачення, яке полягає у тому, що самовизначення у соціальному аспекті – це аспект соціалізації, в якій індивід набуває готовності до самостійної, творчої діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов, а також здатності до самостійного прийняття рішень відносно важливих життєвих цілей, які мають сенс як для самого суб'єкта, так і для суспільства.

Самовизначення у педагогічному аспекті – це процес, в якому особи, що навчаються, розвивають і формують власну ідентичність, цінності, професійні орієнтири та життєві цілі через навчання та взаємодію з освітнім середовищем.

Самовизначення у професійному аспекті, тобто професійне самовизначення – це складний, цілісний, багатоаспектний, динамічний, особистісно орієнтований процес, спрямований на формування індивідуальної позиції щодо обрання професії, а також результат вибору і проєктування власної професійної діяльності та самореалізації в ній.

Самовизначення має ціннісно-змістовну природу. Це активне окреслення особистістю своєї позиції відносно суспільно виробленої системи цінностей, визначення на цій основі сенсу свого власного існування.

Істотною особливістю особистісного самовизначення є його орієнтованість у майбутнє.

1.4. Періодизація розвитку досліджень професійного самовизначення особистості

Для розуміння того, що являє собою професійне самовизначення, необхідно з'ясувати, коли і де виникла профорієнтація, яка є одним із найважливіших чинників, що впливає на усвідомлений вибір майбутньої професії. Як зауважує А. Крохіна, завдання профорієнтації полягає в ознайомленні учнів з професіями та правилами їх вибору, вихованні спрямованості на самопізнання як основу професійного самовизначення; формування вміння зіставляти свої здібності з вимогами щодо набуття конкретної професії, складати на цій основі реальний план оволодіння професією, а також забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості [53].

Якщо говорити про причини виникнення та розвитку профорієнтації як науково-практичного спрямування на початку ХХ століття у західних країнах, то вони наступні: 1) економічні причини, пов'язані з бурхливим зростанням виробництва і потребою роботодавців в якісному відборі і підготовці кадрів («промисловий бум»);

2) соціальні причини, пов'язані з міграцією значних мас населення з сіл у міста в пошуках роботи. Але була і *психологічна причина*, пов'язана зі зміною свідомості багатьох людей: це проблема свободи вибору, коли людина, вихована в патріархальних традиціях з високою мірою визначеності свого майбутнього (діти селян, ремісників і т.п. зазвичай обирали справу своїх батьків і проблема вибору перед ними гостро не стояла), раптом опинялася у великому місті, де маса заводів, фабрик і багато професій [93].

Так, важливим напрямом на шляху до підвищення ефективності підприємств вважалось їх укрупнення. Так, трест «Південьсталь» налічував

півтора десятка металургійних заводів і кілька кам'яновугільних шахт. Машинобудівні заводи об'єднував «Машилотрест», залізорудну промисловість – Південнорудний трест. У хімічній промисловості діяли трести «Хімвугілля», «Склосода» і «Коксобензол», у харчовій промисловості – «Цукротрест», «Олійтрест», «Бассіль» та ін. Всього на діючих промислових підприємствах, охоплених трестами, працювало близько 220 тис. робітників. Пріоритетним завданням радянської влади та важливою передумовою економічного відродження було налагодження електроенергетичного господарства. На кінець 1926 р. виробництво електроенергії перевищило довоєнний рівень. Розпочалося будівництво великих енергетичних об'єктів – Штерівської та Чугуївської ДРЕС, Дніпровської гідроелектростанції. Промисловий розвиток, який почався у період непу, забезпечив переселення сільського населення до міст. Із кількості міських мешканців зросла з 4,2 млн. у 1920 р. до 5,3 млн. у 1926 р. й сягнула в 1928 р. довоєнного рівня – в містах України проживало 5,6 млн. осіб. Міське населення особливо швидко зростало в Донбасі та Катеринославщині і в адміністративних центрах. Упродовж 1923 – 1926 рр. українські міста щороку поглинали майже 200 тис. нових мешканців. Загальна кількість робітників у промисловості, на транспорті та зв'язку впродовж 1924 – 1927 рр. зросла вдвічі – з 1,2 до 2,7 млн. осіб. Ці дані свідчать, що український селянин почав переселятися у місто.

Отже, в роки НЕПу в Україні почалося піднесення промисловості. Зменшилася інфляція, зміцнювалась грошова система. Відкрились біржі, ярмарки, різні торговельні підприємства, що викликало важливі соціальні зрушення, а саме: встановлення міцного зв'язку державної промисловості з ринком та селом [56]. Багато людей в таких ситуаціях губилися і дуже потребували допомоги, яка надавалася на вже існуючих на той час біржах праці, але часто без урахування інтересів і можливостей людей, що опинилися перед складним вибором. Виникла необхідність, вже через психологічні причини, в розвитку науково обґрунтованої профконсультації.

Як вже зазначалося вище, багато людей стикаються з проблемою свободи вибору. Пояснимо стосовно до проблеми самовизначення, які основні ознаки такої свободи: 1) наявність альтернатив вибору; 2) доступність альтернатив; 3) привабливість альтернатив; 4) готовність особистості виділяти і реалізовувати ці альтернативи; 5) система підготовки до самовизначення в умовах свободи, оскільки більшість людей спочатку такою готовністю не володіють. Таким чином, сама можливість самовизначатися (як реальна свобода) виявляється лише «ілюзією», якщо людину спеціально не готувати до ефективних, самостійних і усвідомлених дій в умовах свободи. При цьому чим більше реальної свободи, тим складніше вибір і тим більш затребуваною виявляється профорієнтація. Більше того, підготовка до дій в умовах свободи передбачає не тільки разові (нехай навіть і ефективні) консультації, а й тривалу підготовку особистості до самовизначення, починаючи ще з дитячих років [93].

Перше бюро професійної консультації з'явилося в 1927 р. при Ленінградській біржі праці. У 1928 р. організовуються Бюро з профконсультації, зокрема в Києві та Одесі. Зазначимо, що цілі та зміст роботи профконсультаційних бюро, сформульовані в Положенні НКП РРФСР від 18 лютого 1929 року, передбачали доцільний добір, розподіл та використання робочої сили (у тому числі підлітків) та скорочення плінності з урахуванням спеціальних здібностей, протипоказань до професії, праці щодо різних професій [41]. За період з 1930 до 1933 року діяло 47 бюро профконсультації. Це відкривало шлях до вивчення людини як особистості, хоч і в утилітарних цілях. При Наркоматі створюється Міжвідомча рада з профорієнтації для координації діяльності в галузі, Центральна лабораторія з професійної консультації та профпідбору в Москві, створюється система психотехнічних служб.

У школах питаннями профорієнтації (профвідбору) займалися педологи. У 30-і рр. ХХ століття Центральна лабораторія з профконсультації та профвідбору ВЦРПС стала розробляти систему шкільної профорієнтації. У

1927 р. була вперше представлена програма трудового навчання, яка поряд з формуванням навичок обробки дерева, металів, тканин та інших матеріалів ставила завдання – навчити елементам, необхідним у будь-якому трудовому процесі: плануванню, вибору матеріалу та інструменту, оцінки виконаного виробу та ін. Практикувалися екскурсії на виробництво, працювали технічні гуртки, у низці шкіл було запроваджено виробничу практику учнів [103]. У записці до навчальної програми йшлося: «Праця відіграє винятково важливу роль у політехнічному вихованні, складаючи його основну частину, так звану трудову політехніку». Опанування «трудовою політехнікою» мало йти двома основними шляхами: по-перше, шляхом оволодіння безліччю навичок праці, взятих із різних кустарно-ремісничих виробництв; по-друге, шляхом засвоєння елементів, типових для будь-якого трудового процесу: планування, заготівля та пристосування матеріалу, вибір та звикання до інструменту, виконання робочих операцій, оцінка виконаної роботи. Перевагою програми було те, що актуалізувалось питання виховного значення праці, спроба детально розібратися у соціальному значенні трудових занять, психофізичному впливові праці на розвиток дитини та підлітка, аналізі процесу виховання як способу інтелектуального розвитку людини. За задумом організаторів цього процесу, школа має навчити правильно вирішувати будь-яке трудове завдання як під час шкільного навчання, так і після школи [90, с. 8, 128].

Організаційно-методична робота у школах була покладена на центральну психотехнічну лабораторію. До її завдань входила розробка форм та методів професійної освіти та інформування учнів, організація профорієнтації, її методичне забезпечення, навчання педагогічних працівників формам та методам профорієнтаційної роботи. У лабораторіях лікарі вивчали показання та протипоказання до професій, психологи розробляли професійні матеріали. Основним завданням профконсультацій була діагностика схильностей і здібностей підлітків, виявлення їх відповідності обраної професії. Ці консультації мали разовий характер і не

були пов'язані зі школою. Результати аналізу передумов становлення проблеми професійного самовизначення представлено у таблиці 1.1.4.1

Таблиця 1.1.4.1

Передумови становлення проблеми професійного самовизначення

Роки (20-ті рр. ХХ століття)	
Причини виникнення	<p><i>Економічні:</i> бурхливе зростання виробництва і потреба роботодавців у якісному відборі й підготовці кадрів («промисловий бум»).</p> <p><i>Соціальні:</i> міграція значних мас населення з сіл у міста в пошуках роботи; вища заробітна плата.</p> <p><i>Психологічні:</i> проблема свободи вибору.</p>
Установи, організації	<p>1921 р. – діє Всеукраїнський інститут праці (м. Харків);</p> <p>1928 р. – організовуються Бюро з профконсультації в Києві та Одесі.</p>
Законодавство	<p>Постанова РНК УРСР «Про заснування Інституту наукового вивчення праці» (1921 р.); Постанова Народного Комісаріату праці «Про підсумки роботи з профконсультації та профвідбору» (1928 р.).</p>
Наукові дослідження	<p>О. Гастев – розроблення методики підготовки слюсаря.</p> <p>ЦІТ – методика підготовки токарів, монтерів, ковалів, будівельних робітників, текстильників, авіаторів тощо.</p> <p>Розробка програми трудового навчання, яка містила теми з планування, вибору матеріалу та інструменту, оцінки виконаного виробу та ін.</p> <p>УНДП – видання журналу «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології».</p> <p>Ф. Дунаєвський – видання книг «Проблема професійного підбору» та «Професійний підбір та його соціальний зміст: методологія професійного підбору».</p>

Характеристика періоду	Цей період пов'язується з розробкою концепцій профорієнтації та виникненням перших приватних бюро з професійної консультації. Профорієнтація розглядається як психолого-педагогічна діяльність, спрямована на надання допомоги насамперед молоді у професійному виборі.
------------------------	---

Отже, створення перших бюро професійної консультації, центральної лабораторії з профконсультації, психотехнічних лабораторій, розробка програм з трудового навчання у 20-ті роки ХХ століття можна вважати лише передумовою становлення проблеми професійного самовизначення у 30-ті роки ХХ століття.

Підсумки цієї роботи узагальнив I з'їзд Всесоюзного товариства психотехніки та прикладної психофізіології (травень 1931 р.). У доповідях «Про методологію профконсультації» та «Про систему профконсультаційної роботи» було проаналізовано стан профорієнтаційної роботи, узагальнено досвід, розкрито причини недоліків у розвитку профорієнтації, їх зв'язки із завданнями організації праці та політехнізації навчання. Наголошувалося на низькому рівні підготовленості кадрів, на організаційній та методичній роз'єднаності, недосконалості шкільної профконсультації, що не узгоджена за своєю спрямованістю та змістом зі здійсненням профвідбору. Зазначалося, що профконсультаційні установи різної відомчої підпорядкованості працюють ізольовано один від одного, відсутня координація та стратегія розвитку професійної орієнтації [9]. З огляду на викладене, у 1932 р. було створено штаб з координації досліджень проблем шкільної профорієнтації.

Значний внесок у теоретичне обґрунтування концепції професійної орієнтації зробили С. Геллерштейн, А. Макаренко, Ю. Маліс, С. Шацький, Л. Шпільрейн та інші. У ці роки було опубліковано понад 300 праць з питань професійної орієнтації. Почав виходити журнал «Психофізіологія праці та психотехніка».

Однак, через поступове згорання у 30-х роках ринкової економіки, перехід до адміністративних методів кадрової роботи, зокрема профорієнтації, накопичений досвід, цінні напрацювання, служби та лабораторії ліквідувалися, іноді разом із фахівцями. Отже, у період сталінського тоталітаризму профорієнтацію, пов'язану із проблематикою свободи вибору, просто заборонили [72].

Таким чином, період НЕПу і до середини 30-х рр. ХХ століття, коли ще існувала відносна економічна свобода, можна назвати початком становлення профорієнтації, що характеризувався зростанням промисловості, розвитком торгівлі, що стимулювало в країні значні соціальні зрушення та сприяло появі цілої мережі профорієнтаційних установ і регіональних шкіл профорієнтації.

Ліквідацію 1936 р. профорієнтаційних підрозділів пов'язують із постановою ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. «Про педологічні перекручення в системі Наркомосу», з якої почався наступ на гуманітарні науки, зокрема й профорієнтацію. Так, у 1937 р. було скасоване трудове навчання у школі, «яке за змістом та організацією не відповідало директивам партії про загальне та політехнічне навчання...», а також різке згорання профорієнтаційної роботи.

У роки Другої світової війни професійна орієнтація здійснювалася в контексті трудового виховання. В умовах масового призову до армії працівників виробничої сфери у вирішенні проблеми трудових ресурсів стала переважати практика примусового залучення (мобілізації) молоді до навчання різних робітничих професій. Так, відповідно до Указу Президії Верховної Ради Союзу РСР від 14 вересня 1942 р. № 160/14 «Про вік молоді, що призивається до шкіл фабрично-заводського навчання, Раді Народних Комісарів СРСР на період військового часу дозволялося призивати (мобілізувати) до шкіл фабрично-заводського навчання міську та сільську молодь чоловічої статі у віці 15–17 років та жіночої статі у віці 16–18 років. Практика примусової мобілізації молоді до вивчення різних робітничих

професій полягала в обов'язковому виконанні місцевими органами розпоряджень та урядових указів щодо залучення певної кількості юнаків та дівчат, що мають бути спрямовані у ті чи інші установи початкової професійної освіти. Для організованого проведення мобілізації було створено призовні комісії у складі голови райвиконкому, представника профспілкової організації та секретаря райкому ВЛКСМ [51, с. 31–33].

На початку 50-х рр. ХХ століття в Українській РСР (як і на всьому радянському просторі) намітилися протиріччя між суспільно-економічними потребами в технологізації промисловості і сільського господарства та нездатністю існуючої системи шкільної освіти забезпечити відповідну підготовку молоді. Зміст загальноосвітнього навчання відставав від досягнень науки.

Зміст провідних напрямів розбудови школи в означений період було відображено в низці державних документів. Зокрема, на ХІХ з'їзді партії на розгляд було знову поставлене питання про політехнічне навчання молоді: «З метою подальшого підвищення соціалістичного виховного значення загальноосвітньої школи та забезпечення учням, які закінчують заклади загальної середньої освіти, умов для вільного вибору професій, розпочати здійснення політехнічного навчання у середній школі та провести заходи, необхідні для переходу до загального політехнічного навчання» [114].

Вибір професії молоддю визначався в ці роки насамперед змістом і рівнем отриманої освіти, а також станом здоров'я. Специфіка профорієнтації і профвідбору не вкладалася в рамки офіційної політики тих років, згідно з якою суспільні інтереси повинні повністю домінувати над особистими, а для оцінки можливостей людини вважалося за достатнє визначити її соціальні мотиви, морально-політичну зрілість. Гострій критиці піддавалося все те, що було пов'язане зі спробою завчасно вивчити індивідуальні особливості людини, її нахили та здібності, знайти можливість для максимально повного їх використання. У цей період не існувало спеціальних служб з профорієнтації.

Але незважаючи на зазначене, тогочасна молодь все-таки отримувала допомогу в професійному самовизначенні. Певна робота проводилася вчителями шкіл, викладачами професійних закладів освіти, засобами масової інформації [91, с. 18–19].

Слушним у цьому сенсі є дослідження періодичних видань Півдня України, здійснене М. Грибенік. Науковець акцентує, що основними засобами виконання державних приписів щодо здійснення політехнізації у школах Херсона, Миколаєва, Одеси тощо, на думку авторів, стали проведення системи позаурочної, позашкільної діяльності і суспільно-корисної праці, екскурсій на підприємства, шкільних лабораторних занять в учбових кабінетах інститутів, введення практичних занять в навчальних майстернях та уроків ручної праці [19, с. 139]. Найважливіші історичні дати і події першого періоду представлено у таблиці 1.1.4.2

Таблиця 1.1.4.2

Найважливіші історичні дати і події, що стали основами становлення проблеми професійного самовизначення

Роки (30-ті – кінець 50-х рр. ХХ століття) <i>І етап 1930 – 1936 рр.</i>	
Причини виникнення	<i>Економічні:</i> піднесення промисловості, зменшення інфляції, зміцнення грошової системи, відкриття бірж, розвиток торгівлі. <i>Освітні:</i> поява цілої мережі профорієнтаційних установ і регіональ-них шкіл профорієнтації.
Установи, організації	Бюро профконсультації (з 1930 до 1933 року діяло 47); Міжвідомча рада з профорієнтації при Наркоматі освіти; Центральна лабораторія з професійної консультації та профпідбору; штаб з координації досліджень проблем шкільної профорієнтації; заклад професійної орієнтації шкільної молоді «Українська порада з вибору звання» (м. Львів).

Продовження табл. 1.1.4.2

Законодавство	Постанови ЦК ВКП(б) «Про навчальні програми та режим у початковій та середній школі» (1932 р.); «Про підручники для початкової та середньої школи» (1933 р.); Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про організацію навчальної роботи та внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній та середній школі» (1935 р.); «Про педологічні перекирення в системі Наркомосу» (1936 р.).
Наукові дослідження	Ю. Маліс, С. Шацький, А. Макаренко, І. Карпов, Г. Смишляєв, Д. Скуратівський, М. Скрипник.
Характеристика періоду	Пошук принципів, форм і методів роботи з питань професійного самовизначення, активний розвиток досліджень з проблем професійної орієнтації; школа праці з обов'язковою професіоналізацією поступилася школі навчання; йшлося не про вільний вибір професії, про самовизначення особистості, а про нав'язування трудового навчання для наступного працевлаштування за необхідними державі професіями.
Роки (30-ті – кінець 50-х рр. ХХ століття) <i>II етап 1936 – кінець 50-х рр.</i>	
Причини виникнення	Наступ на гуманітарні науки, репресії проти науковців; Друга світова війна; значне скорочення кількості працездатного населення, величезні втрати матеріальних ресурсів під час військових дій; голод 1946 року, колективізація.
Установи, організації	Інститут психотехнічних досліджень м. Львова; РНК УРСР, Народний комісаріат соціального забезпечення, сільські, міські, районні ради депутатів трудящих, міськкоми та райкоми партії, відділи народної освіти, підприємства, організації, профспілкові громадські

	організації; Товариство друзів авіації і повітроплавання України.
Законодавство	Постанови РНК СРСР «Про призов міської та колгоспної молоді до ремісничих училищ, залізничних училищ та шкіл фабрично-заводського навчання» (1940 р.); Указ Президії Верховної Ради «Про вік молоді, що призивається до шкіл фабрично-заводського навчання» (1942 р.); «Про навчання підлітків, які працюють на підприємствах (1943 р.); «Про поліпшення роботи дитячих будинків» (1943 р.); Постанова Ради Міністрів СРСР та ЦК КПРС «Про поліпшення розподілу та використання фахівців вищої та середньої кваліфікації» (1954 р.); Директиви XIX з'їзду партії за п'ятим п'ятирічним планом розвитку СРСР на 1951 – 1955 рр.
Наукові дослідження	А. Макаренко, Г. Костюк, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський.
Характеристика періоду	<p>Зміна педоцентричних засад на авторитарні та відмова від орієнтації на розвиток особистості як на пріоритетний напрям в освіті.</p> <p>Закріплення знаннєво-орієнтованого підходу до змісту освіти.</p> <p>Професійне самовизначення здійснювалося в контексті трудового виховання. Створення учнівських виробничих бригад, міжшкільних трудових таборів, трудових загонів школярів, шкільних виробничих майстерень.</p>

Отже, як зауважує О. Пономаренко, у 50-ті роки ХХ століття спостерігається втрата колишніх здобутків і майже повна відсутність нових напрацювань, відхід від вирішення цієї проблеми, незначна участь учених і

фахівців у процесі профорієнтації. У цей період припинилася діяльність з організації єдиної державної служби профорієнтації, і упродовж майже тридцяти років вітчизняна шкільна освіта практично не зазнавала змін на всій території країни [80].

Відновлення психолого-педагогічних досліджень з професійної орієнтації учнівської молоді, насамперед школярів, відбулося наприкінці 50-х років ХХ століття. Початком нового, II періоду, у дослідженні професійного самовизначення особистості (1958 – 1990 рр.) стало ухвалення Закону України «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» від 24.12.1958 р. У його основу покладено принцип поєднання навчання з продуктивною працею. Так, Закон передбачає, що з метою підготовки учнів середньої школи до суспільно корисної праці навчання та виховання дітей до 15–16 років здійснюється шляхом поєднання вивчення основ наук, політехнічного навчання та трудового виховання, а також широкого залучення школярів до доступних їм форм суспільно корисної праці. Відповідно до змісту документу, особи, які закінчують заклади загальної середньої освіти повинні отримувати повну середню освіту та професійну підготовку до роботи в одній із галузей народного господарства чи культури. Закон визначає вимоги до виховної роботи школи, в якій пріоритети надаються розвитку в учнів любові до праці, а також поваги до людей праці.

Отже, розвиток народної освіти в країні на початку цього періоду був позначений перебудовою системи освіти. Необхідність у реформі була обумовлена нестачею кваліфікованої робочої сили через наслідки війни, низьким рівнем підготовки випускників школи до практичної діяльності та орієнтацією їх лише на продовження навчання у закладах вищої освіти та технікумах. Підготовка кваліфікованої робочої сили стає однією з найважливіших функцій освіти. Фактично, наприкінці 50-х у 60-ті роки ХХ століття відбувається професіоналізація закладів загальної середньої освіти. Це завдання вирішувалося шляхом розвитку загальноосвітньої школи

як трудової та політехнічної, поєднання навчання з продуктивною працею. Профорієнтація школярів на цьому етапі сприймається як складова їх трудової підготовки. При цьому питання педагогіки індивідуального підходу до професійного самовизначення молоді залишаються поза увагою дослідників. Водночас ведеться поглиблена робота з обґрунтування та введення в практику школи концепції виховавчої профорієнтації (А. Голомшток, О. Волковський, Б. Федоришин). Основою її є формування інтересів, уподобань учнів до вибору професії з урахуванням потреб конкретного економічного району (регіону) у кадрах.

У 60-х роках ХХ століття була відкрита лабораторія профорієнтації в НДІ психології в Києві, керівником якої був призначений Б. Федоришин – педагог, фундатор психолого-педагогічної школи професійної орієнтації. Він наголошував на усвідомленому ставленні дітей різного віку до вибору професії, а згодом – на прагненні молоді людини реалізуватися у професійній діяльності. Таке ставлення до професії у сучасній молоді забезпечується реальними життєвими потребами, очікуванням якісного продукту їх діяльності. Наукові профорієнтаційні позиції вченого стали стратегічним напрямом нових ідей щодо розвитку професійної орієнтації, у процесі якої формуються моделі самовизначення та потенційна самоздатність у їх реалізації. Важливою ідеєю Б. Федоришина, яка реалізується сьогодні, була реальна свобода вибору для кожного члена суспільства свого місця на ринку праці, різноманітне сприяння підвищенню соціально-професійної мобільності робочої сили, формування її конкурентоспроможності [75, с. 45–48].

Таким чином, у період Хрущовської «відлиги», період відродження деяких демократичних свобод, в Україні спостерігалось відродження профорієнтації. У цілому процеси реформування освіти на цьому етапі були обумовлені соціально-економічними передумовами, тоді як гуманістично орієнтовані, індивідуально-особистісні передумови залишалися на другому плані.

70-ті роки ХХ століття характеризуються ухваленням низки постанов з метою подальшого зміцнення зв'язку навчання та виховання з життям, практикою, покращенням підготовки школярів до свідомого вибору професії та праці у народному господарстві. Серед них необхідно назвати Постанову Ради Міністрів СРСР «Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і професійної орієнтації учнів» від 23.08.1974 року № 662, яка була спрямована на: ознайомлення учнів з трудовими процесами й змістом праці робітників на підприємствах; здійснення профорієнтаційної роботи учнів з метою підготовки їх до усвідомленого вибору професії. Міжшкільні навчально-виробничі комбінати трудового навчання і професійної орієнтації учнів являли собою центри роботи з професійної орієнтації серед учнів загальноосвітніх шкіл, та їх батьків [63].

Важливою подією у розвитку профорієнтаційної роботи стало прийняття Міжнародною організацією праці Рекомендації МОП № 117 «Щодо професійного навчання» (1962 р.) та Конвенції про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів від 23.06.1975 року № 142. У Резолюції термін «професійне навчання» трактується як будь-який вид навчання, яке дає можливість набути або розвинути знання й майстерність технічного чи професійного характеру або ж такі, які є необхідними для виконання функцій молодшого керівного персоналу, незалежно від того, викладаються вони на підприємстві чи поза ним, і яке включає професійне перенавчання. Окрім того, зазначається, що система останнього повинна вивчатися, розроблятися і розвиватися: а) з урахуванням стану й тенденцій ринку зайнятості, заходів, що провадяться з метою покращання або збільшення виробництва, а також можливостей забезпечення учнів відповідною роботою, б) у співробітництві з організаціями роботодавців і працівників, де такі існують, і якщо можуть бути укладені відповідні угоди з метою такої співпраці [104].

Відповідно до Конвенції про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів, держава ухвалює й розвиває

всєбїчну й скоординовану полїтику, програми професїйної орієнтації і професїйної підготовки, що враховують: а) потреби, можливості і проблеми зайнятості як на регіональному, так і на національному рівні; б) стадію й рівень економічного, соціального й культурного розвитку; в) взаємозв'язок між розвитком людських ресурсів та іншими економічними, соціальними й культурними цілями. Зазначена полїтика й програми призначені для підвищення здатності окремої особи створювати і справляти вплив (індивідуально або колективно) на виробниче й соціальне середовище. Вони також стимулюють і дають змогу всім особам на засадах рівності й без будь-якої дискримінації, розвивати й застосовувати свої здібності до праці у власних інтересах і відповідно до своїх прагнень, але з урахуванням потреби суспільств. Кожен член МОП поступово розширює, пристосовує й гармонізує свої системи професїйної підготовки, з тим щоб вони відповідали потребам молодих людей і дорослих у здобутті професїйної підготовки протягом усього їх життя у всіх секторах економіки, в галузях економічної діяльності та на всіх рівнях кваліфікації й відповідальності [46, с. 1025–1027].

За багатьма авторитетними оцінками, профорієнтація в СРСР була остаточно «реабілітована» у 70-ті роки завдяки працям Є. Клімова, який розробив теоретичні основи професїографії та вибору професїї, класифікацію професїй, яка і до сьогодні є фактичним стандартом у нашій країні. Збільшений інтерес до проблеми «професїйно орієнтованого навчання» підтверджують різні наукові дослідження: у педагогїці з'являється принцип професїйної спрямованості навчання; у психологїї набувають широкого поширення «інженерна психологїя», «психологїя праці» та «психологїя діяльності»; створюються відповідні посїбники (А. Сазонов, Н. Чистякова та ін.) для студентів педагогїчних закладів вищої освіти, які широко використовувалися спеціалїстами консультаційних пунктів Держкомпраці СРСР [92]. Є. Клімов називає самовизначення «важливим проявом психїчного розвитку, активним пошуком можливостей для розвитку, формування себе як повноцїнного учасника суспільства» [44, с. 40].

Професійне самовизначення вчений розглядає як діяльність людини, зміст якої змінюється залежно від етапу розвитку суб'єкта праці: оптант (випускник школи), адепт (студент), адаптант (молодий спеціаліст), інтернал, майстер, авторитет, наставник. У такому випадку зміст діяльності – це перш за все образи бажаного майбутнього результату у свідомості суб'єкта, специфіка його саморегуляції, володіння способами діяльності, особливості усвідомлення себе, своїх особистих якостей та місця в системі ділових міжлюдських відносин. Самовизначення, на думку науковця, відбулося, якщо вибір був зроблений особистістю самостійно та усвідомлено, навіть при наповненні його юнацькими мріями, фантазіями про майбутнє [44, с. 41].

Однак, варто зауважити, що 70-ті роки – початок 80-х років ХХ століття характеризуються поверненням командно-адміністративної системи, що вплинуло й на розвиток професійного самовизначення у цей період. Так, у профорієнтації в ці роки починає затверджуватись управлінський підхід, що регламентує вибір учнями масових робітничих професій у сфері матеріального виробництва. Незважаючи на те, що, як зауважувалося, у ці роки розробляються понятійний апарат, зміст, принципи, форми та методи профорієнтації, системний підхід до профінформації, моделі та етапи організації профорієнтації школярів різного віку, пошуки вчених та учителів-практиків щодо вдосконалення підготовки школярів до вибору професії не давали бажаних результатів. Зокрема, не було здійснено чіткої, систематичної координації наукових досліджень, спостерігалася стихійність у діяльності практичних працівників. Цей етап характеризувався прагненням здійснити формальну відповідність особистості вимогам професії, відсутністю в учнів мотивації до оволодіння майбутньою професією через неможливість вибору напрямів професійного розвитку на етапі шкільного навчання, оскільки визначальним залишався типовий зміст освіти, що не сприяв індивідуальній побудові професійних планів [11].

У досліджуваному періоді варто виокремити етап з 1984 р. до 1990 рр., оскільки він характеризується для системи освіти сприятливим поєднанням

двох факторів: реформою загальноосвітньої та професійної школи та перебудовою соціально-економічного і політичного життя країни. Початком цього етапу стала реформа загальноосвітньої та професійної школи (1984 р.), окресливши питання про якісне поліпшення підготовки школярів до життя та праці, а також про досконалість системи управління профорієнтацією. У другій половині 80-х рр. у надрах радянської школи народжується і починає розширюватися педагогічна ініціатива, з'являється зовсім нове соціально-педагогічне явище – вчителі-новатори, які використовують нові засоби, методи та організаційні форми навчання, діяльність яких була орієнтована на особистість учня. Саме у ці роки починає зростати роль системно-організаційних та індивідуально-особистісних передумов трансформації школи. Посилення уваги педагогів до індивідуальних освітніх запитів учнів, що визначається, насамперед, потребами особистості у широкій загальноосвітній підготовці з метою самореалізації у світі, що змінюється, актуалізувало необхідність розробки нових підходів до професійного самовизначення молоді.

У 1984 році вийшла Постанова ЦК КПРС «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» (далі – «Основні напрями»), де особливе місце було приділено розвитку трудового навчання та профорієнтації молоді. Одним із завдань «Основних напрямів» є докорінно покращити стан трудового виховання, навчання та професійної орієнтації у загальноосвітній школі; посилити політехнічну, практичну спрямованість викладання; значно розширити підготовку кваліфікованих робітничих кадрів у системі професійно-технічного навчання; здійснити перехід до загальної професійної освіти молоді. Вирішення цього завдання вбачалося у поєднанні навчання з продуктивною працею, «включення учнів, починаючи з молодших класів, до систематичної, організованої, посильної для їхнього здоров'я та віку суспільно корисної праці – праці справжньої, необхідної суспільству» [64]. У Постанові передбачалося удосконалювати роботу з професійної орієнтації учнів шляхом активізації діяльності міжвідомчих рад,

міських та районних комісій із профорієнтації молоді; створення у порядку досвіду в низці міських та сільських районів центрів профорієнтації для організації роботи зі школами, учнями та батьками. У своїй діяльності вони повинні спиратися на міжшкільні навчально-виробничі комбінати, кабінети профорієнтації в школах, училищах та на підприємствах, знайомити учнів із сучасними професіями, інформувати про потреби народного господарства у кадрах, виявляти психофізіологічні особливості, здібності та нахили учнів, і як підсумок – розробляти на цій основі відповідні практичні поради. Система трудового виховання, навчання та професійної орієнтації учнів покликана підвести їх на час закінчення неповної середньої школи до обдуманого вибору як професії, так і відповідного закладу для продовження освіти [64].

Окрім того, на законодавчому рівні закріплювався обов'язок базових підприємств на правах своїх структурних підрозділів створювати шкільні та міжшкільні майстерні, навчально-виробничі комбінати, навчальні цехи та дільниці, окремі учнівські робочі місця, стаціонарні польові стани учнівських виробничих бригад, табори праці та відпочинку. До профорієнтаційної роботи активно залучалися наставники з числа ветеранів праці, передовиків виробництва. Профорієнтаційну діяльність шкіл планувалося поєднати з вихованням поваги до людини праці.

У 80-ті роки ХХ століття в Україні значно активізувалися психолого-педагогічні дослідження проблем професійної орієнтації школярів (В. Зінченко, Г. Левченко, Є. Павлютенков, В. Сидоренко, М. Тименко, Д. Тхоржевський, Б. Федоришин, М. Янцура та ін.).

Отже, можна констатувати, що наприкінці 80-х років ХХ століття в Україні склалися нормативні, методичні та кадрові передумови для створення державної системи професійної орієнтації населення, початковою ланкою якої виступав заклад загальної середньої освіти. Історико-педагогічні зміни та їхній вплив на розвиток проблеми професійного самовизначення й активізацію наукових досліджень окресленої проблеми зведено у таблиці 1.1.4.3.

Таблиця 1.1.4.3

**Період відродження проблеми розвитку професійного
самовизначення особистості**

Роки (кінець 50-х – 1990-ті рр. ХХ століття) <i>I етап 1958 – 1984 роки</i>	
Причини виникнення	<p><i>Політичні:</i> період Хрущовської «відлиги»; відродження деяких демократичних свобод, ослаблення авторитарного режиму управління державою.</p> <p><i>Освітні:</i> протиріччя між суспільно-економічними потребами в технологізації промисловості і сільського господарства та нездатністю існуючої системи шкільної освіти забезпечити відповідну підготовку молоді; політехнізація школи; констатація, що відрив навчання від життя і слабка підготовленість учнів до практичної діяльності є найсуттєвішим недоліком сфери освіти.</p>
Установи, організації	<p>Група профорієнтації у НДІ теорії та історії педагогіки АПН СРСР (О. Волковський), лабораторія профорієнтації у НДІ психології (Київ, Б. Федоришин);</p> <p>НДІ трудового навчання та профорієнтації при Академії педагогічних наук СРСР (А. Голомшток); НТТ і ВТВР, фабрично-заводські та місцеві комітети профспілок, комітети комсомолу, громадські організації, підприємства.</p>
Законодавство	<p>Закон Української РСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР» (1959 р.); Рекомендації МОП «Щодо професійного навчання» (1962 р.); Постанови Ради Міністрів СРСР «Про заходи з подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966 р.) та «Про професійну</p>

Продовження табл. 1.1.4.3

	орієнтацію молоді, яка навчається» (1969 р.); Указ Ради Міністрів СРСР «Про навчання учнів старших класів у середніх загальноосвітніх школах автосправи» (1969 р.); «Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і професійної орієнтації учнів» (1974 р.); Конвенція про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів (1975 р.); «Про подальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітньої школи та підготовку їх до праці» (1977 р.).
Наукові дослідження	А. Голомшток, Б. Федоришин, О. Волковський, Є. Клімов, М. Пряжніков, Л. Божович, О. Головаха А. Кухарчук А. Мудрик, Г. Ніков, В. Сафін, Е. Зеєр, Л. Йовайша.
Характеристика періоду	Поступова зміна знаннево-орієнтованого підходу до змісту освіти на діяльнісний (кінець 50-х – 70-ті рр. ХХ століття); подальше зміцнення зв'язку навчання та виховання з життям, практикою, покращення підготовки школярів до свідомого вибору професії та праці у народному господарстві; відродження наукових досліджень проблем професійної орієнтації та професійного самовизначення; професіоналізація закладів загальної середньої освіти.
Роки (кінець 50-х – 1990-ті рр. ХХ століття) <i>II етап 1984 – 1990-ті роки</i>	
Причини виникнення	<i>Політичні:</i> глибока політична та соціально-економічна криза, невизначеність, безсистемність, неконсолідованість економіко-політичних і освітніх перетворень. <i>Освітні:</i> реформа загальноосвітньої та професійної школи.

Установи, організації	Центри (бюро) з працевлаштування, перенавчання та профорієнтації; спеціалізовані міжгалузеві науково-методичні центри; громадські організації, підприємства.
Законодавство	Постанови ЦК КПРС та Верховної Ради СРСР «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984 р.); «Про покращення трудового виховання, професійної орієнтації школярів та організації їхньої суспільно корисної, виробничої праці» (1984 р.); «Про реформу загальноосвітньої і професійної школи» (1984 р.); «Основні напрямки перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні» (1987 р.), «Про заходи з корінного покращення якості підготовки й використання спеціалістів з вищою освітою в народному господарстві» (1987 р.).
Наукові дослідження	Є. Клімов, А. Кірсанов, О. Конєв, Н. Ничкало, Г. Ніков, О. Пономарьов, В. Сафін, В. Сухомлинський, Д. Тхоржевський, І. Ткаченко, І. Унт, Б. Федоришин.
Характеристика періоду	Поступова зміна знаннево-орієнтованого підходу до змісту освіти на культурологічний (80-ті роки ХХ століття); формування державної системи професійної орієнтації; розширення педагогічної ініціативи, поява нового соціально-педагогічного явища – вчителі-новатори; орієнтованість на особистість учня; теоретичне і організаційно-методичне забезпечення розвитку служби професійної орієнтації на державному рівні.

Останній, III період становлення професійного самовизначення починається з 1991 року й до сьогодні та характеризується активним

науковим пошуком нових форм і методів професійної орієнтації, дослідження професійної орієнтації як науково-практичної системи підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення. Головний акцент у системі професійного самовизначення зміщується на активність особистості, свободу вибору нею напряму професійного зростання, чітке дотримання правових і моральних правил ділової активності, а також повну відповідальність за результати і наслідки своєї праці та творчої професійної самодіяльності [81, с. 73–85].

До основних нормативних документів, що визначили концептуальні засади професійного самовизначення особистості, слід віднести Концепцію державної системи професійної орієнтації населення (1994 р.), Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається (1995 р.), Концепцію профільного навчання у старшій школі (2013 р.), Закон «Про освіту» (2017 р.) із впровадженням профільної освіти тощо.

Так, відповідно до Концепції державної системи професійної орієнтації населення (1994 р.), поч. 90-х років ХХ століття характеризується як період переходу до ринкової економіки, коли інтенсифікується процес вивільнення робочої сили і підвищуються якісні вимоги до кваліфікації працівників [86].

Професійна орієнтація визначається як комплексна науково обґрунтована система форм, методів і засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному свідомому професійному самовизначенні та трудовому становленні. Основою професійного самовизначення особистості є самопізнання та об'єктивна самооцінка індивідуальних особливостей, співставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для набуття конкретних професій, та кон'юнктурою ринку праці [85].

Концепція профільного навчання в старшій школі розглядає профільне навчання як один із ключових напрямів модернізації та удосконалення вітчизняної системи освіти, що має найбільшою мірою враховувати інтереси, нахили, здібності й можливості кожного учня у контексті соціального та

професійного самовизначення. Такий підхід до організації освіти старшокласників не лише найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, а й дає змогу створити найоптимальніші умови для їхнього професійного самовизначення та подальшої самореалізації [84].

Затверджена Кабінетом Міністрів України Концепція державної системи професійної орієнтації населення (2008 р.) спрямована на розв'язання проблеми формування, відтворення та використання трудового потенціалу суспільства, який визначається характером формування та реалізації здатності до праці кожної особи і значною мірою залежить від професійного вибору та успішності здобуття або зміни професії. Основним фактором, що сприяє професійному самовизначенню, є дієва система професійної орієнтації населення. Концепція визначає, що професійна орієнтація населення являє собою науково обґрунтовану систему взаємопов'язаних економічних, соціальних, медичних, психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на активізацію процесу професійного самовизначення та реалізацію здатності до праці особи, виявлення її здібностей, інтересів, можливостей та інших чинників, що впливають на вибір професії або на зміну виду трудової діяльності [83].

Дослідження системи підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення здійснено такими науковцями, як Г. Балл, М. Гриньова [20], Д. Закатнов [38; 39], В. Каплінський [42], В. Лозовецька [58], В. Мадзігон, О. Мельник [59], М. Піддячий, Л. Петриченко [71; 72; 73], Н. Побірченко [74; 75], В. Рибалка, В. Синявський, М. Тименко [116], Б. Федоришин та інші. Аналіз робіт зазначених учених буде здійснено у наступних підрозділах.

Зауважимо, що у досліджуваній період виникли нові об'єктивні фактори, які суттєво вплинули на необхідність удосконалення професійного самовизначення осіб, що навчаються. До них Л. Собкевич, зокрема, відносить: динамічність ринкового середовища; прагнення до безперервного професійного самовдосконалення й саморозвитку особистості об'єктивно

зумовлене бажанням роботодавців забезпечити виробничий процес найкращими фахівцями; актуальність соціальної ситуації розвитку особистості, яка визначається гострою потребою у підготовці до самостійного життя та майбутньої професійної діяльності; перекваліфікація та зміна професійної діяльності або професійного фаху у різному віці людини [110, с. 184–190]. В. Бербец акцентує на таких факторах, як: посилення інформатизації суспільства, і, як наслідок, потреба у формуванні інформаційної культури кожного її члена; урізноманітнення видів професійної діяльності і, як висновок, розширення вимог до особистості; загострення проблеми в самореалізації інтелектуальних, фізичних, психологічних, комунікативних та соціальних потреб та інтересів особистості; поглиблення проблеми нерівномірного суспільного професійного розподілу суспільства [7].

Ми погоджуємося з М. Прищак, що в Законі «Про освіту» (2017 р.), зроблено суттєвий крок у плані нормативного визначення парадигмальних основ розвитку освіти, які б відповідали західній освітній тенденції та враховували національну специфіку освіти. Ключовими характеристиками сучасної парадигми освіти є діалог, свобода та відповідальність, плюралізм, особистісний підхід, гуманізм, суб'єктність особистості, самостійність особистості, суб'єкт-суб'єктний підхід, демократизм, комунікація, взаємодія, комунікативний консенсус тощо [82, с. 124].

На початку ХХІ століття системоутворювальними у вітчизняному освітньому процесі стають два підходи: особистісно орієнтований та компетентнісний. У цей період відбувається перехід до гуманістичної освітньої парадигми, за якої увага зосереджується на особистості кожного учня, створюються умови для розвитку і реалізації природних задатків учнів, самоусвідомлення себе як особистості в єдності своїх соціальних і індивідуальних якостей. Компетентнісний підхід і система, що реалізовується в його контексті ключових компетенцій, у цьому випадку виступає як засіб інтеграції особистого і соціального аспектів розвитку.

Компетентність людини в провідних видах діяльності стає у досліджуваний період способом існування її знань, умінь і навичок з вираженим особистим компонентом, що визначає процеси саморозвитку і самореалізації особистості знаходження свого місця в житті [15]. Проаналізовані нові об'єктивні фактори, які суттєво вплинули на необхідність удосконалення професійного самовизначення особистості, дали змогу виокремити та систематизувати історико-педагогічні проблеми третього, сучасного періоду, використати погляди та досягнення педагогів-науковців у розв'язанні питань професійного самовизначення (Таблиця 1.1.4.4).

Таблиця 1.1.4.4

Період становлення і розвитку особистості як активного суб'єкта професійного самовизначення

Роки (1991 р. – до сьогодні)	
Причини виникнення	<p><i>Політичні:</i> проголошення незалежності України; зруйнування адміністратив-но-командної системи управління.</p> <p><i>Економічні:</i> розвиток приватної власності, приватних підприємств, створення науковоміст-ких засобів виробництва, розвиток мегаполісів, стрімке зникнення багатьох професій і поява нових; суттєві зміни змісту й особливостей трудової діяльності людини в умовах світового розподілу праці, посилення конкурентноспроможності виробництва; інтелектуалізація усіх сфер виробництва.</p> <p><i>Освітні:</i> розбудова національної системи освіти; пошук нових форм і методів навчання; Болонський процес як передумова освоєння європейського ринку праці, формування зони європейської вищої освіти.</p>

Продовження табл. 1.1.4.4

Установи, організації	Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, центри профорієнтації, базові підприємства для кожної школи, спеціалізовані міжгалузеві науково-методичні центри, кабінети і куточки профорієнтації, служба зайнятості.
Законодавство	<p>Закони України «Про освіту» (1991 р.), Державна Національна програма «Освіта (Україна – XXI століття)» (1993 р.), Концепція державної системи професійної орієнтації населення (1994 р.), «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001 р.), «Про зайнятість населення» (2012 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), «Про основні засади молодіжної політики» (2021 р.).</p> <p>Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення» (1995 р.), «Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі», Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається (1995 р.), Закон «Про освіту» (2017 р.), Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), Концепція профільного навчання у старшій школі (2013 р.).</p> <p>Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.).</p>
Наукові дослідження	В. Бербец, А. Боднар, М. Вискребенцева, Г. Вороніна, К. Горішня, Л. Гриценко, Т. Гурман, Л. Гуцан, О. Докукіна, В. Доротюк, М. Дубінка, Ю. Загребнюк, Д. Закатнов, О. Ігнатюк, І. Козубовська, Г. Корсун, М. Кузів, В. Куліш,

Продовження табл. 1.1.4.4

	<p>Є. Кучеренко, В. Лозовецька, Н. Макаренко, К. Маслюк, І. Мачуська, О. Морін, Л. Неїжапа, Л. Оліховська, Н. Ошуркевич, З. Охріменко, О. Пархоменко, Л. Петриченко, В. Петрук, М. Піддячий, Н. Побірченко, Н. Погребняк, Л. Пуховська, І. Радул, М. Савінова, Н. Савченко, Г. Саппа, Л. Сідун, Л. Сліпчишин, О. Стойка, І. Ткачук, М. Ховрич, І. Хом'юк, В. Хом'юк, Н. Пономарьова, М. Васьківський, Г. Корсун, В. Куліш, Н. Побірченко.</p>
Характеристика періоду	<p>Формування гуманістичного підходу у дослідженнях про людину: людина розглядається як активний суб'єкт самотворення, саморозвитку; остаточне закріплення особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів до змісту освіти; активний науковий пошук нових форм і методів професійної орієнтації; дослідження професійної орієнтації як науково-практичної системи підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення; провідна роль держави та її інститутів в організації і проведенні профорієнтації, якісна зміна теоретичних, методологічних та практичних підходів до професійного самовизначення та професійного орієнтування.</p>

Аналіз питання періодизації розвитку досліджень професійного самовизначення особистості дає підстави виокремити такі періоди та етапи:

І період 1930 – 1950 роки – закладання основ професійного самовизначення. Факторами, що обумовили зародження проблеми професійного самовизначення, стало зростання промисловості, розвиток торгівлі, що викликало важливі соціальні зрушення. Його слід поділити на два етапи: 1930 – 1936 роки, що характеризуються підйомом у розвитку

досліджень професійного самовизначення. 1936 – 1950 роки – етап згортання досліджень професійного самовизначення, що пов'язано з виданням постанови ЦК ЦКП(б) від 4 липня 1936 року. Він характеризується наступом на гуманітарні науки, репресіями проти науковців, на цей період припадають роки Другої світової війни. Усе зазначене призвело до примусового залучення молоді до набуття різних робочих професій, які потребував фронт. Отже, професійна орієнтація здійснювалася у контексті трудового навчання, а вибір професії визначався економічними потребами держави.

II період – кінець 50-х – 1990-ті роки – період відновлення процесу професійного самовизначення особистості, в якому необхідно виокремити два етапи: 1958 – 1984 роки і 1984 – 1990-ті роки. Початком нового періоду у дослідженні професійного самовизначення особистості стало ухвалення Закону України «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» від 24.12.1958 р. Цей період характеризується ухваленням низки постанов з метою подальшого зміцнення зв'язку навчання та виховання з життям, практикою, покращенням підготовки школярів до свідомого вибору професії та праці у народному господарстві. Предметом дослідження науковців стають питання понятійного апарату, змісту, принципів, форм та методів профорієнтації, системного підходу до профінформації, моделі та етапів організації профорієнтації школярів різного віку тощо. Однак, пошуки вчених та практиків щодо вдосконалення підготовки школярів до вибору професії не давали бажаних результатів.

Етап з 1984 до 1990-х років характеризується формуванням державної системи професійної орієнтації. Його початок пов'язаний із виданням Постанови ЦК КПРС «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи», де особливе місце було приділено розвитку трудового навчання та профорієнтації молоді. У ці роки починає зростати роль системно-організаційних та індивідуально-особистісних передумов трансформації школи. Посилення уваги педагогів до індивідуальних освітніх

запитів учнів, актуалізувало педагогічні дослідження проблем професійної орієнтації та професійного самовизначення молоді. В Україні склалися нормативні та методичні передумови для створення державної системи професійної орієнтації населення, початковою ланкою якої виступав заклад загальної середньої освіти.

III період – з 1991 року до сьогодні – період становлення і розвитку особи як активного суб'єкта професійного самовизначення. Предметом дослідження науковців є підготовка особистості до свідомого професійного самовизначення.

Висновки до першого розділу

1. Ґрунтовний аналіз досліджень науковців щодо концептуальних засад проблеми професійного самовизначення в сучасному освітньому просторі, дає можливість виокремити низку тенденцій: 1) зростання престижу освіти у цілому й технічної освіти, зокрема, де професійна освіта представлена як одна з цінностей суспільства, без якої неможливі ні становлення особистості, ні розвиток суспільства; 2) зміна цільових настанов професійної освіти як соціального інституту: від забезпечення потреб держави у фахівцях різного профілю до задоволення освітніх потреб особистості заради її розвитку й самореалізації та конкурентоспроможності на ринку праці; 3) зміна характеру попиту на робочу силу: досягнення належного рівня кваліфікації як необхідної умови забезпечення продуктивної праці в умовах інформаційного суспільства; 4) внутрішня реорганізація освіти відповідно до вимог ринкової економіки.

2. Аналіз джерельної бази дослідження, теорії і практики розвитку проблеми професійного самовизначення особистості в наукових дослідженнях визначеного періоду дає можливість виокремити праці, в яких висвітлені хронологія становлення і розвитку професійного самовизначення особистості; з'ясовано зміст і структуру понять «професійна орієнтація»,

«професійне самовизначення» тощо, наукові дослідження, які стосуються професійного самовизначення особистості та на цій підставі визначити періоди та етапи розвитку проблеми професійного самовизначення особистості.

3. Методологія, яка розглядається як система наукових підходів, принципів і методів, що використовуються для пізнання теорії і практики проблеми професійного самовизначення особистості в означених хронологічних межах, дозволяє визначити загальний напрям дослідження, вибір системи основних підходів, принципів і методів організації та проведення дослідження; здійснити аналіз отриманих результатів.

Методологічну основу дослідження проблеми професійного самовизначення особистості становлять такі наукові підходи: *системний* – дозволив дослідити процес професійного самовизначення особистості у тісному зв'язку з наявними соціально-економічними, політичними, правовими, освітніми умовами у досліджуваній період; *парадигмальний* – сприяв дослідженню процесу професійного самовизначення особи в контексті парадигмальних змін; *хронологічний* – відповідно до якого здійснено системне дослідження генезису професійного самовизначення особистості в наукових працях у досліджуваній період; *культурологічний* – завдяки зазначеному підходу професійне самовизначення розглядається як частина культури суспільства; *аксіологічний* – який сприяв науковому розкриттю формування професійного самовизначення як процесу, пов'язаному з цінностями, потребою формування значеннєвої системи, в якій провідне місце належить проблемі сенсу життя, з орієнтиром у майбутнє; *порівняльно-змістовий* – за допомогою якого здійснено аналіз еволюції змісту професійного самовизначення відповідно до нормативно-правового забезпечення, а також порівняльний аналіз основних тенденцій професійного самовизначення учнівської молоді у закладах загальної середньої та вищої освіти України та за кордоном у досліджуваній період; *герменевтичний* – уможливив систематизацію особистих поглядів на розвиток професійного

самовизначення особистості, що розкрито в наукових джерелах, визначив процес формулювання підсумкових положень та висновків.

Науковий пошук і теоретико-методологічний аналіз здійснено відповідно до таких принципів: *об'єктивності, єдності логічного й історичного, теорії і практики як основи обґрунтованості положень та висновків дослідження, історизму, системності, всебічності, наступності.*

4. Самовизначення особистості – це аспект соціалізації, в якій індивід набуває готовності до самостійної, творчої діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов, та, разом з цим, набуває здатності до самостійного прийняття рішень відносно важливих життєвих цілей, які мають сенс як для самого суб'єкту, так і для суспільства. Рушійною силою самовизначення є об'єктивні протиріччя в системі «можу – хочу – маю – вимагають», що є структурними елементами самої природи людини як суспільної істоти.

Узагальнення сучасних поглядів на окреслену проблему дозволяє сформулювати такі теоретико-методологічні положення дослідження самовизначення особистості: 1) сутність цієї дефініції пов'язана з ціннісно-сисловою природою взаємодії людини й світу, індивіда й професії; 2) як системне утворення воно закономірно формується у процесі професіоналізації індивіда, основною умовою виходу на рівень самовизначення є розвиток рефлексивної свідомості та самосвідомості фахівця; 3) забезпечує об'єктивацію суб'єктивних якостей особистості професіонала; 4) включає в себе два аспекти: професійний і особистісний; 5) може мати як ситуативний характер, так і виступати особистісною характеристикою професіонала; 6) можливе через розкриття його передумов, структурних і динамічних характеристик.

5. Аналіз питання періодизації розвитку проблеми професійного самовизначення особистості дає підстави виокремити такі періоди та етапи становлення й розвитку:

I період 1930 – 1950 роки – зародження професійного визначення особи, який має два етапи: 1930 – 1936 роки та 1936 – 1950 роки.

II період – кінець 50-х – 1990-ті роки – період відродження процесу професійного самовизначення особистості, в якому необхідно виокремити два етапи: 1958 – 1984 роки і 1984 – 1990-ті роки.

III період – з 1991 року до сьогодні – період становлення і розвитку особистості як активного суб'єкта професійного самовизначення.

Результати дослідження, представлені у розділі, викладені в таких публікаціях автора: [25]; [26]; [27]; [28]; [29]; [30]; [31]; [32]; [33]; [34]; [35]; [36]; [37].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Авчиннікова Г. Д., Білецька І. О. Профільна диференціація навчання учнів старшої школи США : Монографія. Умань : ФОР ЖОВТИЙ О. О., 2015. 185 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1989. 183 с.
3. Александро Жозефіна. Рефлексивне самовизначення особистості як фактор готовності до управлінської діяльності: Автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2000. 15 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Избранные психологические труды : в 2-х т. М. : Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.
5. Баришева О. І. Самовизначення та самореалізація як мотив участі старшокласників у гуртковій роботі: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ : Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2001. 249 с.
6. Безкоровайна О. В. Культурний контекст як умова реалізації самоствердження особистості в освітньому процесі. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін* : збірник наукових праць. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Рівне : РДГУ, 2013. 109 с.
7. Бербец В. Сутність професійного самовизначення учнівської молоді як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип. 2. С. 19–25. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2012_2_4.
8. Березівська Л. Д. Педагогічна історіографія : стан, проблеми, виклики. *Історіографія як важливий складник досліджень з історії освіти : європейський і вітчизняний виміри* : зб. матеріалів наук.-методолог. семінару з історії освіти. К. : ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2018. 32 с.

9. Бобкова А. О. Соціально-педагогічне супроводження професійного самовизначення старшокласників гімназії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2012. 24 с.

10. Богдашина Е. Н. Источниковедение истории Украины : вопросы теории, методики, истории : учеб.-метод. пособие. Харьков : Сага, 2012. 234 с.

11. Боргояков С. О. Теорія та практика формування готовності старшокласників до професійного самовизначення в умовах розвитку освіти, 1970–99 рр. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. К., 2001. 379 с.

12. Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації : монографія. К. : Науковий світ, 2009. 92 с.

13. Войтко А. І. До питання професійного самовизначення підлітків в сучасних умовах. *Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закл. освіти* : зб. наук. пр. Рівне : Рівнен. держ. гуманіт. ун-т., 2002. Вип. 22. С. 20–27.

14. Воровка М. І. Джерельна база історико-педагогічного дослідження: поняття та специфіка. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля*. Серія : Педагогічні науки. 2018. № 2. С. 13–17.

15. Галюта В. Н. Компетенція та копетентність в професійному самовизначенні старшокласників. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 22 (257). Ч. V. С. 6–12.

16. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. *Вопросы психологии*. 1998. № 2. С. 19–27.

17. Горішня К. І. Вторинне професійне самовизначення : індивідуальна траєкторія розвитку. *Габітус*. 2020. № 18. С. 81–85. URL : <http://habitus.od.ua/journals/2020/18-2020/part%201/16.pdf>

18. Грегоращук Ю. В. Організація професійної підготовки в старшій школі США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. 20 с.

19. Грибеник М. В. Політехнізація шкільної освіти у 1953 – 1964 рр. (за матеріалами періодичних видань Півдня України). *Історичний архів*. 2014. Вип. 13. С. 137–142. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ians_2014_13_19.

20. Гриньова М. В. Ідея самовизначення у процесі професійного становлення майбутнього фахівця в працях науковців II пол. XX – XXI століття. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 4(4). С. 299–312. URL : [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4\(4\)-299-312](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4(4)-299-312)

21. Гриньова М. В. Роль різних сфер праці в умовах соціально-економічної ситуації XX – XXI століття у процесі формування готовності особистості до професійного самовизначення. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Ужгород – Кропивницький : Видавництво «Код», 2024. Вип. 8. С. 8–14. URL : https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.08.008

22. Гузій Н. В. Проблема професіогенезу фахівця в ракурсі сучасних теорій професіоналізації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 16. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* : збірник наукових праць. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 3–6.

23. Дворніченко Л. Л. Професійна орієнтація у суспільстві ризику: тенденції самореалізації особистості у світі праці : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Х. : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2011. 19 с.

24. Дряпіка В. І., Савченко Н. С. Розкриваючи естетичні цінності українського народного мистецтва : Книга для вчителя. Кіровоград : ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. 151 с.

25. Дубінка М. М. Вивчення науковцями питань професійної орієнтації молоді у 20–30-х роках XX століття. *Сучасні аспекти модернізації науки : стан, проблеми, тенденції розвитку* : матеріали XLIII-ої Міжнародної науково-практичної конференції (м. Пештера, Болгарія, 07 квітня 2024 р.).

Пештера : ВАДНД, С. 107–111. URL :
<https://mail.google.com/mail/u/0?ui=2&ik=8d66d78276&attid=0.1&permmsgid=msg-f:1795571707947594249&th=18eb26f47cf53209&view=att&disp=safe>

26. Дубінка М. М. Виклики сучасної історіографії у контексті проблеми самовизначення особистості. *Вісник науки та освіти*. Серія : Філологія, Серія : Педагогіка, Серія : Соціологія, Серія : Культура і мистецтво, Серія : Історія та археологія. 2024. № 6(24). С. 624–638. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-6\(24\)-624-638](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-6(24)-624-638)

27. Дубінка М. М. Орієнтація викладача на професійні цінності – основа його професійного самовизначення. *Витоки педагогічної майстерності* : збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки. Полтава : Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка, 2016. Вип. 18. С. 101–108. DOI : <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2016.18>

28. Дубінка М. М. Особливості процесу самовизначення особистості. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. Вип. 83. С. 75–81.

29. Дубінка М. М. Позиції вітчизняних учених на проблему професійного самовизначення як важливого етапу розвитку майбутнього фахівця. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2022. Вип. 207. С. 132–137. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-132-137>

30. Дубінка М. М. Роль особистісного самовизначення учнівської молоді у процесі її професійного становлення. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2024. Вип. 214. С. 155–160. URL : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-155-160>.

31. Дубінка М. М. Самоосвіта особистості майбутнього фахівця як вища форма його самовираження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць.

Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 62. Т. 2. С. 65–70. URL : https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj2_d_3-n5AhXIk4sKHS1uA2oQFnoECA0QAQ&url=http%3A%2F%2Fpedagogy-journal.kpu.zp.ua%2Farchive%2F2019%2F62%2Fpart_2%2F15.pdf&usg=AOvVaw1Eo6J5FL6yHBRT9Ce08GN0

32. Дубінка М. М. Самоосвіта як важлива умова професійного становлення магістранта-майбутнього викладача. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. Вип. 199. С. 114–120. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-199-114-120>

33. Дубінка М. М. Соціальне самовизначення старшокласників : пошук підходів до розуміння. *Рідна школа*. 2017. № 3–4 (1047–1048) (березень–квітень). С. 15–19.

34. Дубінка М. М. Специфіка професійного самовизначення особистості майбутнього фахівця. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 140. С. 47–51. URL : http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nz_p_2015_140_14.pdf

35. Дубінка М. М. Хронологія становлення і розвитку проблеми професійного самовизначення особистості у поглядах науковців ХХ – ХХІ століття. *Наукові інновації та передові технології*. Серія : Управління та адміністрування, Серія : Право, Серія : Економіка, Серія : Психологія, Серія : Педагогіка. 2024. Вип. 7(35). С. 788–800. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-7\(35\)-788-800](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-7(35)-788-800)

36. Дубінка М. М. Ціннісно-смілова детермінація самовизначення особистості. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : збірник наукових праць. К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. Вип. 38. С. 32–36.

37. Дубінка М. М. «Я-концепція» як фактор професійного самовизначення особистості з позицій Р. Бернса. *Наукові записки*. Серія :

Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. Вип. 205. С. 94–100. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-94-100>

38. Закатнов Д. О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення : монографія. К. : Педагогічна думка, 2012. 158 с.

39. Закатнов Д. О., Капустіна О. В. Професійне самовизначення старшокласників : методичний посібник. К. : КНЕУ, 2003. 96 с.

40. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М. : Политиздат, 1986. 223 с.

41. Зеер Э. Ф. Профориентология : теория и практика : учеб. пособие. М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 1987. 188 с.

42. Каплінський В. В. Науковці кінця ХХ – початку ХХІ століття про професійне самовизначення як результат формування професійної ідентичності студентів. *Перспективи та інновації науки*. Серія : Педагогіка, Серія : Психологія, Серія : Медицина. 2024. № 7(41). С. 233–244. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-7\(41\)-233-244](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-7(41)-233-244)

43. Карпич І. О. Періодичні видання України як засіб популяризації теорії та практики дитячого руху у 20-х – на початку 30-х рр. ХХ століття. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 315–320.

44. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1989. 512 с.

45. Кон И. С. Социология личности. М. : Издательство политической литературы, 1967. 383 с.

46. Конвенція МОП № 142 «Про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів» від 23.06.1975 р. Конвенції та рекомендації, ухвалені МОП : у 2-х т. Женева : Міжнар. бюро праці, 1999. Т. II (1965 – 1999). С. 1025–1027.

47. Кондаков И. М., Сухарев А. В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития. *Вопросы психологии*. 1989. № 5. С. 158–164.

48. Концепція державної системи професійної орієнтації населення: Постанова Кабінету Міністрів України від 27 січня 1994 р. № 48. *Людина і праця*. 1994. № 4. С. 22–29.

49. Концепція профільного навчання у старшій школі : Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 25.09.2003 № 10/12-2. URL : <http://consultant.parus.ua/?doc=021T5DE4A1>

50. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>

51. Красноженова Е. Е. Подготовка трудовых резервов в школах ФЗО и ремесленных училищах в период Великой Отечественной войны. *Проблемы современной науки и образования*. 2012. № 3 (13). С. 31–33.

52. Краснощок І. П. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти. *Рідна школа*. 2007. № 4. С. 24–27.

53. Крохіна А. В. Роль професійного самовизначення у процесі становлення особистості. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2019. № 3 (42). С. 19–24. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vkib_2019_3_5

54. Кузів М. З. Професійна орієнтація учнівської молоді в Німеччині й Україні в умовах ринку праці (порівняльний аналіз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01. К. : НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, 2011. 20 с.

55. Куліш В. І. Проблеми професійного самовизначення майбутніх фахівців. *Наукові записки КДПУ*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : КДПУ, 2013. Вип. 121. Ч. 2. С. 51–54.

56. Курс лекцій з історії України ХХ – початку ХХІ століття : у 2 ч. Ч. 2. 1939 – 2010 рр. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2010. 392 с.

57. Леоненко М. С. Теоретико-методологічні засади проблеми самовизначення особистості у вітчизняній та зарубіжній теорії. *Габітус*. 2021. Вип. 29. С. 77–81.

58. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці : монографія. К. : ІПТО НАПН України, 2012. 157 с.

59. Мельник М. Ю. Формування готовності обдарованих старшокласників до професійного самовизначення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2016. 255 с.

60. Нариси історії українського шкільництва (1905 – 1933) : навч. посібник / за ред. О. В. Сухомлинської та ін. К. : Заповіт, 1996. 304 с.

61. О призыве городской и колхозной молодежи в ремесленные училища, железнодорожные училища и школы фабрично-заводского обучения : Постановление СНК СССР от 02.10.1940. URL : <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/245403-o-prizyve-gorodskoy-i-kolhoznoy-molodezhi-v-remeslennye-uchilischa-zheleznodorozhnye-uchilischa-i-shkoly-fabrichno-zavodskogo-obucheniya-iz-postanovleniya-chk-sssr-2-oktyabrya-1940-g-locale-nil-1852#mode/inspect/page/1/zoom/4>

62. О пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946–1950 гг. : Закон СССР от 18 марта 1946 г. URL : <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/246610-zakon-o-pyatiletim-plane-vostranovleniya-i-razvitiya-narodnogo-hozyaystva-sssr-na-1946-locale-nil-1950-gg-prinyat-verhovnym-sovetom-sssr-18-marta-1946-g#mode/inspect/page/1/zoom/4>

63. Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся : Постановление Совета Министров СССР от 23.08.1974 № 662. URL : <https://wfi.lomasm>

64. Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Постановление Верховного Совета СССР от 12.04.1984. № 13-XI. URL : https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_12023.htm

65. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : монографія. Суми : Еллада, 2008. 444 с.

66. Олеярник О. В. Розвиток ідеї професійної спрямованості навчання старшокласників у вітчизняній педагогічній думці (50–80 рр. ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01. Кіровоград, 2009. 20 с.

67. Оліховська Л. Теоретичні основи професійного самовизначення : психологічний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2016. Вип. 2. С. 161–164.

68. Осика К. С., Савченко К. Р. Самовизначення в процесі життєдіяльності особистості : матеріали VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Стан здоров'я: медичні, соціальні та психолого-педагогічні аспекти». URL : <https://www.elibrary/item.asp?id=26080649&pff=1>

69. Осипова Т. А. Соціально-особистісне самовизначення учнів в умовах художньо-естетичного середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 2002. 31 с.

70. Панченко С. М. Особистісне самовизначення старшокласників як психологічна проблема. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. К. : ЗАТ «Неотес», 2000. Т. 2. Ч. 6. С. 247–253.

71. Петриченко Л. Професійне самовизначення особистості як психолого-педагогічна проблема. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. № 11(5). С. 52–58. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i5-008>

72. Петриченко Л. О. Специфіка професійного самовизначення на різних етапах історичного розвитку (ХХ – ХХІ ст.). *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Ужгород – Кропивницький : Видавництво «Код», 2024. Вип. 8. С. 45–51. DOI : https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.08.045

73. Петриченко Л. О. Теоретичний аналіз проблеми професійного самовизначення майбутнього фахівця в ретроспективі наукових досліджень ХХ – ХХІ ст. *Наука і техніка сьогодні*. Серія : Педагогіка, Серія : Право,

Серія : Економіка, Серія : Техніка, Серія : Фізико-математичні науки. 2024. № 7(35). С. 399–410. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-7\(35\)-399-410](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-7(35)-399-410)

74. Побірченко Н. А. Проблема самовизначення особистості юнацького віку в трансформаційному суспільстві. *Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства* : матер. міжнар. наук.-практ. конференції, м. Київ, 13 грудня 2012 р. / Київс. ун-т ім. Бориса Грінченка. К., 2012. С. 192–195.

75. Побірченко Н. А., Сергеєнкова О. П., Сургунд Н. А. Витоки неперервної професійної орієнтації у працях вітчизняного дослідника Бориса Федоришина. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2014. № 4. С. 45–48.

76. Повshedная Ф. В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя : монография. Н. Новгород, 1990. 166 с.

77. Положення про міжшкільний навчально-виробничий комбінат : Наказ Міністерства освіти України від 30.11.1993 р. № 430. *Інформ. зб. М-ва освіти України*. 1994. № 17/18. С. 54–63.

78. Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається : Наказ Міністерства освіти України, Міністерства праці України, Міністерства у справах молоді і спорту від 02.06.95 р. № 159/130/1526. *Інформ. зб. Міністерства освіти України*. 1995. № 16. С. 2–7.

79. Поляков В. А., Чистякова С. Н. и др. Концепция профессионального самоопределения молодежи. *Педагогика*. 1993. № 5. С. 33–37.

80. Пономаренко О. Г. Історичні аспекти становлення й організації профорієнтаційної роботи в Україні та Великій Британії. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. № 34. С. 104–109. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_34_24.

81. Пономарьова Н. Етапи становлення системи професійної орієнтації в Україні в аспектно-історичній ретроспективі. *Новий колегіум*. 2020. № 1(99). С. 73–85. URL : <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/8381>

82. Прищак М. Д. Порівняльний аналіз особистісно орієнтованого, компетентнісного та комунікативного підходів в освіті. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2018. № 6. С. 124–133.

83. Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення : Постанова Кабінету Міністрів України від 17 вересня 2008 р. № 842. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-%D0%BF#Text>

84. Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі : Наказ МОН України від 21.10.2013 № 1456. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1456729-13#Text>

85. Про затвердження Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається : Наказ Міністерства освіти України, Міністерства праці України, Міністерства у справах молоді і спорту України від 02.06.95 № 159/30/1526. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0198-95#Text>

86. Про Концепцію державної системи професійної орієнтації населення : Постанова Кабінету Міністрів України від 27 січня 1994 року № 48. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/48-94-%D0%BF#Text>

87. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа) : Постанова Колегії МОН України, Президії АПН України № 12/5-2 від 22 листопада 2001 року. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/

88. Про навчання підлітків, які працюють на підприємствах : Постанова РНК СРСР № 782 від 15 липня 1943 р.; Про перейменування шкіл для підлітків на школи робочої молоді та про затвердження Положення про школи робочої молоді : Розпорядження Ради Народних Комісарів СРСР. URL : <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/387358-o-pereimenovanii-shkol-dlya-podrostkov-v-shkoly-rabochey-molodezhi-i-ob-utverzhenii-polozheniya-o-shkolah-rabochey-molodezhi-rasporyazhenie-soveta-narodnyh-komissarov-soyuza-ssr-30-aprelya-1944-g-locale-nil-9492-r#mode/inspect/page/1/zoom/4>

89. Про початкову і середню школу : Постанова ЦК ВКП(б) від 25.VIII.1931 р. URL : <https://istmat.org/node/53561>

90. Программы и методические записки единой трудовой школы. Вып. 3. 1-й концентр городской школы II ступени. М. : ГИЗ, 1927. 128 с.

91. Професійна орієнтація : підручник для студентів / за ред. О. М. Ігнатович. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 240 с.

92. Профорієнтація в школі : нові напрoвленнoя роботи. *Педагогічний огляд*. 2014. № 1–2. С. 142–143.

93. Профорієнтологія : учебник и практикум для академического бакалавриата / за ред. Н. С. Пряжникова. М. : Издательство Юрайт, 1990. 405 с. URL : https://stud.com.ua/109288/psihologiya/peredumovi_viniknennya_istoriya_rozvitku_proforyentatsiyi

94. Пряжніков М. Особиста професійна перспектива. *Психолог*. № 16. 2004. С. 6–8.

95. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М. : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : «МОДЭК», 1987. 256 с.

96. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение : теория и практика. М. : «Академия», 1990. 503 с.

97. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профорієнтація : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 1989. 496 с.

98. Психологічна енциклопедія. Український психологічний ХАБ. URL : <https://www.psykholoh.com/post/%D1%81%D0%B0%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-%D1%86%D0%B5>

99. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності : монографія. К. : Вища шк., 1997. 180 с.

100. Радул В. В. Дослідження особливостей самореалізації особистості. Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2009. 352 с.

101. Радул В. В. Соціально-професійні проблеми сучасної педагогічної науки : монографія. Харків : Мачулін, 2019. 332 с.

102. Радчук Г. К. Особистісне та професійне самовизначення як чинник професійного становлення особистості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 5. С. 47–54.

103. Ракунов В. А. Государственная политика в сфере школьного образования в 1920 – 30-х годах. *Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение»*. 2011. № 1 (январь-февраль). URL : http://www.zpu-journal/e-zpu/2011/1/Rakunov_Formal_Education

104. Рекомендація МОП № 117 щодо професійного навчання від 27.06.1962 р. URL : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/993_106

105. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер Ком, 1990. 720 с.

106. Савченко Н. С. Моделювання професійної підготовки та діяльності фахівця. Кіровоград : ФОП Александрова М. В., 2015. 188 с.

107. Саппа Ганна-Марія. Первинна професійна орієнтація учнівської молоді : соціально-технологічний аспект : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04. Х. : Харк. нац. ун-т внутр. справ, 2012. 20 с.

108. Сафин В. Ф., Ников Г. П. Психологический аспект самоопределения личности. *Психологический журнал*. 1984. Том 5. № 4 (июль-август). С. 65–74.

109. Січкаренко Г. Г. Історичний досвід перебудови вищої освіти в Україні (1985 – 2005 рр.) : монографія. К., 2014. 326 с.

110. Собкевич Л. В. Професійне самовизначення особистості як підготовка майбутнього фахівця в сучасних умовах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія : Педагогічні науки : реалії та перспективи : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 54. С. 184–190.

111. Собрание законов СССР. М. : Юридическая литература, 1929. 685 с.

112. Соціально-професійне становлення особистості. Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. 263 с.

113. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула, вид. 2-е. Х. : Мачулін, 2015. 444 с.
114. Съезд партии. Проект ЦК ВКП(б). Директивы XIX съезда партии по пятому пятилетнему плану развития СССР на 1951 – 1955 гг. URL : <https://mind.ua/books/167-direktivi-xix-zyizdu-partiyi-ck-vkpb-shchodo-pyatogo-pyatirichnogo-planu-rrozvitku-srsr-na-19511955-rr>
115. Теорія і практика професійної орієнтації : навч. посіб. / уклад. : Н. Г. Швець, Т. Д. Третьякова. К. : ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. 272 с.
116. Тименко М. М. Професійна орієнтація та кар'єрне навчання учнів у середніх навчальних закладах Англії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. К. : Інститут педагогіки НАПН України, 2017. 228 с.
117. Тимошенко А. Освіта впродовж життя : тренд чи вимога часу? URL : <https://osvitoria.media/experience/osvita-vprodovzh-zhyttya-trend-chy-vymoga-chasu/>
118. Трубникова Н. И. Самоопределение как проблема психологического исследования. *Сибирский психологический журнал*. 1989. № 16–17. URL : <https://article/n/samoopredelenie-kak-problema-psihologicheskogo-issledovaniya-1>
119. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. 180 с.
120. Хмурина Г. Соціально-педагогічні аспекти соціального самовизначення. *Науковий вісник Ужгородського національного університету* : збірник наукових статей. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород : Говерла, 2009. Вип. 16–17. С. 199–201.
121. Черевань І. І. Організація профорієнтації вихованців у спадщині А. Макаренка. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць. Запоріжжя : Класич. приват. ун-т. 2013. Вип. 29. С. 98–101.

122. Черноволенко В. Ф., Оссовский В. Л., Паниотто В. И. Престиж профессий и проблемы профессиональной ориентации. К. : Наукова думка, 1979. 214 с.
123. Чистякова С. Н., Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников : организация и управление. М. : Педагогика, 1987. 160 с.
124. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. М., 1990. 126 с.
125. Berns R. Self-concept development and education. London; New York : Holt, Rinehart and Winston, 1982. 441 с.
126. Brown D. & Associates (Eds.). Career choice and development. San. Francisco : Jossey Bass, 2002. 535 p.
127. Chen C. P. Positive compromise: A new perspective for career psychology. *Australian Journal of Career Development*, 2004. Vol. 13. P. 19.
128. Dubinka M. M. Peculiarities of the professional self-determination of the individual in historical and pedagogical retrospect (XX century). *Innovation in modern science : Education and Pedagogy, Philosophy, Philology, Art History and Culture, Medicine and Healthcare*. Karlsruhe : Monographic series «European Science». 2024. Book 30. Part 3. P. 8–41. DOI : <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2024-30-00-029>
129. Dubinka M. M. Study of the conceptual foundations of the problem of professional self-determination by leading scientists. *Innovative projects and programs in psychology, pedagogy and education : Scientific monograph*. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023. P. 219–253. DOI : <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-282-1-10>
130. Dubinka M. M. A retrospective of the issue of human self-determination in the history of pedagogical thought (philosophy of Antiquity). *Pedagogy and Education Management Review (PEMR)*. 2022. Issue 2 (8). P. 4–11. Tallinn, Estonia. DOI : <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2022-2-4>
131. Erikson Erich H. *Childhood and Society*. New York, Norton. 1963. P. 142–143.

132. Gauthier L., Guay F. & Fernet S. Predicting Career Indecision : A Self Determination Theory Perspective. *Journal of Counseling Psychology*. 2003.Vol. 50(2). P. 167–168.

133. Krumboltz J. D. Improving career development theory from a social learning perspective. In M. L. Savickas, & R. L. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories*. Palo Alto, CA : CPP Books, 1994.

134. Lent R. W., & Brown S. D., & Hackett Gail. Social cognitive career theory. *Career Choice and Development*, 2002. Vol. 4. P. 276–277.

135. Maslow A. H. *Motivation and personality*. New York : Harper and brothers, 1954. 231 p.

136. Roe A. & Lunneborg P. W. *Personality development and career choice, Career Choice and Development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco : Jossey-Bass, 1990. P. 72–73.

137. Tsurkan L., Dubinka M., Savchenko N., Slipchyshyn L. & Kalenyk M. Gamification in developing readiness for self-fulfillment in students of Higher Educational Institutions. *Apuntes Universitarios*. 2023. Vol. 13 (3). P. 80–91. DOI : <https://doi.org/10.17162/au.v13i3.1525>

138. Varnavska I., Kharchuk O., Dubinka M., Kulikova S. & Kondratska G. Social environment as a factor of personality formation. *Revista Eduweb*. 2023. Vol. 17(1). P. 219–229. DOI : <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.01.21>

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ САМОВИЗНАЧЕННЯ В УКРАЇНІ У ЗМІСТІ ОСВІТИ 30-Х РОКІВ ХХ – ХХІ СТОЛІТТЯ

2.1. Тенденції розвитку змісту освіти в Україні у період 30-х років ХХ – ХХІ століття

Провідна роль знань, досвіду, навичок та умінь, набутих людиною, як засобу можливої зміни та розвитку професійних і особистісних якостей, багато в чому вирішує питання про місце освіти у суспільстві. На сьогодні перед освітою стоїть завдання підготовки особистості, яка здатна творчо і критично мислити, аргументовано відстоювати власні погляди, швидко приймати рішення. Це завдання є важливим як для розвитку особистості у цілому, так і є обов'язковою умовою її подальшого професійного самовизначення. У зв'язку із цим зміст освіти як один із основних засобів і факторів розвитку особистості має відповідати соціальному замовленню суспільства, задовольняти потреби окремої особистості у набутті необхідних знань, умінь, навичок і компетенцій.

Ураховуючи наявні наукові розробки з обраної нами проблеми, здійснюючи аналіз психолого-педагогічних джерел щодо змісту освіти, ми спробуємо визначити тенденції розвитку змісту освіти в Україні у період 30-х років ХХ – ХХІ столітті та показати їх значущість у професійному становленні людини.

Різні аспекти формування змісту освіти досліджувались вітчизняними й зарубіжними вченими. Серед них необхідно назвати праці таких науковців, як Ю. Бабанський, Братко М., С. Гончаренко, І. Журавльов, І. Зимня, О. Корсакова, О. Лебедев, І. Лернер, С. Максимюк, Ю. Мальований, І. Осмолівська, В. Паламарчук, О. Савченко, В. Серіков, М. Скаткін, В. Сластьонін, А. Тряпціна, А. Хуторський, І. Шалигіна, М. Ярмаченко. Проблеми розвитку і становлення змісту вітчизняної освіти розглядалися

істориками педагогіки Л. Артемовою, Л. Березівською, Н. Гупаном, І. Зайченком, М. Левківським, С. Лободою, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Петренко, О. Радул, Н. Савченко, О. Сухомлинською, О. Філоненко та іншими науковцями.

На сьогодні треба говорити про відсутність термінологічної єдності тлумачення змісту освіти як педагогічної категорії.

Так, М. Ярмаченко під змістом освіти розуміє систему знань про навколишній світ, сучасне виробництво, культуру й мистецтво, узагальнених інтелектуальних і практичних умінь, навичок творчого розв'язання практичних і теоретичних проблем, систему етичних норм, якими повинні оволодіти учні [59, с. 93].

Зміст освіти, – за Ю. Бабанським, – «один з компонентів процесу навчання. Це система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей школярів, формування... світогляду, моралі і поведінки, підготовку до суспільного життя, праці. До змісту освіти включаються всі елементи соціального досвіду, накопиченого людством» [58, с. 366].

І. Лернер під змістом освіти розуміє «педагогічно адаптований і тим самим спеціально сконструйований зміст соціального досвіду (його частини), організоване засвоєння якого учнями забезпечує їх готовність до збереження та розвитку матеріальної і духовної культури» [43, с. 16].

На думку С. Гончаренка, «зміст освіти – це система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних вмінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання» [8, с. 137].

С. Максимюк, визначаючи зміст освіти зауважує, «зміст освіти – не сукупність наук, а певна критична маса, яка дає імпульс саморуху, самоосвіті, саморозвитку і головне в ньому – універсальні способи засвоєння соціокультури; це засіб розвитку позитивних потенцій індивідуума, здатний

забезпечити динамізм, саморозвиток, самовдосконалення особистості; це засіб розвитку нахилів і здібностей дитини, її задатків, які допомагають активно включатися в життєдіяльність суспільства» [46, с. 126].

Н. Мойсеюк розуміє зміст освіти як гуманістично орієнтовану і педагогічно адаптовану систему знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності і досвіду ставлень до світу [49].

