

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

27.02.2013

Миколаївський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

2.1. Теоретичні засади психолого-педагогічного проектування профорієнтаційної роботи зі старшокласниками у процесі профільного навчання

Нині, коли в Україні створені об'єктивні передумови для реалізації в загальноосвітній школі ідей гуманістичної педагогіки, методи та методики професійного самовизначення особистості мають на меті формування освіченої, творчої, морально збагаченої, фізично здорової особистості, яка прагне до самовдосконалення.

В останні роки такі тенденції стали помітні і в галузі профорієнтації. Стратегічні напрями формування потенціалу професійного самовизначення старшокласників закріплені Національною доктриною розвитку освіти, Законом України „Про загальну середню освіту”, Постановою Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. №1717 „Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання”, Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа), Концепцією профільного навчання в старшій загальноосвітній школі. Реалізація означених програм передбачає вдосконалення діючих і розробку нових педагогічних систем та психологічних підходів до розвитку особистості дитини, пошук нових методів підвищення якості навчально-виховного процесу.

Означені вище умови актуалізують необхідність розгортання досліджень, спрямованих на пошук вискоелективних технологій профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю. Традиційно організований профорієнтаційний процес у якому особистість учня постає лише об'єктом організованого впливу, а виховна діяльність складалася з набору стандартних заходів інформаційного змісту в сучасних умовах не забезпечує повною мірою можливості для професійного самовизначення особистості, реалізації її актуальних і потенційних можливостей особистісного зростання.

Одним із напрямів підвищення ефективності професійного самовизначення учнівської молоді, на нашу думку, є запровадження у навчально-виховний процес методики психолого-педагогічного проектування профорієнтаційних заходів, спрямованої на формування у старшокласників потенціалу професійного самовдосконалення. Така методика є динамічною виховною стратегією активізації діяльності особистості. Її динамічність фокусується у врахуванні розвитку сучасного школяра (ідеалів, цінностей, переконань, мотивів діяльності) та розвитку соціальної ситуації (соціально-політичні, економічні, екологічні зміни), які визначаються зростанням вимог професійного середовища до майбутнього професіонала.

Методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в загальноосвітній школі в останні роки досить ґрунтовно висвітлена в працях сучасних науковців [3; 6; 13; 18; 20;21; 22; 30; 39; 51; 52]. На доцільності використання цієї методики та її важливості у педагогічній діяльності вчителів наголошують також й інші вчені (І.Бех, Г.Костюк, А.Макаренко, В.Сухомлинський), зокрема, у профорієнтаційній роботі зі школярами К.Платонов.

Вперше у вітчизняній педагогіці актуальність проблеми проектування особистості як об'єкта педагогічної роботи була визначена А.Макаренком. Критикуючи широке використання тестів у навчально-виховному процесі школи відомий педагог відзначав: „... коли людину вивчили, з'ясували і записали, що в неї воля – А, емоції – Б, інстинкт – В, тоді що робити з цими величинами ніхто не знає” [30, с. 79].

Вихід з означеної вище педагогічної ситуації А.Макаренко вбачав у модернізації виховної діяльності педагогів. Він стверджував, що у вихованні вони повинні вміти проектувати особистість дитини, а цього можна досягти лише на основі глибокого вивчення її індивідуальних особливостей і якостей, встановлення рівня розвитку. Тому, на його думку, „... добре в людині завжди доводиться проектувати і педагог зобов'язаний це робити” [30, с. 134].

Ідея проектування особистості дитини висвітлена і в працях В.Сухомлинського. Педагогіка, на його думку, має набути функції проектуючої науки. Така наука повинна ґрунтуватися на психологічних знаннях, а не на емпіричних узагальненнях. У досягненні цілей виховання, навчання і розвитку особистості педагогові потрібно використовувати цілепокладання, моделювання, розвиваючі технології. Відомий педагог і вчений стверджував: „... проектування і творення людини, здатної стати активною силою суспільного розвитку сьогодні і в майбутньому – це найважливіше завдання школи і кожного педагога зокрема” [52, с. 408].

В.Сухомлинський не лише наголошував на важливості проектування змісту навчання і виховання, а й визначив методологічну основу такої методики. На його думку спрямованість виховання і навчання учня має спиратися на „зону найближчого” і „зону віддаленого” розвитку дитини. Тому різні педагогічні системи мають надавати вчителю можливості проектувати навчально-виховний процес, щоб „... пробудити у дитини думку про те, щоб вона стала такою, якою може і повинна стати” [52, с. 605].

Розглядаючи проблему проектування розвитку особистості учня, класик української психології Г.Костюк також підкреслював, що „... виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості, виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проектів” [25, с.308].

На важливості психолого-педагогічного проектування виховного процесу в сучасному освітньому просторі зазначає І.Бех. Згідно наукової позиції вченого у вихованні потрібно моделювати не лише відчужену від актуалізованого стану свідомості суб'єкта форму дії вихователя і зміст загальної виховної мети, а й проект її поетапного досягнення, який забезпечує таку операційну систему впливів, що робить виховний процес достатньо прогнозованим і керованим [6, с. 137].

Також, стверджує І.Бех, дуже важливо під час проектування розглядати два класи педагогічних задач, які розрізняються за їх місцем у процесі виховання. Це, по-перше, задачі, які виховують, їх розв'язують вихованці, тобто ті, за допомогою яких здійснюється їхня виховна діяльність (самодіяльність). І, по-друге, педагогічні задачі, які розв'язує педагог, тобто завдання, що керують цією діяльністю.

Суть розв'язку педагогічної задачі, на думку вченого, полягає в забезпеченні переходу від деякого вихідного стану системи особистісних смислів і соціально-моральних цінностей до передбачуваного стану цієї системи, причому цей перехід має бути здійснений за дотримання певних обмежень, які накладаються на часові параметри і організаційні форми процесу виховання і виховних дій. Одна із особливостей педагогічних задач полягає в тому, що процес їх розв'язання розгортається як суб'єкт – суб'єктна взаємодія [6, с. 15-16].

Використання методики психолого-педагогічного проектування професійного саморозвитку у профорієнтаційній роботі з учнівською молоддю вперше запропоновано відомим дослідником у психології праці К.Платоновим. На його думку є лише три шляхи формування особистості: стихійний, цілеспрямований і самоформування.

Згідно його позиції, стихійне формування особистості – це формування її під впливом випадкових зовнішніх факторів. Вплив випадкових факторів неминучий. Тому запрограмувати всі стихійні впливи на особистість і забезпечити домінування одного з них практично неможливо навіть в умовах експерименту. До стихійних впливів він відносить вулицю, однокласників, близьке соціальне оточення, випадкові книги, засоби масових комунікацій тощо.

Цілеспрямоване формування особистості він визначає як формування її по заздалегідь розробленому проекту. Такий проект запроваджується у навчально-виховний процес за допомогою відповідного змісту, методів і прийомів впливу на особистість. Метою реалізації проекту повинна бути модель. Цілеспрямоване формування особистості зазвичай масове і, як правило, шаблонне. За таких умов, і до цього потрібно прагнути, воно повинно бути індивідуальним, в основі якого лежить особистісний підхід. При цьому результатом цілеспрямованого виховання, на його думку, є готовність особистості до певної діяльності. Результати діагностики рівня готовності особистості до виконання певної діяльності повинні нести, в першу чергу, прогностичну функцію. Прогнозування має містити загальне, актуальне і потенційне професійного майбутнього особистості. Саме тому розуміння поняття „підготовка” доцільно розглядати в площині доведення чогось до стану готовності, який відповідає визначеним вимогам і актуалізує сферу потенційного у розвитку особистості.

Наступний етап проектування професійного становлення особистості К.Платонов пов'язує з поняттям саморегулювання. Сутність саморегулювання, в широкому його розумінні, полягає в узгодженні особистістю будь-чого відповідно до чогось, заданого ззовні. Для вирішення такої суперечності недостатньо навчання, тренування і вправ, які складають основу цілеспрямованого виховання. Це лише підґрунтя для дій. Готовність до діяльності, підкріплена визначеною спрямованістю особистості, виявляється у її вчинках і визначає зміст саморегуляції людини. Тому домінуючим напрямом формування особистості в цілому та, особливо, на

завершальних етапах проектування становлення професіонала має бути спрямованість особистості. Результатом такого психолого-педагогічного проектування професійного розвитку особистості є її моральні якості [39, с. 232-237].

Проведений нами аналіз наукових досліджень проблеми проектування навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі засвідчив, що проектування у 1930-1970 роках переважно пов'язувалося з інженерною діяльністю в галузі приладобудування, архітектури, тощо. Лише в останні десятиріччя уявлення про сутність проектування, сферу його застосування, значно розширилося і було введено до категоріального апарату суспільно-гуманітарних наук. Сьогодні проектування розглядається як особливий вид діяльності, що охоплює всі ланки соціального організму суспільства і, зокрема, систему освіти.

Необхідність запровадження проєктивних технологій у виховну практику загальноосвітніх шкіл досить ґрунтовно підтверджена результатами численних експериментальних досліджень [3; 6; 13; 18; 20; 21; 22; 30; 39; 51; 52]. Вже ні в кого не виникає сумнівів що проєктивна, особистісно зорієнтована педагогіка спрямована на випереджаюче, цілісне, фундаментальне розв'язання основних суперечностей виховного процесу сучасної школи. В цьому процесі учень є суб'єктом педагогічної взаємодії з його складним світом думок, почуттів, цінностей.