Незважаючи на відсутність єдності у тлумаченні дефініції «зміст освіти», всі дослідники визначають його як системне утворення, структура якого складається з окремих компонентів. Виокремлення останніх, тобто визначення структурних елементів змісту освіти, обумовлює різні підходи до формування цієї дефініції. Підходи науковців до визначення поняття «зміст освіти» представлено у Додатку В.

Так, традиційне визначення змісту освіти, яке виходить з розуміння поняття «освіта» як триєдиного процесу, містить три складові: засвоєння досвіду попередніх поколінь (навчання), виховання якостей і властивостей особистості, розумового і фізичного розвитку людини. Таке визначення відбиває знаннєвий або знаннєво-орієнтований підхід до змісту освіти як сукупності знань, умінь і навичок. За такого підходу у теорії і практиці навчання і виховання знання були абсолютною цінністю і заступали собою саму людину. Це призводило до ідеологізації наукового ядра знань, їх академізму, ігноруванню освітніх, духовних, культурних, життєвих потреб людини, її природної активності, через яку особистість зберігає і розвиває тенденцію до самовираження, самоствердження, формування власної позиції, неповторної індивідуальності [104, с. 260].

З погляду особистісно-орієнтованого підходу, І. Лернер, М. Скаткін виокремлюють чотири складові змісту освіти: знання про природу, суспільство, техніку, людину, способи діяльності; способи діяльності, що втілюються разом зі знаннями в уміннях та навичках особистості; досвід творчої діяльності, втілений у спеціальних інтелектуальних процедурах, які виступають як алгоритми; досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності

[56, с. 121], засвоєння яких має забезпечити формування всебічно розвиненої особистості, підготовленої до розвитку і збереження матеріальної і духовної культури суспільства [14]. Як бачимо, окрім когнітивно-інформаційної та інших складових, науковці виокремлюють особистісний компонент. Отже, за особистісно-орієнтованого підходу до визначення сутності змісту освіти абсолютною цінністю є сама людина. Такий підхід забезпечує свободу вибору змісту освіти з метою задоволення освітніх, духовних, культурних і життєвих потреб особистості, гуманного ставлення до особистості, що розвивається, становлення її індивідуальності та забезпечення можливості самореалізації в культурно-освітньому просторі [116].

Представники культурологічної концепції змісту освіти, зокрема А. Кузмінський [41, с. 140], В. Краєвський [39, с. 44], окрім системи знань про природу, суспільство, людину, способи діяльності, досвіду практичної діяльності, досвіду творчої діяльності, виділяють також досвід ціннісно-оцінювальної діяльності – аксіологічний компонент змісту освіти. Культурологічний підхід до змісту освіти визначає його як педагогічну модель людської культури, представленої в аспекті соціального досвіду, згідно з якою зміст освіти уособлює собою соціальний досвід, який присвоюється людиною в процесі навчання, що трансформується в його особистий досвід і стає частиною його власного досвіду [1]. Культурологічний підхід до змісту освіти забезпечує перехід від схеми «учень – навчальні засоби – знання» до схеми «учень – культура – навчальні засоби – знання».

Компетентнісний підхід до освіти – це засіб оновлення змісту освіти, що означає переорієнтацію освіти з процесу на результат у діяльнісному вимірі [3]; спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [113].

Зміст освіти – це динамічна та змінювана структура, детермінована низкою зовнішніх і внутрішніх чинників. Обґрунтовуючи й характеризуючи

чинники розвитку загальної середньої освіти, О. Прохоренко подає таку їх класифікацію. Серед зовнішніх чинників формування змісту освіти дослідник виокремлює політико-правові, науково-технічні, економічні, соціально-економічні, демографічні, соціокультурні, освітні, соціально-психологічні, екологічні. До внутрішніх чинників він відносить соціокультурні, соціально-психологічні, психологічні, управлінські, науково-методичні, матеріально-технічні, фінансові [92, с. 78].

До зовнішніх чинників належать, зокрема, рівень демократичного розвитку суспільства, рівень економічного і технічного розвитку, рівень розвитку наук, функції держави в галузі стратегії управління освітою, змінність суспільних вимог та особистісних цілей, наявні норми права та морально-етичні норми, запиту ринку праці на певні професії, державне й недержавне фінансування загальної середньої освіти, динаміка чисельності населення України, рівень народжуваності й віковий склад населення, територіальне розміщення населення та рівень урбанізації, міграція населення загалом та міграція населення шкільного віку, цінності, ідеали та освітні традиції українського суспільства, які визначають ставлення здобувачів освіти, їхніх батьків, громади, суспільства в цілому до освітніх результатів, освітнього процесу, спілкування й соціальна взаємодія, конфлікти, що виникають з проблематики загальної середньої освіти, висвітлюються у засобах масової інформації, соціальних мережах тощо.

До внутрішніх чинників О. Прохоренко [92, с. 80–81] відносить, зокрема, впровадження нових педагогічних технологій, нових технічних засобів навчання, створення і впровадження нових педагогічних ідей, концепцій, теорій; інноваційну освітню діяльність педагогічних колективів, позитивне ставлення вчителя до своєї професії, усвідомлення педагогами соціальної значущості; створення нового покоління навчального і навчально-методичного забезпечення, цінності й освітні традиції, що склалися в педагогічних колективах, соціально-психологічний клімат у школах, інших організаціях системи загальної середньої освіти; подальшу доцільну

комп'ютеризацію та інформатизацію освітнього процесу; професійну мотивацію педагогічних працівників (професійні потреби, інтереси, мотиви) й автономізацію шкіл і вчителів, шкільне самоврядування; спроможність адміністрації та педагогічного колективу школи ефективно використовувати матеріально-технічну базу, зберігати і примножувати її тощо.

Зміст освіти змінюється залежно від зміни зовнішніх і внутрішніх чинників на кожному етапі розвитку суспільства, що визначає історичний характер досліджуваної дефініції. Особлива роль при цьому належить цілям і завданням освіти, які визначає суспільство [27]. Охарактеризуємо зміну змісту освіти у період з 30-х років ХХ – до початку ХХІ століття.

Так, у 30-ті роки ХХ століття зміст освіти формувався, виходячи з цілей і завдань, визначених у постановах ЦК ВКП(б) про школу [77], [85], [89], [119], які передбачали «у найкоротший термін усунути культурну і технічну відсталість широкого загалу трудящих» [70], сприяти вихованню ініціативних та діяльних учасників соціалістичного будівництва, знайомити учнів «у теорії та на практиці з усіма головними галузями виробництва», проводити «тісний зв'язок навчання з продуктивною працею», сприяти підготовці педагогічних кадрів [119], що забезпечують задоволення потреб у вчителів для закладів початкової та середньої загальної освіти, організувати роботу педагогічних колективів та органів дитячого самоврядування в школі таким чином, щоб вона була головним чином спрямована на підвищення якості навчання та зміцнення свідомої дисципліни у школі, зміцнити матеріально-технічну базу шляхом будівництва нових будівель, ремонту існуючих, створення навчального обладнання та навчальних посібників для того, щоб основна маса як початкових, так і середніх шкіл була забезпечена необхідним мінімумом навчального обладнання [89].

Визначені у наведених документах цілі і завдання радянської школи спричинили кардинальні зміни змісту освіти від 30-х аж до 50-х років ХХ століття. До чинників, що кардинально вплинули на зміну освітньої парадигми у 30-ті роки ХХ століття, варто віднести насамперед:

1) появу чіткої організаційної структури загальноосвітніх шкіл. Були встановлені загальні для тогочасної країни типи загальноосвітньої школи: початкова, неповна середня і середня школа;

2) створення єдиного режиму занять, скасування комплексних програм та введення стандартних програм і підручників, забезпечивши в них точно окреслене коло систематизованих знань;

3) визначення основної мети навчання – засвоєння знань і, таким чином, утвердження знаннєво-орієнтованого підходу до змісту освіти та остаточне скасування ідей «трудої школи» і заміни її на «школу навчання», що орієнтувала зміст освіти на виконання державного замовлення;

4) набуття системою освіти жорстко регламентованого характеру, формування школи установчого типу, яка виконує завдання ідеологічного, партійно-виховного характеру, й одночасне послаблення її зв'язку з навколишньою дійсністю;

5) формування ідейно-політичної спрямованості вивчення предметів гуманітарного циклу;

6) виховання особи як члена суспільства та колективу, ігнорування її індивідуальних рис, потреб та інтересів;

7) політехнізація школи, виховання практично підготовленої особистості, яка б мала широку загальну освіту (знала мінімум основних наук);

8) була відданою ідеям політики тогочасного уряду, мала політехнічний кругозір та володіла базовими елементами політехнічної освіти [87];

9) розширення мережі педагогічних інститутів та технікумів, а також спеціальних педагогічних курсів з метою підготовки професійних кадрів учителів.

Отже, виходячи з визначених чинників формування змісту освіти у 30-х роках ХХ століття, можемо констатувати, що у цей період закріпився пріоритет знаннєво-орієнтованого підходу до визначення сутності змісту освіти, що включає систематизовані знання, вміння і навички, які мають бути

засвоєні учнями. Знання стає абсолютною цінністю, що призводить до ідеологізації процесу навчання, відмови від свободи вибору змісту навчання, гуманного ставлення до особистості, ігнорування її індивідуальності та розвитку особистісних якостей [27].

Це негативно вплинуло на процес подальшого розвитку професійного самовизначення, оскільки, як бачимо, зазначені нормативні акти загальмували поступальний розвиток професійного самовизначення, призвели до викладання предметів без зв'язку з виробництвом, ігнорування індивідуальних рис, потреб та інтересів особистості.

Як зауважує Т. Литньова, у період 40-х років ХХ століття зміст шкільної освіти підпорядковувався конкретним завданням навчання і виховання підростаючих поколінь в екстремальних умовах воєнного часу і в умовах відновлення зруйнованого війною народного господарства [44]. Основним завданням на початку 40-х років було збереження системи освіти, вжиття заходів щодо подолання труднощів, спричинених війною, зокрема боротьба з безпритульністю дітей [67] та навчання підлітків, які працюють на підприємствах, у школах робітничої молоді [78]. Друга половина 40-х років характеризується здійсненням заходів щодо організаційно-педагогічного зміцнення школи, підвищення якості всієї навчально-виховної роботи [32].

У повоєнний період на зміст освіти вплинули такі чинники, як: уніфікація системи освіти; тотальний ідеологічний вплив; посилення централізації в управлінні закладами освіти; гіперболізація ролі партії у визначенні освітньої політики.

Зміст освіти у 50-х роках ХХ століття, особливо починаючи з 1953 року, формувався під впливом значних змін в економічній, суспільно-політичній та культурній сферах, ослаблення авторитарного режиму управління державою, констатації, що відрив навчання від життя і слабка підготовленість тих, хто закінчує школу, до практичної діяльності є найсуттєвішим недоліком сфери освіти. Так, у Проєкті ЦК ВКП(б) Директиви ХІХ з'їзду партії за п'ятим п'ятирічним планом розвитку СРСР на

1951 – 1955 роки зазначалося: «З метою подальшого підвищення соціалістичного виховного значення загальноосвітньої школи та забезпечення учням, які закінчують середню школу, умов для вільного вибору професій, розпочати здійснення політехнічного навчання в середній школі та провести заходи, необхідні для переходу до загального політехнічного навчання» [114, с. 16]. Ця ідея була розвинута на XX з'їзді партії: «Для того, щоб зміцнити зв'язок школи з життям, необхідно не тільки запровадити у школах викладання нових предметів, що дають основи знань з питань техніки та виробництва, а й систематично залучати учнів до праці на підприємствах, у колгоспах та радгоспах, на дослідних ділянках та у шкільних майстернях. Потрібно перебудувати навчальну програму середньої школи в аспекті більшої виробничої спеціалізації для того, щоб юнаки та дівчата, які закінчують десятирічку, мали хорошу загальну освіту, що відкриває шлях до вищої, і, разом з тим, були підготовлені до практичної діяльності, оскільки більшість випускників відразу долучатиметься до праці у різних галузях народного господарства» [115, с. 82].

Отже, зазначені зміни у житті країни вимагали зміни змісту освіти, що полягали у наближенні освіти до потреб суспільства, підготовці учнів до життя, до суспільно корисної праці, подальшому підвищенні рівня загальної та політехнічної освіти, підготовці освічених людей, які добре знають основи наук, вихованні у молоді глибокої поваги до принципів соціалістичного суспільства. Такі зміни стали основою для поступового відродження процесу професійного самовизначення школярів. Зокрема, це знайшло своє відображення у змісті навчальних планів, до яких було введено курс «Основи промислового та сільськогосподарського виробництва», збільшено кількість годин на заняття у навчальних майстернях, на навчально-виробничу практику тощо.

Суттєві зміни відбулися й у підходах до виховання молоді. Закон СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» визначає, що тогочасне «перетворення суспільства

нерозривно пов'язане з вихованням нової людини, в якій повинні гармонійно поєднуватися духовне багатство, моральна чистота та фізична досконалість. Соціалістична держава будує свою школу на тому, щоб вона служила народу, давала знання трудящим, сприяла розвитку всіх народних талантів» [74].

Отже, особливості розвитку змісту освіти досліджуваного періоду визначалися насамперед специфічністю історичних умов, які активізували інноваційні процеси у педагогічній науці та практиці [62, с. 63]. Найбільш важливим аспектом змісту освіти цього періоду є повернення до ідей трудової школи, що позитивно вплинуло на процес професійного самовизначення особистості. Однак, незважаючи на суттєві зміни у ставленні до виховання людини – виховання всебічно та гармонійно розвиненої особистості, – людина, її потреби, інтереси ще не стали пріоритетом. Тому знаннево-орієнтований підхід до визначення сутності змісту освіти залишався у зазначений період провідним.

60-ті роки ХХ століття стали визначним періодом у розвитку змісту освіти, зокрема й щодо професійного самовизначення особистості, оскільки, як зауважує Т. Литнєва, вони були етапом орієнтації на розвиток особистості [44]. Акцентуємо на важливих чинниках, що вплинули на формування змісту освіти у цей період.

Якщо у першій половині 60-х років модернізація змісту освіти здійснювалася під впливом пріоритету політехнічної освіти, то у другій половині 60-х років основними факторами зміни змісту освіти стали бурхливий науково-технічний та соціальний прогрес, подальше зростання культури народу, запровадження загальної середньої освіти, підвищення ролі школи, яка має забезпечувати всебічний розвиток підростаючих поколінь.

Вирішенню завдань трансформації змісту освіти сприяло прийняття Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966 р.) [53] та створення Державної комісії з розробки змісту загальної середньої освіти.

Так, Постанова передбачала введення загальної обов'язкової середньої освіти, зміну навчальних планів та програм відповідно до сучасного рівня наукових знань, побудова змісту всіх предметів на науковій основі, усунення навантаження школярів обов'язковими навчальними заняттями, скасування обов'язкової професійної підготовки в загальноосвітніх школах, створення навчальної матеріально-технічної бази підготовки кадрів.

Створення Державної комісії з розробки змісту загальної середньої освіти дало можливість залучити до розробки проблем змісту освіти відомих учених – педагогів, психологів, учителів. Воно свідчило також про складність поставлених перед педагогічною наукою та освітньою практикою завдань, і прагнення надати цьому процесу дещо більшого професіоналізму, демократизму, притаманного суспільній думці середини 60-х рр. Значним досягненням роботи комісії було винесення вирішення всіх актуальних, концептуальних положень розробки змісту загальної середньої освіти на обговорення. До найбільш обговорюваних проблем необхідно віднести: визначення та обґрунтування способів постановки цілей навчання та їх педагогізація; розробка науково-теоретичних положень відбору навчального матеріалу, обов'язкового для вивчення у загальноосвітній школі; подолання перевантаження учнів навчальним матеріалом; посилення розвивального характеру навчання; наукове розв'язання проблеми співвідношення взаємозв'язку та єдності загальної освіти, трудового та політехнічного навчання і професійної підготовки у школі; відображення у складі та характері змісту загальної середньої освіти науково-технічного прогресу і значного прискорення темпів зростання обсягів інформації співвідносно зорієнтованості; пошук шляхів посилення ідейно-виховної спрямованості змісту шкільної освіти, визначення найбільш оптимальних умов та засобів підвищення світоглядного рівня змісту освіти тощо [61, с. 88–89].

Це дало можливість розгортати наукові дискусії навколо зазначених та інших питань, активізувати розвиток педагогічної науки. На цей період припадає діяльність таких видатних науковців і педагогів, як М. Болдирев,

М. Гончаров, М. Грищенко, І. Журавльов, Л. Зоріна, С. Іванов, А. Китайгородський, І. Лернер, С. Литвинов, І. Логвінов, О. Маркушевич, Л. Новикова, М. Скаткін, В. Сухомлинський, С. Чавдаров, Е. Юдін, А. Янцов.

У другій половині 70-х років удосконалення змісту освіти здійснювалось за напрямами, визначеними постановою ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про подальше удосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (1977 р.): подальше вдосконалення навчально-виховного процесу з тим, щоб забезпечити підготовку всебічно розвинених представників тогочасного суспільства; розвантаження програм від зайвої інформації та другорядних матеріалів, що заважають виробленню в учнів навичок самостійної творчої роботи; виховання у школярів високих ідейно-моральних якостей, підготовки до життя, трудової діяльності; постановка трудового навчання, виховання та професійної орієнтації учнів, яка б відповідала підвищеним вимогам суспільного виробництва та науково-технічного прогресу; покращення підготовки молоді до праці у сфері матеріального виробництва, до обґрунтованого вибору професії [52].

Отже, визначені у 60-ті – 70-ті роки ХХ століття напрями розвитку змісту освіти, які передбачали спрямованість його на підготовку особистості до свідомого вибору професії, мали значний вплив на підвищення ролі освіти як чинника професійного самовизначення особистості.

Важливе значення для модернізації змісту освіти у другій половині 80-х років ХХ століття мало проведення III Всесоюзного з'їзду працівників народної освіти (1988 р.). Документи з'їзду декларували завдання оптимально поєднати загальноосвітню, політехнічну і професійну підготовку учнів, відобразити в змісті освіти знання про природу і суспільство, техніку, людину, досвід здійснення відомих способів діяльності, творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. У зв'язку з цим почали перероблятися навчальні плани з урахуванням специфіки регіону та шкіл, що свідчило про спроби запровадити на практиці ідею варіативності змісту

освіти, яка позначила собою зародження нової тенденції його розвитку – демократизації та гуманізації [44].

У 70-ті – 80-ті роки ХХ століття можна виокремити два підходи до змісту освіти – діяльнісний (70-ті роки) і культурологічний (кінець 70-х – 80-ті роки). Відповідно до діяльнісного підходу метою освіти є підготовка людини до майбутньої діяльності у суспільстві, а змістом – освоєння загальних методів та форм людської діяльності. Предметне ж знання є лише засобом, матеріалом [112]. Як бачимо, на зміну традиційної триєдиної (знання, уміння, навички) моделі приходять особистісно-діяльнісна модель, за якої особа, що навчається, стає повноправним суб'єктом навчання, а зміст освіти – засобом організації навчального діалогу [44]. Зміст освіти існує тільки у процесі навчання як його результат. Таку освіту не можна дати, вона набуває змісту й цінності тільки в освітній діяльності учня. Такий підхід повністю змінив традиційне бачення змісту освіти і визначив поступовий відхід від інформаційно-репродуктивних знань.

Отже, до загальних тенденцій зміни змісту освіти у цей період варто віднести заміну рецептивно-репродуктивного підходу на конструктивно-діяльнісний; посилення розвивальної функції навчання; розробку особистісно-діяльнісної моделі освітнього процесу.

На початку 80-х років у дослідженнях таких педагогів, як В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін, В. Зоріна, І. Журавльов та інших, уперше була обґрунтована культурологічна концепція змісту освіти, відповідно до якої змістом освіти є культура людства. Було, як уже зазначалося, виокремлено чотири елементи, зв'язок між якими визначав цілісність змісту освіти: досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі її результатів – знань; досвід здійснення відомих способів діяльності у формі умінь діяти за взірцем; досвід творчої діяльності – у формі приймати нестандартні рішення у проблемних ситуаціях; досвід емоційно-ціннісних відносин – у формі особистісних орієнтацій [5, с. 107]. Зміст освіти при цьому розглядається як педагогічно адаптована система знань, умінь та

навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує розвиток особистості у цілому.

90-ті роки ХХ століття у політичному житті характеризувалися розпадом Радянського Союзу, утворенням незалежних держав та формуванням нових підходів до розвитку змісту освіти. Визначальними факторами, що спричинили необхідність нагального перегляду підходів до організації і змісту освіти, стали демократизація суспільства, національне відродження, розширення економічної самостійності України, перехід до ринкових відносин, зростання соціальної ролі особистості, інтелектуалізація праці тощо.

Як зауважив В. Кремень, у період 1991 – 2002 рр. в Україні в основному створено функціонуючу та самодостатню національну освітню систему, що здебільшого зберегла прогресивні здобутки і традиції минулого, стала краще відповідати новим суспільним відносинам і, водночас, сприяла розвитку інноваційного потенціалу. Розпочатий з прийняття в 1991 р. законів про освіту та наукову і науково-технічну діяльність цей період національної освітньої самоідентифікації завершився остаточною дезінтеграцією української освіти з пострадянським освітнім простором, створенням цілісного комплексу національного освітнього законодавства, прийняттям Національної доктрини розвитку освіти на перспективу [50].

Основні засади формування змісту освіти у зазначений період були визначені у «Законі про освіту», ухваленому 23.05.1991 року: всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей; виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору; збагачення інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями; гуманізм, демократія, національна свідомість, взаємоповага між націями і народами [81].

Положення Закону «Про освіту» щодо реформування змісту освіти отримали розвиток у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»). До стратегічних завдань реформування змісту освіти у змісті цього документу, зокрема, віднесено: вироблення державних стандартів і відповідне формування системи й обсягу знань, умінь, навичок творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх та кваліфікаційних рівнях; відбір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції, забезпечення альтернативних можливостей для одержання освіти відповідно до індивідуальних потреб та здібностей; органічне поєднання у змісті освіти його загальноосвітньої та фахової складових відповідно до освітніх рівнів та особливостей регіонів України; орієнтація на інтегральні курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу; оптимальне поєднання гуманітарної і природничо-математичної складових освіти, теоретичних і практичних компонентів, класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями; створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування готовності і здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних, інформаційних технологій [68].

Отже, зазначені зміни змісту освіти були спрямовані на всебічний розвиток особистості, виявлення її індивідуальних потреб, нахилів, інтересів, вироблення активної життєвої позиції, що сприяло здійсненню власного професійного самовизначення.

Окрім того, цей період став періодом активного створення національного освітнього законодавства. Крім названих документів, необхідно згадати Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р) [71], Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа), затверджену постановою Колегії МОН України та НАПН України від 22 листопада 2001 р. [37], Національну доктрину розвитку освіти, затверджену Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. [79]. Ці

документи містять основні положення національної освітньої політики, а також затверджені на державному рівні зміни у змісті освіти в 90-х – на початку 2000-х років, а саме: особистісна орієнтація освіти; гуманізація та гуманітаризація змісту навчання; формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти; запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів тощо.

Виходячи з викладеного, варто акцентувати, що зміст освіти у досліджуваній період формувався під впливом особистісно-орієнтованого підходу та процесів його гуманізації. Людина як особистість проголошувалася найвищою цінністю і зміст освіти спрямовувався на розвиток її розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування гармонійної, цілісної особистості як важливої передумови її подальшої самореалізації, зокрема й професійної. Зростання ролі людського чинника у всіх сферах життя суспільства припускає, як переосмислення мети і змісту освіти, його особливого місця у вирішенні глобальних проблем, так і питань, пов'язаних з навчанням, вихованням і розвитком цілісної особистості. Переорієнтація сучасної педагогіки на людину та її розвиток стає логічним центром оновлення системи освіти, переходу із знанневої на нову освітню парадигму, в центрі якої людина як вища цінність та її цілісний розвиток [91, с. 22]. Отже, на цьому етапі відбувається посилення гуманістичних тенденцій в освіті, що сприяє формуванню нових підходів і поглядів на місце та роль особистості в освітньому процесі.

Важливий вплив на формування змісту освіти має такий чинник, як гуманітаризація освіти. Вагомий внесок у дослідження цього питання внесли С. Гончаренко та Ю. Мальований, які зазначали, що основна суть гуманітаризації – забезпечення ґрунтового загальнокультурного розвитку, формування гармонійної, цілісної особистості, що розглядається як важлива

передумова і суттєвий фактор її професійного становлення та самореалізації. Вона має передбачати переорієнтацію пріоритетів у визначенні освітніх ідеалів – відмову від технократичних підходів у цій справі, спрямування освітнього процесу на формування передусім внутрішнього світу особистості, утвердження духовних цінностей як першооснови у визначенні мети і змісту освіти, олюднення знання, формування цілісної гармонійної картини світу і повноцінним відображенням у ній світу культури, світу людини [9].

Суттєвим чинником формування змісту освіти стала деідеологізація і насичення змісту освіти національним компонентом, що обумовило насамперед відмову від радянської ідеології та прагнення формувати зміст навчальних предметів на основі наукових фактів, а не їх тлумачення з тих чи інших ідеологічних позицій.

Т. Литнєва акцентує на такій тенденції удосконалення змісту освіти наприкінці 90-х років ХХ століття, як тенденція до створення державних стандартів загальноосвітньої підготовки учнів, у зв'язку з чим були створені творчі колективи вчених АПН і НАН України, які очолили С. Гончаренко, О. Ляшенко, О. Савченко, П. Толочко.

На підставі викладеного, можна констатувати, що формування змісту освіти в Україні у 90-ті роки ХХ – на початку ХХІ століття здійснювалося під впливом особистісно-орієнтованого підходу та втіленні ідеї гуманізації до змісту освіти.

На початку ХХІ століття компетентнісний підхід в освіті стає найпоширенішим, оскільки характеризується насамперед прикладним характером, максимальною прагматичністю та технологічністю [66, с. 128]. На сьогодні з'явилася нагальна потреба суспільства у творчих, діяльних, обдарованих особистостях, які мають не просто знання, а саме такі знання і уміння, які необхідні їм для реальної життєдіяльності – професійні, уміння застосовувати знання, отримання інформації, поновлення знань та продовження навчання, самоосвіти, соціальні та комунікативні уміння,

уміння спілкуватися, вирішувати проблеми та конфлікти, працювати в команді, відчувати відповідальність тощо [12, с. 54]. Ми погоджуємося з думкою Г. Михайлишина, що основним завданням сучасної освіти повинна стати підготовка не лише знаючих, а й мислячих фахівців, спроможних до подальшого саморозвитку і самовдосконалення [48, с. 428].

На думку вчених, до основних тенденцій, що впливають на реалізацію ідей розвитку цілісної людської особистості у системі освіти ХХІ століття, варто віднести: визнання людини як найвищої соціальної цінності, формування духовності, культури особистості, планетарного мислення, національна спрямованість освіти, поєднання освіти з історією і народними традиціями, акцентування на навчально-пізнавальній діяльності учня (студента), перехід від відтворення до розуміння, осмислення, комп'ютеризація і технополізація, які утворюють інтелектуальну діяльність людини, створення умов для самоствердження, самореалізації та самовизначення особистості, рівноправні позиції між педагогом і учнем (студентом), творча спрямованість освітнього простору, стимулювання, організація творчості, самостійна діяльність учня [60].

Як зауважує О. Локшина, в умовах глобалізаційних і технологічних трансформацій сьогодення, компетентнісний підхід перетворився на філософію, яка формує інноваційне бачення освіти, фундаментальних принципів її розвитку [45]. Він передбачає: 1) перехід від знаннєвої до компетентнісної парадигми; 2) формування змісту освіти з огляду на бажаний кінцевий результат – набуття бажаних предметних, галузевих, ключових компетентностей; 3) структурування змісту освіти з огляду на досягнення бажаного кінцевого результату; 4) посилення особистісної спрямованості змісту освіти; 5) уточнення переліку і змісту предметних, галузевих і ключових компетентностей. Перелік ключових компетентностей та наскрізних умінь, закладений в Державному стандарті базової середньої освіти, базується на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу щодо формування ключових компетентностей освіти

впродовж життя» [83]. Так, Державний стандарт базової середньої освіти визначає такі ключові компетентності, як: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість і фінансова грамотність тощо [69].

Саме розвиток у особистості життєво важливих компетентностей сприяє її можливості до саморозвитку, самоорганізації, самостійності у вирішенні проблем професійного самовизначення, орієнтації у стрімкому розвитку ринку праці.

Отже, розгляд питання щодо тенденцій розвитку змісту освіти в Україні у період 30-х років XX – XXI століття, здійснений на підставі аналізу історико-педагогічної літератури, дозволяє констатувати, що «зміст освіти» не є сталим поняттям. Воно має історичний характер і змінюється відповідно до зміни зовнішніх і внутрішніх факторів формування змісту освіти.

Протягом досліджуваного періоду необхідно виокремити такі підходи до розвитку змісту освіти: знаннєвий (1930 – 1950-ті роки), діяльнісний (1960 – 1970-ті роки), культурологічний (1980-ті роки), особистісно орієнтований (90-ті роки), компетентнісний (початок XXI століття – до нашого часу).

Окрім того, можемо констатувати, що зміст освіти є суттєвим фактором впливу на професійне самовизначення особистості, оскільки «освіта не лише озброює сумою знань чи формує певні навички, але й виявляє і розвиває її здібності, генетичні задатки, формує потреби й інтереси до майбутньої професії. Саме завдяки освіті особистість знайомиться з основами майбутньої професії і свідомо здійснює свій вибір [35].

2.2. Особистісно-професійне самовизначення учнівської молоді в Україні

В умовах соціально-культурного відродження України, оновлення суспільства, створення національної системи освіти особливого значення набуває проблема професійного становлення особистості. Зросло значення формування у людини таких особистісних якостей, завдяки яким вона поступово стає активним суб'єктом соціальної взаємодії. Адже становлення суспільно активної та гармонійно розвиненої особистості значною мірою залежить від власних зусиль самої людини, спрямованих на самовдосконалення як неодмінну умову досягнення успіху в самовизначенні, самореалізації, життєтворчості. При цьому варто згадати слова М. Пряжнікова, який стверджує, що розкриття сутності самовизначення людини є досить складним завданням ... [93, с. 13]. А власне дослідження проблем особистісного самовизначення на шляху професійного становлення особистості ще не набуло достатнього розкриття [23].

Загальні теоретико-методологічні основи дослідження самовизначення закладені у працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Л. Анциферової, Л. Божович [6], М. Гінзбурга, М. Гриньової [10], М. Дубінки [21], В. Зінченко, С. Рубінштейна, В. Сафіна [99; 100] та роботах західних психологів А. Маслоу, К. Роджерса, Н. Роджерс, Е. Еріксона, В. Франкла, Е. Фромма.

Теоретична концепція технології самовизначення будується на досягненнях педагогічних концепцій організації суб'єктної активності особи у процесі виховання, навчання і соціалізації (Т. Алексеєнко, О. Баришева, В. Кавецький, О. Капустіна, І. Кон, М. Мельникова, А. Мудрик, А. Півнів, Ю. Орлов, Т. Осипова, М. Рожков, Л. Рувінський, Г. Селевко, А. Тубельський та ін.).

Аналіз науково-методичної літератури (Т. Араканцева, О. Гріньова, Г. Ніков, М. Парамонов, М. Пряжніков, Т. Снегирьова, О. Щотка,

Б. Щербатюк та ін.) свідчать, що першочерговими є завдання, які пов'язані з ефективним самовизначенням людини в різних видах життєдіяльності.

У зв'язку з тим, що у процесі професійної діяльності людини відкриваються все нові сторони, відбуваються певні зміни, що потребують осмислення, все частіше самовизначення розглядається як невід'ємний компонент професійного становлення особистості. Основні принципи розуміння проблеми професійного становлення є своєрідним теоретичним фундаментом аналізу динаміки самовизначення особистості [40, с. 53]. Адже основними змістовними характеристиками, як зазначають Т. Кудрявцев, Л. Мітіна, М. Пряжніков, професійного становлення є розвиток саморозуміння, Я-концепції професіонала, самовизначення [36, с. 162].

Не є дивним, що, незважаючи на активні дослідження та аналіз питання особистісного самовизначення людини у процесі професійного становлення в сучасній науковій літературі, досить чіткого й однозначного тлумачення цього поняття немає, не знайдено також і єдиного підходу до розуміння сутності, засобів, структури, критеріїв, механізмів процесу [19].

Самовизначення особистості будується насамперед на виборі системи цінностей. Ми повністю підтримуємо думку О. Семенова, що в основі феномену особистісного самовизначення є цінності, з якими особистість себе ідентифікує та які «опановує» [101]. Як стверджує Н. Савченко, в нашому сьогоденні, на думку зарубіжних і вітчизняних авторів (Д. Фельдштейн, М. Гінзбург, Є. Клімов, І. Кон, М. Пряжніков, С. Рубінштейн, Л. Божович, П. Писарський, Г. Цукерман, В. Франкл та ін.), актуальність вивчення становлення особистісного самовизначення обумовлена насамперед тим, що кожне нове покоління молоді здійснює самовизначення по відношенню до іншої системи (ієрархії) цінностей, які існують у суспільстві [97].

У загальному уявленні, цінність – це поняття, за допомогою якого характеризують соціально-історичне значення для суспільства й особистісний зміст для людини визначених явищ дійсності [105, с. 222–223,

291–292]. Об'єктами такого відношення, виступає все розмаїття предметно-практичної діяльності та суспільних відносин.

Цінності, будучи за своєю природою соціально-історичними, є засобом залучення індивіда до роду людського, тим самим дозволяючи перебороти тимчасовість людського існування. Цінності тісно пов'язані з уявленням про сенс життя, що є одночасно рушієм розвитку особистості і його результатом.

Цінність – це один з основних механізмів взаємодії особистості й суспільства, особистості й культури, де сферою дієвості є «людський світ культури й соціальної дійсності». Науковці А. Здравомислов, В. Тугаринов [111] визначають цінності як якісні характеристики певної культури, що висвітлюють систему значень, смислів та пріоритетів, характерних для певної культури чи цивілізації, уособлюють змістовні характеристики духовного життя людини і суспільства. За їх переконанням, цінності є результатом активної діяльності суб'єкта, їхня сутність пізнається людиною й усвідомлюється лише у процесі суспільної діяльності, коли виявляється позитивна значущість певних об'єктів.

При цьому цінності – це узагальнені уявлення людей про цілі і норми власної поведінки, що втілюють історичний досвід і концентровано представляють зміст культури епохи, певного суспільства в цілому, усього людства [17]. Це існуючі у свідомості кожної людини орієнтири, з якими індивіди й соціальні групи співвідносять свої дії.

Словацький дослідник Я. Гудечек зазначає, що теза, відповідно до якої цінність є ставлення людського суб'єкта до об'єкта, базується на положенні, що тільки людина підходить до матеріальних передумов своєї життєдіяльності як дійсний суб'єкт. Ціннісні ставлення суб'єкта до зовнішнього світу опосередковані орієнтацією людини на інших людей, на суспільство в цілому, на розроблені суспільством і пануючі в ньому ідеали, погляди і норми. Ціннісні відношення – це в основному суспільні, міжособистісні ставлення [11, с. 102]. Так, ґрунтовно аналізуючи поняття «цінність», автор досить розгорнуто визначає два основні його значення:

1) цінності у сенсі об'єктивно існуючих предметів, подій, ідей, якостей матеріальних і духовних продуктів тощо, в яких розміщується атрибут цінності, і ті, що існують незалежно від суб'єктивних оцінок людей;

2) цінності у розумінні значущості для індивіда. Останнє значення розглядається у трьох вимірах: а) цінністю можна вважати якості речей, на які спрямовані зусилля людини або які задовольняють її потреби; б) цінностями можна назвати і позитивно оцінювані з позицій суб'єкта об'єкти; в) під цінністю також розуміють критерій, за яким будь-які об'єкти підлягають оцінці.

У цьому контексті доцільним є представлення позиції В. Тугаринова, який зазначає, що «цінність є суттю тих явищ природи і суспільства, які виступають благом життя і культури людей певного суспільства або класу як дійсності або ідеалу» [111]. На основі чого автор виокремлює дві групи цінностей: 1) цінності життя (загальнолюдські цінності); 2) цінності культури.

Цінності мають неабиякий сенс для буття людини як в матеріальній, так і в духовній сферах, бо вони інтегрують її позиції відносно будь-яких об'єктів; допомагають вирішувати, які з них будуть оцінені позитивно, які негативно, а які визначатимуться як особливо суттєві [11, с. 103]. А справжньою цінністю є те, що слугує добру і людині. Ціннісна емоція завжди позитивна, це сфера справді людського. Цінностей зі знаком мінус не буває. Певна річ: деякий індивідуальний (або груповий) «плюс» може обернутися «мінусом» для інших людей, для людства. Тоді ми говоримо про хибні ціннісні орієнтації. Якщо ж вони соціально небезбечні, їх носіїв ізолюють, перевиховують..., а в теорії цінностей усі величини зі знаком «плюс» [16, с. 8].

Отже, ми з'ясували, що самовизначення пов'язане з цінностями, з потребою формування значенневої системи, в якій провідне місце належить проблемі сенсу життя, з орієнтиром у майбутнє. Тому визначення себе в суспільстві як особистості є визначення власного «Я» (самовизначення,

прийняття активної позиції) співвідносно до соціокультурних цінностей, тобто – визначення сутності свого існування. Визначення себе як особистості – особистісне самовизначення – має ціннісно-змістовний контекст, де цінності визначають орієнтованість у майбутнє [19]. При цьому, ціннісно-орієнтаційна діяльність людини не може здійснюватися поза соціально-психологічною системою «особа-суспільство».

Подальше розкриття значущості ціннісно-сислової детермінації самовизначення людини потребує представлення такого елемента внутрішньої структури особистості як ціннісні орієнтації.

Досить важливим, на нашу думку, є підхід О. Дробницького до розгляду даного питання. Основою розуміння автора є визначення цінності як «світу предметів, що ожили» [15, с. 15]. А «оживають» вони за умови, коли в процесі практики, немов олюднюються і знаходять значення для людини й суспільства. Адже цінності відіграють важливу роль як у формуванні особистості, так і в загальному розвитку суспільства, виконуючи при цьому дві основні функції. Перша з них полягає у тому, що цінності виступають основою формування і розвитку ціннісних орієнтацій людини. Інша ж зводиться до того, що цінності мотивують діяльність і поведінку особи, оскільки орієнтація людини у світі і прагнення до досягнення мети теж обов'язково співвідносяться з вартостями, які входять до внутрішньої структури особистості.

Також необхідно вказати, що існують принаймні два типи цінностей: цінності, сенс яких визначається наявними потребами й інтересами людини, – і цінності, які, навпаки, надають сенсу існуванню самої людини. Цінності, які регулюють самоствердження людської особистості, якою вона є, – і цінності, котрі творять і відроджують людину в новій якості. Тому, щоб глибше усвідомити зв'язок між соціально-діяльною сутністю людини та її ціннісними орієнтаціями, буде доцільним розглядати особу з точки зору її соціальної активності [26].

Звідси, спрямованість і зміст соціальної активності особи характеризує її ціннісна орієнтація, котра сприяє усвідомленню, як і чому певні явища знаходять своє відображення у свідомості конкретної людини, в її системі цінностей; як вона орієнтується в такій системі та в якому напрямку цінності й ціннісна система у свою чергу орієнтують людську поведінку. Тому ціннісна орієнтація – досить складне утворення, котре відображає різні рівні й форми взаємодії суспільного та індивідуального в особі й усвідомлення нею навколишньої дійсності [16, с. 10]. Далі більш детально зупинимось на показі взаємодії цих компонентів.

Як зазначає більшість науковців (Я. Гудечек [11], М. Дубінка [18; 20], А. Здравомислов, В. Каплінський [34], В. Куліш [42], Н. Савченко [97], В. Ядов та ін.), система індивідуальних цінностей є результатом засвоєння особистістю цінностей суспільства, на їхній основі у людини формуються ціннісні орієнтації, як певні світоглядні регулятиви поведінки і діяльності, які є важливим елементом духовної визначеності людини взагалі та особистісного самовизначення зокрема.

При цьому ми визначаємо ціннісні орієнтації як найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань. Сукупність сформованих, стійких ціннісних орієнтацій утворює своєрідну вісь свідомості, що забезпечує стійкість особистості, наступність відповідного типу поведінки і діяльності, виражену в спрямованості потреб та інтересів [105, с. 222–223, 291–292].

У науковій літературі, зокрема працях К. Абульханової-Славської, О. Леонтєва, А. Петровського, С. Рубінштейна, В. Сафіна [100] визначено, що сформовані на засадах інтеріоризації цінностей ціннісні орієнтації та установки визначають особистісні мотиви поведінки й діяльності людини, її спрямованість, активність та самовизначення. Не випадково А. Здравомислов у одній із своїх праць акцент робить на ціннісних орієнтаціях, які розглядає як важливий чинник усієї мотиваційної сфери особистості. Він стверджує, що

«ціннісні орієнтації – найважливіші елементи структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань і прагнень» [31, с. 190].

Обираючи ту чи іншу цінність, людина формує свого роду довгостроковий план поведінки і діяльності, визначає її тривку смислової перспективи. Якщо мотивація дає відповідь на питання, чому?, для чого? людина діє певним чином, то ціннісна орієнтація висвітлює те, заради чого вона діє, чому присвячує свою діяльність [16].

Також А. Здравомислов і В. Ядов широко трактують ціннісні орієнтації як систему установок особистості на ті чи інші цінності матеріальної й духовної культури суспільства. Це, за їх переконанням, «найважливіший компонент структури особи, в них немов реалізується увесь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Це той компонент структури, що становить деяку вісь свідомості, навколо якої обертаються помисли і почуття людини, і з точки зору якої вирішується більшість життєвих питань» [31, с. 198]. Чимало дослідників відносячи ціннісні орієнтації до найважливіших компонентів структури особистості, вважають їх інтегративною характеристикою суб'єкта, що прагне до самовизначення.

Отже, ціннісні орієнтації – це елементи структури особистості, які характеризують змістовну сторону її спрямованості. У формі ціннісних орієнтацій у результаті набуття цінностей фіксується істотне, найбільш важливе для людини. Ціннісні орієнтації – це стійкі, інваріантні утворення («одиниці») моральної свідомості – основні його ідеї, поняття, «ціннісні блоки», значеннєві компоненти світогляду, що виражають сутність моральності людини, а значить, і загальні культурно-історичні умови й перспективи. Система ціннісних орієнтацій виступає «згорнутою» програмою життєдіяльності й слугує базою для реалізації певної моделі особистості. Це та сфера життєдіяльності, де соціальне переходить в особистісне, а особистісне стає соціальним, де відбувається обмін індивідуальними ціннісно-світоглядними позиціями.

Інші дослідники (І. Бех, В. Ольшанський, Л. Фоміна, В. Ядов) вважають, що специфіку ціннісних орієнтацій треба шукати у своєрідності прояву свідомості людини, бо саме у самосвідомості найбільшою мірою проявляється почуття особистої відповідальності, потяг до саморегуляції та самоутвердження [16, с. 12]. Тому головним завданням, що постає перед індивідом, є формування почуття ідентичності на противагу ролівій невизначеності особистісного «Я». Суб'єкт здійснює пошук відповідей на запитання: «Хто я?», «Який мій подальший шлях?». У пошуках особистісної ідентифікації людина вирішує, які дії є для неї важливими та формує певні норми для оцінки власної поведінки і поведінки інших людей.

При цьому, визнаючи, що особистість саморозвивається і є «цілеспрямованою системою», важливим є питання, як слушно зазначає М. Мельникова, про межі самовизначення для кожної конкретної людини. Саме відчуття межі («перцептивна ідентичність» за З. Фрейдом) дозволяє особистості здійснювати одну із можливих стратегій: це і подальший розвиток чи стримування активності, «система заборон» щодо власної реалізації тощо. Так людина ідентифікує себе і це дозволяє їй знайти місце в соціумі для свого Я, визначивши коло допустимої діяльності [24]. Це питання пов'язане з усвідомленням власної цінності та компетентності.

Отже, зацікавленість глобальними проблемами сенсу життя взагалі й власного існування, зокрема – є істотною характеристикою самовизначення людини, що поступово проходить етап формування. При цьому наявність інтересу до сенсу життя і його активне обговорення, на думку М. Гінзбурга, свідчить про ефективність процесу самовизначення.

Узагалі, як стверджує дослідник Д. Трунов, у суспільстві неможливим є перебування поза якими-небудь функціональними ролями. Роль – це те, що існувало до людини, те, що вона бере на себе, і те, що вона транслює наступним поколінням. Тому самовизначення – загально визнана цінність, це ідеал, якого повинна досягти особистість до певного віку. Уповільнення цього процесу, тобто відсутність визначеності (у поглядах, сфері діяльності,

особистому житті тощо) у дорослої людини – ознака того, що вона ще не може бути повноцінним членом суспільства [110, с. 199]. У цьому випадку соціальне оточення стимулює процес самовизначення, тому що воно теж у ньому зацікавлене.

У цілому, життєву орієнтацію людини зумовлює синтез образу «Я», уявлення про себе та образу світу – «світогляд особистості, когнітивними умовами формування якого є засвоєння суб'єктом системи наукових знань, розвиток здібностей до творчого мислення, досягнення високого рівня пізнавальної активності» [57, с. 249]. Отже, ствердження власної позиції в життєвих ситуаціях виявляється через систему ціннісно-орієнтаційних категорій: цілі, зміст, потреби, інтереси, мотиви, цінності, ціннісні орієнтації.

Самовизначення ототожнюється з пошуком себе і відкриттям власного «Я». У зв'язку із цим ми можемо говорити про те, що чинником процесу особистісного самовизначення є Я-концепція (як динамічна система уявлень про самого себе, сполучена з їхньою оцінкою).

Не випадково, що успішність професійного самовизначення багато в чому залежить від Я-концепції, адже проблема розвитку в людини уявлень про саму себе, про свою власну особистість – це уявлення, яке об'єднує поняття «Я-концепція». А власне аналіз філософської, соціологічної, психологічно-педагогічної літератури, присвяченій проблемам професійного самовизначення молоді, дозволяє зробити наступне узагальнення, що поняття самовизначення багатьма авторами пов'язується з процесами «пошуку себе», «відкриття Я», «усвідомлення Я» тощо. На думку дослідників цієї проблеми (Р. Бернс, І. Бех, М. Гінзбург, Е. Діксон, І. Кон, П. Шавір та інших), саме формування образу «Я» (або Я-концепції), яке активно починає розвиватися ще в юнацькому віці, є важливим підґрунтям для подальших процесів самовизначення [25].

Як важлива категорія «Я-концепція» стала поступово закріплюватися в науковому обігу, розкриваючи все нові й нові грані проблеми «само». Також відмічаємо різноманітність її трактування як у

вітчизняній, так і зарубіжній психолого-педагогічній літературі, де спостерігаємо її тісний зв'язок із самосвідомістю. Хоча дотепер не існує ні її загальноприйнятого визначення, ні сталої термінології. Терміни, котрі одні автори вживають для визначення Я-концепції в цілому, інші використовують лише для визначення її окремих елементів. У цьому контексті цінним для нашого дослідження є вивчення досвіду провідного англійського вченого Роберта Бернса, завдяки його діяльності поняття «Я-концепції» було введено в науку [4, с. 62]. У своїй праці «Розвиток Я-концепції та виховання» автор обґрунтував та упорядкував ряд теоретичних позицій щодо визначення сутності зазначеної категорії, окресливши її структурні елементи, наголошуючи при цьому, що «...вона сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань» [4, с. 39]. Однак, як стверджує науковець, власне Я-концепція більше виступає як оціночний елемент самосвідомості, вона є динамічною системою уявлень людини про саму себе, складовими якої є як власне усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, моральних та інших якостей, так і самооцінка – певне суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів, що впливають на цю особистість, та їх обґрунтування. Не випадково, досліджуючи значущість самосвідомості в діяльності людини, Р. Бернс характеризував поняття «Я-концепція» як сукупність уявлень особистості про саму себе, про своє «Я», що співвідноситься з її оціночними судженнями [4, с. 38].

У соціолого-педагогічному словнику знаходимо підтвердження цього визначення, де Я-концепція характеризується як «відносно стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлена система уявлень індивіда про самого себе, яка переживається ним як неповторна, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе» [106, с. 440].

Ураховуючи твердження, що людина, з однієї сторони, має свідомість, а з іншої – усвідомлює себе як один з елементів дійсності, інший дослідник У. Джеймс, розглядав особистісне «Я» як двояке утворення, у якому

поєднуються «Я – усвідомлюю» і «Я – як об'єкт». Він наголошував на тому, що це – дві сторони одного цілого, які існують одночасно. Одна з них включає власне досвід, а інша – зміст цього досвіду (Я – як об'єкт) [13].

Як результат аналізу сутнісної характеристики Я-концепції, науковці виокремлюють в її основі зовнішню (описову) й оцінну складові. При цьому, зовнішню (описову) складову Я-концепції визначають як «образ Я» або «картина Я». А складову, пов'язану зі ставленням до себе або до окремих своїх якостей, називають самооцінкою або прийняттям себе. Такий розподіл дає змогу трактувати її, за твердженням Р. Бернса, як «сукупність установок особистості, спрямованих на себе» [4, с. 62]. Отже, Я-концепція, по суті, визначає не просто те, що собою представляє індивід, але і те, що він про себе думає, як бачить і оцінює свої можливості розвитку в майбутньому [4, с. 74].

Поняття «Я» у психолого-педагогічних дослідженнях може співвідноситись, а, інколи, з одних позицій ототожнюватись з поняттям особистості, а з інших – з поняттям самосвідомості [64, с. 80]. Особистість, з позиції її внутрішнього світу та здатності, завдяки самосвідомості пізнавати власну природу, формувати певне ставлення до себе й поступово закріплювати у своїй свідомості певне оціночне судження, все глибше й різнобічніше пізнає себе та оточення. При цьому «людина фільтрує свої чуттєві враження, наповнює їх смислом, що відповідає її минулому досвіду, її очікуванням, її актуальним переконанням стосовно оточення та себе. І тільки коли індивід наповнює особистісними значеннями чуттєву інформацію про себе, ми можемо говорити про наявність у нього Я-концепції. Співвідносячи із чуттєвими враженнями відповідні значення, особа все далі просувається на шляху самоусвідомлення. При цьому раніш встановлені значення допомагають урозумінні нових вражень» [4, с. 68]. Це своєрідна, як стверджує Р. Бернс, «самореалізуюча лінія розвитку» – важливий етап процесу становлення Я-концепції.

Таке розрізнення процесу і продукту було запропоноване У. Джемсом у вигляді розрізнення «чистого Я» та «емпіричного Я». Він першим визначив проблематичну складність Я-концепції, яку назвав глобальним особистісним Я (Self) як первинне утворення, що поєднує Я – І (те, що пізнає) та Я – Ме (те, що пізнається). Ці дві сторони Я існують узгоджено, одна із яких є чистий досвід (Я – усвідомлююче), а друга – зміст цього досвіду (Я – як об'єкт). За У. Джемсом Я як об'єкт охоплює все, що можна назвати своїм. Враховуючи зазначену інтегративну єдність, автор виділяє такі складові Я-концепції: духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я та фізичне Я [13]. Поряд з цим він указував, що визнання тотожності нашого Я і нашої особистості представляє вимогу здорового глузду.

Аналізуючи праці У. Джемса, а також інших науковців – Ч. Кулі, Д. Міда, Е. Еріксона, К. Роджерса, Роберт Бернс визначає три основні модальності образів «Я» чи самоустановок: реальне «Я», дзеркальне «Я», ідеальне «Я». Кожна модальність включає чотири структурні складові: фізичне «Я», соціальне «Я», інтелектуальне «Я», емоційне «Я» [4, с. 62].

У процесі соціальної взаємодії Я-концепція виникає як результат психо-соціального розвитку особистості, що характеризується як стійкістю, так і змінністю психічних надбань. Не випадково, Р. Бернс характеризує Я-концепцію як своєрідний механізм внутрішнього світу, завдяки якому особистість інтерпретує наявний досвід взаємодії з оточенням, формує власне бачення на ситуацію, що є підґрунтям певних очікувань та прагнень. Завдяки таким характеристикам Я-концепції особистість має змогу вберегти себе від негативних почуттів, які можуть викликати емоційне напруження, стрес, дискомфорт та інші негативні прояви, при цьому створивши певний захисний бар'єр.

У подальшому, уточнюючи сутнісні характеристики Я-концепції, Р. Бернс зазначає, що в більшості визначень Я-концепції установки, які поступово формуються, можуть бути представлені як взаємозв'язок таких трьох основних елементів: 1) переконання, як когнітивна складова установки,

що утворює Я-образ (уявлення індивіда про самого себе) й може визначатися як обґрунтоване, так і необґрунтоване; 2) емоційне ставлення до цього переконання (емоційно-оцінна складова), яку автор називає самооцінкою, що і є афективною оцінкою цього уявлення та може визначатися різною інтенсивністю, оскільки конкретні риси образу «Я» можуть викликати більш чи менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або ж неприйняттям (осудом); 3) відповідна реакція, яка зокрема може мати вияв у поведінці, тобто це ті конкретні дії, що можуть бути викликані образом «Я» та самооцінкою (поведінкова складова) [4, с. 32]. Саме така змістовна сторона Я-концепції, є одним з важливих результатів виховання і навчання, тобто того, що складає зміст і форми соціалізації особистості.

Ще однією важливою характеристикою Я-концепції є її вплив на діяльність мотиваційної сфери, яку можна назвати основою поведінки людини, вона представляє собою внутрішню програму самопрояву, яка формується протягом всього життя людини і тісно пов'язана із здійсненням рефлексії індивіда [98].

Я-концепція формується у людини в процесі соціальної взаємодії як обов'язковий і унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке і у той же час підвладне внутрішнім змінам психічне утворення. Воно має вплив на всі життєві прояви людини – із самого дитинства до глибокої старості.

Залежність Я-концепції від зовнішніх впливів безперечна, але надалі вона відіграє самостійну роль у житті людини. З моменту свого формування Я-концепція стає активним стимулом, що виступає в трьох функціонально-рольових аспектах:

1. Я-концепція як засіб забезпечення внутрішньої узгодженості. Дослідження з теорії особистості ґрунтуються на концепції, згідно з якою людина завжди йде по шляху досягнення максимальної внутрішньої узгодженості.

Уявлення, почуття або ідеї, що вступають у протиріччя з іншими уявленнями, почуттями або ідеями людини, приводять до дегармонізації особистості, до ситуації психологічного дискомфорту. Розуміючи потребу в досягненні внутрішньої гармонії, людина готова реалізовувати дії, які б сприяли відновленню втраченої рівноваги. Істотним чинником відновлення внутрішньої узгодженості є те, що людина думає про саму себе.

2. Я-концепція як інтерпретація досвіду людини. Ця функція Я-концепції полягає в тому, що вона визначає характер індивідуальної інтерпретації досвіду, оскільки у людини існує стійка тенденція моделювати на основі власних уявлень про себе не лише свою поведінку, але й притаманна здатність інтеріоризувати вже наявний досвід у подальші професійні плани.

3. Я-концепція як сукупність очікувань. Я-концепція визначає також і очікування людини, тобто її уявлення про те, що повинно відбутися [99, с. 89–90].

Кожній людині притаманні певні сподівання, які багато в чому визначають характер її дій. Люди, впевнені у власній значимості, очікують, що й інші будуть ставитися до них відповідно; ті ж, що вважають, що вони нікому не потрібні, не цікаві, вони, як правило, інтерпретують відповідним чином реакції навколишніх на себе. Багато дослідників вважають цю функцію центральною, розглядаючи Я-концепцію як сукупність очікувань, а також оцінок, що відносяться до різних аспектів поведінки.

У соціолого-педагогічному словнику його укладачі наголошують, що «Я-концепція – цілісний, хоча і не позбавлений внутрішніх протиріч, образ власного Я, що виступає як установка по відношенню до самого себе і який включає компоненти: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості тощо (самосвідомості); емоційний – самоповага, самоприниження тощо; оцінково-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо» [106, с. 440]. Ці складові Я-концепції піддаються лише умовному концептуальному розмежуванню,

оскільки у психолого-педагогічному значенні вони нерозривно взаємозалежні. Дещо деталізуємо їх змістовну сторону.

1) Конкретні способи самосприйняття, що ведуть до формування образу «Я», можуть бути найрізноманітнішими. Питання про те, чи може людина пізнати саму себе, наскільки об'єктивна її самооцінка, про істинність образу «Я» правомірне щодо його когнітивного компонента, причому і тут потрібно враховувати той факт, що всяка установка – це не відображення об'єкта самого по собі, а систематизація минулого досвіду взаємодії суб'єкта з об'єктом.

2) Уявлення індивіда про самого себе, як правило, здаються йому переконливими незалежно від того базуються вони на об'єктивному знанні або суб'єктивній думці. Предметом сприйняття людини можуть, зокрема, стати його фізичні властивості, його здібності, його соціальні ставлення та інші особистісні прояви. Позитивною установкою на себе, що формується під впливом установок, щодо індивіда (зокрема установок батьків, друзів, педагога, що має авторитет) у процесі його соціалізації називають самоакцептацію. Здоров'я людини, виконання справ, вміння вирішувати задачі, спроможність адаптуватися в незвичайних, іноді важких для сприйняття ситуаціях, також залежить від позитивної установки на себе. Самоакцептація – друга основа самоповаги, без якої та неможлива. Самоповага – це те, через що ти проходиш у житті. Самоакцептація – це те, що ти робиш. Отже, емоційний компонент є своєрідним регулятором дій людини.

3) Я-концепція визначає не просто те, що собою представляє індивід, але й те, що він про себе думає, як визначає свою сутнісну діяльну основу і можливості розвитку в майбутньому. Складову, пов'язану з відношенням до себе чи до окремих своїх якостей, називають самооцінкою чи прийняттям себе. Звичайно, пізнання людиною себе не може бути ні вичерпним, ні вільним від оцінних характеристик і протиріч. Саме цим і пояснюється, як стверджують ряд авторів, необхідність виділення такої складової

Я-концепції, як самооцінка, яка передбачає усвідомлене ставлення до власної особистості: до якостей і станів, можливостей, фізичних і духовних сил та формує судження про власну цінність, що виражається в установках, властивих індивіду [4, с. 35–36]. Таким чином, самооцінка відображає міру розвитку в людини почуття самоповаги, відчуття власної цінності і позитивного ставлення до всього того, що входить у сферу її «Я». При цьому бачимо про тісний зв'язок оцінково-вольового компонента з емоційним, що є надважливо. Також варто зазначити, що низька самооцінка припускає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості [98, с. 67]. Тому таким важливим є формувати правильну самооцінку людини, адже саме вона сприяє моральному задоволенню і підтримує гідність власне особистості.

Варто акцентувати увагу на важливості існування таких суттєвих для розуміння самооцінки ознак: 1) по-перше, важливу роль у її формуванні відіграє співставлення образу Я-реального з образом Я-ідеального, тобто з уявленням про те, якою людиною хотіла б бути; 2) по-друге, фактор важливий для формування самооцінки, пов'язаний з інтеріоризацією соціальних реакцій на даного індивіда, іншими словами, людина схильна оцінювати себе так, як, на її думку, її оцінюють інші; 3) по-третє, ще один погляд на природу і формування самооцінки полягає в тому, що індивід оцінює успішність своїх дій і проявів через призму своєї ідентичності. Індивід відчуває задоволення не від того, що він просто щось робить добре, а від того, що вибрав певну справу і саме її робить вдало [64, с. 81].

Можна виділити декілька джерел формування самооцінки, що мають різну значимість на різних етапах становлення особистості. До їх числа слід віднести: 1) оцінку іншими людьми; 2) референтну групу; 3) актуальне порівняння з іншими; 4) порівняння реального й ідеального «Я»; 5) вимір результатів своєї діяльності [99, с. 88]. При цьому наголошуємо, що самооцінка відіграє дуже важливу роль в організації особистістю

результативного управління своєю поведінкою, без неї важко або навіть неможливо самовизначитися в житті.

Діяльнісна складова Я-концепції полягає в потенційній поведінковій реакції, тобто конкретних діях, які можуть бути детерміновані образом «Я» і самооцінкою. Будь-яка установка є емоційно забарвленим переконанням, пов'язаним з певним об'єктом. Завдяки цьому всі емоції й оцінки, пов'язані з образом «Я», є дуже сильними і стійкими, активно впливають на діяльність людини, її поведінку, стосунки з оточуючими.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити принаймні три основні модальності самоустановок, а саме: 1. Реальне «Я» – установки, пов'язані з тим, як людина сприймає свої здібності, ролі, свій актуальний статус, тобто з її уявленнями про те, якою вона є в дійсності. 2. Дзеркальне «Я» – установки, пов'язані з уявленнями людини про те, як її бачать інші. Дзеркальне «Я» виконує важливу функцію самокорекції домагань людини і її уявлень про себе. Цей механізм зворотного зв'язку допомагає утримувати «Я»-реальне в адекватних межах і залишатися відкритим новому досвіду через взаємний діалог з іншими й із самим собою. 3. Ідеальне «Я» – установки, пов'язані з уявленням людини про те, якою вона хотіла б стати. Ідеальне «Я» формується як деяка сукупність якостей і характеристик, що людина хотіла б бачити в себе, або ролей, що вона хотіла б виконувати. Варто зазначити, що ідеальні елементи свого «Я» особистість формує по тих же основних аспектах, що й у структурі реального «Я» [99, с. 123].

Ідеальний образ складається з цілого ряду уявлень, що є відображенням очікуваних (таємних) сподівань й устремлінь людини. Хоча ці уявлення можуть не відповідати реальному стану речей, тому протиріччя між реальним й ідеальним «Я» складають одну з найважливіших умов саморозвитку особистості.

Крім трьох основних модальностей установок деякі автори (І. Бех, М. Гінзбург, І. Кон, Г. Ніков, В. Сафін) виділяють ще одну, яка відіграє особливу роль, а саме – конструктивне «Я».

Саме конструктивному «Я» або «Я в майбутньому», як стверджує І. Кон, властива спрямованість у майбутнє і побудова проєктивної моделі «Я». Головна відмінність конструктивного «Я» – проєкту від ідеального «Я» полягає в тому, що він пронизаний діючими мотивами і вони більше відповідають ознаці «прагну». У конструктивне «Я» трансформуються елементи, які особистість приймає і визначає для себе як досягну реальність. Необхідно відзначити, що кожен із образів «Я» має складне, неоднозначне за будовою походження, що складається з таких аспектів ставлення: фізичне, емоційне, розумове та соціальне «Я».

А особистість, що самовизначилася – це «суб'єкт, що усвідомив, що він хоче (мета, життєві плани, ідеали), що він може (свої можливості, схильності, дарування), що він є (свої особистісні й фізичні властивості), що від нього вимагає або очікує колектив, суспільство; суб'єкт, готовий функціонувати в системі суспільних відносин».

Отже, Я-концепція – це певна сукупність уявлень людини про саму себе, що включає переконання, оцінки і тенденції поведінки. У силу цього її можна характеризувати як властивий кожній людині набір установок, спрямованих на саму себе. При цьому Я-концепція утворює важливий компонент самосвідомості людини, вона бере участь у процесах саморегуляції і самоорганізації особистості, оскільки обумовлює інтерпретацію досвіду і слугує джерелом очікувань людини.

Я-концепція є важливим фактором професійного самовизначення майбутнього фахівця, що суттєво впливає на його успішність, а також акумулює у своїй основі комплекс уявлень: що собою представляє індивід, що він про себе думає, його розуміння основ власної діяльності, співставлення можливостей та здібностей, окреслення перспектив (тенденцій) розвитку в майбутньому.

Характеризуючи питання особистісно-професійного самовизначення учнівської молоді в Україні варто акцентувати увагу на понятті «учнівська молодь» та його використанні у нашому дослідженні. Самовизначення як психологічне явище виникає в онтогенезі на певному етапі розвитку особистості. У нашому дослідженні йдеться про учнівську молодь в закладах середньої освіти України. Відповідно до законодавства України, основними типами закладів середньої освіти є початкова школа – заклад освіти I ступеня (або структурний підрозділ іншого закладу освіти), що забезпечує початкову освіту; гімназія – заклад середньої освіти II ступеня (або структурний підрозділ іншого закладу освіти), що забезпечує базову середню освіту; ліцей – заклад середньої освіти III ступеня (або структурний підрозділ іншого закладу освіти), що забезпечує профільну середню освіту [80].

Відповідно до Закону України «Про основні засади молодіжної політики», молодь – молоді особи – особи віком від 14 до 35 років, які є громадянами України, іноземцями та особами без громадянства, які перебувають в Україні на законних підставах [82]. Вік випускників закладів середньої освіти України становить приблизно 16–17 років. В умовах 12-річного терміну здобуття загальної середньої освіти молодь здобуватиме загальну середню освіту у 18-річному віці.

На думку Л. Божович, характерними рисами самовизначення у цьому віці є: 1) усвідомлення себе як члена суспільства і конкретизація у новій суспільно значущій позиції, що супроводжується прагненням зайняти нову, більш «дорослу» позицію; 2) самовизначення, засноване на сформованих інтересах і прагненнях суб'єкта, що передбачає урахування своїх можливостей, зовнішніх обставин та опорою на досвід і світогляд, що формується.

Самовизначення на межі старшого підліткового та молодшого юнацького віку ґрунтується на вже стійко сформованих інтересах і прагненнях суб'єкта; припускає урахування особою своїх можливостей і

зовнішніх обставин; спирається на світогляд підлітка, який формується, та пов'язане з вибором професії [6].

Як зазначається в Національній молодіжній стратегії до 2030 року, найбільш активною, амбіційною, підприємливою та орієнтованою на досягнення є молодь у віці 14–18 років. У цей період відбуваються визначення сфери професійних інтересів, а також перші спроби взаємодії із системою самоврядування, суспільними інститутами [51]. Отже, йдеться про допрофесійний період професійної орієнтації.

Другий період – професійний – пов'язаний з набуттям професії після закінчення закладу загальної середньої освіти і передбачає не лише оволодіння професійними знаннями, а й опанування нового соціального статусу, що включає адаптацію до нового навчального закладу, формування професійної мобільності, готовності до продовження професійної освіти і самоудосконалення, розвиток професійних інтересів і професійно важливих якостей; уточнення подальшої професійної перспективи. У межах навчання у відповідному закладі освіти відбувається професійна адаптація до професійної діяльності під час виробничої та переддипломної практик, що сприяє реалізації особою її потенційних можливостей у професійній діяльності [22].

Однак, під час навчання у закладі вищої освіти студент може відчутти необхідність змінити професію, отже, професійна орієнтація у цей період повинна бути спрямована на формування у особи готовності до зміни професійної спрямованості та переорієнтації на суміжні професії, інші види діяльності, відповідно до її індивідуальних потреб.

Таким чином, ми можемо говорити про професійне самовизначення упродовж життя. У дисертаційному дослідженні ми будемо характеризувати проблему професійного самовизначення учнівської молоді, до якої віднесемо осіб від 14 до 22–23 років, періоду закінчення закладу вищої освіти.

Отже, досліджуючи два таких поняття, як особистісне самовизначення та професійне самовизначення учнівської молоді в закладах загальної

середньої освіти, варто зауважити, що вони пов'язані між собою, мають багато спільного. При цьому, розмежовуючи ці поняття, можна сказати, що професійне самовизначення, виходячи з мотивації і спрямованості, є одним із напрямів самовизначення. Професійне самовизначення, на відміну від особистісного, є більш конкретним, оскільки передбачає вибір професії, може виражатися в отриманні диплома. Окрім того, професійне самовизначення більше залежить від зовнішніх умов, водночас особистісне – від внутрішніх.

Таким чином, особистісно-професійне самовизначення учнівської молоді в закладах загальної середньої освіти – це складний процес вибору професійної діяльності, що обумовлений зовнішніми та внутрішніми факторами. Зовнішні фактори (освітнє середовище, психолого-педагогічна підготовка) визначають мотиваційну сторону особистісно-професійного самовизначення, а внутрішні чинники (бажання, потреби, мотиви, цілі), що забезпечують свідомий вибір майбутньої професії [2].

2.3. Загальна характеристика системи профорієнтації в країні

Теорія і практика професійної орієнтації учнівської молоді в закладах загальної середньої освіти в Україні пройшли складний шлях свого становлення і розвитку, і на кожному етапі зміст та організаційна система профорієнтації визначалися нагальними вимогами і запитамі суспільства, а також досягненнями науки в розумінні сутності професійного становлення й особливостей особистісного розвитку людини [93]. Тому актуальним є здійснення загальної характеристики системи професійної орієнтації в Україні у 30-ті роки ХХ – початку ХХІ століття.

Проблеми теорії та історії професійної орієнтації учнівської молоді знайшли своє відображення у численних публікаціях та наукових розробках таких дослідників, як: К. Гінзберг, М. Дубінка [117], Д. Закатнов [31], Е. Зеєр, Т. Колісник, С. Комарова, В. Копетчук, О. Коропецька, Д. Маккеланд,

Н. Михайленко, О. Олеярник, В. Панченко, М. Піддячий, М. Пряжніков [93; 94], Д. Сьюпер, Б. Федоришин, М. Янцура та інших.

Термін «професійна орієнтація» був уведений в обіг у 1883 р. професором Гарвардського університету Френком Парсонсом у роботі «Вибір професії». Він визначає професійний вибір, як процес, у якому індивід співвідносить вимоги різних професій зі своїми психологічними та фізичними властивостями [118].

30-ті роки ХХ століття стали періодом становлення, пошуку і розвитку форм та методів профорієнтаційної роботи в УРСР. У цей період було відкрито Перше бюро з профконсультування в СРСР при Ленінградській біржі праці, а на 1933 рік нараховувалося вже 47 таких бюро. З 1921 року в Україні діяв Всеукраїнський інститут праці (м. Харків), утворений відповідно до постанови РНК УРСР «Про заснування Інституту наукового вивчення праці». Директором цього закладу був Ф. Дунаєвський, де одним із завдань інституту стало вивчення впливу сучасної технології та часткового поділу праці на зміну ролі людини у виробництві, а також втілення нового погляду на зміст та роль професій. На думку Ф. Дунаєвського, професійна орієнтація не повинна мати статичний характер і обмежуватися лише одноразовими випробуваннями [28]. Цей процес, навпаки, є динамічним, його основна мета – виявлення та розвиток закладеного у людині потенціалу. Він уявляв собі «професійну орієнтацію майбутнього як систему установ, що застосовують усю сукупність людських знань для розкриття в людині її професійних можливостей, для надання людині способів своєчасно виявити до кінця свої дійсні потенції, для підбадьорення її волі щодо вибору, обґрунтованому та вільному» [29, с. 49]. Основним методом професійної орієнтації Ф. Дунаєвський вважав тестування. Наведені погляди вченого були дуже актуальними й отримали свій розвиток у 30-ті роки ХХ століття. Його напрацювання та досвід – це перші вітчизняні праці з питань професійної орієнтації.

У світлі дискусій щодо пріоритету біологічних або соціальних факторів у розвитку дитини, у цей період заслуговують на увагу праці Г. Маліса, який акцентував на важливості фактора середовища та порушував проблему його вивчення з метою профорієнтації. Як випускник педологічних курсів при Одеському педагогічному інституті, в подальшому завідувач педологічним кабінетом Будинку Дитинства НКВС у Харкові, вчений продовжив свою роботу з профконсультування у шкільно-психотехнічній лабораторії Ленінградського обласного обстежувального дитячого інституту. Згодом узагальнення досвіду науковець представив у таких роботах, як «Вивчення соціального середовища з метою профконсультації», «Профконсультація в школі» та інших. Автор акцентує, що «основне завдання шкільної профконсультації має полягати в тому, щоб встановити, якою мірою вся соціально-трудова установка підлітка відповідає суспільно-виробничим вимогам», «справжня профконсультація повинна враховувати весь комплекс соціальних вимог, які пред'являються особистості майбутнього працівника виробничими взаємовідносинами, життям і побутом», крім «спеціальних психофізіологічних здібностей робітник повинен мати соціально-трудова установку, яка дозволить йому зайняти належне місце у виробничому колективі, виконати необхідну громадську функцію» [47, с. 7]. Науковець зазначає, що головним у вивченні середовища з метою профорієнтації є насамперед диференціація методик профосвіти, з огляду на різницю підліткової аудиторії за складом; а також профосвіта батьківської аудиторії, оскільки саме батьки можуть суттєво впливати на професійний вибір дитини. Автор робить висновок, що «професійна спрямованість є соціально-професійною спрямованістю», а вибір підлітком професії залежить від усього комплексу соціально-побутових уявлень, набутих його минулим досвідом про обрану професію [47, с. 9]. Досягненням науковця стало створення власної профконсультаційної анкети, яка містила такі розділи: 1. Соціально-професійна характеристика членів сім'ї. 2. Соціально-професійна характеристика підлітка, що профорієнтується. 3. Спеціальні дані, що мають

значення для формування професійної спрямованості підлітка. 4. Соціально-професійна характеристика шкільних товаришів підлітка. Значення (статус) товаришів у класі, оцінка їхньої професійної спрямованості. 5. Додаткові дані [47, с. 75–76]. Однак, у його працях професійна орієнтація не розглядалася як система.

Перші спроби розробки професійної орієнтації як системи були зроблені у працях О. Болтунова та П. Блонського. В їхніх роботах акцент зроблено саме на системі професійної орієнтації, а не зазначено лише про окремі заходи. Зокрема, О. Болтунов зауважував, що профорієнтаційна робота у шкільній практиці проводилася лише у випускних класах, та акцентував на необхідності проведення її протягом навчання учнів у школі. Школа, вважав науковець, повинна дати учням інформацію про досягнення та перспективи народного господарства, про вимоги різних видів діяльності до особистості, виховувати позитивне ставлення до праці, забезпечити оціночні дані стосовно загальноосвітньої підготовки, трудової придатності й спрямованості школяра. Чим більше зробить школа у цьому напрямку, тим краще її випускники будуть підготовлені до раціонального вибору професії. Запропонована науковцем система профорієнтаційної роботи з учнями містила такі компоненти: профінформацію, основне завдання якої – дати повну і точну інформацію про сутність професії для того, щоб вона увійшла до складу мотивів вибору професії; профобстеження, до змісту якого входить моніторинг професійної інформованості (знання професій), профспрямованості (виявлення установок на вибір професії, оцінка сили, міцності суспільної прийнятності, медичне обстеження профпридатності, рівень загальноосвітньої та трудової підготовки); профконсультацію [90, с. 15]. При цьому О. Болтунов приділяв велику увагу взаємодії школи, сім'ї та профконсультаційних установ у цій роботі.

Визначною подією щодо вирішення питання організації та проведення профорієнтації варто вважати 1-й Всесоюзний психотехнічний конгрес (1931 р.). З'їзд приділив увагу вирішенню найбільш актуальних питань теорії

і практики профорієнтаційної роботи, а також одним із своїх рішень наголосив на необхідності докорінної перебудови роботи з профорієнтації, передачі її політехнічній школі. За цей період часу істотно змінилися організаційні форми і методи роботи, а на зміну профорієнтації прийшла система профорієнтаційних впливів на особистість. Профорієнтаційна робота поступово почала розвиватися в школах за допомогою різних ланок служби профорієнтації та відбору. До середини 1930-х років у ряді великих міст вже сформувалася організаційна структура управління профорієнтаційною та профорієнтаційною діяльністю, була запропонована нова психолого-педагогічна концепція розвитку особистості, заснована на ідеях соціально-історичної обумовленості вищих психічних функцій і зв'язку навчання і розвитку [107].

Як зауважують М. Опачко та А. Ковач, уже на ранніх етапах розвитку і становлення професійної орієнтації як системи підготовки молоді до свідомого вибору професії відзначається розробка ідеологічної складової трудового виховання і підготовки молоді до вибору професії. Дуже великий акцент робився на робітничих професіях, адже саме таких фахівців потребували соціалістичні країни. Від молоді людини очікувалась свідомо жертвовність щодо власних інтересів заради вищих суспільних цінностей. Ґрунтуючись на методологічних засадах діяльнісного підходу, професійна орієнтація учнів на практиці реалізовувалась через втілення в процес навчання і виховання молоді принципів політехнізму, зв'язку навчання з життям та працею, з трудовим вихованням молоді [55].

Отже, характеризуючи систему профорієнтації в країні у 30-ті роки ХХ століття, слід зауважити, що у цей період зазначений напрямок став виокремлюватися в самостійну галузь психології праці. Основним завданням було формування професійної спрямованості учнів. У 30-ті роки вже сформувалася організаційна структура управління профорієнтаційною діяльністю, яка не як щось раз і назавжди визначене, а як динамічний процес, що передбачає її зміну. У зв'язку із розробкою системи профорієнтаційного

впливу на особистість, вагомого значення набула виховна концепція, спрямована на формування професійного самовизначення особи, що навчається, відповідно до вимог суспільства. На відміну від західних країн, науковці яких акцентували на гуманістичних засадах професійної орієнтації, основою яких є особистість, її інтереси та прагнення, форми і методи професійної орієнтації в нашій країні у досліджуваний період визначалися потребами суспільства.

Однак, у червні 1936 р. була видана постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекоєчення в системі Наркомосу», через яку розробка питань профорієнтації була майже припинена. У науковій літературі з питань професійної орієнтації єдиним поясненням втручання вищих партійних інстанцій була вказівка на інтенсивне та неконтрольоване використання тестів у промисловості та народній освіті, що призвело до серйозних помилок, зокрема й у справі класифікації працівників з різних професій. При цьому цією постановою були відкинуті й певні здобутки щодо організації професійної орієнтації учнівської молоді, зокрема щодо практичної спрямованості цієї роботи. Окрім того, така заборона спричинила значне відставання у цьому напрямі від провідних західних держав.

З огляду на викладене, розвиток професійної орієнтації протягом кінця 30-х до кінця 50-х років ХХ століття характеризувався, по-перше, відсутністю вивчення індивідуальних особливостей людини, її нахилів та здібностей, натомість метою роботи з професійної орієнтації стало виявлення соціальних мотивів та морально-політичної зрілості особистості. По-друге, припинилися дослідження з профорієнтації учнівської молоді. Така робота здійснювалася лише епізодично. По-третє, профорієнтація проводилася педагогами-ентузіастами, які здійснювали пошук нових шляхів як у підготовці випускників до вступу, так і до вибору робітничих професій. Зауважимо, що на цей період припадають роки Другої світової війни. Незважаючи на те, що на початку 40-х років ХХ століття виникла тенденція посилення уваги держави до питань організації профорієнтаційної роботи на

масові професії через мережу шкіл та ремісничих училищ (Додаток М), у воєнні та повоєнні роки профорієнтаційна робота серед учнівської молоді відійшла на другий план, з огляду на політичні та соціально-економічні умови, в яких опинилася Україна. Отже, системна, цілеспрямована та науково-обґрунтована робота з профорієнтації учнівської молоді у зазначений період фактично не проводилася.

З кінця 50-х до кінця 60-х років ХХ століття починається новий період розвитку проблеми професійної орієнтації. У цей час було організовано групу профорієнтації у НДІ теорії та історії педагогіки АПН СРСР на чолі з О. Волковським, відкрито лабораторію профорієнтації у НДІ психології у Києві, якою керував Б. Федоришин; організовано НДІ трудового навчання та профорієнтації при Академії педагогічних наук СРСР, керівником якої був А. Голомшток. Як зауважує багато дослідників, це був час, коли профорієнтацію не забороняли, але рівень розробок набагато знизився. Профорієнтаційна робота була суттєво ідеологізована. Вона була спрямована на вирішення політичного завдання кадрового забезпечення промисловості та сільського господарства, на перший план ставилися не потреби особистості, а потреби народного господарства. На офіційному рівні характерними були гасла «Усім класом на ферму!», «...на завод!», «...на будівництво країни!».

Особливість профорієнтації у зазначений період полягала в тому, що в закладах загальної середньої освіти профорієнтаційна робота була підмінена трудовим вихованням та професійною підготовкою, що, зрештою, не призвело до очікуваного результату, оскільки більшість випускників не пов'язувала свою майбутню професійну кар'єру з профілем виробничого навчання, що не відповідав їхнім нахилам та особистісним якостям [120]. Окрім того, концепція профорієнтації мала виховний характер, вона була своєрідним етапом підготовки до свідомого вибору, орієнтованого на готовність вибрати професію, яка б задовольняла потреби суспільства [63].

Як стверджує О. Пряжнікова, до 60-х років ХХ століття стало відомо, що підвищення продуктивності праці та й науково-технічний прогрес

загалом залежить від якості людських ресурсів. На цю якість впливають передусім професійна підготовка та здібності людини, але не лише вони. Не меншою мірою, ефективність працівника залежить від психологічних феноменів: інтересу, мотивації, структури ціннісних орієнтацій та інших характеристик, безпосередньо не пов'язаних з процесом праці або, принаймні, слабо контрольованих ззовні. У зв'язку з цим теорія та практика профорієнтаційної роботи суттєво змінилися. Зазначимо, що до навної сукупності психофізіологічних якостей («можу»), вимог до професії («треба»), було додано компонент, що включає суб'єктивний інтерес та мотивацію («хочу»). Насправді формування професійних інтересів і мотивації до праці в СРСР вирішувалося як педагогічне завдання – завдання виховання [94].

Починаючи з кінця 60-х років ХХ століття питання професійної підготовки учнівської молоді знову офіційно отримало державну підтримку. У цьому сенсі важливого значення набувають урядові постанови «Про заходи з подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966 р.) та «Про професійну орієнтацію молоді, яка навчається» (1969 р.). Останній документ визначав основні соціальні інститути, на яких покладалася профорієнтаційна робота з молоддю, що навчається: середні загальноосвітні школи, сім'я, фабрично-заводські та місцеві комітети профспілок, комітети комсомолу, громадські організації, підприємства, зокрема організації НТО і ВТВР, ради та правління клубів, будинків і палаців культури підприємств тощо. Відповідно до постанови, завдання зазначених суб'єктів полягали у такому [88]:

- 1) середні загальноосвітні школи – покращення роботи з профорієнтації, підготовки учнів до праці на виробництві в єдності з політехнічною загальноосвітньою та трудовою підготовкою, а також з урахуванням інтересів, схильностей та фізичного розвитку учнів; ознайомлення школярів із сучасним промисловим та сільськогосподарським виробництвом, масовими робітничими професіями, зі змістом навчання у професійно-технічних навчальних закладах, з перспективами зростання

професійної майстерності молодих робітників – випускників училищ; створення у восьмирічних та середніх загальноосвітніх школах кабінетів або куточків професійної орієнтації [122]. Робота з підготовки учнів до свідомого вибору професії розглядалася як спільна робота сім'ї, школи та підприємств;

2) фабрично-заводські та місцеві комітети профспілок, комітети комсомолу – організація в цехах та на дільницях зустрічей, метою яких було ознайомлення школярів з виробництвом та робочими місцями, проведення консультацій та бесід для школярів і їх батьків про масові професії, умови праці, суспільно-політичне життя колективу; проведення днів відкритих дверей на підприємствах та у професійно-технічних навчальних закладах; надання можливості роботи на виробництві для учнів восьмих-десятих класів за погодженням з керівниками під час літніх канікул;

3) ради та правління клубів, будинків та палаців культури – покращення пропаганди бойових, трудових та революційних традицій радянського народу, демонстрація зростаючої ролі робітничого класу у будівництві тогочасного суспільства, виховання у шкільної молоді глибокої поваги до людей праці; проведення зустрічей школярів з кадровими робітниками та представниками робітничих династій, керівниками та фахівцями заводів та фабрик, колгоспів та радгоспів, запрошення у тих випадках, коли це доцільно, підлітків на урочистості – посвяти у робітники, присвоєння звань колективів та передових робітників, нагородження робітничого колективу за трудові досягнення; розширення мережі технічних гуртків-лекторіїв та кінолекторіїв для учнівської молоді; проведення тематичних вечорів «У світі професій», «Ким бути?», «Куди піти працювати?» тощо; диспутів, де предметом обговорення були теми про спрямованість професійного покликання, вибір життєвого шляху; читацьких конференцій, обговорення книг, присвячених робітничому класу, трудівникам села, різним робітничим професіям.

У Постанові також зазначалося: «Під час проведення педагогічної пропаганди звернути увагу на роз'яснення питань, пов'язаних із підготовкою

молоді до свідомого вибору професії, використовуючи з цією метою багатотиражний друк, місцеве радіомовлення, батьківські лекторії, педагогічні факультети народних університетів» [88].

Отже, йдеться про посилення зацікавленості до питань професійної орієнтації молоді, що навчається, з позицій держави і про намагання створити та реалізувати єдину систему профорієнтації, визначивши суб'єктів цієї діяльності, її зміст, основні напрями та результати.

У 60-х і першій половині 70-х років ХХ століття профорієнтація трактувалась як система державних науково обґрунтованих психолого-педагогічних і медичних заходів, спрямованих на формування в учнівської молоді готовності до вибору професії на основі потреб суспільства і з урахуванням інтересів, здібностей та нахилів учня [95].

Цей період характеризувався високим технічним забезпеченням праці та її інтелектуальним змістом, що сприяло поєднанню загального і політехнічного навчання з професійним у межах закладів загальної середньої освіти. У 1974 році Рада Міністрів СРСР ухвалила постанову «Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і професійної орієнтації учнів», у якій було визначено основні завдання міжшкільних навчально-виробничих комбінатів: ознайомлення учнів із трудовими процесами та змістом праці робітників на підприємствах, здійснення професійної орієнтації учнів з метою підготовки їх до свідомого вибору професії, навчання учнів початкових навичок праці з обраної професії. Міжшкільні навчально-виробничі комбінати визначалися центрами роботи з професійної орієнтації серед учнів та їхніх батьків у школах району (міста) [54]. Для виконання цього завдання в країні розширювалася мережа загальноосвітніх шкіл (сфера навчання), позашкільних установ (сфера творчого виховання), міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, майстерень при школах (сфера політехнічної освіти, профорієнтації та продуктивної праці). Відповідно до Типового положення про міжшкільні навчально-виробничі комбінати, «міжшкільний навчальний комбінат

реалізує загальноосвітні програми основної загальної, середньої (повної) загальної освіти в частині вивчення дисципліни «Технологія», а також додаткові освітні програми, які мають на меті трудове виховання, професійну орієнтацію та підготовку учнів» [109].

Друга половина 70-х років відзначилася ухваленням Постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР від 22.12.1977 року «Про подальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітньої школи та підготовку їх до праці». Вона передбачала створення при Міністерстві освіти СРСР Міжвідомчої методичної ради за участю представників Держплану СРСР, Державного комітету Ради Міністрів СРСР з праці та соціальних питань, ВЦРПС, ЦК ВЛКСМ та інших зацікавлених міністерств та відомств, організацію при виконкомах районних (міських) Рад народних депутатів комісії за участю представників шкіл та інших навчальних закладів, виробничих колективів, громадських організацій та батьків, введення додатково до штатів обласних, районних (міських) відділів народної освіти посади інспектора з трудового навчання, виховання та професійної орієнтації учнів [52].

Здійснюючи аналіз процесу формування системи професійної орієнтації у 70-ті роки ХХ століття, необхідно акцентувати на ролі громадських організацій у цьому процесі, зокрема на створенні координаційних рад із професійної орієнтації, галузевих та територіальних (районних, міських, обласних, республіканських) центрів профорієнтації молоді, бюро профорієнтації на підприємствах при профспілкових комітетах. Основними функціями цих організацій були:

- координація та повсякденний контроль за ходом роботи з професійної орієнтації школярів;
- затвердження положень, рекомендацій, методичних вказівок щодо профорієнтації учнів, їхніх батьків;
- контроль над виданням довідкової та іншої літератури про провідні професії;

- організація систематичної пропаганди робітничих професій через друк, радіо та телебачення;
- вивчення та поширення кращого досвіду роботи шкіл, підприємств та організацій;
- залучення необхідних фахівців до проведення цієї роботи [94].

Середина 70-х років ХХ століття у сфері професійної орієнтації характеризується опублікуванням значної кількості робіт щодо теоретичних позицій системи профорієнтації. Серед них дослідження О. Голомштока, Е. Зеєра, Л. Йовайші, Є. Клімова, Г. Костюка, А. Маркової, Є. Павлютенкова, В. Симоненка, С. Чистякової, Б. Федоришина та інших науковців. Зокрема, Е. Зеєр акцентував на розумінні професійного розвитку як притаманного кожному, універсальному етапі становлення особистості. Л. Йовайша трактував профорієнтацію як спеціально організовану систему виховної й освітньої роботи, цільовою спрямованістю якої було формування професійної зорієнтованості учнів, їхньої здатності свідомо обирати професію із урахуванням суспільних потреб та надання їм допомоги у самовизначенні при їх виборі [33].

Важливий внесок у відновлення професійної орієнтації у зазначений період зробив Є. Клімов. Науковець приділяв увагу теоретичним та методичним засадам професіографії та вибору професії, у його працях були розкриті сучасні теоретичні основи професійної орієнтації. З метою орієнтації старшокласників у світі професій Є. Клімов розробив класифікацію професій за предметом праці: «людина», «техніка», «знакова система», «художній образ», «природа», що набула поширення в Радянському Союзі у цілому, й зокрема в Україні. До сьогодні популярною залишається створена вченим методика ДДО (диференційно-діагностичний опитувальник) для виявлення професійних інтересів учнівської молоді.

У вітчизняній науці розробка методологічних і теоретичних проблем професійного самовизначення учнів належить Г. Костюку. Науковець всіляко обстоює думку вибору професії та оволодіння нею в загальноосвітній школі,

що мало б забезпечити умови свідомого обрання професії кожним випускником школи. Провідною ідеєю у працях науковця щодо професійного самовизначення стала ідея поєднання навчання з продуктивною працею, саме в цьому учений вбачав шлях підготовки всебічно розвинених, активних членів суспільства. У процесі такого поєднання реалізуються й розвиваються природні можливості людини, формуються її розумові, моральні та інші якості [102]. Учений зазначав, що «запорукою успіху професійної орієнтації є розуміння складності її завдань, добра підготовка до їх виконання, тактовність порад, які залишають місце для власного вибору професії кожною особистістю, не знімають з неї відповідальності за вибір свого життєвого шляху, допомагають розв'язати ті суперечності, що виникають при цьому, не підривають у молодій людині віри у свої сили і водночас допомагають позбутися хибної їх переоцінки» [38].

Таким чином, проблема профорієнтації набула індивідуально-психологічного, людинознавчого аспекту і перетворилася на психолого-профорієнтаційний супровід індивіда на всіх етапах його професійного шляху. З 70-х років ХХ століття переважним стало виховання у молоді здатності до самостійного вибору, а у теорії профорієнтації намітився відхід від масових психодіагностичних методик на користь індивідуалізованої допомоги особам.

Ми приєднуємося до думки Н. Пономарьової, яка визначає 80-ті роки ХХ століття як етап теоретичного і організаційно-методичного забезпечення розвитку служби професійної орієнтації на державному рівні. У цей період було розроблено теоретичні засади системи профорієнтаційної роботи, що мала на меті забезпечення державних економічних потреб. Провідним методологічним принципом професійної орієнтації стає принцип зв'язку політехнічного навчання з професійним [65].

Прийняття Постанови ЦК КПУ та Ради Міністрів УРСР «Про покращення трудового виховання, навчання і професійної орієнтації школярів і організації суспільно корисної виробничої праці» від 10 липня

1984 р. № 282 визначило новий етап у розвитку професійної орієнтації учнівської молоді. Новизна формування системи профорієнтаційної роботи у 80-ті роки ХХ століття полягала: у покладанні на Державний комітет УРСР з праці та його органи на місцях координації роботи з професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл; введенні в школах курсу «Основи виробництва. Вибір професії»; створенні навчально-методичних кабінетів професійної орієнтації у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах і великих дев'ятирічних школах; підготовці та виданні нових програм, підручників, методичної та довідкової літератури з питань трудового виховання, навчання і професійної орієнтації школярів; створенні центрів професійної орієнтації учнівської молоді [86].

Положення про те, що «система трудового виховання, навчання і професійної орієнтації осіб, що навчаються, має підвести їх по закінченню неповної середньої школи до обміркованого вибору професії та відповідного навчального закладу для продовження освіти» [84], свідчить про те, що профорієнтація була визнана одним із суттєвих аспектів освіти.

У 1988 році Державні бюро з працевлаштування та інформації населення (ДБПН) було реорганізовано в Центри (бюро) з працевлаштування, перенавчання та профорієнтації зі значним розширенням функцій. Вони здійснювали роботу за такими напрямками: аналіз трудових ресурсів і розробка регіональних балансів робочої сили; організація професійної орієнтації населення; працевлаштування вивільнених працівників; надання рекомендацій щодо підбору або зміни професії, спеціальності з урахуванням індивідуальних здібностей та інтересів особи; здійснення профорієнтаційної роботи та консультацій для всіх груп населення, організації у разі потреби підвищення кваліфікації та перенавчання працівників. В Україні на початок 1989 року налічувалося 63 таких міських центри, а також 371 бюро з працевлаштування, перенавчання і профорієнтації населення.

У 80-ті роки ХХ століття в усіх республіках СРСР, зокрема й в Україні, активізувалися наукові дослідження з питань професійної орієнтації учнівської молоді. Серед науковців можна назвати таких, як: П. Атутов, С. Батишев, В. Зінченко, Є. Клімов, Г. Левченко, Є. Павлютенков, В. Сидоренко, М. Скаткін, М. Тищенко, Д. Тхоржевський, Б. Федоришин та ін. У їхніх дослідженнях професійна орієнтація характеризувалася як єдність мети, змісту, принципів, організаційних форм, методів і засобів, що допомагають індивіду у вивченні професії та власних особистісних якостей, які забезпечують такий вибір професії, сфери діяльності, навчального закладу, що відповідав би інтересам і здібностям учнів, їх здоров'ю й фізичним даним та водночас узгоджувався з потребами народного господарства і культури в кадрах [103]; «...цілеспрямована діяльність, пов'язана з формуванням у підростаючого покоління професійних інтересів і нахилів відповідно до особистих здібностей, потреб суспільства та придатності до тієї чи іншої професії» [96].

Отже, наприкінці 80-х років ХХ століття в Україні відродилася повноцінна науково обґрунтована система професійної орієнтації учнівської молоді на державному рівні, яка поєднувала мету, зміст, принципи, організаційні форми, методи і засоби професійної орієнтації та мала на меті допомогти особам, що навчаються, визначитися у виборі майбутньої професії та відповідного навчального закладу для продовження освіти після закінчення школи.

У 90-х роках ХХ століття було створено нормативне підґрунтя щодо державного регулювання здійснення профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю в незалежній Україні у період переходу до ринкової економіки. Тому головною метою професійної орієнтації було посилення конкурентоспроможності працівника на ринку праці та досягнення ефективної зайнятості населення. Професійна орієнтація, відповідно до «Концепції державної системи професійної орієнтації населення», визначається як комплексна науково обґрунтована система форм, методів та

засобів впливу на особу з метою оптимізації її професійного самовизначення на основі врахування особистісних характеристик кожного індивідуума та потреб ринку праці [75]. У зазначеній Концепції було визначено основні елементи професійної орієнтації: професійна інформація, професійна консультація, професійний добір, професійний відбір та професійна адаптація; основні науково-методичні засоби, що використовуються у професійній орієнтації: професіографія та професійна діагностика, а також принципи профорієнтаційної роботи. Слушним положенням у Концепції, на нашу думку, було введення до штату шкіл, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, позашкільних, професійних і ЗВО посади профконсультантів. Але, на жаль, такої посади до сьогодні немає, тому функції профконсультанта у закладах освіти виконують в основному педагоги.

На виконання «Концепції державної системи професійної орієнтації населення» було розроблено «Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається», в якому професійна орієнтація розглядається як обґрунтована система форм, методів і засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному свідомому професійному самовизначенні та трудовому становленні [73]. Відповідно до Положення, профорієнтаційна робота з молоддю, що навчається, умовно поділялася на два періоди: допрофесійний і професійний. Допрофесійний період, у свою чергу, включає початковий (пропедевтичний) – молодші школярі, пізнавально-пошуковий – учні 5–7 класів середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів, базовий (визначальний) етапи – учні 8–9 (8–11) класів. Результатом такої діяльності мала стати сформованість особистісно значимого смислу вибору професії, певної професійної спрямованості (професійних намірів, планів оволодіння професією, професійної перспективи), професійне самовизначення учнів, готовність до зміни професійної зорієнтованості та переорієнтації на суміжні професії, інші види діяльності, відповідно до індивідуальних особливостей учнів та результатів профвідбору.

Професійний період включає етап професійного навчання, тобто етап набуття спеціальності, результатом якого є конкурентоспроможний на ринку праці кваліфікований робітник, спеціаліст, готовий до активної професійної діяльності і переорієнтації на певну професію; адаптаційний етап – професійна діяльність, результатом якої має бути повноцінна реалізація особистістю потенційних можливостей у професійній діяльності.

Координацію організаційних питань професійної орієнтації молоді, яка навчається, здійснюють Міністерство освіти України і Міністерство праці України. Зауважимо, що постановою Ради Міністрів УРСР від 13 вересня 1990 р. № 252 республіканський центр з працевлаштування, перенавчання і профорієнтації населення було перейменовано у республіканський центр зайнятості і профорієнтації населення при Міністерстві праці УРСР. Почалась розбудова служби зайнятості України.

Положення наведених нормативних документів були розроблені й доповнені у наукових працях таких дослідників, як: Г. Костюк, Д. Ніколенко, І. Назімов, З. Нечипорук, О. Мельник, Є. Павлютенков, М. Піддячий, В. Рибалка, В. Сидоренко, В. Синявський, М. Тименко, Б. Федоришин, М. Янцура та ін. Досліджуючи поняття професійної орієнтації, науковці виходять з того, що, по-перше, особа, що навчається, є суб'єктом профорієнтаційного самовизначення та саморозвитку, а, по-друге, ця діяльність передбачає підготовку осіб, що навчаються, до свідомого професійного самовизначення. Такий підхід відображено й у «Концепції державної системи професійної орієнтації населення» від 17.09.2008 року, в якій професійна орієнтація населення визначається як науково обґрунтована система взаємопов'язаних економічних, соціальних, медичних, психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на активізацію процесу професійного самовизначення та реалізації здатності до праці особи, виявлення її здібностей, інтересів, можливостей та інших чинників, що впливають на вибір професії або на зміну виду трудової діяльності [76].

Окрім того, таке ж розуміння дефініції «професійна орієнтація населення» закріплено і в Законі України «Про зайнятість населення» [72].

Предметом дослідження вітчизняних науковців у пострадянські часи стали проблеми формування готовності до вибору професії, підготовки до професійного самовизначення, розвитку кар'єрної компетентності, питання теоретико-методологічних та методичних засад професійної орієнтації учнівської молоді, зарубіжного досвіду щодо профорієнтації тощо.

Так, автори підручника «Професійна орієнтація» досліджують історію виникнення професійної орієнтації особистості та сучасний стан її розвитку; визначають теоретичні основи професійної орієнтації особистості; аналізують окремі питання її методології, роблячи акцент на меті, функціях та завданнях. Окрім того, науковці презентують провідні методи і форми професійної орієнтації особистості, особливості управління професійною орієнтацією в соціальному та психолого-педагогічному аспектах [90].

Д. Закатнов аналізує визначення організаційно-педагогічних умов розв'язання проблеми професійної орієнтації молоді на робітничі професії. Науковець зазначає, що здійснення орієнтації молоді на робітничі професії передбачає реалізацію низки організаційно-педагогічних умов: відродження системи трудової підготовки та трудового виховання у закладах загальної середньої освіти; створення, із залученням соціальних партнерів, сучасної бази трудової підготовки школярів тощо. Профорієнтаційна підтримка комплексу заходів, спрямованих на орієнтацію молоді на робітничі професії, має будуватися з урахуванням особливостей професійного розвитку особистості, притаманних цій віковій групі [31].

І. Заєць акцентує на нових підходах до набуття професії. Якщо раніше вважалося за норму здобувати одну професію впродовж життя, то наразі тенденції значно змінилися, і людина впродовж життя освоює 2–3 професії. Це пояснюється тим, що вимоги до здобуття тої чи іншої професії змінилися і значно розширилися. Майбутнє за професіями та ролями, які включають знання «на перетині» одразу кількох спеціалізацій, тому набір навичок має

бути широким. Ці тенденції мають позначитися на змісті сучасної профорієнтаційної роботи [30].

М. Тименко досліджує теоретичні засади і практичний досвід професійної орієнтації та кар'єрного навчання учнів у закладах загальної середньої освіти Англії і визначає можливості реалізації його прогресивних ідей в Україні. Охарактеризовано трансформацію поглядів на місце професійної орієнтації та кар'єрного навчання. Акцентовано на різних підходах, які застосовують на практиці школи для інтеграції знань із професійної орієнтації та кар'єрного навчання до змісту освіти – запровадження окремих уроків, окремого модуля в програмі «PSHE», інтеграція знань з профорієнтації, запровадження міжпредметної теми «Професійна орієнтація». Охарактеризовано форми і методи профорієнтаційного та кар'єрного навчання в закладах загальної середньої освіти Англії, акцентовано на відкритості системи до застосування інновацій, що проілюстровано на прикладі портфоліо як перспективного інструменту для самопізнання та мотивації молоді та он-лайн інструментів (он-лайн бібліотека з профорієнтації та кар'єрного навчання, дисплеїв, твітів, відео) [108].

Отже, сучасний період розвитку професійної орієнтації спрямований на пошук нових форм і методів цієї діяльності, що обумовлено виникненням нових економічних умов, пов'язаних з переходом до ринкової економіки, нагальними потребами освітніх новацій, структурними змінами в освіті й науці, створенням ефективної системи професійної підготовки молоді.

Висновки до другого розділу

1. Розгляд питання щодо тенденцій розвитку змісту освіти в Україні в період 30-х років XX – XXI століття, здійснений на підставі аналізу історико-педагогічної літератури, дозволяє констатувати, що зміст освіти – це динамічна та змінювана структура, детермінована низкою зовнішніх і

внутрішніх чинників. До зовнішніх чинників належать, зокрема, політичні, економічні, науково-технічні, демографічні, морально-етичні, культурологічні чинники. Внутрішніми чинниками є наявність нових педагогічних ідей, концепцій, теорій; впровадження нових педагогічних технологій; усвідомлене соціальної значущості професії вчителя; освітні традиції тощо.

2. Протягом досліджуваного періоду слід виокремити такі підходи до розвитку змісту освіти: знаннєвий (1930 – 1950-ті роки), діяльнісний (1960 – 1970-ті роки), культурологічний (1980-ті роки), особистісно орієнтований (90-ті роки), компетентнісний (початок XXI століття – до нашого часу).

3. Розвиток професійної орієнтації протягом кінця 30-х до кінця 50-х років XX століття характеризувався, по-перше, відсутністю вивчення індивідуальних особливостей людини, її нахилів та здібностей, натомість метою роботи з професійної орієнтації стало виявлення соціальних мотивів та морально-політичної зрілості особи. По-друге, епізодичністю досліджень з профорієнтації учнівської молоді. По-третє, профорієнтація проводилася педагогами-ентузіастами. Проблема профорієнтації набула індивідуально-психологічного, людинознавчого аспекту і перетворилася на психолого-профорієнтаційний супровід індивіда на всіх етапах його професійного шляху. З 70-х років XX століття переважним стало виховання у молоді здібності до самостійного вибору, а у теорії профорієнтації намітився відхід від масових психодіагностичних методик на користь індивідуалізованої допомоги особам. Наприкінці 80-х років XX століття в Україні відродилася повноцінна науково обґрунтована система професійної орієнтації учнівської молоді на державному рівні, яка поєднувала мету, зміст, принципи, організаційні форми, методи і засоби професійної орієнтації та мала на меті допомогти особам, що навчаються, визначитися у виборі майбутньої професії та відповідного закладу освіти для продовження здобуття освіти по закінченню школи. Сучасний період розвитку професійної орієнтації спрямований на пошук нових форм і методів цієї діяльності, що обумовлено

виникненням нових економічних умов, пов'язаних з переходом до ринкової економіки, нагальними потребами освітніх новацій, структурними змінами в освіті й науці, створенням ефективної системи професійної підготовки молоді.

Результати дослідження, представлені у розділі, викладені в таких публікаціях автора: [17]; [18]; [19]; [20]; [21]; [22]; [23]; [24]; [25]; [26]; [27].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Андреева І. Зміст освіти : фактори розвитку і оновлення. *Теорія і практика суспільного розвитку*. 2013. № 7. С. 70–74.
2. Бадакшеев М. В. Особистісно-професійне самовизначення учнів в освітньому середовищі сучасного сільської школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2014. 195 с.
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія / за заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ : К. І. С., 2004. С. 47–52.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. М. Б. Гнедовского, М. А. Ковальчук / под. общ. ред. В. Я. Пилиповского. М. : Прогресс, 1986. 422 с.
5. Богуславський М. Пріоритети модернізації змісту загальної освіти у вітчизняній педагогіці ХХ століття. *Проблеми сучасної освіти*. 2012. № 3. С. 99–111.
6. Божович Л. І. Проблеми формування особистості. М., 1990. 352 с.
7. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 135. С. 67–72.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
9. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманітаризація загальної середньої освіти. *Початкова школа*. 1995. № 3. С. 4–10.
10. Гриньова М. В. Самовизначення та самоорганізація як важливі компоненти професійно-особистісного саморозвитку фахівця у дослідженнях науковців кін. ХХ – ХХІ століття. *Перспективи та інновації науки*. Серія : Педагогіка, Серія : Психологія, Серія : Медицина. 2024. № 6(40). С. 125–134.
URL : [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-6\(40\)-124-134](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-6(40)-124-134)

11. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности. Психология личности в социалистическом обществе : активность и развитие личности. М. : Наука, 1989. С. 102–110.
12. Гуцан Л. А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів* : матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції. Київ : ПП «Фірма «Гранмна», 2013. С. 52–56.
13. Джеймс У. Психология / под ред. Л. А. Петровской. М. : Педагогика, 1989. 368 с.
14. Дидактика середньої школи : Окремі питання сучасної дидактики / за ред. М. Скаткіна. М. : Просвещение, 1982. 319 с.
15. Дробницкий О. Г. Мир оживших предметов. М. : Наука, 1967. 233 с.
16. Дряпіка В. І., Савченко Н. С. Розкриваючи естетичні цінності українського народного мистецтва : книга для вчителя. Кіровоград : ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. 151 с.
17. Дубінка М. М. Дослідження питання професійної ідентичності як детермінанти процесу професійного самовизначення у працівниках зарубіжних учених. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2022. Вип. 206. С. 113–121. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-132-137>
18. Дубінка М. М. Орієнтація викладача на професійні цінності – основа його професійного самовизначення. *Витоки педагогічної майстерності* : збірн. наук. праць. Серія : Педагогічні науки. Полтава : Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка, 2016. Вип. 18. С. 101–108. DOI : <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2016.18>
19. Дубінка М. М. Особистісне самовизначення – основа соціального становлення особистості школяра. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Інститут проблем виховання. Київ : ТОВ «Імекс ЛТД», 2008. Вип. 11. С. 88–98.

20. Дубінка М. М. Особистісний та соціальний аспекти самовизначення людини. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. Вип. 74. С. 26–30.

21. Дубінка М., Савченко Н., Захарова О. Поняття особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної педагогічної науки. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 29. Том 3. С. 256–263. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209585>

22. Дубінка М. М. Професійне самовизначення майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Вип. 186. С. 92–98. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-186-92-98>

23. Дубінка М. М. Роль самовизначення у процесі професійного становлення особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць / Інститут проблем виховання АПН України. Кіровоград : ТОВ «Імекс ЛТД», 2010. Вип. 14. Кн. I. С. 75–86. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/32305319.pdf>

24. Дубінка М. М. Самоорганізація майбутніх викладачів закладів вищої освіти як прояв педагогічних здатностей : теоретичний аспект. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. № 101. С. 42–48. DOI : <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-7>

25. Дубінка М. М. Соціалізація старшокласників як ефективний процес їх подальшого самовизначення. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. Вип. 87. С. 80–86.

26. Дубінка М. М. Співвідношення дефініцій «соціального» та «професійного» у структурі самовизначення особистості студента. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Херсон : Херсонський

державний університет, 2017. Вип. LXXIII. Том 1. С. 123–128. URL : <https://www.ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1969/1790>

27. Дубінка М. М. Тенденції розвитку змісту освіти в Україні в 30–90-х роках ХХ століття в контексті проблеми професійного самовизначення особистості. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Ужгород–Кропивницький : Видавництво «Код», 2024. Вип. 7. С. 90–94. DOI : https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.07.090

28. Дунаєвський Ф. Р. Проблема професійного підбору (вибір професії). Харків : Час, 1923. 156 с.

29. Дунаєвський Ф. Р. Професійний підбір та його соціальний зміст. Методологія професійного підбору. Харків : Видавництво «Шлях освіти» та «Інститут Праці», 1923. 64 с.

30. Заєць І. В., Шевенко А. М. Науково-практичне забезпечення профдіагностичної і профконсультативної діяльності : Метод. реком. К., 2022. 124 с.

31. Закатнов Д. О., Паржницький В. В. Підготовка учнівської молоді до вибору робітничих професій : методичний посібник. Київ : ІПТО НАПН, 2012. 49 с.

32. Історія педагогіки : курс лекцій. Навчальний посібник. Київ, 2004. 171 с. URL : <http://www.info-library.com.ua/books-book-69.html>

33. Йовайша Л. А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. Москва : Педагогика, 1983. 129 с.

34. Каплінський В. В. Ціннісно-значеннєва природа професійного самовизначення в концепті досліджень науковців кінця ХХ – початку ХХІ століття. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Ужгород–Кропивницький : Видавництво «Код», 2024. Вип. 8. С. 14–19. URL : https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.08.014

35. Кода С. В. Освіта в системі факторів впливу на професійне самовизначення особистості. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць / Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ

- ім. А. С. Макаренка, 2009. С. 88–95. URL : <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/7952>
36. Кондаков И. М., Сухарев А. В. Методические основания зарубежных теорий профессионального развития. *Вопросы психологии*. 1989. № 5. С. 158–164.
37. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) : Постанова Колегії МОН України та Президії АПН України від 22 листопада 2001 р. № 12/5-2. URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_5-2290-01
38. Костюк Г. С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості. *Професійна орієнтація учнів*. К., 1971. С. 17–25.
39. Краевский В. В. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 1990. 256 с.
40. Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ профессионального самоопределения личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 51–59.
41. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник. 3-тє вид., випр. К. : Знання–Прес, 2008. 447 с.
42. Куліш В. І. Проблеми професійного самовизначення майбутніх фахівців. *Наукові записки КДПУ*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : КДПУ, 2013. Вип. 121, Ч. 2. С. 51–54.
43. Лернер И. Я. Базовое содержание образования. *Советская педагогика*. 1987. № 11. С. 15–21.
44. Литньова Т. Періодизація історії розвитку змісту загальної середньої освіти (30-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Історико-педагогічний альманах*. 2010. Вип. 2. С. 68–72. URL : https://library.udpu.edu.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2010/2010_2_15.pdf
45. Локшина О. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя : оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 21–30. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2019_3_5.

46. Максимюк С. П. Педагогіка : навчальний посібник. К. : Кондор, 2005. 667 с.
47. Малис Г. Ю. Изучение социальной среды в целях профконсультации : материалы школьно-психотехнической лаборатории Ленинградского обследовательского детского института / под ред. А. П. Болтунова. Ленинград : ЛООДИ, 1932. 108 с.
48. Михайлишин Г. Й. Діагностика компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Гілея : науковий вісник* : збірник наукових праць. Київ : ВІР УАН, 2012. Вип. 65 (№ 10). С. 428–435.
49. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. К., 2007. 656 с.
50. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.
51. Національна молодіжна стратегія до 2030 року : Указ Президента України від 12 березня 2021 року № 94/2021. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/94/2021#Text>
52. О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитании учащихся общеобразовательной школы и подготовке их к труду : Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 22 декабря 1977 г. URL : <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/356171>
53. О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы : Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 10 ноября 1966 г. № 874. URL : <https://dikipedia/paragraph/5296185/55>
54. Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся : Постановление Совета Министров СССР от 23.08.1974 № 662. URL : <https://wfi.lomasm>
55. Опачко М. В. Професійна орієнтація учнів у історико-педагогічному дискурсі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія : Педагогіка та психологія. 2020. Вип. 1. С. 35–38. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2020_1_8

56. Осмолівська І., Шалигіна І. Про культурологічний підхід до формування змісту освіти. *Освіта і наука*. 2006. № 2 (38). С. 120–127.

57. Панченко С. М. Особистісне самовизначення старшокласників як психологічна проблема. Проблеми загальної та педагогічної психології :збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. К. : ЗАТ «Неотес», 2000 Т. 2. Ч. 6. С. 247–253.

58. Педагогіка / под ред. Ю. К. Бабанського. М., 1988. 386 с.

59. Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. К., 1986. 175 с.

60. Педагогіка : конспект лекцій. URL : <http://www.readbookz.com/books/172.html>

61. Пироженко Л. В. Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. ХХ століття) : монографія. К. : Педагогічна думка, 2013. 304 с.

62. Пироженко Л. Особливості реформування змісту загальної середньої освіти в Україні у середині 50-х – на початку 60-х рр. ХХ ст. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. 2007. Вип. 45. С. 59–63.

63. Пілікян К. Г. Консультування з професійної орієнтації : вчора, сьогодні, завтра. Науково-дослідний інститут соціоніки, 2008. URL : https://www.socionics/proforient_story.htm

64. Подофей С. О. Я-концепція людини як потенціал становлення її суб'єктності. *Молодий вчений*. № 10.2 (50.2). Жовтень. 2017. С. 79–83.

65. Пономарьова Н. Етапи становлення системи професійної орієнтації в Україні в аспектно-історичній ретроспективі. *Новий колегіум*. 2020. № 1(99). С. 73–85. URL : <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/8381>

66. Прищак М. Д. Порівняльний аналіз особистісно орієнтованого, компетентнісного та комунікативного підходів в освіті. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2018. № 6. С. 124–133.

67. Про влаштування дітей, які залишилися без батьків : Постанова РНК СРСР від 23 січня 1942 р. *Зібрання постанов уряду СРСР*. 1942 р. № 2,

С. 26. URL : <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/243892-ob-ustroystve-detey-ostavshih-sya-bez-roditeley-postanovlenie-snk-sssr-ot-23-yanvary-1942-g#mode/inspect/page/1/zoom/4>

68. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): Постанова КМУ від 03.11.1993 № 896. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>

69. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова КМУ від 30 вересня 2020 р. № 898. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>

70. Про загальне обов'язкове початкове навчання: Постанова ЦВК СРСР і Ради народних комісарів СРСР від 14.08.1930 р. № 43/308. URL : <https://diletant.media/articles/34957232/>

71. Про загальну середню освіту: Закон України від 13.05.1999 № 651–XVI. URL : https://zakononline.com.ua/documents/show/205470__648763

72. Про зайнятість населення: Закон України від 05.07.2012 № 5067–VI. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17?find=1&text=%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%94%D0%BD%D1%82#Text>

73. Про затвердження Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається: Наказ Міністерства освіти України, Міністерства праці України, Міністерства у справах молоді і спорту України від 02.06.95 № 159/30/1526. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0198-95#Text>

74. Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР: Закон СРСР від 24.12.1958. URL : <http://www.kaznachey.com/doc/aBL4O2QRJHP/text/>

75. Про Концепцію державної системи професійної орієнтації населення: Постанова КМУ від 27 січня 1994 р. № 48. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/48-94-%D0%BF#Text>

76. Про Концепцію державної системи професійної орієнтації населення: Постанова КМУ від 17 вересня 2008 р. № 842. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-%D0%BF#Text>

77. Про навчальні програми та режим у початковій та середній школі: Постанова ЦК ВКП(б) від 25.VIII.1932 р. URL : <https://istmat.org/node/57330>

78. Про навчання підлітків, які працюють на підприємствах : Постанова РНК СРСР № 782 від 15 липня 1943 р.; Про перейменування шкіл для підлітків на школи робочої молоді та про затвердження Положення про школи робочої молоді : Розпорядження Ради Народних Комісарів СРСР. URL : <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/387358-o-pereimenovanii-shkol-dlya-podrostkov-v-shkoly-rabochey-molodezhi-i-ob-utverzhenii-polozheniya-o-shkolah-rabochey-molodezhi-rasporyazhenie-soveta-narodnyh-komissarov-soyuza-ssr-30-aprelya-1944-g-locale-nil-9492-r#mode/inspect/page/1/zoom/4>

79. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>

80. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145–VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/2145-19>

81. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 № 1060–XII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>

82. Про основні засади молодіжної політики : Закон України від 27.04.2021 № 1414-IX. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20#n356>

83. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя : Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text

84. Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи: Постанова Верховної Ради СРСР від 12 квітня 1984 року. № 13-XI. URL : <https://www.economics.kiev.ua/download/ZakonySSSR/data02/tex12897.htm>

85. Про підручники для початкової та середньої школи : Постанова ЦК ВКП(б) від 12 лютого 1933 р. URL : <https://istmat.org/node/58635>

86. Про покращення трудового виховання, навчання і професійної орієнтації школярів і організації суспільно-корисної виробничої праці: Постанова ЦК КПУ та Ради Міністрів УРСР від 10 липня 1984 р. № 282.

URL : https://ips.ligazakon.net/document/kp840282?an=4&ed=1984_07_10

87. Про початкову і середню школу: Постанова ЦК ВКП(б) від 25.VIII.1931 р. URL : <https://istmat.org/node/53561>

88. Про професійну орієнтацію молоді, яка навчається: Постанова Президії ВЦРПС, Бюро ЦК ВЛКСМ, колегій Міністерства освіти СРСР та Державного комітету Ради Міністрів СРСР з професійно-технічної освіти від 17 грудня 1969 р. URL :

<http://pedagogic/books/item/f00/s00/z0000008/st109.shtml>

89. Про структуру початкової та середньої школи в СРСР: Постанова ЦК ВКП(б) та РНК від 16.05.1934 р. URL : <https://istmat.org/node/40823>

90. Професійна орієнтація: підручник для студентів / за ред. О. М. Ігнатович. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 240 с.

91. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

92. Прохоренко О. Чинники розвитку загальної середньої освіти: класифікація і характеристика. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3. С. 75–83.

93. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: «МОДЭК», 1987. 256 с.

94. Пряжникова А. Ю. Психология труда: теория и практика: учебник для вузов. М.: Изд-во Юрайт, 1988. 520 с. URL : <https://urait/bcode/533737>

95. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М.: Педагогика–Пресс, 1986. 440 с.

96. Радкевич В. О. Розвиток філософсько-прогностичних ідей С. Я. Батишева українськими дослідниками педагогіки професійної освіти.

П'яті міжнародні наукові читання, присвячені пам'яті академіка Сергія Яковича Батишева : матеріали V міжнар. наук. конф. (Київ, 7–8 вересня; Миколаїв, 9–10 вересня 2011 р.) : у 2 т. Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2011. Т. 1 : Методологічні питання неперервної професійної освіти в умовах інформаційного суспільства. С. 92–101.

97. Савченко Н. Ціннісні орієнтації як складова особистісного самовизначення. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 140. С. 13–18. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_140_6

98. Савченко Н. С. Педагогічна підтримка студента вишу в аспекті саморозвитку. *Науковий вісник* : збірник наукових праць. Одеса : Видавничий відділ Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського, 2013. Вип. № 9–10. С. 65–69.

99. Сафин В. Ф. Самоопределение личности. Теоретические и эмпирические аспекты исследования : монографія. Уфа : «Гилем», 1987. 258 с.

100. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности : учебное пособие. Свердловск, 1986. 142 с.

101. Семенов О.С. Особистісне самовизначення школяра в діяльності комплексного позашкільного навчально-виховного закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. / Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 18 с.

102. Сердюк Л. З. Розвиток ідей Г. С. Костюка стосовно поєднання навчання з продуктивною працею. *Актуальні проблеми психології*: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. V : Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2013. Вип. 13. С. 268–274.

103. Сидоренко В. В. Багаторівнева циклічна модель професійно-особистісного зростання вчителя-словесника за кредитно-модульною

системою організації навчання. *Післядипломна освіта в Україні*. К., 2010. № 1. С. 55–60.

104. Слостенин В. А. и др. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. М. : Издательский центр «Академия», 1989. 576 с.

105. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : «ЕксОБ», 2004. 304 с.

106. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула, вид. 2-е. Харків : Мачулін, 2015. 444 с.

107. Таточенко Є. В. Історичні аспекти становлення та розвитку профорієнтаційної роботи за кордоном. URL : https://superinf/view_helpstud.php?id=2786

108. Тименко М. М. Професійна орієнтація та кар'єрне навчання учнів у середніх навчальних закладах Англії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2017. 228 с.

109. Типове положення про міжшкільні навчально-виробничі комбінати трудового навчання та професійну орієнтацію учнів : Постанова Міністерства освіти СРСР від 21.02.1975 р. URL : <https://vif-vrn/viewtopic.php?t=553>

110. Трунов Д. Самоопределение человека в индивидуальном, социальном и культурном аспектах. *Современное общество : вопросы теории, методологии, методы социальных исследований* : материалы четвертой научной конференции, посвященной памяти проф. З. И. Файнбурга. Пермь, 1989. С. 199–200.

111. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. 180 с.

112. Тухватулліна С. Діяльнісний підхід у педагогіці. 2011. № 4. С. 57–61. URL : http://genproedu.com/paper/2011-04/full_057-061.pdf

113. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*.

Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2010. Вип. 19. С. 243–247. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2010_18-19_75.

114. XIX з'їзд ВКП(Б) – КПРС (5–14 жовтня 1952 року) : Документи і матеріали. URL : https://istmat.org/files/uploads/52189/19_sezd_.pdf

115. XX з'їзд КПРС (14–25 лютого 1956 року) : Стенографічний звіт. Ч. I. М., 1956. URL : https://istmat.org/files/uploads/52190/20_sezd_chast_1_1956.pdf

116. Цина В. І. Технологічне забезпечення формування особистісно-професійної зрілості майбутнього педагога. *Науковий часопис НПУ ім. Н. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. 2015. Вип. 51. С. 301–306.

117. Dubinka M. M. Professional and pedagogical communication as a basis for the formation of the personality of the future specialist. *Role of science and education for sustainable development*. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts University of Technology, Katowice Monograph 44. Publishing House of University of Technology. Katowice (Poland). 2021. P. 350–362. URL : <http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/5633ffd72516ed4d3025d138734d7471.pdf>

118. Parsons F. *Choosing a vocation*. Cambridge, 2008. 176 p.

Архівні джерела:

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), м. Київ

119. Фонд 166. Висновки сектору освіти культпропу ЦК КП(б)У в справі перегляду програм для семирічної політехнічної школи, резолюції IV Всеукраїнського з'їзду робітників освіти про звітну доповідь, про стан освіти на Україні, реконструкцію країни й перебудову школи. Оп. 10. Спр. 949. Арк. 259. Арк. 12–21.

120. Фонд 166. Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952/1953 н.р. Оп. 10. Спр. 1344. Арк. 2.

121. Фонд 166. Навчальні плани трудової політехнічної школи. Оп. 15. Спр. 2188. Арк. 17–20.

122. Фонд 166. Навчальні плани і програми середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи на 1970 р. Оп. 15. Спр. 7409. 41 арк. Арк. 17.

РОЗДІЛ 3. МЕХАНІЗМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ АДМІНІСТРАТИВНО- ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ ВЗАЄМОДІЇ ДЕРЖАВНИХ ОРГАНІВ ВЛАДИ ТА МАСМЕДІА В УКРАЇНІ У 30-Х РОКАХ XX – XXI СТОЛІТТЯ

3.1. Нормативно-правове та організаційно-педагогічне забезпечення реалізації професійного самовизначення в різні історичні періоди

Освіта завжди реагує на політичні, економічні та соціальні зміни, що відбуваються у суспільному житті. Серед численних джерел, що стосуються освіти, окрему групу становлять нормативно-правові документи, аналіз яких дозволяє прослідкувати особливості реалізації самовизначення в різні історичні періоди.

Перший період (1930 – 1950 роки XX століття) визначений нами як період зародження професійного самовизначення особи. Відповідно, нормативно-правові акти, видані у цей період, на законодавчому рівні закріплювали основоположні ідеї реформування освіти щодо формування підґрунтя розвитку професійного самовизначення особистості. На наш погляд, нормативно-правове регулювання освіти у цей період представляє науковий інтерес у зв'язку з низкою обставин: по-перше, освіта стає загальною та обов'язковою на початковому її ступені; по-друге, перед вітчизняною освітою постає нове завдання – розвиток особистості; по-третє, школа з цього моменту стає місцем поєднання реальної практики та психологічної науки [20].

Початок цього періоду ми пов'язуємо з ухваленням у вересні 1931 року Постанови ЦК ВКП(б) «Про початкову і середню школу». Ця постанова стала відгуком на суттєвий недолік школи, який полягав у тому, що навчання у школі не давало «достатнього обсягу загальноосвітніх знань і незадовільно

вирішувало завдання підготовки для технікумів і для вищої школи обізнаних людей, які добре володіють основами наук (фізика, хімія, математика, рідна мова, географія та ін.). Через це політехнізація школи набирає в багатьох випадках формального характеру і не готує дітей, як всебічно розвинених будівників соціалізму, які пов'язують теорію з практикою й опанували техніку» [86]. У зв'язку із цим було визначено основну мету школи – політехнізація навчання. «Політехнічне навчання має дати учням «основи наук», ознайомити учнів «у теорії та на практиці з усіма головними галузями виробництва», забезпечувати «тісний зв'язок навчання з продуктивною працею». З огляду на викладене необхідно: 1) запропонувати Наркомосам союзних республік протягом 1931 року широко розгорнути мережу майстерень та робочих кімнат при школах, поєднуючи цю роботу з прикріпленням шкіл до підприємств, радгоспів, МТС та колгоспів на основі договорів; 2) підприємствам, радгоспам, МТС та колгоспам надати всіляку допомогу Наркомосам у вирішенні цього завдання шляхом виділення необхідного обладнання та інструментів для шкільних майстерень та лабораторій, виділення кваліфікованих робітників та спеціалістів для безпосередньої участі в роботі школи, допомоги педагогам у вивченні виробництва; 3) для сприяння політехнізації школи Наркомосам союзних республік організувати у 1931/32 навчальному році мережу невеликих політехнічних музеїв, спеціальних політехнічних відділень при краєзнавчих музеях, створити типові політехнічні бібліотеки для учнів та педагогів рідною мовою, а також разом із кіноорганізаціями розробити заходи щодо використання кіно для школи, особливо для політехнізації» [50].

Вимоги до політехнізації школи, закріплені у Постанові «Про початкову і середню школу», вимагали змін у навчальних планах і програмах, підручниках, організації навчальної роботи школи у цілому. Відповідно було видано постанови ЦК ВКП(б): «Про навчальні програми та режим у початковій та середній школі» (1932 р.); «Про підручники для початкової та середньої школи» (1933 р.); постанови РНК СРСР і ЦК ВКП(б)

«Про організацію навчальної роботи та внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній та середній школі» (1935 р.).

Зокрема, у Постанові ЦК ВКП(б) «Про навчальні програми та режим у початковій та середній школі» (1932 р.) акцентувалося на недоліках початкових програм, а також на шляхах їх вирішення, до яких у сенсі нашого дослідження варто віднести такі: збільшення кількості годин на математику, побудувавши курс математики у закладах початкової та загальної середньої освіти таким чином, щоб забезпечити перехід до наступних щаблів профтехнічної освіти; у програмах з фізики – запровадити відсутні елементи статистики, поняття про силу, закони Ньютона; з біології – поняття про клітину та клітинну будову організму; з хімії – необхідна систематична побудова програми, що розрахована на міцне засвоєння елементарних хімічних понять; з географії – програма повинна забезпечити знання карти, особливо карти СРСР, основних понять фізичної географії та основних елементів фізичної, природної та економічної географії СРСР як загалом, так і кожної з республік, країв та областей окремо; у навчальні програми з географії мають бути включені у належному обсязі відомості про природу, населення та його господарську діяльність, про взаємодію людей і природи та знання з географії капіталістичних країн; надаючи велике значення постановці трудового навчання у політехнічній школі, визнати необхідним переробити навчальні програми з праці, щоб забезпечити дійсне поєднання навчання з продуктивною працею та вивчення «теоретично і практично основних галузей виробництва» [60] (Додаток Г).

Найбільш важливими та суттєвими формами організації уроку з позиції Наркомосу визнані: «досліди» як можливість організації активної дослідницької діяльності дітей на уроці; можливість побудови зв'язку експерименту з іншими видами діяльності; «спостереження», які повинні мати дослідницький характер, щоб учні могли зібраний матеріал порівнювати, зіставляти і робити самостійні висновки; «екскурсії», щоб діти більше бачили, розглядали, сприймали речі, збирали матеріал,

використовували їх у подальшому навчанні; «конструкторство» як можливість застосовувати знання для вдосконалення приладу, побудови нової речі; «розгляд предметів у натуральному зображенні»; «робота з колекціями», насамперед як самостійне виготовлення колекцій, класифікація та опис предметів; «робота з картою, планами, глобусом»; «робота з картинами, схемами, таблицями, кресленнями, плакатами, діаграмами», самостійне виготовлення наочних посібників, перегляд діапозитивів, кінофільмів для залучення учнів до сучасних досягнень у цій галузі; «виготовлення макетів, панорам» з метою уточнення уявлень та здобутих знань; «робота з газетами та журналами, з популярною брошурою, з художніми книжками та статтями» тощо [39].

Отже, можна зробити висновок, що зазначені нормативно-правові акти передбачали, щоб програми з усіх предметів будувалися відповідно до принципу поєднання навчання з продуктивною працею.

Л. Пироженко здійснює детальний аналіз шкільних програм першої половини 30-х років і стверджує, що коригування їх змісту розпочалось уже в 1934/35 навчальному році. У процесі скорочення освітнього матеріалу, яким був перевантажений зміст, стала помітною тенденція вилучення з навчальних предметів знань прикладного, «життєво-практичного характеру». Це призвело до того, що такі позитивні надбання 20-х рр. ХХ століття як зв'язок теорії з практикою, навчання з життям, орієнтація на всебічний розвиток особистості перестали бути пріоритетними в теорії й не знаходили відображення у шкільній практиці середини 1930–40-х рр. [64].

Так, науковиця здійснює аналіз навчальних програм різних років досліджуваного періоду. Вона доводить, нові програми 1934 року з трудового політехнічного навчання були суттєво перероблені і відрізнялися від попередніх співвідношенням у вивченні основних галузей і більшим узгодженням із загальноосвітніми предметами. У програмі відмічалось, що лише в «тісному зв'язку трудової політехнічної підготовки з математикою, фізикою, хімією і т.п. може бути вирішена проблема політехнічної

освіти» [91]. Необхідно зауважити, що учні всіх класів вивчали механічне виробництво (обробка дерева, обробка металу), основи агрономії, окрім цього учні 7-х класів опановували такі предмети, як електротехніка та організація продуктивної праці на материнському підприємстві. У програмі передбачалось знайомство учнів з виробництвом електроенергії, механічним виробництвом і його електрифікацією, хімічним виробництвом і застосуванням до нього електрики, агрономією. При цьому, як зауважує Л. Пироженко, у програмах 1934–1935 рр. принципові установки програм 1933 року залишились незмінними, проте кількість годин на працю та обсяг обов'язкових знань та умінь були значно скорочені. Відбувався поступовий перехід від спрямування на трудову політехнічну підготовку до так званого «словесного політехнізму». Зміст освіти наповнювався не безпосереднім вивченням трудової діяльності людей і реальною суспільно корисною працею, а технічними відомостями про різноманітні галузі промислового виробництва [64].

Як уже зазначалося, значної шкоди процесу професійного самовизначення було завдано ухваленням Постанови ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» (1936 р.), оскільки розробка проблеми професійного вибору фактично була припинена. Така тенденція зберіглася до середини 50-х років ХХ століття.

Рішення Наркомосу було визнано помилковим на XVIII з'їзді ВКП(б) (1939 р.), який обговорив питання підготовки школярів до трудової діяльності. Зазначалося, зокрема, що молодь після закінчення школи повинна мати деяку практичну підготовку до майбутньої діяльності. Такий стан зберігся до початку 40-х років – початку війни, коли лише з дозволу Раднаркому учнів 10-х класів почали залучати до промислового і сільськогосподарського виробництва. Це мало велике економічне, соціально-педагогічне та патріотичне значення [98].

Під час Другої світової війни держава виходила з необхідності поєднувати навчально-виховний процес з виконанням завдань воєнного часу,

що знайшло своє відображення у нормативних документах у галузі освіти того часу. Зокрема, 11 серпня 1941 року ухвалена Постанова Ради Народних Комісарів Співки РСР «Про посилення військової та фізичної підготовки учнів у VIII–X класах середніх шкіл»; 17 вересня 1941 року ухвалено постанову Державного комітету оборони «Про загальне обов'язкове навчання військової справи громадян СРСР», відповідно до якої у всіх навчальних закладах Радянського Союзу запроваджувався навчальний предмет «Військова справа» [47]; 26 грудня 1941 року було видано наказ Наркомосу «Про скорочення навчальних програм шкіл через відволікання учнів на сільськогосподарські роботи»; 26 лютого 1942 року ЦК ВКП(б) прийняв ухвалу «Про збереження контингенту учнів старших класів середньої школи»; 14 вересня 1942 року Президія Верховної Ради Союзу РСР видала Указ № 160/1415 «Про вік молоді, що призивається до шкіл фабрично-заводського навчання»; 15 липня 1943 року РНК СРСР ухвалила постанову «Про навчання підлітків, які працюють на підприємствах»; 1 вересня 1943 року видано Постанову РНК СРСР № 94 «Про поліпшення роботи дитячих будинків»; 21 червня 1944 р. вийшла постанова ЦК ВКП(б) «Про заходи щодо поліпшення якості навчання у школі» тощо. У ці роки були зроблені важливі нововведення, а саме: п'ятибальна система оцінювання; обов'язкове семирічне навчання; загальне навчання дітей із семи років; обов'язкові випускні випробування у початковій та семирічній школі; іспити на атестат зрілості у середній десятирічній школі; вручення золотої та срібної медалі відмінникам та інші.

У сенсі нашого дослідження зауважимо, що професійне самовизначення молоді, що навчалася, у ці роки здійснювалося в контексті необхідності реалізації потреб військової економіки. Так, викладання всіх шкільних предметів набувало практичної спрямованості, обумовленої часом. Зокрема, викладання математики поєднувалося з питаннями військової підготовки шляхом вирішення спеціально підібраних завдань та вправ обчислювального та топографічного характеру. Вчителі постійно дбали про

те, щоб використовувати уроки фізики, хімії, біології, математики для ознайомлення школярів з військовою технікою, для підготовки учнів до роботи у сільському господарстві та промисловості.

Як результат, Наркомос РРФСР у викладанні ставив такі завдання: пов'язувати математичну теорію з питаннями практики (фізики, хімії, військової справи та інших); прищеплювати учням знання та навички в галузі вимірювання на місцевості, вимірювань поверхонь та обсягів різних тіл і споруд, що зустрічаються на практиці. Необхідно було розвинути в учнів навички швидко, правильно та раціонально проводити письмові та усні обчислення і перетворення з використанням різних таблиць, довідників, графіків, лічильних приладів тощо. У викладанні фізики і хімії особливу увагу вчителі звертали на органічний зв'язок досліджуваного матеріалу з питаннями оборони. Так, засвоєння таких тем, як: основи балістики; авіація; двигуни внутрішнього згоряння; трактори; засоби зв'язку; оптичні інструменти тощо мало допомогти майбутньому працівнику промисловості, сільського господарства. Викладання біології мало дати «особливо багатий матеріал для прищеплення учням умінь та навичок, необхідних для оборони країни, сільського господарства, промисловості» [62]. На уроках біології проводилася практична робота на навчально-дослідних ділянках. Під час вивчення теми «Насіння» школярі опановували прийоми перевірки його схожості, визначення господарської придатності посівного матеріалу. Під час знайомства з темою «Розмноження квіткових рослин» набували навичок проведення живцювання, щеплень. Таким чином, на пришкоільних ділянках вони отримували елементарні практичні навички, необхідні для роботи у сільському господарстві [14]. Окрім того, було розроблено спеціальні програми з основ сільського господарства, відповідно до яких учні залучалися до сільськогосподарських робіт, які відповідали їх віковим особливостям та рівню освітньої підготовки. Знайомство учнів із виробництвом відбувалося насамперед у процесі суспільно корисної продуктивної праці. У багатьох школах України після визволення від

тимчасової ворожої окупації створювалися гуртки, в яких школярі вивчали техніку, основи агрономії та зоотехнії. Окрім учителів, гуртками керували демобілізовані воїни, колишні танкісти, водії, трактористи, механіки, агрономи, тваринники. З їхньою допомогою старшокласники вивчали різноманітні сільськогосподарські машини, отримували вміння та навички роботи у різних галузях сільського господарства. У низці міських шкіл були організовані гуртки швейної справи [16, с. 64].

Отже, у роки Другої світової війни професійне спрямування шкільної освіти полягало у посиленні трудового виховання та політехнічного навчання, що сприяло широкому розвитку суспільно корисної продуктивної праці школярів. Однак, як і раніше, професійний вибір особистості спрямовувався економічною необхідністю і потребами держави.

У післявоєнні роки до кінця першого періоду розвитку професійного самовизначення (кінець 50-х років XX століття) основним завданням школи була підготовка учнів до вступу до закладів вищої освіти, що обумовило підвищення теоретичного рівня викладання багатьох предметів, часом за рахунок практичного навчання. Курс на вступ до ЗВО було закріплено й у програмах викладання окремих шкільних предметів. Зокрема, у пояснювальній записці до програми з фізики 1948 року йшлося: «Питання пріоритету вчених нашої країни у тій чи іншій галузі науки і техніки має бути вичерпно розкрито перед учнями» [90]. При цьому учні отримували багато практичної інформації, але не під час виконання певних робіт, а найчастіше під час вивчення теоретичного матеріалу, наприклад, вивчення тем щодо значення фізики, математики, біології, хімії для практики соціалістичного будівництва. У зв'язку із цим, основними методами викладання стають демонстрація і спостереження, а формами навчання – виробнича екскурсія та бесіда. Традиційними залишаються сільськогосподарські роботи у складі учнівських бригад, особливо під час канікул, однак керівництво такими бригадами з позиції вчителів було недостатнім. Це обумовило необхідність зміцнення зв'язків школи з передовими господарствами.

Поступальність розвитку освіти було визначено відповідно до рішення XIX з'їзду КПРС, в якому зазначалося: «З метою подальшого підвищення соціалістичного виховного значення загальноосвітньої школи та забезпечення учням, які закінчують середню школу, умов для вільного вибору професій приступити до здійснення політехнічного навчання в середній школі та здійснити заходи, необхідні для переходу до загального політехнічного навчання» [33, с. 362].

З 1954 року вводяться нові навчальні плани, поновлюються уроки праці, що стало одним із важливих елементів політехнічної освіти в школі. В Україні у порядку експерименту на базі 8-х класів було організовано класи з виробничим навчанням. Учні цих класів, окрім вивчення загальноосвітніх предметів, опановували певну виробничу спеціальність. На початку 1956 року такі спеціалізовані класи з виробничим навчанням були відкриті у 259 закладах загальної середньої освіти республіки на матеріально-технічній базі підприємств, МТС, технікумів, ремісничих училищ. Окрім того, створювалися навчальні майстерні, науково-дослідні ділянки, кабінети машинознавства, автосправи, електротехніки тощо.

Відповідні зміни відбуваються й у вищій освіті. Важливим нормативно-правовим актом цього періоду стала Постанова РНК СРСР та ЦК ВКП(б) «Про роботу вищих навчальних закладів і про керівництво вищою школою» від 1936 року, в якій зазначалося, що у сучасних умовах до закладів вищої освіти повинні ставитися більш високі вимоги, що забезпечують підготовку висококваліфікованих, політично свідомих, всебічно освічених кадрів, здатних повністю використовувати новітні досягнення науки, техніки, поєднувати теорію з практикою і виробничий досвід з наукою. Окрім того, порушувалося питання про виробничу практику студентів. Зокрема, зауважувалося, що для проходження виробничої практики студентів народні комісаріати надають недостатньо обладнані підприємства, клініки, лабораторії тощо. Відсутній необхідний контроль за її проходженням та чітка звітність про виконану роботу. Це було нагальною потребою, так як існувала

проблема, що студенти не вміли поєднувати теорію з практикою, перевіряти досвідом знання, отримані ними під час теоретичного навчання. У зв'язку із цим передбачалося: а) встановити, що студенти на виробничій практиці виконують весь цикл основних робіт за фахом; б) розподіляти студентів на практику групами під керівництвом спеціально призначених викладачів ЗВО; в) запропонувати народним комісаріатам закріпити за закладами вищої освіти, строком не менше ніж на 4–5 років, виробничі підприємства з належним матеріальним підґрунтям для проведення на їх базі виробничої практики студентів; г) запропонувати Всесоюзному Комітету з вищої школи при РНК Союзу РСР у тримісячний термін розробити положення про виробничу практику, забезпечивши у нових навчальних планах закладів вищої освіти не менше 30% часу на виробничу практику для двох старших курсів, збільшуючи цей час залежно від спеціальності до 40%; д) запропонувати народним комісаріатам у чотиримісячний термін розробити програми виробничої практики для закладів вищої освіти усіх спеціальностей [51].

Як зауважує Н. Терентьєва, після уніфікації системи педагогічної освіти у СРСР замість предметів так званого педагогічного циклу впроваджуються самостійні курси педагогіки, психології, історії педагогіки, методики викладання фахових предметів, педагогічна практика (протягом 17 тижнів студенти працювали у школі під керівництвом досвідчених вчителів і викладачів педагогічних ЗВО) [99].

Відповідно до Положення про виробничу практику студентів закладів вищої освіти Союзу РСР, вона визначається «органічною частиною навчального процесу та має своїм завданням перевірку і закріплення теоретичних знань, отриманих студентами під час вивчення спеціальних дисциплін» [69, с. 102–106].

У контексті нашого дослідження слушним є питання про гарантоване перше місце праці для випускників ЗВО. Така практика була започаткована Постановою ЦВК та РНК СРСР від 15 вересня 1933 року «Про поліпшення

використання молодих фахівців», відповідно до якої всі особи, що закінчують ЗВО та технікуми, зобов'язані були відповідно до фаху відпрацювати протягом п'яти років на підприємствах за вказівкою наркоматів, яким підпорядковувалися відповідні навчальні заклади. У разі невиконання цього припису, тобто самостійного працевлаштування або неприбуття до місця праці, особа притягалася до кримінальної відповідальності у вигляді тюремного утримання строком від двох до чотирьох місяців. У разі запізнення до місця праці без поважних причин особа притягалася до виправно-трудових робіт за місцем праці терміном до шести місяців з утриманням 25% заробітної плати [54].

Протягом періоду, що досліджується, ці норми покарання змінювалися, але їх зміст залишався незмінним. Зокрема, починаючи з 1948 року, функція розподілу молодих фахівців була покладена на Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР та союзних республік і здійснювалася комісією, затвердженою міністерством або відомством, до якого належав заклад освіти. Направлення на роботу видавалося не пізніше п'яти днів після випуску студента із вказівкою місця праці, посади, розміру заробітної плати та житлової площі. Термін відпрацювання був скорочений до трьох років. У разі порушення цієї норми, зберігалася кримінальна відповідальність, яка не позбавляла особу обов'язку відпрацювання трьох років [57].

З 1954 року змінився тільки порядок розподілу молодих фахівців, який проводився так само Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР та союзних республік, але на підставі запитів міністерств і відомств [56].

Зрозуміло, що за своєю суттю така ініціатива держави була позитивною, адже вона гарантувала випускникам ЗВО перше робоче місце за фахом. З іншої позиції, такі норми позбавляли особу можливості професійного вибору протягом п'яти, а пізніше трьох років життя. При цьому дуже часто як умови проживання, так і умови праці були не були належного

рівня забезпечення. У такому разі особа потрапляла у повну залежність від держави.

Отже, викладене свідчить, що у період з 1930 року до кінця 50-х років ХХ століття держава створювала умови, які сприяли становленню професійного самовизначення учнів та студентів. Однак, незважаючи на певні досягнення, ми приєднуємося до думки Л. Березівської, що школа праці з обов'язковою професіоналізацією, яка була створена в Україні ще в 20-х роках та існувала до початку 30-х років, поступилася іншій – школі навчання, яка мала давати міцні знання й готувати школярів до вступу до ЗВО [3]. При цьому не йшлося про вільний вибір професії, про самовизначення особи, а насамперед про нав'язування трудового навчання для наступного працевлаштування за необхідними державі професіями.

Другий період – це період повернення до проблем особистості в царині вибору професії, зокрема й питань професійного самовизначення, наприкінці 50-х років до 1990-х років ХХ століття. Його початок ми пов'язуємо з ухваленням Закону СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» від 24 грудня 1958 року, який визначив провідні освітні принципи: зв'язок школи з життям (підготовка учнів до суспільно корисної, продуктивної праці); політехнічний (поєднання вивчення основ наук, політехнічного навчання й трудового виховання); професіоналізації (підготовка учнів із виробничих спеціальностей у поєднанні з виробничим навчанням); ідеологічний. У досліджуваній період почався процес реформування школи знання на модернізовану школу праці, що у змісті освіти реалізовувалося у побудові її на засадах політехнізму, професіоналізації, введення до навчального процесу виробничого навчання; а також у запровадженні нових методів і форм навчання: бригадні, групові та індивідуальні форми роботи учнів; Мала академія наук; учнівські олімпіади; учнівські виробничі й ремонтно-будівельні бригади, екскурсії, заняття в майстернях, на шкільних навчально-дослідних ділянках [3, с. 107].

В УРСР відповідний Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» було ухвалено Верховною Радою УРСР від 17 квітня 1959 року. У ньому ідея політехнізації загальноосвітньої школи виділяється як центральна. Передбачалося введення у школах виробничого навчання, ставилося завдання забезпечення тісного зв'язку суспільно корисної праці та школи. Восьмирічна школа мала знайомити учнів з різними видами виробничої діяльності, виявляти у них схильності та допомагати у свідомому виборі майбутньої професії.

Такі вимоги обумовили зміни у навчальних планах. Так, О. Лаврут зазначає, що у зв'язку із запровадженням у школах виробничого навчання, було створено навчальний план для учнів 8–10-х класів з 37-годинним тижневим навантаженням. Питому вагу в ньому складало власне виробниче навчання – 6 год. Педагогічна громадськість на II з'їзді (1959 р.) також акцентувала увагу на зв'язку викладання з виробництвом, активізації методів навчання і розвитку самостійності учнів, визначенні обсягів їх знань та умінь. Відповідні зміни у змісті навчальних планів відбувалися й на початку 1960-х років. Так, відповідно до плану для восьмирічної та середньої школи з українською мовою навчання на 1961/62 н.р., починаючи з четвертого класу, навчальне навантаження збільшувалося за рахунок навчально-виробничої практики та факультативних занять – від 1 до 5 годин. Найбільше навантаження мали учні 8–9-х класів – 41 год. [38, с. 154].

Однак завдання підготовки кваліфікованих робітників заклади загальної середньої освіти виконати не змогли через відсутність матеріальної бази, викладацьких кадрів, а найголовніше, можливості вибору професії. Усі ці недоліки було визначено у Постанові Ради Міністрів СРСР «Про поліпшення виробничого навчання учнів середніх загальноосвітніх шкіл», ухваленій у червні 1961 року [55]. Натомість пропонувалося розробити та затвердити перспективні плани підготовки робітників за професіями у закладах загальної середньої освіти, виходячи з потреби підприємств у

кадрах; здійснити на підприємствах облаштування навчальних цехів, дільниць; запровадити порядок розподілу учнів шкіл на підприємства протягом року до закінчення школи.

Ідею зв'язку школи із життям закріплено й у Постанові Ради Міністрів СРСР від 29 грудня 1959 р. № 2027 «Про затвердження Положень про восьмирічну школу, середню загальноосвітню трудову політехнічну школу з виробничим навчанням і вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу». Постанова передбачала, що «восьмирічна школа, виконуючи завдання виховання, дає учням міцні основи загальноосвітніх та політехнічних знань, виховує у них любов до праці та готує до суспільно корисної діяльності, здійснює моральне, фізичне та естетичне виховання дітей. Восьмирічна школа, здійснюючи тісний зв'язок навчання з життям, готує учнів до різних видів трудової діяльності та до продовження середньої освіти на основі поєднання її із суспільно корисною продуктивною працею. Вивчення основ наук, політехнічне та трудове навчання у восьмирічній школі проводяться на основі тісного зв'язку з життям, з практикою будівництва, з посиленою участю дітей у різних видах суспільно корисної праці» [68].

У свою чергу, «середня загальноосвітня трудова політехнічна школа з виробничим навчанням дає повну середню загальну і політехнічну освіту та професійну підготовку для роботи в одній із галузей народного господарства або культури на основі поєднання навчання з суспільно корисною продуктивною працею учнів» [70]. Окремо регламентується питання відносин школи та виробництва. Зазначається, що кожна школа прикріплюється до одного або кількох найближчих промислових підприємств, будівельних об'єктів, підприємств з побутового обслуговування населення, радгоспів, колгоспів тощо, а на керівників цих підприємств покладалась відповідальність за створення необхідних умов для здійснення професійного навчання.

Відповідно до нормативних актів цього періоду основними напрямками професійної спрямованості визначено поєднання знань про професії з

навчальним матеріалом, залучення учнів до роботи у літніх трудових таборах, на підприємствах, у сільськогосподарських господарствах, наставництво, створення куточків, кабінетів, центрів та рад з профорієнтації тощо. Основною формою професійної спрямованості визначено урок. Поряд із цим проводяться екскурсії, заняття в майстернях, лабораторіях, пов'язані з технічним винахідництвом, створенням нових приладів, моделей і технічних пристроїв, а також сільськогосподарське дослідництво. У професійній підготовці застосовуються методи групового та індивідуального навчання [58].

Отже, протягом цього періоду до середини 80-х років ХХ століття все ширше впроваджувалися факультативні заняття для старшокласників, поглиблювалося вивчення окремих предметів, запроваджувалася кабінетна система навчання, створювалися міжшкільні навчально-виробничі комбінати, де учні здобували початкову професійну підготовку.

Четвертий розділ Закону СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» від 24 грудня 1958 року присвячений вищій освіті та визначає основні напрями її розвитку. До основних завдань вищої освіти у контексті нашого дослідження треба віднести: підготовку висококваліфікованих фахівців, діяльність яких спрямована на опанування новітніх досягнень вітчизняної та зарубіжної науки і техніки, добре знають практичну сторону справи, здатні не тільки повністю використовувати сучасну техніку, а й створювати техніку майбутнього; виконання науково-дослідних робіт; підвищення кваліфікації фахівців, зайнятих у різних галузях народного господарства, культури та освіти. Закон містить вимогу про поєднання навчання з працею для різних спеціальностей. Так, підготовка інженерів передбачає виробничу практику студентів, яка б давала їм можливість послідовно вивчити технологічний процес виробництва. При підготовці фахівців сільського господарства навчання має проводитися в інститутах, організованих на базі великих радгоспів, які мають потужні зразкові навчальні господарства, де

сільськогосподарські роботи здійснюються силами студентів. Для інших спеціальностей пропонується передбачити велику лабораторну практику, яка проводиться після вивчення циклу складних теоретичних дисциплін [77].

Ці положення знайшли своє відображення в інших підзаконних нормативно-правових актах, що регулювали діяльність ЗВО. Так, основне положення про необхідність зв'язку навчання з життям було закріплено у правилах прийому до закладів вищої освіти, що було відображено у вимозі до вступників – мати стаж роботи не менше двох років. У такий спосіб держава, з одної сторони, прагнула стимулювати молодь до роботи на заводі, в колгоспі, служби в армії, а з іншої – мала створити молодіжне студентське середовище, що базувалося на життєвому досвіді. Однак, ця ініціатива не виправдала себе і з часом була скасована.

Ключовим чинником професійного самовизначення студентів є професійна практика та стажування, стосовно яких у досліджуваний період було ухвалено низку нормативних документів. Накази Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР від 31.12.1959 р. № 396 та № 444 від 30.05.1968 р. «Про затвердження положення про виробничу практику студентів ВНЗ СРСР» затвердили поряд з виробничою ще й навчальну практику для окремих спеціальностей, зокрема педагогічної. У рамках навчального плану слухачі ЗВО першого курсу у літній період мали пройти практичні заняття [59].

Станом на 1974 рік (наказ Мінвузу від 18.07.1974 р. № 600 «Положення про виробничу практику студентів вищих навчальних закладів») було передбачено такі види практик: навчальна – на молодших курсах; виробнича – основний вид практики; переддипломна практика.

Новим кроком у галузі розподілу молодих фахівців після закінчення ЗВО стало запровадження інституту стажування відповідно до Постанови ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 18.06.1972 р. № 535 «Про заходи щодо подальшого вдосконалення вищої освіти в країні». Стажування випускників закладів вищої освіти стало відбуватися за місцем розподілу на

підприємствах, в організаціях та установах не менше одного року, протягом якого вони виконували посадові обов'язки та отримували заробітну плату згідно зі штатним розписом [48].

Отже, провідною ідеєю першого етапу II періоду (1958 – 1984 рр.) було відновлення досліджень з професійного самовизначення учнівської молоді на засадах зв'язку освіти з життям, політехнізації та професіоналізації навчання. Він характеризується спрямованістю на професіоналізацію шкільної освіти з метою підготовки кваліфікованих працівників у різних сферах виробництва. Професійне самовизначення розвивається у відповідності до потреб народного господарства країни.

Нормативно-правове забезпечення реалізації професійного самовизначення на другому етапі (середина 80-х – початок 90-х років XX століття) визначається реформуванням загальноосвітньої та професійної школи. Початок цього етапу ми пов'язуємо з ухваленням Постанови Верховної Ради СРСР від 12 квітня 1984 року «Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи», яка визначала одним із основних завдань кардинальне поліпшення трудового навчання та професійної орієнтації учнів, докорінне покращення трудового виховання, навчання та професійної орієнтації у загальноосвітній школі. Спеціальний розділ постанови присвячений трудовому вихованню, навчанню та професійній орієнтації, в якому виокремлені їх цілі: на рівні початкової школи – опанування необхідними елементарними навичками ручної праці, ознайомлення з деякими доступними для розуміння дітей професіями; на рівні неповної середньої школи – отримання більш ґрунтовної загальнотрудової підготовки, уявлень про основні галузі народного господарства, праця у складі учнівських виробничих бригад, у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, навчальних цехах та дільницях на підприємствах та у профтехучилищах; на рівні середньої загальноосвітньої школи – організація трудового навчання з найбільш масових професій з

урахуванням потреб певного регіону, оволодіння певною професією та складання кваліфікаційних іспитів у встановленому порядку [53].

Як зазначає В. Кушнір, таке завдання вже стояло перед освітою у 60-х роках ХХ століття, однак тоді, за словами міністра освіти СРСР М. Прокоф'єва, така спроба зазнала краху через низку причин, зокрема: школа не забезпечила учнів елементами загальнотехнічної підготовки; не існувало чіткого переліку актуальних професій; не були визначені роль і значення участі базових підприємств. Тому основними завданнями у питаннях поєднання трудової, професійної та загальної освіти, на думку міністра, були: необхідність доопрацювання та введення в життя положень про базове підприємство; розробка, відповідно до кожної школи, на 1985 – 1990 роки профілів трудового навчання і професійної підготовки [37].

На виконання зазначеної Постанови було ухвалено Постанову ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про базове підприємство загальноосвітньої школи» від 30 серпня 1984 року, наказ Міністерства освіти СРСР «Про затвердження Положення про міжшкільний навчально-виробничий комбінат трудового навчання і професійної орієнтації учнів» від 11 травня 1985 року; визначено перелік професій, за якими організовується підготовка учнів у загальноосвітніх школах; рішення колегії Міністерства освіти СРСР «Про перехід на нові навчальні плани та програми середньої загальноосвітньої школи» від 10 жовтня 1985 року. Так, у навчальному плані на 1986/87 н.р. було відведено години на 10-денну трудову практику та збільшилась кількість годин на обов'язкову суспільно корисну і продуктивну працю, починаючи з 4-го класу. У цьому класі трудова практика становила 16 днів, у дев'ятому – 20 [45] (Додаток К).

Як зауважує В. Кушнір, демократичні зміни у суспільстві сприяли поступовій орієнтації освітньої політики на інтереси, здібності та запити учнів через розширення можливостей освіти за вибором, її варіантності, координації з перспективними потребами ринку праці. Значущим є те, що з другої половини 80-х до кінця 90-х років ХХ століття – нового розвитку

набуває ідея профільної диференціації у закладах загальної середньої освіти, яка отримала свій розвиток із проголошенням незалежності України, створенням шкіл нового типу та запровадженням у них профільної диференціації [37].

Друга половина 80-х рр. ХХ століття у системі вищої освіти характеризувалася гуманізацією процесу навчання, децентралізацією та демократизацією системи вищої освіти, її індивідуалізацією. Постанова ЦК КПРС і РМ СРСР від 13 березня 1987 р. № 325 «Про заходи з корінного покращення якості підготовки й використання спеціалістів з вищою освітою в народному господарстві» суттєво змінила освітній процес та підготовку кадрів закладу вищої освіти шляхом забезпечення переходу до підготовки фахівців широкого профілю на основі поєднання фундаментальних загальнонаукових, загальнопрофесійних знань та спрямованої практичної підготовки. Запроваджуються нові форми проведення семінарських занять, такі як дискусії, ділові ігри, моделювання виробничих ситуацій та інші активні методи навчання. Постанова передбачала також цільову підготовку спеціалістів, яка здійснювалася на підставі договорів, що укладаються між міністерствами та відомствами, для яких готувалися кадри, Мінвузом СРСР, а також іншими міністерствами та відомствами, які мали у своєму підпорядкуванні заклади вищої освіти, та безпосередньо між підприємствами, організаціями іЗВО в межах державних планів підготовки спеціалістів [49].

Саме гуманістичний аспект стає пріоритетним у підготовці у ЗВО, яка покликана стати найважливішою підвалиною прав людини, демократії, сталого розвитку й миру. Такий гуманітарно-гуманістичний підхід є особливою світоглядною і методологічною позицією, що передбачає створення психолого-педагогічних умов, якісприяють розкриттю у студентівїх власне людського потенціалу і визначенню шляхів самореалізації в системі соціальних зв'язків і відносин. Саме цей підхід, дає змогу розглядати гуманізацію та гуманітаризацію української освіти в сутнісній

єдності, визначаючи їх місце і роль у загальній системі духовного виховання [21].

Ідеї гуманізації та диференціації освіти набувають своєї значущості у III періоді розвитку професійного самовизначення після проголошення незалежності України під час розбудови національної системи освіти. Закон України «Про освіту» (1991 р.), Державна Національна програма «Освіта (Україна – XXI століття)» (1993 р.) визначають людину як особистість та найвищу цінність суспільства, а основною метою освіти вбачають як розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [80]. Пріоритетним напрямом реформування освіти є створення умов для задоволення освітніх та професійних потреб і надання можливостей кожному громадянину України постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, оволодівати новими спеціальностями [72].

Підготовка учнівської молоді до професійного самовизначення залишається одним із завдань професійної орієнтації, однак цей період характеризується переосмисленням методології освіти, формуванням гуманістичного підходу у дослідженнях про людину: вона розглядається не як об'єкт педагогічного впливу, а як активний суб'єкт самотворення, саморозвитку, в тому числі й професійного [61]. Починаючи з 90-х років XX століття у розвитку професійного самовизначення виокремлюється особистісно орієнтований підхід, а самопізнання стає однією з центральних проблем у процесі професійного самовизначення особистості.

М. Опачко виокремлює такі головні тенденції, які впливали на розвиток профорієнтації у 90-ті роки XX – на початку XXI століття та обумовлювали його: створення науковомістких засобів виробництва, які потребують величезних капіталовкладень у науку і технології; розвиток мегаполісів,

стрімке зникнення багатьох професій і поява нових; суттєві зміни змісту й особливостей трудової діяльності людини в умовах світового розподілу праці, посилення конкурентоспроможності виробництва; інтелектуалізація усіх сфер виробництва, використання якісно іншого професійного потенціалу особистості – здатності до генерування нових знань та інформації; людина – активний суб'єкт власного професійного самовизначення та саморозвитку; розробка гуманістичних засад розвитку професіоналізму, формування складових майстерності, дослідження проблеми готовності до професійного самовизначення, здійснення тієї чи іншої діяльності; Болонський процес як передумова освоєння європейського ринку праці, формування зони європейської вищої освіти тощо [61].

До основоположних нормативних актів, що визначили концептуальні засади професійного самовизначення особистості, варто віднести Закони України «Про освіту» [81], «Про повну загальну середню освіту» [84], «Про вищу освіту» [71], «Про основні засади молодіжної політики» [82], «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» [87], Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення» [74], «Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі», «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2009 – 2015 роки» [73], Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається [75], Національну Доктрину розвитку освіти [79], Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [89] тощо.

Аналіз змістовного наповнення зазначених нормативно-правових актів дає підстави стверджувати, що в основі професійного самовизначення особистості є самопізнання та об'єктивна самооцінка індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для набуття конкретних професій, та кон'юктурою ринку праці [74]. Це дозволяє стверджувати про перетворення особистості з

об'єкта самовизначення на активний суб'єкт, що обумовлює свідомий вибір нею свого життєвого шляху, професійного вибору тощо. Отже, можна говорити про професійне самовизначення, яке обумовлене не потребами держави, як було у попередні періоди, а усвідомленням особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності.

Варто зауважити, що незважаючи на доволі значний обсяг законодавчої бази, що регулює розвиток професійного самовизначення, на сьогодні залишаються невирішеними окремі питання. Зокрема, йдеться про відсутність єдиного нормативного акта, що регулював би питання професійної орієнтації, підготовки професійних консультантів, проходження стажування учнями старших класів шкіл на підприємствах за їхнім вибором тощо.

Таким чином, аналіз нормативно-правового та організаційно-педагогічного забезпечення реалізації професійного самовизначення в різні історичні періоди дав можливість представити професійне самовизначення як динамічний процес, пов'язаний із суспільним життям, розвитком науково-технічного прогресу. Схарактеризовано основні законодавчі акти, що відбивають провідні тенденції розвитку професійного самовизначення на кожному етапі.

3.2. Аналіз діяльності професійно-освітніх асоціацій та організацій щодо професійного самовизначення особистості

Професійно-освітні асоціації й організації відігравали важливу роль у розвитку професійного самовизначення і підготовки кадрів у різні історичні періоди. Вони сприяли підвищенню ефективності професійної орієнтації, поширенню нових методик і технологій, а також підготовці кваліфікованих кадрів.

Характеризуючи I період 1930 – 1950 роки XX століття – зародження професійного самовизначення особистості, зауважимо, що перша половина

30-х років визначалася активним розвитком досліджень професійного самовизначення особистості. Ще починаючи з 20-х років ХХ століття в Україні створюються організації, метою діяльності яких стало вивчення професій та професійних здібностей та нахилів особистості, а також розробка системи шкільної профорієнтації. До них варто віднести Центральний інститут праці, створений у 1921 році, як базова науково-дослідна установа з праці. Його робота будувалася за такими напрямками: технічний, економічний, психо-фізіологічний, педагогічний. Пошукову діяльність відповідно проводили: технічна лабораторія, економічне бюро, психо-фізіологічна лабораторія, школи і майстерні. Ця робота завершувалася і корегувалася низкою дослідних підприємств, у більшості металообробних. Уже в 1925 році О. Гастев розробив методику підготовки слюсаря, і ЦІТ перейшов до навчання токарів, монтерів, ковалів, будівельних робітників, текстильників, авіаторів тощо. Розробивши методику, було здійснено перехід до масового перенавчання робітників, для цього було створено при ЦІТі акціонерне товариство «Установка». Підготовка робітників за методом ЦІТу потребувало 3–6 місяців [13].

Проблеми профорієнтації стали розглядатися у Всеукраїнському інституті праці (м. Харків), зокрема такими науковцями, як: Ф. Дунаєвський, М. Сиркін, А. Лапін. Основною метою створення цього інституту було вивчення професій з позицій психології та створення професіограм.

Значну роль відігравали різні лабораторії, що створювалися при інститутах праці, наприклад, лабораторія промислової психотехніки Наркомату праці, лабораторія профконсультації, організована при Ленінградському інституті з вивчення мозку, педолого-педагогічна лабораторія, створена в Ленінграді при інституті ім. Герцена, до функцій якої входило проведення психотехнічного обстеження випускників шкіл і профконсультація.

Наприкінці 20-х років створюються «Бюро з профконсультації», зокрема й у Києві (1928 р.). Постанова РНК РРФСР від 7 березня 1931 року

«Про організацію педологічної роботи, що проводиться різними відомствами» чітко розмежувала функції і зміст педолого-педагогічної та лікарсько-педологічної роботи, заклала правову та організаційну основу для її проведення в школі. Відповідно до цієї постанови 6 травня 1931 року було видано наказ наркома освіти «Про організацію педологічної роботи по лінії органів народної освіти», доповненням і розвитком якого стала постанова колегії Наркомосу РРФСР «Про стан і завдання педологічної роботи» від 7 травня 1933 року. У школі вводилася посада педолога, фахівця, який займається питаннями профорієнтації, керуючись спеціальною профорієнтаційною системою, розробленою урядом. Освітняни отримували додаткову кваліфікацію педолога на короткострокових курсах і семінарах, де вивчали методику основних чинників розвитку та поведінки дитини. Педологію вважали однією з перших служб сприяння самовизначенню у школі, завданням якої було об'єднати соціальні, психологічні та біологічні властивості дитини, що впливають на виховання і навчання [23].