Доцільно зазначити, що сучасні експериментальні пошуки проектування навчально-виховного процесу (В.Краєвський, В.Загвязинський, М.Поташник, В.Кан-Калік, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, В.Онушкін, А.Щербаков та ін.) переважно лежать в площині дослідження функціональних складових педагогічної діяльності (інформаційна, комунікативна, організаторська, конструктивна, прогностична). Проектування педагогічної діяльності, на думку вчених-педагогів, це одна із функцій (прогностична) педагогічної роботи, яка передбачає побудову моделі взаємодії з учнями. Така модель динамічна, постійно коректується і спирається на педагогічне прогнозування взаємодії учасників навчально-виховного процесу та передбачає його результати.

Сучасна пізнавальна ситуація у сфері дослідження проблеми психолого-педагогічного проектування розвитку особистості характеризується також і відсутністю загальноприйнятого визначення поняття „психолого-педагогічне проектування”. Для обґрунтування власної позиції у розумінні цієї категорії наведемо кілька сучасних визначень.

Так, з позиції теорії педагогічного управління навчально-виховним процесом (Ж.Тощенко), проектування в діяльності управлінця не повинно обмежуватися вивченням конкретних об'єктів, соціальних процесів, явищ і їх можливостей. Проекти необхідно втілювати в дійсність, реалізовувати їх у процесі соціального розвитку особистості [51].

Більш ґрунтовнішою нам видається позиція О.Коберника, який використав у своїх дослідженнях системний підхід до проектування педагогічного процесу спираючись на праці І.Беха, Ю.Бабанського, В.Беспалько, Т.Ільїна, Н.Селіванова. Він стверджує, що будь-яка система є активною і це виявляється, насамперед, в її функціях. При цьому функціональна залежність, на його думку, спостерігається між окремими елементами системи, елементами і системою в цілому, а також між самою

системою та іншою, більш широкою системою, елементом якої вона є. Досліджуючи проектування навчально-виховного процесу з позицій системного підходу, він переконливо доводить про необхідність визначення у цій системі діяльність педагога та діяльність учня у взаємодії. На його думку доцільно говорити про проектування особистісної розвиваючої взаємодії [21; 22].

Цікаве, на нашу думку, і визначення проектування як мистецтва. Проектування в загальному його розумінні, на думку А.Антонюк, потрібно розуміти як науково-обґрунтоване визначення системи параметрів майбутнього об'єкта, його якісно нового стану. Це прототип, прообраз передбачуваного або можливого об'єкта, стану чи процесу в єдності з шляхами його досягнення. Проектувати, згідно поглядів вченої, означає творити, добувати щось нове [2, с. 12].

Також в наукових дослідження є і інші позиції. Сутність їх поглядів (О.Притика, В.Федоров, В.Галузинський) сфокусована у положенні, згідно якого проектування розвитку особистості учня є окремим елементом проектування навчально-виховного процесу. Проектування, як зазначають дослідники, є органічною частиною педагогічного процесу, що відображає діалектику взаємодії мети і засобів виховання з основними тенденціями розвитку особистості. При цьому ними виділяються такі принципи проектування: єдність загальних та індивідуальних цілей виховання, забезпечення в проектуванні цілісного підходу до особистості, врахування можливостей навчально-виховного процесу, „оптимістична гіпотеза” в проектуванні, встановлення основних етапів розвитку особистості [11].

Такої ж точки зору дотримується А.Маркова. Вона наголошує на тому що в сучасних умовах освітнього середовища гостро стоїть потреба проектування виховної системи школи, яка побудована на принципах індивідуалізації та диференціації. На її думку кожна школа, проектуючи, створюючи, удосконалюючи свою виховну систему, повинна враховувати наявність різних категорій дітей, а педагогічний колектив має оволодіти технологією індивідуального підходу [31, с. 18].

Глибше розуміння сучасними науковцями сутності психолого-педагогічного проектування, на нашу думку, допоможе сформульоване академіком О.Киричуком положення про необхідність переходу на особливий тип пізнання соціально-психологічних явищ і процесів – практично-орієнтований, в основі якого лежить проектування. При цьому проектування варто розглядати як складну багаторівневу ієрархічну систему, яка дасть можливість виділити три рівні проектування у рамках досліджуваної проблеми. Це, зокрема, соціальне, що відповідає сучасним умовам виховання та вимогам суспільства; психолого-педагогічне, що розробляється для навчального закладу або ж на рівні вікових паралелей, класу, групи учнів і відображає основні напрями діяльності педагога і вихованців у їхній взаємодії; особистісне, як таке, що є власне процесом розробки проекту розвитку особистості й характеризує уявлення вихователя й самого вихованця про його близьке і віддалене майбутнє. Означені рівні проектування взаємопов'язані. Психолого-педагогічне проектування є частковим по відношенню до соціального, а особистісне – до психолого-педагогічного і соціального [18; 19].

Так, зокрема, в дослідженнях В.Казмиренко зосереджується увага на соціально-психологічному проектуванні. Їх результатом стало виокремлення

основних ознак такого проектування. Практичним працівникам, на його думку, під час соціально-психологічного проектування потрібно зосереджуватися на: організаційному кліматі колективу та створенні соціально-психологічного простору в цілісності, структурності, інформаційному та діловому обміні, який має на меті зняти суперечності між учасниками проекту, упорядкувати взаємозв'язки, наміри, відносини, мотиви поведінки та спонукати учасників проекту до організаційних досягнень [15].

В працях В.Киричука, Л.Романової предметом дослідження визначається психолого-педагогічне проектування роботи класного керівника з учнівським колективом, а об'єктом – психолого-педагогічне проектування соціального розвитку особистості в системі роботи навчального закладу. Для вирішення завдань удосконалення якості педагогічного процесу ними пропонується поетапне впровадження системи психолого-педагогічного проектування діяльності класного керівника у виховну роботу навчального закладу. Такий підхід, на їх думку, актуалізує:

а) зовнішні (соціальні) чинники і складові гуманного впливу на особистість освітнього і позаосвітнього оточення завдяки впровадженню нових освітніх психолого-педагогічних технологій і програмово-методичних засобів;

б) внутрішні (психологічні й духовні) резерви саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення кожного учасника навчально-виховного процесу.

Організація й проведення проектування соціального розвитку особистості за такою технологією, стверджують дослідники, забезпечує гармонію розвитку кожної особистості, класного колективу, всіх учасників навчально-виховного процесу, стосовно реалізації мети національного виховання [16, с. 10].

Дослідження О.Коберника спрямовані на створення психолого-педагогічного проекту виховного процесу в загальноосвітній школі як загального задуму спільної діяльності вихователя й вихованців. З цією метою ним розроблена загальна програма дій вчителя й керівника школи, технологія якої містить в собі кілька складових: підготовчу роботу вихователів, розробку педагогами проекту та його погодження з керівництвом, контроль керівництва за якістю реалізації проекту [22].

Означений вище аналіз праць з проблеми психолого-педагогічного проектування дає нам можливість зробити проміжні висновки щодо сутності цього процесу. В цілому проектування („проект” у перекладі з латинської означає кинутий вперед задум, план тощо) виховного процесу в загальноосвітній школі в сучасних умовах вбачається сучасними вченими як один із високотехнологічних та високоефективних напрямів удосконалення педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Цілеспрямований і гармонійний виховний процес можливий лише за задалегідь розробленим проектом. Саме проект дає можливість перетворити навчально-виховний процес із мало впорядкованої сукупності дій вчителів у цілісну педагогічну взаємодію. За своїм змістом педагогічне проектування доцільно розглядати не лише як процес розвитку окремих об'єктів, а як цілісну систему діяльності педагогічного колективу та самодіяльності учнів. Системоутворюючим фактором такої відкритої виховної системи є педагогічна взаємодія, а її результатом – закономірні, послідовні і неперервні зрушення у розвитку взаємодіючих суб'єктів.

Отже, психолого-педагогічне проектування профорієнтаційної роботи зі старшокласниками – складна, багаторівнева ієрархічна система, що поєднує в собі три підсистеми:

- соціальне проектування, яке передбачає узгодження змісту профорієнтаційної роботи з сучасними вимогами суспільства;
- психолого-педагогічне проектування, яке розробляється загалом для навчального закладу, складовими якого є проекти всіх учасників навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи;
- особистісне проектування, в основі якого лежить проект професійного зростання особистості в межах актуального та потенційного майбутнього.

В цілому вивчення нами наукових праць з означеної проблеми засвідчило що на даний час комплексних, системних досліджень технології проектування профорієнтаційної роботи в загальноосвітній школі поки що немає. Більшість науковців виокремлюють часткові виховні проблеми і здійснюють наукові пошуки практичного їх вирішення. Тому обґрунтування методики проектування профорієнтаційної роботи зі старшокласниками та означені нами вище методологічні засади такої роботи будуть використані для дослідно-експериментальної перевірки можливості її використання під час формування у старшокласників потенціалу професійного самовизначення.

Визначення та обґрунтування методики проектування виховної роботи розпочинається з визначення мети та конкретизації головних завдань її реалізації. Це перший і найголовніший етап будь-якої педагогічної діяльності. Розуміння мети та завдань виховання дає педагогу можливість визначити наперед свою діяльність і діяльність вихованців, обґрунтовувати зміст та найкращі умови і способи розв'язання конкретних практичних виховних задач. Про важливість усвідомлення самим педагогом цілі виховання зазначав ще Ушинський К. Досвідчений педагог стверджував: „ ... віддаючи вихованню чисті та вразливі душі дітей, віддаючи для того, щоб воно привело в них перші, а тому і найглибші риси, ми маємо повне право запитати вчителя, які цілі він буде переслідувати у своїй діяльності і повинні вимагати на це запитання чіткої відповіді” [54, с. 19].

Отже домінуючою і визначальною складовою будь-якого проектування є визначення мети проекту, як передбачуваного в майбутнього стану розвитку об'єкту, якого маємо досягти або до якого прагнемо. Визначення мети ґрунтується на певних припущеннях (гіпотезах) і конкретизується в задачах. Її досягнення передбачає задоволення вимог або ж попиту соціального середовища до кількості та якості певного об'єкту (явища, ресурсів, професіоналізму особистості тощо). Сформульована мета дозволяє обґрунтувати актуальні характеристики та визначити потенціальні можливості удосконалення об'єкту проектування. Дослідження сутності об'єкта проекту та його відповідності соціальному замовленню конкретизується у предметі проектування, в якому сфокусований його зміст. Останній, в свою чергу, спрямовує пошук засобів його реалізації у певному процесі.

Стосовно визначення мети проектування профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю ми скористаємося рекомендаціями О.Киричука. Він зазначає що мету виховання формулюють у вигляді „всебічно розвиненої особистості”. На його думку таке формулювання правильне, коли виховання трактується як суспільне

явище, поза його функціонуванням у вигляді виховного процесу. В реальному житті потрібне більш конкретне уявлення не стільки про всебічний розвиток (змістову сторону цього процесу), скільки про саморозвиток, що передбачає наявність розвинених форм самосвідомості і здатності до оволодіння нею соціально-адекватними засобами й способами їх реалізації. Якщо виходити саме з такого розуміння, підкреслює вчений, то мета виховання повинна:

а) відповідати потребам і умовам сучасного стану соціального розвитку суверенної України;

б) бути єдиною і загальною для всіх ланок і ступенів системи виховання;

в) виступати у конкретизованому вигляді критерієм ефективності виховного процесу на кожному з вікових етапів саморозвитку індивіда [20, с.34].

На нашу думку у формулюванні О.Киричука йдеться про стратегічну мету, тактичні завдання та конкретні задачі. Стратегічна мета визначена у державних програмах, законах, постановах тощо. Прослідкуємо логіку визначення стратегічної мети професійної орієнтації учнівської молоді у законодавчих актах.

Головною метою національного виховання, згідно з національною програмою „Освіта” (Україна ХХІ століття), є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної приналежності особистих рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової (підкреслено нами), екологічної культури [12].

Згідно віку суб'єктів національного виховання мета конкретизується у завданнях функціонування загальної середньої освіти (Законах України „Про освіту” та „Про загальну середню освіту”, Концепції профільного навчання в старшій загальноосвітній школі) в яких йдеться про всебічний розвиток дитини „... трудову підготовку, професійне самовизначення (підкреслене нами), формування загальнолюдської моралі, засвоєння ... обсягу знань ..., екологічне виховання, фізичне вдосконалення...” [12].

За змістовними складовими головна мета національного виховання конкретизується в завданнях і основних принципах концепції професійної орієнтації населення. В ній професійна орієнтація визначена як комплексна, науково обґрунтована система форм, методів і засобів впливу на особу з метою активізації її професійного самовизначення на основі врахування особистісних характеристик кожного індивідуума та потреб ринку праці. Вона спрямована на досягнення збалансованості між професійними інтересами і можливостями людини та потребами суспільства в конкретних видах професійної діяльності.

Профорієнтаційна робота сприяє цілеспрямованому розвитку здібностей і талантів людини, зростанню її професіоналізму, працездатності, збереження здоров'я і виступає одним з найважливіших елементів державної політики в сфері соціального захисту та зайнятості населення.

Професійна орієнтація забезпечує ефективне використання трудового потенціалу особи, сприяє підвищенню її соціальної та професійної мобільності, відіграє значну роль у профілактиці вимушеного безробіття. Профорієнтаційні заходи стимулюють пошук людиною найефективніших засобів підвищення свого

професійно-кваліфікаційного рівня, розвиток соціально-економічної ініціативи, інтелектуальної та трудової незалежності.

Головною метою профорієнтаційної роботи є сприяння специфічними методами посиленню конкурентоспроможності працівника на ринку праці та досягнення ефективної зайнятості населення [23; 24].

Важливою умовою досягнення загальної мети профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю є конкретні завдання. В дослідженнях Б.Бітінаса подана загальна модель конкретизації мети, якою ми й скористаємося. На його думку, для виокремлення завдань, доцільно здійснити три етапи конкретизації мети виховання. А саме:

1. За віковими показниками, що здійснюється теорією виховання, при цьому мета залишається єдиною за своїм соціальним змістом для всіх етапів вікового розвитку, встановлюється лише міра посиленості і визначається найкраща для певного вікового ступеня психологічна форма її вияву.

2. За соціально-психологічними умовами того чи іншого виховного закладу. Цей вид конкретизації визначається регіональними особливостями, національним складом населення, багатоманітністю макро і мікро середовища навчальних закладів тощо. Єдина система цілей виховання при цьому є предметом тактичного аналізу.

3. За раніше реалізованими цілями виховання. Така конкретизація мети полягає у виборі напряму проекту в конкретній виховній роботі на основі досягнення певного рівня саморозвитку суб'єктів педагогічної взаємодії, їх фізичних, психічних, соціальних і духовних потенцій. Здійснюється зазначений етап конкретизації під час планування виховної роботи на рівні класу, вікової групи учнів, навчального закладу [7, с. 64].

Отже, в результаті проведеного аналізу ми можемо стверджувати, що в сучасних умовах розроблені три найважливіших процедурні моменти конкретизації мети професійної орієнтації учнівської молоді. Методологічним положенням їх виокремлення є філософське розуміння єдності загального, особливого та одиничного в цілісному уявленні певного процесу.

Взаємозв'язок термінів „загальні завдання професійної орієнтації” (конкурентоспроможність працівника на ринку праці та досягнення ефективної зайнятості населення), „особливі завдання профорієнтаційної роботи” (активізація професійного самовизначення учнів) та „конкретні завдання профорієнтаційної роботи зі старшокласниками” (формування потенціалу професійного самовизначення) складають головну мету професійної орієнтації учнівської молоді (підвищення конкурентоспроможності працівника на ринку праці та досягнення ефективної його професійної зайнятості).

Загальні завдання професійної орієнтації є змістовою конкретизацією більш ширшого поняття – мети національного виховання і одночасно виявляється необхідною її умовою. Загальні завдання вказують на необхідні інтегральні властивості особистості (конкурентоспроможність працівника на ринку праці) в сучасних умовах.

Особливі завдання професійної орієнтації – наступний рівень змістової конкретизації мети виховання. Ці завдання конкретизують процедуру та сутність формування в учнів певних властивостей особистості (професійне самовизначення

учнів), з урахуванням типу навчально-виховного закладу, регіональних особливостей, соціокультурного та природного середовища тощо. Особливі завдання професійної орієнтації видаються досить неоднорідними. В цілому вони визначаються специфікою профорієнтаційної роботи в сім'ї, дитячих дошкільних закладах, загальноосвітніх школах, позашкільних установах, вищих навчальних закладах тощо.

Конкретні завдання професійної орієнтації визначаються для певної школи з урахуванням особливостей регіону, в якому знаходиться навчальний заклад, соціокультурного, природного і предметного середовища, педагогічної ситуації, суб'єктів взаємодії, результатів психолого-педагогічної діагностики та інших чинників. Оскільки предметом нашого дослідження є формування у старшокласників потенціалу професійного самовизначення у навчально-виховному процесі школи, то, враховуючи специфічну профорієнтаційну роботу зі старшокласниками в загальноосвітній школі, це буде конкретне завдання реалізації загального завдання професійної орієнтації з учнівською молоддю в середній загальноосвітній школі. А по відношенню до особливого завдання такої роботи – сформульоване нами припущення, що завершальним та найважливішим етапом професійного самовизначення особистості у старшому шкільному віці є побудова програми кар'єрного зростання.

Тому, на нашу думку, конкретні профорієнтаційні завдання в школі перетворюються у виховні задачі, які визначаються і обґрунтовуються суб'єктами профорієнтаційного впливу у реальному виховному процесі. До них належать:

- управлінські кадри загальноосвітньої школи (директор);
- вчителі-предметники, класні керівники, завучі з методичної та виховної роботи, шкільний психолог, соціальний педагог, керівники гуртків тощо.