У 30-ті рр. ХХ століття Центральна лабораторія з профконсультації та профвідбору почала розробляти систему шкільної профорієнтації. У 1932 р. було створено штаб із координації досліджень проблем шкільної профорієнтації. У цілому, слід зауважити, що до середини 30-х років у великих містах країни була фактично створена організаційна структура служби профорієнтації.

Період НЕПу зумовив народження нових підходів до трудового виховання, налагодження продуктивної праці школярів.

Окремо слід зупинитися на питанні становлення професійного самовизначення на території Західної України. Зауважимо, що у період, що розглядається, ці землі входили до складу різних держав: Польщі, Румунії та Чехословаччини. Однак, українські педагоги, зокрема М. Базник, І. Блажкевич, М. Галущинський, І. Герасимович, Ю.-К. Дзерович, Д. Коренець, І. Карбулицький, К. Коберський, І. Франко, І. Ющишин, незважаючи на негативне ставлення офіційної (польської) влади,

досліджували питання про важливість професійної орієнтації молоді, правильного вибору фаху для української молоді [15].

Як зауважує З. Гіптерс, 4 лютого 1932 року у Львові був відкритий заклад професійної орієнтації шкільної молоді «Українська порадня з вибору звання» як наукова комісія в Українському Педагогічному Товаристві «Рідна школа». До методів роботи порадні варто віднести: 1) організацію пропаганди в пресі («Діло», «Жіноча доля», «Новий Час», «Торгівля і Промисл», «Рідна школа», календарі і збірки «Просвіти»); 2) проведення циклу публічних лекцій зі сфери професійної орієнтації, прикладної психології, суспільної економії та гігієни; 3) написання і виголошення рефератів у «Технічному Товаристві», гуртках «Рідної школи», товаристві «Зоря», на з'їзді Українських інженерів. У справі матеріального і технічного забезпечення діяльності профорієнтаційної установи організаційний комітет налагодив контакти з польською та єврейською професійними консультаціями у Львові, а також із зарубіжними: Психотехнічним інститутом у Відні, Психотехнічною академією. Дослідницька діяльність порадні здійснювалася у двох напрямках: 1) дослідження вимог, медичних чи фізіологічних показань чи протипоказань, які ставить конкретна професія до людини, її психологічних особливостей, тобто професіографічні досліді; 2) дослідження здібностей, нахилів, психологічних особливостей, працеспроможності кандидатів. Результати цих досліджень стали підставою до складання професіографічних карт досліджуваної професії. Так, було складено професіографічні карти з точним виділенням психофізичних вимог 64-х професій. [15].

При порадні функціонували окремі секції: психотехнічна, економічно-статистична, секція фахового шкільництва. У 1934/1935 н.р. психотехнічна секція порадні провела понад 5000 психотехнічних дослідів, задіюючи учнів 5–7 класів народних шкіл «Рідної школи» [32].

До напрямів діяльності секції фахового шкільництва належали: 1) розподіл української молоді відповідно до перевірених її психічних і

фізичних здатностей по фахових школах; 2) збір інформаційного матеріалу про різні ремісничо-промислові і торговельні фірми, які послуговувалися працею практикантів, налагодження контактів та скерування до них кандидатів на практичне навчання; 3) організація при професійній консультації інформаційно-координуючого центру для учнів ремісничих установ і торговельних практикантів – «Бюро посередництва місць науки і праці для ремісничих і торговельних практикантів», яке вже на початку своєї роботи займалося учнями фахових шкіл та учнями приватних майстрів; 4) організація обміну української галицької молоді та української молоді в Америці для навчання тощо [15].

Отже, у першій половині 30-х років ХХ століття у вітчизняній освіті відбувалося становлення, розвиток, пошук принципів, форм і методів роботи з питань професійного самовизначення, активно розвиваються дослідження проблем професійної орієнтації. Особливе місце у цьому відводилося педології. Вона виступала як наукове забезпечення всього процесу навчання і виховання учнів та окремих видів навчально-виховної роботи з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей. Одним із основних напрямів діяльності шкільної педологічної служби була профорієнтаційна робота [23].

Особливість роботи з професійного самовизначення осіб, що навчаються, у 40-х роках полягала в тому, що у ці роки роботу з професійного самовизначення школярів було припинено, були скасовані уроки праці в школах (Додаток Д; Додаток П). Така ситуація залишалася незмінною аж до 50-х років ХХ століття. Усе трудове життя країни того часу проходило під гаслами: «Все для фронту, все для перемоги!», «Більше металу для виробництва танків, літаків!», «Дамо Червоній Армії ще більше зброї та боєприпасів!», «На місці знищеного фашистами дерева – посади 10 молодих саджанців», «Допоможемо Батьківщині виростити багатий урожай!» тощо. Відповідно до цих завдань у школах України створювалися учнівські виробничі бригади, міжшкільні трудові табори, трудові загони школярів,

учнівські ланки і бригади для допомоги колгоспам і радгоспам (Додаток Н), учнівські ремонтно-будівельні бригади, шкільні виробничі майстерні тощо.

Трудове виховання і політехнічна освіта в радянській школі у роки Другої світової війни здійснювались на уроках з предметів природничо-математичного циклу, на заняттях з військової підготовки і основ сільського господарства, під час виробничих екскурсій, позакласних гурткових занять з техніки та агробіології, у процесі суспільно корисної праці учнів. Отже, трудове виховання і політехнічна освіта у цей період значно посилюються, порівняно з довоєнним часом.

На Західній Україні 1941 року за ініціативою Я. Цурковського було створено Інститут психотехнічних досліджень м. Львова, який займався професійною орієнтацією випускників шкіл, а також професійним відбором претендентів на різні вакансії. Інститут налічував десять відділів, які здійснювали роботу за такими напрямками: 1) дослідження психотехнічних здібностей і нахилів людини до фаху, надання консультацій для молоді й дорослих, спрямовуючи їх зусилля на правильний вибір професії (порадця для вибору звання); 2) добір придатності найкращих кандидатів для конкретних підприємств, шкіл, фабрик тощо (відділ психотехнічного підбору); 3) проведення професійно-лікарських дослідів придатності людини до професії з позицій її соматично-біологічних характеристик (відділ фізіотехнічних досліджень); 4) проведення консультацій і курсів для ремісничої і фабричної молоді, допомога їй у здобутті фахової і загальної освіти (відділ самоосвіти і расовідання); 5) здійснення анкетування і статистичних дослідів актуального ринку праці у зв'язку із завданнями психотехніки (відділ психо-економічних дослідів ринку праці); 6) проведення психотехнічного аналізу професій і поліпшення системи праці на окремих підприємствах, беручи до уваги вимоги психотехніки (відділ психотехнічної організації праці) [103].

У роки війни широко застосовувалося багатостаттєве обслуговування, суміщення професій, потокові лінії. У цей період жінки набули професії, які вважалися суто чоловічими: шахтар, тракторист, військовий тощо.

Особливістю цих років стало використання праці дітей, які залишилися без батьків в умовах діяльності дитячих будинків. Ці питання регулювалися відповідними постановами РНК СРСР та союзних республік. Так, відповідно до Постанови РНК СРСР № 942 від 1 вересня 1943 року «Про поліпшення роботи дитячих будинків», передбачено «зобов'язати обласні, крайові виконкоми, РНК автономних і союзних республік організувати протягом 1943 – 1944 рр. у всіх дитячих будинках майстерні (столярні, слюсарні, швацькі, взуттєві, трикотажні та ін.) для трудового навчання вихованців та обслуговування їхніх побутових потреб [85].

До органів, на які покладалося виконання нормативних актів, варто віднести РНК СРСР та союзних республік, Народний комісаріат соціального забезпечення, сільські, міські, районні ради депутатів трудящих, міськкоми та райкоми партії, відділи народної освіти, підприємства, організації, профспілкові та громадські організації.

Як зауважує В. Кушнір, на початку 50-х років ХХ століття почала з'являтися практика створення технічних гуртків у загальноосвітніх школах, на яких учні оволодівали певними виробничими навичками із важливих спеціальностей. У створених учнівських гуртках: слюсарних, токарних, трактористів, комбайнерів, тваринників, садоводів – учні у позаурочний час поглиблювали свої знання, набуті на уроках математики, фізики, біології та інших предметів [37].

З 1955 року набуває практика створення літніх трудових таборів для школярів, діяльність яких була спрямована на ознайомлення учнів із різними сільськогосподарськими професіями, розширення їх агротехнічних та зоотехнічних знань.

Однак, у роки війни та післявоєнні роки єдиний підхід до організації праці був відсутній. Серед чинників, які визначили такий стан речей

С. Дем'янчук називає насамперед значне скорочення кількості працездатного населення, величезні втрати матеріальних ресурсів під час військових дій, голод 1946 року, колективізація, тотальні репресії сталінського режиму. Отже, за таких умов створення повноцінної системи професійного самовизначення було неможливе. Єдиним позитивним зрушенням післявоєнних років стала індустріалізація країни. Ми погоджуємося з думкою науковця, який розглядає післявоєнний період як період створення передумов для появи повноцінної системи трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл [17].

Другий період починається з 1958 року і пов'язаний з кардинальною зміною ставлення до проблеми професійного самовизначення особистості. Цей період характеризується політехнізацією школи, профільним диференційованим навчанням, спробою науковців визначити теоретичні підвалини системи профорієнтації, її структуру, що, у свою чергу, зумовило появу міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, центрів профорієнтації молоді та інших органів і організацій, діяльність яких спрямована на професійне самовизначення особистості. Відповідно до закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР», ухваленому в 1958 році, головне завдання школи визначалося як підготовка підростаючого покоління до життя, суспільно корисної праці та зорієнтованість системи трудового навчання на профорієнтацію [77].

Закон передбачав посилення уваги до питань зв'язку школи з життям, поєднання теоретичної освіти з продуктивною працею. Два дні на тиждень старшокласники працювали на підприємстві або в сільському господарстві й одночасно з атестатом зрілості отримували свідоцтво про набуту спеціальність. Нові навчальні плани та програми передбачали відновлення вивчення трудового навчання в 1–7 класах, введення таких нових предметів, як: «Основи виробництва» для 8–10-х класів, «Машинознавство» (8 клас), «Основи промислового виробництва» (9 клас), «Автомобіль» і

«Електротехніка» (10 клас) (Додаток Е). У сільських школах учні старших класів (8–10 класи) вивчали курс «Основи сільського господарства». Під час літніх канікул для учнів міських та сільських шкіл була введена сільськогосподарська практика. Відкривалися навчальні майстерні, навчально-дослідні ділянки, кабінети автосправи, електротехніки, почався випуск навчальних верстатів для шкільних майстерень. Починаючи з 1969 року, відповідно до указу Ради Міністрів СРСР «Про навчання учнів старших класів у середніх загальноосвітніх школах автосправи» № 44 від 14 січня 1969 року, в середніх загальноосвітніх школах почали створювати класи автосправи для навчання учнів 9–10 (11) класів.

У 1960-ті рр. було організовано групу профорієнтації в НДІ теорії та історії педагогіки НАПН СРСР (керівник – О. Волковський), відкрито лабораторію профорієнтації в НДІ психології в Києві (керівник – Б Федоришин); організовано Науково-дослідний інститут трудового навчання та профорієнтації при Академії педагогічних наук СРСР (керівник – А. Голомшток). Згідно з Постановою ЦК КПУ «Про стан і заходи подальшого розвитку педагогічної науки в УРСР» (1959 р.), «Науково-дослідний інститут психології має брати участь у науковому обґрунтуванні змісту шкільної освіти, шляхів удосконалення методів шкільного навчання..., поліпшенні змісту і методів виховної роботи школи; повинен посилити у зв'язку з цим розробку питань психології навчання та виховання» [88]. В Інституті психології здійснювалися «спеціальні соціологічні, психологічні, педагогічні й фізіологічні» дослідження, було відновлено вивчення питання відповідності певним професіям, здійснення профорієнтації та профвідбору тощо. З цією метою в Інституті був створений відділ професійної орієнтації та професійного консультування, фахівці якого здійснювали дослідження серед школярів. Зокрема, вивчалися професійні наміри старшокласників (І. Назимов); їхня готовність до свідомого вибору професії (З. Нечипорук) тощо [105, с. 297–299].

Отже, зв'язок школи з життям сприяв підготовці учнів до вибору професії, оскільки на початку 60-х років ХХ століття почався процес відродження професійної орієнтації школярів, поєднання у межах загальноосвітньої школи загального, політехнічного і професійного навчання.

Однак, при цьому не йшлося про вільний вибір учнями певної професії. Не учні, а держава, виходячи з потреб народного господарства, а не інтересів особистості, вирішувала, яку професію мають вони набувати, що призвело наприкінці 60-х років до певної деградації професійної орієнтації. Це обумовлювалося багатьма причинами, серед яких варто назвати неможливість закріпити за школами промислові підприємства для проходження виробничої практики, відсутність зв'язку між теоретичним навчанням і практичною діяльністю учнів, формальний характер професійної підготовки, оскільки часто учнів використовували як додаткову робочу силу. Як засвідчила практика, невеликий відсоток випускників здійснювали професійну діяльність за набутими у школі професіями [18].

Спроба активізації цього процесу спочатку була здійснена у 1966 році з виходом Постанови Центрального Комітету КПРС і Ради міністрів СРСР «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» від 10 листопада 1966 року № 874, в якій визнавалося, що школа і надалі має розвиватися як загальноосвітня, трудова, політехнічна. Її головними завданнями є озброєння учнів міцними знаннями основ наук, формування в них високої свідомості, підготовка молоді до життя, до свідомого вибору професії. Обов'язком партійних, радянських, комсомольських та профспілкових організацій, керівників промислових підприємств, будівництв, колгоспів і радгоспів визначено надання школам усілякої допомоги в організації трудового виховання учнів, у створенні навчально-матеріальної бази, виділенні необхідних фахівців. На ці керівні органи покладалося завдання систематично проводити у восьмирічних і середніх школах професійну орієнтацію школярів шляхом ознайомлення їх із різними галузями народного господарства і культури, підприємствами,

колгоспами, радгоспами та установами, найбільш поширеними професіями [76].

Нові програми та навчальні плани, перехід на які розпочався з 1967/68 н.р., свідчать про вдосконалення програми з трудового навчання, яке було поновлено як самостійний предмет у всіх класах (Додаток Ж). Окрім того, у дев'ятому класі виділяється час на виробничу практику, яка може проводитися періодично протягом усього навчального року або безперервно протягом одного місяця. Завдання професійного самовизначення вирішувалося як під час навчальних занять, так і у позакласний час у таборах праці та відпочинку, учнівських виробничих бригадах тощо.

У 70-х роках ХХ століття створюються міжшкільні навчально-виробничі комбінати (далі – МНВК), які призначаються для трудового навчання та професійної орієнтації учнів 9–10 (11) класів закладів загальної середньої освіти і профорієнтаційної роботи з учнями 7-х класів. Основні завдання МНВК за «Типовим положенням про міжшкільні навчально-виробничі комбінати трудового навчання і професійної орієнтації учнів» зводяться до такого: здійснення професійної орієнтації учнів із метою підготовки їх до свідомого вибору професії: навчання учнів первинних навичок праці за обраною професією і технічної творчості. У МНВК учні опановують теорію з обраної ними професії, набувають практичних навичок і долучаються до продуктивної праці. Оснащення НВК покладалося на промислові й сільськогосподарські підприємства, підприємства сфери обслуговування, державні й кооперативні організації. Учні проходили навчання у МНВК за найбільш масовими спеціальностями: металообробка (слюсарна, токарна, фрезерна справа), деревообробка, будівельна справа, автосправа – водіння автомашин, автослюсарна справа, радіоелектроніка, електротехніка, обробка тканин – масовий пошив, індивідуальне пошиття, індивідуальний пошив, торгівля продовольчими та промисловими товарами, кулінарія, технічне креслення, машинопис та основи сучасного діловодства. Який саме профіль професійної підготовки обрати визначали виконками

районних (міських) Рад депутатів трудящих і підприємства (організації), з урахуванням поточних і перспективних (насамперед місцевих) потреб у робітничих кадрах. Навчальні плани передбачали від 4 до 6 годин на тиждень навчання у НВК за програмами, розробленими Міністерством освіти СРСР або союзних республік [93].

Як зауважує М. Піддячий, після створення МНВК та структури професійної орієнтації учнів розпочався новий етап у розвитку всієї системи трудової підготовки старшокласників загальноосвітньої школи. МНВК став новим типом закладу освіти, який повинен був поєднати технічну і технологічну культуру із сучасними досягненнями педагогічної освіти та науки. Ці комплекси стали центрами методичної роботи вчителів, профорієнтації учнів та їх батьків у районах та містах. Саме в них узагальнювалися знання, вміння і навички з техніки, технології, організації і планування виробництва; створювалися необхідні умови для виховання у школярів життєвої позиції, свідомого ставлення до праці і трудової дисципліни, всебічного розвитку особистості. Старшокласників знайомили з виробництвом, його структурою, технологічним процесом виготовлення продукції, обладнанням та устаткуванням, конструкціями та дією машин, верстатів, апаратів, інструментів і пристроїв, засобів автоматизації і механізації, а також ефективного їх використання, кресленнями, технологічними та інструкційними картками, організацією робочих місць, технікою безпеки і культурою праці, виробничою гігієною та протипожежними заходами, організацією праці, економікою та умовами оплати праці тощо. Вони вивчали загальні наукові принципи всіх виробничих процесів, здобували політехнічні знання про виробництво в цілому, набували відповідних умінь і навичок застосування їх на практиці в певній галузі виробництва. Окрім того, МНВК були осередками різноманітної творчої раціоналізаторської, дослідницької роботи, в них організовувались різні види факультативних занять, спортивні і культмасові заходи разом з молоддю

базових підприємств, що сприяло здійсненню комплексного підходу до трудової підготовки і виховання старшокласників [66].

Розширенню професійної підготовки школярів сприяло поліпшення навчально-матеріальної бази. Школи вже мали 1689 кабінетів механізації сільського господарства, відповідну техніку: 2519 тракторів, 58 комбайнів та інше. У 1970-ті рр. зміцнилися зв'язки багатьох виробничих колективів зі школами. На Кіровоградщині прикладом таких зв'язків стала Комишуватська середня школа. О. Гіталов постійно рекомендував керівникам господарств турбуватися про підготовку і поповнення молодих механізаторських кадрів для бригад колгоспів і радгоспів. Разом з колективом Комишуватської середньої школи, її директором була Н. Калініченко, запропонували систему технічного навчання юнаків і дівчат – з трудового виховання старшокласників хліборобської майстерності. На початку 1970 року О. Гіталов та голова колгоспу В. Поповкін виділили і закріпили за школою 56 га землі. Поступово школа стала філіалом учнівської гіталовської бригади [30, с. 10–11].

У 1973 році рішенням місцевої влади на базі міжшкільних майстерень був створений Гайворонський міжшкільний навчально-виробничий комбінат, в якому навчались учні з 20 шкіл району. Засновником його був талановитий педагог, мудрий організатор, великий ентузіаст трудового навчання – М. Ставчанський. Учнівську молодь у Гайвороні готували з 15 професій, які потрібні були народному господарству. Вже тоді в МНВК було закладено підґрунтя особистісно-зорієнтованого навчання та виховання. Тут трудове навчання і виховання та профорієнтаційна робота супроводжувалися інтелектуальним, моральним, естетичним і фізичним розвитком школярів. Комбінат був еталоном серед сільських закладів подібного типу в СРСР, досвід його вивчався науковцями і практиками з Болгарії, Польщі, Монголії [11].

Поступово налагоджується профорієнтаційна робота серед учнівської молоді. Для цього у школах створюються профорієнтаційні куточки та

кабінети. Якщо в 1970 році таких кабінетів було 200, то в 1974/75 н.р. їх функціонувало вже 1118 [29, с. 36].

У тому ж таки 1975/76 н.р. діяло 44 міжшкільних навчально-виробничих комбінати трудового навчання і профорієнтації учнів, в УРСР у 3966 із 7996 середніх шкіл здійснювалось виробниче навчання більше ніж із 80 спеціальностей. Ним було охоплено 44,3% старшокласників. Станом на 1978 рік діяло 164 навчально-виробничих комбінати, з-поміж них 71 – у сільській місцевості. Навчалоя в комбінатах майже 130 тис. старшокласників. Трудове навчання і професійна орієнтація здійснювалася здебільшого з 8–12 профілів. Протягом наступних п'яти років планувалося збільшити кількість навчально-виробничих комбінатів до 619, у тому числі й у сільській місцевості до 385 [42, с. 8].

У 1973 році вперше було проведено літню «трудова чверть» школярів під девізом: «Моя праця вливається в працю моєї республіки». Її учасниками стали 6 млн. старшокласників. Влітку 1978 році 12 млн. учнів середніх і старших класів частину канікулярного часу працювали в різних трудових об'єднаннях країни. У цей час було створено понад 40 тис. виробничих бригад, 26 тис. загонів, що працювали в промисловості та сфері обслуговування, 27 тис. таборів праці та відпочинку, 10 тис. учнівських лісництв.

У багатьох школах республіки в аграрних регіонах діють учнівські виробничі бригади. Так, завдяки спільним зусиллям колгоспу ім. Я. Галана, педагогічного, учнівського колективів, батьківського осередку Середньоберезівська середня школа Косівського району Івано-Франківської області стала своєрідним «шкільним агропромом». На 2 га навчально-дослідного поля, у швейному, столярному, токарному, цехах лікарської та вторинної сировини, на тваринницькій фермі, теплиці, в автотракторному парку здобували освіту і виховувалися члени УВБ.

Із 1986 року на Вінниччині почали діяти учнівські шкільні колгоспи: ланки тваринників, кукурудзоводів, овочівників, буряководів. Вони здійснювали значну дослідну роботу та вирощували високі врожаї [97].

Однак, незважаючи на переваги роботи МНВК, шкільних бригад, інших трудових об'єднань школярів, зокрема багатопрофільності трудової підготовки, можливості ефективніше проводити комплекс заходів, спрямованих на трудове виховання учнів та надання дієвої допомоги у виборі професії, суттєвими недоліками цього періоду залишалися відсутність у школярів добровільного вибору профілю, зорієнтованість управління процесом підготовки учня до вибору професії на адміністративно визначене коло професій і галузей виробництва, формальний підхід до професійної орієнтації, невідповідність матеріальної бази поставленим вимогам, повільність у розгортанні роботи МНВК вимагало поліпшення профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх школах.

Такий стан речей спонукав до необхідності перегляду підходів до професійного самовизначення, що обумовило визначення основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи, які започаткували новий період розвитку професійного самовизначення в Україні (1984 – 1991 рр.). Такими напрямками було визначено: 1) створення центрів профорієнтації для організації роботи зі школами, учнями та батьками; 2) активізація діяльності міжвідомчих рад, міських і районних комісій із профорієнтації молоді; 3) створення базових підприємств для кожної школи, які на правах своїх структурних підрозділів створюють шкільні та міжшкільні майстерні, навчально-виробничі комбінати, навчальні цехи і дільниці, окремі учнівські робочі місця, стаціонарні польові стани учнівських виробничих бригад, табори праці та відпочинку; направлення фахівців, робітників, колгоспників як майстрів для навчання учнів та організації їхньої продуктивної праці, проведення з ними профорієнтаційної роботи; 4) система трудового виховання, навчання і професійної орієнтації учнів покликана підвести їх до

часу закінчення неповної середньої школи до обдуманого вибору професії та відповідного закладу для продовження освіти [83].

У другій половині 80-х – 90-х роках ХХ століття у більшості великих міст було відкрито центри профорієнтації, спеціалізовані міжгалузеві науково-методичні центри, які керувалися Міністерством освіти та Міністерством праці УРСР. Було створено понад 60 регіональних Центрів професійної орієнтації молоді, а в районах – безліч пунктів профконсультації. На базі Держкомпраці почалася активна підготовка профконсультантів, у школах було введено курс «Основи виробництва. Вибір професії».

Центри профорієнтації не тільки безпосередньо займалися профорієнтацією школярів, а й розробляли нові підходи в організації та методиці профконсультування, в них навчалися і підвищували кваліфікацію багато психологів-профконсультантів.

Проте створення у закладах загальної середньої освіти кабінетів, а у восьмирічних школах – куточків профорієнтації в багатьох випадках мало формальний характер. Створена адміністративно-наказовим шляхом мережа кабінетів і куточків профорієнтації, разом з послабленням адміністративного контролю, стала згортатися. У 1984/85 н.р. кабінети профорієнтації мали 90,4% загальноосвітніх шкіл УРСР, але через 2 роки їх кількість зменшилася більше, ніж на 5%. Це було зумовлено, зокрема, нестачею фахівців із профорієнтаційної роботи з молоддю. Окрім того, несвоєчасність підготовки фахівців із профорієнтації та залучення до цієї роботи педагогів без відповідної базової підготовки призвело до її дискредитації [22].

Головним недоліком профорієнтаційних підходів залишалося неврахування інтересів особистості, відірваність від її справжніх потреб і проблем, зосередженість не на особистості, а на заходах, які здійснювались за неефективними схемами [5, с. 20].

Ми повністю погоджуємося з думкою Н. Побірченко, О. Сергеєнкової, Н. Сургунд, що сучасна система професійної орієнтації, у зв'язку з переходом суспільства на ринкову економіку, набула нових чинників

розвитку: проблема вибору професії учнівською молоддю вирішується за умови партнерського співробітництва, що діє у безперервній освіті. Створені на ринку умови для наукових різнопрофільних досліджень особи спрямовані на самовдосконалення професійної компетентності [67].

Налагодженню такої системи сприяло ухвалення постанови «Про створення державної служби зайнятості в Українській РСР» від 21 грудня 1990 р. № 381. У 1994 році постановою Кабінету Міністрів України було схвалено Концепцію державної системи професійної орієнтації населення, на основі якої у 1995 році було розроблено Положення про професійну орієнтацію населення та Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається.

Відповідно до Постанови Президії Академії педагогічних наук України 24 листопада 1993 року був створений Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, до структури якого входила лабораторія психології профорієнтації, яку очолював видатний науковець Б. Федоришин. Провідними ідеями Б. Федоришина, які реалізуються сьогодні, є реальна свобода вибору для кожного члена суспільства свого місця на ринку праці, різноманітне сприяння підвищенню соціально-професійної мобільності робочої сили, формування її конкурентоспроможності; система неперервної професійної орієнтації, у зв'язку з переходом суспільства в ринкову економіку; професійна мобільність сучасного фахівця. Співробітниками лабораторії (з 2000 року – відділу) було створено концептуальну модель професійної консультації як структурного компонента системи професійної орієнтації, експериментально перевірено ефективність методів проведення ступеневого тренінгу з професійної орієнтації для старшокласників; було розроблено і апробовано систему профорієнтаційної роботи з учнями старших класів, розкрито зміст, форми та методи проведення профорієнтаційних занять з учнівською молоддю [26].

Провідне місце у системі професійно орієнтаційної роботи займають обласні і міські центри профорієнтації та зайнятості населення. Вони

надають послуги з професійного інформування, професійного консультування та професійного відбору. До основних форм роботи центрів відносяться інформаційні семінари із загальних питань зайнятості, майстер-класи «Сучасні джерела пошуку роботи», презентації закладів освіти, семінари «Ризики нелегальної зайнятості», трудові екскурсії, семінари з орієнтації на службу в Збройних Силах України, тренінги з підготовки резюме, тренінги з підготовки співбесіди з роботодавцем, профорієнтаційні уроки – семінари для учнівської молоді, ярмарки професій, дні кар'єри, дні відкритих дверей закладів освіти тощо.

3.3. Вплив освітнього середовища та засобів масової інформації на формування професійного самовизначення особистості

Поняття «освітнє середовище» стало популярним наприкінці ХХ століття. Воно тісно пов'язане з практикою навчання і виховання, але вийшло за рамки «лінійної педагогіки», педагогіки, замкнутої на знаннях і навичках, роз'єднаної з подальшим контекстом професійно-особистісного становлення. У педагогічній науці й практиці вже означився так званий середовищний підхід до навчання і виховання. Дослідження ролі та місця освітнього середовища пов'язана безпосередньо з розробкою стратегічної мети й пріоритетів освіти, освітньої політики та практики державного масштабу від глобального до регіонального рівня.

Сучасні тенденції розвитку освіти актуалізують необхідність професійного самовизначення молоді, що навчається. Адже державі потрібні фахівці, які готові до саморозвитку, самореалізації та самостійного прийняття рішень, здатні вчитися протягом життя, удосконалювати свої професійні знання, уміння і навички [108].

Аналіз актуальних досліджень показав, що різні аспекти освітнього середовища розроблялися у працях Л. Ахметова, М. Братко, Г. Васківської, Л. Виготського, С. Єфіменко, Є. Клімова, Г. Ковальова, А. Макаренка,

В. Панова, Л. Петришина, В. Радула, О. Риженко, В. Рубцова, Н. Савченко, В. Слободчикова, В. Сухомлинського, С. Тарасова, В. Ясвіна та ін.

Поняття «середовище» історично виникає в контексті природничих наук, зокрема таких, як: фізика, хімія, біологія, і має різний зміст, та відповідно до тлумачних словників має значення: «сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму (агресивне середовище – середовище, яке руйнує елементи, які контактують з ним; зовнішнє середовище – середовище, що оточує об'єкт; виробничє середовище – сукупність фізичних, хімічних, біологічних, соціальних чинників, що діють на людину в процесі її трудової діяльності; навколишнє природнє середовище – сукупність природних чинників і об'єктів довкілля, які мають природнє походження або розвиток; середовище проживання – природні тіла та явища, з якими організм вступає в безпосередні чи опосередковані відносини тощо); соціально-побутові умови життя людини; оточення (навколишнє соціальнє середовище – сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів і т.ін., літературнє середовище тощо); в обчислювальній техніці – програми та апаратура, з якими вона використовується (інформаційнє середовище – інформація про предметну галузь, яка не зафіксована явно в інформаційній системі, але застосовується користувачем; операційнє середовище – частина операційної системи або надбудова над нею, яка надає користувачеві засоби безпосередньої взаємодії з прикладними програмами; програмнє середовище – інтегрована сукупність технічних та програмних засобів, за допомогою яких здійснюється розробка програм та ін.) [7].

Однак, незважаючи на різні сфери вживання поняття «середовище» воно має спільне змістовне навантаження: оточення, в якому відбувається взаємодія й активність явищ, об'єктів, суб'єктів.

Як зауважує О. Ярошинська, у педагогічних дослідженнях останніх десятиліть активно обґрунтовуються такі терміни, як «освітнє середовище», «середовище навчання», «педагогічнє середовище», які стали широко

вживатися не тільки теоретиками, а й педагогами та психологами-практиками, використовуватися в нормативних документах вищої освіти [106].

Аналіз нормативних документів свідчить про вживання понять «інклюзивне освітнє середовище» [81]; «безпечне освітнє середовище» [84]; «створення освітнього середовища», «безпечний освітній простір»; «спеціалізоване середовище» стосовно дистанційної форми здобуття освіти [71].

М. Бартко, досліджуючи структуру освітнього середовища закладу вищої освіти, робить висновок, що більшість науковців розуміють багаторівневу систему умов (обставин, чинників, можливостей), яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному [4, с. 70].

Р. Семенова, характеризуючи побудову освітнього середовища для обдарованих дітей, визначає освітнє середовище, як динамічну систему психолого-педагогічних умов і впливів, спрямованих на розкриття та оптимальний прояв творчої природи психіки обдарованої особистості, включаючи здатність її до довільної саморегуляції своїх дій і станів, відповідно до природних задатків, інтересів, потреб, вимог вікової соціалізації, соціального запиту [95].

О. Писарчук, характеризує освітнє середовище у контексті освітньо-розвивального середовища і визначає, що воно є соціокультурним простором, у межах якого з різною мірою організованості здійснюється процес розвитку особистості [65].

І. Габа характеризує середовище як динамічну систему умов у межах певного простору, в якому відбувається діяльність людини, яка є одночасно продуктом і творцем свого середовища. Учена з'ясовує його ознаки, серед яких: відсутність фіксованих часово-просторових меж, повнота й інтегральність сприймань, зв'язок із діяльністю індивіда, одночасне

входження індивіда у декілька середовищ. Аналізуючи освітнє середовище закладу вищої освіти, науковиця акцентує, що таке освітнє середовище, по-перше, є системним феноменом, сукупністю соціального, просторово-предметного та психо-дидактичного компонентів, що утворюють систему координат, умов, впливів і тенденцій розвитку спільноти в рамках більш широкого соціокультурного середовища, що співвідноситься з якістю життя, з якістю середовища проживання, що диктує необхідність застосування принципу культуровідповідності; по-друге, існує як певна соціальна спільність, розвивальна сукупність людських відносин у контексті конкретної соціокультурної ситуації, може виступати і як умова, і як засіб виховання, навчання і розвитку; по-третє, має широкий спектр модальностей, що обумовлює розмаїття типів і видів локальних середовищ різної якості. Відносно своїх суб'єктів освітнє середовище насамперед пов'язується з соціокультурною, професійною, навчально-педагогічною, особистісно-професійною сферами їхнього життя [9].

О. Ярошинська, досліджуючи освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, визначає, що освітній простір є багаторівневим соціокультурним сегментом, у межах якого на певній території реалізуються різні рівні взаємодії людини з оточуючими її елементами – носіями культури (освітнім середовищем), що створюють потенційні можливості для розвитку особистості [106].

О. Марченко констатує, що освітнє середовище є динамічним багатокомпонентним системним утворенням, у межах якого, по-перше, організується та здійснюється освітня і професійна діяльність здобувачів освіти і викладачів, розвивається формальна та міжособистісна взаємодія між ними; по-друге, освітнє середовище є також засобом досягнення навчальних цілей; по-третє, є моделлю професійного середовища, в якому будуть реалізовані соціально-професійні феномени фахівця. З цих позицій освітнє середовище може бути схарактеризоване як сукупність факторів і умов соціалізації та професіоналізації особистості, формування професійно

важливих якостей, а саме емпатії, самоорганізації, життєстійкості, дисциплінованості, відповідальності, вміння діяти в ситуації невизначеності згідно з вимогами та інструкціями [44].

Аналіз наукових джерел свідчить про актуальність проблеми впливу освітнього середовища на формування життєвих компетентностей особистості. Освітнє середовище прямо або опосередковано впливає на становлення, формування й розвиток особистості. Такий вплив є взаємним: особистість у результаті взаємодії перетворює середовище і, відповідно, середовище впливає на особу. У такому сенсі освітнє середовище характеризував В. Ясвін, як «систему впливів та умов формування особистості на основі заданого зразка, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні» [107].

Погоджуємося з думкою, яку обстоює В. Радул, який досліджуючи критерії ефективності розвитку освітнього середовища в системі багаторівневої підготовки виокремлює такі параметри: «широту, соціальну активність, мобільність освітнього середовища» [92, с. 155–156]. Дійсно, освітнє середовище як динамічна структура постійно змінюється. Воно не може бути сталим щодо свого функціонування, оскільки постійно повинно реагувати на ті зміни, що відбуваються в середовищі існування.

Розглянемо дослідження впливу освітнього середовища на формування професійного самовизначення особистості в різні історичні періоди.

У 30–50-ті роки ХХ століття особливого значення набувають праці С. Шацького та А. Макаренка щодо впливу освітнього середовища на формування професійного самовизначення особистості.

Головна заслуга С. Шацького полягає в тому, що він уперше в радянській педагогіці увів поняття «педагогіка середовища» та дослідив його вплив на соціалізацію дитини. Науковець велику увагу приділяв впливу середовища на результат виховного процесу молоді.

На думку С. Шацького, педагогіка середовища має два значення: 1) освітнє середовище як об'єкт цілеспрямованого впливу суспільства і

держави, їхніх інститутів та органів; 2) освітнє середовище як суб'єкт виховання, що має у своєму розпорядженні істотні виховні потенціали та канали, способи безпосереднього й опосередкованого впливу на дитину, яка зростає, у ситуації розвитку. Визначальна робота школи, на думку педагога, полягає в організації різноманітного, розвиваючого і виховуючого життя дитини та ґрунтовного вивчення різних елементів діяльності, з яких складається її життєвий шлях. Під елементами діяльності дитини С. Шацький розумів фізичну (матеріальну та виробничу), розумову працю, гру, діяльність спрямовану на фізичний розвиток і зміцнення здоров'я, мистецтво і соціальну діяльність. Це свідчить про те, що педагог-практик пізнавав дитину не з погляду окремих психічних функцій, а як цілісну, діяльну особистість, де діяльність розглядалася ним як підґрунтя життя дитини та джерело її розвитку [24].

Отримані дані пізнання про вплив середовища на особистість, що формується, він реалізовував на практиці, створюючи необхідні умови і стимулюючи використання можливостей його чинників у процесі виховання дітей. Досліджуючи життєвий і творчий шлях науковця, К. Іващенко зауважує, що свою виховну експериментальну діяльність у 30-ті роки С. Шацький проводив на Першій дослідній станції (1919 – 1932 рр.). Соціально-педагогічні дослідження тут велись у трьох напрямках: вивчалось економічне й культурно-побутове середовище в межах діяльності станції, досліджувалась залежність виховного процесу від соціальних та економічних умов; досліджувалися побут, культура, педагогіка сім'ї, відносини, які виникали між її членами і впливали на дитину; життя та діяльність дитини в родині; вивчалась поведінка дітей у дитячих товариствах та колективах [25]. При цьому С. Шацький дійшов висновку, що, здійснюючи вплив на середовище, можна стимулювати формування в дитини певної позиції, ставлення до себе і свого самовдосконалення.

У вітчизняній педагогіці суперечливою постаттю є постать А. Макаренка. Однак, напрями трудового, морального виховання та методи

соціалізації особистості, які виокремив педагог, на думку багатьох науковців, є надзвичайно актуальні на сьогодні. Саме з огляду на те, що його педагогічному доробку присвячено багато досліджень, дозволимо собі виокремити положення щодо вивчення освітнього середовища. А. Макаренко у праці «Виховання громадянина» (1939 р.) зауважував: «Людина не виховується частинами, вона створюється всією сумою впливів, яких вона зазнає ... Діалектичність педагогічної дії настільки велика, що ніякий засіб не може проєктуватися як позитивний, якщо його дія не контролюється всіма іншими засобами, що застосовуються одночасно з ним ..., усією системою засобів, гармонійно організованих» [41, с. 30].

«Виховання є процес соціальний у найширшому сенсі – зауважує А. Макаренко. – Виховує все: люди, речі, явища, але насамперед і найбільше – люди. З них на першому місці – батьки і педагоги» [40]. Єдність праці та виховання досягається тим, що людина, пізнаючи світ через працю, створює красу, утверджуючи цим у собі почуття краси праці, творчості, пізнання. Створення краси праці – це ціла галузь виховання, яку створював педагог. Завдяки його концепції було створено систему психологічної безпеки та комфортності освітнього середовища за допомогою праці. Освітнє середовище в даній концепції виступає не тільки як умова, а й як засіб виховання (як суспільне явище), навчання (як предмет спільної педагогічної діяльності) і розвитку (переходу соціального індивіда в особистість, спільноти в суспільство). І Черевань, досліджуючи проблему організації профорієнтації вихованців у спадщині А. Макаренка, акцентує увагу на таких важливих моментах: поетапне та поступове включення вихованців у різноманітні види професійної діяльності, введення розподілу праці на окремі дії (операції); розвиток ідеї свободи вибору різних видів професії; розробка ідеї творчої праці; розвиток ідеї особливого усвідомлення вихованцями себе і свого місця в системі ділових міжособистісних відносин; обґрунтування поступового переходу трудового виховання у виробниче, творчий підхід до поєднання виробництва та навчання [102, с. 100].

Отже, саме результат продуктивної, високоякісної праці впливав на професійну орієнтацію вихованців і подальший вибір майбутньої професії. Для педагога було важливо створити умови для свідомого професійного самовизначення завдяки залученню вихованців до різноманітних видів професійної діяльності. Він організовував трудовий процес так, щоб кожен вихованець здійснював велику кількість операцій і у підсумку ставав дуже кваліфікованим працівником.

Вагомий внесок у розробку проблеми системного підходу зробив професор Г. Костюк, який став ініціатором створення Науково-дослідного інституту психології Наркомосу (згодом – Міносвіти) УРСР. Учений, розкриваючи взаємозв'язок навчання, виховання і розвитку, фактично наголошував на необхідності здійснення системного підходу до формування будь-яких особистісних структур і якостей. На початку 50-х років він активно підтримував ідеї запровадження в школі не тільки трудової, а й професійної підготовки. Виявляв ініціативу і всіляко сприяв створенню в інституті ряду лабораторій з психології праці, трудового і політехнічного навчання та виховання школярів, профільної і професійної підготовки та профорієнтації учнів. Він спеціально написав настановчі статті до центральних журналів з проблеми поєднання навчання з продуктивною працею, де розкривається важливе значення процесу праці в розвитку особистості, з'ясовуються його широкі можливості в організації профільного навчання в школі [8].

Отже, педагоги першого періоду формування професійного самовизначення прагнули створити таке середовище, яке було спрямоване на підтримання дитини, створення умов, які б найбільшою мірою сприяли успішному особистісному та професійному самовизначенню. Організоване педагогічне та освітнє середовище на той час втілювало насамперед принцип єдності життя і виховання, суспільства й освітньої установи, навчання і виробництва. Відповідно до поглядів представників цього періоду,

особистість була продуктом середовища, де роль останнього розглядається лише як «фактора розвитку особистості».

У період політехнізації школи провідного значення набувають педагогічні ідеї В. Сухомлинського щодо створення освітнього середовища та його впливу на професійне самовизначення особистості. Як зауважує О. Сухомлинська, «з кінця 50-х років Василь Олександрович у своїй теоретичній і практичній діяльності йде від школи навчання (учіння), що панувала в ті роки й була спрямована лише на розвиток інтелекту, до трудової школи як основи розвитку дітей і підготовки їх до життя, де основним засобом виховання виступала педагогічно обґрунтована й методично спрямована праця» [101, с. 382].

Висвітлення питань про освітнє середовище в науковій спадщині В. Сухомлинського стало предметом дослідження багатьох науковців, таких як М. Антонєць, М. Дубінка, А. Богуш, Н. Калініченко, Т. Кочубей, А. Луцюк, І. Мельник, О. Савченко, М. Садовий, М. Семенюк, О. Сухомлинська та інших.

В. Сухомлинський зауважував, що «виховання середовищем, обстановкою, створеною самими учнями, речами, що збагачують духовне життя колективу, – це одна з найтонших сфер педагогічного процесу» [96, с. 89]. При цьому науковець виокремлює складові освітнього середовища: матеріальна база школи «в нерозривній єдності з обстановкою, до якої входять природа, праця і суспільна діяльність навколишніх людей... Це, по-перше, необхідна умова повноцінного педагогічного процесу, а по-друге, засіб впливу на духовний світ вихованців, засіб формування поглядів, переконань, звичок» [96, с. 89].

М. Садовий, досліджуючи системний підхід у педагогічній спадщині В. Сухомлинського, зауважує, Василь Олександрович підкреслював, що значну увагу при формуванні сприятливого для розвитку всіх граней особистості школяра освітнього середовища слід приділяти системному підходу, що пояснює закономірності зв'язків у педагогічних процесах. Розглядаючи особистість як складну природну систему, вчений говорить про

системні виховні впливи на неї, щоб сформувати її цілісною, свідомою, гармонійною [94, с. 306].

Н. Калініченко акцентує, що багатьма науковцями виділяються основні компоненти середовища сільської школи: соціальне, освітньо-виховне, культурологічне, які розглядаються як своєрідний показник інтеріоризації особистістю культури, рівня соціального розвитку, способу життя, цінностей суспільства. Освітнє середовище Павлиської середньої школи визначається як своєрідна унікальна модель самопізнання, духовного та розумового збагачення особистості як учнів, так і вчителів, батьків з єдиною метою – розкрити особистісний потенціал, реалізувати себе як людину [28, с. 54].

Підтвердженням цьому є досвід В. Сухомлинського, який виокремлював як одну із складових освітнього середовища матеріальну базу школи «в нерозривній єдності з обстановкою, до якої входять природа, праця і суспільна діяльність навколишніх людей... Це, по-перше, необхідна умова повноцінного педагогічного процесу, а по-друге, засіб впливу на духовний світ вихованців, засіб формування поглядів, переконань, звичок» [96, с. 89]. Науковець акцентував на створенні такої матеріальної бази, яка б суттєво впливала на професійне самовизначення учнів. Для кабінетів і робочих кімнат відведено окремий будинок, в якому, окрім кабінетів з предметів, обладнано кабінети з ґрунтознавства, машинознавства та електротехніки, робочі кімнати з радіотехніки, юних конструкторів, юних майстрів автоматики та радіотехніки, для занять з ручної праці. На території школи діяли дитяча електростанція, зелена лабораторія – центр дослідницької роботи юннатівських та науково-предметних гуртків, теплиці, плодовий сад, навчально-дослідна кролівницька ферма, пасіка. В. Сухомлинський стверджував: «Чим різноманітнішою була праця дітей у роки отрочтва і ранньої юності, тим свідоміше юнак, дівчина вибирають спеціальність, тим яскравіше розкриваються їхні індивідуальні нахили» [96].

Л. Пироженко зауважував, що у Павлиській школі, окрім обов'язкової для вивчення програми, існувала ще одна – різнорівнева й різнопланова

програма, спрямована на індивідуалізацію й диференціацію навчання, створення умов для формування освітнього середовища як складової змісту навчання та виховання; формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення як складової змісту навчання. Її основою було сформоване впродовж багатьох років В. Сухомлинським та вчителями Павлиської школи освітнє середовище [110; 111; 112]. Усе, що оточувало дітей у їхньому повсякденному житті, перетворювалося на складову змісту освіти і підлягало вивченню та осмисленню. Василь Сухомлинський був упевнений, що середовище впливає на самовизначення учнів. При цьому важливе місце у цьому процесі належало вчителю. Як стверджує Л. Пироженко, завдання школи і вчителів-предметників В. Сухомлинський убачав у тому, щоб, крім глибоких знань з усіх навчальних предметів, розвивати в учнів особливий інтерес до одного чи кількох предметів, учити самостійно опановувати позапрограмний матеріал із різних галузей знань з метою розвитку індивідуальних інтересів, здібностей та можливостей учнів [63].

Отже, якщо на початку ХХ століття особистість розглядалась як продукт середовища, то в 60-ті роки утверджується розуміння особистості як результату взаємодії людини з середовищем. Погляди В. Сухомлинського щодо впливу освітнього середовища на професійне самовизначення учнів отримали подальший розвиток у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців.

Останні роки поняття «освітнє середовище» постійно перебуває в колі інтересів вітчизняних і зарубіжних науковців. Актуальними питаннями дослідження є: структура освітнього середовища; сучасні тенденції змін освітнього середовища закладів загальної середньої та вищої освіти; підготовка фахівців до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища; генеза ідей освітнього середовища у вітчизняній педагогічній думці; вплив освітнього середовища на професійне самовизначення осіб, що навчаються тощо [19].

Досліджуючи основні концептуальні підходи, І. Габа розкриває його структуру та вплив на становлення особистості. На підставі аналізу різних поглядів щодо поняття «освітнє середовище» у дослідженні з'ясовано основні підходи до його визначення: еколого-психологічний, комунікативно-орієнтований, антополого-психологічний, особистісний. Науковиця визначає структуру освітнього середовища, включаючи такі складові: просторово-семантична, змістовно-методична, комунікаційно-організаційна. Характеризуючи вплив на становлення особистості, І. Габа стверджує, що освітнє середовище кожної особистості є особистісним простором пізнання й розвитку. Як інструмент впливу на особистісний розвиток, освітнє середовище повинно розглядатися як об'єкт вивчення моделювання та конструювання, якому належить важлива роль у процесі становлення особистості [10, с. 29].

Г. Васьківська, характеризуючи освітнє середовище як чинник формування життєпростору старшокласників, доходить висновку, що у процесі профільної підготовки учнів старшої школи важливим є саме середовищний підхід. Тож середовищний підхід розглядається як чинник рефлексії, яка є «не лише ситуативним моментом діяльності, мислення або спілкування, а й однією з умов самоорганізації людини, що розвивається через осягнення смислів і цінностей предметів її багатовимірного світу, відкриття у них самої себе, своїх справжніх потреб і можливостей, істинних мотивів поведінки» [43, с. 40]. Авторка наголошує: сьогодні заклади загальної середньої освіти не єдине джерело здобуття знань, тому і говорити про школу як єдине освітнє середовище є помилковим. З погляду науковці, освітнє середовище як середовище здобуття учнями знань, накопчених людством, поділяється на: а) шкільне – як навчальне (навчання загальноосвітнім предметам, курсам за вибором і т.п.) і як позанавчальне середовище (гуртки, секції тощо); б) родинно-сімейне; в) мас-медійне (mass-media) (електронні засоби масової інформації і друковані, цифрове телебачення, радіо, а також зовнішня реклама, реклама у громадському

транспорті й т.ін.); г) юнацько-молодіжне; д) інформаційно-інформатизаційне (Internet, стільникові мережі); е) просторово-локалізаційне, де відбувається спілкування між людьми (кінотеатри, магазини, аптеки, місця відпочинку, інші громадські місця); д) культурно-естетичне (пам'ятки історії і культури, театри, музеї, виставки, заповідники тощо) [6].

О. Гаркович, аналізуючи освітнє середовище як систему, вирізняє його системні властивості й відмінності від інших видів середовищ. Своєрідність освітнього середовища і його відмінність від інших середовищ полягає, по-перше, у тому, що освітнє середовище є соціальною системою; по-друге, згідно з теорією систем воно належить до найскладніших з погляду рівня організації, тобто виділення окремих компонентів (елементів, частин), і з погляду виявлення їхньої структури (системоутворювальних зв'язків); по-третє, в цьому разі величезну роль відіграє наявність специфічних цілей (дидактичних, виховних, розвивальних), зворотних зв'язків та управління. Якісна своєрідність освітнього середовища характеризується такими ознаками: 1. Освітнє середовище – цілісне, оскільки підпорядковане єдиним законам організації діяльності з метою освіти, виховання, навчання, повноцінного розвитку особистості і в логіці організації діяльності суб'єктів, що взаємодіють між собою. 2. Освітнє середовище – це соціально відкрита й доцільна система. Вона адаптивна до нової інформації, нових науково-методичних знань. Її мета пов'язана з конкретним культурно-освітнім простором, соціально-економічними потребами суспільства, його «соціальним замовленням» на певний тип суспільної поведінки, професійної і соціальної компетентності особистості. 3. Освітнє середовище – динамічне. Воно еволюціонує у часі, змінюється і самовдосконалюється у своєму предметі праці – діяльності педагогів і студентів; продукті праці – інформації (змісті, основних ідеях, принципах, формах, засобах організації навчання і виховання); педагогічному осмисленні соціальних та організаційних умов, функцій, результатів виховання, навчання, соціального управління процесом розвитку й підготовки людини до життя в суспільстві [12, с. 37].

М. Бартко досліджує структуру освітнього середовища закладу вищої освіти і пропонує виокремити такі структурні компоненти: особистісний, аксіологічно-смісловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний. Особистісний компонент – включає усіх суб'єктів освітнього процесу у закладі вищої освіти (викладачів і студентів) у кількісному та якісному вимірі. Це різні групи – статево-вікові, субкультурні, різних рівнів професійної компетентності, майстерності, професіоналізму, різних років навчання, професійної приналежності. Саме особистісному компоненту належить провідна системоутворююча роль у формуванні неповторного освітнього середовища закладу вищої освіти. Взаємодія, взаємовплив, взаєностосунки викладачів і студентів, міжособистісні стосунки викладачів та самих студентів закладають підґрунтя цього феномену. Аксіологічно-смісловий компонент – це місія, візія, стратегія, цінності, традиції, церемонії, ритуали, символи, корпоративна культура закладу вищої освіти. Інформаційно-змістовий компонент – включає основні та допоміжні освітні програми, які реалізуються у ЗВО, позааудиторні проекти, соціальні проекти, нормативні документи, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів освітнього процесу. Організаційно-діяльнісний компонент – форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу на всіх рівнях, стилі поведінки, способи комунікації, управлінські структури – формальні та неформальні. Просторово-предметний компонент – матеріально-технічна інфраструктура, аудиторний фонд, комп'ютерний парк, бібліотечні ресурси, побутові умови, дизайн та обладнання приміщень. Науковиця дотримується думки, що структура освітнього середовища ЗВО покликана забезпечувати професійну підготовку майбутнього фахівця у поєднанні з особистісним розвитком, сприяти задоволенню потреб особистості у саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації, створювати підґрунтя для формування ціннісних орієнтирів та мотивів діяльності [4, с. 70].

І. Агалець, досліджуючи вплив соціально-педагогічного середовища на професійне самовизначення старшокласників, погоджується з думкою Б. Кременського, що таке середовище покликане формувати атмосферу значимості, затребуваності, престижності знань, створювати мотивацію до навчання, бути спрямованим на формування пізнавальних інтересів (психологічний аспект); надавати можливість здобувати знання відповідно до пізнавальних потреб учнівської молоді (змістовий аспект); забезпечувати можливість подальшої самореалізації, тобто застосовування на практиці набутих знань та вмінь (практичний аспект); створювати сучасні умови навчання, до яких належать підручники, методичні посібники, роздатковий дидактичний матеріал, лабораторне устаткування та інструменти, використання сучасної техніки та інше [35, с. 106]. Науковиця обстоює позицію про необхідність проведення в ЗЗСО професійного діагностування підлітків старших класів (проведення бесіди й тестування), за допомогою якого педагогічні працівники отримують цілісне уявлення про сутнісні позиції у цьому напрямку щодо кожного учня. За наслідками проведеної роботи з'ясовуються слабкі й сильні сторони підлітка, тобто яким питанням потрібно приділити більше уваги. Також мають значення психолого-педагогічні тренінги зі світу професій, які нададуть старшокласникам можливість усвідомити свої здібності й потреби, зрозуміти наскільки ці професії підходять або не підходять, а також над чим варто ще працювати. Умовою ж професійного і життєвого самовизначення учнів є наявність у них професійно важливих особистісних якостей та здібностей, під якими слід розуміти окремі динамічні риси особистості, психофізіологічні властивості, які відповідають вимогам сьогодення в багатьох професіях і сприяють успішному оволодінню ними. Автор наголошує, що провідним на цьому етапі є соціально-педагогічне середовище, тобто підтримка найближчого оточення – педагогів, батьків, близьких людей старшокласника в усвідомленому виборі професії, сфери навчання, яка, зокрема, передбачає консультування з професійними психологами, педагогами-практиками й

батьками. Доцільність співпраці суб'єктів соціально-педагогічного середовища полягає в успішному розвитку і подальшій соціалізації старшокласників у суспільстві. Такий підхід спроможний забезпечити розвиток кожного учня, створюючи умови, завдяки яким випускники старших класів зможуть швидко знайти гідне місце в соціумі, самореалізуватися як особистість [1, с. 106].

Отже, така різноманітність поглядів щодо сутності та структури освітнього середовища свідчить про багатофакторність і багатокомпонентність досліджуваного поняття, що передбачає розвиток особистості, визначається сферою міжособистісної взаємодії й соціальних зв'язків, системою засобів комунікації й інформації, організованих педагогічних впливів і процесів, що відіграють освітню роль.

Окрім освітнього середовища суттєвим фактором, що має вплив на професійне самовизначення особистості є засоби масової інформації (далі – ЗМІ), які стали основними джерелами інформації, що формують внутрішній світ молодшої людини.

Відповідно до Закону України «Про медіа», медіа (засіб масової інформації) – засіб поширення масової інформації у будь-якій формі, який періодично чи регулярно виходить у світ під редакційним контролем та постійною назвою як індивідуалізуючою ознакою. Закон виокремлює такі види медіа: аудіовізуальне медіа – медіа-сервіс, основним призначенням якого або відокремленої частини якого є надання загальній аудиторії доступу до програм, що здійснюється з інформаційною, розважальною чи навчальною метою під редакційним контролем суб'єкта у сфері медіа за допомогою електронних комунікаційних мереж (радіомовлення і телебачення); друковане медіа – медіа, що здійснює поширення інформації у текстовій чи візуальній формі на друкованих носіях, однотипно оформлене, виходить у світ через певні проміжки часу упродовж року – у міру настання відповідного періоду або накопичення матеріалу (газети, журнали, інші періодичні видання); онлайн-медіа – медіа, що регулярно поширює інформацію у

текстовій, аудіо-, аудіовізуальній чи іншій формі в електронному (цифровому) вигляді за допомогою мережі Інтернет на власному веб-сайті [78].

Починаючи з 30-х до середини 60-х років ХХ століття основними засобами масової інформації в Україні були радіо, газети і журнали. З 1965 року в Україні з'являється перший постійний національний канал під назвою УТ-1 із 70-х – телевізор, який активно входить у життя кожної родини. З 90-х років почався відлік історії українського сегмента мережі Інтернет.

Відповідно до дослідження Ю. Каганова «Конструювання «радянської людини» (1953 – 1991): українська версія», станом на 1959 рік в Україні видавалося 1248 газет, зокрема 49 обласних (у т.ч. 35 партійних і 14 комсомольських), 659 районних, 57 міських (у т.ч. 21 районно-міська і 36 міських), 483 багатотиражні газети, а також 57 журналів. На 1963 рік показники виглядали так: 17 республіканських, 78 обласних, 78 міських, 583 низові багатотиражні, 214 колгоспно-радгоспних газет [27]. Саме преса була задіяна у формуванні масової суспільної свідомості молоді, зокрема й у питанні професійного самовизначення. Як зауважує Ю. Колісник, організаторська роль радянської журналістики полягала, перш за все, у показі, а відтак – формуванні ідеальних зразків. Вони мали всіляко активізувати емоційний настрій мас, щоб люди позитивно ставилися до суспільно-значущої діяльності. Від п'ятирічки до п'ятирічки, від одного з'їзду партії до наступного, від видатної річниці до іншої преса невтомно організовувала маси, «благословляла» нові ідеї, перспективи, плани, прагнула, щоб вони ставали потребами та особистими планами кожного [31]. Радянська преса, як правило, формувала образ героя-трудівника, патріота, який своєю працею доводить відданість Батьківщині. Героїчний подвиг завжди мав бути актуальним та присутнім у трудовому повсякденні. З цією метою створювалися та тиражувалися образи сучасних (на той момент) героїв. На шпальтах регіональних ЗМІ розмішувалися портрети передовиків виробництва. Фотографія у поєднанні із текстовим повідомленням справляли

на читача неабиякий вплив. Навіювалася думка, що героєм може стати кожний. Так, радянською пропагандою у 1940 – 50-х рр. культивувався праця гірника при чому не тільки чоловіча, але і як жіноча. Регіональні ЗМІ активно пропагували професію жінки-шахтарки. Такі героїні як Євдокія Корольова та Марія Гришутіна-Ломонос були відомими гірнячками. На шпальтах «Соціалістичного Донбасу» та «Радянської Донеччини» розміщувались світлини жінок-передовичок у робочому одязі із зазначенням їхніх трудових успіхів, статті про їхню роботу, безпосередні розповіді шахтарок. З кінця 1950-х рр. жінка-шахтарка, що працює у вибої, зникає із офіційного дискурсу, що було пов'язано із заборонаю праці жінок на підземних роботах у вугільній промисловості. Шахтарки згадувалися лише в контексті спогадів про війну: в екстремальних умовах жінки замінили у підземних вибоях чоловіків, які пішли на фронт, і саме в цьому полягав їхній подвиг [36]. Трудова діяльність – одна з основних тем публікацій і у всесоюзній газеті «Правда» у 1946 – 1953 рр. Кількість сюжетів, що висвітлювали трудові перемоги населення, у перші повоєнні роки перевищувало 50% від загальної кількості публікацій в одному номері (1946 р. – 50,7%, 1949 р. – 58%). У 1950-ті роки кількість «трудових» сюжетів дещо знижується (1950 р. – 40%, 1953 р. – 28,5%), проте показники залишаються досить високими [104].

У 30-ті – 40-ві роки ХХ століття однією з провідних тем ЗМІ було військово-спортивне виховання і пропаганда героїв. Прикладом такого виду виховання була діяльність Товариства друзів авіації і повітроплавання України. Тисячі відважних синів та дочок України, вихованців оборонного Товариства, за свою мужність на полях битв отримали високі урядові нагороди. Всьому світові відомі імена снайпера з Білої церкви Людмили Павліченко, одеситки кулеметниці Ніни Онілової, санітарки з Харківщини Ніни Гнилицької, матроса Григорія Куропятникова з Луганщини та багатьох інших героїв. Безсмертну славу здобули наші льотчики. Більше 80 вихованців українських аероклубів стали Героями Радянського Союзу,

дев'ять з них – двічі, а Іван Кожедуб, який вперше піднявся в небо в Шосткінському аероклубі, отримав найвищу нагороду тричі. У цьому списку і наші землячки Надія Попова, Валентина Гризодубова, Марія Доліна [100].

З появою телебачення вплив на молодь щодо професійного самовизначення розширився. Радянське телебачення присвячувало багато інформаційних передач героям праці. Окрім того, з'являються розважальні передачі, героями яких є представники різних професій. Серед них варто назвати передачі «Ну-мо, дівчата!» та «Ну-мо, хлопці!». Гру «Ну-мо, дівчата!» вперше було проведено на початку 70-х років як частину широкої соціальної кампанії з підтримки та розвитку талантів серед молоді. Організатори прагнули створити платформу для самовираження жінок, їхнього творчого та професійного зростання. Конкурс «Ну-мо, дівчата!» включав кілька категорій, серед яких були співи, танці, поезія, наукові досягнення, спорт та інші види творчості та професійної діяльності. Учасниці проходили відбіркові етапи на місцевому рівні, після чого найкращі з них репрезентували свої роботи на республіканському і, в деяких випадках, на всесоюзному рівні. Конкурс не лише давав можливість жінкам показати свої здібності широкій аудиторії, а й сприяв їхньому професійному та особистісному розвитку [34]. Конкурс «Ну-мо, хлопці!» виник як відповідь на попередній і проводився у такому ж форматі. Що стосується передач професійного спрямування на сучасному телебаченні, то тут варто говорити про їх дефіцит. На сьогодні можна назвати програму – науково-популярне шоу для дітей «Що? Як?» на Першому національному каналі. У світ захопливої науки запрошують роботеса Юкі та її помічник, генетик і геронтолог Олександр Коляда. Разом вони роз'яснюють з наукової точки зору природу різноманітних явищ, з якими ми стикаємося щодня, і підтверджують пояснення прикладами й практичними експериментами. За словами менеджерки проєкту Олександри Малевич, програма «Що? Як?» не про повчання, вона про те, що наука – це цікаво, адже вона про наше життя [46].

Сучасні медіа, зокрема телебачення, Інтернет, друкована преса та соціальні медіа-платформи, впливають на уявлення людей про професії, кар'єрні можливості та пов'язані з ними матеріальні статки та престиж. Дослідження, проведене Дослідницьким товариством Millward Brown у Польщі, показує, що молоді люди, які дивляться популярні серіали, частіше виявляють інтерес до професій, представлених у цих програмах. Прикладом може бути серіал «Доктор Хаус», який сприяв підвищенню інтересу до медичних професій серед молоді. У свою чергу, такі юридичні серіали, як «Костюми» та «Хороша дружина», підвищили популярність юриспруденції [109].

Варто також зауважити, що не менш значну роль відіграє Інтернет, а особливо соціальні мережі. Такі платформи, як Instagram, YouTube і TikTok, стали основними джерелами інформації та прикладом для наслідування молоді. «Лідери думок», які розповідають про своє професійне життя на цих платформах, стали новими кумирами. Вони часто представляють конкурси, пов'язані з творчістю, модою, технологіями та кіберспортом. Ці нові професії, здебільшого результат технологічної еволюції, набувають популярності, і молоді люди вважають їх привабливими та прибутковими. Отже, телебачення та Інтернет є ідеальними засобами передачі інформації про ринок праці, освітні потреби університетів та майбутнє професій.

Окрім того, акцентуємо, що моделювання професійних ролей у ЗМІ часто призводить до ідеалізації одних професій і виключення зі сфер життєдіяльності суспільства інших. Прикладом може бути телебачення, яке часто зосереджується на представленні професійного життя юристів, лікарів, журналістів та знаменитостей, ігноруючи менш популярні, але не менш важливі професії, такі як вчителі, медсестри чи інженери. Це явище призводить до викривленого образу ринку праці та може негативно вплинути на освітній вибір молодого покоління. Однак, варто зазначити, що ЗМІ можуть виконувати й позитивну інформативно-просвітницьку функцію. Вони

можуть надихнути молодь розвивати нові навички за допомогою освітніх програм, доступних у цифровій формі.

Висновки до третього розділу

1. Аналіз нормативно-правового та організаційно-педагогічного забезпечення реалізації професійного самовизначення в різні історичні періоди дав можливість представити професійне самовизначення як динамічний процес, пов'язаний із суспільним життям, розвитком науково-технічного прогресу. Схарактеризовано основні законодавчі акти, що відбивають провідні тенденції розвитку професійного самовизначення на кожному етапі. Доведено, що професійне самовизначення на перших етапах розвитку обумовлювалося потребами держави, а не особи, тому доцільно говорити про професійний вибір, професійну орієнтацію, а не про самовизначення. Лише перетворення особи з об'єкта самовизначення на активний суб'єкт обумовило свідомий вибір особою свого життєвого шляху, зокрема й професійного.

2. Незважаючи на доволі об'ємний масив законодавства, що регулює розвиток професійного самовизначення, на сьогодні залишаються невирішеними окремі питання. Зокрема, йдеться про відсутність єдиного нормативного акта, що регулював би питання професійної орієнтації, підготовки професійних консультантів, проходження стажування учнями старших класів шкіл на підприємствах за їхнім вибором тощо.

3. Професійно-освітні асоціації і організації відігравали важливу роль у розвитку професійного самовизначення і підготовки кадрів у різні історичні періоди. Вони сприяли підвищенню ефективності професійної орієнтації, поширенню нових методик і технологій, а також підготовці кваліфікованих кадрів. До них слід віднести лабораторії, що створювалися при інститутах праці, наприклад, лабораторія промислової психотехніки Наркомату праці, лабораторія профконсультації, організована при Ленінградському інституті з

вивчення мозку, педолого-педагогічна лабораторія, створена в Ленінграді при інституті ім. Герцена, «Бюро з профконсультації», Центральна лабораторія з профконсультації та профвідбору, «Українська порада з вибору звання», Інститут психотехнічних досліджень м. Львова (I період); технічні гуртки у загальноосвітніх школах, літні трудові табори, міжшкільні навчально-виробничі комбінати (II період); центри профорієнтації, базові підприємства для кожної школи, спеціалізовані міжгалузеві науково-методичні центри, кабінети і куточки профорієнтації; служба зайнятості (III період).

4. Освітнє середовище прямо або опосередковано впливає на становлення, формування і розвиток особистості. Такий вплив є взаємним: особистість у результаті взаємодії перетворює середовище і, відповідно, середовище впливає на особу. Освітнє середовище як динамічна структура постійно змінюється. Жодне освітнє середовище не може стійко функціонувати, не співвідносячи свою освітню стратегію зі змінами, що відбуваються в середовищі існування. Так, якщо на початку 30-х років особа була продуктом середовища, а роль середовища звужувалася до поняття фактора розвитку особистості, то сьогодні освітнє середовище – це впливовий чинник формування компетентностей осіб, що навчаються. Важливим чинником впливу на формування професійного самовизначення особистості є ЗМІ, яким належить провідна роль у цьому процесі.

Результати дослідження, представлені у розділі, викладені в таких публікаціях автора: [18]; [19]; [20]; [108].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Агалець І. Вплив соціально-педагогічного середовища на професійне самовизначення старшокласників. *Молодь та ринок*. 2018. № 11. С. 105–108.
2. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : документи, матеріали і коментарі : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 384 с.
3. Березівська Л. Д. Реформування загальної середньої освіти в Україні у ХХ столітті крізь призму джерелознавства : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. 251 с.
4. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 135. С. 67–72.
5. Васильєва О. А. Фактори професійного самовизначення особистості в сучасних умовах. *Наука і освіта*. 2011. № 1. С. 19–23.
6. Васьківська Г. О. Освітнє середовище як чинник формування життєпростору старшокласників. *Theoretical foundations of modern science and practice : abstracts of XI International Scientific and Practical Conference*. Melbourne, Australia. 2020. P. 191–193. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719930>
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови. URL : <https://slovnyk.me/dict/vts/%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B5>
8. Г. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин / за ред. академіка С. Д. Максименка. К. : Ніка-Центр, 2010. 216 с.
9. Габа І. М. Соціально-психологічні складові розвивального потенціалу освітнього середовища вищого навчального закладу : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.05. К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 23 с.

10. Габа І. М. Освітнє середовище : соціально-психологічна парадигма. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. К., 2010. № 7 (22). С. 27–31.

11. Гайворонському міжшкільному навчально-виробничому комбінату – 50! URL : <https://naps.gov.ua/ua/press/releases/36/>

12. Гаркович О. Освітнє середовище як система. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. Вип. 60. Ч. 1. С. 36–40.

13. Гастєв О. К. Як треба працювати. Л., 1972. 478 с.

14. Гаценко А. Ф. Навчальна робота дітей на пришкільній дослідній ділянці. *Радянська школа*, 1945. № 1–2. С. 82–88.

15. Гіптерс З. В. Діяльність українських педагогів в організації економічної освіти дітей і молоді (західноукраїнські землі першої половини ХХ століття). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2013. № I(7). Issue : 14. С. 103–106.

16. Гриценко М. С. Школа Украинской ССР в период Великой отечественной войны 1941 – 1945 гг. Одесса, 1960. 158 с.

17. Дем'янчук С. Соціально-економічні та політичні передумови розвитку системи трудової підготовки учнів у 40–50-х рр. ХХ ст. *Наукові записки*. Серія : Педагогіка. 2001. № 3. С. 57–60.

18. Дубінка М. М. Позиції вітчизняних учених на проблему професійного самовизначення як важливого етапу розвитку майбутнього фахівця. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2022. Вип. 207. С. 132–137. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-132-137>

19. Дубінка М. М. Тенденції розвитку змісту освіти в Україні в 30–90-х роках ХХ століття в контексті проблеми професійного самовизначення особистості. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Ужгород–

Кропивницький : Видавництво «Код», 2024. Вип. 7. С. 90–94. DOI : https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.07.090

20. Дубінка М. М. Хронологія становлення і розвитку проблеми професійного самовизначення особистості у поглядах науковців ХХ–ХХІ століття. *Наукові інновації та передові технології*. Серія : Управління та адміністрування, Серія : Право, Серія : Економіка, Серія : Психологія, Серія : Педагогіка. 2024. Вип. 7(35). С. 788–800. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-7\(35\)-788-800](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-7(35)-788-800)

21. Євсович Р. Дослідження гуманізаційних трансформацій системи вищої освіти України наприкінці ХХ–початку ХХІ століть (1985–2012). *Journal of Education, Health and Sport*. 2021. № 11(2). С. 290–307. URL : <https://apcz.umk.pl/>

22. Закатнов Д. Генезис професійної орієнтації в Україні у 20–80-х роках ХХ століття. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/709217/1/%D0%97%D0%94%D0%90%20%D0%9C.pdf>

23. Залєсова І. О. Педологічні дослідження з вивчення селянського школяра СРСР у 1920–1930-ті рр. URL : <https://infourok.ru/nauchnaya-rabota-na-temu-pedologicheskie-issledovaniya-po-izucheniyu-krestyanskogo-shkolnika-sssr-v-e-gg-2057305.html>

24. Іващенко К. В. Педагогічні погляди С. Т. Шацького на виховання підростаючого покоління. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. Черкаси, 2008. Вип. 132. С. 35–41.

25. Іващенко К. В. Станіслав Теофілович Шацький : життєвий та творчий шлях. URL : http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/2294/1/Stanislaw_Teofilovuch_S_hatskui.pdf.

26. Історія Інституту. URL : <http://ipood.com.ua/storiya-institutu/>

27. Каганов Ю. О. Конструювання «радянської людини» (1953–1991) : українська версія. Запоріжжя : Інтер-М, 2019. 432 с.

28. Калініченко Н. А. Вплив В. О. Сухомлинського на формування освітнього середовища (70–80-ті роки ХХ століття). *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. 2013. Вип. 123 (І). С. 50–56.

29. Калініченко Н. Генеза трудової підготовки сільських школярів у 60–80-і роки ХХ століття. *Наукові записки КДПУ*. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кіровоград : КДПУ, 2016. Вип. 9. Ч. 3. С. 133–138.

30. Ключ В. Головний хлібороб України. *Наукові записки КДПУ*. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кіровоград : КДПУ, 2015. Вип. 7(1). С. 9–13.

31. Колісник Ю. Організаційна роль партійно-радянської преси в контексті сучасної епохи (на прикладі журнальної періодики УРСР 1950–80 рр.). *Вісник Черкаського університету*. Серія : Філологічні науки. 2007. Вип. 108. С. 116–130.

32. Колодійчук О. Я. Психофізіологічні аспекти розвитку технічної творчості дітей та молоді Галичини у 1900 – 1939 рр. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Херсон : ХДУ, 2006. Вип. 43. С. 36–44.

33. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и Пленумов ЦК (1898 – 1988) / под общ. ред. А. Г. Егорова, К.М. Боголюбова. М., 1983 – 1990. 16 т. 223 с.

34. Конкурс «Ну-мо, дівчата!». URL : <https://vsekonkursy/konkurs-a-nu-ka-devushki.html>

35. Кремінський Б. Г. Функції освітнього середовища з точки зору створення умов для роботи з обдарованою молоддю. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи : збірник наукових праць. Київ, 2016. Вип. 53. С. 102–108.

36. Кузіна К. Культ праці гірника у 1950–60-ті рр. на прикладі Донбасу. URL : <https://www.historians.in.ua/index.php/en/doslidzhennya/2713-kseniya-kuzina-kult-pratsi-girnika-u-1950-60-ti-rr-na-prikladi-donbasu>

37. Кушнір В. М. Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина XIX – XX ст.): монографія. Умань: Видавець «Сочінський», 2016. 418 с.

38. Лаврут О. О. Радянська школа у другій половині 1940-х – кінці 1980-х рр.: вимір України: дис. ... д-ра іст. наук: 07.00.01. Черкаси: Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького, 2021. 549 с.

39. Лебедева М. В. Реформа советской школы 1930–34 годов в зеркале становления отечественной психологи. *Психологическая наука и образование*. 2012. Том 17. № 3. С. 88–104.

40. Макаренко А. Книга для батьків. Лекції про виховання дітей. К., 1973. 338 с.

41. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. М.: Просвещение, 1988. 304 с.

42. Маринич О. М. Рішення XXV з'їзду КПРС і завдання загальноосвітньої школи. *Радянська школа*. 1976. № 6. С. 3–12.

43. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: монографія. Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. 419 с.

44. Марченко О. Дослідження факторів впливу освітнього середовища закладу вищої освіти на формування професійних і соціальних характеристик майбутніх фахівців. *European Science*. 2023. Vol. 3(sge 20-03). P. 117–126. DOI: <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2023-20-03-015>

45. Навчальний план середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання на 1986/87 н.р. (перехідний). *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР*. 1986. № 6. С. 8–9.

46. Наука – це весело! На українському телебаченні стартує дитяча програма «Що? Як?» URL: <https://osvitoria.media/news/nauka-tse-veselo-na-ukrayinskomu-telebachenni-startuye-dytyacha-programa-sho-yak/>

47. О всеобщем обязательном обучении военному делу граждан СССР : Постановление Государственного комитета обороны № 690 от 17 сентября 1941 г. Работа партийных организаций в период Великой Отечественной войны 1941 – 1945 годов. Документы и материалы в двух томах. М., 1982. Т. 1. С. 102–103.

48. О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране : Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 18.06.1972 г. № 535. URL :

<https://www.economics.kiev.ua/download/ZakonySSSR/data03/tex14766.htm>

49. О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве : Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 13 марта 1987 г. № 325. URL : http://www.school.edu.ru/laws.asp?cat_ob_no=5955&ob_no=5015&oll.ob_no_to=

50. О начальной и средней школе : Постановление ЦК ВКП(б) №58 от 25.VIII.1931 г. URL : <https://istmat.org/node/53561>.

51. О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой : Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 23 июня 1936 года. URL : https://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4080.htm.

52. Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы : Постановление Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 года. URL : https://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_12023.htm

53. Об улучшении использования молодых специалистов : Постановлене ЦИК и СНК СССР от 15 сентября 1933 года. URL : <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/354609-postanovlenie-tsik-i-snk-sssr-15-sentyabrya-1933-g-ob-uluchshenii-ispolzovaniya-molodyh-spetsialistov-izvlechenie>

54. Об улучшении производственного обучения учащихся средних общеобразовательных школ : Постановление Совета Министров СССР // *Коммунист.* 09 июня 1961 года. С. 1–2. URL : chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tert.nla.am/archive/NLA%20TERT/kommunist1934/1961/134.pdf

55. Об улучшении распределения и использования специалистов высшей и средней квалификации : Постановление Совета Министров СССР и ЦК КПСС от 30 августа 1954 года. № 1863 URL : https://lawrussia.ru/texts/legal_346/doc346a332x551.htm

56. Об упорядочении распределения и использования молодых специалистов, оканчивающих высшие и средние специальные учебные заведения : Постановление Совета Министров СССР от 29 мая 1948 года. № 1840. URL : https://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4699.htm

57. Об утверждении положений о восьмилетней школе, средней общеобразовательной трудовой политехнической школе с производственным обучением и вечерней (сменной) средней общеобразовательной школе : Постановление Совета Министров РСФСР. 29 декабря 1959 года. № 2027. URL : https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5481.htm

58. Об утверждении положения о производственной практике студентов ВУЗов СССР : Приказ Минвуза СССР от 30.05.1968 № 444. URL : <https://www.economics.kiev.ua/download/ZakonySSSR/data03/tex15990.htm>

59. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе : Постановление ЦК ВКП(б) от 25.VIII.1932 года. URL : <https://istmat.org/node/57330>

60. Опачко М. В. Професійна орієнтація учнів у історико-педагогічному дискурсі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія : Педагогіка та психологія. 2020. Вип. 1. С. 35–38. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2020_1_8

61. Організація навчально-виховної роботи у школі у 1941/42 навчальному році. *Радянська освіта*, 26 серпня 1941 року.

62. Пироженко Л. В. Проблеми змісту освіти у спадщині В. О. Сухомлинського. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 10. С. 399–404. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2011_10_99

63. Пироженко Л. Підходи до побудови навчальних планів та програм вітчизняної загальноосвітньої школи в 30-х – на початку 50-х рр. XX ст. URL : https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/17/visnuk_28.pdf

64. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 21 с.

65. Піддячий М. Динаміка трудової підготовки старшокласників. URL : https://lib.iitta.gov.ua/8168/1/4_%D0%94%D0%B8%D0%A2%D1%80%D1%83%D0%9F%D1%96%D0%B4%D0%A1%D1%82%D0%B0_%D0%A5%D0%B0%D1%80%D0%BA%D1%96%D0%B22004.pdf

66. Побірченко Н. А., Сергеєнкова О. П., Сургунд Н. А. Витоки неперервної професійної орієнтації у працях вітчизняного дослідника Бориса Федоришина. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2014. № 4. С. 45–48.

67. Положение о восьмилетней школе : Постановление Совета Министров РСФСР. 29 декабря 1959 года. № 2027. URL : https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5481.htm

68. Положение о производственной практике студентов высших учебных заведений Союза ССР. Утверждено СНК СССР 25 марта 1938 года. Высшая школа : основные постановления, приказы и инструкции / под ред. С. Я. Плоткина. М. : Советская наука, 1940. 295 с.

69. Положение о средней общеобразовательной трудовой политехнической школе с производственным обучением : Постановление Совета Министров РСФСР. 29 декабря 1959 года. № 2027. URL : https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5481.htm

70. Помагайба В. І. Програми початкової школи. *Наукові записки*. Том XXX. Питання початкової освіти. К. : Радянська школа, 1963. 233 с.

71. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556->

[18?find=1&text=%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%89#Text](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/18?find=1&text=%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%89#Text)

72. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): Постанова КМУ від 03.11.1993 № 896. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>

73. Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2009 – 2015 роки : Постанова КМУ від 28 січня 2009 р. № 41. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/41-2009-%D0%BF#Text>

74. Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення : Постанова КМУ від 17 вересня 2008 р. № 842. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-%D0%BF#Text>

75. Про затвердження Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається : Наказ Міністерства освіти України, Міністерства праці України, Міністерства у справах молоді і спорту України від 02.06.95 № 159/30/1526. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0198-95#Text>

76. Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи : Постанова Центрального Комітету КПРС і Ради міністрів СРСР від 10 листопада 1966 р. № 874. URL : <https://www.deeppl.com/ru/>

77. Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР : Закон СРСР від 24.12.1958. URL : <http://www.kaznachey.com/doc/aBL4O2QRJHP/text/>

78. Про медіа : Закон України від 13.12.2022 № 2849-IX. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2849-20#n2349>

79. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>

80. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 № 1060-XII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>

81. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/2145-19#Text>
82. Про основні засади молодіжної політики : Закон України від 27.04.2021 № 1414-IX. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20#n356>
83. Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи : Постанова Верховної Ради СРСР від 12 квітня 1984 року. № 13-XI. URL : <https://www.economics.kiev.ua/download/ZakonySSSR/data02/tex12897.htm>
84. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20?find=1&text=%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%89#Text>
85. Про поліпшення роботи дитячих будинків : Постанова РНК СРСР № 942 від 1 вересня 1943 р. URL : <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/371594>
86. Про початкову і середню школу : Постанова ЦК ВКП(б) від 25.VIII.1931 р. URL : <https://istmat.org/node/53561>
87. Про соціальну роботу з дітьми та молоддю : Закон України від 21.06.2001 № 2558-III. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text>
88. Про стан і заходи подальшого розвитку педагогічної науки в УРСР : Постанова ЦК КПУ від 25.07.1959 р. *Радянська школа*, 1959. № 8.
89. Про схвалення політики у Концепції сфері «Нова українська школа» на період до 2029 року реалізації реформування загальної державної середньої освіти : Розпорядження КМУ № 988-р від 14.12.2016. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>.
90. Програми середньої школи. Фізика. Астрономія. М. : Учпедгіз, 1948.
91. Программы средней школы. Трудовое и политехническое обучение. 5–7 гг. обучения. Х. : Радянська школа, 1933. С. 3.
92. Радул В. В. Соціально-професійні проблеми сучасної педагогічної науки : монографія. Х. : Мачулін, 2019. 332 с.