Також конкретизуються профорієнтаційні задачі стосовно віку учнів: молодші школярі, учні середньої школи, старшокласники. В часовому просторі задачі можуть бути визначені на півріччя, рік та на інші терміни, залежно від їх складності. Підкреслимо, що при визначенні поняття „задачі” та їх сутнісне розуміння ми спираємося на формулювання їх видів висвітлених у працях І.Беха [6].

Отже, формування мети і завдань є першим етапом проектування навчально-виховних заходів. Це вирішальний та надзвичайно складний крок у педагогічній діяльності. Адже виокремлення актуальних завдань особистісного розвитку дитини дозволить вчасно та адекватно створити відповідні педагогічні умови для самодіяльності школяра.

Перш ніж перейти до обґрунтування наступного етапу проектування педагогічної діяльності доцільно виокремити його складові. З позиції взаємодії суб'єктів виховання, доцільно виокремити такі підмодулі психолого-педагогічного проектування профорієнтаційної роботи:

- профорієнтаційна робота класного керівника;
- профорієнтаційна робота в процесі вивчення базових дисциплін шкільного компоненту;
- профорієнтаційна робота в процесі вивчення варіативних програм;
- позакласна виховна робота;
- позашкільна виховна діяльність.

Локальними компонентами, при вертикальному розгляді проектування виховної діяльності є три підмодулі проектування:

- проектування виховних заходів, спрямованих на формування у старшокласників образу „Я”;
- проектування виховних заходів, спрямованих на формування у старшокласників образу „Я у світі професій”;
- проектування виховних заходів, спрямованих на активізацію невикористаних ресурсів та наявних резервів професійного самовизначення.

Наступним етапом виховної взаємодії при вертикальному розгляді методики проектування є психолого-педагогічна діагностика та комплексний аналіз педагогічної ситуації. Її результати використовуються для проектування виховної роботи всіма учасниками навчально-виховного процесу. При цьому доцільно акцентувати увагу на тому що учасники педагогічної взаємодії одночасно є і джерелами цієї інформації. Тому їх узагальнення потрібно ввести до обов'язків практичного психолога або ж соціального педагога. Оскільки не всі загальноосвітні школи мають фінансові можливості для залучення відповідних фахівців з цього питання, то потрібно визначити компетентну особу у цих питаннях. В цілому предметом психолого-педагогічної діагностики є фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток.

Дослідження стану фізичного здоров'я та рівня розвитку фізичних якостей (рухливість, стійкість, спритність, гнучкість, витривалість, швидкість, розвиток органів чуття, сформованість санітарно-гігієнічних умінь і навичок, потреба у здоровому способі життя) здійснюється на підставі щорічного медичного обстеження учнів та виконання ними фізичних нормативів на уроках фізкультури.

Діагностика психічного розвитку старшокласників передбачає дослідження його відповідності віковим особливостям раннього юнацького віку. До такої процедури включаються діагностика вищих психічних функцій (мислення, пам'ять, увага), спрямованості особистості та за необхідності особливості їх темпераменту. В практичній діяльності домінуючими показниками розвитку учнів старшої школи є рівень їх саморегуляції, емоційно-вольова сфера, мотиваційно-ціннісні орієнтації. Зазначимо, що таку діагностику має здійснювати соціально-психологічна служба навчального закладу.

Зважаючи на те що в майбутньому старшокласники стануть потенційними споживачами ринку праці, пріоритетними напрямками є діагностика їх соціального розвитку. Соціальний розвиток передбачає дослідження особистісних проблем учнів старшої школи. До них належать: рівень розвитку потреби у визнанні (як найважливішого показника соціального розвитку); спрямованість особистості в міжсуб'єктній взаємодії; рівень соціально-психологічної адаптованості у колективі однолітків; самостійність та відповідальність у прийнятті рішень; розвиток адаптаційних механізмів (сформованості уміння сприймати, розуміти, аналізувати погляди близького оточення) тощо. Конкретизація дослідження складових соціального розвитку та її необхідність у практичній самодіяльності школярів у кожному випадку, як правило, обґрунтовується практичними працівниками. Реалізують ці завдання психологи, соціальні педагоги разом із класними керівниками.

У духовному розвитку, домінуючій складовій потенціалу професійного самовизначення старшокласників, діагностуються зміст і сформованість їх ціннісних трудових орієнтацій та життєвих планів щодо професійного майбутнього. Важливими показниками духовного розвитку учнів старшої школи є також рівень самооцінки та сформованість у них образу „Я у світі професій”.

Наступним етапом виховної взаємодії при вертикальному розгляді методики проектування є психолого-педагогічне прогнозування та моделювання, яке ми розуміємо як специфічну форму передбачення керівником проекту розвитку досліджуваного явища, його конкретні характеристики в майбутньому. Створення такої моделі дає можливість вихователю перейти до планування виховних заходів, узгодження порядку їх проведення з іншими учасниками навчально-виховного процесу та затвердження адміністрацією освітнього закладу.

Отже, реалізація в загальноосвітній школі ідей гуманістичної педагогіки має на меті формування освіченої, творчої, морально збагаченої та фізично здорової особистості. Це потребує високоефективних технологій профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю спрямованих на формування у старшокласників потенціалу професійного самовизначення. Однією з таких технологій є методика проектування профорієнтаційної роботи зі старшокласниками, яка передбачає активізацію невикористаних ресурсів та наявних резервів професійного самовдосконалення школярів у виховній роботі класного керівника.

2.2. Організаційно-методичні умови реалізації профорієнтаційного проекту в навчально-виховному процесі школи

Традиційно організований профорієнтаційний процес, у якому особистість учня є лише об'єктом організованого впливу, в сучасних умовах не забезпечує повною мірою можливості для професійного саморозвитку особистості, її самодіяльності та реалізації актуальних і потенційних можливостей особистісного зростання. Результати наукових пошуків вітчизняних дослідників стверджують про необхідність створення педагогічних ситуацій, які активізують профорієнтаційну діяльність учнів.

Одним із напрямів такої роботи є психолого-педагогічне проектування профорієнтаційної роботи класного керівника в старшій школі. Реалізація такої методики в умовах запровадження профільного навчання забезпечить послідовне та неперервне самовдосконалення особистості у процесі її професійного самовизначення.

Психолого-педагогічне проектування профорієнтаційної роботи класного керівника в старшій школі пропонується здійснювати впродовж чотирьох етапів:

- 1) підготовча робота;
- 2) розробка проекту;
- 3) реалізація проекту;
- 4) контроль за якістю реалізації проекту та підведення підсумків його проведення.

На першому етапі доцільно з'ясувати часові та методичні можливості реалізації методики психолого-педагогічного проектування профорієнтаційних заходів у виховній роботі класного керівника учнів старшої школи. Вирішення

цього питання лежить у площині річного планування виховної роботи класу та його погодження із загальношкільним планом. Тому години виховної роботи класного керівника розподіляються на дві групи: загальношкільні та класні.

До загальношкільних належать інформаційні профорієнтаційні заходи (тематичні лекції, зустрічі зі спеціалістами, профорієнтаційні виставки) для учнів старших класів, які пропонуються керівництву школи включити їх в річний план виховної роботи школи. Означені заходи ґрунтуються на можливостях залучення батьків учнів старших класів, які навчаються в школі, та можливостях педагогічних кадрів загальноосвітньої школи до проведення масових профорієнтаційних заходів.

Методичні аспекти реалізації методики психолого-педагогічного проектування профорієнтаційних заходів у виховній роботі класного керівника учнів старшої школи вирішуються шляхом підготовки методичних рекомендацій проведення профорієнтаційної роботи та необхідних діагностичних методик дослідження розвитку особистості старшокласника. До початку реалізації проекту класні керівники ознайомлюються з методикою та уточнюються окремі процедурні моменти її реалізації.

Складання річного виховного плану роботи класного керівника розпочинається з вивчення особистісних властивостей учнів класу. До цієї роботи залучаються шкільний психолог, лікар та вчитель фізкультури. Проведення діагностики рівня розвитку особистості здійснюється за показниками фізичного, соціального, інтелектуального та духовного розвитку (додаток А).

Оцінка фізичного розвитку старшокласників здійснюється за кількісним і якісним виконанням нормативів фізичного розвитку дитини. Її комплексною характеристикою є оцінка з фізкультури. Крім того можна використати також й інші показники фізичного розвитку учнів (рухливість, спритність, гнучкість, витривалість, швидкість). Отримані результати заносяться в зведену для всього класу таблицю. Також разом з лікарем складається зведена таблиця результатів щорічних медичних оглядів учнів (додаток А, табл. А.1).

Інтелектуальний розвиток визначається за допомогою тесту визначення загального рівня розвитку особистості Р.Кеттела. Здобуті результати також заносяться в зведену таблицю класу. В неї також поміщається успішність кожного старшокласника. У діагностиці цього показника загального розвитку особистості за необхідності можна досліджувати також її мислення, пам'ять, увагу, особливості темпераменту та емоційно-вольову сферу (див. додаток А, табл. А.2).

Головним показником соціального розвитку особистості є соціальна активність старшокласника в різних видах його діяльності, яка виявляється в наполегливості дитини під час досягнення мети пізнавально-перетворюючої діяльності. Для визначення вольового самоконтролю особистості використовується тест-опитувальник визначення наполегливості учня. Для визначення активності учня у позакласних та позашкільних заходах доцільно використати анкету дослідження видів діяльності у яких приймає участь старшокласник. Отримані результати заносяться в зведену таблицю дослідження соціального розвитку особистості (див. додаток А, табл. А.3).

У духовному розвитку особистості досліджується домінуючий напрям мотивації досягнення учня, яка диференціює мотиваційну сферу особистості на дві

групи узагальнених і стійких мотивів (мотиву прагнення до успіху і мотиву уникнення невдачі). Також здійснюється оцінка класним керівником сформованості ціннісного ставлення старшокласника до навчально-трудової діяльності в школі. Здобуті результати заносяться у зведену таблицю дослідження духовного розвитку особистості (див. додаток А, табл. А.4).

Здійснена діагностична підготовча робота потребує узагальнення отриманих результатів. Для цієї мети доцільно використати графоаналітичну модель потенціалу професійного самовизначення старшокласників.

Принцип побудови означеної моделі ми запозичили з наукових праць І.Репіної. Дослідницею було запропоновано графоаналітичний метод діагностики підприємницького потенціалу підприємства. Такий метод дає можливість системно встановити кількісні та якісні взаємозв'язки між окремими елементами потенціалу, рівень їх розвитку та на підставі узагальнених результатів обґрунтувати та своєчасно реалізувати управлінські рішення щодо підвищення ефективності функціонування підприємства [55].

У найзагальнішому вигляді запропонована нею графічна модель аналізу потенціалу має форму сфери. Така форма репрезентує всі можливі напрями розвитку потенціалу і тим самим розкриває діалектику його зростання. Проте практично перенести сферичну форму оцінки потенціалу професійного самовизначення старшокласника практично неможливо, та й на нашу думку, недоцільно. Тому ми спростили графічну модель до геометричної форми квадрата. На чотирьох векторах ми зупинилися залежно від обґрунтованої нами структури сформованості потенційних можливостей учнів старшої школи. У найзагальнішому вигляді така модель представлена нами у додатку А. Стосовно рівня розвитку (високий, середній, низький) потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника представлені зразки у додатку А на рисунку А.2. – А.3.

Графоаналітичний метод аналізу формуючого новоутворення особистості у старшому шкільному віці має кілька особливих теоретичних аспектів, які необхідно враховувати при його використанні. Квадрат потенціалу може бути двох типів.

Перший тип має правильну форму квадрата, його всі вектори однакові або наближаються до цього. За таких умов особистість має збалансований потенціал, а його наближення до максимальної величини свідчить про високий рівень сформованості потенціалу професійного самовизначення особистості.

Другий тип має спотворену форму квадрата (дисгармонія векторів). Цей тип може бути двох видів. Або серед всіх векторів один у розвитку різко відрізняється від інших в більшу чи меншу сторону і на нього потрібно звертати особливу увагу, або всі вектори розвинені нерівномірно і недостатньо, що свідчить про складні проблеми у розвитку особистості. Якщо квадрат потенціалу особистості наближається до другого типу, то означена структура потребує негайних перетворень у напрямку розвитку та збалансованості його елементів.

Ще один важливий аспект, який потрібно враховувати під час аналізу квадрату потенціалу самовизначення особистості лежить в площині диференціації їх за розміром. Здійснювати класифікацію рисунків потрібно за їхніми розмірами. До високого рівня належать ті, вектори якого розташовані в межах від 60 до 100 графічних одиниць, середній – у межах 30-60, низький – до 30 графічних одиниць.

Аналіз сформованості потенціалу професійного самовизначення старшокласника здійснюється у напрямі встановлення взаємозв'язків сутнісних складових цього новоутворення. Внутрішня сторона графічно-аналітичного квадрату потенціалу відображає „ресурс” особистості нагромадженій дитиною в процесі розвитку. Тобто сукупність властивостей старшокласника, які зумовлюють можливість його життєдіяльності та, зокрема, навчально-трудової діяльності. Нагромаджені старшокласником в процесі розвитку „ресурси” його потенціалу професійного самовизначення виявляються у достатньому об'ємі графічного квадрату потенціалу (в межах від 30 і вище графічних одиниць) та характеризують рівень розвитку цього особистісного новоутворення у дитини.

Зовнішній контур графоаналітичного квадрату потенціалу окреслює „невикористані резерви” старшокласника, які характеризують нерозкриті можливості його до зростання особистості до рівня вимог майбутнього професійного середовища.

Висвітлений нами метод використовується до початку та після закінчення реалізації проекту, що дозволяє прослідкувати за ефективністю запроєктованих профорієнтаційних засобів розкриття потенційних можливостей особистості до самозростання. Система моніторингу, зрізи якого проводяться два рази впродовж навчального року, дає змогу аналізувати стан розвитку кожного суб'єкта педагогічного проекту у порівнянні з іншими учасниками профорієнтаційної роботи.

Методика побудови графічно-аналітичного квадрату потенціалу професійного самовдосконалення також дозволяє систематизувати отримані результати дослідження та звести їх до однієї таблиці для всього класу. Така таблиця представлена нами у додатку А.5. Для обробки одержаних діагностичних даних та їх систематизації стосовно форми квадрату було використано комп'ютерні засоби, оскільки такий спосіб має ряд переваг. До цих переваг ми можемо віднести швидкість та точність обробки отриманих результатів і звільнення практичних працівників від рутинної обробки анкет.

Зібрані та опрацьовані результати стають підґрунтям для здійснення наступного етапу проекту. Цей етап містить у собі два підетапи. Спочатку систематизуються початкові результати дослідження потенціалу професійного самовизначення старшокласників, а потім здійснюється підбір форм та методів профорієнтаційної роботи класного керівника.

Систематизація проводиться методом диференціації рисунків квадрату потенціалу на три групи. Форма графічно-аналітичного квадрату потенціалу першої групи учнів була об'ємною (від 30 і більше пунктів) та правильної форми. До другої групи учнів належать рисунки квадрату потенціалу, які мають спотворену форму (один або кілька векторів значно випереджають інші). І, нарешті, третю групу складають ті рисунки, які невеликі за об'ємом (до 30 пунктів) та ті, що мають спотворену форму квадрату потенціалу у напрямі недостатнього розвитку одного з векторів. Результати систематизації діагностичних даних ми заносяться в зведену таблицю для всіх учнів класу (див. додаток А, таблиця А.6).

В результаті систематизації результатів діагностики сформованості потенціалу професійного самовизначення отримуємо групи учнів з різним рівнем його розвитку. Тому наступний крок полягає у підборі форм та методів

профорієнтаційної роботи, які змогли б забезпечити зростання показників структури потенціалу досліджуваного новоутворення особистості. Для цього попередньо систематизуються форми і методи відповідної роботи. Результати заносяться до зведеної таблиці всього класу (див. додаток А, табл. А.7).

Під час відбору профорієнтаційних форм та методів варто виходити з такого їхнього переліку. Спочатку вони розподіляються за необхідною кількістю учасників, які будуть залучені до профорієнтаційної роботи. Такими формами профорієнтаційної роботи у виховній діяльності класного керівника є індивідуальні, групові та колективні.

Під індивідуальною формою роботи ми розуміємо глибоке комплексне вивчення школяра, його інтересів, нахилів, стану здоров'я та фізичного розвитку, уваги, мислення тощо з метою виявлення індивідуальності для активізації потенціалу професійного самовизначення старшокласника. Доброзичливість, наявність раніше підготовленої достатньої діагностичної інформації про учня та відповідного довідкового матеріалу – умови, які позитивно впливають на ефективність означеної форми роботи.

Групова форма профорієнтаційної роботи визначена нами як взаємодія класного керівника та певної групи учнів. До того ж група розглядалася нами як обмежена в розмірах кількість учнів, які виділені з колективу класу на основі певних ознак. Кількість, структура та склад означеної вище групи визначається залежно від мети та завдань її діяльності. Зазначимо, такі групи організуються для впливу в системі міжособистісних стосунків з метою розвитку соціально-психологічної компетентності, навичок спілкування та взаємодії. Крім того такі групи середньотривалі (від кількох днів до кількох місяців), а діяльність старшокласників у них ненормована та нерегламентована.

З поміж інших головним методом роботи групи є вільна дискусія без попередньо прийнятого плану, яка реалізується у формі ігрової взаємодії. Обговорення проблемних для старшокласників питань будуються відповідно до принципу „тут і зараз”, тобто аналізуються проблеми безпосередніх учасників групової динаміки. Ефективність роботи групи визначається активністю учнів й цим забезпечує розвиток у них здатності до самопізнання та самооцінки, а згодом і самовдосконалення.

Колективна форма профорієнтаційної роботи передбачає і використовується класним керівником для проведення заходів, які стосуються значної кількості школярів (лекція, розповідь тощо). Означені форми профорієнтаційної роботи класного керівника використовувалися для:

- повідомлення профорієнтаційної інформації (професійне інформування);
- виховання у школярів відповідального і активного ставлення до професійного самовизначення;
- розвитку пізнавальної активності, наполегливості, ініціативності, самостійності, творчості, спостережливості;
- стимулювання особистості до самоосвіти, самооцінки, самопізнання та самовдосконалення;
- формування необхідних в майбутньому професійно важливих якостей особистості, вірного розуміння сутності професійного самовизначення.