93. Рекомендації з проєктування міжшкільних навчально-виробничих комбінатів (НВК) міського типу. К., 1984. 52 с.

94. Садовий М. І. Діяльнісний та системний підхід у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. 2013. Вип. 123. Т. II. С. 304–308.

95. Семенова Р. О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді у вітчизняній науці. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : монографія. Київ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. С. 23–51.

96. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти томах : Т. 4 : Павлиська середня школа; Розмова з молодим директором. К. : Радянська школа, 1977. 639 с.

97. Тарасова Т. В. Становлення та розвиток трудових об'єднань школярів України : монографія. Тернопіль : Терно-граф, 2010. 420 с.

98. Тарасова Т. В. Соціально-педагогічні умови становлення і розвитку трудових об'єднань школярів в Україні (XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2013. 16 с.

99. Терентьєва Н. О. Політехнічна освіта у вищих педагогічних навчальних закладах України : теорія і практика : монографія / за ред. М. Б. Євтуха. Черкаси, 2012. 264 с.

100. Товариство сприяння обороні України. URL : <http://tsou.org.ua/about/history/>

101. Українська педагогіка в персоналіях. У двох книгах. Книга друга. XX століття. К. : «Либідь», 2005. 550 с.

102. Черевань І. І. Організація профорієнтації вихованців у спадщині А. Макаренка. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць. Запоріжжя : Класич. приват. ун-т., 2013. Вип. 29. С. 98–101.

103. Шаян В. Відповідна людина на відповідному місці. *Зруч.* 17.09.1941. URL : <https://zbruc.eu/node/56351>

104. Эволюция образа трудовой деятельности населения в газете «Правда» (1946–1953 годы). *Новейшая история*. 2020. Т. 10. № 2. С. 468–482.

105. Янченко Т. В. Педологія в Україні та зарубіжжі: теорія і практика : монографія. Чернігів : Десна Поліграф, 2016. 451 с.

106. Ярошинська О. О. Методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Умань, 2015. 544 с.

107. Ящук І. Інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти : практико-орієнтований підхід. *Інноватика у вихованні*. 2021. Том 1 № 13. DOI : <https://doi.org/10.35619/iuu.v1i13.384>

108. Dubinka M. M. Professional and pedagogical communication as a basis for the formation of the personality of the future specialist. *Role of science and education for sustainable development*. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts University of Technology, Katowice Monograph 44. Publishing House of University of Technology, Katowice (Poland). 2021. P. 350–362. URL: <http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/5633ffd72516ed4d3025d138734d7471.pdf>

109. Wpływ mass mediów na aspiracje zawodowe człowieka. URL : <https://zszywka.pl/analiza/szkola-wyzsza/238009/wplyw-mass-mediow-na-aspiracje-zawodowe-czlowieka>

Архівні джерела:

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), м. Київ

110. Ф. 5097. Перспективний план ідейно-виховної роботи Павльської середньої школи на 1968 – 1974 н.р. Оп. 1. Спр. 926. 19 арк.

111. Ф. 5097. План работы Павльшской средней школы на 1970 – 1971 у. г. Оп. 1. Спр. 930. 108 арк.

112. Ф. 5097. План работы школы на учебный год (Приложение к кандидатской диссертации). Оп. 1. Спр. 18. 43 арк.

Державний архів Київської області, м. Київ.

113. Ф. 2412 (0085). Временное положение, учебные программы и другие материалы о деятельности гимназий г. Киева. Оп. 2. Спр. 54. 25 арк.

114. Ф. 2412 (0085). Постановление головы г. Киева об открытии ремесленных школ при автотехникуме и заводе. № 1. Оп. 2. Спр. 11. 7 арк.

115. Ф. 2412 (0085). Распоряжения и постановления головы Бориспольской райуправы и зав. отделом образования об участии учеников в с.х. работах. Оп. 2. Спр. 35. 32 арк.

РОЗДІЛ 4. ДОСЛІДЖЕННЯ ВІТЧИЗНЯНИМИ ВЧЕНИМИ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У НАУКОВИХ ДОРОбКАХ У 30-ТІ РОКИ ХХ – ХХІ СТОЛІТТЯ

4.1. Проблема професійного самовизначення у змісті діяльності наукових товариств та організацій і фундаторів педагогічної думки у 30–50-ті роки ХХ століття

Питання професійного самовизначення та готовності особистості до його здійснення давно є об'єктом дослідження філософів, психологів, педагогів, соціологів й цікавлять наукову спільноту. Вони були і є предметом суспільного обговорення в різні історичні періоди. Зважаючи на ті зміни, що відбуваються в соціально-політичному житті країни, на якісні й кількісні трансформації на ринку праці, на зростаючу соціальну диференціацію суспільства, на розвиток системи масових комунікацій та її вплив на систему ціннісних орієнтацій особистості, кардинальність та, іноді, суперечливість цих змін, варто вказати, що розвиток цих процесів протікає так нерівномірно й стрімко, що їх ледь устигають відслідковувати й осмислювати вчені. Тому актуальним є питання виокремлення й аналізу поетапності становлення проблеми професійного самовизначення особистості з моменту появи задля узагальнення досвіду та використання цінних ідей в умовах сьогодення.

Значний внесок у теоретичне обґрунтування концепції професійного самовизначення у перший період зробили С. Геллерштейн, А. Макаренко, Ю. Маліс, Л. Шпільрейн та інші. У ці роки було опубліковано понад 300 праць з питань професійної орієнтації. Почав виходити журнал «Психофізіологія праці та психотехніка». Окрім того, у публікаціях М. Венцової, І. Гука, Є. Краснопольського, І. Карпова, Г. Костюка, С. Рубінштейна, Г. Смишляєва, Т. Пайки, М. Третьякова та ін. було висвітлено окремі проблеми професійного самовизначення у цей період, зокрема – схема опису професії, комплекс вимог до представників певних

професій, схеми вивчення особливостей особистості учнів, професійних намірів молоді тощо. У структурі Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП) було створено відділ професійної освіти, який займався дослідженням проблем психотехніки, складанням професіограм, інтерпретацією результатів досліджень особливостей особистості тощо. Крім того, впродовж 1925 – 1930 рр. Український науково-дослідний інститут педагогіки (УНДІП) видавав журнал «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології», в якому висвітлювалися результати досліджень з проблем професійної орієнтації [103, с. 77].

З 20-х років ХХ століття в Україні активізується дослідження проблем професійної орієнтації учнівської молоді. У збірнику «Наукові установи та організації УСРР» 1930 року, виданому у Харкові, стосовно Всеукраїнського державного інституту праці, або інакше Харківського інституту праці, було вказано, що зазначений заклад проводить дослідницькі роботи у галузі всебічного вивчення процесів праці, психофізіології трудящих та учнів [61, с. 223].

У 1923 р. у Харкові, завдяки засновнику і першому директору Всеукраїнського інституту праці професору Ф. Дунаєвському, було видано дві книги, а саме «Проблема професійного підбору» та «Професійний підбір та його соціальний зміст: методологія професійного підбору» [28], які можна розглядати як перші вітчизняні праці з проблем професійної орієнтації. Одним із предметів дослідження науковця було питання професійного добору. При цьому основним способом визначення професійної придатності особи за Ф. Дунаєвським є тестування. У книзі «Професійний підбір та його соціальний зміст: методологія професійного підбору» автор, зокрема, проаналізував досвід розробки і застосування тестів збройними силами США, які в період Першої Світової війни довели свою високу ефективність, що слугувало певним способом відбору новобранців для оволодіння різними військовими спеціальностями. Проблема професійного визначення цікавила науковця в різних аспектах, зокрема наскільки людина як професіонал може

відповідати тим продуктивним силам, які створила. Говорячи про професійну орієнтацію у майбутньому, український учений зауважував: «Я уявляю собі професійну орієнтацію майбутнього як систему установ, що застосовують всю сукупність людських знань для того, щоб показати людині її професійні можливості, для надання людині способів своєчасного їх виявлення, для спрямування її волі до рішення обґрунтованого та вільного» [28, с. 49]. Аналізуючи проблеми профорієнтації, автор говорив про змінність здібностей та їх взаємозв'язок і вважав, що для кожної професії важливою є вся сукупність духовних якостей та властивостей людини у їх взаємній залежності.

У роботі «Проблема професійного підбору» автор наголошував на необхідності цілісного підходу до особистості, що передбачає при виборі професії врахування її цілей, мотивів, здібностей тощо. При цьому роль профорієнтації Ф. Дунаєвський убачав у тому, щоб людина виконувала із задоволенням свою справу, працювала з натхненням. Автор розглядав взаємодію людини і умов праці з погляду компенсаторних можливостей суб'єкта: «...Внутрішня структура особистості уявляється нам, знов-таки, не нерухомою спорудою, а живим і активним цілим. За відсутності властивості, необхідної для життєвої ролі, що випала на її долю, людина може шукати, а іноді й знаходити компенсацію в інших властивостях» [28, с. 54].

Вагомий внесок у дослідження проблеми професійного самовизначення зробив український учений Г. Маліс. Предметом його вивчення стала проблема використання соціального середовища як важливого чинника здійснення профконсультації у праці «Вивчення соціального середовища з метою профконсультації». Науковець стверджує, що зазначене питання є одним з актуальних для будь-якого психологічного, педологічного або психотехнічного дослідження в даний час. Помилкою дослідників, на думку Г. Маліса, є їх прагнення «охопити середовище у цілому, незалежно від того спеціального застосування, яке зібраний матеріал повинен мати» [55, с. 5]. Вивчення середовища науковець здійснює з погляду соціальних впливів, які формують професійні інтереси особи. Він виступає «за» диференціацію

методик профосвіти, адже підліткова аудиторія різна за своїм складом; також батьківська аудиторія вимагає профосвіти, адже їхній вплив на підлітка в цьому аспекті є надто вагомим; до того ж, на різних етапах профконсультаційної роботи потрібні свої методики соціального обстеження (обстеження середовища) [56]. Г. Маліс виступав проти розуміння професії як «фізіологічної суми робочих рухів» і стверджував, що крім «спеціальних психофізіологічних здібностей робітник повинен мати соціально-трудоустановку, яка дозволить йому посісти належне місце у виробничому колективі, виконати необхідну громадську функцію» [56]. Він доводить важливість ролі середовища у виборі особою майбутньої професії. Таким чином, Г. Маліс робить висновок, що «професійна спрямованість є соціально-професійною спрямованістю» [55, с. 9].

На підставі вимірювального та описового методичних напрямів у вивченні середовища науковець запропонував свій варіант профконсультаційної анкети за такими розділами: соціально-професійна характеристика членів сім'ї; соціально-професійна характеристика підлітка, що профорієнтується; громадська активність підлітка; спеціальні дані, що мають значення для формування профспрямованості підлітка (інтереси особи); соціально-професійна характеристика шкільних товаришів підлітка; додаткові дані.

Інший дослідник С. Рубінштейн першим з вітчизняних психологів увів у науковий обіг поняття самовизначення, маючи на увазі, насамперед, ті якості особистості, які визначають її самостійність у виборі життєвих цілей та планів [88, с. 359]. На його думку, сенс принципу детермінізму «полягає в наголошенні на ролі внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, неодностороннього підпорядкування зовнішньому» [88, с. 382]. У працях С. Рубінштейна проблема самовизначення розглядалася у зв'язку з теорією особистості та з дослідженнями життєвого шляху людини. На думку вченого, проблема самовизначення особистості не може бути розв'язана без зв'язку із питаннями взаємин людини з навколишнім світом, бо усвідомлення себе та

ставлення до себе є провідними моментами у розумінні феномену самовизначення, що значною мірою залежать від ставлення людини до оточуючого середовища та соціуму до неї. Він писав: «Людина не тільки перебуває у певному ставленні до світу, а й сама визначає це своє ставлення, в чому і полягає свідоме самовизначення людини» [87, с. 243].

У працях М. Третьякова було розкрито методику профорієнтаційних лекцій для школярів. На основі аналізу їх проведення в київських школах дослідник виокремив групу ключових питань, яку необхідно висвітлювати у таких лекціях, та розробив схему опису професій. Остання містила такі основні розділи: «Мета професії, місце у виробництві, наявні норми та відхилення в професії», «Робочий процес», «Вимоги до конституції працівника», «Психофізична характеристика роботи», «Соціальні відомості про професію» [102, с. 53–54].

Проблемам розробки опису професій («профілю професій», за термінологією того часу) були присвячені дослідження І. Карпова та Г. Смишляєва. Дослідники вважали, що такий профіль повинен складатися з основних розділів: громадсько-політична характеристика спеціальності; виробничо-технічна характеристика; характеристика особи спеціаліста з погляду знань, досвіду, навичок, її фізичних та психічних особливостей [33, с. 24–25]. Принагідно зазначимо, що основні параметри опису профілю спеціаліста (предмет, продукт, знаряддя і засоби праці, виробниче середовище, знання, досвід, навички спеціаліста, психологічна характеристика спеціальності тощо) фактично збігаються із сучасними професіограмами.

Актуальним для дослідження самовизначення особи, зокрема й професійного, мають погляди А. Макаренка, для якого однією з головних концептуальних основ виховної системи була особистість. Погоджуємося з думкою угорського дослідника спадщини А. Макаренка І. Патаки, що педагога «найбільше цікавили суверенітет соціального індивідуума, його індивідуальність, його зрілість, його багатство, свобода його особистості та

бажаний розвиток його поведінки» [67, с. 35]. Суверенітет особистості або її автономність досягалася науковцем шляхом створення середовища, в якому особистість могла почуватися в безпеці у зв'язку з тим, що всі члени колективу мали можливість розвиватися та зростати разом з іншими. У колективах А. Макаренком здійснювався розвиток індивідуальності його членів через гармонізацію відносин особистості та колективу. При цьому концептуальною основою була внутрішня свобода особистості, що слугувала основою формування інших важливих цінностей. На підставі сформованих цінностей, необхідних знань, умінь, навичок відбувається процес самореалізації особистості, який педагог пов'язував, насамперед, з іншою концептуальною основою його виховної системи – працею [51].

Зауважимо, що окремі західні та вітчизняні педагоги заперечують можливість розвитку особистості у колективному вихованні А. Макаренка. Однак, спадщина педагога, на наш погляд, дає підстави стверджувати, що багато вихованців знайшли свій шлях. Так, у праці «Характеристики випускників», яка написана як звіт про роботу комуни у 1932 – 1933 роках, він зазначає, що велика кількість осіб були направлені на навчання до закладів вищої і середньої освіти. Зокрема, до Харківського машинобудівного інституту – 9 осіб, до Харківського університету – (6), до Московського фізкультурного інституту – (2), до Горьківського інституту інженерів водного транспорту – (2), до медичного інституту – (1), до Московського авіаційного інституту – (6), до Московського інституту іноземних мов – (1), до Московського геологорозвідувального інституту – (1), до Вольської авіатехнічної школи – (4), до Ленінградської школи радторгфлоту – (4), до ДПУ УРСР – (1), залишилися в комуні – (4), до лав армії – 1 особа [51, с. 406–411].

Праця-турбота, за А. Макаренком, передбачала нову систему взаємин між членами колективу та нову систему відносин особистості до самої себе. Такий підхід до праці сприяв тому, що вихованці відчували себе господарями, що забезпечувало формування та розвиток таких якостей, як

самостійність, відповідальність, ініціативність, вміння приймати рішення. Така цінність, як відповідальність, сприяє функції самоствердження в акмеологічній площині, оскільки самоствердження розглядається як усвідомлення себе та ставлення себе через пред'явлення свого конкретного «Я». Отже, можна дійти висновку, що виховна система А. Макаренка була особистісно-орієнтованою, що сприяло не тільки (пере)вихованню учнів, а й набуттю ними нових соціальних та особистих якостей, здібностей, умінь та навичок [67, с. 37].

Проте значні досягнення у теорії і практиці профорієнтаційної роботи зі школярами були перекреслені в середині 30-х років. Після постанови від 4 липня 1936 р. «Про педологічні перекручення у системі Наркомосів», у школах було ліквідовано посади педологів, а багатьох учених-педологів репресовано. Педологічні дослідження, в т. ч. – вивчення проблем професійної орієнтації, було припинено. Особливо інтенсивної критики зазнали методи дослідження та оцінювання психічного розвитку дітей, передусім анкети й тести. Проблеми тестології (тести успішності, тести психодіагностичні з метою профорієнтації та інші) було зараховано до категорії буржуазних, ворожих та непритаманних радянській науці. Було фактично знищено доробок педологів щодо методів психодіагностики, які використовувались і в профорієнтації, ліквідовано установи, що здійснювали профдобр і профорієнтацію молоді [23].

Починаючи з 40-х рр. ХХ століття професійна орієнтація здійснювалася в контексті реалізації завдань трудового виховання. У період війни в умовах масового призову до армії працівників виробничої сфери у вирішенні проблеми трудових ресурсів стала переважати практика примусового залучення (мобілізації) молоді до навчання різних робітничих професій. Так, відповідно до Указу Президії Верховної Ради від 14 вересня 1942 р. № 160/14 «Про вік молоді, що призивається до шкіл фабрично-заводського навчання», Раді Народних Комісарів на період військового часу дозволялося призивати (мобілізувати) до шкіл фабрично-заводського навчання міську та сільську

молодь чоловічої статі у віці 15–17 років та жіночої статі у віці 16–18 років. Практика примусової мобілізації молоді до вивчення різних робітничих професій полягала в обов'язковому виконанні місцевими органами директив уряду щодо певної кількості юнаків та дівчат, спрямованих у ті чи інші установи початкової професійної освіти. Для організованого проведення мобілізації було створено призовні комісії.

На початку 50-х рр. ХХ століття в Українській РСР (як і на всьому радянському просторі) постало протиріччя між суспільно-економічними потребами в технологізації промисловості й сільського господарства та нездатністю існуючої системи шкільної освіти забезпечити відповідну підготовку молоді. Як вердикт констатуємо: зміст загальноосвітнього навчання відставав від досягнень науки. Провідні напрями розбудови школи в означений період відобразилися в низці державних документів. Зокрема, на одному із з'їздів того часу питання про політехнічне навчання молоді було знову поставлене на розгляд у такому формулюванні, що з метою подальшого підвищення соціалістичного виховного значення загальноосвітньої школи та забезпечення учням, які закінчують відповідні заклади, умов для вільного вибору професій, розпочати здійснення політехнічного навчання у закладах загальної середньої освіти та провести заходи, необхідні для переходу до загального політехнічного навчання.

Вибір професії молоддю визначався в ці роки, головним чином, змістом і рівнем отриманої освіти, а також станом здоров'я. Специфіка профорієнтації і профвідбору не вкладалася в рамки офіційної політики тих років, згідно з якою суспільні інтереси повинні повністю домінувати над особистими, а для оцінки можливостей людини вважалося за достатнє визначити її соціальні мотиви, морально-політичну зрілість. Гострій критиці піддавалося все те, що було пов'язане зі спробою завчасно вивчити індивідуальні особливості людини, її нахили та здібності, знайти можливість для максимально повного їх використання. У цей період не існувало спеціальних служб з профорієнтації. Але незважаючи на зазначене, тогочасна

молодь все-таки отримувала допомогу в професійному самовизначенні. Певна робота проводилася вчителями шкіл, викладачами професійних навчальних закладів, завдяки діяльності засобів масової інформації [24].

Ми підтримуємо позицію О. Пономаренко, який досліджуючи історичні аспекти становлення й організації профорієнтаційної роботи в Україні та Великій Британії, узагальнює, що у 50-ті роки ХХ століття відбувалася певна зневага до існуючого досвіду і майже повна відсутність нового, відхід від вирішення цієї проблеми, незначна участь учених і фахівців у процесі профорієнтації. У цей період припинилася діяльність з організації єдиної державної служби профорієнтації, й упродовж майже тридцяти років вітчизняна шкільна освіта була однаковою на усій території країни [76, с. 106–107].

Дослідження проблеми професійного самовизначення у зазначений період стало предметом багатьох наукових доробок сучасних науковців, які розглядають ці питання в різних аспектах. В. Доротюк у монографії, присвяченій реалізації соціально-професійної орієнтації старшокласників в умовах профільної школи, досліджуючи питання педагогічних теорій соціально-професійного самовизначення особистості, характеризує розвиток теорії діяльності у дослідженнях учених радянського періоду у вирішенні проблеми профорієнтації. Соціальний напрям у теорії діяльності науковиця пов'язує з профорієнтацією, з набуттям «соціального досвіду» через активну участь у конкретних видах трудової діяльності, через зміну «соціального середовища» тощо. Цей напрямок теорії діяльності був реалізований у практиці педагогічної діяльності А. Макаренка, життєво-орієнтована педагогіка якого була спрямована на виховання соціально повноцінної, творчої особистості [19].

Деякі сучасні дослідження вважаємо за доцільне представити через окремий напрям історико-педагогічних праць – персоніфікований, до змістовної сторони якого належать роботи, присвячені дослідженню творчої біографії того чи іншого наукового діяча.

Серед таких праць відзначаємо роботу П. М'ясоїда «Життя висхідною», що розкриває складові діяльності С. Рубінштейна. Ця публікація цікава тим, що життєвий шлях науковця висвітлюється у царині самосвідомості. Йдеться про визначений подіями особистого життя зовнішньо-внутрішній процес становлення людини як особистості. С. Рубінштейн йде обраним шляхом, долаючи труднощі, осмислюючи пройдене, демонструючи взірець життя-творчості та пошуків істини. Така побудова повністю збігається з концепцією суб'єкта, що була розроблена науковцем. Тези її можна звести до такого: суб'єкта характеризує активність, здатність до саморозвитку, самодетермінації, саморегуляції, самовдосконалення; суб'єкт – джерело суперечливих стосунків із суспільством і здатності їх успішно розв'язувати; різні суб'єкти мають різні можливості змінювати дійсність; особистість, яка уникає відповідального ставлення до життя, піддається «деформації, деградації, фрустрації»; сама особистість визначає критерії задоволеності або незадоволеності своїх домагань; розв'язуючи завдання своєї діяльності, суб'єкт перетворює не тільки свої індивідуально-психологічні ресурси, а й саму діяльність; послуговуючись самосвідомістю, суб'єкт будує стратегію свого життя, прокладає його лінію, досягає досконалості [49]. На жаль, на сьогодні тема українського періоду життя і діяльності С. Рубінштейна залишається поза увагою вітчизняних науковців. Хоча, як зауважує П. М'ясоїд, цитуючи В. Роменця, перший український період, великий, що охоплює 40 років, є украй важливим. «Зрозуміти творчу особистість і громадянську позицію С. Рубінштейна не можна без українського періоду його діяльності. Саме у цей час відбулося формування його рис як ученого – видатної психологічної проникливості, поєднаної з витонченим філософським аналізом людини» [86, с. 103].

Інше джерело, на яке ми робимо акцент – бібліографія про життя та діяльність Г. Костюка, підготовлена Державною науково-педагогічною бібліотекою України ім. В. О. Сухомлинського з 1979 до 2019 року налічує

189 джерел, що свідчить про підвищений інтерес науковців до цієї видатної постаті вітчизняної науки. Ці джерела можна поділити на кілька груп:

1) праці, присвячені науковій спадщині та особистості Г. Костюка (М. Борищевський [8]; О. Губко [17]; Х. Копистянська [35]; Н. Харченко [104]);

2) праці, предметом яких є дослідження особистості та її становлення (О. Проскура [80]; С. Литвиненко [44]; В. Рибалка [85]; М. Дригус [20]);

3) дослідження трудового навчання та професійного самовизначення (Л. Ботіна [9]; В. Панченко [66]; П. Перепелиця [68]);

4) праці, присвячені підготовці майбутніх учителів (С. Дмитрієва);

5) праці, що розкривають змістовну сторону процесу виховання особистості (С. Литвиненко [44]; Н. Максимова [54]; В. Булах [10]);

6) праці, присвячені проблемам навчання (Н. Харченко [105]; С. Максименко [53]; Г. Хомич [107]) тощо.

Аналіз спадщини Г. Костюка переконливо свідчить про інноваційність наукового бачення проблеми особистісної ефективності, яку він уперше репрезентував у розгорнутій доповіді «Про роль спадковості, середовища і виховання у психічному розвитку дитини» на республіканській науковій конференції з педагогіки і психології (29 січня – 4 лютого 1940 р. в м. Києві) (Костюк, 1941). Проблему становлення ефективної особистості видатний учений розкрив у контексті концепції психічного розвитку індивіда зі провідною ідеєю саморозвитку та саморуху особистості. У ній висвітлено стрижневі проблеми детермінації психічного розвитку, в яких проектується засадничі ідеї становлення особистісної ефективності; розкрито роль середовища – природного, предметного та суспільного, а також внутрішніх умов психічного розвитку в становленні ефективної особистості; з'ясовано статус ідеї саморозвитку та саморуху особистості, питання керування особистістю власним психічним розвитком у парадигмі особистісної ефективності; охарактеризовано індивіда як активного діяльнісного суб'єкта

власного саморозвитку, що є підґрунтям становлення особистісної ефективності (Костюк, 1941, 1989) [21].

Предметом дослідження сучасних науковців є педагогічна діяльність А. Макаренка, зокрема проблеми: А. Макаренко про ідейно-політичне виховання; А. Макаренко і проблеми морального виховання; А. Макаренко про трудове виховання; А. Макаренко про колектив; А. Макаренко і проблеми дисципліни і свободи особистості; А. Макаренко і проблеми педагогічної майстерності; А. Макаренко, людина і педагог тощо. Як зауважують автори монографічного дослідження «Творча спадщина А. С. Макаренка: осмислення історичного досвіду та інноваційного потенціалу», для макаренкознавчих досліджень пострадянської доби характерними стали такі підходи: 1) аналіз творчої спадщини видатного педагога в контексті сучасної методології, передусім теорій професійної культури керівника, професійної самореалізації педагога, розвитку творчих здібностей учнів, інноваційного розвитку організацій, інклюзивної освіти, неперервної освіти, особистісно орієнтованого підходу до організації освітнього процесу, інноваційних підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя, пенітенціарної педагогіки, корекційної педагогіки тощо; 2) використання концептуальних положень макаренківської педагогічної спадщини (щодо принципів розвитку дитячого колективу, організації самоврядування дитячого колективу, методів трудового, морального, естетичного виховання тощо) як вихідних ідей для розкриття окремих аспектів наукових розвідок науковців, що, на перший погляд, є достатньо далекими від традиційної макаренкознавчої проблематики [100, с. 23].

Іншу групу становлять праці вітчизняних науковців, присвячених питанню професійної орієнтації у досліджуваний період. Зокрема, колектив авторів підручника для студентів «Професійна орієнтація» за редакцією О. Гнатович зазначають, що у цей період широко вивчаються й апробовуються форми та методи профорієнтаційної роботи (О. Щербаков,

М. Левітов), розробляються методики вивчення особистості (О. Болтунов, А. Білібін, Ф. Дунаєвський, М. Левітов), а також проблеми психологічного вивчення та класифікації професій (С. Геллерштейн, В. Чебішева, І. Шпільрейн). Багато уваги приділяється вивченню впливу на вибір професії соціального середовища. Оцінюючи в цілому становлення професійної орієнтації у нашій країні у 20-ті – 30-ті роки, доречним є зазначити, що в цей період профорієнтація, та, особливо, профвідбір, отримали широке визнання й утвердилися як важливі засоби підвищення ефективності праці різних спеціалістів і більш раціонального використання усіх наявних в країні кадрових ресурсів [81].

Н. Пономарьова, досліджуючи професійну орієнтацію як віддзеркалення особливостей суспільного розвитку, наводить періодизацію становлення системи професійної орієнтації та зауважує, що процес становлення системи профорієнтації у ХХ столітті суттєво відрізнявся у різних країнах залежно від особливостей їх суспільно-політичного устрою. Робота з профорієнтації диктувалася індустріалізацією країни, масовою підготовкою кадрів та була спрямована на питання вибору професії окремою людиною. У цілому два десятиріччя – з початку 20-х до кінця 30-х років ХХ століття – є періодом зародження і становлення, пошуку форм і методів профорієнтаційної роботи в СРСР. Психолого-педагогічні основи профорієнтації розробляли С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші. У цей період, зважаючи на соціально-економічні умови, робота педагогів та працівників профорієнтаційних служб вимушено концентрувалась переважно на виробничих та сільськогосподарських професіях, у яких країна відчувала гостру потребу. У зв'язку з цим професійна орієнтація в роботі учителів-предметників поступово зникає і пов'язується виключно з трудовим навчанням. Із кінця 30-х до 50-х років ХХ століття тривав етап епізодичного функціонування роботи з професійної орієнтації [77, с. 53].

М. Гриньова зауважує, що період до 1936 року проявився розробкою та впровадженням у шкільний навчально-виховний процес теоретичних питань професійної орієнтації та професійного відбору. Однак, починаючи з 1936 року, саме питання професійної орієнтації та професійного визначення виявилися найвразливішими у виборі свободи людей. Продовженням такого критичного становища профорієнтації у 1937 році було те, що за наказом чиновників відбулося скасування трудового навчання у школах та відмова від профорієнтаційної роботи з учнями. Такий тиск та заборона призвели до занепаду профорієнтації, що тривав майже два десятиліття [16, с. 37].

С. Лозинська аналізує проблеми розвитку політехнічного виховання як галузі трудового виховання у 1930-х рр. Науковиця на підставі аналізу багатьох документів Наркомату освіти визначає основні її завдання: «охопити всіх дітей республіки загальною та політехнічною освітою, а саме такою політехнічною, що знайомить у теорії та на практиці з усіма головними галузями виробництва»; враховувати принципи, застосовувати методи, форми та створювати умови, за яких політехнізація буде успішною; зважати на основні ознаки політехнічної освіти: безпосередня участь учнів (дітей, підлітків, дорослих) у виробничій продуктивній праці; дотримуватись поєднання виробничої праці з відповідно поставленим фізичним вихованням та розумовою працею; забезпечувати обізнаність у теорії й на практиці у поєднанні з загальними науковими принципами та елементами технології всіх процесів і набуття практичних навичок володіння елементарними знаряддями всіх виробництв [45].

Ґрунтовний аналіз розбудови політехнічної школи у 30-ті роки ХХ століття здійснила Г. Поліщук [74]. Авторка охарактеризувала основні засади побудови програм та організації педагогічного процесу в політехнічній школі (за М. Скрипником), серед яких у контексті нашого дослідження доречним є виокремити: 1) спрямування до політехнічної школи, заперечення «старої вербальної схоластичної школи»; 2) формування

в учнів такої системи знань, що сприяла б формуванню їх освіченості, як основи оволодіння загальноосвітнім і політехнічним мінімумом.

Науковиця, узагальнюючи погляди відомих учених 30-х років ХХ століття (М. Скрипник, В. Павловський, Д. Скуратівський, О. Карпенко), наводить основні риси політехнічної школи, зокрема зорієнтованість педагогічного процесу на завдання підготовки і виховання всебічно розвинених, ініціативних і діяльних будівників майбутнього; поєднання навчання з виробничим процесом; навчання за програмами, що забезпечують набуття систематизованих знань з окремих дисциплін.

Вона акцентує увагу на питанні про методи політехнічної школи, які ставили М. Скрипник – народний комісар освіти УРСР, науковці Т. Гарбуз, П. Канцелярський, О. Мойсеєнко, В. Павловський, В. Помагайба, Г. Сабадаш, Д. Скуратівський та інші. Усе викладене дозволяє дослідниці зробити висновок, що політехнічна школа передбачала оволодіння підростаючим поколінням системою теоретичних знань, достатніх для продовження навчання у закладах вищої освіти та формування практичних навичок і вмінь, необхідних для швидкого опанування робітничими професіями [74].

Л. Семеновська доводить, що, по-перше, політехнізм у новітніх умовах виступає вирішальним фактором гармонізації взаємодії особистісного й соціального базису у підготовці молодого покоління до життя; по-друге, передбачає теоретичне й практичне оволодіння особистістю загальними основами виробництва, ринкової економіки й об'єктами сучасних науково-технічних досягнень; по-третє, формує сферу суспільних відносин школярів, сприяє професійному самовизначенню, усвідомленому використанню засобів діяльності; по-четверте, виховує науковий світогляд, патріотизм, проектує аксіологічні орієнтири; по-п'яте, дозволяє кожному учневі визначати своє місце в суспільній практиці відповідно до прагнень, здібностей і можливостей, що забезпечує свідоме й критичне засвоєння знань, всебічне формування особистості [94].

Роки війни та повоєнний період відрізнялися послабленням уваги до проблематики профорієнтаційної роботи з молоддю, що було обумовлено об'єктивними соціально-економічними причинами. У ці роки школи поєднували навчання та виховання з працею, а профорієнтаційна робота здійснювалася з урахуванням вимог післявоєнного часу. Але цілеспрямована, науково-обґрунтована робота з профорієнтації не проводилась. Як уже зазначалося, важливу роль у профорієнтаційній роботі відігравали засоби масової інформації. У зв'язку із цим важливим джерелом дослідження проблеми професійного самовизначення є періодичні видання. Цікавим у цьому сенсі є дослідження періодичних видань Півдня України, здійснене М. Грибеник. Так, науковець акцентує, що основними засобами виконання державних приписів щодо здійснення політехнізації у школах Херсона, Миколаєва, Одеси тощо, на думку авторів статей, стали проведення системи позаурочної, позашкільної діяльності й суспільно корисної праці, екскурсій на підприємства, шкільних лабораторних занять у навчальних кабінетах інститутів, введення практичних занять у виробничих майстернях та уроків ручної праці [15].

О. Лаврута характеризує ЗМІ, зокрема газету «Радянська освіта», з погляду тем, які порушувалися у ній у повоєнні роки. Так, авторка відзначає, що на шпальтах періодичних видань були охарактеризовані різні сторони буття педагогів і школярів Української РСР, їх роль і призначення у радянському суспільстві. Педагоги на сторінках періодики описували і свій життєвий шлях, і вплив Другої світової війни на їх професійний вибір. Про учителів писали і як про особистостей, на яких треба рівнятися. Їх вчинки дійсно заслуговують поваги. Оскільки значна частина педагогів були жінками, то гасло: «Слава жінці-трудівниці!» набувало неабиякої актуальності. Значущими були повідомлення про роботу учнів на сільськогосподарських угіддях, фермах і МТС. Школярі майстрували крільчатники, доглядали за худобою, птицею, заготовляючи для них корми, брали участь у змаганнях із посадки сільськогосподарських культур,

насаджень кущів і дерев. З однієї сторони, це дійсно сприяло їх трудовому вихованню, розвитку міжособистісних комунікацій, а з іншої, це стало ще однією формою безкоштовного використання праці (саме дитячої праці), що набуло поширення під гаслами побудови тогочасного майбутнього, «квітучої держави», і «високої честі» для кожного, хто долучався до цього. Акцентувалося також на збільшенні кількісного складу учнів, які отримували шкільну освіту, у тому числі і через заочні заклади освіти. Але здійснюючи це, випускник міг не вступити до закладів вищої освіти, у чому вбачали вину саме школи, яка була віддаленою від життя. Тому, завданням закладу освіти було підготовка випускників до участі у продуктивній праці, допомога у виборі майбутньої професії, надавши такі знання, які були б підґрунтям при вступі до наступної ланки освіти [43].

Отже, як стверджує І. Серебрянська, серед тенденцій розвитку освіти цього періоду визначають активний пошук нових форм навчання та виховання, становлення «трудової школи», орієнтація на трудове навчання як засіб інтеграції учнів у життя, розвиток бригадно-лабораторних, самоврядувальних форм навчання, комунарського виховання відповідно до педагогічної системи А. Макаренка [95]. «...Освіту в СРСР наприкінці 20-х – на початку 30-х років ХХ століття можна досить обґрунтовано вважати унікальним явищем. У ній на дивовижу гармонійно поєдналися традиції дореволюційної школи й модернізм молоді Країни Рад (у межах можливостей політичного режиму). Покоління вчених, які здобули освіту в цей період, забезпечило безпрецедентну перемогу науково-технічної думки й розвиток наукомістких виробництв наприкінці 50-х років ХХ століття» [39].

4.2. Стан розвитку проблеми професійного самовизначення у працях провідних науковців у кін. 50-х – 80-ті роки ХХ століття

Кінець 50-х – 80-ті роки ХХ століття характеризуються, з однієї сторони, усталеним, догматизованим станом освіти, відходом від принципу

«трудової школи», поширенням «книжної школи», репродуктивних форм навчання, суворою регламентацією шкільного життя, назріванням освітньої кризи [95, с. 53]. З іншої, окреслений період визначався спробами реформувати освіту з огляду на десталінізацію та демократизацію суспільства, розвиток науково-технічного прогресу, а також перебудову соціально-економічної сфери.

Активізуються наукові дослідження проблеми професійного самовизначення, що пов'язане з такими науковцями, як: Є. Клімов, А. Кірсанов, О. Конєв, Н. Ничкало, Г. Ніков, О. Пономарьов, В. Сафін, В. Сухомлинський, Д. Тхоржевський, І. Унт та іншими. Аналіз їхніх праць та поглядів стали предметом вивчення багатьох вітчизняних та зарубіжних сучасних учених.

Визначаючи внесок Є. Клімова у розробку питання самовизначення, варто відзначити, що він та його колеги були першими у справі відродження профорієнтації молоді в СРСР. Для орієнтації старшокласників у світі професій (а також на допомогу психологам-профконсультантам) науковець розробив компактну 16-ознакову чотириярусну класифікацію професій, що набула значного поширення. Першу її публікацію було здійснено у книзі для старшокласників «Школа, а далі?...» (1971 р.). Ця класифікація багаторазово публікувалася й у наступних працях Є. Клімова у 1974, 1990, 1996 роках.

Класифікація представляє чотири яруси ознак: базовий ярус ділить професії за предметним змістом праці на п'ять типів (технономічні, соціомомічні, біономічні, сигнономічні та артономічні). Другий – включає виділення ознак, що характеризують переважні цілі трудових дій (перетворювальні, гностичні та вишукувальні). Третій – охоплює знаряддя праці, що притаманні певній професії (ручні, механізовані, автоматизовані, функціональні). Четвертий – свідчить про ознаки професії, зумовлені умовами праці (побутові, робота на відкритому повітрі, незвичайні, пов'язані з підвищеною моральною відповідальністю). Кожна професія може бути охарактеризована в контексті даної класифікації через складання її

«формули», яка є вказівкою на властиві їй ознаки, по чергово для кожного з чотирьох ярусів класифікації. Співвідношення своєрідності видів професійних занять та супутніх їм (і породжених цією діяльною своєрідністю) особливостей особистості суб'єкта праці виявилось предметом діагностики клімівського «Диференціально-діагностичного опитувальника», відомого під аббревіатурою «ДДО». Цей опитувальник «працює» і в наш час, незважаючи на свою багаторічну історію застосування. У 80-ті роки увага дослідника змістилася з вивчення психічних процесів та функцій на дослідження особливостей особистості суб'єктів праці, їх ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, емоційних переваг, професійних нахилів, особистих професійних планів. У підсумку, психологія професіонала, що працює у складних технічних системах, стала суб'єктно-орієнтованою [62].

Проблему самовизначення особистості у досліджуваній період продовжує В. Сафін. Він зазначає, що «самовизначення є одним із суттєвих виявів суспільної людини, показником її суверенності в основних сферах життєдіяльності. Особистість, що визначилася, це соціально зріла людина, яка має високий рівень розвитку інтелекту, фізичних сил, практичних умінь та навичок, необхідних для соціально спрямованої життєдіяльності. Життєве самовизначення є найбільш суттєвим і складним у формуванні особистості. Головну лінію у ньому створює формування основного способу ставлення до світу, тобто сфера вибору професії, навчання, праці тощо. Це, насамперед, трудове або професійне самовизначення; підготовка до нього здійснює школа переважно за таким спрямуванням, як трудове виховання і професійна орієнтація на базі інформатики і комп'ютерної техніки» [92]. Науковець досліджує форми самовизначення і його типи: конвенціонально-рольове, професійне, сімейне і соціальне. На думку В. Сафіна, кожна з цих форм пов'язана з певною сферою життя людини, а у своїй інтегративній єдності вони створюють життєве самовизначення особистості, певним чином вступаючи у зв'язки між собою. З точки зору науковця, самовизначення включає два аспекти: 1) визначення себе стосовно цілей і цінностей,

враховуючи вимоги групи, колективу, суспільства, а також свої можливості, здатності, умови середовища; 2) свідома діяльність особистості, спрямована на реалізацію обраних цінностей і самоактуалізацію. Таким чином, процес самовизначення пов'язується з функціонуванням самосвідомості та «Я-образу» і також, з самореалізацією в діяльності, з процесами самопізнання й саморегуляції [25]. Отже, самовизначення особистості – це «цілеспрямована всебічна творча поведінка, мета якої – оволодіння сферами життя як системою на основі ідеї, що повністю охоплює суб'єкт і є результатом особистісної переробки й особистісного переживання» [36, с. 360]. Отже, характерне для старшокласників формування образу «Я» в юнацькому віці є основою подальших процесів самовизначення.

С. Радул, досліджуючи погляди В. Сафіна та Г. Нікова, стверджує, що науковці здійснили спробу розробити інтегрований підхід, який поєднує різні концепції самовизначення особистості. Вчені розуміли самовизначення як прояв сукупності його конкретних форм: конвенційно-рольової, професійної та соціальної. В. Сафін та Г. Ніков вважають, що особистість, яка самовизначилася, – це суб'єкт, котрий усвідомив, що він «хоче» (цілі, життєві плани, ідеали), що він «може» (свої можливості, нахили, дарування), що він «є» (свої особистісні й фізичні властивості), що від нього очікує колектив, суспільство [84, с. 69–70]. На їхню думку, як зазначає у публікації інша дослідниця І. Радул, особистісне самовизначення – це відносно самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомленої мети та сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співставлення своїх бажань, наявних якостей та вимог, які висуває до нього суспільство [83]. Отже, це складний багаторівневий процес і провідна основа самоствердження людини в суспільстві.

Важливим науковим надбанням цього періоду є праці видатного педагога Д. Тхоржевського, діяльність якого пов'язана з розробкою і обстоюванням концепції трудового навчання, квінтесенцією якої була ідея про те, що трудова підготовка учнів загальноосвітніх шкіл є важливим

засобом розвитку особистості й може завершуватися початковою професійною підготовкою [5, с. 532–533]. Як зазначає Л. Березівська, Д. Тхоржевський досліджував проблеми трудової підготовки молоді в широкому плані: допрофесійне та початкове професійне навчання учнів загальноосвітніх шкіл, професійне навчання в системі професійно-технічної освіти. Аналізуючи монографію «Дидактика трудового навчання» дослідниця зауважує, що науковець до основних проблем трудової підготовки учнів відносить принцип політехнічного навчання, зміст і системи трудового навчання, розвиток технічної творчості учнів, наукову організацію праці. У праці «Система трудового навчання» автор висвітлив окреслену проблему у двох аспектах: як навчальний предмет і як частина освітнього процесу. Ученому вдалося на конкретних прикладах розкрити питання про доцільність поділу змісту трудового навчання та послідовність його вивчення, проаналізувати методи й форми організації трудового навчання, встановити їх взаємозв'язок і залежність від змісту й мети. Значним доробком науковця є праця «Методика викладання загальнотехнічних дисциплін і трудового навчання», що витримала три видання (1973, 1980, 1992) шістьма мовами. У цьому посібнику Д. Тхоржевський дослідив основні питання методики трудового навчання в 4–10 класах, особливості методики проведення занять з деяких розділів програми, підходи до їх організації та обладнання шкільних майстерень, питання методики викладання креслення, значення міжшкільних навчально-виробничих комбінатів з трудового навчання й профорієнтації в трудовій і професійній підготовці молоді. Предметом дослідження були також проблеми трудового навчання, процеси формування трудових умінь і навичок у школярів, питання організації продуктивної праці учнів, їхнього всебічного розвитку, виховання та професійного самовизначення в процесі трудового навчання, залучення школярів до творчої технічної діяльності, вдосконалення матеріальної бази трудового навчання, здійснення початкового професійного навчання старшокласників, диференціації та індивідуалізації трудового навчання тощо [5, с. 532–533].

Отже, дослідження науковців – сучасників досліджуваного періоду свідчать про активізацію наукової розробки проблем професійного самовизначення щодо аналізу понять «самовизначення», «професійне самовизначення», «класифікація професій», «концепція трудового навчання» тощо. Їх ідеї втілюються в педагогічну практику і в наш час, вони отримують змістовне представлення у працях сучасних науковців відповідно до нових умов розвитку педагогічної науки.

Як уже зазначалося, початок цього періоду пов'язаний з ухваленням Закону СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР», який визначив провідні освітні принципи: зв'язок школи з життям, що передбачав підготовку учнів до суспільно корисної праці; політехнізація – поєднання вивчення основ наук, політехнічного навчання й трудового виховання; професіоналізація, що полягала у підготовці учнів за виробничими спеціальностями у поєднанні з виробничим навчанням; ідеологізація освіти [4].

До позитивних тенденцій означеного періоду науковці відносять, по-перше, реалізацію тези про роль виробництва як центру навчально-виховної діяльності учнів, що виявилось в активному впровадженні ідеї політехнізації трудових шкіл, сприяння й підтримка якої здійснювалися на державному рівні. По-друге, наявність альтернативних наукових підходів до забезпечення політехнічного характеру шкільної освіти. По-третє, творче поєднання різноманітних організаційних форм політехнізації в досвіді загальноосвітніх закладів (залучення учнів до праці на пришкільних ділянках, організація виробничих практик та екскурсій на підприємства, створення різноманітних гуртків, технічних станцій) [15].

У цілому, різні питання реформування загальної середньої та вищої освіти в радянській Україні наприкінці 50-х – 80-х років ХХ століття стали предметом дослідження таких науковців, як: Л. Березівська, М. Грибеник, П. Гринько, М. Дубінка, Д. Закатнов, Н. Калініченко, О. Любар, В. Макарчук, Л. Семеновська, Н. Слюсаренко, М. Стельмахович, Н. Терентьева та інших.

Л. Семеновська здійснює історіографічний аналіз проблеми реалізації ідеї політехнізму у вітчизняній шкільній освіті ХХ століття та акцентує на наукових дослідженнях окресленого періоду. Як зазначає науковиця, дослідженням виявлено, що в 70-х – на початку 80 рр. ХХ століття серед учених особливий інтерес викликали психолого-педагогічні аспекти розробки проблеми. Серед цих праць відзначено фундаментальні розвідки учених-психологів, таких як: Я. Коломінський, В. Мерлін, В. Мясичев, Б. Паригіна, К. Платонова – соціально-типові риси робітника сучасного виробництва; В. Бондар, Є. Верещак, Ю. Гільбух, О. Киричук, С. Максименко, В. Моляко, Є. Мілерян, П. Чамата, В. Чебишева – роль праці й політехнічної діяльності у формуванні всебічно розвиненої і самодостатньої особистості; Л. Божович, М. Леонтьєв, С. Рубінштейн – основні мотиви трудової діяльності; Ю. Барабаш, Є. Герасимчук, В. Зайцев – процес формування професійних інтересів учнів у суспільно корисній праці; І. Чечель – система дидактичних компонентів освітнього процесу, орієнтованого на професійне самовизначення учнів; В. Давидов, Т. Кудрявцев, Е. Фарапонова – особливості розвитку технічного мислення та ін.

Л. Семеновська зазначає, що питання організації суспільно корисної, продуктивної праці учнів досліджувалися також у роботах С. Батишева, В. Білавича, В. Брагінського, В. Коротова, В. Полякова, О. Самсонова, В. Сухомлинського, І. Ткаченка, О. Шапталова, С. Ширшова, Є. Ястребова. Науковиця обґрунтовує, що у роботі «Трудова підготовка школярів» С. Батишев розглядав політехнізм як основний принцип трудового навчання учнів. Виходячи з таких позицій, учений висвітлив досліджувану проблему крізь призму удосконалення змісту, форм і методів трудової підготовки на засадах політехнічної спрямованості. Безперечним здобутком автора вважаємо аналіз досвіду використання фронтальних, бригадних та індивідуальних форм трудового (виробничого) навчання [2].

При цьому вчена робить висновок, що проаналізовані праці були написані в радянський період розвитку вітчизняної педагогічної науки, коли

феномен політехнізму досліджувався з імперативних ідеологічних позицій, а позитивний досвід трудових політехнічних шкіл розглядався передусім як досягнення соціалістичного суспільного устрою. У розвідках цього часу багато подій і фактів, імен української педагогіки свідомо замовчувалися, а цінні історичні документи, законодавчі й нормативні акти були недоступні для дослідників. Поза увагою вчених залишалося широке коло проблем. Утім, безперечно, наукові розвідки радянського періоду мають винятково важливе значення для дослідження нашої проблеми [93].

Як зауважує В. Кушнір, значне місце у вдосконаленні змісту, організації і методів навчання у радянській школі в означений період відводилося факультативам. Факультативи розглядалися як вид організації диференціації та індивідуалізації навчання, що сприяв, з однієї сторони, відображенню у шкільній освіті сучасних досягнень науки, техніки і культури, а з іншої – поглибленню та розширенню знань і розвитку різнобічних інтересів та здібностей учнів закладів загальної середньої освіти [42].

Дослідження Л. Пироженко «Факультативи як складова реформування змісту навчання у вітчизняній школі 60–70-х років ХХ століття» присвячено аналізу особливостей побудови навчальних програм факультативних курсів, їх цілей та завдань, вивченню підходів до відбору змісту факультативів. Дослідниця акцентує на суттєвих відмінностях у запровадженні факультативних занять у кінці 50-х років і середини 60-х рр. ХХ століття. Так, факультативні заняття в окреслений період рекомендовано було організовувати лише з електротехніки, токарської та фрезерної справи, будови автомобіля, садівництва, домоводства, рукоділля й інших прикладних дисциплін, предметів естетичного циклу. Метою факультативів другої половини 60-х рр. ХХ століття було поглиблене вивчення основ фізико-математичних, природничих і гуманітарних наук, а також розвиток різнобічних інтересів і здібностей учнів, починаючи з 7-го класу. Різнопрофільні факультативи, які поступово почали вводити з 1964/1965 н.р.,

задовольняли індивідуальні інтереси та нахили учнів; об'єднували не лише представників різних класів, але й дітей різного віку зі спільними інтересами; забезпечували розвиток більш здібних учнів; враховували сучасні досягнення науки, техніки та культури, специфічні місцеві економічні, соціальні та національні особливості [71, с. 15]. Окрім того, науковиця висловлює слушну думку про те, що «факультативні заняття виконували функцію професійної орієнтації учнів. Особливо яскраво це проявилось у введенні таких спеціальних факультативних курсів, як «Обчислювальна математика», «Методи оптимізації», «Програмування», «Основи хімічного аналізу», «Хімія в промисловості», «Хімія в сільському господарстві» тощо. Математичні факультативи на хорошому науковому та прикладному рівнях знайомили учнів з численними методами й особливостями діяльності, пов'язаної з використанням ЕОМ, формували в учнів сучасний прикладний математичний апарат, який у подальшому вони могли використовувати у практичній діяльності» [70]. Акцентуючи на важливості факультативних занять, Л. Пироженко зауважує, що факультативи стали одним з основних видів занять у межах варіативної складової навчального плану досліджуваного періоду, їх зміст суттєво відрізнявся від занять з відповідних навчальних предметів, насамперед завдяки істотно більшій кількості дослідницьких і творчих завдань, більшому вмісту теоретичного матеріалу. Факультативи, завдяки їх меншій запрограмованості, більш гнучко і повно відображали новіші досягнення науки і техніки, містили теми, що не були відображені у змісті навчальних дисциплін. У період, коли номенклатура навчальних предметів та час на їх вивчення залишались практично незмінними з 1966 р. і до реформи 1984 р., факультативи створювали умови для певної диференціації та індивідуалізації навчання [71, с. 16].

В Академії педагогічних наук СРСР була створена наукова рада з питань факультативів на чолі з Д. Епштейном, у Науково-дослідному інституті змісту і методів навчання АПН СРСР – лабораторія з вивчення досвіду впровадження факультативів у закладах загальної середньої освіти.

При АПН СРСР були розгорнуті дослідження з таких напрямів: – визначення тематики і змісту факультативних занять (обсяг, структура і кількість факультативних курсів в окремій школі); – розробка методики факультативних занять, визначення їх взаємозв'язку з основним курсом і позакласними заходами; – вивчення найефективніших шляхів відбору учнів (за інтересами і здібностями) для різних факультативів. Науковці організували всесоюзні конференції, на яких оприлюднювався досвід запровадження факультативів. У центральних педагогічних журналах «Советская педагогика», «Народное образование» систематично публікувалися статті вчителів та вчених з означеної проблематики [42].

Новим для розвитку загальної середньої освіти в означений період було створення відповідно до Постанови «Про заходи щодо подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966 р.) спецкласів та спецшкіл з поглибленим вивченням окремих предметів (математики й обчислювальної техніки, фізики й агробіології, гуманітарних предметів та ін.). Як зауважує В. Онацький, для цього в 1967 р. створено Наукову раду при Інституті загальної середньої освіти (АПН РРФСР) з проблеми поглибленого вивчення окремих навчальних предметів за вибором учнів. Тоді ж у навчальному плані 1967/1968 н.р. зроблено спробу поєднати принципи єдності школи та розвитку індивідуальних нахилів і здібностей учнів. Автор аналізує законодавство щодо створення спецкласів та спецшкіл, зокрема Положення про школи і класи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих предметів (1974 р.) та Положення про школи (класи) з поглибленим вивченням навчальних предметів (1984 р.), затверджені Міністерством освіти УРСР. В останньому документі пропагувалася ідея диференціації рівнів складності підготовки в спеціальних класах з поглибленим вивченням окремих предметів. Зокрема, для учнів 8–9 класів передбачалася поглиблена підготовка з окремих предметів завдяки використанню додаткової літератури. Натомість для навчання учнів у спеціалізованих 10–11 класах було розроблено нові програми і підручники, в

яких значну увагу приділено творчим завданням. Таким чином, еволюційні процеси в загальній середній освіті України свідчили про поступовий перехід від системи стандартизованого навчання до зростання ролі індивідуального підходу в освіті [63, с. 110].

Поступово в УРСР у 70-х – на початку 80-х рр. ХХ століття школи (класи) із поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих предметів стали однією з основних форм диференціації навчання. Станом на 1975 р. в УРСР працювало 183 такі школи, де близько 12,5 тис. учнів поглиблено вивчали математику, фізику, хімію, біологію, історію тощо [60].

Н. Антонєць наводить статистику таких шкіл, відповідно до якої на кінець 1980-х рр. у мережу таких закладів освіти входило 1507 шкіл із поглибленим вивченням філологічних, 1244 – фізико-математичних, 1580 – художньо-естетичних, 542 – природничих дисциплін (деякі з цих шкіл вводили вивчення профільних предметів із 7-го класу) [1, с. 39].

Зауважимо, що створення факультативів мало вагоме значення для диференціації та індивідуалізації навчання, яке зберігається й до сьогодні.

У квітні 1984 р. партія і уряд прийняли рішення про реформування загальноосвітньої і професійної школи (Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 12 квітня 1984 р., № 314 «Про поліпшення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації школярів і організацію їх суспільно корисної, продуктивної праці»). Важливим напрямком розвитку народної освіти визначалося поліпшення справи трудового виховання, навчання і професійної орієнтації учнівської молоді. Оголошувався перехід до обов'язкової професійної освіти молоді. Трудове навчання розглядалося як важливий фактор формування особистості та засіб забезпечення народного господарства трудовими ресурсами. Передбачалося вжити заходів щодо подальшого створення необхідної бази для трудового навчання, роботи з дітьми і підлітками у позанавчальний час тощо [48].

Отже, в досліджуваній період знову було відновлено професіоналізацію загальноосвітньої школи та посилено акцент на

трудовому вихованні школярів [27]. Значна відмінність типового навчального плану реформованої школи від існуючого полягала у кількості годин на трудове навчання та працю, на які відводилося понад 15% усього навчального часу. Починаючи з 5 класу, на трудове виховання щотижня виділялося по 4 години, а в старших класах – до 8 годин. Була введена обов'язкова суспільно корисна праця. За рахунок деякого скорочення канікул у 5–10 класах передбачалася участь школярів у літніх трудових роботах. Трудова практика у типовому навчальному плані становила 82 дні на рік. До закінчення загальноосвітньої середньої школи учні повинні були оволодіти певною професією і в установленому порядку скласти кваліфікаційні іспити. Введення нових програм з трудового навчання й обов'язкової суспільно корисної, продуктивної праці передбачалося здійснити впродовж 1986 – 1990 років поступово, в міру створення необхідних умов [42].

Міністерство освіти на допомогу реалізації визначеного завдання розробило «Тимчасовий перелік професій, з яких організовувалася підготовка учнів у загальноосвітніх школах». До Переліку професій було включено 768 спеціальностей, не шкідливих для здоров'я та не пов'язаних із важкими умовами праці. Професії виокремлювалися відповідно до таких вимог: «масовість – поширення в народному господарстві, окремих галузях і регіонах; доцільність – відповідність рівня загальної політехнічної освіти, отриманої у закладах загальної середньої освіти; доступність – достатність відведеного на вивчення часу, безпечність для життя і здоров'я» [13, с. 20].

Знову значна роль у професіоналізації школи почала відводитися МНВК, які вже виконували таке завдання впродовж 60-х років, однак не реалізували його через відсутність на їх базі необхідного загальнотехнічного обладнання, визначеного переліку професій, на який має робитися акцент, та певній невизначеності ролі базових підприємств. На відміну від попередніх років, у 80-ті роки ХХ століття змінювалася роль базового підприємства: від надання потужної допомоги школі до перетворення його на підприємство, яке забезпечувало необхідні умови для навчання і продуктивної праці

школярів. Техніка, обладнання та оснащення, які виділялися для МНВК, а також вироблена ними продукція, становили власність підприємств. За необхідності виробничі установи організовували підвіз учнів до місця їх навчання та суспільно корисної, продуктивної праці. Підприємства направляли на комбінат для навчання учнів і спеціалістів – кваліфікованих робітників і колгоспників у ролі майстрів виробничого навчання, а також з метою ремонту та обслуговування обладнання й техніки, роботи в кабінеті профорієнтації, для проведення виховної роботи зі школярами. Складовою частиною навчання у 8–9 класах став курс «Основи виробництва. Вибір професії» [75, с. 9–10].

Багато МНВК отримували «друге» життя після постанови «Про часткові зміни трудової підготовки в середній загальноосвітній школі» (1966 р.), яка фактично призвела до закриття навчальних цехів, ділянок, скорочення кількості шкіл з виробничим навчанням. Так, наприклад, 8 січня 1976 року Лосинівський комбінат у Чернігівській області почав працювати як навчальний і профорієнтаційний центр на повну потужність, прийнявши у свої навчальні кабінети і майстерні 940 старшокласників із 8 шкіл району: Галицької, Лосинівської, Талалаївської, Безуглівської, Сальнянської, Світанківської, Данинської, Перемозької. За час своєї діяльності Лосинівський виробничий комбінат підготував: операторів комп'ютерного набору – 1079 осіб; трактористів-машиністів – 1197 осіб; водіїв категорії «В», «С» – 1047 осіб; швей – 459 осіб; продавців – 203 особи; кухарів – 53 особи; мулярів-штукатурів – 243 особи; столярів – 44 особи; майстрів машинного доїння – 433 особи для народного господарства України [47].

У 1977/1978 н.р. на Бердичівському МНВК навчалось 1483 учнів, які оволодівали 11 професіями: автосправа, продавці, кулінари, слюсарі, токарі, штукатурі, швачки-мотористки, секретарі-друкарки. Тут уперше почали впроваджувати вивчення комп'ютерної техніки: у 1985 році відкрили навчання за профілем «програмування» (базовим підприємством став Бердичівський завод по ремонту обчислювальної техніки), але навчання за

цим напрямом тривало лише один рік, оскільки до закладу вчасно не надійшло необхідне навчальне обладнання [3]

У 1985/1986 н.р. кількість комбінатів в Україні зросла до 513, а у 1986 році було створено близько 700 міжшкільних комбінатів та майстерень, тож 44% учнів проходили трудову підготовку у МНВК, 18% – у навчальних цехах підприємств і ПТУ, 28% – у шкільних і міжшкільних майстернях [11, с. 268].

К. Богатирчук, аналізуючи розвиток та становлення трудового профільного навчання в школах Української РСР у 60–80-ті роки ХХ століття, зазначає, що у період з 1960 – 1970 рр. значного поширення набула трудова діяльність учнів сільських шкіл з допомоги колгоспам, радгоспам у проведенні сільськогосподарських робіт, а також дослідна робота на пришкільних ділянках. Широко була розвинена дослідницька робота учнів, яка ґрунтувалася на політехнічних знаннях та вміннях, що сприяло закріпленню знань на практиці з таких галузей, як природознавство, біологія, хімія, основи землеробства. Однією з форм трудового профільного навчання стали табори праці і відпочинку старшокласників. Автор наводить приклад роботи таборів праці й відпочинку в Луганській області, до діяльності яких за 4 роки було залучено 131 тисяча учнів міських шкіл. Школярі виконували різного роду роботи, а їх продуктивність була оцінена в 1 мільйон 800 тисяч карбованців. За 1976 – 1979 роки на кошти колгоспів, радгоспів, підприємств було побудовано 42 стаціонарних табори праці й відпочинку зі спальними корпусами, їдальнями, спортивними майданчиками. Влітку 1978 р. в області працювало 337 таборів праці і відпочинку, в яких перебувало понад 63,5 тисячі школярів. На полях радгоспів і колгоспів у 183 учнівських бригадах працювало майже 16 тисяч старшокласників. Ще більше діяло ремонтних і будівельних бригад та загонів по благоустрою й озелененню населених пунктів [6, с. 279].

Однак, одним з основних недоліків щодо впровадження трудового профільного навчання в школах була недостатня забезпеченість матеріально-

технічної бази шкіл, більшість майстерень та навчальних кабінетів в багатьох школах розміщувались у непристосованих тісних приміщеннях. У більшості міжшкільних комбінатів виробнича праця була відсутньою, профілі навчання мало пов'язувалися із матеріальним виробництвом. Керівники підприємств та виробничих об'єднань в умовах госпрозрахунку та самофінансування пручалися вимогам створювати та обладнувати місця, цехи для виробничої праці і професійної підготовки. Потужними залишилися лише МНВК, що мали базові підприємства з високим рівнем продуктивності. При цьому залишилася основна проблема, яка була й у 50-ті роки, – не враховувалися здібності, бажання та інтереси самих учнів. Часто вироби, виготовлені школярами у майстернях, не знаходили застосування у народному господарстві. Виходило, що праця учнів була організована заради виконання програми, але була практично марною і мала формальний характер. Дуже невеликий відсоток випускників шкіл йшли працювати за набутими у школі професіями, оскільки навчання у МНВК дозволяло отримати тільки ті професії, які були необхідні народному господарству того чи іншого регіону. Окрім того, у другій половині 80-х рр. ХХ століття реформа проводилася в ситуації глибокої політичної та соціально-економічної кризи, невизначеності, безсистемності, неконсолідованості економіко-політичних і освітніх перетворень. Тому освітні перетворення просувалися нерішуче й мали неявний характер [42].

Значну роль у розвитку професійного самовизначення відіграв педагогічний досвід вчителів-практиків як джерело розвитку педагогічної науки у цілому та досліджуваної проблематики зокрема. Йдеться насамперед про наукові та практичні доробки В. Сухомлинського та І. Ткаченка.

Важливим для аналізу поглядів В. Сухомлинського на проблему професійного самовизначення є власне розуміння ним поняття «праця». «Праця – дуже складне явище, в якому розкривається ідейний, емоційний, розумовий, естетичний, психологічний, творчий смисл людського життя, виховання й самовиховання... Завдяки праці, через працю, через уміння й

майстерність людина виявляє себе, як наймогутніша й наймудріша сила природи» [99]. «Праця – не просто засіб виховання. Це сама суть, зміст життя колективу й особистості. Виховання тільки тоді й виховання, коли воно трудове: без праці, яка ввійшла в духовне життя людини вже в роки дитинства, неможливе ні моральне, ні естетичне, ні фізичне, ні розумове виховання. Без праці немислимий колектив, бо тільки в праці – у віддачі фізичних і духовних сил для людей, у творенні щастя для людей – можливі відносини обов'язку, відповідальності, вимогливості» [99]. «Не може бути й мови про всебічний розвиток, коли людина не знає радості праці» [98]. Отже, значення праці для педагога полягає у тому, що вона є засобом виховання колективу, праця – це сенс людського життя, засіб реалізації людської природи, праця – це умова всебічного розвитку людини.

В. Сухомлинський вважав, що починати набувати трудові навички у 14–15 років дуже пізно. Тому обов'язкові заняття з праці починалися у початкових класах і сприяли формуванню вмінь і навичок, необхідних для ручної обробки матеріалів. Учні набували навичок з конструювання та моделювання, монтували та демонтували іграшкові моделі споруд, машин і механізмів, залучались до виконання відносно складних для свого віку трудових завдань на навчально-дослідній ділянці з метою отримання матеріальних результатів. У 5–7 класах було передбачено виконання кожним учнем індивідуального завдання на навчально-дослідній ділянці та в шкільних майстернях з метою подальшого розвитку набутих умінь та навичок, посилення суспільно корисної та продуктивної сторони праці, диференціації інтересів на основі задатків, нахилів та здібностей. У 8–9 класах працю пов'язували з вивченням основ промислового та сільськогосподарського виробництва [34]. При цьому для педагога було важливо, щоб учні розуміли результат своєї праці, її значення для суспільства, тобто праця повинна бути продуктивною. Так, відповідно до тем теоретичного курсу учні проходили практикум у шкільних майстернях, у робітничих кімнатах та лабораторіях, на навчально-дослідній ділянці, у цехах

ремонтно-технічної станції та тракторній бригаді радгоспу. Це був практикум з рослинництва та тваринництва, який пов'язувався з працею на тракторі – учні разом з механізаторами працювали по 6 годин на добу [110; 111; 112]. Праця учнів 5–8 класів на навчально-дослідній ділянці була пов'язана з вирощуванням нових сортів зернових, які одержані в обласному науково-дослідному господарстві «Еліта» та сільськогосподарських закладах вищої освіти. Під час практичної діяльності учні знайомилися з правилами безпеки та культури праці, особистої гігієни, з правилами поведінки в природі й охорони довкілля. Тобто, залучення учнів до продуктивної праці в сучасних умовах було пов'язано із збереженням і примноженням багатств рідного краю, неможливим без економічного виховання та екологічної освіти [34, с. 77].

Н. Калініченко зауважує, що педагогічний зміст системи трудового виховання педагог-новатор розкрив через принципи трудового виховання, які у вітчизняній педагогіці вперше були визначені саме ним. Він пропагував принципи єдності трудового виховання і загального розвитку; раннього залучення до продуктивної праці; різноманітності видів праці; творчий характер праці; посиленість трудової діяльності.

В. Макарчук додає, що до основних принципів, які забезпечували в досвіді В. Сухомлинського поетапне зближення навчальної і продуктивної праці учнів, належали: об'єднання пізнавальних зусиль у трудовому колективі (політехнізм); досягнення дослідницьких цілей (проектна творчість); оволодіння вміннями і навичками продуктивної праці й довготривалий характер трудової діяльності (професіоналізм); створення матеріальних цінностей індивідуальної значущості для особистості (профорієнтація) [52].

На слушну думку Х. Косило, головним принципом трудового виховання був принцип єдності праці і багатогранного духовного життя [38]. Науковиця підкреслює, що В. Сухомлинський доводив: «однією з найсильніших спонук до фізичної праці є важливість задуму цієї праці,

поєднання зусиль розуму і рук... Ми прагнемо до того, щоб будь-яка справа мала у своїй основі творчий задум, здійснення якого стимулювало б інтелектуальні сили дитини» [97, с. 307].

Отже, трудове виховання, за В. Сухомлинським, має сенс, коли в праці учнів поєднуються дві сторони – особистісна (нахили, інтереси, майстерність) та суспільна – створення матеріальних цінностей, що, на думку педагога, створюють нове поняття «трудова культура» [34].

Послідовником В. Сухомлинського є І. Ткаченко, який, як директор Богданівської середньої школи Знам'янського району Кіровоградської області у 1944 – 1979 роках разом із своїми вихованцями та педагогічним колективом школи, створив «навчально-дослідне поле на землі, виділеній колгоспом, виплекав у душі ідею зразкового учнівського колективного господарства, що було на той час вершиною у системі трудового виховання старшокласників, новим словом у педагогіці, у методиці роботи за інтересами зі школярами» [96, с. 33–36].

Провідною ідеєю педагогічної концепції І. Ткаченка стала спрямованість школи на підготовку учнів до продуктивної праці. Педагог основним завданням трудового виховання в сільській школі вважав прагнення до розумного поєднання трудової діяльності учнівської бригади та виробничої діяльності господарства, а також до гармонії їх моральних відносин [31]. Як зазначає М. Садовий, як правило, роль шкільних бригад зводилася в основному до допомоги колгоспникам, механізаторам, трактористам, а в школі І. Ткаченка в єдиному сплетінні були учні й учителі, освітній процес з фізики, хімії, біології, математики, креслення та робота на полі, відпочинок і мрії [90].

При цьому він був переконаний, що виробниче навчання старшокласників має здійснюватися в тісному зв'язку з викладанням інших дисциплін. Такий зв'язок передбачав: включення в навчальний матеріал дисциплін політехнічного циклу виробничої тематики; складання й розв'язування задач із виробничим змістом; проведення вчителями

загальноосвітніх дисциплін виробничих екскурсій та включення їх матеріалу у зміст відповідних уроків; організація спостережень за виробничими об'єктами під час виробничої практики учнів; виконання лабораторно-практичних робіт у шкільних кабінетах та виробничих лабораторіях на устаткуванні, яке використовують на підприємствах народного господарства; виконання лабораторно-практичних робіт і виробничих дослідів безпосередньо в умовах виробництва; організація самостійної роботи учнів з використанням технічної літератури, довідників, розрахункових таблиць тощо [31].

У дослідженні ролі продуктивної праці та аналіз її здійснення через практичний досвід шкіл України у 60–70-х роках ХХ століття В. Макарчук акцентує на поглядах І. Ткаченка щодо етапів процесу оволодіння проєктувальною діяльністю: проєктні дослідження навчально-практичного характеру (підтвердження достовірності наукових рекомендацій); проєкти навчально-пізнавального спрямування (впровадження нових наукових знань у практику); проєктно-дослідна діяльність творчого рівня (самостійне опрацювання інформації та організація дослідження). За допомогою такого підходу, крім проєктної спрямованості продуктивної праці, створювалися соціально-психологічні передумови вибору майбутньої професії. Завдяки багатогранності сільськогосподарських спеціальностей існувала реальна можливість для профорієнтації і професійного самовизначення у процесі продуктивної праці у складі учнівської виробничої бригади [52].

На слушну думку В. Мадзігона та Г. Левченка, внесок І. Ткаченка у розвиток питання професійного самовизначення полягає в тому, що «не вживаючи поняття «продуктивне навчання», Іван Гурович у 50–70-х роках ХХ століття практично розробив основи теорії та запровадив у практику продуктивне навчання, яке в Європі почало розвиватися лише в 90-х роках минулого століття. Навчально-продуктивна діяльність ефективно впливала на морально-ціннісні мотиви й поведінку як учнів, так і вчителів. Співпраця орієнтувала їх на свободу творчості й самопізнання як основу продуктивного

навчання, де на перший план виходили інтереси особистості, її гармонійний розвиток і самореалізація» [50, с. 19].

Отже, значення діяльності вчителів-новаторів кінця 50-х – 80-х років ХХ століття полягає в їх прагненні до інтеграції трудового виховання з розумовим, моральним, естетичним; поєднання навчання і продуктивної праці; актуалізація професійної роботи з учнями; виробнича спеціалізація старшокласників.

Актуальною темою сучасних досліджень є проблема професійного самовизначення у закладах вищої освіти у досліджуваний період. Політехнізація закладів загальної середньої освіти обумовила необхідності підготовки учительських кадрів, здатних відповідати вимогам, висунутим державою до реформування освіти наприкінці 50-х – 80-х років ХХ століття. З метою успішної реалізації завдань, поставлених перед закладами освіти всіх рівнів, варто було організувати відповідну підготовку педагогічних кадрів у ЗВО, оскільки саме випускники педагогічних закладів освіти мали перебудувати шкільний навчально-виховний процес відповідно до вимог часу [101].

Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» визначив основні завдання вищої школи: підготовка висококваліфікованих фахівців, які опанували новітні досягнення вітчизняної й зарубіжної науки і техніки, добре знають практику, здатні не лише повністю використовувати сучасну техніку, а й створювати техніку майбутнього; поширення знань серед трудящих; підвищення кваліфікації фахівців, зайнятих у різних галузях народного господарства, культури та просвіти; виконання науково-дослідницьких робіт; підготовка науково-педагогічних кадрів [79].

Актуальним у цьому сенсі є дослідження Н. Терентьєвої «Політехнічна освіта у педагогічних закладах вищої освіти України: теорія і практика». Авторка зазначає, що нові умови роботи школи вимагали широкопрофільної підготовки учителів, що передбачає різносторонні теоретичні знання й

практичні вміння з фаху та у техніко-технологічній сфері. Оскільки політехнізація школи вимагала поєднання загальних знань з предметів із професійними, то вчитель з професійно-технічних дисциплін, трудового та виробничого навчання повинен мати відповідну підготовку для ефективного викладання у школі машинознавства, проведення занять у столярних, слюсарних, механічних навчальних та навчально-виробничих майстернях, організації виробничого навчання учнів на промислових підприємствах. Цей вчитель має знати автотракторну справу, сільськогосподарські машини, електротехніку, технічне креслення, щоб викладати ці предмети на належному рівні або вести факультативні чи гурткові заняття [101, с. 158].

Усе викладене передбачало необхідність спеціальної підготовки учителів з технічних дисциплін та трудового навчання. Необхідність організації підготовки інженерно-педагогічних кадрів диктується ще й тією обставиною, що від вчителя вимагається не лише знання основ виробництва, техніки та технології, а й вміння передати ці знання учням та прищепити їм практичні навички. Вчитель повинен володіти методикою навчання та виховання, навичками виконання виробничих операцій. Виробниче навчання школярів має будуватися на широкій політехнічній основі та мати тісний зв'язок з основами наук – фізикою, хімією, математикою, біологією тощо. Зауважимо, що для здійснення цього зв'язку керівники виробничого навчання самі мають добре знати навчальні програми, теоретичний матеріал та практичний аспект цих предметів [101, с. 159]. Підготовка таких спеціалістів почалась лише з 1964/1965 н.р.

Як зазначають М. Чепіль та А. Федорович, політехнічна підготовка студентів – майбутніх учителів трудового навчання проходила в кілька етапів. На першому етапі у них формували наукові, технічні, економічні та загальнотрудові знання; на другому – окремі політехнічні знання та загальнотрудові вміння перетворювалися в систему; на третьому – політехнічні знання та вміння вдосконалювалися в різних навчально-трудовах ситуаціях. При цьому політехнічна підготовка студентів

передбачала таку їх діяльність: «знайомство з формами соціалістичної праці, характерними особливостями науково-технічного та соціального прогресу; оволодіння загальнонауковими, технічними, економічними знаннями; набуття трудових умінь (вимірювальних, графічних та ін.); оволодіння теорією політехнічної освіти, розуміння важливості та необхідності її реалізації в радянській школі; набуття умінь та навичок політехнічної самоосвіти і виховання потреби у ній; озброєння методикою політехнічного навчання учнів» [109, с. 66–67].

Однак, така підготовка здійснювалася дуже повільно, було відсутнє поєднання теоретичної і практичної підготовки. І лише з 1974 року, як зауважує Н. Терентьєва, в Україні була організована робота щодо підготовки педагогічних кадрів, які б максимально відповідали тогочасним вимогам розвитку науки і техніки, інтенсифікації виробництва, що передбачало удосконалення навчальних планів і програм, уточнення обсягу знань, умінь, навичок, які мав отримати учень чи студент. Закріплюється роль педагогічної практики як продуктивного механізму професійної орієнтації, що допомагає майбутньому педагогу покращити прийоми та методи роботи, забезпечує єдність теорії та практики. Так, обов'язковою стає проходження навчальної й виробничої педагогічної практики в закладах освіти тривалістю 14 тижнів. У навчальних планах наприкінці 70-х років з'являються вибіркові предмети політехнічного спрямування, серед яких «Педагогічні основи діяльності учнівських бригад», «Дослідницька робота в учнівських бригадах», «Механізація сільськогосподарського виробництва», «Нові матеріали у техніці», «Практикум з технічного моделювання», «Професійна орієнтація» та ін. У 1983 році додалося вивчення таких дисциплін: «Професійна орієнтація школярів» (для фізико-математичних та хіміко-біологічних факультетів), «Навчально-виховна робота в ПТУ» (для фізико-математичних факультетів), «Розведення домашніх тварин у школі» (для хіміко-біологічних факультетів), що мали політехнічне спрямування. Окрім того, відбуваються зміни щодо розподілу годин на викладання предметів психолого-

педагогічного та методичного циклу, спеціальних та загальноосвітніх дисциплін. Для підготовки вчителів праці, креслення та малювання почали відкриватися інженерно-педагогічні факультети, спочатку у межах існуючих факультетів, а потім як самостійні. Значна кількість годин відводилася для практикуму у навчальних майстернях зі столярної, слюсарної та токарної справ, ознайомлення з авто- та сільгоспмашинами [101, с. 158].

Суттєві зміни у вдосконаленні системи вищої освіти відбулися після ухвалення Постанови ЦК КПРС «Основні напрями перебудови вищої та середньої спеціальної освіти в країні» (1987 р.), яка висунула такі завдання: тісна інтеграція з виробництвом та наукою, перехід до нових принципів їх взаємодії; посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців, спираючись на їхню самостійну роботу, активні форми й методи навчання, одним з яких є виробнича практика студентів; підготовка висококваліфікованих вчителів для загальноосвітньої і професійної школи; підвищення якісного складу професорсько-викладацьких кадрів ЗВО [64].

Отже, 50–80 роки ХХ століття характеризуються усталеним, догматизованим станом освіти, відходом від принципу «трудової школи», поширенням «книжної школи» та репродуктивних форм навчання, чіткою регламентацією шкільного життя. Однак, незначні демократичні зміни суспільного життя зумовили й зміни в загальній середній і вищій освіті щодо запровадження профільного навчання. Ці роки в розвитку освіти характеризуються пошуком оптимального поєднання змісту загальної, політехнічної та професійної освіти шляхом створення факультативних курсів, спецшколи і класів з поглибленим вивченням предметів, введенням у старших класах закладів загальної середньої освіти профільного виробничого навчання. Діяльність педагогів-новаторів дозволила змінити ставлення до учня як об'єкта педагогічних впливів на ставлення до нього як до суб'єкта освіти і власного життя.

4.3. Напрями розвитку проблеми професійного самовизначення у дослідженнях науковців з 90-х років ХХ століття до сьогодні

Починаючи з 90-х років ХХ століття було зруйновано адміністративно-командну систему управління, набуває розвитку приватна власність, приватні підприємства, праця окремої особистості стає значущою. Вибір професії співвідноситься зі здібностями (особливо спеціальними, якщо йдеться про відповідні професії) особистості, її професійною придатністю. В умовах оновлення суспільства, створення національної системи освіти, реформування вищої освіти в Україні, початок яким поклали 90-ті роки, особливого значення набуває проблема професійного самовизначення фахівця. Співвідносні соціально-економічні перетворення, що відбувалися в країні, ставили нові вимоги до якості професійної підготовки майбутніх фахівців, до рівня розвитку їхньої готовності щодо виконання професійних завдань, до змісту професійної освіти, що у свою чергу зумовлювало необхідність розробки теоретичних і методичних основ формування самостійної, ініціативної, творчо організованої особистості, яка здатна професійно самовизначитися.

На важливості всього зазначеного вище наголошується в основних законодавчих актах, що визначають концептуальні ідеї та основні напрями розвитку освіти у цілому та професійного самовизначення зокрема. До них логічно віднести Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», Постанову Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2009 – 2015 роки», Концепцію профільного навчання в старшій школі, Концепції державної системи професійної орієнтації населення, Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020», Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається»

Національну Доктрину розвитку освіти тощо, Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року тощо.

Відповідно до зазначених нормативно-правових актів, головним стратегічним напрямом розвитку системи шкільної освіти в Україні визначалося створення умов для розвитку і становлення людини, її особистості, освіта покликана була навчити людину знайти своє місце в житті, в соціумі, культурі.

Основними тенденціями розвитку шкільної освіти у досліджуваній період були гуманітаризація змісту освіти, проголошення людини найвищою соціальною цінністю, створення умов для самоствердження, самореалізації і самовизначення особистості [26].

З початку 90-х років в Україні визначення сутності професійної орієнтації почало здійснюватися переважно в контексті проблеми професійного самовизначення особистості [29]. Так, у Положенні про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, професійна орієнтація визначається як « ... комплексна науково обґрунтована система форм, методів і засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному свідомому професійному самовизначенні та трудовому становленні» [78].

Зазначимо, що починаючи з 90-х років ХХ століття зростає кількість дисертацій з вивчення проблем професійного самовизначення, професійної орієнтації та вибору професії. В Україні тема професійного самовизначення досліджується в різних аспектах. Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє виокремити такі:

1. Теоретико-методологічні основи професійного самовизначення.

Грунтовним вивченням цих питань займались А. Боднар, В. Горпинюк, Д. Закатнов, М. Дубінка, Л. Неїжпапа, Н. Розіна, Г. Сапша, Н. Трушкова, С. Хлестова, В. Бербец, Н. Ошуркевич, О. Морін, Н. Пономарьова, Л. Сліпчишин, Ю. Загребнюк, М. Васьківський, Г. Корсун, Л. Оліховська,

В. Куліш, Н. Побірченко, Т. Янченко, С. Чиркова, О. Панчук, І. Радул, В. Доротюк та інші.

Досліджуючи теоретико-методологічні основи професійного самовизначення, науковці аналізують питання генези та поняття «професійне самовизначення». Так, О. Морін на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури акцентує на найпоширеніших позиціях вітчизняних і зарубіжних дослідників стосовно визначення сутності поняття «професійне самовизначення». Авторка виокремлює: 1) професійне самовизначення як форму активності особистості, яка відображає процес прийняття рішення про вибір професії; 2) професійне самовизначення як складник життєвого самовизначення особистості; 3) професійне самовизначення як основа самоствердження людини в суспільстві, перманентний процес самопізнання, обумовлений потребою в самореалізації і самоактуалізації; 4) професійне самовизначення як компонент індивідуального професійного становлення і розвитку особистості; 5) професійне самовизначення як цілісний процес і механізм професійного розвитку; 6) професійне самовизначення розглядається як пошук сенсу; 7) професійне самовизначення виступає як категорія «професійна ідентичність».

При цьому вона доходить висновку про дуалістичний характер досліджуваного поняття. Учена зауважує, що спільним у відокремлених підходах різних науковців до формулювання сутності поняття «професійне самовизначення особистості» є розуміння його дуалістичного характеру, що, з однієї позиції, визначається як процес, під час якого відбувається прийняття рішення про вибір професії, професійне становлення і професійний розвиток особистості, її самоствердження у суспільстві, чиниться пошук сенсу, а з іншої, є результатом як складової життєвого самовизначення особистості, набуття нею професійної ідентичності та формування образу «Я-професіонал». На думку науковиці, професійне самовизначення особистості не зводиться лише до здійснення акту вибору певної професії, а триває впродовж всього життя людини і характеризує комплекс проблем, які з

більшою чи меншою гостротою виникають перед індивідом на різних етапах життя і вимагають від нього прийняття рішення про вибір чи зміну професії. Сама дія прийняття рішення відбувається поступово шляхом визначення індивідумом свого ставлення до професії, аналізу та рефлексії власних професійних досягнень, уточнення та корекції вибору, вирішення інших питань, безпосередньо обумовлених особливостями процесу побудови і розвитку кар'єри. О. Морін узагальнює, що професійне самовизначення особистості можна розглядати як дуалістичне поняття, яке може на першому етапі характеризувати дію прийняття рішення про вибір чи зміну професії, а на другому – результат цієї дії. Ступінь адекватності дії розкриває «готовність до певного виду діяльності», у нашому випадку «готовність до професійного самовизначення» [59].

Н. Ошуркевич, узагальнюючи наукові дослідження, виділяє такі підходи до професійного самовизначення: як до моменту вибору професії; як компоненту особистісного новоутворення старшого шкільного віку, тобто особистісного самовизначення; як тривалого процесу освоєння професії й самореалізації в ній. Вона констатує, що сучасний соціально-економічний стан в Україні та світі активізував проблему професійного самовизначення особистості. У результаті аналізу наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників з означеної проблеми, авторка доходить висновку, що відсутня єдина теорія в розумінні процесу професійної самовизначення особистості. Багатий досвід, накопичений психологами, педагогами та соціологами свідчить не лише про складність та багатокомпонентність феномену «професійне самовизначення особистості», а й про його тісний зв'язок із особистісним самовизначенням людини, її самореалізацією, самоактуалізацією та самопізнанням у професійній діяльності [65].

Предметом дослідження науковців є вивчення мотиваційних чинників, що впливають на вибір професії. Так, І. Мачуська розглядає основні чинники, які впливають на процес формування готовності до професійного самовизначення старшокласників у сучасних умовах. На підставі аналізу

наукових доробок вітчизняних і зарубіжних учених вона наводить найбільш поширені класифікації чинників, що впливають на формування готовності до професійного самовизначення: 1) класифікація соціальних чинників на макро- і мікрорівні; 2) класифікація чинників за характером дії на суб'єкт професійного самовизначення: (об'єктивні чинники, тобто дія яких однаково проявляється в однорідних групах; суб'єктивні чинники, що відображаються в особистісних характеристиках учнів; соціально-психологічні чинники, пов'язані із суто індивідуалізованим впливом оточення – сім'я, друзі, учителі); 3) класифікація чинників на основі профорієнтаційної роботи. Авторка вважає, що основними мотивами, які визначають вибір професії і впливають на формування професійного самовизначення особистості, є: сім'я, цінності, схильності, потреби, інтереси та здібності. І. Мачуська наводить результати дослідження щодо рангових показників чинників впливу на вибір професії старшокласниками і акцентує на трансформації їх ієрархії залежно від віку учнів; їх професійних намірів; вибору школярами напрямів навчання у ЗВО відповідно до їх ставлення до груп професій щодо престижності та привабливості останніх. Вона доходить висновку, що реалії сьогодення змушують школярів зупиняти свій вибір на професіях, які мають не стільки соціальну значущість та відповідають нахилам та уподобанням учнів, скільки відображають уявлення молоді щодо ціннісних орієнтацій, які панують у суспільстві. Отже, важливо демонструвати учням необхідність вмотивованого вибору професії [58].

Аналіз професійного самовизначення як психолого-педагогічної проблеми представлено у праці Л. Петриченко. Авторка характеризує основні підходи до визначення змісту поняття «самовизначення», а також уточнює зміст поняття «професійне самовизначення особистості». У роботі здійснено аналіз готовності індивіда до професійного самовизначення через вплив педагогічних та психологічних чинників, зовнішніх та внутрішніх факторів, а також схарактеризовано об'єктивні та суб'єктивні фактори, що впливають на вибір майбутньої професійної діяльності індивідом. Науковиця

акцентує, що формування ціннісно-професійної сфери як елементу професійного самовизначення є підґрунтям трансформації внутрішніх рис особистості у реальність вчинків відповідно до загальнолюдських моральних цінностей шляхом формування професійного інтересу. Сутнісним елементом ціннісно-професійної сфери в межах професійного самовизначення визначено присутність взірців та прикладів, які на момент вибору напряму професійної діяльності виступають орієнтиром. Авторка зазначає, що провідним чинником професійного самовизначення особистості є розвиток рефлексивної свідомості та самосвідомості, що охоплює професійний і особистісний аспекти. Процес професійного самовизначення особистості передбачає поєднання внутрішніх та зовнішніх чинників, сформованість системи практичних дій індивіда в умовах сучасного ринку праці, зорієнтованих на прийняття рішення щодо змісту та шляхів упровадження прийнятого рішення, моніторингу результатів та усвідомлення наслідків [69].

Нами здійснено теоретичне узагальнення наявного у психологічній літературі матеріалу стосовно підходів до визначення поняття професійного самовизначення особистості. Зважаючи на те, що самовизначення є однією із стрижневих характеристик особистості у процесі професіогенезу фахівців, нині професійне самовизначення розглядається багатоступенево та суперечливо з різних наукових поглядів.

На підставі теоретичного дослідження професійне самовизначення розглянуто як інтегральне утворення особистості, яке виявляється в процесі професіогенезу за його структурними компонентами – мотиваційним, професійного спрямування, індивідуально-психологічним та емоційно-вольовим. Професійне самовизначення розвивається завдяки функціональним механізмам, що зумовлюють внутрішні індивідуально значимі та безпосередні мотиви, професійно значимі типологічні фактори, належність до підприємливого типу особистості, рівень суб'єктивного контролю, вольової саморегуляції та стійкості до стресогенних чинників, які у структурно-функціональній організації самовизначення виявились

провідними функціями – інтегруючими, мотивуючими, розвивальними і стабілізуючими.

Традиційний підхід до професійного самовизначення як до вікового новоутворення простежуємо у сучасних дослідженнях М. Піддячого, О. Докукіної, Г.-М. Саппи, А. Шевенко та інших сучасних вітчизняних науковців.

М. Піддячий досліджує систему профільно-технологічної підготовки старшокласників закладів загальної середньої освіти до професійної діяльності в умовах регіонального ринку праці. Автор теоретично обґрунтував систему орієнтації учнів на професійну діяльність з урахуванням пріоритетних напрямів регіонального ринку праці. У розробленій профільно-центричній моделі системи підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання за технологічним напрямом науковець виокремлює структурні компоненти системи, а саме: розвиток та формування якостей і цінностей старшокласників із урахуванням вікових особливостей, формування ключових компетентностей; вплив соціуму на профільну підготовку старшокласників до професійної діяльності: полікультурні та соціально-економічні умови середовища, соціальна суб'єкт-суб'єктна взаємодія та вплив; взаємозв'язок загальноосвітньої школи та міжшкільного навчально-виробничого комбінату у профільній підготовці старшокласників до професійної діяльності: організаційно-педагогічна структура; навчально-виховна діяльність; спрямування за об'єктом професійної діяльності. Окрім того, М. Піддячий акцентує на таких підсистемах профільно-технологічної підготовки старшокласників до професійної діяльності, як: профорієнтаційна, профільно-центрична, допрофесійна і професійна підсистема регіонального ринку праці, а також методична система профільно-технологічної підготовки. При цьому, автор акцентує на трьох етапах профільної підготовки старшокласників до професійної діяльності. На першому етапі створюється профорієнтаційна система діяльності. На другому етапі актуалізується профільно-центрична

система допрофесійної підготовки: старшокласники отримують необхідні знання та вміння з методики проведення професіографічних досліджень, а також узагальнюють власний досвід здійснення таких досліджень. На третьому етапі старшокласники підвищують ефективність профільної підготовки в умовах безпосередньої професійної діяльності у системі регіонального ринку праці. Модель, розробленої М. Піддячим системи, передбачає освітню, організаційну, дидактичну, професійну та особистісну складові, які визначають мету, наукове та організаційно-педагогічне забезпечення освітнього процесу у загальноосвітній школі та міжшкільному навчально-виробничому комбінаті. В основу системи покладено визнання пріоритетів особистісного розвитку учня, його потреб, мотивів, мети, здібностей, індивідуально-психологічних особливостей. Науковець доходить висновку, що розроблення теоретико-практичних засад соціально-професійного розвитку учнів в умовах профільного навчання базується на формуванні знань і результатів їх застосування у спроектованих умовах; здібностях і психо-фізіологічних можливостях; набутті соціально-професійних, психоемоційних, технологічних, практичних, моторних та інших умінь; домінуванні підходів, орієнтованих на суб'єкт-суб'єктну взаємодію вихованця; комплексних підходах, які сприяють встановленню зв'язків між теорією та практикою; організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу; проектуванні наступності у системі безперервної освіти [72].

Г.-М. Саппа досліджує процес професійного самовизначення учнівської молоді, результатом якого стають зміни у свідомості особистості щодо вибору сфери професійної діяльності, що стимулюють особистість до формування її професійних інтересів, потреб і, в кінцевому результаті, до свідомого вибору професії. На підставі емпіричного дослідження, проведеного в загальноосвітніх школах м. Харкова та Харківської області, авторка засвідчує, що професійне самовизначення учнівської молоді з її дорослішанням та під впливом різноманітних факторів динамічно

перетворюється. Стан професійного самовизначення учнівської молоді змінюється від стадії до стадії (науковиця виокремлює три стадії) і є складним утворенням, що характерне для певного вікового періоду. Авторка характеризує стадії за рівнем обізнаності учнів у світі професій, джерелами інформації про світ професій, Так, перша стадія професійного самовизначення характеризується низьким рівнем обізнаності учнів у світі професій, невеликим переліком професій, що обираються, та поверхневою оцінкою їх престижності, вузькою сукупністю мотивів вибору професії та вимог до неї, суто суб'єктивною самооцінкою своїх здібностей та відповідних освітніх планів. Основними джерелами інформації про світ професій для учнів є батьки, представники різних професій та друзі. На другій стадії професійного самовизначення у молоді з'являється більш ґрунтовні уявлення про зміст певних професій, а в окремих випадках – власний досвід роботи за деякими з них, у відповідності із цим збільшується й перелік обраних учнями професій. Актуальними джерелами інформації про світ професій стають батьки, ЗМІ, Інтернет та друзі. На третій, завершальній, стадії професійного самовизначення в учнівської молоді вже сформований певний рівень професійної свідомості, а саме: достатньо чітка орієнтація у світі професій, усвідомлення своїх здібностей, талантів, нахилів та бажання їх розвивати, зацікавленість різноманітними профорієнтаційними заходами. Молоді люди орієнтуються на саморозвиток особистості, домінуючими мотивами вибору професії стають: бажання досягти успіху в житті, можливість реалізувати свої здібності, свої таланти. Джерелами інформації про світ професій, їх зміст та умови праці є передусім Інтернет та батьки. На цій стадії особливого значення при виборі професії набуває зацікавленість молодих людей у навчанні з певних шкільних предметів. За висновком Г.-М. Саппи, при розробці профорієнтаційних заходів важливим є зосереджувати увагу на виявленні, розвитку, задоволенні інтересів і потреб особистості, її схильностей, мотивів, ціннісних орієнтацій [91].

Є. Кучеренко висловлює погляд на професійне самовизначення як на процес, що полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає: «1) свідомий процес формування особистістю свого ставлення до професійно-трудої сфери; 2) самооцінювання власних індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами до професії; 3) постійний пошук смислів у професійної діяльності; 4) спосіб саморегуляції поведінки, який відбувається через узгодження внутрішньособистісних і соціально-професійних потреб та спрямований на досягнення поставленої мети» [41, с. 30]. При цьому науковець, на основі здійсненого аналізу літератури, робить узагальнення, що «професійне самовизначення теоретично не можна зводити до процесу, що має зовнішню детермінацію: у ньому завжди присутнє самодетерміноване активне начало» [41, с. 31]. І саме значущість процесу професійного самовизначення полягає у інтеграції його компонентів, які можуть бути сформовані на різних рівнях життєдіяльності.

Отже, професійне самовизначення – це самодетермінована особистісна діяльність, спрямована на інтеграцію уявлень щодо провідної діяльності як актуальної (реальної) з професійною діяльністю як потенційно можливою (ідеальною). Вказана інтеграція відбувається на рівні самопізнання, цілепокладання та проектування поведінки людини як суб'єкта майбутньої або дійсної професійної діяльності. Професійне самовизначення має структуру, яка відповідає компонентам самодетермінованої діяльності особистості і змінюється в залежності від віку та досвіду людини на основі суб'єктивних уявлень та поінформованості щодо світу професій.

Суперечності між ідеальною (професійною) та реальною (провідною) діяльностями особистості на рівні її ставлення до психологічного майбутнього та психологічного дійсного зумовлюють мотивацію професійного самовизначення, яка спричиняє інтеграцію структурних компонентів цього явища. Результатом інтеграції є сформована професійна «Я-концепція» особистості з її когнітивною, проєктивною та регулятивно-

поведінковою складовими. Професійна «Я-концепція» – це відносно стале суб'єктне утворення особистості, зміст якої може змінюватись через подолання особистістю суперечностей у своєму професійному самовизначенні. Професійна самовизначеність – це відрефлексована суб'єктом самовизначення професійна «Я-концепція», що переживається ним на рівні інтегрованості своєї особистості. Професійне самовизначення є складовою частиною професійного розвитку особистості і виступає критерієм її професійного становлення як форми особистісного розвитку загалом. Цей процес відбувається протягом всього життя людини, починаючи з дошкільного віку і стає самоорганізованим особистісним процесом у підлітковому віці. Періодизація розвитку професійного самовизначення включає чотири основні етапи, які збігаються з віковими періодами розвитку особистості: формування професійних намірів, який переживають підлітки, цілеспрямована професійна підготовка, характерна для періоду ранньої та зрілої юності, етапи профадаптації та подальшої реалізації особистісного потенціалу у трудовій діяльності дорослої людини. Професійне самовизначення особистості не зводиться до вибору професії, який означає лише перехід цього процесу в нову фазу розвитку. Після обрання професії, професійне самовизначення продовжує розвиватись у процесі фахової підготовки та трудової діяльності особистості, зазнаючи якісних змін, динаміка яких визначається індивідуальними особливостями та соціально-економічними умовами праці [41].

І. Хом'юк, В. Хом'юк, В. Петрук досліджують проблему підготовки особистості до професійного самовизначення в умовах ринкової економіки та аналізують особистісно-психологічні та соціально-економічні протиріччя, пов'язані з професійним самовизначенням молоді в умовах ринкової економіки: між їхніми схильностями, здібностями й вимогами обраної професії; усвідомленням рівня свого загального розвитку та можливістю менш кваліфікованої роботи; їхніми домаганнями і реальними можливостями щодо заповнення вакантних місць; схильностями й уявленнями про престиж

професії; бажанням заздалегідь спробувати себе в обраній професійній діяльності й відсутністю такої можливості в школі; невідповідністю здоров'я, характеру, звичок вимогам професії та ін. При цьому автори переконують, що саме професійна орієнтація забезпечує ознайомлення зі змістом і перспективами розвитку професій, формами та умовами їхнього здобуття, станом та потребами ринку праці в кадрах, вимогами професій до особистості, можливостями професійно-кваліфікаційного становлення. Впливовим чинником на професійне самовизначення вони визначають центри довузівської підготовки при ЗВО, де учні отримують широкий спектр інформації щодо спеціальностей, знайомляться з викладачами, матеріально-технічною базою тощо [108].

2. Професійна орієнтація як система підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення.

Дослідження проблеми професійної орієнтації в Україні з 90-х років ХХ століття до сьогодні охоплюють різні аспекти, пов'язані з формуванням свідомого вибору професії, врахуванням соціально-економічних змін, а також впливом нових технологій і світових тенденцій на ринок праці. До них варто віднести праці таких науковців, як: І. Беганська, О. Вітковська, М. Дубінка, В. Доротюк, Н. Гончарова, Л. Дворніченко, Д. Закатнов, Є. Єгорова, О. Ігнатович, О. Кобченко, О. Коропецька, М. Кузів, М. Піддячий, О. Мельник, Л. Пономаренко, Б. Федоришин, Н. Швець, А. Шевенко та інші. Нагальним на сьогодні є аналіз актуальних проблем професійного самовизначення учнівської молоді через оцінку сучасного стану профорієнтаційної роботи.

Д. Закатнов розглядає професійну орієнтацію як засіб підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення й аналізує сутність і структуру професійної орієнтації, здійснює аспектно-історичний аналіз генезису професійної орієнтації в Україні та характеризує профорієнтаційну роботу з молоддю, що навчається. При цьому автор, погоджуючись з поглядами Б. Федоришина, визначає професійну орієнтацію як науково-

практичну систему підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення та виокремлює у її структурі три компоненти: профінформацію, профконсультацію та професійний добір. Науковець зазначає, що проблема професійного визначення актуалізується у підлітковому віці та акцентує на особливостях профорієнтаційної роботи з учнями 8–9-х класів, 10–11-х (12-х) класів, а також з молоддю, що продовжує навчання після закінчення школи у відповідних закладах освіти. Профорієнтаційна робота з учнями 8–9-х класів полягає у профконсультаційній допомозі у виборі профілю навчання у старшій школі або закладу професійної (професійно-технічної) освіти (в окремих випадках – допомога у виборі місця роботи); допомозі у самопізнанні; формуванні системи ціннісних ставлень до професійної діяльності; профінформаційній роботі, спрямованій на ознайомлення зі світом професій та шляхами їх набуття. Основними напрямками профорієнтаційної роботи з учнями 10–11-х (12-х) класів Д. Закатнов пропонує такі: головний акцент – ціннісно-моральна складова професійного самовизначення; профінформаційна допомога – створення розвинутої когнітивної бази вибору майбутньої професії; профконсультативна допомога – зіставлення вимог, які ставить професія до особистості, з особливостями особистості школяра; допомога у розробленні розгорнутого особистого професійного плану, який передбачає реальні альтернативи вибраній професії. Метою профорієнтаційної роботи у процесі здобуття професійної освіти, що здійснюється у відповідних закладах освіти, є підготовка молодої людини до планування та реалізації професійної кар'єри. Однак, акцентує науковець, така профорієнтаційна робота з учнями закладів вищої освіти сьогодні практично не проводиться. Характеризуючи стан підготовки молоді за робітничими професіями, він стверджує, що після отримання професійної освіти особа приступає до професійної діяльності, у процесі якої проходить стадії професійної адаптації та професіоналізації. При цьому автор акцентує на необхідності та важливості постійної профорієнтаційної роботи на всіх зазначених стадіях [30].

Л. Гуцан, О. Морін, З. Охріменко, О. Пархоменко, Л. Гриценко, І. Ткачук у монографії «Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу» досліджують зміст і педагогічні засоби забезпечення професійного самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу у процесі урочної, позаурочної і позашкільної предметно-перетворювальної діяльності, допрофільної підготовки, профільного навчання. Науковці зауважують, що провідною метою профорієнтації є підготовка підростаючого покоління до свідомого й обґрунтованого вибору професії. Однак, на жаль, констатують автори, в сьогоденних реаліях профорієнтація учнівської молоді має стихійний характер. Часто потенційній цільовій аудиторії надають безсистемну профорієнтаційну інформацію, яка відображає тільки окремі зовнішні особливості тієї чи іншої професії, у кращому випадку – доповнена періодичним, але безладним тестуванням. Дієва профорієнтація, на слухну думку науковців, вимагає планомірного її проведення, із комплексним проектуванням впливів на особистість, координацією роботи всіх зацікавлених сторін: державних органів, загальноосвітньої школи та інших освітніх установ, сім'ї, громадськості, інших соціальних інститутів, за обов'язкового систематичного вивчення особистості на науково обґрунтованій основі. Це дасть змогу скоригувати розвиток саме тих якостей, які найбільше відповідають покликанню. Саме освітні округи мають потужний потенціал для створення цілісної самодостатньої освітньої системи, визначальним елементом функціонування якої постає дієва професійна орієнтація учнівської молоді [82].

Монографія В. Лозовецької присвячена особливостям професійної орієнтації молоді в умовах сучасного ринку праці. У монографічному дослідженні розкрито теоретико-методологічні та методичні засади професійної орієнтації учнівської молоді, висвітлено комплекс проблем щодо професійного самовизначення особистості в умовах ринкового середовища, зокрема недостатність знань щодо вимог і потреб ринку праці, необізнаність із сучасними видами професійної діяльності, особистісна неготовність до

самостійного професійного вибору та подальшого професійного саморозвитку. У роботі обґрунтовано психолого-педагогічні засади професійного вибору особистості у мінливих умовах ринку праці, розкрито принципи та методологічні підходи до надання відповідної психологічної допомоги молоді у її професійному становленні в сучасних умовах діяльності. Авторка стверджує, що основними передумовами успішного професійного самовизначення є аналіз реальних потреб ринку праці, аналіз результатів особистісних характеристик та загальної самооцінки майбутніх фахівців, ознайомлення із особливостями сучасного світу професій, встановлення професійно-освітніх можливостей особистості, планування перспектив професійного зростання, кар'єри, підвищення кваліфікації тощо [46].

3. Особистісне самовизначення як чинник професійного становлення особистості.

Н. Побірченко характеризує особистісне самовизначення як специфічну пізнавальну діяльність людини, яка відтворює загальну структуру діяльності, тому до складу самовизначення, на думку науковиці, входять мета, мотив, засоби і результат. Метою особистісного самовизначення є поглиблення знань індивіда про себе, збагачення образу «Я» та інтеграція його в цілісну Я-концепцію, а в перспективі – формування гармонійної ідентичності. На думку вченої, особистісне самовизначення тісно пов'язане з процесом самопізнання, оскільки породжується та супроводжується ним. Взаємозв'язок цих процесів забезпечує поліфункціональність самовизначення молодій людині, оскільки в ньому: проєктується психологічний простір дій вибору стилю поведінки (впевненість – невпевненість, ризикованість – обережність); аналізуються межі вибору – знання, уміння, здібності, нахили; оцінюється рівень усвідомлення межі вибору, відповідно визначена мета вибору дотримується впродовж усього самовизначення; здійснюється пошук ідеалу впевненої в собі людини, виконуються співставлення себе з ідеалом та ухвалення міри

власної невпевненості як індивідуальної якості, внесення цієї якості в Я-концепцію, намагання знайти позитив у цій якості, прийняти її. Самовизначення особистості охоплює різні аспекти, зокрема: мотиваційно-ціннісні властивості людини, зокрема її інтереси, прагнення, цінності, які визначають престиж діяльності й іміджевий стиль поведінки. Н. Побірченко доходить висновку, що особистісне самовизначення – розгорнутий процес, під час якого аналізуються досвід і зміни, що відбуваються у власному розвитку, і фіксуються ретроспективні й актуальні переживання, формулюються плани на майбутнє, відбувається самопрогнозування власного зростання, зокрема й професійного [73].

К. Маслюк, узагальнюючи теоретичні підходи науковців до дефініції самовизначення, визначає його як вільний вибір людиною своєї долі, відносно самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети і сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвіднесення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, які висувуються з позиції оточуючих і суспільства. Проблема самовизначення досліджується на міждисциплінарному рівні та пов'язана з різними типами самовизначення: особистісним, ціннісним, життєвим, сенсожиттєвим, культурним, моральним, соціокультурним, професійним. Науковиця зауважує, що особливої актуальності проблема самовизначення набуває для студентів, особистісна ідентифікація яких позначена нестійкістю, підвищеною лабільністю та реактивністю щодо соціокультурних ситуацій, непродуктивними типами поведінки, посиленням вимогливості до інших з одночасним зниженням вимогливості до себе, пасивним ставленням до життя, невпевненістю в своїх силах, тривожності. При цьому вона акцентує на вагомих ресурсах для подолання такої ситуації у позааудиторній діяльності педагогічних закладів вищої освіти, до яких належить: відпрацювання різних стратегій поведінки та діяльності; забезпечення педагогічного впливу з ініціативою і самодіяльністю студентів; сприяння принципам вибору і добровільності; запровадження різноманітних

форм і методів виховної роботи; актуалізації процесів самоєфективності, самовдосконалення, самостійності та самореалізації [57].

Н. Савченко, досліджуючи проблему соціалізації особистості, акцентує на ціннісних орієнтаціях як складової особистісного самовизначення. Підґрунтям самовизначення є саме особистісне, яке здійснюється у сфері цінностей і є активним визначенням власної позиції відповідно до соціально значущих цінностей. Аналізуючи поняття «цінності» та «ціннісні орієнтації», науковиця зауважує, що існують принаймні два типи цінностей: цінності, сенс яких визначається наявними потребами й інтересами людини, – і цінності, які, навпаки, надають сенсу існування самої людини. Цінності, які обслуговують самоствердження людської особистості, якою вона є, – і цінності, котрі творять і відроджують людину в новій якості. Розглядаючи зміст поняття «ціннісні орієнтації» особистості і маючи на увазі різні рівні дослідження і узагальнення цієї категорії, вона стверджує, що це один із видів ціннісних ставлень, які означають перевагу тих чи інших значущих для суб'єкта об'єктів. Ціннісні орієнтації характеризуються і як важливий елемент особистісної структури, зміст якої визначають почуття, інтереси, потреби, ідеали, здібності, смаки й установки людини. При цьому наголошується на необхідності приділяти увагу становленню ціннісно-орієнтаційної складової особистісного самовизначення [89].

О. Докукіна аналізує теоретичний аспект проблеми самовизначення особистості, розуміння її сутності в соціально-психологічних та психолого-педагогічних джерелах та механізми його виникнення і розвитку в старшому шкільному віці. Як стверджує науковиця, самовизначення пов'язане з цінностями, з потребою формування значеннєвої системи, у якій центральне місце займає проблема сенсу життя, орієнтації на майбутнє. Авторка акцентує на ціннісно-смісловій природі особистісного самовизначення, значущість якої полягає у визначенні мети існування, що має вагоме значення для духовно-морального становлення особистості. Ці пошуки характеризуються високим позитивним потенціалом: у пошуках сенсу життя

формується світогляд, розширюється система цінностей, створюється той моральний стрижень, який допомагає подолати перші життєві негаразди. Особа починає краще розуміти себе і світ довкола себе, починає ставати собою. Отже, як зазначає науковиця, основу самовизначення у старшому підлітковому й юнацькому віці становить особистісне самовизначення, що має вияв через активне визначення своєї позиції стосовно суспільно виробленої системи цінностей, визначення на цій основі сенсу власного існування. Істотною особливістю особистісного самовизначення у цьому віці є його орієнтованість на майбутнє [18].

4. Професійне самовизначення протягом життя. Проблема самовизначення є актуальною проблемою на різних вікових етапах життя людини, тому професійне самовизначення особистості не пов'язане із закінченням професійної підготовки у закладі освіти, а триває протягом усього професійного життя. Сучасне життя ставить особу в ситуації, коли, незважаючи на вік, вона мусить змінити професію і почати життя наново. У цьому сенсі актуалізується питання вторинного професійного самовизначення. К. Горішня зауважує, що професійна орієнтація як процес пошуку, вибору професії, а на найвищому щаблі – це професійне самовизначення, стали процесами, орієнтованими не лише на учнівську та студентську молодь, а й на дорослих людей, які з певних причин приймають рішення змінити професію. У праці «Вторинне професійне самовизначення: індивідуальна траєкторія розвитку», авторка розглядає процес професійного самовизначення особистості у працях науковців з акцентом на вторинному професійному самовизначенні дорослого. Вона зауважує, що дослідження спрямоване на пошук чинників, які впливають на його формування. Науковиця розглядає декілька теоретичних моделей структур вторинного професійного самовизначення й у результаті аналізу виділяє суттєві соціально-психологічні чинники внутрішнього (інтернальність, особистісні сенси, професійна мотивація, індивідуальні здібності й особливості характеру) та зовнішнього (соціально-економічна ситуація й вимоги, які

ставити професія перед особистістю) контексту, що впливають на вторинне професійне самовизначення дорослого. Значення дослідження полягає в тому, що воно має пошуковий характер і є цінним теоретичним конструктом, що планується використовувати для створення програм соціально-психологічної реадaptaції учасників бойових дій у контексті вторинного професійного самовизначення [14].

5. Професійне самовизначення особистості на етапі навчання у закладі вищої освіти.

А. Боднар та Н. Макаренко, досліджуючи поняття професійного самовизначення на етапі навчання у ЗВО, виділяють декілька підходів до проблеми самовизначення в цілому, а також професійного самовизначення зокрема: філософсько-соціологічний; соціально-психологічний; психолого-педагогічний. Вони роблять узагальнення, що професійне становлення в дослідженнях науковців останніх років розглядається у двох аспектах: перший – соціально-економічний, передбачає опис і вивчення процесів професійного становлення як соціального процесу, який визначає рух трудових ресурсів, економічний і виробничий потенціал суспільства, специфіку ринку праці та ринку робочої сили. Другий – психолого-педагогічний, у якому професійне становлення характеризується як індивідуальний особистісний процес, основним елементом якого є особистісний вибір.

Автори досліджують особливості самовизначення у контексті сучасної проблеми вибору професій студентською молоддю і доходять висновку, що першочерговим завданням вивчення особливостей професійного самовизначення особистості на етапі навчання у ЗВО є визначення цінностей, пов'язаних із вищою освітою, поза якими втрачається і зникає значимість вищої школи взагалі. До них належать: 1) цінність вищої освіти; 2) цінність конкретної професії; 3) цінність студентства як особливої соціальної групи; 4) самоцінність особистості кожного студента. Процес навчання у ЗВО повинен формувати у студента важливий мотив, який забезпечує успіх в

оволодінні діяльністю, усвідомлення необхідності реалізувати себе саме в цій професії [22]. Тільки в такому разі оцінка та самооцінка успіхів і невдач на шляху оволодіння професією набувають змісту, на основі чого формується критичне ставлення як до власне особистості, так і до сукупності її знань, умінь та навичок. Характерною рисою самосвідомості в студентські роки є яскраво виражена спрямованість на майбутнє. Професійна самосвідомість є, таким чином, відображенням об'єктивних та суб'єктивних моментів процесу становлення професіонала, таких як система підготовки спеціаліста, її якість і ефективність, інтенсивність настанови на професійну діяльність, міра залучення студентів до освітнього процесу, успішність практичної діяльності та ін. [7].

Аналізуючи проблему професійного самовизначення особистості у теоретичному аспекті, О. Ігнатюк досліджує питання внутрішніх і зовнішніх мотиваційних факторів, що лежать в основі професійного самовизначення студентів. Як стверджує вчена, мотиви, що лежать в основі професійної спрямованості, неоднорідні за походженням, характером зв'язку із професією. Відповідно, на підставі поглядів різних науковців, вона виокремлює прямі та побічні мотиви, що органічно пов'язані з професією. На думку О. Ігнатюк, для того, щоб у процесі праці стимулювався розвиток людини, розкривалися й розширювалися її творчі здібності, необхідно, щоб центральними для неї були мотиви, внутрішньо пов'язані зі змістом здійсненої праці, а при відсутності інтересу до процесу праці – мотиви обов'язку й суспільної необхідності. На підґрунті викладених міркувань авторка вирізняє два рівні професійної спрямованості, тобто міру відповідності провідного мотиву професії (отже, особистісного змісту) об'єктивному змісту професії: 1) високий (близьким і потрібним людині є найбільш істотне в даній діяльності те, у чому полягає її об'єктивне призначення); 2) низький (провідний мотив виражає потребу не стільки в діяльності, скільки в різних, пов'язаних з нею обставинах). Слушним є практичний висновок науковиці, що відсутність досить глибокої професійної

спрямованості в студентів не виключає можливості її формування в період навчання в університеті. Завдання полягає у тому, щоб вибір професії виявлявся логічним наслідком поступового підвищення рівня професійної спрямованості, тобто формування в процесі навчання діяльнісно-сміслової єдності – інтеграції ціннісно-змістовного (формування сенсу життя) і предметно-дієвого (вибір адекватного змісту діяльності) аспектів діяльності [32].

Аналізуючи проблеми професійного самовизначення майбутніх фахівців, В. Куліш зауважує, що в умовах сьогодення молодь все частіше постає перед проблемою невизначеності та неусвідомленості своїх подальших перспектив професійного становлення. Це, на думку автора, значною мірою пов'язано з варіативністю майбутньої професійної самореалізації, або ж навпаки з відсутністю уявлень про подальше професійне становлення. Професійна невизначеність є характерною не лише для студентів ЗВО, але й, насамперед, є проблемою для учнів старших класів закладів загальної середньої освіти. Для того, щоб ефективно подолати зазначену проблему, варто активізувати роботу з профорієнтації старшокласників, розробляти і впроваджувати тренінгові програми для учнів старших класів і студентів, які могли б сприяти кращому професійному самовизначенню майбутніх фахівців.

Є. Кучеренко, окреслюючи структуру професійного самовизначення студента, зазначає, що її основними компонентами є: змістовий, ціннісно-цільовий та регулятивно-поведінковий. Змістовий компонент включає образи реального та ідеального професійного «Я» студента. В образі реального професійного «Я» відображено суб'єктивні уявлення студента щодо своїх реальних професійних можливостей, а в образі ідеального «Я» – щодо потенційних для майбутньої діяльності. Цей компонент є базовим, оскільки саме на його основі здобувач стає визначеною особистістю щодо самого себе в професійній «Я-концепції». Ціннісно-цільовий компонент – це віддалена професійна цінність-мета та допоміжні (найближчі) цілі. Цей компонент є

своєрідним особистісним професійним планом. Цінність професійної мети та допоміжних цілей виражається у смислах майбутньої професійної та освітньо-професійної діяльності відповідно. Регулятивно-поведінковий компонент – це програма освітньо-професійних дій щодо самовдосконалення, спрямована на професійну самореалізацію студента. У цьому компоненті студент проектує освітньо-професійні дії, за рахунок яких реалізовуватиме професійний план на основі образів «Я». Узгодженість кожного компонента у часі, а також їхня паритетність між собою, виступають критеріями розвитку професійного самовизначення студента [41].

6. Закордонний досвід формування професійного самовизначення осіб, що навчаються.

У досліджуваній період у вітчизняній науці помітне стрімке зростання кількості досліджень, спрямованих на вивчення зарубіжного досвіду організації профорієнтаційної роботи в закладах середньої та вищої освіти країн близького та далекого зарубіжжя, серед яких доробки таких науковців, як: Н. Абашкіна, М. Авраменко, І. Бойчевська, М. Вискребенцева, Г. Вороніна, Т. Гурман, Ю. Грегоращук, А. Джурило, А. Загородня, Ю. Загребнюк, С. Заскалета, М. Зверева, І. Козубовська, Г. Корсун, М. Кузів, І. Марчук, А. Найдьонова, Л. Нестерова, П. Ольхувка, О. Пильтяй, С. Понікаровська, О. Пономаренко, О. Садлівська, Л. Самчук, Л. Сідун, О. Стойка, М. Тименко, М. Ховрич, Л. Шаповалова.

Виходячи з цільової спрямованості та змістовної сторони проаналізованих досліджень, можна стверджувати, що науковці, вивчаючи досвід різних країн з професійного самовизначення осіб, що навчаються, здійснили аналіз нормативно-правового забезпечення цього процесу, розкрили його сутність, зміст, форми, методи, засоби, компетентності учнівської молоді, з метою виявлення позитивного зарубіжного досвіду та його реалізації в Україні.

Так, Г. Вороніна та Л. Гуцан, досліджуючи проблеми професійної орієнтації старшокласників Англії, акцентують, що професійно орієнтоване

навчання в англійських школах відіграє ключове значення для успішної підготовки школярів старших класів до подальшого професійного життя. Воно наближує освітній процес до світу професій, дозволяє старшокласникам бути краще поінформованими щодо можливих шляхів побудови кар'єри та розвивати професійні вміння і гнучкі навички. Загалом професійно орієнтоване навчання має на меті допомогти випускникам шкіл відшукати своє місце в суспільстві та сприяти зміцненню як місцевої громади, так і держави в цілому. Автори зауважують, що професійна орієнтація англійських старшокласників є невід'ємною частиною вивчення всіх предметів у межах дисциплін за вибором. Основними методами освітньо-практичної діяльності є: виробнича практика, відвідування місцевих організацій та установ, волонтерська діяльність, індивідуальні та колективні проекти, промислові дні, професійне портфоліо, спостереження та інші. У шкільній та позашкільній діяльності англійські старшокласники залучаються до інтегрованих освітніх заходів, які сприяють реалізації міжпредметних зв'язків, поєднуючи декілька навчальних дисциплін. Науковиці вважають, що для успішного та результативного впровадження конструктивних ідей англійського досвіду ретельного аналізу та подальших наукових розвідок потребує побудова такого збалансованого освітнього процесу, у якому б кожен старшокласник знайшов простір для розвитку творчого потенціалу, зміг набувати важливі навички для подальшої успішної професійної діяльності та зрозуміти свої професійні цінності й інтереси як у ході кваліфікованого професійно орієнтованого консультування, так і під час практичної діяльності [12].

Предметом дослідження М. Кузів стала професійна орієнтація учнівської молоді в Німеччині. У дисертаційному дослідженні, на основі вивчення досвіду професійної орієнтації Німеччини, розкрито її певні особливості: професійна орієнтація в школах Німеччини передбачена в закладах загальної середньої освіти усіх федеральних земель; законодавчо врегульовано співпрацю між школами, центрами зайнятості та

підприємствами; основними методами професійної орієнтації є рольові та ділові ігри, виробнича практика та екскурсії у фірмах та на підприємствах; Федеральна агенція праці аналізує потреби ринку праці та повідомляє про них; розроблено «паспорт з вибору професії» з метою кращої підготовки учнів до професійного вибору; для учнів шкіл видаються журнали профорієнтаційного характеру тощо. З метою запровадження позитивного досвіду шкіл Німеччини авторка пропонує запровадити посади спеціалістів-профорієнтаторів у штаті усіх закладів системи шкільної освіти та інших закладів освіти; забезпечити кращу профорієнтаційну підготовку педагогічних працівників; реалізовувати міжпредметні зв'язки у профорієнтаційній роботі; в умовах профільного навчання готувати учнів до оволодіння інтегрованими професіями, ознайомлювати з можливостями перекваліфікації, професійного та кар'єрного зростання; запровадити у школах курси, які ознайомлювали б учнів зі світом професій; постійно оновлювати матеріально-технічне, інформаційно- та науково-методичне забезпечення [40].

У дослідженні професійного самовизначення старшокласників у школах Німеччини Г. Корсун, окрім зазначених, виокремлює такі педагогічні засоби формування професійного самовизначення старшокласників, як: навчальний курс профорієнтаційного спрямування «Вступ у світ професії і праці», який уведено до переліку обов'язкових навчальних предметів основної школи; робочий зошит «Крок за кроком до вибору професії» для старшокласників з метою перевірки та самоперевірки їх компетентності у виборі професії та підготовки до зустрічі з профконсультантом; обов'язкова практика на виробничому підприємстві (відвідування старшокласниками виробничих та комерційних підприємств; закріплення за кожним старшокласником учителя-наставника від підприємства; виробнича практика упродовж 2–4 тижнів; проектна діяльність старшокласників (індивідуальна, групова і колективна); он-лайн підтримка педагогів, батьків і старшокласників через спеціалізовані профорієнтаційні сайти; професійна

консультація з різних питань тощо. Охарактеризовано застосування компетентнісного підходу у професійному самовизначенні старшокласників та на підставі порівняльно-педагогічного аналізу доведено, що застосування такого підходу у вітчизняній професійній орієнтації перебуває лише на рівні теоретичного осмислення. Це дало підстави зосередитися на адаптації та впровадженні саме тих педагогічних засобів, які забезпечують набуття старшокласниками досвіду. Такими засобами визначено: проєктну, дослідницьку, інформаційно-пошукову та предметно-практичну діяльність, паспорт вибору професії для старшокласників, паспорт вибору професії для батьків, інформаційне та методичне забезпечення професійної орієнтації [37].

М. Ховрич, аналізуючи основні напрями організації профорієнтаційної роботи у Німеччині, Франції та Великобританії слушно стверджує, що система професійної орієнтації молоді в кожній країні має свої особливості, які визначаються соціально-економічним рівнем країни, традиціями, теоретичними положеннями та концепціями; професійна орієнтація молоді є складовою державної політики, яка включає орієнтацію молоді на професії, необхідні на певному етапі соціально-економічного розвитку та систему підготовки спеціалістів з урахуванням їх психофізіологічних якостей, інтересів; ефективне проведення цієї роботи забезпечують спеціально підготовлені спеціалісти: профконсультанти, профрадники [106].

Т. Гурман досліджує проблему формування професійного самовизначення старшокласників у практиці середньої школи США на основі компетентнісного підходу. Авторка характеризує основні типи професійних інтервенцій (ознайомлювальні, консультативні, практично орієнтовані, програмно-інтегровані), роль професійних академій (шкіл-магнітів), програми учнівства, Американської професійної ресурсної мережі у професійному самовизначенні американської молоді. Окрім того, акцентовано на плануванні майбутньої професійної кар'єри та розвитку професійних задатків учнів (паспорт професійної кар'єри, індивідуальний професійний план, інформаційне інтерв'ювання). Науковиця наголошує на

значенні практичної діяльності учнів в інноваційних проєктах і виробничій практиці для формування їх професійного самовизначення.

Отже, починаючи з 90-х рр. ХХ століття – у період поступового формування незалежності в Україні, спостерігаємо процеси відродження та розвитку досліджень щодо проблеми професійного самовизначення у працях сучасних вітчизняних учених. Серед наукових пошуків учених щодо розвитку професійного самовизначення з 90-х років ХХ століття до сьогодні за предметом наукових пошуків можна виокремити доробки, присвячені дослідженню теоретико-методологічних основ професійного самовизначення, професійної орієнтації як системи підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення, особистісного самовизначення як чинника професійного становлення особистості, професійного самовизначення протягом життя, професійного самовизначення особистості на етапі навчання у закладі вищої освіти, закордонного досвіду формування професійного самовизначення осіб, що навчаються. У сучасних соціально-економічних умовах розвитку держави актуалізується проблема свободи вибору професії, самовизначення і самореалізації особистості в професійній діяльності. В основі сучасного професійного самовизначення є сприйняття особистості як активного суб'єкта цього процесу, а найважливішими характеристиками самовизначення студента є активність, здатність до самостійного вибору, належний рівень відповідальності.

Висновки до четвертого розділу

1. Характеризуючи період 30-х – середина 50-х років ХХ століття, зазначимо, що серед тенденцій розвитку освіти цього періоду визначають активний пошук нових форм навчання та виховання, становлення «трудової школи», орієнтація на трудове навчання як засіб інтеграції учнів у життя, розвиток бригадно-лабораторних, самоврядувальних форм навчання, комунарського виховання відповідно до педагогічної системи А. Макаренка.

Освіту в СРСР наприкінці 20-х – на початку 30-х років ХХ століття можна досить обґрунтовано вважати унікальним явищем. У ній навдивовижу гармонійно поєдналися традиції дореволюційної школи й модернізм молодії Країни Рад (у межах можливостей політичного режиму). Покоління вчених, які здобули освіту в цей період, забезпечило безпрецедентну перемогу науково-технічної думки й розвиток наукомістких виробництв наприкінці 50-х років ХХ століття.

2. 50–90-ті роки ХХ століття характеризуються усталеним, догматизованим станом освіти, відходом від принципу «трудої школи», поширенням «книжної школи» та репродуктивних форм навчання, суворою регламентацією шкільного життя. Однак, незначні демократичні зміни суспільного життя зумовили й зміни в загальній середній і вищій освіті щодо запровадження профільного навчання. Ці роки в розвитку освіти характеризуються пошуком оптимального поєднання змісту загальної, політехнічної та професійної освіти шляхом створення факультативних курсів, спецшколи і класів з поглибленим вивченням предметів, введенням у старшу середню школу профільного виробничого навчання. Діяльність педагогів-новаторів дозволила змінити ставлення до учня як об'єкта педагогічних впливів на ставлення до нього як до суб'єкта освіти і власного життя.

3. Починаючи з 90-х років ХХ століття – у період активного формування незалежності в Україні, спостерігаємо процеси відродження та розвитку досліджень щодо проблеми професійного самовизначення у працях сучасних вітчизняних дослідників. Серед наукових пошуків учених щодо розвитку професійного самовизначення з 90-х років ХХ століття до сьогодні за предметом наукових пошуків можна виокремити доробки, присвячені дослідженню теоретико-методологічних основ професійного самовизначення, професійної орієнтації як системи підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення, особистісного самовизначення як чинника професійного становлення особистості, професійного

самовизначення протягом життя, професійного самовизначення особистості на етапі навчання у закладі вищої освіти, закордонного досвіду формування професійного самовизначення осіб, що навчаються. У них набули свого розвитку основні аспекти процесу професійного визначення. Головною метою профорієнтаційної роботи було визначено сприяння специфічними методами посилити конкурентоспроможність майбутнього працівника на ринку праці та досягнення ефективної зайнятості населення. У сучасних соціально-економічних умовах розвитку держави актуалізується проблема свободи вибору професії, самовизначення і самореалізації особистості в професійній діяльності. В основі сучасного професійного самовизначення є сприйняття особистості як активного суб'єкта цього процесу, а найважливішими характеристиками самовизначення студента є активність, здатність до самостійного вибору, належний рівень відповідальності.

Результати дослідження, представлені у розділі, викладені в таких публікаціях автора: [22]; [23]; [24]; [25]; [26]; [27].

Список використаних джерел до четвертого розділу

1. Антонець Н. Б. Середня загальноосвітня школа з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів як складова системи народної освіти в УРСР (1966 – 1880 рр.). Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2015 рік. *Педагогічна думка*. Київ, 2015. С. 37–39.
2. Батышев С. Я. Трудовая подготовка школьников : вопросы теории и методики. М. : Педагогика, 1981. 192 с.
3. Бердичівський МНБК. URL : <http://berdychiv.in.ua/%D0%BD%D0%B5>
4. Березівська Л. Д. Реформування загальної середньої освіти в Україні у ХХ столітті крізь призму джерелознавства : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. 251 с.
5. Березівська Л. Д. Тхоржевський Дмитро Олександрович (1930 – 2002). Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. : у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ, 2005. Кн. 2 : ХХ століття. С. 531–537.
6. Богатирчук К. О. Трудове профільне навчання учнівської молоді в Україні 60–80-ті рр. ХХ ст. *Науковий вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2016. Вип. 46. С. 278–282.
7. Боднар А. Я., Макаренко Н. Г. Особливості професійного самовизначення особистості на етапі навчання у ВНЗ. *Наукові записки НаУКМА*. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2006. Т. 59. С. 49–55.
8. Боришевський М. Й. Все створене Г. С. Костюком – невичерпно актуальне, життєдайне. *Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія : до 100-річчя від дня народж. акад. Г. С. Костюка* : матеріали III-го з'їзду Тов-ва психологів України. Київ, 2000. С. 279–280.

9. Ботіна Л. Й. Г. С. Костюк про навчання і психологічний розвиток учнів. *Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія : до 100-річчя від дня народж. акад. Г. С. Костюка* : матеріали III-го з'їзду Тов-ва психологів України. Київ, 2000. С. 28.

10. Булах В. С. Г. С. Костюк про значущість виховання духовної самостійності підростаючої особистості. *Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія : до 100-річчя від дня народж. акад. Г. С. Костюка* : матеріали III-го з'їзду Тов-ва психологів України. Київ, 2000. С. 30–31.

11. Вихрущ А. В. Трудова підготовка учнів в загальноосвітніх школах України (іст.-пед. аналіз та перспективи) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. К. : Український держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1994. 473 с.

12. Вороніна Г. Проблеми професійної орієнтації старшокласників: англійський досвід та українські реалії. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 5. С. 24–35.

13. Временный перечень профессий, по которым организуется подготовка учащихся в общеобразовательных школах. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. 1985. № 9. С. 19–30; № 11. С. 24–32; № 12. С. 20–28.

14. Горішня К. І. Вторинне професійне самовизначення : індивідуальна траєкторія розвитку. *Габітус*. 2020. № 18. С. 81–85. URL : <http://habitus.od.ua/journals/2020/18-2020/part%201/16.pdf>

15. Грибеник М. В. Політехнізація шкільної освіти у 1953 – 1964 рр. (за матеріалами періодичних видань Півдня України). *Історичний архів*. 2014. Вип. 13. С. 137–142. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ians_2014_13_19.

16. Гриньова М. В. Періоди занепаду та періоди позитивних трансформацій у процесі розвитку професійної орієнтації та професійного визначення. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2024. Вип. 214. С. 36–39. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214>

17. Губко О. Психолог століття: до 100-річчя від дня народження Г. С. Костюка. *Освіта*. 2000. 23 лютого – 1 березня. (№ 12). С. 3.

18. Доукіна О. М. Особистісне самовизначення старшокласників: теоретичний аспект. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 2012. № 2 (16). С. 94–103.

19. Доротюк В. І. та ін. Соціально-професійна орієнтація учнів в умовах профільного навчання: монографія. К.: Педагогічна думка, 2015. 338 с.

20. Дригус М. Т. Проблема особистісного становлення у контексті наукової спадщини Г. С. Костюка. Становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі: монографія / за ред. М. Т. Дригус. Київ; Кіровоград, 2013. С. 30–34.

21. Дригус М. Характеристика самоефективності у просторі самодетермінації особистості. *Problems of modern psychology*. 2019. Вип. 45. С. 152–177.

22. Дубінка М. М. Проблема професійного самовизначення студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 120. С. 148–155. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nz_p_2013_120_25.pdf

23. Дубінка М. М. Проблеми професійного самовизначення особистості в 20–30-ті роки ХХ століття. *Edukacja i społeczeństwo VIII*. Zbiór prac naukowych. Akademia Śląska: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, Polska. 2023. P. 204–214. URL: <http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/256873b34d6dc59ce1ec94eb7e6bfb9a.pdf>

24. Дубінка М. М. Розвиток проблеми професійного самовизначення особистості в 40–80-х роках ХХ століття. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний

університет імені Володимира Винниченка, 2024. Вип. 213. С. 122–128. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-122-128>

25. Дубінка М. М. Роль потребнісно-мотиваційної спрямованості у процесі самовизначення особистості. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. Вип. 91. С. 83–89.

26. Дубінка М. М. Роль самовизначення у процесі професійного становлення особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Інститут проблем виховання АПН України. Кіровоград : ТОВ «Імекс ЛТД», 2010. Вип. 14. Кн. I. С. 75–86. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/32305319.pdf>

27. Дубінка М. М. Соціальне самовизначення школяра як основа формування системи суспільних відносин. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Вип. 174. С. 96–100. URL : <https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/174/21.pdf>

28. Дунаєвський Ф. Р. Професійний підбір та його соціальний зміст. *Методологія професійного підбору*. Харків : Видавництво «Шлях освіти» та «Інститут Праці», 1923. 64 с.

29. Загребнюк Ю. В. Професійне самовизначення учнівської молоді в середніх навчальних закладах США : монографія. Уманський. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. 159 с.

30. Закатнов Д. О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення : монографія. Київ : Пед. думка, 2012. 160 с.

31. Іванко А. Б. Освітня діяльність та педагогічна спадщина І. Г. Ткаченка (1919 – 1994 рр.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кіровоград : Кіровоградський держ. педаг. ун-т ім. Володимира Винниченка, 2006. 222 арк.

32. Ігнатюк О. А. Проблема професійного самовизначення особистості : теоретичний аспект. *Наукові праці*. Серія : Педагогіка. Миколаїв, 2006. 93 с.

33. Карпов І., Смишляєв Г. Методологія й методика побудови профілю спеціаліста. *Робітнича освіта*. 1932. № 2. С. 12–27.
34. Кітова О. А., Стешенко В. В. Продуктивна праця учнів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського та її застосування в сучасних умовах. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2007. С. 74–80.
35. Копистянська Х. Р. Апостол правди і науки. *Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія : до 100-річчя від дня народж. акад. Г. С. Костюка* : матеріали III-го з'їзду Тов-ва психологів України. Київ, 2000. С. 289–294.
36. Коростіянець Т. П. Особливості професійного самовизначення особистості у процесі навчання у ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2011. Вип. 28. С. 359–363.
37. Корсун Г. О. Формування компетентності вибору професії старшокласників сучасних шкіл Німеччини. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія : Філологія. Педагогіка. 2014. Вип. 3. С. 80–88.
38. Косило Х. Концепція трудового виховання у педагогічній спадщині Г. Врецьони та В. Сухомлинського. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 128–131.
39. Красняков Є. В. Державна освітня політика : сутність поняття, системність, історико-політичні аспекти. *Освітологія : хрестоматія : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів*. К. : ВП «Едельвейс», 2013. 436 с.
40. Кузів М. З. Професійна орієнтація учнівської молоді в Німеччині й Україні в умовах ринку праці : (порівняльний аналіз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. К. : НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, 2011. 20 с.

41. Кучеренко Є. В. Розвиток професійного самовизначення майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 254 с.

42. Кушнір В. М. Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина XIX – XX ст.) : монографія. Умань : Видавець «Сочінський», 2016. 418 с.

43. Лаврут О. Листи учителів у редакцію газети «Радянська освіта» як відображення їх ставлення до життя школи (друга половина 1940-х рр. – 1990 р.). *Літопис Волині*. 2022. № 26. С. 125–131.

44. Литвиненко С. А. Г. С. Костюк про виховання та розвиток особистості. *Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія : до 100-річчя від дня народж. акад. Г. С. Костюка* : матеріали III-го з'їзду Тов-ва психологів України. Київ, 2000. Розд. 1 : Тези наукових доповідей. С. 108–109.

45. Лозинська С. Політехнізм у світлі розвитку дошкільної освіти 30-х років XX ст. *Молодь і ринок*. 2011. № 4. С. 170–174.

46. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці : монографія. Київ : ППТО. НАПН України, 2012. 157 с.

47. Лосинівський міжшкільний ресурсний центр.
URL : http://losynivka-mnvk.cn.sch.in.ua/pro_shkolu/istoriya_shkoli/

48. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / за ред. О. О. Любара. К. : Тов-во «Знання», КОО, 2003. 450 с.

49. М'ясоїд П. Сергій Рубінштейн : життя висхідною. *Психологія і суспільство*. 2009. № 2. С. 7–36.

50. Мадзігон В. М., Левченко Г. Є. І. Г. Ткаченко – фундатор продуктивної педагогіки. *Педагогічна спадщина І. Г. Ткаченка в контексті модернізації шкільної системи освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-

методичної конференції (21–22 травня 2004 року). Кіровоград : ОППО імені Василя Сухомлинського, 2005. С. 18–20.

51. Макаренко А. С. Твори у 7 т. К. : Радянська школа. 1952 – 1955. Т. 2. 527 с.

52. Макарчук В. В. Продуктивна праця в досвіді шкіл України (60–70-ті роки ХХ століття) : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. К. : Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2006. 20 с.

53. Максименко С. Взаємозв'язок навчання і розвитку. *Психолог.* 2004. Січень (№ 1). С. 2–5.

54. Максимова Н. Ю. Погляди Г. С. Костюка про роль виховання в психічному розвитку дитини і її дезадаптація. *Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія : до 100-річчя від дня народж. акад. Г. С. Костюка* : матеріали III-го з'їзду Тов-ва психологів України. Київ, 2000. Розд. 1 : Тези наукових доповідей. С. 116–117.

55. Малис Г. Ю. Изучение социальной среды в целях профконсультации: материалы школьно-психотехнической лаборатории Ленинградского обсерваторского детского института / под ред. А. П. Болтунова. Ленинград : ЛООДИ, 1932. 108 с.

56. Малис Георгий Юрьевич. URL : https://hist-psy.ru/index.php/%D0%9C%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%81_%D0%93%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B8%D0%B9_%D0%AE%D1%80%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87

57. Маслюк К. А. Стан сформованості культури особистісного самовизначення студентів педагогічних університетів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2015. Вип. 19(1). С. 373–383.

58. Мачуська І. М. Основні чинники професійного самовизначення старшокласників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2013. Вип. 17(1). С. 474–482.

59. Морін О. Л. Теоретичні основи дослідження проблеми професійного самовизначення учнівської молоді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2016. Т. 2 (20). С. 21–32.

60. Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. ХХ ст.): посібник / за заг. ред. д. п. н., проф. Н. П. Дічек. К. : Педагогічна думка, 2018. 768 с.

61. Наукові установи та організації УСРР. Харків: Видання Державної планової комісії УСРР, 1930. 404 с.

62. Носкова О. Г., Стрелков Ю. К. Євген Олександрович Клімов: життя в науці. *Національний психологічний журнал*. 2010. № 1(3). С. 9–14.

63. Онацький В. Трансформація підходів до навчання обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти України (друга половина ХХ століття). *Науково-педагогічні студії*. 2022. Вип. 6. С. 108–117.

64. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. Постановление ЦК КПСС. Народное образование в СССР. Сборник нормативных актов / сост. Н. Е. Голубева. М. : Юридическая лит-ра, 1987. С. 223–245.

65. Ошуркевич Н. Генеза та сутнісний зміст професійного самовизначення особистості. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. Вип. 4. С. 43–49.

66. Панченко В. І. Г. С. Костюк про професійне самовизначення учнівської молоді. *Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія: до 100-річчя від дня народж. акад. Г. С. Костюка* : матеріали III-го з'їзду Тов-ва психологів України. К., 2000. Розд. 1 : Тези наукових доповідей. С. 135–136.

67. Патаки И. Самоутверждение или конформизм? К вопросу идейно-политического становления Антона Семеновича Макаренко. *Отпускула Макаренкиана*. 1987. № 6. С. 32–41.

68. Перепелиця П. С. Г. С. Костюк про трудову підготовку учнів за професійним профілем. *Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна*

психологія : до 100-річчя від дня народж. акад. Г. С. Костюка : матеріали III-го з'їзду Тов-ва психологів України. К., 2000. Розд. 1 : Тези наукових доповідей. С. 143–144.

69. Петриченко Л. Професійне самовизначення особистості як психолого-педагогічна проблема. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. № 11(5). С. 52–58. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i5-008>

70. Пироженко Л. В. Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. XX століття) : монографія. К. : Педагогічна думка, 2013. 304 с.

71. Пироженко Л. В. Факультативи як складова реформування змісту навчання у вітчизняній школі 60-х – 70-х років XX століття. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 3. С. 14–17.

72. Піддячий М. І. Теоретико-методичні засади підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. К., 2010. 507 с.

73. Побірченко Н. А. Проблема самовизначення особистості юнацького віку в трансформаційному суспільстві : збірник матеріалів Міжнародної наук.-практ. конф., 13 грудня 2012 р. К. : КУБГ, 2012. С. 192–196.

74. Поліщук Г. П. Розбудова політехнічної школи в Україні у 30-і роки XX століття. *Педагогіка вищої та середньої шкли* : збірник наукових праць. 2011. Вип. 33. С. 533–542.

75. Положение о межшкольном учебно-производственном комбинате трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся. *Школа и производство*. 1985. № 8. С. 7–10.

76. Пономаренко О. Г. Історичні аспекти становлення й організації профорієнтаційної роботи в Україні та Великій Британії. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. № 34. С. 104–109. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_34_24

77. Пономарьова Н. О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Х. : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2018. 570 с.

78. Про затвердження Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається : Наказ Міністерства освіти України, Міністерства праці України, Міністерства у справах молоді і спорту України від 02.06.95 № 159/30/1526. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0198-95#Text>

79. Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР : Закон СРСР від 24.12.1958. URL : <http://www.kaznachey.com/doc/aBL4O2QRJHP/text/>

80. Проскура О. В. Проблема розумового розвитку дитини в працях Г. Костюка, Л. Виготського, Ж. П'яже. *Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія : до 100-річчя від дня народж. акад. Г. С. Костюка : матеріали III-го з'їзду Тов-ва психологів України*. К., 2000. Розд. 1 : Тези наукових доповідей. С. 153–154.

81. Професійна орієнтація : підручник для студентів / за ред. О. М. Ігнатович. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 240 с.

82. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу : монографія / за ред. О. Л. Моріна. Х. : «Друкарня Мадрид», 220 с.

83. Радул І. Г. Професійне самовизначення як самодетермінований процес. URL : https://cusu.edu.ua/images/files-2018/03/conf/%D0%A0%D0%B0%D0%B4%D1%83%D0%BB_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82_%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%97_19.03.2018.pdf

84. Радул С. Г., Харламова Л. С. Теоретичні засади особистісного самовизначення у майбутніх фахівців авіаційної галузі. *Науковий вісник Льотної академії*. Серія: Педагогічні науки : збірник наукових праць.

Кропивницький : «Поліум», 2022. Вип. 11. С. 67–73. DOI : <https://doi.org/10.33251/2522-1477-2022-11-67-73>

85. Рибалка В. В. Теорія особистості у працях Г. С. Костюка. Теорії особистості у вітчизняній психології : навч. посіб. К., 2006. С. 221–228.

86. Роменец В. А. О научной, педагогической и общественной деятельности С. Л. Рубинштейна на Украине. Сергей Леонидович Рубинштейн : Очерки. Материалы. Воспоминания. М. : Наука, 1989. С. 103–113.

87. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер Ком, 1990. 720 с.

88. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. 416 с.

89. Савченко Н. Ціннісні орієнтації як складова особистісного самовизначення. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки.* 2015. Вип. 140. С. 13–18. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_140_6

90. Садовий М. І., Трифонова О. М. Богданівський учитель. *Наукові записки.* Серія : Педагогічні науки. Кіровоград, 2014. Вип. 131. С. 26–30.

91. Саппа Г.-М. М. Професійне самовизначення учнівської молоді як процес : емпіричний аналіз. *Український соціум.* 2012. № 2. С. 41–50.

92. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности : учебное пособие. Свердловск, 1986. 142 с.

93. Семеновська Л. Реалізація ідеї політехнізму у вітчизняній шкільній освіті ХХ століття : історіографічний аналіз. *Педагогічні науки.* 2013. Вип. 3. С. 104, 115.

94. Семеновська Л. А. Теорія і практика реалізації ідеї політехнізму в шкільній освіті України (ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Полтава : Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, 2013. 502 с.

95. Серебрянська І. М. Освіта в Україні : спостереження крізь призму мовної картини світу : монографія. Х., 2018. 391 с.

96. Скалько С., Степовик Л. Закоханий у ліс. Спогади про І. Г. Ткаченка / Управління освіти і науки Кіровоградської обласної державної адміністрації, Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського. Кіровоград : Поліграф-Терція, 2004. С. 33–36.
97. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 4. К. : Радянська школа, 1977. С. 306–316.
98. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 5. К. : Радянська школа, 1977. 572 с.
99. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. *Вибрані твори* : в 5-ти т. Т. 1. К. : Радянська школа, 1977. С. 401–637.
100. Творча спадщина А. С. Макаренка : осмислення історичного досвіду та інноваційного потенціалу : монографія / за заг. ред. проф. А. А. Сбруєвої. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. 380 с.
101. Терентьева Н. О. Політехнічна освіта у вищих педагогічних навчальних закладах України : теорія і практика : монографія / за ред. М. Б. Євтуха. Черкаси, 2012. 264 с.
102. Третьяков М. Практика профорієнтованих лекцій у трудшколі. *Радянська освіта*. 1929. № 7–8. С. 51–58.
103. Трудова політехнічна школа : міфи і реальність (1917 – 1941). Тернопіль : ТДП, 1994. 135 с.
104. Харченко Н. А. Постать Г. С. Костюка як центральний аспект досліджень провідних вчених сьогодення. *Вісн. Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. Серія : Військово-спеціальні науки. К. : Нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2016. Вип. 1. С. 43–47.
105. Харченко Н. А. Вікові особливості учнів як предмет педагогічної психології у науковій спадщині Г. С. Костюка : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2017. 23 с.

106. Ховрич М. О. Досвід організації профорієнтаційної роботи в зарубіжних країнах. К., 2012. Вісник № 97. С. 302–304.

107. Хомич Г. А. Г. С. Костюк о проблемах эмоционального отношения школьников к учению. *Психологическая наука: проблемы и перспективы* : тез. Всесоюз. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения действит. чл. АПН СССР Г. С. Костюка. К. : Науч.-исслед. ин-т психологии УССР, 1990. Ч. 1 : Личность и ее становление. С. 176–177.

108. Хом'юк І. В., Петрук В. А., Хом'юк В. В. Фактори впливу на професійне самовизначення особистості в умовах ринкової економіки. *Педагогіка безпеки*. 2017. № 1. С. 6–11.

109. Чепіль М. М. Підготовка вчителя трудового навчання : історія, реалії та перспективи : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. 240 с.

Архівні джерела:

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), м. Київ

110. Ф. 5097. Перспективний план ідейно-виховної роботи Павлиської середньої школи на 1968 – 1974 н.р. Оп. 1. Спр. 926. 19 арк.

111. Ф. 5097. План работы Павлышской средней школы на 1970 – 1971 у. г. Оп. 1. Спр. 930. 108 арк.

112. Ф. 5097. План работы школы на учебный год (Приложение к кандидатской диссертации). Оп. 1. Спр. 18. 43 арк.

РОЗДІЛ 5. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ ПРО КОМПАРАТИВІСТСЬКІ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ

5.1. Аналіз основних тенденцій, що вплинули на професійне самовизначення школярів у закладах загальної середньої освіти за кордоном

Входження України у світовий геополітичний простір зумовило стрімке зростання інтересу до вивчення зарубіжного досвіду з різних галузей науки, зокрема й педагогіки. Окрім того, наслідком відкритості українського суспільства стала інтеграція нашої країни у міжнародний ринок праці. Перелічені фактори актуалізують питання підготовки таких фахівців, які здатні швидко й успішно адаптуватися до умов сучасного виробництва, постійно здобувати нові знання і вміння з метою ефективності професійної діяльності. У цьому аспекті важливого значення набуває процес професійного самовизначення особи, починаючи зі шкільного навчання.

Серед наукових праць щодо дослідження професійного самовизначення школярів у закладах загальної середньої освіти за кордоном слід назвати праці таких учених, як Н. Абашкіна [1], М. Кузів [32], М. Наконечна [38], предметом дослідження яких стала професійна орієнтація учнівської молоді Німеччини; Т. Гурман [12], Ю. Загребнюк [22], Н. Понікаровська [45], які вивчали питання професійного самовизначення учнів США; Ю. Грегоращук [10] – проблеми організації професійної підготовки в старшій школі США; О. Пономаренко [46], М. Лузан [35], Н. Балацька [4], І. Марчук [36], Н. Слюсаренко [59], Н. Мороз [37], К. Островська [40], що досліджували питання професійної орієнтації учнів у Великобританії; Пьотр Ян Ольхувка [39] – проблеми професійної орієнтації учнів у Польщі тощо.

В основу аналізу основних тенденцій професійного самовизначення школярів у закладах загальної середньої освіти за кордоном буде покладена

періодизація розвитку профорієнтації у світі, запропонована І. Дементьєвим, який умовно виділив чотири етапи її становлення [13]:

1. Початок ХХ століття – 1920-ті рр. – етап зародження профорієнтації. Цей період пов'язується з розробкою концепцій профорієнтації та виникненням перших приватних бюро з професійної консультації. Профорієнтація розглядається як психолого-педагогічна діяльність, спрямована на надання допомоги насамперед молоді у професійному виборі.

2. 1930 – 1940-ті рр. – етап становлення профорієнтації. Цей етап характеризується удосконаленням наявних підходів до професійного консультування, виникненням нових теорій та концепцій профорієнтації.

3. 1950 – 1980-ті рр. – етап розвитку профорієнтації як науково обґрунтованої системи. У цей період змінюється статус освітніх установ з питання професійного самовизначення учнівської молоді – вони стають основним соціальним інститутом профорієнтації. При цьому розширюється методологічна база професійного консультування та професійного відбору.

4. 1990 – до нашого часу – етап розквіту профорієнтації. Цей етап пов'язаний насамперед з провідною роллю держави та її інститутів в організації і проведенні профорієнтації, якісною зміною теоретичних, методологічних та практичних підходів до професійного самовизначення, професійного орієнтування.

Характеризуючи формування та розвиток основних тенденцій професійного самовизначення у світі на початку ХХ століття, зауважимо, що соціально-економічний розвиток суспільства на Заході та в США обумовив необхідність наукового дослідження професійного самовизначення учнівської молоді. У цей час у багатьох країнах світу починають відкриватися бюро, лабораторії, інститути, в яких вивчаються питання професійного самовизначення та відбору. Так, в 1908 р. при Гарвардському університеті було створено «Бюро орієнтації для надання допомоги школярам у виборі життєвого шляху», яке очолював професор Ф. Парсонс. Науковець був автором «трифакторної моделі», на підставі якої за

допомогою тестування з'ясовувалися здібності та якості особистості, потім зіставляли їх з вимогами тієї чи іншої професії, і в підсумку видавали рекомендації щодо придатності чи непридатності особи до певної професії. Зазначена модель використовувалася західними країнами до 60-х років ХХ століття.

У 30-ті роки в Чикаго відкрилася перша професійно-консультаційна служба, яка надавала консультації лише працюючим особам у вирішенні їхніх проблем, пов'язаних з професійною діяльністю. Оскільки діяльність цих служб спиралася на концепцію вродженої професійної придатності людини, то найбільше уваги приділялося діагностиці з метою визначення профпридатності особи.

Етап становлення профорієнтації в країнах Західної Європи також характеризувався спрямуванням на працевлаштування, що обумовлювалося наслідками війни та поширенням безробіття у цих країнах.

Так, у досліджуваній період (30-ті роки ХХ століття) у Франції поширилася ідеалістична механістична модель (*module idealistique mecanistique*) професійної орієнтації, відповідно до якої потреби у професійних кадрах вирішуються механістично, тобто ринок праці формується через попит та відповідну пропозицію на професії, які найбільш затребувані виробничими галузями. Теоретичну основу ідеалістичної механістичної моделі становила діагностична концепція, згідно з якою професійна орієнтація сприймалася як встановлення найкращої (ідеальної) відповідності між вимогами професії та особистісними характеристиками учня, що визначаються за допомогою тестової діагностики. Професійна орієнтація, згідно з цією моделлю, здійснювалася тільки в момент, коли випускник закінчував школу і починав шукати роботу. Завдяки збільшенню попиту на кваліфіковану працю і розвитку технічної освіти, професійна орієнтація учнів поступово стала сприйматися як загальнонаціональне завдання французької держави і самостійна галузь наукового знання та практичної діяльності (були створені бюро профорієнтації) [66].

Говорячи про розвиток професійної орієнтації в Німеччині, варто зауважити, що ця країна уже наприкінці XIX століття перетворилася на другу індустріальну державу світу за рахунок впровадження нової техніки, що потребувало підготовки кваліфікованих кадрів для роботи в різних галузях економіки. Тому трудова підготовка молоді стала першочерговим завданням школи.

У 20-х роках XX століття в школах Німеччини набула поширення розроблена К. Бюхером концепція, згідно з якою учні повинні здобувати професійну освіту у шкільній майстерні. Ця концепція базувалася на створеній Г. Кершенштейнером теорії «громадянського виховання», що передбачала обов'язкову трудову підготовку учнів. Г. Кершенштейнер запропонував дуальний принцип трудової освіти – здобуття теоретичних знань у школі, розвиток практичних навичок навчання на виробництві. Він провів чітке розмежування теоретичних знань, отриманих під час уроків у школі, та дослідних знань, набутих внаслідок власних дій у практичному житті [72]. У 30–40-х роках XX століття практично всі школи мали лабораторії та майстерні, шкільні кухні, сади, в яких учні набували практичні навички з різних професій. У такий спосіб школа готувала учнів до майбутньої професії, допомагала їм визначитись із професійним вибором та знайти своє місце в суспільстві. Зауважимо, що держава була зацікавлена у розширенні матеріально-технічного забезпечення шкіл, тому практично все фінансування здійснювали громади і землі. Уже в цей період був налагоджений зв'язок школи з виробництвом. Ця практика до сьогодні відіграє провідну роль у становленні професійного самовизначення учнів.

На відміну від Німеччини, актуальність профорієнтації молоді у Великобританії на початку XX століття зумовлювалася низьким економічним станом країни, у зв'язку з чим насамперед молодь потерпала від безробіття та бідності. Тому уряд, починаючи з 1909 р., створює спеціальні бюро з працевлаштування підлітків у рамках державних бірж праці, а вже у 1911 р. році було видано спеціальний циркуляр, відповідно до якого в містах Англії

створювалися спеціальні комітети, які надавали допомогу у виборі професії, та шкільні комітети з метою надання допомоги молоді у реалізації професійного вибору. У 30-ті роки їх діяльність розширилася, зокрема, передбачалося сприяння отримання інформації щодо здібностей осіб, які звертаються за порадою; здатностей, необхідних для різних видів трудової діяльності; ймовірного попиту на ті чи інші професії.

Етап становлення та розвитку професійного самовизначення молоді, що навчається у шкільних закладах освіти, в країнах Західної Європи та США характеризувався актуалізацією питання її працевлаштування. Це насамперед було обумовлено соціально-економічним розвитком країн. При цьому, йшлося лише про професійну орієнтацію школярів відповідно до вимог економіки, без урахування прагнень самої особистості. Професійна орієнтація сприймалася перш за все як встановлення відповідності між вимогами професії та особистісними характеристиками учня, що визначалася за допомогою тестової діагностики. Отже, ми можемо говорити про професійне визначення, але не про професійне самовизначення особи у цей період.

Початок етапу розвитку профорієнтації як науково обґрунтованої системи, який охоплював 50–70-ті роки ХХ століття, визначається науковцями як період «тестологічного буму», що поширився в усіх країнах Західної Європи та США. У відповідь на це почали з'являтися приватні професійні бюро, в яких клієнтів вчили правильно відповідати на питання тестів.

У 50-х роках ХХ століття у США набуває поширення теорія професійного розвитку А. Маслоу, в якій підтримується ідея самоактуалізації людини, яка розуміється вченим як бажання людини максимально розвинути свої здібності, стати тим, ким вона може стати. Особистість, що досягає цього рівня, повністю використовує свої таланти, здібності й потенціал [29].

У 1952 році у США набуває популярності концепція вікового розвитку Д. Сьюпера. Учений вважав, що людина обирає професію, відповідно до її

уявленнь про себе, і вибір професії фактично є вибором способу «самовираження» та «саморозуміння». Він виокремлює п'ять стадій професійного вибору: перша стадія – стадія зростання або пробудження (з народження до 14 років); друга стадія – розвідки або дослідження (15–24 роки); третя стадія – стадія зміцнення (25–44 роки); четверта – стадії збереження (45–64 роки); п'ята – стадія спаду (після 65 років) відбувається уповільнення професійного просування (до 70 років), а потім повний відхід від справ. Для того, щоб досягти успішного професійного дозрівання особистості, необхідна, на думку вченого, чітка наступність всіх виховних впливів, специфічних для кожного вікового етапу [75].

На основі концепції Д. Сьюпера у США було розроблено положення про шкільну службу професійного керівництва (Guidance) чи професійної консультації. З цього часу у школах США здійснюється професійне консультування, яке супроводжує учня протягом всього періоду навчання.

У Франції, починаючи з 50-х років ХХ століття, виникає технократична модель професійної орієнтації, яка остаточно склалася у 60-ті роки ХХ століття [68]. Згідно з цією моделлю, професійна орієнтація учнів спрямована не на вибір конкретної професії, а насамперед на підготовку до цього вибору. При цьому професійна орієнтація в школі стала постійною і супроводжувала учнів протягом всього періоду їх навчання. Основними засобами залишалися діагностичні, які дозволяли виявити схильності учнів до певної професії. Однак, ця робота проводилася виходячи не з потреб учнів, а держави у відповідних професіях. Школа приймала остаточне рішення і вплинути на діагностичні висновки не міг ніхто, навіть батьки. Лише з 70-х років ХХ століття переважним напрямом стало «виховання у молоді здатності самостійно робити вибір».

У післявоєнний період у Німеччині школа стає справжнім центром діяльності з формування вибору професії відповідно до схильностей особи і потреб держави. Це насамперед пов'язано з розвитком промисловості,

появою нових великих підприємств, нових професій і типів діяльності, та, відповідно, зростанням потреби у кваліфікованих робітниках.

У зв'язку з цим виникає необхідність модернізації всього процесу освіти, зокрема й професійного самовизначення. Після Другої світової війни Німеччина була поділена на Німецьку Демократичну Республіку (НДР) та Федеративну Республіку Німеччина (ФРН). Однак, незважаючи на відмінності у системі освіти НДР та ФРН, у цих країнах продовжували існувати основні ознаки системи навчання, за сутністю спільні для німецької традиції [32]. Досліджуючи питання розвитку профорієнтації у Німеччині у зазначений період, М. Кузів акцентує, що у НДР у 1949 р. були ліквідовані служби зайнятості попереднього зразка, а замість них упроваджувався державний розподіл робочої сили, який гарантував кожному бажаному робоче місце. Школи були вилучені з профорієнтаційної роботи, яка покладалася виключно на підприємства. Однак, цей досвід дуже швидко виявив свою неспроможність, оскільки зводився виключно до агітаційної роботи з позиції підприємств. На вирішення зазначеної проблеми було видано спільну постанову Міністерства народної освіти та державного відомства професійної освіти НДР про співпрацю шкіл у сфері професійної освіти, відповідно до якої у 7–8 класах шкіл вводився урок профорієнтації, який проводили представники агітаційних комісій підприємств для учнів та вчителів [64, с. 99].

Наступним кроком реформування стало запровадження у 1958 р. політехнічного навчання, яке передбачало заняття учнів 7–10 класів продуктивною працею 2–3 години на тиждень з метою підготовки до професії. Це запозичення з радянської школи було закріплено в «Законі про соціалістичний розвиток шкільної справи в НДР» (1959 р.). З'явилися нові предмети: «Креслення» і «Введення в соціалістичне промислове і сільськогосподарське виробництво». Один день на тиждень у старших класах тепер відводився для практики на виробництві. Закон утверджував єдність

освіти й виробничої праці і оголошував політехнічну освіту частиною навчання і виховання на всіх щаблях народної освіти [15].

Спроба поєднати навчання і працю була зроблена й у «Законі про єдину соціалістичну систему освіти» (1965 р.), який закріплював профконсультування як складову загальної освіти для 6–12 класів.

Однак, процес професійного самовизначення у цей період зазнав сильного впливу потреб економіки. Так, у НДР молодих людей розподіляли по ЗВО і професійних училищах ще в школі, переважно керуючись потребами народного господарства, а не побажаннями школярів [15].

На відміну від НДР, у ФРН зберегли свою діяльність профконсультаційні бюро при біржах праці. А в 1952 році було створено Федеральне відомство працевлаштування та забезпечення безробітних. З цього часу можемо говорити про створення єдиної організації зайнятості у ФРН.

Водночас у 50-60-ті роки ХХ століття назріває необхідність реформування освіти, яка ініціювалася багатьма німецькими педагогами, а також організаціями, що займалися питаннями профорієнтації учнівської молоді, зокрема Радою з питань освіти Німеччини, Федеральним відомством з питань праці. М. Авраменко, досліджуючи концептуальні підходи до профільного навчання в шкільній освіті ФРН, серед німецьких педагогів, які працювали над проблемами профільного навчання, виділяє Георга Піхта, Вольфганга Клафкі, Хармута фон Хентіга, Вільгельма Флітнера, Вільгельма Ділтея та інших. Так, Г. Піхт у численних доповідях і статтях нещадно критикував політику федерального уряду і урядів земель щодо системи освіти і місця профільного навчання в ній. Він дійшов висновку про тісний зв'язок між наукою і шкільною освітою, який можна реалізувати за допомогою профільного навчання. Ця концепція втілюється у навчальних планах і програмах профільного навчання, тому що навчання у старших класах гімназії має науково-пропедевтичну спрямованість.

В. Клафкі вважав, що школа повинна допомогти учневі обрати майбутню професію, тому в закладах загальної середньої освіти має проводитися допрофільна підготовка, яка сприяла б професійній орієнтації учнів. Педагог наголошував, що введення у реальній і загальній школі нової навчальної дисципліни під назвою «Трудове навчання» сприятиме професійній орієнтації учнів. Під час вивчення цього предмета учні можуть здобути початкові професійні навички і вміння, ознайомитися з основами професії, яку прагнуть здобути в майбутньому [2].

Результатом реформування освіти у сфері професійного самовизначення школярів стало введення до шкільної програми предмета «Працевзнавство». Метою вивчення цієї дисципліни стала професійна орієнтація учнів, яка ґрунтувалася на теоретичній підготовці до вибору професії, шкільній практичній діяльності та виробничій практиці на підприємстві.

Окрім того, у 1971 році підписується угода між Федеральним відомством з праці та міністерствами земель про співпрацю школи та профконсультаційної служби, яка визнана обов'язковою у більшості земель ФРН. Основна функція цієї служби щодо професійного самовизначення учнів полягала у наданні їм найбільш повної інформації про професійну, освітню та виробничу сферу діяльності [67]. Значним кроком у цей період було запровадження практики учнів на підприємствах (1977 рік).

Досить активно у 50-ті роки ХХ століття розвивалися дослідження професійного самовизначення молоді у Великобританії. Так, з ініціативи Міністерства освіти при біржах праці почали створюватися служби профорієнтації для загальноосвітніх шкіл. Причому шкільна служба профорієнтації надавала допомогу не лише учням школи, а й її випускникам після закінчення шкільного навчання аж до їхнього реального працевлаштування.

Спроба уряду об'єднати шкільну службу профорієнтації із системою забезпечення зайнятості для дорослих у 60-ті роки минулого століття

викликала негативну реакцію педагогів та фахівців у галузі профорієнтації. У 1964 р. було прийнято «Закон про виробниче навчання», який і став базою для організації професійної освіти та шкільної профорієнтації у Великій Британії.

У результаті в 1973 році вийшов спеціальний закон про служби профорієнтації для учнів, в якому вказувалося на необхідність їх профорієнтаційного супроводу на всіх етапах навчання й обов'язкову організацію профорієнтаційної роботи не тільки в кожній школі, але і в коледжах і ЗВО.