До інших форм та методів, які використовуються класним керівником у психолого-педагогічному проектуванні профорієнтаційної роботи є: диспути, вечори, вікторини, дискусійні клуби, круглі столи (за участю батьків, представників сучасних професій), зустрічі з професіоналами, творчі проекти, міні-твори, твори-роздуми, дослідницька робота, інтерв'ю, лекторії, усні журнали, виставки, щоденники саморозвитку, аналіз професійних ситуацій, ігри (ділові, рольові, імітаційні), інформаційні трибуни; прес-конференції; тематичні читання тощо.

Також підбирається сукупність актуальних для старшокласників тем для психолого-педагогічного проектування класним керівником профорієнтаційної роботи в колективі. Перша група тем спрямовується на формування у особистості ставлення до професійного самовдосконалення. Інша частина тем спрямовується на поглиблення і усвідомлення старшокласником образу „Я” та образу „Я” у світі професій за рахунок включення механізмів самопізнання та самооцінки. Також частина тем використовується для створення умов практичної реалізації професійного самовизначення особистості у профорієнтаційній діяльності колективу класу. Ця група тем має на меті спонукати старшокласників до здійснення конкретних вчинків.

Проектування психолого-педагогічної взаємодії класного керівника та колективу класу переслідує кілька тактичних завдань. Їх сутність полягає у виборі профорієнтаційних засобів у виховній роботі класного керівника, запланованих та розроблених до початку навчального року і спрямованих на формування складових структури потенціалу професійного самовизначення учнів.

Означені вище заходи (форми, методи, конкретні розробки виховних занять) спрямовуються на підтягування особистісних характеристик старшокласника до рівня вимог майбутнього професійного середовища. Оскільки дитина знаходиться в полі цих вимог, то така об'єктивно існуюча дійсність використовується для створення педагогічних ситуацій усвідомлення дітьми необхідності вирішення цієї проблеми. Методичні розробки для цього тактичного завдання актуалізують необхідність залучення наявних ресурсів особистості для вирішення протиріччя між вимогами майбутньої професії та можливостями старшокласника. Такий напрям роботи спрямовується на формування мотиваційної основи розгортання потенціалу професійного самовизначення старшокласника і цим визначає ставлення учня до самодіяльності під час профорієнтаційної роботи.

Інша група виховних заходів класного керівника має на меті залучити учнів до активного самопізнання, спрямованого на формування у старшокласників адекватного образу „Я” та його зрівноважування з образом „Я” у світі професій. Такі форми та методи роботи повинні актуалізувати у особистості наявні ресурси її самовдосконалення до рівня соціальної ситуації розвитку, яка в найближчому майбутньому різко зміниться в аспекті професійного вибору. Тому творчі завдання, дослідницька діяльність і т. д. є тим середовищем, у якому формується образ „Я” у світі професій, який містить бачення старшокласником себе у відповідності з новими нормами і вимогами майбутньої професії.

Здобуті учнями в процесі самодіяльності знання про власні індивідуальні особливості, можливості та бажання, мінливість і різноманітність світу професій, структуру сучасного виробництва, кон'юнктуру ринку праці, вимоги обраної

професії та їх адекватну самооцінку проектуються виховними заходами у виховній роботі на вимоги конкретно обраної професії і цим самим актуалізується необхідність включення учнів у певний вид пізнавально-перетворюючої самодіяльності.

Залежно від означених вище тактичних завдань та результатів діагностики сформованості у старшокласників потенціалу професійного самовизначення диференціюються профорієнтаційні заходи у роботі класного керівника на перше та друге півріччя навчального року. Узагальнені результати систематизації профорієнтаційної роботи класного керівника фіксуються у зведеній таблиці плану виховної роботи (див. додаток А, табл. А.7).

Третій етап реалізації проекту відбувається безпосередньо в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Перед початком навчального року погоджуються всі організаційно-методичні питання з адміністрацією школи. Також обговорюються і затверджуються пропозиції до генерального плану організації виховного процесу в школі. Реалізація розробленого проекту триває впродовж одного навчального року, в кінці якого проводяться контрольні діагностичні зрізи.

Зазначимо, науково-методичне забезпечення проектування профорієнтаційної роботи здійснюється шляхом обговорення змістовних, організаційних та методичних аспектів формування у старшокласників потенціалу їх професійного самовизначення на засіданнях методичного об'єднання класних керівників учнів 10-11 класу загальноосвітньої середньої школи впродовж навчального року. Розроблений план роботи методичного об'єднання класних керівників учнів 10-11 класу загальноосвітньої середньої школи поданий у додатку Б.

Розпочиналася методична робота об'єднання класних керівників з визначення його теми та погодження її із загальношкільною темою науково-методичної роботи. Для прикладу такою темою може бути тема в такому формулюванні: „Особистісно зорієнтований підхід у професійному самовизначенні старшокласників”. Визначена тема є складовою загальношкільної теми: „Особистісно зорієнтований підхід у вихованні, навчанні і розвитку особистості в навчально-виховному процесі школи”. Означена вище тема після обговорення та внесення певних пропозицій до річного плану засідань схвалюється учасниками об'єднання і затверджується керівництвом школи.

Загалом, впродовж року, доцільно проводити не менше шести засідань методичного об'єднання класних керівників учнів старшої школи. Їх планування має на меті логічно вибудувати обговорення актуальних проблем здійснення розробленого проекту виховної роботи класного керівника у попередньому навчальному році та вчасно підкоректувати змістовне наповнення кожного його етапу.

Крім того, запропоновані учасникам методичного об'єднання для обговорення теми засідань передбачають на початку навчального року висвітлити організаційно-методичні проблеми профорієнтаційної роботи зі старшокласниками, а згодом перейти до обговорення вікових особливостей професійного самовизначення дитини у молодшому юнацькому віці. Такі вікові особливості розглядаються у площині:

– ознайомлення старшокласників з вимогами сучасних професій;

– формування адекватної самооцінки учнів та активізації потенціалу професійного самовдосконалення дітей старшого шкільного віку й залучення їх до різноманітних видів пізнавально-перетворюючої діяльності.

В кінці першого півріччя обговорюється на засіданні методичного об'єднання класних керівників питання організаційно-методичних засад взаємодії класних керівників, батьків, вчителів-предметників, шкільного психолога, соціального педагога та медичної служби школи з метою залучення суб'єктів виховного впливу до організації окремих профорієнтаційних заходів.

Також на засіданнях розглядаються питання форм та методів профорієнтаційної роботи класного керівника, які після проведення виявилися досить ефективними і які пропонується використовувати в інших класах. До того ж вчителі обговорюють конкретні теми, які актуальні для учнів і в такий спосіб відбувається обмін досвідом. Зазначимо, що у процесі реалізації проектної технології учасники методичного об'єднання класних керівників не лише обговорюють конкретні виховні заходи а й відвідують їх, діляться власним досвідом та запозичають його у своїх колег.

Накопичуючи досвід проведення профорієнтаційної роботи класні керівники на окремому засіданні узагальнюють результати проведеної методики психолого-педагогічного проектування розвитку у старшокласників потенціалу професійного самовизначення. Під час таких засідань обговорюється змістовне наповнення кожного із запропонованих етапів (підготовчий етап, розробка проекту, реалізація проекту, контроль за якістю виконання проекту) й уточнюються необхідні організаційно-методичні питання тощо.

Закінчується робота методичного об'єднання класних керівників на засіданні, присвяченому підведенню підсумків виховної роботи впродовж року. На цьому засіданні:

- узагальнюються результати реалізації психолого-педагогічного проекту профорієнтаційної роботи класного керівника;
- обговорюються досягнення у формуванні потенціалу професійного самовизначення учнів 10 та 11 класів;
- уточнюються напрями усунення перешкод реалізації психолого-педагогічного проекту у профорієнтаційній роботі класного керівника;
- формулюються пропозиції та рекомендації для наступного етапу проектування профорієнтаційної роботи в старшій школі.

Отже, проведення методики психолого-педагогічного проектування профорієнтаційної роботи координується за рахунок затвердженого плану роботи методичного об'єднання класних керівників учнів 10-11 класу загальноосвітньої середньої школи, який віддзеркалює в собі чотири етапи:

1. На першому, підготовчому, етапі з'ясовуються організаційні та методичні можливості реалізації методики психолого-педагогічного проектування профорієнтаційних заходів у виховній роботі класного керівника учнів старшої школи.

2. На етапі розробки проекту систематизуються за допомогою графічно-аналітичного методу результати діагностики, які є підґрунтям для виявлення необхідних форм та методів профорієнтаційної роботи класного керівника.

3. На етапі контролю за якістю реалізації проекту погоджуються організаційні питання його проведення та затверджується у керівництва навчального закладу річний план виховної роботи класного керівника.

4. Зміст четвертого етапу полягає у реалізації психолого-педагогічного проекту у профорієнтаційній роботі класного керівника та аналізі його впливу на сформованість професійного самовизначення старшокласників.