Основну роботу щодо профорієнтації учнів в освітніх закладах виконували професійні радники. Недоліком їх роботи було застосування діагностичного підходу (тестів здібностей, запитань щодо виявлення інтересів, особистісних тестів), що виключає активність опитуваного, для рекомендацій учням тієї чи іншої професії. Ці рекомендації мали поверхневий характер, оскільки результати тестових випробувань важко було співставити з психофізичними характеристиками професій, що обиралися, та загальне їх тлумачення не влаштовувало учнів.

Варто зауважити, що у профорієнтаційній роботі у період 50–70-х років ХХ століття у США та країнах Західної Європи основним ще залишається діагностичний підхід, за якого на підставі тестування виявлялися можливості та інтереси учнів і надавалися їм рекомендації щодо вибору певної професії. Такий підхід не передбачав самостійного вибору професії з позиції школярів. Однак, поступово формується новий підхід до професійної орієнтації учнівської молоді, а саме: перехід від професійного вибору, що, як правило, визначався потребами економіки, до професійного самовизначення особи.

Починаючи з 80-х років ХХ століття у США та країнах Європи значна увага почала приділятися особистій діяльності учня у професійному розвитку на всіх етапах шкільного навчання. У цей період слід говорити не про професійний вибір чи професійну орієнтацію, а про професійне самовизначення учнів. Зазначений період характеризується пріоритетністю

такого завдання школи, як підготовка учня до самостійного вибору професії. Отже, готовність до самостійного вибору професії стає метою освіти і виховання шкільної молоді в багатьох європейських країнах. Ця мета затверджується на законодавчому рівні.

Так, 04.05.1994 року в США виходить ухвалений Конгресом закон «Школа – роботі» або «Можливості від школи до роботи» [74].

Метою цього Закону було створити національну основу для розвитку можливостей від школи до роботи, що передбачало покращення підготовки шкільної молоді США до трудової діяльності. Відповідно до Закону, на школу покладалися завдання щодо:

1) поінформованості про кар'єру та консультування (починаючи з самого раннього шкільного віку, але не пізніше 7-го класу), з метою допомогти учням визначити або переглянути свої інтереси у певній галузі;

2) первинного вибору зацікавленими учнями професії (на початку 11-го класу);

3) підготовки учнів до продовження освіти;

4) розробки програми навчання та навчального плану, який інтегрує академічне та професійне навчання (включно з прикладними методологіями та стратегіями командного навчання);

5) сприяння вступу учнів, які беруть участь у програмі «Можливості від школи до роботи», до програм додаткової підготовки або вищої освіти, а також для полегшення переходу учнів між освітніми та навчальними програмами тощо [74].

У 1989 році у США вперше були випущені Національні рекомендації щодо розвитку кар'єри (The National Career Development Guidelines (NCDG)), що містили структуру NCDG та стратегії з її реалізації серед різних груп населення (наприклад, учнів початкової школи, старшокласників та дорослих). У 2003 році Управління професійної освіти та освіти дорослих Міністерства освіти США (the US Department of Education's Office of

Vocational and Adult Education (OVAE)) замовило проєкт перегляду керівних принципів з метою:

- оновити та переглянути структуру компетенцій та показників для приведення їх у відповідність до цілей програми «Жодна дитина не залишиться без уваги»;

- розширити цільову аудиторію, включивши до неї учнів K-12 (від дитячого садка до 12 класу, 5–6 років – 17–18 років) та їхніх батьків, вчителів, консультантів та адміністраторів, студентів старших класів та інших дорослих, а також бізнес-спільноту;

- розширити сферу застосування, надаючи цільовій аудиторії легкодоступну інформацію про розвиток кар'єри, навчальні заходи та стратегії, що формують усвідомлене прийняття кар'єрних рішень та навчання протягом усього життя;

- створити надійний веб-сайт для розвитку кар'єри, на якому розміщуватиметься інформація про NCDG, навчальні заходи та стратегії.

Зміст NCDG розкриває такі аспекти: особистий соціальний розвиток (Personal Social Development PS), освітні досягнення та навчання протягом усього життя (Educational Achievement and Lifelong Learning ED) та управління кар'єрою (Career Management CM). У кожному домені вказані цілі (всього одинадцять). Кожна мета передбачає показники майстерності, які підкреслюють знання та навички, необхідні для досягнення цієї мети [77].

80-ті – 90-ті роки ХХ століття у Німеччині характеризувалися підвищенням ролі професійного самовизначення молоді, що навчається, та піднесенням профорієнтації на новий рівень у шкільних програмах. Значною подією політичного життя Німеччини у 90-х роках стало об'єднання країни у 1990 році, що обумовило необхідність інтегрувати системи професійної освіти східної та західної її частин. У східній Німеччині існувала централізована система професійної освіти, яка значно відрізнялася від двоїстої системи, що діяла у західній частині країни. Інтеграція вимагала адаптації інституцій, навчальних програм та стандартів, щоб забезпечити

єдиний підхід до професійного навчання на всій території об'єднаної Німеччини. Як зауважує М. Кузів, Конференція міністрів культури (далі – КМК) 1989 року ухвалила низку документів, які актуалізують рекомендації щодо головної школи і поширюють їх на усі заклади загальної середньої освіти. Рішенням від 1993 р. КМК зобов'язує загальноосвітні заклади викладати учням «Вступ у світ професії і праці». Однак, це завдання не було конкретизоване, тому федеральні землі могли знайомити учнів зі світом праці і професії на власний розсуд [32].

У 80 – 90-ті роки ХХ століття професійна орієнтація учнів у Франції інтегрується в систему освіти і переорієнтовується із задоволення кадрових потреб держави на врахування професійних інтересів, потреб самих учнів. Аналіз законодавства Міністерства освіти Франції свідчить, що починаючи з 1996 року утверджується виховна концепція професійного самовизначення (*education a l'orientation*). Концепція «виховання орієнтації» передбачає, по-перше, знайомство з професіями та шляхами їхнього здобуття і, по-друге, пізнання учнями себе (своїх можливостей, схильностей, потреб, інтересів). У цій концепції забезпечується єдність, несуперечливість і скоординованість дій усіх суб'єктів професійної орієнтації. Крім того, учень визначається в ній «автором» своєї навчальної та професійної орієнтації, підкреслюється його суб'єктна позиція, самостійність у виборі свого майбутнього. За такого підходу повною мірою забезпечуються свобода, самостійність вибору учнем свого професійного шляху за безперервної, добре скоординованої, колективної, злагодженої, узгодженої, когерентної підтримки закладів різного рівня [66].

Досвід Великої Британії наприкінці 80-х років ХХ століття цікавий тим, що у цей період поширилася практика створення в англійських школах міні-підприємств. При цьому учні самі визначали вид продукції або послуг, що будуть надаватися, здійснювали маркетинг та продаж. Така діяльність сприяла розвитку підприємницьких навичок, фахових здібностей та професійних нахилів тощо.

Професійне самовизначення в школах країн Європи та США на сучасному етапі є важливою частиною освітнього процесу, спрямованою на допомогу учням у виборі майбутньої кар'єри та освітнього шляху. Аналіз наукових джерел дає підстави виокремити такі основні аспекти цього процесу. Серед них виокремлюємо:

1. *Кар'єрне консультування та планування.* У багатьох школах працюють кар'єрні консультанти, які допомагають учням визначитися з професійними інтересами, оцінити свої навички та здібності, а також скласти план розвитку кар'єри. Вони проводять індивідуальні консультації, групові заняття та семінари. У літературі на цю тему представлені різні визначення консультанта, залежно від розуміння обсягу наданих консультацій.

У вузькому розумінні, консультант – це особа, яка через спільну взаємодію з особою, яку консультує, надає допомогу у вирішенні проблем. Допомога такого консультанта може полягати у формулюванні порад, вказівок, інструкцій, пропозицій, надання інформації, психологічної підтримки або висвітлення проблемних питань.

У більш широкому сенсі, консультант допомагає не тільки шляхом надання порад (підказок, інструкцій, інформації тощо), а й шляхом їх реалізації, впливаючи на зміну ситуації та поведінки людини, яку консультує. Консультант працює на основі виховних, оптимізуючих, коригуючих або виправних дій.

Робота профконсультанта базується на вмінні збирати та аналізувати інформацію. Правильний і достовірний збір інформації є основою для подальшої роботи з особою. Консультант разом з особою аналізує та коригує діяльність на декількох рівнях: 1) аналіз потреб; 2) аналіз очікувань; 3) аналіз можливих дій; 4) аналіз потенціалу та соціального оточення особи.

Консультації надаються упродовж тривалого часу й стосуються різних питань – від допомоги у виборі професії старшокласниками до посадового зростання фахівця на конкретному робочому місці. Зміст профконсультацій є логічним продовженням змісту шкільних курсів. Також профконсультанти

організують різні навчальні курси, впроваджують програми допрофесійної підготовки тощо.

2. *Тестування та оцінювання.* Школи часто використовують різні тестові інструменти, такі як тестування на професійні інтереси (наприклад, тест Холланда) та оцінювання здібностей. Це допомагає учням краще зрозуміти свої сильні сторони та потенційні напрямки кар'єрного розвитку.

3. *Освітні програми та курси.* У школах США пропонуються різноманітні курси та програми, які дозволяють учням спробувати себе в різних професійних сферах. Це можуть бути курси з технологій, бізнесу, різних видів мистецтв, медицини тощо. Також існують програми дуального навчання, де учні одночасно здобувають шкільну освіту та професійну підготовку в коледжах чи технічних школах.

4. *Практичний досвід.* Учням надаються можливості для стажувань, волонтерської роботи та співпраці з місцевими бізнесами. Це дозволяє їм отримати реальний досвід роботи в обраних сферах та зробити більш обґрунтований вибір кар'єри. Учні проходять обов'язкові практики та стажування, які дають можливість випробувати себе у вибраній сфері та отримати перший робочий досвід. Ці стажування можуть бути організовані як школою, так і за допомогою центрів зайнятості.

Що може бути важливішим і кращим для вибору майбутньої професії, ніж спробувати її на практиці? Без трудового досвіду майже неможливо усвідомлено обрати професію і бути впевненим у правильності рішення. Така практика поширена у багатьох країнах Європи, зокрема Франції, Німеччині, а також в США, Швейцарії, Японії. Остання вважається країною, в якій практична профорієнтація доведена до реалізації. У налагодженій системі профорієнтації історики вбачають одну з причин швидкого підйому Японії після Другої світової війни.

Заклав основи сучасної профорієнтації в Японії ректор університету Асія С. Фукуяма в 70-х рр. ХХ століття. На честь нього названо систему профорієнтації «F-тест», яку проходять сьогодні японські школярі для

вибору майбутньої професії. Уся профорієнтаційна робота за методикою С. Фукуями інтегрована в шкільну освіту. Вона включає три компоненти: самоаналіз, аналіз професій, професійні проби.

Діти отримують уявлення про професії ще в молодшій школі, а у закладах загальної середньої освіти настає період професійних проб – новаторська методика, введена С. Фукуямою. Щороку учні 7–9 класів випробовують себе в 16 різних професіях із різних галузей: бізнес, сільське господарство, наука, промисловість тощо. За три роки вони можуть встигнути спробувати себе у 48 різноманітних спеціальностях. Ці професії відображають актуальний ринок праці та передбачають різні типи взаємодії – взаємодію з людиною, природою, технікою, знаковими системами чи художніми образами.

Японські роботодавці охоче беруть учнів, які проходять профорієнтаційну програму, на стажування, бо держава оплачує компаніям шкільні практики. Роботодавці виділяють спеціалістів, які пояснюють молодим стажистам принципи роботи компанії та допомагають опанувати нову професію. Після пройдених професійних проб проводиться аналіз результатів. Шкільні педагоги оцінюють кожну з отриманих навичок за 5-бальною шкалою і дають свої рекомендації щодо вибору сфери діяльності та продовження навчання. До закінчення школи японський школяр досить чітко уявляє, ким він стане надалі.

Окрім того, однією зі складових для вибору майбутньої професії та підготовки до самостійного трудового життя вважається робота підлітків за наймом у вільний час. Така робота школярів дає їм змогу зсередини зрозуміти, що таке робота в цій галузі, подобається їм чи ні такий принцип діяльності, чи влаштовує співвідносний спосіб життя, якщо працювати за таким розпорядком, у такому режимі, зважаючи на вимоги існуючого трудового положення. Працевлаштування молоді, безсумнівно, є важливим і дієвим методом для школяра не тільки заробити трохи грошей на кишенькові

витрати, а й відчуті й оцінити себе як працевлаштовану людину, як частину робочої складової суспільства.

Останнім часом у США та країнах Європи до проведення працевлаштування школярів активно долучилися державні структури зайнятості населення. Дані про можливості працевлаштування можна отримати в спеціалізованих установах, які надають інформацію особі, що цікавиться цими питаннями.

5. *Кар'єрні дні та ярмарки вакансій.* Школи організують кар'єрні дні, коли представники різних професійних сфер приходять до школи і розповідають про свою роботу. Ярмарки вакансій дають учням можливість зустрітися з потенційними роботодавцями та дізнатися про доступні вакансії та стажування.

6. *Партнерства з бізнесом та індустрією.* Багато шкіл співпрацюють з місцевими компаніями та організаціями, щоб забезпечити учням доступ до сучасних технологій та ресурсів, а також створюють програми стажувань та практики, сприяючи реалізації їх програм чи завдань.

7. *Підготовка до вступу у коледжі та університети.* Окрім кар'єрного консультування, школи також надають допомогу у підготовці до вступу в коледжі та університети. Це включає підготовку до тестів (SAT, ACT), написання есе, підготовку заявок та вибір закладів освіти.

8. *Використання інформаційних ресурсів та платформ (Додаток Л).* На сьогодні учні мають доступ до різних інформаційних платформ та ресурсів, які надають інформацію про професії, ринок праці, освітні програми та можливості стажувань та сприяють їх професійному самовизначенню.

Програма O*NET є основним національним джерелом професійної інформації. Достовірні дані необхідні для розуміння швидко мінливої природи праці й того, як вона впливає на робочу силу й економіку США. На основі цієї інформації розробляються додатки, що полегшують розвиток і підтримку кваліфікованої робочої сили.

Центральне місце в проєкті посідає база даних O*NET, що містить сотні стандартизованих і професійних дескрипторів майже 1000 професій, які охоплюють всю економіку США. База даних, яка доступна для громадськості безкоштовно, постійно оновлюється за рахунок інформації, що надходить від широкого кола працівників кожної професії.

Інформація про кожну професію містить такі пункти: зміст діяльності, умови праці, кваліфікаційні вимоги, засоби діяльності, вимоги до професійних якостей, професійну освіту, медичні протипоказання, споріднені професії, а також перелік закладів освіти, у яких готують тих чи інших фахівців. Для знайомства школярів зі світом професій пропонуються також 60-секундні відеоролики, які розповідають про зміст професії, що цікавить, і про заклади освіти, де її можна набути.

Інформація O*NET щорічно використовується мільйонами людей, зокрема тими, хто користується перевагами O*NET OnLine, My Next Move та інших додатків, розроблених як державними, так і приватними особами. Ці дані виявилися життєво важливими, допомагаючи людям знайти необхідне навчання і роботу, а роботодавцям – кваліфікованих працівників, необхідних для конкурентоспроможності на ринку праці. Мережа професійної інформації (O*NET) розроблена за фінансової підтримки Міністерства праці/Управління зайнятості та освіти США (USDOL/ETA) за допомогою гранту Міністерства торгівлі Північної Кароліни.

Міністерство праці США у співпраці з Міністерством освіти США розробило цей корисний веб-інструмент, який допомагає подолати розрив між освітою, навичками та можливостями робочої сили. Американська мережа кар'єрних ресурсів (ACRN) складається з державних організацій, які працюють над поліпшенням процесу ухвалення рішень щодо кар'єри зі сторони учнів та їхніх батьків, пов'язуючи освітні рішення та досвід із вивченням професії, вибором кар'єри та професійною підготовкою. Будучи важливим компонентом зусиль штату та місцевих органів влади з реформування шкіл і підвищення успішності учнів, ACRN допомагає учням,

інформуючи їх про знання та навички, необхідні для бажаної кар'єри. ACRN має широкий спектр ресурсів і тренінгів з розвитку кар'єри, доступних для учителів, консультантів, адміністраторів і батьків. Управління кар'єри, технічної освіти та освіти дорослих надає гранти, а також технічну допомогу організаціям штату, поширює інформацію, яка сприяє впровадженню високоякісних практик, розробляє й поширює продукти та послуги, які підтримують і полегшують діяльність Державної мережі кар'єрних ресурсів (CRN).

Державна діяльність CRN полягає у підтримці програми профорієнтації та академічного консультування і сприянні більш ефективному прийняттю кар'єрних рішень. Зокрема, надає інформацію та ресурси з планування, які пов'язують підготовку до професійної освіти з кар'єрними цілями й очікуваннями для учнів, батьків, учителів, адміністраторів і консультантів; забезпечує вчителів, адміністраторів і консультантів знаннями й навичками, необхідними для надання допомоги учням і батькам у виборі кар'єри, можливостях здобуття освіти та її фінансуванні; надає допомогу іншим державним установам в адаптації освітніх ресурсів і навчання, пов'язаних із кар'єрою, для використання у своїх організаціях.

На сайті [First Careers](#) представлені найцікавіші вакансії Великої Британії. Тут можна знайти понад 150 профілів вакансій і відкрити для себе можливості кар'єрного зростання. [First Careers](#) пропонує учням початкових і середніх шкіл рекомендації щодо ухвалення рішень про майбутню кар'єру та професію. Цей сайт містить інформацію для батьків, учителів, роботодавців.

Сайт [Orientation.ch](#) розміщує інформацію про вибір професії у Швейцарії. Тут можна з'ясувати, яка професія вам найбільше підходить. [Orientation.ch](#) пропонує сім кроків до мети: пізнай себе; професії та навчання; необхідні якості та умови вступу; стажування; професійний проект; пошук місця учнівства та/або реєстрація в школі; підготовка.

Таким чином, система професійного самовизначення в школах європейських країн та США спрямована на надання учням всіх необхідних

інструментів і підтримки для успішного вибору майбутньої професії та освітнього шляху. Вона враховує як індивідуальні особливості учнів, так і потреби ринку праці, забезпечуючи інтеграцію теоретичного навчання з практичним досвідом. Поряд із допомогою у виборі професії пріоритетним є формування самостійності, вміння оцінювати себе в контексті ринку праці, прагнення до професійної конкурентоспроможності та мобільності. У контексті організації професійної підготовки є використання активних форм і методів навчання, організація професійних проб і трудових практик.

5.2. Основні тенденції розвитку професійного самовизначення в межах діяльності закладів вищої освіти європейських країн

Зазвичай проблема професійного самовизначення пов'язується з вибором майбутньої професії у шкільному віці та на етапі вступу до закладів вищої освіти. Однак ця проблема є на сьогодні актуальною впродовж всього життя людини, зокрема й під час навчання у ЗВО. Формування та розвиток професійно значущих якостей майбутніх фахівців сприятиме ефективній самореалізації особистості в обраній професії. Останнім часом дослідники все частіше стали звертатися до проблем професійного самовизначення в період студентства.

Досвід зарубіжних країн щодо професійного самовизначення вивчали С. Гриншпун (Англія), Г. Дмитрієв (США), М. Кузів (Німеччина), В. Ленько (країни Європи), О. Павлова (Франція), С. Павлюк (Німеччина), В. Пасічник (Польща) Н. Погребняк (США), О. Приступа (Німеччина), Л. Сундукова (Англія) та ін.

Так, Н. Погребняк розглядає основні моделі університетів, кваліфікації, наукові компетенції та сучасний стан розвитку вищої педагогічної освіти та організацію освітнього процесу в університетах Європи (Великобританії, Франції, Німеччини, Іспанії, Італії та ін.). На підставі аналізу наукових доробків зарубіжних учених, таких як П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер,

А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Бернар, Ж. Гудлет, П. Гудман, Ф. Клейн, Дж. Холт та інших, науковець виокремлює такі моделі університетської освіти:

1. Раціоналістична, яка спрямована, перш за все, на вирішення задач передачі-засвоєння тільки тих культурних цінностей, знань, умінь і навичок, які дозволяють молодій людині безболісно адаптуватися в існуючі суспільні структури, отримати орієнтовний «поведінковий репертуар», який потрібен для адекватного життєустрою у відповідності до соціальних норм.

2. Феноменологічна модель, яка зорієнтована на врахування індивідуальних особливостей кожного зі студентів та базується на персональному ставленні, врахуванні індивідуальних психолого-педагогічних відмінностей студентів за формами навчання та власним темпом засвоєння знань.

3. Модель Болоньї, де студенти формували університет та наймали викладачів.

4. Паризька модель, де університет утворювали магістри, а студенти були лише членами університету. Свій подальший розвиток ця модель університетської освіти отримала у таких формах:

– модель на основі факультетів (об'єднання викладачів за дисциплінами, а навчання зорієнтовано на підготовку фахівців);

– Оксфордська модель (навчання децентралізоване та існує велика кількість окремих об'єднань, що влаштовані для повсякденного життя; це колегіальний або тьюторський тип університетів, де навчання зорієнтовано на підготовку універсалів);

– модель «коледж-університет» – поєднання централізованого навчання з системою коледжів, в університетах головним чином вивчали літеральні мистецтва, а прикладні науки вважалися за такі, що не відповідають рангу університету;

– модель «семінарія-університет» – навчання зорієнтовано на підготовку майбутніх філософів та теологів;

– модель «університет-фірма» – базується на короткострокових цілях вищої освіти;

– модель університет-суспільство – базується на довгострокових цілях вищої освіти;

– неінституціональна модель, яка зорієнтована на надання освітніх послуг поза традиційними соціальними інституціями, якими є університети. Мова йде про Internet та різні форми дистанційної освіти, відкриті університети, різноманітні літні школи та інші форми організації освітнього процесу [44].

Науковець зауважує, що одним із найбільш значимих аспектів трансформаційних процесів у вищій школі за останні двадцять років є орієнтація університетів на промислові потреби і капіталізація досліджень. Відбулися певні зміни в переліку спеціальностей, які стали обиратися студентами закладів вищої освіти на початку XXI століття: 13% бачать своєю майбутньою професією гуманітарні спеціальності, 7% – природничі науки і 15% – дисципліни соціального циклу (що притаманно й сучасній системі вищої освіти України). У більшості випадків їх вибором стають професії, пов'язані з бухгалтерською справою, маркетингом, технічними спеціальностями. Неоднозначною тенденцією, на думку науковця, особливо характерною для великих дослідницьких університетів початку XXI століття, є наміри значної кількості абітурієнтів не стільки оволодіти професією, скільки отримати певний ступінь для подальшого працевлаштування в таких пріоритетних кар'єрних сферах, як бізнес і державна служба [44].

М. Вискребенцева досліджує основні тенденції розвитку професійної підготовки молоді у країнах далекого зарубіжжя (Німеччина, США, Японія, Велика Британія). Науковиця аналізує особливості профорієнтаційної підготовки учнівської молоді у зазначених країнах і визначає такі її основні показники: населення, рівень безробіття, вища освіта (безкоштовна або на платній основі), організація професійної орієнтації, наявність спеціалізованих центрів професійної орієнтації, кількість отриманих

професій. У праці обґрунтовано вплив цих показників на професійну підготовку фахівців у країнах далекого зарубіжжя [9].

О. Ігнатюк розкриває стан системи професійної освіти США і визначає особливості та інноваційні тенденції, які мають місце в підготовці сучасних фахівців в американській вищій школі. Науковець доходить висновку, що у США активно вивчається і оцінюється як стан сучасної освіти та її ефективність, так і здійснюється своєчасне корегування виявлених недоліків. Для цього регулярно досліджуються проблеми ефективності підготовки спеціалістів, аналізуються причини помилок. Спираючись на проведені дослідження, вносяться корективи до навчальних планів, предметів, вилучається застаріле і вводиться те нове, потреба в якому продиктована самим життям [25, с. 8].

А. Боднар, Н. Макаренко присвячують дослідження проблемам професійного самовизначення молоді на етапі навчання у ЗВО. Вони розглядають взаємодію колективності та індивідуальності як інтер- та інтрасуб'єктивний процес. Учені досліджують процес професійного самовизначення у контексті особистісного та соціального самовизначення та доводять висновку, що основною умовою і механізмом професійного самовизначення особистості на етапі навчання у ЗВО є взаємодія колективності та індивідуальності, результатом чого є актуалізація та найбільш повне використання індивідом своїх можливостей [6, с. 49].

Вітчизняні науковці [71; 73; 76; 78], досліджуючи проблему професійного самовизначення на етапі навчання у ЗВО, акцентують увагу на особливостях цього поняття та основних чинниках професійного самовизначення студентів.

Так, М. Савінова характеризує студентство як найбільш творчу та активну частину молоді в усіх країнах світу, яка у процесі професійної підготовки не тільки оволодіває основами майбутньої професійної діяльності, але й зростає духовно. Саме відповідальність вибору є домінуючою ознакою усвідомлення пріоритетів обраної спеціальності,

готовністю студентської молоді до виконання соціальних ролей та функцій еліти нації – інтелігенції. При цьому науковиця до основних соціальних чинників професійного самовизначення особистості відносить: соціальні чинники на мікро- (глобальна соціальна структура) і макрорівні (соціальне становище, освіта батьків, расова та етнічна приналежність, успішність навчання в школі); соціальні чинники впливу на особистість: об'єктивні чинники (етап навчання, професійна спрямованість), суб'єктивні (особистісні характеристики – міра самосвідомості, цілеспрямованість та ін.), соціально-психологічні (вплив близького оточення); – соціальні чинники профорієнтаційної роботи: внутрішні (мотивація, задатки, рівень підготовки, демографічні характеристики), зовнішні (соціальні групи, засоби масової інформації); громадські (школа, заклади позашкільної освіти, громадські організації), заклади професійної (професійно-технічної) освіти (заходи з профорієнтації); інформація служб зайнятості, екскурсії на підприємства; загальна ситуація професійного самовизначення (потреба регіону в кадрах, соціально-економічна ситуація, структура виробництва, наявність робочих місць та ін.) [57].

А. Боднар і Н. Макаренко аналізують різні підходи до питання про термін та критерії завершення професійного самовизначення. Вони стверджують, що вибір професії – це не тільки вибір того чи іншого виду діяльності, а, поряд із визначенням свого покликання, ще й вибір відповідного життєвого шляху, місця у процесі суспільного виробництва, засіб включення у життя соціального середовища, незалежний від вікових меж. Сам вибір не можна назвати професійним самовизначенням тому, що це тільки соціальна орієнтація на конкретний професійний статус, який у майбутньому необхідно буде конкретизувати шляхом вибору спеціальності, місця роботи та інше. При цьому для одних критерієм завершеності професійного самовизначення є вступ до закладу освіти або вихід на роботу, для інших часові рамки цього процесу розширені до моменту закінчення навчання у конкретній професії та до початку трудової діяльності. Існує

думка, що професійне самовизначення завершується підготовкою спеціаліста згідно з соціальним еталоном, критерій – диплом про закінчення закладу освіти. На думку А. Боднар і Н. Макаренко, метою етапу навчання у ЗВО є формування у студентів професійної самосвідомості як найважливішого фактору професійного самовизначення особистості. До факторів, що характеризують самовизначення на стадії професійного навчання, вони відносять потребу у самоствердженні, а також індивідуалізацію навчально-професійної діяльності [6, с. 49].

Ю. Ботузова стверджує, що підлітковий та ранній юнацький вік характеризуються появою нового типу провідної діяльності – навчально-професійної; формуванням активної життєвої позиції та самовизначенням; вибором свого майбутнього соціального стану та усвідомленням способів його досягнення; посиленням особистісного контролю та становленням стабільного образу «Я». Як раз на етапі вибору особистістю закладу вищої освіти основним чинником, на погляд науковиці, є профорієнтаційна робота. І тут не варто покладатися лише на школу. Спільні зусилля школи, батьків, закладів вищої освіти та інших інституцій, що входять до системи професійної орієнтації, зможуть підготувати конкурентоспроможну, успішну, творчу, компетентну особистість зі сформованою самостійністю, мобільністю, ерудованістю, спроможністю до самоосвіти та самовдосконалення упродовж усього життя [7].

Отже, професійне самовизначення – це динамічна система, діючи в якій індивід набуває готовності до самостійної, творчої діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов, та, разом із цим, набуває здатності до самостійного прийняття рішень відносно важливих життєвих цілей, які мають сенс як для самого суб'єкта, так і для суспільства у цілому [19]. Ефективність процесу професійного самовизначення багато в чому залежить від того, яка була орієнтація абітурієнта на майбутню професію ще до вступу до закладу освіти, які

мотиваційні аспекти його професійних намірів, що формуються протягом тривалого часу під впливом багатьох факторів і обставин, який рівень освіченості, цінностей, ідеалів студента, що сформувалися в умовах професійної підготовки до вступу до ЗВО [17, с. 154].

Аналіз наукових доробків вітчизняних учених, які досліджували зарубіжний досвід професійного самовизначення особистості у період навчання у ЗВО дозволяє виокремити основні тенденції професійного самовизначення особистості на етапі набуття нею майбутньої професії у закладі вищої освіти.

По-перше, це наявність свободи вибору змісту навчання, яка ґрунтується на розробленій системі навчальних програм, що дозволяє студенту обирати не тільки певну спеціалізацію, а також рівень і орієнтацію на дослідницьку чи професійну діяльність.

І. Козубовська, О. Стойка, Л. Сідун зауважують, що заклади вищої освіти США по мірі свого розвитку розробили складну систему навчальних програм. На формування структури навчальних програм американських ЗВО впливає низка факторів: політичні, в тому числі загальне соціально-економічне становище США, економічний статус певного штату, його загальна й освітня політика; корпоративні чинники, що визначаються замовленнями компаній, типом ЗВО, його традиціями, джерелами фінансування; суб'єктивні фактори, пов'язані з рівнем професорсько-викладацького складу, студентів, прагненням отримати акредитацію, зокрема на право присудження вчених ступенів. Не менш важливою проблемою, пов'язаною зі структурою навчальних програм, є співвідношення елективних і обов'язкових дисциплін. Співвідношення обов'язкових дисциплін і елективних курсів значно варіюється в залежності від циклу навчання, типу ЗВО, його належності до державного чи приватного сектору. У чотирирічному коледжі, по закінченню якого надається ступінь бакалавра, співвідношення обов'язкових і елективних курсів становить близько 60% до 40% загального обсягу навчальних годин. Найбільша кількість дисциплін

вільного вибору припадає на останній курс, коли студент вже визначився з місцем майбутньої роботи, слідує за ситуацією на ринку праці і прагне вибрати ту сферу виробництва, яка відповідає його професійним і економічним інтересам [27, с. 56–59].

Вибір дисциплін в американських університетах здійснюється під ретельним керівництвом академічного радника (Academic Advisor), який опікується невеликою кількістю студентів (у Гарварді на нього припадає 8 осіб). Студент має право обирати спеціалізацію в будь-який час навчання, але повинен зареєструвати її і почати офіційно вивчати на початку третього року навчання [28, с. 153].

По-друге, розвиток нових форм навчання. Універсальною гуманістичною формою навчання, що базується на використанні широкого спектру традиційних та нових технічних засобів, інформаційних й телекомунікаційних технологій, які створюють умови для вільного вибору студентами освітніх дисциплін став Відкритий університет Великої Британії. Організація освітнього процесу в цьому закладі базується на принципах відкритого, самостійного навчання студента, відповідності освітнім стандартам, діалоговому обміну з викладачем, при цьому якість результату не залежить від знаходження студента в просторі та часі. Освітнє середовище характеризується тим, що студенти в основному віддалені від викладача в просторі й часі, але мають можливість в будь-який момент підтримувати діалог за допомогою засобів телекомунікації. Ця технологія широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та створює за допомогою сучасних телекомунікацій інформаційне освітнє середовище для доставки навчального матеріалу та спілкування. Таким чином реалізується процес дистанційного навчання для досягнення та підтвердження студентами певного освітнього цензу, що стає основою їх подальшої творчої та трудової діяльності [60].

І. Козубовська, О. Стойка, Л. Сідун виокремлюють у вищій школі США такі нові форми навчання, як: «університети без стін», «навчання на базі досвіду», «кооперована освіта», «підприємницький університет».

У США отримали поширення «університети без стін», навчання в яких будується на принципі участі студента в розробці власних навчальних програм і використанні різноманітних і, навіть, ексклюзивних засобів, форм і методів навчання як у закладі освіти, так і за його межами. З цією метою для кожного студента розробляється індивідуальна програма навчання, тривалість якої може складати від одного до двадцяти років. Така програма передбачає використання методів програмованого навчання, курсові роботи, самостійну роботу та інші форми навчання. Студенти мають можливість вивчати те, що їм необхідно, там, коли і де їм це зручно. Для проведення консультацій у різних містах створюються навчальні центри, на допомогу студентам висилаються відеоматеріали із записами навчальних розробок, які можна переглядати в домашніх умовах. Основними перевагами «університету без стін» є його висока мобільність, здатність швидко перебудовуватися, оновлювати навчальні програми по мірі їх «старіння», індивідуалізація освітніх процесів, підвищення ролі та активності студентів.

Для «навчання на базі досвіду» характерні тісні зв'язки з професійною сферою. Тут домінують навчальні програми «за межами кампусу» та «робота-навчання», які координуються Радою з навчання на базі досвіду та фірмою. Студенти здобувають вищу освіту за цими програмами «на робочих місцях» – це, в основному, дорослі люди. Більше 30 традиційних університетів також надають ступінь «за межами кампусу» (найбільша кількість таких ступенів присуджує Вашингтонський університет).

«Кооперована освіта» передбачає чергування навчання і роботи. Тут здобувають освіту, в основному, випускники шкіл. Студенти, які навчаються за цією програмою, закінчують навчання на 1 рік пізніше, ніж за академічною програмою, але натомість отримують можливість поєднувати навчання з професійною діяльністю. Майже 1 тис. ЗВО США пропонують програми

кооперованого навчання, а всього за ними здобувають освіту близько 10% студентів.

Існують також дослідження, які доводять необхідність створення підприємницького університету. Особливостями такого університету є нові організаційні цінності та ідеї, тісно пов'язані зі структурою організації, академічні кафедри та відділи, що створюють нові адміністративні компетенції, контрактна освіта, автономні науково-дослідні підрозділи, які просувають контрактні дослідження і диверсифікують джерела доходів. Все більшого значення набуває теорія і практика «перманентної» освіти, що передбачає створення при університетах курсів перепідготовки, післядипломного навчання. Новим явищем для американської вищої школи стала можливість отримання двох і більше спеціальностей, що дозволило забезпечити більш стабільний і масштабний потік абітурієнтів [27].

По-третє, розвиток взаємодії з практичною сферою. Слушним у цьому сенсі є досвід Німеччини, де дуальна система професійної освіти давно стала зразком ефективності професійної освіти для інших країн. М. Вискребенцева зауважує, що ця система являє собою тісну взаємодію держави, роботодавців, громадських організацій з підготовки висококваліфікованого персоналу відповідно до потреб ринку праці. Дуальна система освіти стала для Німеччини постачальником висококваліфікованих робітників саме завдяки своєму унікальному поєднанню практики та теорії. Специфіка навчання професії в ній полягає у змісті навчального плану, навантаженні та кількості практичних занять, а також у регламенті проведення іспитів, в яких витримується наступне співвідношення завдань: 30% – теорія, 70% – практика. Освітній процес побудований таким чином, що в середньому 1,5 дні на тиждень присвячено теоретичним заняттям, а 3,5 дні – практиці. При цьому якісною характеристикою такого поєднання є синтез виробничої діяльності й теоретичних основ майбутньої професії.

Іншою істотною ознакою дуальної системи освіти Німеччини є механізм входження студента в освітнє і професійне середовище. Головним

для студента при виборі професії та професійної школи є визначення підприємства, що укладає з ним контракт і спрямовує на навчання, оскільки це підприємство є його майбутнім роботодавцем. Незважаючи на те, що цей напрямок завжди буде за тією спеціальністю, яка необхідна підприємству, механізм такого вибору є прийнятним для студента, оскільки гарантує працевлаштування, знижує ризики неуспішної професійної адаптації і вже на стадії навчання формує у студента лояльність до місця роботи [9].

Як зауважує І. Козубовська, важливим напрямом діяльності вищої школи США є забезпечення активної взаємодії з практичною сферою, що, зокрема, виражається в розширенні різних форм навчальної практики – створення навчальних комбінатів і лабораторій при університетах, укладення угод з корпораціями про часткове працевлаштування студентів на час навчання з подальшою повною зайнятістю (до 10% випускників ЗВО отримують робочі місця в такий спосіб) [28].

Цікавим є досвід університетів Польщі, які у своїй структурі мають такий підрозділ, як Бюро кар'єри. Ця структура всіляко сприяє працевлаштуванню студентів під час навчання та після його закінчення, допомагає правильно підготуватися до співбесіди, знайти необхідний об'єкт для проходження практики чи стажування. Кожний ЗВО Польщі має свою мережу працедавців, до якої зазвичай входять профільні компанії та фірми, банки, навіть державні установи. Бюро отримує вакансії й підшукує відповідні кандидатури серед студентів, що раніше виявили бажання працювати [8]. Окрім того Бюро кар'єри під час проведення різних тренінгів та семінарів для студентів формує у них навички з написання резюме, проходження співбесіди з роботодавцями тощо. Цей підрозділ допомагає студентам у працевлаштуванні та проходженні практики і стажування під час навчання. Наприклад, студенти Міжнародного університету логістики і транспорту, що знаходиться у Вроцлаві, мають можливість ще під час навчання проходити практику в кращих логістичних організаціях, таких як Cruzar, Fleet Partners, Leoni, Kabel Polska, що дає їм можливість знайомитися

з особливостями професії, вивчаючи в деталях галузь логістики та весь процес доставки товарів та послуг (від транспорту до бухгалтерського обліку). Студенти Академії готельно-ресторанного бізнесу (м. Познань) після першого семестру проходять місячну практику в Польщі, а далі мають можливість продовжити її у відомих готелях та ресторанах Великобританії, Ірландії, Данії, Франції, Греції, Іспанії, США, Кіпру [8]. Проходження практики під час навчання має провідне значення при працевлаштуванні, оскільки роботодавці звертають увагу на досвід роботи, який набувають студенти в університеті.

По-четверте, профорієнтаційна робота у ЗВО. Як свідчить зарубіжний досвід окремих країн, професійна орієнтація у виші починається ще на етапі професійного відбору учнів. Зокрема, багато ЗВО у США проводять політику прийому, згідно з якою відбір починається ще у школі. Представники закладів освіти знайомлять учнів з програмою вишу, націлюють їх на вивчення певного набору навчальних курсів, заохочують до вивчення низки курсів університетської програми. Наближення шкільної програми до програми ЗВО та отримання свідоцтва про здачу іспитів з цих предметів на рівні коледжу зумовило появу програми зарахування абітурієнтів відразу на другий курс (Advanced Placement Program). За програмою раннього зарахування до коледжів (Early Admission to College) без іспитів зараховуються спеціально відібрані учні випускних класів. І в тому, і в іншому випадку проходять відбір найбільш обдаровані школярі. Для професійного відбору учнів (відповідно до рівня їх пізнавальної активності, мотивів, інтересів та здібностей) працюють спеціальні центри (College Admission Centers). Вони ведуть облік усіх акредитованих ЗВО, в яких спостерігається недобір студентів. Абітурієнти подають до центру заяви та анкети, які вивчаються викладачами. Останні направляють пропозиції обраним абітурієнтам. При зарахуванні приймаються до уваги атестат, ранг і результати вступних іспитів (якщо вони проводяться) [61].

В Японії серед студентів університету, починаючи з 2–3-го курсу, спеціалісти з кадрової роботи проводять профорієнтаційну роботу, відбираючи працівників для своїх компаній. Потенційні працівники проходять тестування, медичне обстеження і починають працювати під час студентських канікул. Вони відвідують лекції керівників і фахівців компанії, ознайомлюються з новаціями у виробництві та прогнозами на майбутнє, набувають практичних навичок. Після цього починаючи спеціалісти протягом двох місяців проходять обов'язковий курс адаптації. Упродовж роботи їх знайомлять з установою, її завданнями та функціями. За кожним молодим спеціалістом закріплюється куратор – керівник середньої ланки, випускник того ж університету. На нього покладається відповідальність за роботу молодого спеціаліста. Основною трудовою концепцією Японії є «гнучкість працівника». Вона передбачає універсальність спеціаліста і роботу фахівця на різних посадах, при чому на кожній не більше ніж три роки. Для цього особа повинна здобути освіту щонайменше з двох спеціальностей і підвищувати свою кваліфікацію протягом життя. Неперервна освіта є невід'ємною складовою трудового процесу працівника в Японії [9].

По-п'яте, організація педагогічного супроводу студентів. У закладах вищої освіти світу, як і в Україні, існує педагогічний супровід студентів. За визначенням Т. Коростіянець, педагогічний супровід студентів – це багаторівнева і поліморфна взаємодія, основна функція якої полягає у стимулюванні тієї індивідуальної сукупності особистісно значущих потреб суб'єкта освітньої діяльності, яка зумовлює його самореалізацію. Він поєднує такі три компоненти: 1. Систематичне відстеження психолого-педагогічного статусу студента і динаміки його особистісного розвитку в процесі навчання у ЗВО. 2. Створення психолого-педагогічних умов для розвитку особистості студентів, їх успішного навчання і професійного розвитку. 3. Створення спеціальних психолого-педагогічних умов для надання допомоги студентам, які мають проблеми в навчанні [30].

I. Краснощок розуміє педагогічний супровід студента як специфічний вид педагогічного супроводу, який спрямовано на створення умов для збільшення можливостей самореалізації студента та його здатності до її здійснення в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Ця цілеспрямована, неперервна суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагога і студента передбачає набуття майбутнім фахівцем досвіду прийняття оптимальних рішень щодо вибору власного шляху найповнішої самореалізації під час професійної освіти та подолання перешкод на обраному шляху самореалізації [31].

Отже, педагогічний супровід спрямований на формування так званих «жорстких навичок» (hard skills), тобто знань та вмінь, які дозволяють виконувати конкретні навчальні завдання, пов'язані з майбутньою професією.

На сьогодні, розроблені за участю педагогів, експертів у галузі освіти та керівників підприємств Рамки навчання XXI століття, містять перелік навичок, необхідних студентам для успіху в роботі та житті. Вони поділяються на три категорії: навички навчання та інновацій; навички цифрової грамотності; життєві та кар'єрні навички [69]. При цьому життєві та кар'єрні навички відіграють не меншу роль для майбутнього фахівця, ніж навички навчання. На їх позначення існує термін «м'які навички» (Soft skills) – це надпрофесійні навички, які більшою мірою характеризують не фахівця, а особистість. До них належать: 1. Критичне мислення – здатність людини ставити під сумнів інформацію, що отримується з різних джерел, перевіряти достовірність її джерела, порівнювати з відомими даними тощо. 2. Соціальний інтелект – уміння розпізнавати та розуміти різні прояви інших людей (тон, настрій, емоції), набуття комунікативних навичок, що є гарантом того, що особистість зможе не тільки створити навколо себе найбільш сприятливе середовище, а й ефективно взаємодіяти з іншими людьми. 3. Креативність – уміння мислити нестандартно, адаптуватися до мінливих умови, продуктивно вирішувати питання будь-якої складності, генерувати

нове і знаходити позитивні сторони навіть у здавалося б безвихідних ситуаціях. 4. Гнучкість, готовність змінюватись – уміння швидко адаптуватися до змінних умов. Знання того, коли змінюватися, як змінюватись і як реагувати на зміни. 5. Ініціативність – уміння визначати мету, планувати процес її досягнення від початкового до фінального етапу, виявляти наполегливість, бути відповідальним і здатним до самостійної роботи. 6. Продуктивність – уміння бути ефективним як у навчанні, так і в роботі, розставляти пріоритети та правильно використовувати час. 7. Культурна компетентність – знання мов, традицій, звичаїв, етичних норм не тільки свого, а й інших народів [69]. Ці навички формуються у ЗВО за підтримки тьюторів і менторів.

По-шосте, організація тьюторської і менторської підтримки студентів. Тьютор (від англ. tutor – наставник) – це персональний наставник (в університетах світу – студент), який допомагає не тільки краще засвоїти складну тему, але й краще зрозуміти свої інтереси, грамотно розставити пріоритети, обрати спеціальність та навчитися вчитися [65].

О. Іваницька, досліджуючи особливості розвитку тьюторства в умовах вищої освіти Німеччини, здійснює аналіз тьюторства в багатьох європейських країнах, зокрема, Франції, Іспанії, Англії, Польщі, а також США. Так, науковиця стверджує, що на сьогодні у британських університетах функціонують спеціальні структурні підрозділи, до функцій яких належить організація тьюторства. Результати аналізу джерельної бази дослідження свідчать, що сьогодні в Оксфорді 60% навчального часу відведено на роботу з тьютором, а 40% – на лекції та семінари. Серед основних функцій тьютора, що працює в британському університеті, науковці виокремлюють інформаційно-змістову, контрольну-діагностичну, організаційно-діяльну, проєктну, рефлексивну, технологічну, мотиваційну, консультаційну. Беручи до уваги такий розподіл навчального часу між аудиторною та самостійною роботою, можемо стверджувати про відведення самостійній роботі надзвичайно важливої ролі. Що й не дивно,

оскільки однією із ключових компетентностей індивідууму на початку XXI століття є його здатність до саморефлексії, самоаналізу задля визначення власних переваг та недоліків, самостійної організації навчання з метою подальшого особистісного, професійного, культурного розвитку. Організація та участь у тьюторіалах надають студентам відчуття приналежності до академічної спільноти університету, забезпечують можливість аналізувати власні прагнення, планувати індивідуальну освітню траєкторію, отримувати навчальний досвід, вивчати свій прогрес у навчанні, визначати перешкоди для навчання і досліджувати потенційні сфери підтримки [23].

Ментор – досвідчений і надійний наставник чи консультант, який може бути працівником ЗВО, або інших організацій чи підприємств та який, отримуючи заробітну плату і виконуючи свої посадові обов'язки, надає консультації студентам, психологічну та організаційну підтримку, координує студентські проекти у визначених напрямках (ІТ, економіка тощо), сприяє розвитку загальних компетентностей з метою забезпечення комфортного освітнього середовища, та підвищення рівня академічної успішності [23, с. 63].

Менторство має низку переваг у порівнянні зі звичайним навчанням. Завдання ментора – розширити компетенції студентів, зокрема когнитивні: системне мислення (уміння аналізувати, оцінювати інформацію, узагальнювати дані, робити висновки та прогнози); креативне мислення (уміння знаходити нестандартні рішення, по-новому дивитися на вже відоме та здатність організувати чіткий зворотний зв'язок); прийняття рішень; соціальні: робота в команді, комунікація (уміння слухати та чути співрозмовника, грамотно оформлювати свої думки, переконливо говорити); соціальна відповідальність (прийняття рішень як з позицій особистої користі, так і з урахуванням інтересів інших); емоційні навички: управління собою (уміння діяти «з холодною головою», не приймати поспішних рішень, продиктованих емоціями); прийняття себе (здорова самооцінка, адекватний

погляд на свої переваги та недоліки, самоповага); прийняття інших (емпатія, розуміння особистих кордонів, вміння вибудувувати екологічні взаємини).

Як зауважує І. Сидорук, менторська підтримка студентів має надаватись у межах таких напрямів: консультування; менторська підтримка в навчанні (формальна освіта); менторська підтримка під час проходження практики; менторська підтримка в написанні та реалізації соціальних проєктів, отриманні грантів; менторська підтримка в неформальній освіті; менторська підтримка в інформальній освіті; менторська підтримка у волонтерській діяльності; менторська підтримка в соціальній мобільності та академічному обміні; менторська підтримка в професійній адаптації та професіоналізації [58].

По-сьоме, вплив студентського самоврядування на професійне самовизначення особистості. І. Акіншина розглядає студентське самоврядування як фактор професійного самовизначення у закладах вищої освіти Німеччини. Науковиця стверджує, що участь студентів у роботі різних органів студентського самоврядування створює необхідні умови для формування особистісних професійних якостей майбутніх спеціалістів. Робота у представницьких органах, у команді, зустрічі з представниками управління освітою формують такі якості, як толерантність, комунікабельність, почуття згуртованості та громадянської свідомості. Спільні творчі проєкти, заходи, конференції, з'їзди розвивають ініціативність, креативність, адаптивність, компетентність, працездатність молодих людей. Сукупність набутих якостей на практиці в органах студентського самоврядування стає запорукою успішності майбутніх фахівців, що й демонструють випускники німецьких ЗВО у різних сферах політики, економіки, культури, освіти [26].

Отже, професійне самовизначення – багатоаспектний процес, що виступає: як процес поетапного ухвалення рішень особистістю і узгодження власних надбань і потреб суспільства; як формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність. При цьому метою

професійного самовизначення майбутнього фахівця є становлення внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови моделі власної поведінки і перспектив свого розвитку; готовність презентувати себе як особистість, що розвивається, самостійно бачити особистісну значущість речей, вибудовувати власну поведінку, формувати професійно значущі якості [18]. Аналіз зарубіжного досвіду професійного самовизначення дозволив виокремити основні тенденції подальшого розвитку цього процесу у закладах вищої освіти і в Україні, до яких віднесено: свобода вибору змісту навчання, розвиток нових форм навчання, взаємодія з практичною сферою, профорієнтаційна діяльність, педагогічний супровід студентів, тьюторська і менторська підтримка, студентське самоврядування.

5.3. Практичні рекомендації щодо використання позитивного закордонного досвіду формування в молоді, що навчається, компетентності у виборі професії в закладах освіти України

На сучасному етапі розвитку освіти проблема професійної орієнтації набуває ще більшої актуальності. Про це свідчить представлення її концептуальних засад та нагальних проблем її розв'язання в нормативно-правових актах останніх років. Зокрема, Національна молодіжна стратегія до 2030 року передбачає, що останні роки здобуття вищої чи професійної освіти та працевлаштування здійснюються одночасно, періодична зміна напрямку професійної діяльності та навчання впродовж усього життя стають звичною ознакою дорослого життя. Завдання держави сприяти тому, щоб кожний молодий громадянин мав можливість усвідомлено обрати власний шлях. Викликом для повноцінної, а не формальної самореалізації, зокрема, визначено несамостійність у виборі напрямку професійної діяльності та, як наслідок, хибне уявлення, що гідно жити можна лише у разі здобуття вищої освіти або опанування виключно престижної професії. Для забезпечення залучення молоді до участі у суспільному житті, підвищення її самостійності,

конкурентоспроможності, формування громадянських компетентностей необхідним є: створення умов для свідомого вибору професійної діяльності через практику і стажування, розширення доступу до навчання та інших освітніх можливостей, орієнтованих на ринок праці; підвищення рівня конкурентоспроможності та зайнятості молоді, здійснення консультування щодо професійного і кар'єрного розвитку, враховуючи її інтереси, можливості та потреби ринку праці, із залученням батьків, роботодавців та інших зацікавлених сторін з урахуванням їх впливу на вибір професійної діяльності [50].

Указ Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» від 30 вересня 2019 р. № 722 визначає такі цілі, як: забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх; сприяння поступальному, всеохоплюючому та сталому економічному зростанню, повній і продуктивній зайнятості та гідній праці для всіх [52].

На виконання законодавства у сфері освіти і науки, Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом, вченими НАПН України та фахівцями МОН України підготовлено проєкт Програми спільної діяльності Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України на 2020 – 2022 роки. У проєкті Програми зміст спільної діяльності узгоджено з пріоритетними цілями, визначеними Програмою діяльності Уряду для освітньої і наукової сфери, зокрема: ціль 1. Кожна дитина має доступ до якісної дошкільної освіти; ціль 2. Випускники школи є самодостатніми, творчими та креативними особистостями, які мають ґрунтовні знання та володіють компетентностями, що потрібні у сучасному світі; ціль 3. Випускники шкіл мають широкий вибір закладів для здобуття якісної професійної освіти з подальшим працевлаштуванням; ціль 4. Випускники закладів вищої освіти є конкурентоспроможними фахівцями на ринку праці [34].

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 901 від 11.08.2021 року, проводиться експеримент за темою «Професійна орієнтація в Новій українській школі». Експеримент здійснюється на базі закладів загальної середньої освіти Вінницької, Запорізької, Київської, Львівської, Миколаївської, Полтавської, Рівненської, Чернівецької областей з червня 2021 р. до грудня 2026 р. Мета експерименту – розробити та експериментально перевірити ефективність впровадження моделі «Професійна орієнтація в Новій українській школі». Об'єкт – система професійної орієнтації здобувачів освіти у закладах загальної середньої освіти [51].

Наукова новизна експерименту полягає в тому, що вперше у межах проєкту EU4Skills за підтримки ЄС і його держав-членів Німеччини, Фінляндії, Польщі та Естонії у співпраці з Міністерством освіти і науки України, ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», Українським інститутом розвитку освіти був розроблений проєкт концепції розвитку профорієнтаційної програми в рамках НУШ. У проєкті зазначається, що професійна орієнтація – це системний та комплексний процес, який має враховувати запити учасників освітнього процесу, потреби громади, ринку праці, та базуватися на залученні всіх зацікавлених сторін. До стейкхолдерів та потенційних партнерів, які мають інтерес та повинні долучатися до реалізації програми, належать: 1) вчителі, учні, студенти та батьки, 2) громадське самоврядування закладу, 3) МОН, інші державні установи; 4) заклади освіти різних рівнів, 5) роботодавці та їх об'єднання, 6) громадські організації тощо. Відповідно до запропонованого проєкту, у школах надавати послуги з кар'єрної освіти та кар'єрного консультування мають право вчителі-предметники, класні керівники, соціальні педагоги, шкільні психологи та фахівці з професійної орієнтації, які повинні отримати відповідну кваліфікацію та дозвіл на кар'єрне консультування, зокрема через Інститути післядипломної педагогічної освіти. При побудові системної професійної орієнтації варто враховувати такі обов'язкові складові: наявність

цілісної програми професійної орієнтації; урахування потреб кожної дитини; наявність кваліфікованих профорієнтаційних радників та/або підготовлених вчителів; контакт із роботодавцями та безпосередній досвід роботи; зв'язок із закладами освіти наступних рівнів освіти; підтримка та розуміння важливості професійної орієнтації керівником школи; доступ до інформації щодо розвитку кар'єри та світу професій. Базова формула цілісної професійної орієнтації в закладі освіти складається з 3-х елементів: наскрізна професійна орієнтація, окремий профорієнтаційний курс на рівні базової та старшої профільної освіти (наприклад, 8 та 10 клас), практика та волонтерство. У проєкті розглядаються підходи до побудови профорієнтації на місцевому рівні, що включають: організацію системи професійної орієнтації на базі опорних шкіл; організацію системи професійної орієнтації на базі міжшкільних ресурсних центрів (МРЦ); організацію системи професійної орієнтації в територіальних громадах та на засадах співробітництва територіальних громад шляхом створення окремих профорієнтаційних центрів або центрів на базі закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти [55, с. 10].

Отже, запропонований проєкт основною ланкою, відповідальною за професійну орієнтацію і у підсумку професійне самовизначення молоді, визначає заклад освіти, що підвищує роль шкіл, закладів професійної (професійно-технічної) освіти, коледжів, університетів та роботодавців у цьому процесі, адже саме вони готують випускників на замовлення роботодавців. Нагадаємо, що сьогодні таку роль відіграють державні центри зайнятості. Важливим є також наскрізний характер цього процесу, що вимагає запровадження професійної орієнтації на всіх рівнях повної загальної середньої освіти (початковому, базовому та профільному). Окрім того, важливим є положення про автономію закладів загальної освіти, оскільки кожна зі шкіл має право, базуючись на стандартах освіти, формувати власні профорієнтаційні програми, виходячи з можливостей і потреб, як власних, так й окремої місцевості та регіону.

Зауважимо, що на сучасному етапі на формування професійного самовизначення молоді, що навчається, суттєво вплинули пандемія COVID-19 та широкомасштабна війна, які актуалізували потребу у спеціалістах таких професій, які раніше не користувалися попитом у випускників шкіл. Ці питання стали предметом аналізу наукових доробків сучасних вітчизняних учених. Так, З. Охріменко, характеризуючи роль профорієнтації в умовах воєнного стану, зауважує, більшість учнів перейшла на дистанційну форму навчання, що ускладнило проведення занять з трудового навчання. Однак, посилаючись на думку психологині О. Любченко, авторка зауважує, що найбільш травмуючими (у загальному) воєнні дії є для учнів підліткового віку. Саме для підлітків спілкування з однолітками, активне пізнання себе, участь у позашкільній освіті, презентація себе, самоутвердження є важливими напрямками самореалізації. Однак, ці види діяльності стали обмеженими або недоступними під час війни в Україні. Науковиця доходить висновку, що освітній процес в умовах воєнного стану повинен бути спрямованим не лише на отримання певних знань, а й мати психотерапевтичну дію. Психологи для зменшення психологічної травматизації радять в умовах війни приділяти увагу трьом сферам: фізичному тілу, спілкуванню та діяльності. У цьому сенсі зростає роль трудового виховання і профорієнтації, оскільки вони мають повний арсенал методів, спрямованих на активізацію зазначених сфер, а саме: вироблення конкретних трудових умінь і навичок, отримання позитивних емоцій, зменшення тривожності, самопізнання, усвідомлення цінності праці та самоцінності, відчуття включеності у суспільно-важливі процеси (волонтерська діяльність), отримання нового досвіду, знаходження нових сенсів. Таким чином, трудове виховання і профорієнтація в умовах воєнного стану мають освітній, терапевтичний та особистісний зміст для учнів [41].

О. Пильтяй, як і З. Охріменко, констатує таку особливість професійного самовизначення на сучасному етапі, як те, що нова реальність пробудила в учнів глибокий інтерес до інформаційних технологій, а також у

деякій мірі змінила життєві та професійні плани старшокласників. Таким чином, професійна орієнтація теж має мінятися, враховуючи зміни у світовому ринку праці та в країні [43].

Також у освітньому процесі потрібно враховувати те, що воєнні дії призведуть до значних трансформацій на ринку праці України. Війна змусила багатьох українців шукати нову роботу, часто в інших регіонах країни чи взагалі за кордоном, і навіть змінювати професію.

На сьогодні наявні багато різних прогнозів щодо професій, які можуть бути затребуваними після війни. Так, Южноукраїнський центр громадського моніторингу та контролю подає професії, необхідні під час війни та які будуть затребувані після її завершення. Зокрема, за даними Южноукраїнської Державної служби зайнятості з січня по квітень 2023 року роботодавці найбільше шукали кваліфікованих робітників з інструментом (22% всіх поданих вакансій): швець, електромонтер, сантехнік, електрогазозварник, пекар; на другому місці – робітники з обслуговування, експлуатації устаткування та машин (17%): водій, тракторист-машиніст, тракторист, токар, оператор заправних станцій та ін.; на третьому щаблі популярності – пошук професіоналів (15%): вчитель, фармацевт, лікар, інженер, економіст, інженер з охорони праці, практичний психолог; далі йдуть працівники сфери торгівлі та послуг, некваліфіковані працівники та фахівці, як от бухгалтер, медсестра, майстер виробничого навчання, механік, вихователь, асистент фармацевта, електрик дільниці [54].

На думку директора Київського міського центру зайнятості Д. Новицького, після війни зросте попит як на кваліфікованих мулярів, монтажників, токарів, слюсарів, електрогазозварників, проєктувальників, архітекторів, енергетиків, так і виробників будівельних матеріалів та конструкцій. Крім того, ринок праці потребуватиме спеціалістів у сфері логістики: водіїв, менеджерів. Також будуть потрібні працівники комунальної сфери. При цьому з війни повернеться велика кількість захисників, які потребуватимуть психологічної адаптації, медичної,

професійної та трудової реабілітації. Це – справа психологів, психотерапевтів, лікарів, реабілітологів. Збільшиться попит на навчання і, як наслідок, на фахівців освітньої галузі, потрібні будуть військові, правоохоронці, працівники ІТ-сфери, працівники сфери торгівлі та послуг [11].

Черкаський обласний центр зайнятості робить прогноз щодо таких професій, як: будівельники, архітектори, зварювальники; столяри; муляри; малярі; слюсарі; електрики; облицювальники; фахівці з озеленення; інженери; транспорт та логістика; менеджери з продажу, маркетингологи; енергетики; програмісти; психологи; правоохоронці; лікарі [63].

Львівський Центр громадського моніторингу та контролю наводить такі дані: 22% – кваліфіковані робітники з інструментом; 17% – робітники з обслуговування, експлуатації устаткування та машин (водій, тракторист-машиніст, тракторист, токар, оператор заправних станцій та ін.); 15% – професіонали (вчитель, фармацевт, лікар, інженер, економіст, інженер з охорони праці, практичний психолог); 13% – працівники сфери торгівлі та послуг; 11% – некваліфіковані працівники та фахівці [16].

Такий прогноз підтверджують і працівники популярного ресурсу Work.ua. Згідно з їхніми даними в Україні після перемоги особливо актуальними будуть професії у сфері будівництва, медицини, освіти та науки, безпеки та ІТ, а також енергетиків та спеціалістів у сфері логістики [21].

Отже, на перший план постають спеціалісти, які мають володіти робітничими професіями, однак завжди актуальними залишаться професії вчителя, лікаря, інженера, енергетика, логістика, підготовка з яких відбувається у закладах вищої освіти.

Актуальним у дослідженні проблеми професійного самовизначення є питання недоліків в організації роботи щодо професійного самовизначення особистості та шляхи їх подолання.

Так, Т. Попова виділяє такі основні недоліки організації профорієнтаційної роботи: відсутність спеціалістів-профорієнтологів у

штатах загальноосвітніх шкіл та інших закладів освіти; недостатня профорієнтаційна підготовка педагогічних працівників; низький рівень відповідного матеріально-технічного та інформаційно-методичного забезпечення; відсутність чіткої взаємодії різних учасників профорієнтаційного процесу (органів працевлаштування, народної освіти, охорони здоров'я та ін.); відсутність індивідуального, диференційованого підходу до особистості під час профорієнтаційної роботи; використання, переважно, словесних, декларативних методів; низький рівень інформації про потреби суспільства в кадрах [48].

3. Охріменко виокремлює таке коло проблем, що перешкоджають ефективній реалізації трудового виховання і профорієнтації в сучасних умовах: 1. Мінімальна кількість годин у навчальних планах ЗЗСО на трудове навчання і відсутність годин на професійну орієнтацію здобувачів освіти. 2. Застаріле методичне забезпечення. 3. Не врахування потреб учнів в освітньому процесі на отримання навичок трудової діяльності (професійні проби). 4. Відсутність науково-методичної підтримки вчителя в умовах дистанційного навчання. 5. Відсутність систематичного профорієнтаційного супроводу учнів [41].

О. Денисюк, Н. Титаренко, Т. Дронь у моніторинговому дослідженні щодо професійної орієнтації учнів у закладах загальної середньої освіти на підставі аналізу відповідей на запропоновані запитання анкети доходять висновку, що до кола проблем процесу професійного самовизначення належать також: 1) некерованість організацією профорієнтаційної роботи серед учнів у закладах загальної середньої освіти. Наприклад, на запитання анкети з множинним вибором три чверті респондентів (75,9%) зазначають, що в їхньому закладі освіти організують профорієнтаційну роботу класні керівники. Трохи менша частка (73,3%) заступників директора вказують, що, окрім класних керівників, ще й вони відповідальні за цю роботу; 2) відсутність або вакантність посади кар'єрного консультанта; 3) відсутність комп'ютерних програм з переліком і характеристикою професій, доступних

для учнів на шкільних комп'ютерах. Вивчення цього питання показало, що лише 7,8% закладів забезпечені такими програмами; 4) недостатнє використання вільного доступу до актуальної, повної та якісної інформації щодо спеціальностей у ЗЗСО; 5) відсутність долучення до всеукраїнських та міжнародних проєктів і конкурсів профорієнтаційного спрямування, зокрема, «WorldSkills-junior» та «Вхід до професії»; 6) відсутність застосування таких форм та інструментів профорієнтації, які відповідають концепції Нової української школи, зокрема, тренінгів, занять з сучасних навичок та наскрізних умінь, екскурсій до компаній, на виробництво, в заклади освіти та центри зайнятості тощо [14].

Ю. Загребнюк, аналізуючи стан діяльності школи з підготовки учнів у закладах загальної середньої освіти України до професійного самовизначення засвідчує, що: учні недостатньо поінформовані про світ професій; основними способами підготовки учнів до вибору професії є розпитування батьків і знайомих про неї, читання відповідної літератури; водночас незнання багатьма школярами головних особливостей майбутньої спеціальності свідчить про невисоку ефективність таких способів самопідготовки до професійного самовизначення; кожен п'ятий дев'ятикласник і шостий випускник школи не готується до майбутньої професійної діяльності; оскільки посади власне профконсультанта в сучасній школі немає, його функції виконують різні працівники: учителі, психологи, адміністрація, увесь педагогічний колектив; головними формами професійної орієнтації в сучасних загальноосвітніх школах є бесіди, зустрічі з представниками професій, екскурсії на підприємства та організації; у підготовці молоді до професійного самовизначення майже не враховують соціальний прогноз потреби країни в кадрах; педагоги погано обізнані зі станом справ на сучасному ринку праці та з сучасними соціально-професійними орієнтирами учнів [22].

А. Боднар аналізує деякі проблеми професійного самовизначення студентів на сучасному етапі навчання у закладі вищої освіти та констатує,

що у системі цінностей і життєвих оцінок виникає протиріччя, яке підсилюється по мірі більш активного включення особистості в безпосередню суспільно-економічну і соціально-політичну ситуацію, та навпаки, зростання соціальної апатії та прагнення до самоізоляції веде до формування відносно самодостатніх образів соціальної реальності, внутрішньо несуперечливих, саме внаслідок менш адекватно змінюваних умов життя. У молодіжному середовищі домінує тенденція певного відмежування від суспільних проблем, зосередження на собі не в плані свого розвитку і вдосконалення, а в плані розв'язання якихось побутових проблем, вони зосереджені більше на судженнях, оцінках, менше на реальних діях і вчинках. При цьому однією з основних цінностей для них виступає соціальна захищеність, близькість-віддаленість до влади, якихось розподільчих механізмів, бідності-багатства, залежності-незалежності від обставин. Ці дуже спрощені моделі стимулюють активізацію і викривають основні протиріччя сучасної вищої школи. Між вимогами, висунутими суспільством до кожного спеціаліста, і зниженням рівня напруження, яким студенти обмежують своє особистісне та професійне зростання. Науковиця зауважує, що спеціалізація веде не до конкретизації орієнтації студента у професії та в часі, а навпаки розширює часові межі настільки, що людина губиться у часі. Пояснення можна знайти лише у тому, що ЗВО не зорієнтовує, по-перше, на перспективу, тобто не розкриває в повній мірі шляхи реалізації конкретної професії, по-друге, навчання у ньому майже не пов'язується з майбутньою професійною діяльністю, знання накопичуються заради знань, теоретичний курс відірваний від практичного застосування, по-третє, мінімізований соціальний захист. Нерозв'язаність цих проблем «ззовні» суб'єкта професійної діяльності породжує реальну неефективність професійного навчання, що призводить до незадоволення своєю працею. Нерозв'язаність цієї проблеми «зсередини» суб'єкта породжує внутрішню напруженість і особистісні конфлікти, в дію включається механізм особистісного захисту. Ці

наслідки з необхідністю передбачають включення спеціаліста-психолога в процес діагностики й корекції особистісного та професійного конфлікту [5].

Отже, дослідження проблемних питань щодо розвитку професійного самовизначення особистості дозволяє виокремити такі з них: 1. Відсутність посад (ставок) профконсультантів (кар'єрних консультантів) у школах та інших закладах освіти різних рівнів. 2. Відсутність у навчальних планах загальноосвітніх шкіл спеціального предмета з професійного самовизначення. 3. Відсутність практики (професійних проб) з різних професій в старших класах. 4. Відсутність чіткої взаємодії різних учасників профорієнтаційного процесу. 5. Використання традиційних форм і методів професійної орієнтації учнів. 6. Дефіцит необхідного інформаційного забезпечення процесу професійного самовизначення. 7. Недостатня профорієнтаційна підготовка педагогічних працівників.

На наш погляд, до таких недоліків варто також віднести відсутність нормативно-правового закріплення пріоритетного значення освітніх закладів як суб'єктів, відповідальних за професійну орієнтацію, і у підсумку – за професійне самовизначення молоді [20].

Аналіз наукових доробків вітчизняних учених щодо зарубіжного досвіду розвитку проблеми професійного самовизначення особистості дає можливість надати практичні рекомендації щодо його використання у формуванні в учнів компетентності у виборі професії.

Так, М. Тименко пропонує такі шляхи вдосконалення роботи щодо професійного самовизначення особистості на загальнодержавному, регіональному рівнях та на рівні закладу освіти. Зокрема, на загальнодержавному рівні: перетворення питання професійної орієнтації молоді на державний пріоритет шляхом його розгляду на засіданнях Уряду, Верховної Ради України, міністерств, в регіонах; створення гнучкої правової інфраструктури, оновлення законодавчих і нормативно-правових актів в освітній сфері, сфері зайнятості та професійної освіти, що сприятиме забезпеченню державної підтримки профорієнтаційної системи,

законодавчому та нормативно-правовому врегулюванню її здійснення, а також ефективній співпраці з роботодавцями для поліпшення якості навчальних послуг; розроблення державного стандарту вищої освіти за спеціальністю «Шкільний профконсультант»; створення оптимальних умов для організації професійної підготовки профконсультантів у провідних педагогічних закладах вищої освіти; удосконалення Державного класифікатора професій відповідно до вітчизняних і світових тенденцій, включення професії профконсультанта до Державного класифікатора», інформаційна підтримка Інтернет-сайтів для надання необхідної і доступної інформації учнівській молоді, випускникам і безробітним з питань вибору професійного майбутнього, набуття відповідної освіти та умов працевлаштування тощо. На регіональному рівні: запровадження горизонтального виміру профорієнтації шляхом формування мереж закладів/центрів, що пропонують профорієнтаційні послуги; залучення до організації та здійснення профорієнтаційної роботи в школі представників бізнесу та роботодавців, які є фахівцями з певної професійної галузі; організація днів відкритих дверей, освітніх ярмарок, фестивалів професій, ярмарків вакансій, бірж праці, днів кар'єри тощо. На рівні закладу освіти: формування стратегії розвитку закладу освіти з метою забезпечення його ефективної співпраці з соціальними партнерами з урахуванням їх компетенцій і можливостей; використання нетрадиційних форм і методів проведення профорієнтаційної роботи з учнями [62, с. 157–160].

З огляду на використання позитивного зарубіжного досвіду щодо професійного самовизначення молоді, слушним є запровадження професійних проб в освітній процес та позаурочну роботу. Професійна проба – це моделювання елементів конкретного виду професійної діяльності, що мають завершений вигляд, яке сприяє свідомому й обґрунтованому прийняттю рішення про оцінку, самооцінку її виконання; це співставлення своїх індивідуальних особливостей з вимогами конкретної праці. Проби можуть проходити в межах здійснення освітнього процесу та здійснюватись

у позаурочній роботі. У ході професійних проб учням повідомляють базові відомості про конкретні види діяльності в тій чи іншій професійній галузі; моделюються основні елементи різних видів професійної діяльності; визначається рівень готовності учнів до виконання проб; забезпечуються умови для діяльності. При цілеспрямованій професійній орієнтації важливе поєднання словесно-наочних методів із практичними. Професійні проби дають підлітку можливість набути досвід у тій діяльності, яку він вибрав, і визначити, чи відповідає її характер його здібностям і вмінням. Реалізація цього підходу припускає самостійне та повне виконання роботи з покладанням усієї відповідальності за неї на учня. Позитивним явищем може бути той факт, що професійні проби можуть виступати як одна з форм тимчасової зайнятості учнів. Професійні проби дозволяють залучити учнів до праці, сформуванню початкові професійні вміння, отримати досвід взаємодії з роботодавцем, інформацію у сфері трудових відносин. У результаті проходження професійних проб учні мають нагоду випробувати свої сили у професіях різних сфер діяльності. Розглядаючи професійну пробу як процес, ми можемо відзначити її діагностичні та навчальні можливості. Крім того, професійна проба стимулює формування адекватної самооцінки рівня готовності учня до майбутньої професійної діяльності, виступає ефективним механізмом формування й розвитку майбутньої професійної «Я-концепції» особи [56].

Програма спільної діяльності Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України на 2021 – 2023 роки передбачає такі шляхи вдосконалення, як: розроблення науково-методичного забезпечення профільного і професійного самовизначення учнів; наукове та методичне забезпечення діагностики когнітивних та особистісних чинників самовизначення щодо майбутньої професії обдарованих учнів ліцею; інструментарій діагностики чинників самовизначення щодо майбутньої професії обдарованих учнів ліцею, методичний посібник [53].

Необхідним є введення до навчальних планів закладів загальної середньої освіти предмета з професійного самовизначення [20], що дало б можливість учням знати: загальну характеристику своїх психофізичних даних; класифікацію професій на основі їх типологій; карту світу професій; схему особистісної професійної перспективи; тип професій до якого вони відносяться; санітарно-гігієнічні умови праці; перспективи зайнятості; потреби ринку праці в тих чи інших спеціалістах; нові професії на ринку праці; основи підприємницької діяльності тощо. При цьому учні мали б можливість набути практичних навичок, щоб вміти: визначити головну мету професійного вибору; установити її відповідність іншим життєвим цілям; визначити шляхи розвитку і саморозвитку для підготовки до вибору професії майбутньої діяльності; проводити аналіз різних професій; зіставляти свої можливості з вимогами та потребами ринку праці; забезпечити розвиток професійно важливих якостей особистості; скласти схему особистої професійної перспективи; скласти необхідні документи щодо працевлаштування; підготуватися до співбесіди з роботодавцем тощо.

Необхідною умовою покращення роботи з професійного самовизначення молоді, що навчається, є використання інтернет-ресурсів. До них слід віднести створення профорієнтаційного мультимедійного порталу у мережі Інтернет для старшокласників, батьків і педагогів. З огляду на зарубіжний досвід варто акцентувати на використанні: системи доставки кар'єрної інформації: комп'ютеризовані програми, які забезпечують самооцінку, вивчення кар'єри та безліч іншої професійної та освітньої інформації про можливості професійної підготовки; кар'єрних таблоїдів: публікації у газетному чи журнальному форматі, що описують професії, які надають інформацію про тенденції ринку праці та дають поради щодо заяв про прийом на роботу, резюме, проходження співбесід та підготовки до освіти; навчальних програм сприяння розвитку кар'єри: навчальна програма, заснована на компетенціях, для підготовки людей до сертифіката помічника з розвитку кар'єри. Навчальна програма охоплює 12 компетенцій, які

включають навички допомоги, оцінку, теорію та практику розвитку кар'єри, інформацію про ринок праці, технології та управління програмами; портфеля особистого планування Get-A-Life: простий у використанні та мотивуючий інструмент планування кар'єри для учнів 5–12 класів; мережі професійної інформації (O*NET): зручна у використанні база даних, доступна з будь-якого веб-браузера, що містить вичерпну інформацію про ринок праці, професійний та кар'єрний розвиток, способи доступу до цієї інформації та способи використання цієї інформації в консультаційних або освітніх цілях.

Отже, аналіз питання щодо використання позитивного закордонного досвіду формування в осіб, що навчаються, компетентності у виборі професії в закладах освіти України дозволяє виокремити проблемні питання щодо розвитку професійного самовизначення особистості, а також визначити шляхи їх розв'язання.

Висновки до п'ятого розділу

1. Система професійного самовизначення у школах європейських країн та США спрямована на надання учням всіх необхідних інструментів і підтримки для успішного вибору майбутньої професії та освітнього шляху. Вона враховує як індивідуальні особливості учнів, так і потреби ринку праці, забезпечуючи інтеграцію теоретичного навчання з практичним досвідом. Поряд із допомогою у виборі професії пріоритетним є формування самостійності, вміння оцінювати себе в контексті ринку праці, прагнення до професійної конкурентоспроможності та мобільності. У контексті організації професійної підготовки є використання активних форм і методів навчання, організація професійних проб і трудових практик.

2. Дослідження наукових доробків вітчизняних учених щодо зарубіжного досвіду професійного самовизначення у закладах вищої освіти дозволило виокремити фактори, які сприяють професійному самовизначенню особистості на етапі набуття нею професії у ЗВО. До них слід віднести

свободу вибору змісту навчання, розвиток нових форм навчання, взаємодію з практичною сферою, профорієнтаційну діяльність, педагогічний супровід студентів, тьюторську і менторську підтримку, студентське самоврядування.

3. Аналіз питання щодо використання позитивного закордонного досвіду формування в учнів компетентності у виборі професії в закладах освіти України доводить провідну їх роль у процесі професійного самовизначення особи. Їх діяльність має бути спрямована на підготовку особистості до вибору, що має зробити кожен після здобуття загальної середньої освіти при переході від цього рівня до програми професійного навчання або до професійної діяльності. Суть підготовки полягає в отриманні знань про право вибору кар'єри як індивідуальної свободи. Заклад освіти має підготувати учнів до такого вибору та прийняття рішення самостійно.

Результати дослідження, представлені у розділі, викладені в таких публікаціях автора: [17]; [18]; [19]; [20].

Список використаних джерел до п'ятого розділу

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. К. : Вища школа, 1998. 207 с.
2. Авраменко М. М. Профільне навчання в середній школі Федеративної Республіки Німеччини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. К. : Інститут педагогіки АПН України, 2007. 221 с.
3. Балацька Н. І. Професійна орієнтація учнів у сучасних середніх школах Англії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. К. : Київ. нац. лінгв. ун-т, 2004. 23 с.
4. Балацька Н. І. Порівняльний аналіз англійської та української систем професійної орієнтації учнів. *Рідна школа*. 2005. № 11. С. 76–77.
5. Боднар А. Я. Деякі проблеми професійного самовизначення студентів на сучасному етапі навчання у ЗВО. *Психолого-педагогічні особливості професійної підготовки фахівців у ВНЗ* : матеріали наук. конференції (8 лютого 2018 року). К., 2018. С. 8–11. URL : <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/14787>
6. Боднар А. Я., Макаренко Н. Г. Особливості професійного самовизначення особистості на етапі навчання у ВНЗ. *Наукові записки НаУКМА*. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2006. Т. 59. С. 49–55.
7. Ботузова Ю. В. Проблеми забезпечення наступності у формуванні професійного самовизначення абітурієнтів. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, 2019. VII(35), Issue 213. P. 28–33.
8. Бюро кар'єри в університетах Польщі : функції підрозділу. URL : https://osvita.ua/abroad/higher_school/poland/69343/
9. Вискребенцева М. В. Професійна підготовка молоді в країнах далекого зарубіжжя: Німеччина, США, Японія, Велика Британія. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2013. Вип. 30 (83). С. 109–116.

10. Грегоращук Ю. В. Організація професійної підготовки в старшій школі США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. 20 с.

11. Гулійчук Д. Ринок праці після війни: на яких спеціалістів зросте попит. URL : <https://tsn.ua/ukrayina/rinok-praci-pislya-viyni-na-yakih-specialistiv-zroste-popit-2480143.html>

12. Гурман Т. Л. Формування професійного самовизначення старшокласників : з досвіду США. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. Вип. 19(1). С. 170–181. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2015_19\(1\)_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2015_19(1)_18).

13. Дементьев И. В. Генезис и понятие профориентации в педагогической науке и практике. *Научные труды Республиканского института высшей школы*. Минск, 1988. С. 32–38.

14. Денисюк О. Я., Титаренко Н. В., Дронь Т. О. Моніторингове дослідження щодо професійної орієнтації учнів у закладах загальної середньої освіти : інформаційно-аналітичні матеріали Міністерства освіти і науки України. Київ, 2022. URL : https://iea.gov.ua/wpcontent/uploads/2022/12/profori%D1%94ntacziya_2022.pdf

15. Джурило А. Стратегії реформування загальної середньої освіти НДР і ФРН у другій половині ХХ століття. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 2–3. С. 95–102.

16. Добрович К. Які професії будуть найбільш затребувані в Україні після війни? URL : <https://ratusha.lviv.ua/yaki-profesiyi-budut-najbilsh-zatrebuvani-v-ukrayini-pislya-vijny/>

17. Дубінка М. М. Проблема професійного самовизначення студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 120. С. 148–155. URL : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nz_p_2013_120_25.pdf

18. Дубінка М. М. Соціальне самовизначення старшокласників : пошук підходів до розуміння. *Рідна школа*. 2017. № 3–4 (1047–1048) (березень–квітень). С. 15–19.
19. Дубінка М. М. Професійне самовизначення майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Вип. 186. С. 92–98. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-186-92-98>
20. Дубінка М. М. Специфіка професійного самовизначення особистості майбутнього фахівця. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 140. С. 47–51. URL : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nz_p_2015_140_14.pdf
21. Експерти назвали 7 професій, які будуть мати великий дохід після війни. URL : <https://gsminfo.com.ua/137012-eksperty-nazvaly-7-profesij-yaki-budut-maty-velykyj-dohid-pislya-vijny.html>
22. Загребнюк Ю. В. Професійне самовизначення учнівської молоді в середніх навчальних закладах США : монографія. Уманський. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. 159 с.
23. Іваницька О. Академічне менторство у закладах вищої освіти України. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2024. № 1(54). С. 63–66.
24. Іваницька О. С. Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Львів, 2019. 270 с.
25. Ігнатюк О. А. Особливості підготовки сучасних фахівців у системі вищої професійної освіти США. *Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2011. № 1. С. 55–64.
26. Ісаєв І. Ф., Акіншина І. Б. Студентське самоврядування в спеціальному вищому навчальному закладі Німеччини як фактор

професійного самовизначення молоді. *Сучасні проблеми науки і освіти*. 2013. № 5. URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10198>.

27. Козубовська І. В., Стойка О. Я, Сідун Л. Ю. Історико–педагогічні аспекти розвитку вищої освіти в США (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Ужгород : Видавництво ПП «АУТДОР-ШАРК», 2015. 186 с.

28. Козубовська І. В., Стойка О. Я. Трансформаційні процеси в системі вищої освіти США : монографія. Ужгород : Ужгородський національний університет, 2014. 228 с.

29. Коpecь Л. В. Психологія особистості: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. К. : Вид. дім «Кієво-Могилянська академія», 2008. 458 с.

30. Коростіянець Т. П. Педагогічний супровід студентів в освітніх установах педагогічної вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12. С. 111–115.

31. Краснощок І. Зміст та структура педагогічного супроводу самореалізації студентів. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. Січень, 2020. С. 9–13.