ДОДАТКИ

Додаток А

МЕТОДИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

Організаційно-методичні умови реалізації профорієнтаційного проекту у навчально-виховному процесі школи

У сучасній виховній теорії та практиці вчені все частіше звертаються до нової тактики та технології педагогічної роботи, спрямованої на актуалізацію головних механізмів особистісного саморозвитку людини. В останні роки такі тенденції стали помітні і в галузі профорієнтації. Традиційно організований профорієнтаційний процес, у якому особистість учня є лише об'єктом організованого впливу, не забезпечує повною мірою можливості для професійного саморозвитку особистості, її самовдосконалення та реалізації актуальних і потенційних можливостей особистісного зростання. Результати наукових пошуків вітчизняних дослідників стверджують про необхідність створення педагогічних ситуацій, які активізують профорієнтаційну діяльність учнів.

Одним із напрямів такої роботи є психолого-педагогічне проектування профорієнтаційної роботи класного керівника в старшій школі, спрямоване на формування потенціалу професійного самовизначення старшокласників. Реалізація такої методики в сучасних умовах запровадження профільного навчання забезпечить послідовне та неперервне самовдосконалення особистості у процесі її професійного самовизначення.

Психолого-педагогічний проект профорієнтаційної роботи класного керівника пропонується нами здійснювати впродовж року. Він повинен мати чотири послідовних етапів:

- 1) підготовчий етап;
- 2) розробка проекту;
- 3) реалізація проекту;
- 4) контроль за якістю виконання проекту.

На першому, підготовчому, етапі з'ясовуються часові та методичні можливості реалізації методики психолого-педагогічного проектування профорієнтаційних заходів у виховній роботі класного керівника учнів старшої школи.

Вирішення завдань цього етапу лежить в площині річного планування виховної роботи класу та його погодження із загальношкільним планом. До початку здійснення цього етапу розподіляються години виховної роботи класного керівника

на дві групи: загальношкільні та класні. До загальношкільних заходів потрібно віднести інформаційні профорієнтаційні заходи (тематичні лекції, зустрічі зі спеціалістами, профорієнтаційні виставки) для всіх класів старшої школи і запропонувати керівництву навчального закладу включити їх в річний план виховної роботи школи.

Методичні аспекти реалізації методики психолого-педагогічного проектування профорієнтаційних заходів у виховній роботі класного керівника учнів старшої школи на цьому етапі вирішуються шляхом попереднього відбору необхідної літератури з питань профорієнтаційної роботи та діагностичних методик дослідження особистості старшокласника. Ще до проведення формуючої роботи класному керівникові потрібно ознайомитися з методикою проектування профорієнтації та уточнити окремі її процедурні моменти на засіданнях методичної ради.

Етап розробки проекту. Цей етап містить у собі два підетапи. Спершу потрібно систематизувати початкові результати дослідження потенціалу професійного самовизначення старшокласників, а потім здійснили підбір форм та методів профорієнтаційної роботи класного керівника. До цієї роботи залучаються шкільний психолог, соціальний працівник, лікар та вчитель фізкультури. Проведення діагностики рівня розвитку особистості проводиться за показниками фізичного, соціального, інтелектуального та духовного розвитку.

Оцінка фізичного розвитку старшокласників здійснюється за кількісним і якісним виконанням нормативів фізичного розвитку дитини. За її комплексну характеристику береться оцінка з фізкультури. За необхідності можна використати й інші показники фізичного розвитку учнів (рухливість, спритність, гнучкість, витривалість, швидкість). Результати заносяться у зведену для всього класу таблицю. Також потрібно скласти разом з лікарем зведену таблицю результатів щорічних медичних оглядів учнів (табл. А.1.).

Інтелектуальний розвиток визначається за допомогою тесту загального рівня розвитку особистості Р.Кеттела. Дослідження цього компоненту структури потенціалу професійного самовизначення передбачає виявлення у особистості здатності до самоаналізу та самопізнання, які фокусують в собі вміння дитини усвідомити власні наявні ресурси та невикористані резерви для професійного самовдосконалення. Здобуті результати заносяться у зведену таблицю для всіх учнів класу. В неї також поміщується успішність кожного старшокласника. У діагностиці цього показника загального розвитку особистості за необхідності можна досліджувати також мислення, пам'ять, увагу, особливості темпераменту та емоційно-вольової сфера (табл. А.2.).

Головним показником соціального розвитку особистості є її соціальна активність в різних видах діяльності. Участь дитини в різноманітних видах пізнавально-перетворюючої діяльності свідчить про рівень сформованості вольових якостей старшокласника. Для визначення активності учня у позакласних та позашкільних заходах використовується анкета дослідження видів діяльності у яких приймає участь старшокласник. Отримані результати заносяться у зведену таблицю дослідження соціального розвитку особистості всіх учнів класу (табл. А.3.).

У духовному розвитку особистості досліджується домінуючий напрям

мотивації досягнення учня, яке здійснюється за допомогою тесту-опитувальника виміру мотивації досягнення. Ця методика використовується для виміру мотиву прагнення до успіху і мотиву уникнення невдачі. При цьому відповіді учнів оцінюються згідно домінуючого серед згаданих вище двох мотивів. Також здійснюється оцінка класним керівником сформованості ціннісного ставлення старшокласника до навчально-трудої та громадської діяльності в школі. Здобуті результати заносяться у зведену таблицю дослідження духовного розвитку особистості всіх учнів класу (табл. А.4.).

Здійснена діагностична робота потребує узагальнення отриманих результатів. Для цього використовується графоаналітична модель потенціалу професійного самовизначення старшокласників. У найзагальнішому вигляді така модель представлена нами на рисунку А.1. Систематизація отриманих результатів дослідження компонентів структури досліджуваного новоутворення особистості фіксується у загальній таблиці для всього класу (таблиця А.5.).

Наступний підетап проектування профорієнтаційних заходів здійснюється шляхом диференціації рисунків квадрату потенціалу на три групи. Графічно аналітичний квадрат потенціалу першої групи учнів має бути об'ємним (від 30 і більше пунктів) та правильної форми. До другої групи учнів відносять рисунки квадрату потенціалу що мають спотворену форму, тобто один або кілька векторів значно випереджають за числовими значеннями тестових випробувань інші. І, нарешті, третю групу складають невеликі за об'ємом (до 30 пунктів) рисунки й ті, що мають спотворену форму квадрату потенціалу у напрямі недостатнього розвитку одного з векторів. Диференціація рисунків квадрату потенціалу професійного самовизначення представлена нами на рисунку А.2 – А.3.

Диференціація рисунків квадрату потенціалу на три групи дозволяє підібрати форми та методи профорієнтаційної роботи, які змогли б забезпечити зростання складових структури потенціалу досліджуваного новоутворення особистості. Під час відбору профорієнтаційних форм та методів спочатку розподіляють їх за необхідною кількістю учасників, які будуть залучені до профорієнтаційної роботи, а потім за напрямом роботи. Результати заносяться до зведеної таблиці всього класу (табл. А.6).

Залежно від тактичних завдань та результатів діагностики сформованості у старшокласників потенціалу професійного самовизначення профорієнтаційні заходи розподіляються на перше та друге півріччя навчального року. Узагальнені результати систематизації профорієнтаційної роботи класного керівника фіксуються у зведеній таблиці плану виховної роботи класного керівника, який затверджується адміністрацією навчального закладу (табл. А.7.).

Етап реалізації психолого-педагогічного проекту. Третій етап методики психолого-педагогічного проектування профорієнтаційної роботи, спрямованої на формування потенціалу професійного самовизначення старшокласників, відбувається безпосередньо в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Перед початком навчального року погоджуються всі організаційні питання з адміністрацією школи, обговорюються можливості включення пропозицій до генерального плану організації виховного процесу в школі та затверджується річний план виховної роботи класного керівника.

Реалізація розробленого проекту триває впродовж одного навчального року, в кінці якого проводиться ще один раз діагностична процедура. Отримані в такий спосіб результати дають можливість розробити новий проект профорієнтаційної роботи зі старшокласниками на наступний рік.

Етап контролю за якістю проекту. Впродовж цього етапу підводяться підсумки проведеної виховної роботи, аналізується її вплив на сформованість потенціалу професійного самовизначення старшокласників, результати обговорюються на засіданні методичної ради класних керівників й розробляються організаційні засади для наступного проекту.

Науково-методичне забезпечення проектування профорієнтаційної роботи здійснюється шляхом обговорення змістовних, організаційних та методичних аспектів формування у старшокласників потенціалу їх професійного самовизначення на засіданнях методичного об'єднання класних керівників учнів 10-11 класу загальноосвітньої середньої школи впродовж навчального року. Один із варіантів плану роботи методичного об'єднання класних керівників учнів 10-11 класу загальноосвітньої середньої школи поданий у додатку Б.

Таблиця А.1

Оцінка фізичного розвитку старшокласників

№ з/п	Прізвище, ім'я старшокласника	Оцінка з фізкультури	Результати медичного огляду	Загальна оцінка стану здоров'я
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				

Методика дослідження

рівня інтелектуального розвитку особистості (Р.Кеттел)

1. Прізвище, ім'я по батькові (повністю) _____
2. Число, місяць, рік народження _____
3. У якому класі навчаєтесь _____

Інструкція. На виконання завдання Вам відводиться 5 хвилин. Відповісти потрібно таким чим: № питання і правильна відповідь. Уважно прочитайте

запитання і дайте відповідь, яка, на Вашу думку, правильна із запропонованих.

Завдання методики.