32. Кузів М. З. Професійна орієнтація учнівської молоді в Німеччині й Україні в умовах ринку праці (порівняльний аналіз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01. К. : НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, 2011. 20 с.

33. Ленько В. Європейський досвід організації професійної орієнтації. *Маркетингові технології підприємств в сучасному науково-технічному середовищі* : Матеріали Х Регіональної науково-практичної Інтернет-конференції молодих вчених та студентів, 8 листопада 2019 року. Тернопіль : ТНТУ, 2019. С. 36–38.

34. Луговий В. І., Куліш Т. І. Розроблення Проєкту Програми спільної діяльності Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України на 2020 – 2022 роки : доповідь на засіданні Президії НАПН України 14 листопада 2019 р. *Вісник НАПН України*. 2019. № 1(1). С. 1–3. URL : <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2019-1-1-2-3>

35. Лузан М. Професійна орієнтація старшокласників у Великій Британії та США. *1020-річчя історії шкільної освіти в Україні : традиції, сучасність, перспективи* : Міжнар. наук. конф., 23 квітня 2009 р. : збірник матеріалів. К. : Київський столичний ун-т ім. Бориса Грінченка. К., 2009. С. 122–123.

36. Марчук І. П. Аналіз досвіду управління системою професійної орієнтації у Великій Британії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць. Запоріжжя : Класич. приват. ун-т., 2010. Вип. 8. С. 307–311.

37. Мороз Н. С. Організація профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Херсон : Херсон. держ. ун-т, 2007. Вип. 46. С. 156–160.

38. Наконечна М. В. Професійна освіта в Німеччині в контексті історико-педагогічного аналізу. *Молодий вчений*. 2018. № 10(1). С. 81–85. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_10\(1\)_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_10(1)_21).

39. Ольхувка П.-Я. Професійна орієнтація школярів у гімназіях Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Тернопіль : Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2014. 18 с.

40. Островська К. Велика Британія : професійні навички тут важать більше, аніж диплом. Профорієнтація – зроби свідомий вибір. Благодійний фонд «Розвиток України». 2007. URL : <http://prof.osvita.org.ua/uk/experience/greatbritain.html>

41. Охріменко З. В. Роль трудового виховання і профорієнтації в умовах воєнного стану. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : збірник наукових праць. 2022. Том 1. № 1 (103). С. 150–160. URL : https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/396

42. Пасічник В. Організація профорієнтації в загальноосвітніх школах Польщі на сучасному етапі. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Серія : Педагогічні науки. Луцьк, 2015. № 1 (302). С. 26–30.

43. Пильтяй О. Сучасні виклики до професійної орієнтації учнівської молоді в реаліях сьогодення. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 64. Том 2. С. 286–291. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-2-45>

44. Погребняк Н. М. Вища університетська освіта за кордоном : основні моделі, кваліфікації, наукові компетенції. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского*. Симферополь, 2013. Том. 26 (65). № 2. С. 87–98.

45. Понікаровська Н. А. Особливості профорієнтаційної діяльності у Сполучених Штатах Америки та Великій Британії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць. Запоріжжя : Класич. приват. ун-т. 2014. Вип. 34 (87). С. 293–298.

46. Пономаренко О. Г. Особливості профорієнтаційної роботи у навчальних закладах Великої Британії. *Вища школа*. 2011. № 3. С. 69–77.

47. Пономаренко О. Г. Провідні педагогічні принципи та умови профорієнтаційної роботи з сільською молоддю у середніх навчальних закладах Великобританії. URL : http://www.rusnauka.com/1_NIO_2012/Pedagogica/4_98806.doc.htm

48. Попова Т. С. Реалізація профорієнтаційної діяльності шляхом застосування сучасних засобів інтернет-технологій. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 2013. Вип. 17. Кн. 2. С. 181–190. URL : https://lib.iitta.gov.ua/4731/1/2_17_2013.pdf

49. Припотень В. Національні проблеми та зарубіжний досвід професійної освіти та профорієнтації молоді. *Вісник КНТЕУ*. 2010. Вип. 5. С. 120–127.

50. Про Національну молодіжну стратегію до 2030 року : Указ Президента України від 12.03.2021. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/94/2021?find=1&text=%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD#Text>

51. Про проведення експерименту за темою «Професійна орієнтація в Новій українській школі»: наказ Міністерства освіти і науки України № 901 від 11.08.2021. URL :

<https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/661/691/dea/661691dea7e96178606715.pdf>

52. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року : Указ Президента України від 30 вересня 2019 р. № 722. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text>

53. Програма спільної діяльності Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України на 2021 – 2023 роки, затверджена 22 грудня 2020 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/n0001729-20#Text>

54. Професії, затребувані в Україні під час та після війни. Як здобути нові? URL : <https://yuzhkanews.city/articles/291610/mulyar-psiholog-programist-chi-energetik-yaki-profesii-budut-najbilsh-zatrebuvani-v-ukraini-pislya-v>

55. Професійна орієнтація у Новій українській школі. К., 2020. 36 с.

56. Професійні проби самовизначення учнів. URL : <https://osvita.ua/school/method/technol/45117/>

57. Савінова М. Студент XXI століття: специфіка професійного самовизначення. *Дидаскал* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Університетська освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», 17–18 листопада 2020 р. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. № 21. С. 144–147.

58. Сидорук І. І. Роль менторства у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія : Педагогіка і психологія. 2019. Вип. 2 (18). С. 283–289.

59. Слюсаренко Н. В. Підготовка до свідомого вибору професії як першочергове завдання трудової підготовки учениць британських шкіл у ХХ столітті. *Таврійський вісник освіти*. 2008. № 3. С. 5–9.

60. Статкевич А. Г. Становлення відкритого університету Великої Британії (історичний аспект). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2008. № 40. С. 138–141.

61. Стойка О. Я. Вирішення проблеми доступності вищої освіти в США. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2015. Вип. 35. С. 177–179.

62. Тименко М. М. Професійна орієнтація та кар'єрне навчання учнів у середніх навчальних закладах Англії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. К. : Інститут педагогіки НАПН України, 2017. 228 с.

63. ТОП-5 професій, які будуть затребувані в Україні після війни. URL : <https://chk.dcz.gov.ua/publikaciya/top-5-profesiy-yaki-budut-zatrebuvani-v-ukrayini-pislya-viyny>

64. Удовиченко Н. К. Підготовка професійних консультантів служби зайнятості у вищих навчальних закладах Німеччини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 185 с., С. 99.

65. Хто такий тьютор? URL : <https://optima.school/blog/hto-takij-tutor>

66. Шамсутдинова И., Павлова О. Профессиональная ориентация учащихся во Франции. URL : https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194958461&archive=1195596857&start_from=&ucat=&

67. Arbeitslehre im Sekundarbereich. Reihe 2. Arbeitsbücher. Der Mensch am Arbeitsplatz. Berlin : Herrman Schrödel Verlag KG., 1987. 71 s. S. 44–50.

68. Caroff A. L'orientation des eleves: problemes generaux, role des structures et des acteurs de l'orientation. Paris : Documentation française, 1989. 130 p.

69. Fadel C. & Trilling B. 21st Century Skills : Learning for Life in Our Times. *Education Review*. 2015. URL : <https://doi.org/10.14507/er.v0.1296>

70. Konceptziya-proforyentaczii-dlya-gromadskogo-obgovorennya. URL : https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/01/konceptziya-proforyentaczii-dlya-gromadskogo-obgovorennya-16_12_20-.pd

71. Knysh I., Dubinka M., Kochubei O., Poliakov I. & Tiahur V. Practices for readiness of future specialists for professional self-determination in the information society. *Amazonia Investiga*. 2022. Vol. 11(59), P. 108–118. DOI : <https://doi.org/10.34069/AI/2022.59.11.10>

72. Münch J. Das Berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. 3 Aufl. / hrsg. vom CEDEFOP. Luxemburg, 1997. 207 s. S. 78–84.

73. Nadezda Firsova, Olha Bezkorovaina, Roman Oleksenko, Oleksandr Chernenko, Nataliia Tsukanova, Mykola Dubinka, Vitalii Ihnatiev and Mykhailov Anatolii. Improving the quality of education based on the system of continuing education. *E3S Web of Conferences, IPFA.2024*. Vol. 538. P. 1–6. DOI : <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202453805002>

74. School-to-Work Opportunities Act of 1994. *Public Law*. 1994. May 4. P. 103–239. URL : <https://www.congress.gov/bill/103rd-congress/house-bill/2884/text>

75. Super D. A theory of vocational development. *American Psychologist*. 1953. Vol. 8. P. 185–190.

76. Tsurkan L., Dubinka M., Savchenko N., Slipchyshyn L. & Kalenyk M. Gamification in developing readiness for self-fulfillment in students of Higher Educational Institutions. *Apuntes Universitarios*. 2023. Vol. 13 (3). P. 80–91. DOI : <https://doi.org/10.17162/au.v13i3.1525>

77. What is NCDG? URL : https://www.acrnetwork.org/ncdg/ncdg_what.html

78. Yulya Zhurat, Vitalii Honcharuk, Maya Zubal, Nataliia Savchenko, Mykola Dudinka, Oksana Yazlovetska. Formation of the Subjectivity of the Future Teacher in the Educational Realities of Ukraine. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. Vol. 14(2). P. 434–460. DOI : <https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/589>

ВИСНОВКИ

1. Історіографічний та джерелознавчий аналіз проблеми професійного самовизначення особистості (30-ті роки ХХ – ХХІ століття) здійснено на підставі ґрунтовного аналізу з метою висвітлення її витоків, основних етапів розвитку у визначений період, еволюції та сучасного стану вивчення досліджуваної проблеми. До використаних джерел належать:

- 1) документальні джерела досліджуваного періоду: нормативно-правові акти та архівні документи (закони, постанови, накази, резолюції, інструкції партійних та державних органів влади різного рівня, органів управління освітою (Наркомосу, інших міністерств і відомств, Міністерства освіти), рекомендації Міжнародної організації праці, дорадчих органів та комітетів, звернення тощо), що розкривають питання профорієнтації та професійного самовизначення осіб, що навчаються, видані у досліджуваній період;
- 2) інтерпретаційні джерела: праці вітчизняних та зарубіжних науковців, педагогів і діячів освіти, які були сучасниками досліджуваного періоду; наукові дослідження сучасних авторів, що висвітлюють історію розвитку професійного самовизначення 30-х років ХХ – ХХІ століття; дисертаційні роботи, монографії, автореферати дисертацій, наукові статті, матеріали науково-практичних міжнародних та всеукраїнських конференцій, предметом яких є професійне самовизначення особистості або дотичні до окресленої проблеми питання; 3) матеріали періодичних видань, що сприяли вивченню урядової політики щодо освіти та окремих аспектів упровадження педагогічного досвіду з реалізації завдань профорієнтації та професійного самовизначення (наукова преса, статті газет і журналів, на сторінках яких висвітлювалася проблема професійного самовизначення у 30-ті роки ХХ – ХХІ століття); 4) довідкова література – словники, довідники, енциклопедії, аналіз яких дозволив дослідити понятійно-категоріальний апарат, який конструє предмет нашого дослідження; 5) навчальні та методичні джерела – навчальні плани, навчальні програми, підручники та посібники, що

видавалися протягом хронологічних меж дослідження; б) ресурси мережі Інтернет, у яких представлено сучасний стан проблеми професійного самовизначення з позицій провідних науковців та педагогів-практиків. Аналіз джерел, у яких здійснюється історіографічний огляд проблем, що стосуються питань професійного самовизначення особистості з 30-х років ХХ до ХХІ століття дав можливість обґрунтувати методологію дослідження, розкрити сутність та змістову характеристику ключових понять дослідження, висвітлити хронологію становлення і розвитку професійного самовизначення особи; зміст і структуру понять «професійна орієнтація», «професійне самовизначення» тощо. Аналіз джерельної бази дозволив зробити висновок, що на сьогодні відсутнє комплексне, цілісне, системне дослідження цього питання теорії і практики розвитку проблеми професійного самовизначення особистості.

2. Методологія, яка розглядається як система наукових підходів, принципів і методів, що використовуються для пізнання теорії і практики проблеми професійного самовизначення особистості в означених хронологічних межах, дозволяє визначити загальний напрям дослідження, вибір системи основних підходів, принципів і методів організації та проведення дослідження; здійснити аналіз отриманих результатів. Методологічну основу дослідження проблеми професійного самовизначення особистості становлять такі наукові підходи: системний – дозволив дослідити процес професійного самовизначення особистості у тісному зв'язку з наявними соціально-економічними, політичними, правовими, освітніми умовами у досліджуваній період; парадигмальний – сприяв дослідженню процесу професійного самовизначення особи в контексті парадигмальних змін; хронологічний – відповідно до якого здійснено системне дослідження генезису професійного самовизначення особистості в наукових працях у досліджуваній період; культурологічний – завдяки зазначеному підходу професійне самовизначення розглядається як частина культури суспільства; аксіологічний – який сприяв науковому розкриттю формування професійного

самовизначення як процесу, пов'язаному з цінностями, потребою формування значеннєвої системи, в якій провідне місце належить проблемі сенсу життя, з орієнтиром у майбутнє; порівняльно-змістовий – за допомогою якого здійснено аналіз еволюції змісту професійного самовизначення відповідно до нормативно-правового забезпечення, а також порівняльний аналіз основних тенденцій професійного самовизначення учнівської молоді у закладах загальної середньої і вищої освіти України та за кордоном у досліджуваній період; герменевтичний – уможливив систематизацію особистих поглядів на розвиток професійного самовизначення особистості, що розкрито в наукових джерелах, визначив процес формулювання підсумкових положень та висновків. Науковий пошук і теоретико-методологічний аналіз здійснено відповідно до таких принципів: об'єктивності, єдності логічного й історичного, теорії і практики як основи обґрунтованості положень та висновків дослідження, історизму, системності, всебічності, наступності.

3. Досліджено позиції науковців щодо їх розуміння поняття «зміст освіти» з погляду знаннєвого, особистісно-орієнтованого, культурологічного, компетентнісного підходів. Доведено, що зміст освіти – це динамічна, змінювана структура, детермінована внутрішніми і зовнішніми чинниками, зміна яких на кожному досліджуваному етапі розвитку суспільства визначає історичний характер зазначеного поняття. I період (30-ті – 50-ті рр. ХХ століття) характеризується закріпленням знаннєво-орієнтованого підходу до змісту освіти. Важливою характеристикою змісту освіти є повернення до ідеї трудової школи, що позитивно вплинуло на процес професійного самовизначення особистості. II період характеризується поступовою зміною знаннєво-орієнтованого підходу до змісту освіти на діяльнісний (кінець 50-х – 70-ті рр. ХХ століття) та культурологічний (80-ті роки ХХ століття). III період визначається остаточним закріпленням особистісно-орієнтованого підходу до змісту освіти (90-ті роки ХХ століття). Зазначені зміни змісту освіти були спрямовані на всебічний розвиток особистості, виявлення її

індивідуальних потреб, нахилів, інтересів, вироблення активної життєвої позиції, що сприяло здійсненню свідомого професійного самовизначення. Початок ХХІ століття характеризується закріпленням компетентнісного підходу до змісту освіти, за якого розвиток у особистості життєво важливих компетентностей сприяє її можливості до саморозвитку, самоорганізації, самостійності у вирішенні проблем професійного самовизначення, орієнтації у стрімкому розвитку ринку праці.

4. Аналіз суспільно-політичних, економічних та соціокультурних умов розвитку України у 30-х роках ХХ – ХХІ столітті, а також дослідження історико-педагогічних рефлексій науковців дає підстави виокремити періоди та етапи розвитку проблеми професійного самовизначення особистості: І період 1930 – 1950 роки – закладання основ професійного самовизначення, який має два етапи: 1930 – 1936 рр. та 1936 – 1950 рр. Етап 1930 – 1936 рр. характеризується індустріалізацією країни, розвитком ринку праці, впровадженням трудової та професійної підготовки в освітніх закладах, що сприяло розвитку досліджень проблеми професійного вибору. Другий етап 1936 – 1950 рр. – згортання різних напрямів діяльності щодо професійного самовизначення особистості, що обумовлено поступовим знищенням у 30-х роках ринкової економіки, Другою світовою війною, переходом до адміністративних методів кадрової роботи, зокрема в галузі профорієнтації; ІІ період – кінець 50-х – 1990-ті роки – період відродження процесу професійного самовизначення особистості, в якому необхідно виокремити два етапи: 1958 – 1984 роки і 1984 – 1990-ті роки. Перший етап характеризується подальшим зміцненням зв'язку навчання та виховання з життям, практикою, покращенням підготовки школярів до свідомого вибору професії та праці у народному господарстві. Етап, який охоплює 1984 – 1990 роки, характеризувався формуванням державної системи професійної орієнтації, зростанням ролі системно-організаційних та індивідуально-особистісних передумов трансформації школи; ІІІ період – з 1991 року до сьогодні – період становлення і розвитку особистості як активного суб'єкта

професійного самовизначення. Предметом дослідження науковців є підготовка особистості до свідомого професійного самовизначення.

5. Аналіз нормативно-правового та організаційно-педагогічного забезпечення реалізації професійного самовизначення у досліджуваній період дав можливість представити професійне самовизначення як динамічний процес, пов'язаний із суспільним життям, розвитком науково-технічного прогресу. Схарактеризовано основні законодавчі акти, що закріплюють провідні тенденції розвитку професійного самовизначення на кожному етапі. Доведено, що професійне самовизначення на перших етапах розвитку обумовлювалося потребами держави, а не особи, тому доцільно говорити про професійний вибір, професійну орієнтацію, а не про самовизначення. Лише перетворення особи з об'єкта самовизначення на активний суб'єкт обумовило свідомий вибір особою свого життєвого шляху, зокрема й професійного. Незважаючи на доволі об'ємний масив нормативно-правових актів, що регулюють розвиток професійного самовизначення, на сьогодні залишаються невирішеними окремі питання. Зокрема, йдеться про відсутність єдиного нормативного акта, що регулював би питання професійної орієнтації, підготовки професійних консультантів. Потребує введення до навчальних планів предмета «Професійне самовизначення молоді», а також стажування учнів старших класів шкіл на підприємствах за їхнім вибором.

6. Теоретичний аналіз самовизначення як соціально-педагогічної проблеми дозволяє надати їй авторське бачення, яке полягає у тому, що самовизначення у соціальному аспекті – це аспект соціалізації, в якій індивід набуває готовності до самостійної, творчої діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов, а також здатності до самостійного прийняття рішень відносно важливих життєвих цілей, які мають сенс як для самого суб'єкта, так і для суспільства.

Самовизначення у педагогічному аспекті – це процес, в якому особи, що навчаються, розвивають і формують власну ідентичність, цінності, професійні орієнтири та життєві цілі через навчання та взаємодію з освітнім середовищем.

Самовизначення у професійному аспекті, тобто професійне самовизначення – це складний, цілісний, багатоаспектний, динамічний, особистісно орієнтований процес, спрямований на формування індивідуальної позиції щодо обрання професії, а також результат вибору і проєктування власної професійної діяльності та самореалізації в ній.

Узагальнення сучасних поглядів на окреслену проблему дозволяє сформулювати такі загальні теоретико-методологічні положення дослідження самовизначення особистості: 1) сутність цієї дефініції пов'язана з ціннісно-сисловою природою взаємодії людини й світу, індивіда й професії; 2) як системне утворення воно закономірно формується у процесі професіоналізації індивіда, основною умовою виходу на рівень самовизначення є розвиток рефлексивної свідомості та самосвідомості фахівця; 3) забезпечує об'єктивацію суб'єктних якостей особистості професіонала; 4) включає в себе два аспекти: професійний і особистісний; 5) може мати як ситуативний характер, так і виступати особистісною характеристикою професіонала; 6) можливе через розкриття його передумов, структурних і динамічних характеристик.

7. Професійно-освітні асоціації і організації сприяли підвищенню ефективності професійної орієнтації, поширенню нових методик і технологій, а також підготовці кваліфікованих кадрів. У 30-ті – 50-ті роки ХХ століття (І період) до органів, на які покладалося виконання нормативних актів, варто віднести РНК СРСР та союзних республік, Народний комісаріат соціального забезпечення, сільські, міські, районні ради депутатів трудящих, міськкоми та райкоми партії, відділи народної освіти, підприємства, організації, профспілкові та громадські організації. Окрім того у цей період було створено лабораторії при інститутах праці (лабораторія промислової

психотехніки Наркомату праці, лабораторія профконсультації, організована при Ленінградському інституті з вивчення мозку, педолого-педагогічна лабораторія, створена в Ленінграді при інституті ім. Герцена, «Бюро з профконсультації», Центральна лабораторія з профконсультації та профвідбору), «Українська порадня з вибору звання», Інститут психотехнічних досліджень м. Львова. До методів роботи цих організацій варто віднести: 1) організацію пропаганди в пресі; 2) проведення публічних лекцій зі сфери професійної орієнтації; 3) складання професіографічних карт на підставі дослідження здібностей, нахилів, психологічних особливостей особистості. II період (кінець 50-х – 90-ті роки XX століття) характеризується розвитком технічних гуртків у загальноосвітніх школах, літніх трудових таборів, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, які сприяли професійному самовизначенню школярів у зазначений період. Поширеними формами профорієнтаційної роботи у цей період стали залучення учнів до праці на пришкільних ділянках, організація виробничих практик та екскурсій на підприємства, зустрічі з передовиками виробництва, проведення профорієнтаційних уроків тощо. III період (90-ті роки XX – XXI століття) характеризується створенням центрів профорієнтації, базових підприємств для кожної школи, спеціалізованих міжгалузевих науково-методичних центрів, кабінетів і куточків профорієнтації, служби зайнятості, на яку сьогодні покладено функцію проведення професійної орієнтації населення. Основними формами роботи центрів є інформаційні семінари із загальних питань зайнятості, майстер-класи, презентації закладів освіти, семінари, трудові екскурсії, тренінги, профорієнтаційні уроки-семінари для учнівської молоді, ярмарки професій, дні кар'єри, дні відкритих дверей закладів освіти тощо. На жаль, заклади освіти на сьогодні законодавчо не визначені основними суб'єктами проведення профорієнтаційної роботи.

8. Система професійного самовизначення в школах європейських країн та США спрямована на надання учням всіх необхідних інструментів і підтримки для успішного вибору майбутньої професії та освітнього шляху.

Вона враховує як індивідуальні особливості учнів, так і потреби ринку праці, забезпечуючи інтеграцію теоретичного навчання з практичним досвідом. Поряд із допомогою у виборі професії пріоритетним є формування самостійності, вміння оцінювати себе в контексті ринку праці, прагнення до професійної конкурентоспроможності та мобільності. У контексті організації професійної підготовки є використання активних форм і методів навчання, організація професійних проб і трудових практик.

Дослідження зарубіжного досвіду професійного самовизначення у закладах вищої освіти дозволив виокремити основні тенденції професійного самовизначення особистості на етапі набуття нею майбутньої професії. До них віднесено: свобода вибору змісту навчання, розвиток нових форм навчання, взаємодія з практичною сферою, профорієнтаційна діяльність, педагогічний супровід студентів, тьюторська і менторська підтримка, студентське самоврядування. Здійснено їх аналіз та запропоновано шляхи впровадження їх у діяльність закладів вищої освіти України.

Дослідження проблемних питань щодо розвитку професійного самовизначення особистості дозволяє виокремити такі з них: відсутність посад (ставок) профконсультантів (кар'єрних радників) у школах та інших закладах освіти; відсутність у навчальних планах загальноосвітніх шкіл спеціального предмета з професійного самовизначення; відсутність практики (професійних проб) з різних професій у старших класах; відсутність чіткої взаємодії різних учасників профорієнтаційного процесу; використання традиційних форм і методів професійної орієнтації учнів; дефіцит необхідного інформаційного забезпечення процесу професійного самовизначення; недостатня профорієнтаційна підготовка педагогічних працівників. При цьому запропоновано шляхи вирішення зазначених проблем.

Проведене дослідження не вичерпує всіх теоретичних та практичних аспектів окресленої проблеми. Подальший науковий пошук доцільно зосередити на питаннях компаративістики у галузі педагогічної освіти з

досліджуваної проблеми, вивченні закономірностей функціонування освітніх систем у різних країнах шляхом пізнання спільного й відмінного у їх розвитку щодо теорії та практики реалізації професійного самовизначення. Пошуки загального і специфічного в освітніх системах різних країн, ознайомлення з міжнародним досвідом щодо професійного самовизначення, самореалізації та самовдосконалення, сприятимуть осмисленню та узагальненню цінних освітніх традицій у світі, інтеріоризуючи та творчо інтерпретуючи цей досвід у розвиток національної системи освіти.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові публікації, які відображають основні наукові результати докторської дисертації***Статті у наукових періодичних виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:**

1. Дубінка М. М. Особистісний та соціальний аспекти самовизначення людини. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. Вип. 74. С. 26–30.
2. Дубінка М. М. Особистісне самовизначення – основа соціального становлення особистості школяра. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Інститут проблем виховання Київ : ТОВ «Імекс ЛТД», 2008. Вип. 11. С. 88–98.
3. Дубінка М. М. Ціннісно-сміслова детермінація самовизначення особистості. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : збірник наукових праць. К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. Вип. 38. С. 32–36.
4. Дубінка М. М. Особливості процесу самовизначення особистості. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. Вип. 83. С. 75–81.
5. Дубінка М. М. Соціалізація старшокласників як ефективний процес їх подальшого самовизначення. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. Вип. 87. С. 80–86.
6. Дубінка М. М. Роль потребнісно-мотиваційної спрямованості у процесі самовизначення особистості. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. Вип. 91. С. 83–89.
7. Дубінка М. М. Роль самовизначення у процесі професійного становлення особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Інститут проблем виховання

АПН України. Кіровоград : ТОВ «Імекс ЛТД», 2010. Вип. 14. Кн. I. С. 75–86.

URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/32305319.pdf>

8. Дубінка М. М. Проблема професійного самовизначення студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 120. С. 148–155. URL : http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu.gov.ua/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nz_p_2013_120_25.pdf

9. Дубінка М. М. Специфіка професійного самовизначення особистості майбутнього фахівця. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 140. С. 47–51. URL : http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu.gov.ua/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nz_p_2015_140_14.pdf

10. Дубінка М. М. Орієнтація викладача на професійні цінності – основа його професійного самовизначення. *Витоки педагогічної майстерності* : збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки. Полтава : Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка, 2016. Вип. 18. С. 101–108. DOI : <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2016.18>

11. Дубінка М. М. Соціальне самовизначення старшокласників : пошук підходів до розуміння. *Рідна школа*. 2017. № 3–4 (1047–1048) (березень–квітень). С. 15–19.

12. Дубінка М. М. Співвідношення дефініцій «соціального» та «професійного» у структурі самовизначення особистості студента. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Херсон : Херсонський державний університет, 2017. Вип. LXXIII. Том 1. С. 123–128. URL : <https://www.ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1969/1790>

13. Дубінка М. М. Соціальне самовизначення школяра як основа формування системи суспільних відносин. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019.

Вип. 174. С. 96–100. URL : <https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/174/21.pdf>

14. Дубінка М. М. Самоосвіта особистості майбутнього фахівця як вища форма його самовираження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 62. Т. 2. С. 65–70. URL : https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj2_d_3-n5AhXIk4sKHS1uA2oQFnoECA0QAQ&url=http%3A%2F%2Fpedagogy-journal.kpu.zp.ua%2Farchive%2F2019%2F62%2Fpart_2%2F15.pdf&usg=AOvVaw1Eo6J5FL6yHBRT9Ce08GNo

15. Дубінка М. М. Професійне самовизначення майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Вип. 186. С. 92–98. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-186-92-98>

16. Савченко Н., Дубінка М., Захарова О. Поняття особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної педагогічної науки. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 29. Том 3. С. 256–263. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209585>

17. Дубінка М. М. Самоосвіта як важлива умова професійного становлення магістранта-майбутнього викладача. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. Вип. 199. С. 114–120. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-199-114-120>

18. Дубінка М. М. «Я-концепція» як фактор професійного самовизначення особистості з позицій Р. Бернса. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. Вип. 205. С. 94–100. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-94-100>

19. Дубінка М. М. Дослідження питання професійної ідентичності як детермінанти процесу професійного самовизначення у працях зарубіжних учених. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2022. Вип. 206. С. 113–121. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-113-121>

20. Дубінка М. М. Позиції вітчизняних учених на проблему професійного самовизначення як важливого етапу розвитку майбутнього фахівця. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2022. Вип. 207. С. 132–137. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-132-137>

21. Дубінка М. М. Самоорганізація майбутніх викладачів закладів вищої освіти як прояв педагогічних здатностей: теоретичний аспект. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023. № 101. С. 42–48. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-7>

22. Дубінка М. М. Розвиток проблеми професійного самовизначення особистості в 40–80-х роках ХХ століття. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2024. Вип. 213. С. 122–128. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-122-128>

23. Дубінка М. М. Тенденції розвитку змісту освіти в Україні в 30–90-х роках ХХ століття в контексті проблеми професійного самовизначення особистості. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Ужгород–Кропивницький: Видавництво «Код», 2024. Вип. 7. С. 90–94. DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.07.090

24. Дубінка М. М. Роль особистісного самовизначення учнівської молоді у процесі її професійного становлення. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний

університет імені Володимира Винниченка, 2024. Вип. 214. С. 155–160. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-155-160>

25. Дубінка М. М. Виклики сучасної історіографії у контексті проблеми самовизначення особистості. *Вісник науки та освіти*. Серія : Філологія, Серія : Педагогіка, Серія : Соціологія, Серія : Культура і мистецтво, Серія : Історія та археологія. 2024. № 6(24). С. 624–638. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-6\(24\)-624-638](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-6(24)-624-638)

26. Дубінка М. М. Хронологія становлення і розвитку проблеми професійного самовизначення особистості у поглядах науковців ХХ – ХХІ століття. *Наукові інновації та передові технології*. Серія : Управління та адміністрування, Серія : Право, Серія : Економіка, Серія : Психологія, Серія : Педагогіка. 2024. Вип. 7(35). С. 788–800. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-7\(35\)-788-800](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-7(35)-788-800)

Статті у закордонних наукових періодичних виданнях :

1. Dubinka M. M. Professional and pedagogical communication as a basis for the formation of the personality of the future specialist. *Role of science and education for sustainable development*. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts University of Technology, Katowice Monograph 44. Publishing House of University of Technology. Katowice (Poland). 2021. P. 350–362. URL : <http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/5633ffd72516ed4d3025d138734d7471.pdf>

2. Dubinka M. M. A retrospective of the issue of human self-determination in the history of pedagogical thought (philosophy of Antiquity). *Pedagogy and Education Management Review (PEMR)*. 2022. Issue 2 (8). P. 4–11. Tallinn, Estonia. DOI : <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2022-2-4>

3. Дубінка М. М. Проблеми професійного самовизначення особистості в 20–30-ті роки ХХ століття. *Edukacja i społeczeństwo VIII*. Zbiór prac

naukowych. Akademia Śląska: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, Polska. 2023. P. 204–214. URL : <http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/256873b34d6dc59ce1ec94eb7e6bfb9a.pdf>

Колективні монографії :

1. Dubinka M. M. Study of the conceptual foundations of the problem of professional self-determination by leading scientists. *Innovative projects and programs in psychology, pedagogy and education* : Scientific monograph. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023. P. 219–253. DOI : <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-282-1-10>

2. Dubinka M. M. Peculiarities of the professional self-determination of the individual in historical and pedagogical retrospect (XX century). *Innovation in modern science* : Education and Pedagogy, Philosophy, Philology, Art History and Culture, Medicine and Healthcare. Karlsruhe : Monographic series «European Science». 2024. Book 30. Part 3. P. 8–41. DOI : <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2024-30-00-029>

Статті у наукових періодичних виданнях, проіндексованих у базах даних

Web of Science Core Collection та Scopus :

1. Zhurat Y., Honcharuk V., Zubal M., Savchenko N., **Dudinka M.** & Yazlovetska O. Formation of the Subjectivity of the Future Teacher in the Educational Realities of Ukraine. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. Vol. 14(2). P. 434–460. DOI : <https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/589> (Web of Science)

2. Knysh I., **Dubinka M.**, Kochubei O., Poliakov I. & Tiahur V. Practices for readiness of future specialists for professional self-determination in the information society. *Amazonia Investiga*. 2022. Vol. 11(59), P. 108–118. DOI : <https://doi.org/10.34069/AI/2022.59.11.10> (Web of Science)

3. Tsurkan L., **Dubinka M.**, Savchenko N., Slipchyshyn L. & Kalenyk M. Gamification in developing readiness for self-fulfillment in students of Higher Educational Institutions. *Apuntes Universitarios*. 2023. Vol. 13 (3). P. 80–91. DOI : <https://doi.org/10.17162/au.v13i3.1525> (Web of Science)
4. Varnavska I., Kharchuk O., **Dubinka M.**, Kulikova S. & Kondratska G. Social environment as a factor of personality formation. *Revista Eduweb*. 2023. Vol. 17(1). P. 219–229. DOI : <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.01.21> (Web of Science)
5. Firsova N., Bezkorovaina O., Oleksenko R., Chernenko O., Tsukanova N., **Dubinka M.**, Ihnatiev V. & Mykhailov A. Improving the quality of education based on the system of continuing education. *E3S Web of Conferences, IPFA*. 2024. Vol. 538. P. 1–6. DOI : <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202453805002> (Scopus)

Наукові видання, які додатково відображають наукові результати дослідження

Опубліковані праці апробаційного характеру:

1. Дубінка М. М. Особливості професійного становлення особистості майбутнього фахівця. *Науково-методичний бюлетень*. Особливості професійного становлення особистості. Теоретико-практичний аспект. Кіровоград : ТОВ «ІМЕКС-ЛТД», 2006. Вип. 2. С. 38–53.
2. Дубінка М. М. Цілісність особистості майбутнього викладача в контексті проблеми професійного зростання. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 134. С. 101–106.
3. Дубінка М. М. Дослідження проблеми самовизначення особистості у процесі професійного становлення фахівця. *Науковий бюлетень*. Проблеми особистості. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. С. 61–72.

Відомості про апробацію результатів дослідження***Міжнародні науково-практичні конференції:***

V Міжнародна науково-практична конференція *«Сучасні проблеми підготовки та удосконалення педагога»* (м. Чернігів, 26–28 квітня 2018 р.). Форма участі – заочна участь, виступ на тему: *«Сучасні технології формування професійної компетентності майбутнього фахівця освітньої галузі»*.

II Міжнародна науково-практична конференція *«Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції»* (м. Мукачеве, 25–26 жовтня 2018 р.). Форма участі – заочна участь, виступ на тему: *«Підготовка вчителя Нової української школи в системі неперервної освіти»*.

III Міжнародна науково-практична конференція *«Проблеми та перспективи професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграції»* (м. Кропивницький, 18–19 квітня 2019 р.). Форма участі – заочна участь, виступ на тему: *«Професійне самовизначення – визначальна характеристика особистості майбутнього фахівця»*.

Міжнародна науково-практична конференція *«Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології»* (м. Запоріжжя, 7–8 лютого 2020 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: *«Процес професійного самовизначення особистості студента»*.

Міжнародна науково-практична конференція *«Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні»* (м. Львів, 21–22 лютого 2020 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: *«Питання особистісного самовизначення в умовах сучасного соціуму»*.

Міжнародна науково-практична конференція *«Role of science and education for sustainable development»* (м. Катовіце, Польща, 5–6 квітня 2021 р.). Форма участі – заочна участь, виступ на тему: *«Професійно-педагогічне спілкування як основа становлення особистості майбутнього фахівця»*.

X Міжнародна науково-практична конференція «*Філософські аспекти професійної освіти*» (м. Херсон–Кропивницький, 17 листопада 2022 р.). Форма участі – очна участь, публікація на тему: «Сутнісні характеристики професійного самовизначення у рефлексіях деяких зарубіжних учених».

XIII Міжнародна наукова конференція «*Наукові дослідження: парадигма інноваційного розвитку*» (м. Прага, Чехія, 29 грудня 2022 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Аналіз теорій та напрямів проблеми самовизначення особистості».

XLIII-а Міжнародна науково-практична конференція «*Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку*» (м. Пештера, Болгарія, 07 квітня 2024 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Вивчення науковцями питань професійної орієнтації молоді у 20–30-х роках ХХ століття».

Міжнародна науково-практична конференція «*Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*» (м. Конін–Ужгород–Перемишль–Херсон, 12 квітня 2024 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Деякі форми профорієнтаційної роботи серед учнівської молоді у 20–30-х роках ХХ ст.».

VII-а Міжнародна науково-практична конференція «*Interdisciplinary research: scientific horizons and perspectives*» (м. Вільнюс, Литовська республіка, 12 квітня 2024 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Зміст освіти як важливий фактор розвитку особистості та шлях її професійного самовизначення».

XVI Міжнародна науково-практична конференція «*Actual Problems of Improving Farming Productivity and Agroecology*» (м. Дніпро, Україна, 15–17 квітня 2024 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Підвищення якості освіти на основі системи безперервної освіти».

Міжнародний науковий симпозіум «*Innovation in der modernen Wissenschaft*» (м. Карлсруе, Німеччина, 30 травня 2024 р.). Форма участі –

заочна участь, виступ на тему: «Особливості професійного самовизначення особистості в історико-педагогічній ретроспективі (XX століття)».

Всеукраїнські (з міжнародною участю) науково-практичні конференції:

Всеукраїнська (з міжнародною участю) науково-практична конференція «*STEM-освіта як шлях до інноваційного розвитку національної освіти*» (м. Херсон, 28 жовтня 2016 р.). Форма участі – заочна участь, виступ на тему: «Перегляд змісту навчальних програм, підручників, методів і методик викладання у вищій школі в контексті реалізації STEM-освіти».

II Всеукраїнська (з міжнародною участю) науково-методична конференція «*Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами*» (м. Херсон, 18 листопада 2016 р.). Форма участі – заочна участь, виступ на тему: «Змістовні характеристики професійного самовизначення педагога як основи формування самостійної, ініціативної, творчо організованої особистості».

Всеукраїнська (з міжнародною участю) науково-практична конференція «*Педагогічна наука в Україні за роки незалежності: здобутки, прорахунки, перспективи*» (м. Херсон, 15–16 жовтня 2017 р.). Форма участі – очна участь, публікація на тему: «Актуальні проблеми соціально-професійного самовизначення студентської молоді».

Всеукраїнська (з міжнародною участю) науково-практична конференція «*Педагогічна наука в Україні за роки незалежності: здобутки, прорахунки, перспективи*» (м. Херсон, 26–27 жовтня 2017 р.). Форма участі – заочна участь, виступ на тему: «Актуальні проблеми соціально-професійного самовизначення студентської молоді».

Всеукраїнська (з міжнародною участю) «*Від знанневої парадигми до компетентнісної: реалії, перспективи*» (м. Херсон, 27 жовтня 2017 р.). Форма участі – заочна участь, виступ на тему: «Висвітлення управлінських проблем на основі впровадження компетентнісного підходу у підготовку майбутніх педагогічних кадрів».

Всеукраїнська (з міжнародною участю) *«Онлайн освіта: від теорії до практики»* (м. Херсон, 25 жовтня 2018 р.). Форма участі – заочна участь, виступ на тему: *«Дистанційне навчання: сучасний підхід у підготовці майбутніх фахівців освітньої галузі»*.

Всеукраїнські науково-практичні конференції:

I Всеукраїнська науково-практична конференція *«Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій: виховний, психологічний, інклюзивний виміри»* (м. Херсон, 20–21 вересня 2018 р.). Форма участі – заочна участь, виступ на тему: *«Навчально-виховне середовище як важливий чинник розвитку професійної компетентності фахівця»*.

Всеукраїнська науково-практична конференція *«Новітні напрями в галузі права та освіти»* (м. Херсон 12 квітня 2019 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: *«Деякі аспекти розгляду проблеми професійного самовизначення майбутніх фахівців»*.

II Всеукраїнська науково-практична конференція *«Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій: виховний, психологічний, інклюзивний виміри»* (м. Херсон, 19–21 вересня 2019 р.). Форма участі – заочна участь, виступ на тему: *«Особистісне самовизначення особистості як основа формування життєвої компетентності»*.

Всеукраїнська науково-практична конференція *«Теорія і практика естетичного виховання у закладах освіти»* (м. Кропивницький, 21 травня 2021 р.). Форма участі – очна участь, публікація на тему: *«Забезпечення радості успіху як важливого стимулу навчально-пізнавальної діяльності школярів»*.

Всеукраїнська науково-практична конференція *«Актуальні питання сучасної науки: історія, теорія, практика»* (м. Харків, 10 лютого 2023 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: *«Дослідження дефініції «самопрезентація» в контексті проблеми професійного самовизначення»*.

Всеукраїнська науково-практична конференція *«Підготовка майбутнього педагога в умовах євроінтеграційних процесів»*

(м. Кропивницький, 30 березня 2023 р.). Форма участі – дистанційна участь, публікація на тему: «Дослідження зарубіжними науковцями основ теорій розвитку професійного самовизначення».

Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція *«Модернізація змісту освіти у підготовці майбутніх професійно-педагогічних фахівців»* (м. Кривий Ріг, 21 квітня 2023 р.). Форма участі – дистанційна участь, публікація на тему: «Історико-педагогічний аналіз понять «професійна ідентичність» та «самовизначення майбутнього фахівця».

I Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція *«Вдосконалення позашкільної освіти в умовах сучасних трансформацій»* (м. Кропивницький, 19 березня 2024 р.). Форма участі – дистанційна участь, публікація на тему: «Ціннісні орієнтири як основа предметно-практичної діяльності та суспільних відносин».

Всеукраїнська науково-практична конференція молодих учених і студентів *«Зарубіжна та українська культура: питання теорії, історії, методики»* (м. Херсон, 26 квітня 2024 р.). Форма участі – заочна участь, виступ на тему: «Культура професійного самовизначення особистості як базовий компонент її становлення».

Регіональні (міжвузівські) науково-практичні конференції:

Міжвузівська науково-практична конференція молодих учених *«Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі»* (м. Харків, 15–16 травня 2019 р.). Форма участі – очна участь, публікація на тему: «Технологія здійснення соціального самовизначення учнів як важливий етап їх соціалізації».

Регіональна науково-практична інтернет-конференція *«Український учитель у контексті глобалізаційних процесів»* (м. Кропивницький, 20 травня 2021 р.). Форма участі – дистанційна участь, публікація на тему: «Здатність до самоосвіти як важливий показник професійної компетентності майбутнього фахівця».

Підходи науковців до визначення поняття «зміст освіти»

Автор, джерело	Визначення терміну «зміст освіти»
М. Ярмаченко, <i>Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. К., 1986. 175 с.</i>	система знань про навколишній світ, сучасне виробництво, культуру й мистецтво, узагальнених інтелектуальних і практичних умінь, навичок творчого розв'язання практичних і теоретичних проблем, система етичних норм, якими повинні оволодіти учні
Ю. Бабанський, <i>Педагогіка / Под ред. Ю. К. Бабанського. М., 1988. 386 с.</i>	один з компонентів процесу навчання; система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей школярів, формування... світогляду, моралі і поведінки, підготовку до суспільного життя, праці. До змісту освіти включаються всі елементи соціального досвіду, накопиченого людством
С. Гончаренко, <i>Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.</i>	це система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних вмінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання
С. Максимюк, <i>Максимюк С. П. Педагогіка: Навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. 667 с.</i>	не сукупність наук, а певна критична маса, яка дає імпульс саморуку, самоосвіті, саморозвитку і головне в ньому – універсальні способи засвоєння соціокультури; це засіб розвитку позитивних потенцій індивідуума, здатний забезпечити динамізм, саморозвиток, самовдосконалення особистості; це засіб розвитку нахилів і здібностей дитини, її задатків, які допомагають активно включатися в життєдіяльність суспільства
Н. Мойсеюк, <i>Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навчальний посібник [5-те видання, доповнене і перероблене]. К., 2007. 656 с.</i>	гуманістично орієнтована і педагогічно адаптована система знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності і досвіду ставлень до світу

Навчальний план початкової чотирирічної школи 1932 р.

Навчальні предмети	I клас	II клас	III клас	IV клас	Разом	%
Математика	8	8	8	8	32	23,2
Рідна мова	9	9	8	8	34	24,6
Російська мова	—	—	2	3	5	3,6
Природознавство	4	4	3	4	15	10,9
Суспільствознавство	2	2	3	4	11	8
Географія	—	—	2	3	5	3,6
Фізкультура	2	2	2	2	8	5,8
Музичне виховання	1	1	1	2	5	3,6
Праця	4	4	4	4	16	11

[Помагайба В. І. Програми початкової школи. *Наукові записки*. Том XXX. Питання початкової освіти. К. : Радянська школа, 1963. 233 с.]

Навчальний план початкової та середньої школи з українською мовою навчання (1946)

№ п. п.	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень по класах									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Українська мова	12	10	11	6	4-5	4	3	1	1	1
2	Українська література	–	–	–	–	2	2	2	3	3	3
3	Російська мова	–	3	5	5	4	4	4	3-2	3-9	3
4	Російська література	–	–	–	–	2	2	2	2-3	2-3	2-3
5	Каліграфія	2	2	–	–	–	–	–	–	–	–
6	Арифметика	7	6	6	6-7	6	–	–	–	–	–
7	Алгебра	–	–	–	–	–	4-3	3-2	3-2	2	3-2
8	Геометрія	–	–	–	–	1	2-3	2-3	2-3	2	1
9	Тригонометрія	–	–	–	–	–	–	–	–	1-2	2-3
10	Фізика	–	–	–	–	–	2	2-3	3	3-2	3-4
11	Хімія	–	–	–	–	–	–	3-2	2	2	3
12	Астрономія	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
13	Природознавство	–	–	–	1-2	2	3	2	2	2-3	–
14	Географія	–	–	–	3-2	3	2	2	2	2-3	–
15	Історія	–	–	–	3-2	2	2	2	4	4-3	4
16	Конституція СРСР, Конституція УРСР	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–
17	Іноземна мова	–	–	–	–	5-4	4	3	3	3	4-3
18	Військова і фізична підготовка	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
19	Малювання	1	1	0,5	0,5	–	–	–	–	–	–
20	Креслення	–	–	–	–	–	–	–	1	1	1
21	Співи	1	1	0,5	0,5	–	–	–	–	–	–
	Разом	24	24	25	27	33	33	33	33	33	33

[Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : документи, матеріали і коментарі : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.; Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 384 с.]

Навчальний план початкової, семирічної та середньої школи з українською мовою навчання на 1957/58 н.р.

№ п. п.	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень по класах									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Українська мова і література	13	10	11	6	6-7	6-5	5	4-3	3	3
2	Російська мова і література	–	3	4	4	5-6	5-6	6	5-4	4	4
3	Арифметика	7	6	6	6-7	6	–	–	–	–	–
4	Алгебра	–	–	–	–	–	2	3	4-3	2	2
5	Геометрія	–	–	–	–	–	2	2	2-3	2	2
6	Тригонометрія	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2
7	Фізика	–	–	–	–	–	2	2-3	3	4	5-4
8	Хімія	–	–	–	–	–	–	1-2	2	3-2	3-4
9	Астрономія	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
10	Природознавство	–	–	–	1-2	2	2	3-2	2	1-2	–
11	Географія	–	–	–	2-1	3-2	2	2	2	2	–
12	Історія	–	–	–	2	2	2	2	3-4	4-3	4
13	Іноземна мова	–	–	–	–	3-4	3	3-2	2-3	2-3	3
14	Фізичне виховання	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
15	Малювання										
16	Співи	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	Креслення	–	–	–	–	–	–	1	1	1	1
18	Праця і практичне заняття	1	1	1	2	2	2	2	–	–	–
19	Практикум із сільського господарства й електротехніки	–	–	–	–	–	–	–	2	2	2
	Разом	24	24	25	27	34	34	35	35	35	35

[Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : документи, матеріали і коментарі : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.; Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 384 с.]

**Навчальний план для шкіл з українською мовою на 1966/67 н.р.
(Витяг)**

Назва предметів	Кількість годин на тиждень по класах									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Трудове навчання	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Практика:										
– днів на рік	–	–	–	–	6	6	12	–	24	–
– годин на рік	–	–	–	–	18	24	48	–	144	–
Факультативні заняття	–	–	–	1	1	1	1	1	3	3

[Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : документи, матеріали і коментарі : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.; Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 384 с.]

Навчальний план середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання на 1986-1987 н.р. (перехідний)

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень по класах											Всього годин
	1 кл. 4-річної школи	3-річна початкова школа			4	5	6	7	8	9	10	
		1	2	3								
Українська мова	7/6	13/11	8	8	6/5	4/3	3/2	2	2/1	–	–	49,5
Українська література	–	–	–	–	3/2	2	2	2	2	3	3	16,5
Російська мова	0/2	1/3	5	6	3/4	3/4	2/3	2	1/2	–	–	27
Російська література	–	–	–	–	2/3	2	2	2	3	3	3	17,5
Математика	4	6	6	6	6	6	6	6	6	4/5	4	60,5
Основи інформатики і обчислювальної техніки	–	–	–	–	–	–	–	–	1	2	3	6
Історія	–	–	–	–	2	2	2	2/3	3	4	3	18,5
Основи Радянської держави і права	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	1
Суспільство-знавство	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2
Етика і психологія сімейного життя	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1
Ознайомлення з навколишнім світом	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
Природознавство	–	–	1	2	1	–	–	–	–	–	–	4
Географія	–	–	–	–	–	2	3	2	2	1	–	10
Біологія	–	–	–	–	–	2	2	2	2	4	2	14
Фізика	–	–	–	–	–	–	2	2	3	4	4	15

Продовження табл. К.1

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень по класах											Всього годин
	1 кл. 4-річної школи	3-річна початкова школа			4	5	6	7	8	9	10	
		1	2	3								
Астрономія	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1
Хімія	–	–	–	–	–	–	–	2	2	3	3/2	9,5
Креслення	–	–	–	–	–	–	–	1	1	–	–	2
Іноземна мова	–	–	–	–	4	3	2	2	1	1	1	14
Образотворче мистецтво	2/1	1	1	1	1	1	1	–	–	–	–	7,5
Музика	2	1	1	1	1	1	1	1	–	–	–	9
Фізична культура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22
Початкова військово-фізична підготовка	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2	4
Трудове навчання	2	1	1	1	2	2	2	2	2	4	4	23
Разом	20	25	25	27	33	32	32	32	33	33	35	329
Обов'язкова суспільно корисна, продуктивна праця	–	–	1	1	2	2	2	3	3	4	4	22
Факультативні заняття	–	–	–	–	–	–	–	2	3	4	4	13
Трудова практика (днів)	–	–	–	–	–	10	10	16	16	20	–	82

[Джерело: Навчальний план середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання на 1986/87 н.р. (перехідний). Збірник наказів та розпоряджень Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР. 1986. № 6. С. 8–9].

Інтернет–ресурси з профорієнтації

<https://profi.dcz.gov.ua/> – Державна служба зайнятості. Платформа з профорієнтації та розвитку кар’єри.

<https://old.dcz.gov.ua/storinka/vybir-profesiyi> – Державний центр зайнятості. Вибір професії.

<https://proforientator.com.ua/> – Профорієнтація в Україні.

http://profi.org.ua/profes/podat_insp.shtml – Портал професійного консультування.

<https://svitprof.org.ua/> – Світ професій. Цифрова платформа професійної освіти.

https://info.yavkursi.com/profi_list2 – Каталог професій.

<https://poprofessii.in.ua/uk/> – Все про профорієнтацію та освіту в Україні та світі.

<https://groups.diigo.com/group/proforientatorinfo?type=topic> – Proforientator.info – Обирай свою професію правильно!

<https://www.education.ua/professions/> – Ким бути? Каталог професій.

<https://www.work.ua/career-guide/> – Ким бути? Довідник професій.

<https://jobs.ua/career> – Список затребуваних професій.

www.kariera.in.ua – Проєкт з розвитку професійної орієнтації у Новій українській школі.

<http://shkola.net.ua/view.php?doc=2.1270668407125151> – Сайт «Школа Net», програми та розробки занять з профорієнтації.

http://www.krok.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=503&Itemid=79&lang=ru – Відео з профорієнтації на Інтернет–порталі університету «Крок».

<https://kid.dcz.gov.ua/anonspodiya/moya-profesiya-takyy-vazhlyvyy-dlya-kozhnogo-vybir> – Кіровоградський обласний центр зайнятості. Моя професія: такий важливий для кожного вибір.

<https://kid.dcz.gov.ua/storinka/kym-ya-mozhu-butu> – Кіровоградський обласний центр зайнятості. Ким я можу бути?

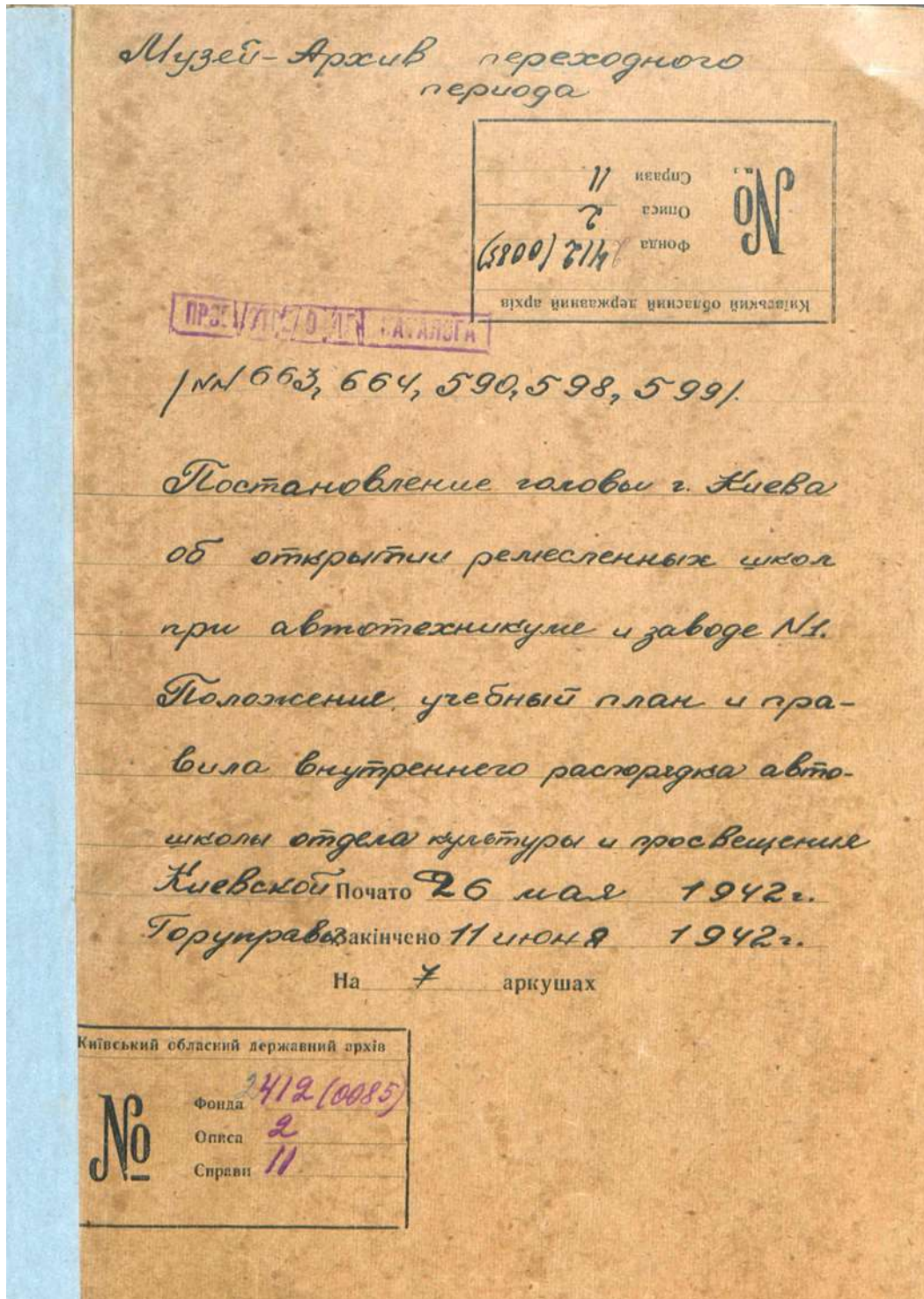
<https://www.orientation.ch/dyn/show/1473> – Швейцарська система професійного навчання.

<https://www.firstcareers.co.uk/> – Система професійного навчання Великобританії.

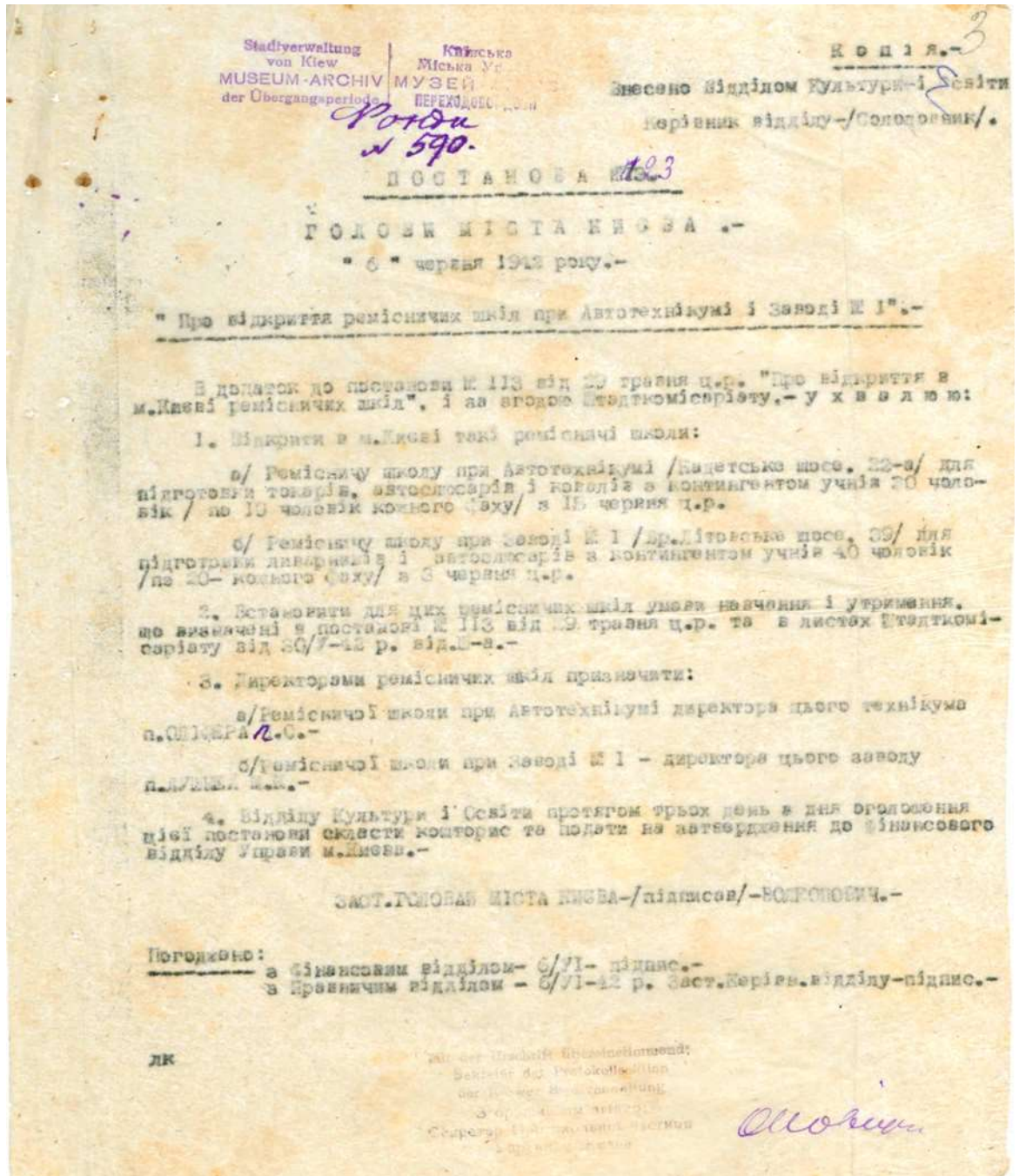
www.onisep.fr – Про професії у Франції.

<https://www2.ed.gov/> – Відділ освіти США.

Додаток підготовлено автором.

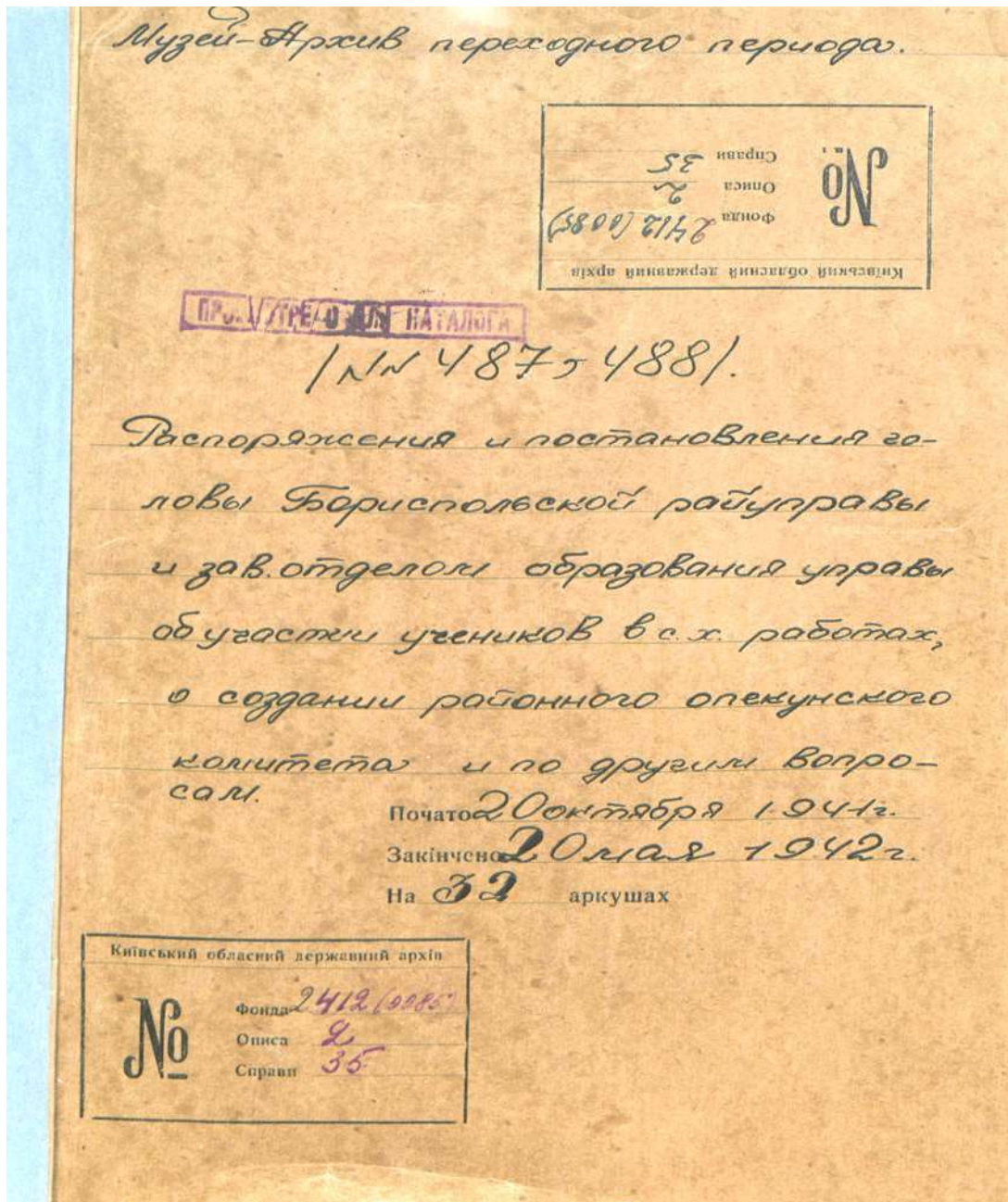


[Державний архів Київської області, м. Київ Ф. 2412 (0085).
Постановление головы г. Киева об открытии ремесленных школ при
автотехникуме и заводе. № 1. Оп. 2. Спр. 11. 7 арк.]. [114].

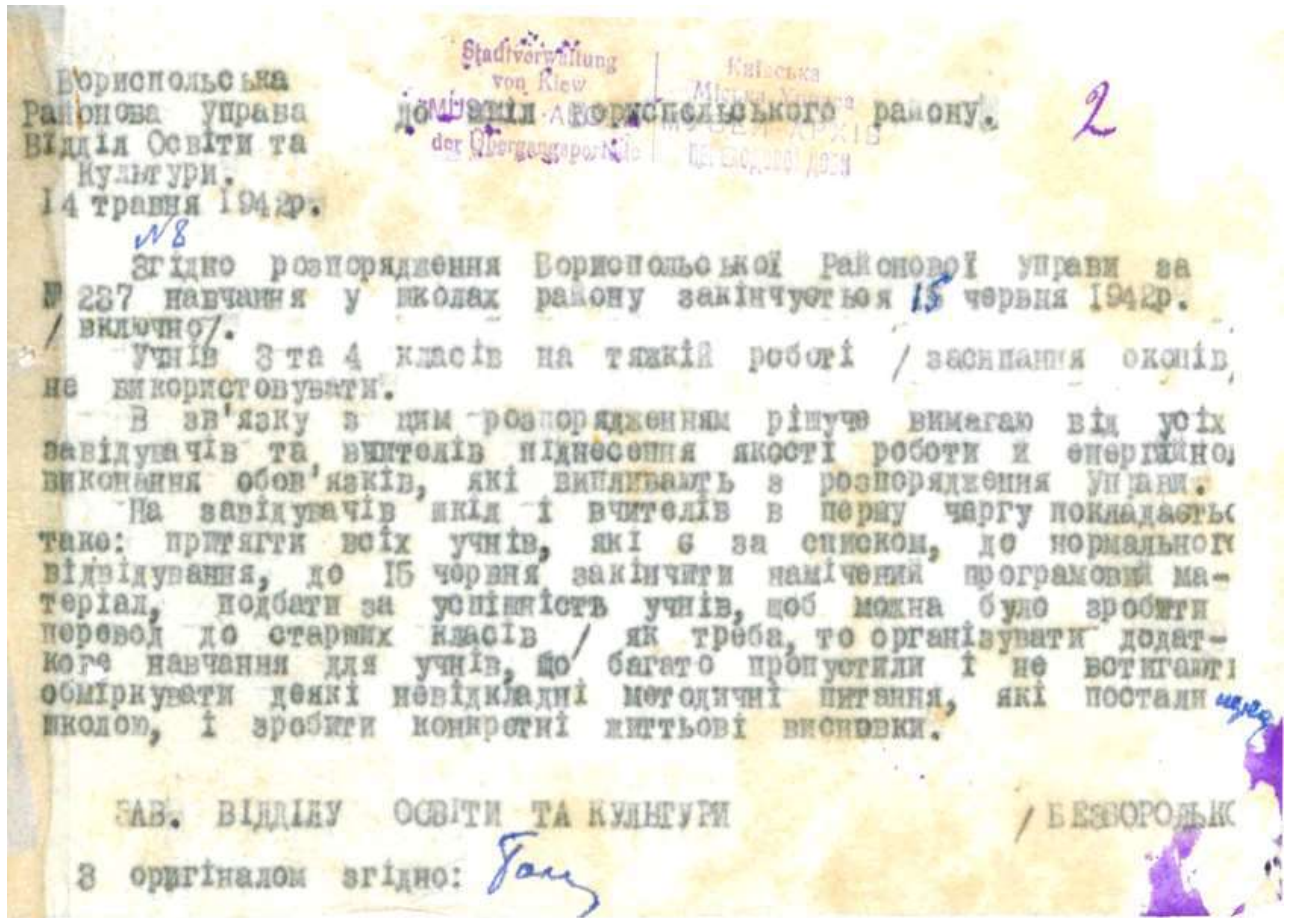


Постанова голови м. Києва № 123 від 6 червня 1942 р. «Про відкриття ремісничих шкіл при автотехнікумі і заводі. № 1»

[Державний архів Київської області, м. Київ. Ф. 2412 (0085).
Постановление головы г. Киева об открытии ремесленных школ при автотехникуме и заводе. № 1. Оп. 2. Спр. 11. 7 арк.]. [114].



[Державний архів Київської області, м. Київ. Ф. 2412 (0085).
 Розпорядження и постановлення голови Бориспольской райуправы и зав.
 отделом образования об участии учеников в с.х. работах. Оп. 2. Спр. 35.
 32 арк.]. [115].



Розпорядження завідувача відділу освіти Бориспільського району про участь учнів у сільськогосподарських роботах. [Державний архів Київської області, м. Київ. Ф. 2412 (0085). Распоряжения и постановления головы Бориспольской райуправы и зав. отделом образования об участии учеников в с.х. работах. Оп. 2. Спр. 35. 32 арк.]. [115].

Музей-Архив переходного периода.

Справа	54	№
Опис	2	
Фонд	2412 (0085)	
Київський обласний державний архів		

КАТАЛОГ

Временное положение, учебные программы и другие материалы о деятельности гимназий г. Киева.

/NN 74 - 79/

КАТАЛОГ

Почато *28* апреля 1942 г.

Закінчено _____

На *25* аркушах

Київський обласний державний архів	
№	Фонд <i>2412 (0085)</i>
	Опис <i>2</i>
	Справа <i>54</i>

[Державний архів Київської області, м. Київ. Ф. 2412 (0085). Временное положение, учебные программы и другие материалы о деятельности гимназий г. Киева. Оп. 2. Спр. 54. 25 арк.]. [113].

Stadverwaltg. von Kiev
 Museum-Archiv
 der Übergangsperiode

Українська
 Управа
 РХІВ

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН
 ЧОЛОВІЧОЇ РЕАЛЬНОЇ ГІМНАЗІЇ.

спрощені
1942

№№	НАЗВА ПРЕДМЕТІВ.	: Кількість навчальних годин на тиждень:							
		К л а с и :							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Основи релігії.....	2	2	2	2	1	1	1	1
2	Українська мова.....	6	6	6	5	3	2	1	1
3	Укр. література.....	-	-	-	-	2	3	3	3
4	Світова література...	-	-	-	-	-	2	3	3
5	Німецька мова.....	4	4	4	5	3	3	3	3
6	Англ. або франц. мова..	-	-	3	3	2	2	2	3
7	Математика.....	6	6	5	5	5	5	5	5
8	Фізика.....	-	-	-	-	3	3	3	3
9	Хімія.....	-	-	-	-	2	2	3	3
10	Природознавство.....	1	2	2	2	2	2	2	2
11	Космографія.....	-	-	-	-	-	-	-	1
12	Історія.....	2	2	2	2	2	2	2	2
13	Наука про державу і право нації.....	-	-	-	-	-	-	1	1
14	Географія.....	2	2	2	2	2	-	-	-
15	Малювання.....	2	2	2	2	1	1	-	-
16	Каліграфія.....	2	2	-	-	-	-	-	-
17	Креслення.....	-	-	1	2	2	2	3	3
18	Фізкультура.....	1	1	1	1	1	1	1	1
19	Співн.....	1	1	1	-	-	-	-	-
РАЗОМ...		29	30	31	31	31	31	33	33

Навчальний план чоловічої гімназії 1942 р. [Державний архів Київської області, м. Київ. Ф. 2412 (0085). Временное положение, учебные программы и другие материалы о деятельности гимназий г. Киева. Оп. 2. Спр. 54. 25 арк.]. [113].



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@cuspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125415

23.05.2024 № 28-Н
На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження в освітній процес результатів дисертаційного дослідження
Дубінки Миколи Михайловича на тему «Теорія і практика розвитку
проблеми професійного самовизначення особистості в наукових дослідженнях
(30-ті роки ХХ – ХХІ століття)», поданої на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія
педагогіки**

Видана довідка здобувачеві наукового ступеня доктора педагогічних наук Дубінці Миколі Михайловичу засвідчує, що матеріали його дисертаційного дослідження «Теорія і практика розвитку проблеми професійного самовизначення особистості в наукових дослідженнях (30-ті роки ХХ – ХХІ століття)» протягом 2022/2023; 2023/2024 навчальних років впроваджувались в освітній процес Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка та стали складовою теоретико-практичної підготовки фахівців спеціальності 014 Середня освіта усіх освітньо-професійних програм педагогічного спрямування під час вивчення дисципліни «Педагогіка» (Історія педагогіки) та спеціальності 015 Професійна освіта (Цифрові технології) у процесі вивчення курсу «Професійна педагогіка».

Отримані теоретико-практичні результати роботи доповнили змістовну сторону циклу дисциплін професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», «Педагогічні системи у вищій школі» та здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти «Виховні та дидактичні концепції в історичному вимірі», що сприяло підсиленню інтелектуально-пізнавального потенціалу та збагаченню практичного досвіду майбутніх фахівців, вдосконаленню їх фахового рівня; стимулювало до критичної оцінки існуючих освітніх систем щодо їх історико-педагогічної значущості.

Проведена робота дозволяє зробити висновок про те, що дисертаційне дослідження Дубінки М. М. є актуальним, а його результати доцільно впроваджувати в освітній процес закладів вищої освіти I-IV рівнів акредитації, що сприятиме подальшому професійному самовизначенню майбутнього фахівця.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Дубінки М. М. обговорювались на засіданні кафедри педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 15 від 16 травня 2024 р.) та отримали позитивну оцінку.

Проректор з наукової роботи



Лілія КЛОЧЕК



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 354463, 372142
 e-mail: cic@cdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

28.05.2024 № 346/04
 на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної праці

Дубінки Миколи Михайловича

на тему «Теорія і практика розвитку проблеми професійного самовизначення особистості в наукових дослідженнях (30-ті роки ХХ – ХХІ століття)», що подана на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Ця довідка засвідчує факт, що матеріали дисертаційної праці Дубінки Миколи Михайловича на тему: «Теорія і практика розвитку проблеми професійного самовизначення особистості в наукових дослідженнях (30-ті роки ХХ – ХХІ століття)» протягом 2022/2023 та 2023/2024 н.р. впроваджувались в освітній процес Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Теоретико-практичні результати роботи, їх історико-педагогічна значущість, стали підґрунтям усвідомлення майбутніми фахівцями особливостей професійної діяльності, що допомогло сфокусувати та конкретизувати їх професійно-технологічні уявлення про обрану спеціальність. Аналіз існуючих етапів, нормативно-правового та організаційно-педагогічного забезпечення та реалізації професійного самовизначення в різні історичні періоди й інтерпретація цих надбань в умовах сьогодення, сприяли формуванню професійної ідентичності студентів в якості свідомих суб'єктів на шляху власного професійного розвитку та вдосконалення.

Упровадження результатів дисертаційної роботи сприяло: розвитку здатності майбутніх фахівців професійно розв'язувати завдання (високий рівень сформованості фахових компетентностей); особистісній усвідомленості професійного призначення (цінно-значеннева ідентифікація власне особистості й оточення); формуванню високого рівня рефлексії; творчому самовияву й успішності самовизначення, самореалізації, самовдосконаленню в обраному напрямку підготовки.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Дубінки М. М. підтверджують їх теоретичну та практичну значущість, доводять доцільність їх подальшого застосування в освітній процес закладів вищої освіти. На засіданні кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та Соціальної роботи (протокол № 19 від 24 травня 2024 р.) ухвалено, що узагальнення та висновки наукового дослідження свідчать про високий теоретичний рівень і практичну значущість проведеного дослідження, результати якого рекомендуються до застосування у вищій школі.

Проректор з наукової
та інноваційної діяльності



О. В. Сирягійло



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, 43025 тел./факс (0332) 24-22-35

E-mail vippo@vippo.org.ua СДРПОУ 02139699

28.05.2024 № 203/02-13
 на № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Дубінки Миколи Михайловича «Теорія і практика розвитку
 проблеми професійного самовизначення особистості
 в наукових дослідженнях (30-ті роки ХХ – ХХІ століття)»,
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
 за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

Матеріали дисертаційного дослідження впроваджені в процес навчання педагогічних працівників Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти протягом 2022 – 2024 років.

Результати історико-педагогічного дослідження Дубінки М. М. стосувались розкриття феномену «самовизначення особистості» в історії педагогіки та освіти України, врахування тенденцій розвитку змісту освіти в окреслений період, представлення напрямків і характеристик форм діяльності установ системи освіти щодо питань профорієнтації молоді. Їх запровадження сприяло формуванню у педагогічних працівників інтересу до вітчизняних історико-педагогічних надбань в освітній галузі, більш глибокому осмисленню їх ціннісно-значеннєвої природи, що підвищило рівень розвитку науково-педагогічного мислення, рівень здатності критично аналізувати педагогічні явища і процеси в їх історичному розвитку та здатності творчо використовувати досвід попередніх поколінь у практичній діяльності в умовах сьогодення, що озброїло педагогів практичним матеріалом щодо здійснення профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю в закладах освіти.

Впроваджені результати дослідження сприяли реалізації головної мети післядипломної освіти – професійному розвитку дорослої професійної особистості та спонукали педагогів до дій, одночасно пов'язаних із змістом ситуації фахового вдосконалення та професійно-особистісними орієнтаціями; на розвиток здібності фахівця будувати себе самого, свою індивідуальну освітньо-професійну траєкторію; формуванню вміння переосмислювати власну сутність, адже процес перманентного самовизначення має актову природу і потребує спеціального втручання на всіх етапах професіоналізації, що забезпечується рефлексивними здатностями педагога.

Зважаючи, що самовизначення в контексті професійного становлення є ознакою соціальної і професійної мобільності педагога, використання матеріалів наукового дослідження сприяло професійному розвитку педагогів в процесі підвищення кваліфікації, пошуку ними інноваційних підходів, активних форм і методів формування у школярів готовності до свідомого вибору професії.

Практичне впровадження результатів дисертаційної роботи Дубінки М. М. дає підстави зробити висновок, що обґрунтовані автором положення і висновки активно підтримані практикою післядипломної педагогічної освіти та позитивно вплинули на процес професійного зростання педагогічних працівників.

Директор Волинського ІППО
кандидат історичних наук, професор



Петро ОЛЕШКО

**МІЖНАРОДНИЙ
ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Фонтанська дорога, 33
Україна, 65009, м. Одеса,
E-mail: mgu_rektorat@ukr.net
код ЄДРПОУ 26249278



**INTERNATIONAL
HUMANITARIAN
UNIVERSITY**

33, Fontanska Doroga st.
Odesa, 65009, Ukraine
E-mail: mgu_rektorat@ukr.net

№ _____ від «__» _____ 20__ р.

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувачем наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дубінкою Миколою Михайловичем на тему: «Теорія і практика розвитку проблеми професійного самовизначення особистості в наукових дослідженнях (30-ті роки ХХ – ХХІ століття)»

В Міжнародному гуманітарному університеті впродовж 2023-2024 навчальних років успішно впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Дубінки Миколи Михайловича в освітній процес підготовки здобувачів першого – бакалаврського, другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти спеціальностей 035 Філологія та 011 Освітні, педагогічні науки.

Фактичний матеріал і теоретичні положення дослідження Дубінки М.М. використовувались під час викладання психолого-педагогічних дисциплін (педагогіка і психологія середньої школи, педагогічна та ораторська майстерність, педагогіка і психологія вищої школи, педагогічна психологія), що сприяло вдосконаленню якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов та викладачів закладів вищої освіти, а також забезпеченню їхнього подальшого самовизначення на шляху професійного зростання.

Запропоновані автором дисертації способи самореалізації особистості шляхом вдосконалення процесів самопізнання, саморозуміння, самоіндифікації та самовизначення здобувачів, сприяли більш успішному розв'язанню ними існуючих мотиваційних протиріч, підвищенню впевненості у вірності особистісного свідомого вибору як результату сформованої ціннісної позиції.

Загалом, апробація змістових матеріалів та методичних рекомендацій, що містяться в дисертаційному дослідженні Дубінки М.М., доводить доцільність їх подальшого впровадження у зміст психолого-педагогічної підготовки здобувачів та організаційно-виховної діяльності закладів вищої освіти.

Довідка про впровадження результатів дисертаційної праці Дубінки Миколи Михайловича на тему: «Теорія і практика розвитку проблеми професійного самовизначення особистості в наукових дослідженнях (30-ті роки ХХ – ХХІ століття)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки обговорена і затверджена на засіданні кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов Міжнародного гуманітарного університету (протокол № 10 від 10 травня 2024 р.)

Перший проректор Міжнародного
гуманітарного університету



Василь ЛЕФТЕРОВ

МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

№ 566 від 07.06.2024



**ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ
ІНСТИТУТ ІМЕНІ ФЕРЕНЦА
РАКОЦІ ІІ**

90202 Україна, м. Берегово, пл. Кошута
№6, А/с: 33. тел./факс
(031-41)2-34-62, тел.: 4-28-29
✉ foiskola@kmf.uz.ua
www.kmf.uz.ua



**II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI
MAGYAR FŐISKOLA**

90202 Ukrajna, Beregszász, Kossuth tér 6,
Pf.33. tel./fax (00-380-3141)
2-34-62, tel.: 4-28-29
✉ foiskola@kmf.uz.ua
www.kmf.uz.ua

Реєстр.№ 151/2024 від 17.06 2024 року

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Дубінки Миколи Михайловича з теми «Теорія і практика розвитку проблеми
професійного самовизначення особистості в наукових дослідженнях
(30-ті роки ХХ – ХХІ століття)», поданої на здобуття
наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Апробація та впровадження результатів дисертації Дубінки Миколи Михайловича з теми «Теорія і практика розвитку проблеми професійного самовизначення особистості в наукових дослідженнях (30-ті роки ХХ – ХХІ століття)» здійснювалася упродовж 2022 – 2024 рр. у Закарпатському угорському інституті ім. Ференца Ракоці ІІ на кафедрі педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти.

Теоретичні і практичні здобутки науково-педагогічного дослідження Дубінки М. М. були впроваджені в освітній процес при змістовному наповненні та реалізації процесу підготовки майбутніх фахівців, що вплинуло на рівень їхнього самопізнання та об'єктивної оцінки особистісних якостей, дало можливість співставляти особисті професійні цінності з професійними вимогами та обов'язками, які необхідні для опанування обраної професії. Ретроспективні підходи розуміння та вивчення наукової сутності самовизначення особистості та професійного самовизначення дали можливість досліджувати різні аспекти професійного зростання та професійної реалізації фахівців в сучасних умовах.

Актуальність обраної дисертантом теми не викликає сумнівів, обґрунтовані в дисертації положення, узагальнення та висновки важливі для окреслення стратегічних орієнтирів реформування освітньої галузі.

Основні теоретичні положення та практичні результати дисертаційного дослідження Дубінки М. М. оцінені як такі, що є вагомими для наукової спільноти та їх предметного застосування й поширення у сфері вищої освіти України.

Ректор



Черничко С.С.