1. „Заступ” так відноситься до „копати”, як „ніж” до:
 1. Гострий. 2. Різати. 3. Точити.
2. „Стомлений” так відноситься до „робота”, як „гордий” до:
 1. Посмішка. 2. Успіх. 3. Щасливий.
3. Яке з даних слів не підходить до двох інших:
 1. Свічка. 2. Місяць. 3. Лампа.
4. „Здивований” так відноситься до „надзвичайний”, як „страх” до:
 1. Небезпечний. 2. Неспокійний. 3. Жахливий.
5. Який з наступних дробів не підходить до двох інших:
 1. 3/7. 2. 3/9. 3. 3/11.
6. „Розмір” так відноситься до „довжина”, як „злочинець” до:
 1. В’язниця. 2. Грішний. 3. Той, що вкрав.
7. „АВ” так відноситься до „ГВ”, як „КМ” до:
 1. „ПК”. 2. „НМ”. 3. „МВ”.
8. „Краще” так відноситься до „найгірший”, як „гірше” до:
 1. Найшвидший. 2. Найкращий. 3. Повільний.
9. Яке з наступних сполучень знаків повинно продовжити цей ряд ХООООХХОООХХХ:
 1. ОХХХ. 2. ООХХ; 3. ХООО.
10. Яке з наступних слів не підходить до двох інших:
 1. Широкий. 2. Зигзагоподібний. 3. Прямий.
11. „Полум’я” так відноситься до „жара”, як „троянда” до:
 1. Колючка. 2. Червоні пелюстки. 3. Запах.
12. Яке з наступних слів не підходить до двох інших:
 1. Будь-який. 2. Декілька. 3. Більша частина.
13. „Швидко” так відноситься до „ніколи”, як „близько” до:
 1. Ніде. 2. Далеко. 3. Незабаром.

Дешифратор відповідей. Після виконання тесту підраховується кількість правильно виконаних завдань для кожного учня класу, а результати заносяться в таблицю А.2.

Правильні відповіді: 1–2; 2–2; 3–2; 4–3; 5–2; 6–3; 7–2; 8–2; 9–2; 10–1; 11–3; 12–1; 13–1.

Таблиця визначення рівня інтелектуального розвитку особистості

Рівень розвитку інтелекту	Дуже низький	Низький		Середній					Високий			Дуже високий	
				Нижче середнього		Вище середнього							
Оцінка в балах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Кількість правильних відповідей	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

Таблиця А.2

Оцінка інтелектуального розвитку старшокласників

№ з/п	Прізвище, ім'я старшокласника	Середній бал шкільної успішності	Результати тесту Р.Кеттела	Загальна оцінка інтелектуального розвитку
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

Анкета

дослідження професійного самовизначення старшокласника

1. Прізвище, ім'я по батькові (повністю) _____
2. Домашня адреса(телефон та ін.) _____
3. Число, місяць, рік народження _____
4. Стать (підкреслити) чол. жін.
5. Час і місце заповнення анкети _____
6. У якому класі Ви навчаєтесь _____
7. Улюблені предмети, факультативи, гуртки (в порядку значимості) _____
8. Чи обрали ви майбутню професію? _____
9. Чому Ви хочете обрати саме цю професію? _____
10. Що примусило Вас обрати цю професію, підкресліть (думка батьків, друзів, книги, кінофільм, радіопередачі, поради вчителів, заняття в гуртках, ін.), інше допишіть _____
11. Що ви робите для оволодіння майбутньою професією? _____

12. Як Ви оцінюєте своє здоров'я взагалі і у зв'язку з обраною професією? _____

13. Скільки часу Ви витрачаєте на виконання домашнього завдання?

14. Чим подобається Вам займатись у вільний час _____

15. Які на Ваш погляд необхідні знання та вміння будуть потрібні у Вашій майбутній професії? _____

15. Що найголовніше для Вас у майбутній професії (в порядку значимості пронумеруйте до 10 пунктів):

- у мене є здібності до цієї професії;
- можливості професійного зросту;
- висока оплата праці;
- творчий характер праці;
- сучасна професія;
- цікава професія;
- дає можливість спілкуватися з людьми;
- престижна професія;
- почесна професія (всі поважають людину цієї професії);
- існує можливість розвивати розумові здібності;
- не викликає фізичної перевтоми;
- професія близька до улюбленого предмету;
- мені подобається професія _____ але обставини

склалися, що _____

- мені байдуже, по якій професії працювати у майбутньому;
- можливість самостійного прийняття рішень;
- спокійна робота;
- підвищена відповідальність;
- незалежність у роботі;
- часті поїздки, відрядження;
- що ще (допиши) _____

Таблиця А.3

Оцінка соціального розвитку старшокласників

№ з/п	Прізвище, ім'я	Результати анкети	Результати тесту вольового контролю	Загальна оцінка соціального розвитку
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

Тест-опитувальник виміру мотивації досягнення

Тест-опитувальник для виміру мотивації досягнення, у модифікації А.Мехрабіана та М.Магомед-Емінова, призначений для діагностики двох узагальнених мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху і мотиву уникнення невдачі. Тест являє собою опитувальник, що має чоловічу (форма „А”) і жіночу (форма „Б”) форми, які спрямовані на визначення домінуючого з поміж двох мотиву діяльності особистості.

Інструкція. Тест складається з ряду тверджень, які характеризують окремі сторони характеру особистості, думки й почуття щодо певних життєвих ситуацій. Щоб оцінити рівень Вашої згоди або незгоди з кожним із запропонованих тверджень, використовуйте таку шкалу:

- +3 – цілком погоджуюсь;
- +2 – погоджуюсь;
- +1 – скоріше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь;
- 0 – нейтральне ставлення;
- 1 – скоріше не погоджуюсь, ніж погоджуюсь;
- 2 – не погоджуюсь;
- 3 – цілком не погоджуюсь;

Прочитайте будь-ласка твердження тесту й оцініть рівень своєї згоди (або незгоди). Крім того на бланку для відповідей проти номера твердження поставте цифру, що відповідає рівню Вашої згоди (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3.). Під час опрацювання результатів проводиться підрахунок балів по визначеній системі, а не аналіз окремих відповідей. Тому давайте ту відповідь, яка перша приходить Вам на думку. Не витрачайте часу на її обмірковування. Якщо у Вас виникли запитання, задайте їх перед виконанням тесту. Тепер приступайте до роботи!

Текст опитувальник (форма „А”):

1. Я більше думаю про отримання гарної оцінки, ніж побоююся отримання поганої.
2. Якби я мав виконати складне, незнайоме мені завдання, то хотів би зробити його разом з кимось, ніж трудитися над ним наодинці.
3. Я частіше беруся за важкі задачі, навіть якщо не впевнений, що зможу їх розв’язати, ніж за легкі, які розв’язу.

4. Захоплююсь більше тією справою, яка не потребує зусиль і в успіхові якої я впевнений, ніж важкою справою, в якій можливі несподіванки.
5. Якби в мене щось не виходило, я скоріше приклав би всі сили, щоб з цим справитися, ніж виконував те, що в мене може добре виходити.
6. Я обрав би роботу, в якій чітко визначені мої функції і оплата вище середньої, ніж роботу із середньою зарплатнею, де я маю сам визначати свою роль.
7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної літератури, ніж художньої.
8. Я віддав би перевагу важливій важкій справі, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, ніж достатньо важливій, але не важкій.
9. Я скоріше вивчу розважальні ігри, які відомі для більшості людей, ніж рідкісні ігри, що потребують майстерності і відомі не всім.
10. Для мене важливо виконувати свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це виникають непорозуміння з товаришами.
11. Якби я зібрався грати в карти, то обрав би розважальну гру, ніж важку, що потребує розмірковувань.
12. Я віддаю перевагу таким змаганням, в яких я сильніший за інших, а не таким, де всі учасники приблизно рівні за силою.
13. У вільний від роботи час я краще оволодію грою для розвитку своїх вмінь, ніж для відпочинку та розваг.
14. Я краще зроблю будь-яку справу по-своєму, нехай навіть ризик складе 50%, ніж робити її, як мені радять інші.
15. Якби я мав вибір, то скоріше обрав би таку роботу, початкова зарплатня якої 100 грн. і може залишитися в такому розмірі невизначений час, ніж роботу, початкова зарплатня якої дорівнює 80 грн. і є гарантія, що не пізніше як через 5 років я буду отримувати більше 180 грн.
16. Я віддав би перевагу грі в команді, ніж змаганням один на один.
17. Я краще буду працювати віддаючи всі сили, поки цілком не отримаю задоволення від результату, ніж ринуся закінчити справу нашвидкоруч, не прикладаючи зусиль.
18. На іспиті я віддав би перевагу конкретним питанням з пройденого матеріалу, ніж питанням, що потребують для відповіді висловлення своєї думки.
19. Я скоріше вибрав би справу, в якій є деяка ймовірність невдачі, але є і можливість досягти більшого, ніж таку, в котрій моє положення не погіршиться, але й істотно не поліпшиться.
20. Після успішної відповіді на іспиті я скоріше з полегшенням зітхну („пронесло!“), ніж зрадію гарній оцінці.
21. Якби я зміг повернутися до однієї з двох незавершених справ, то обрав би важчу, ніж легку.
22. При виконанні контрольного завдання я більше турбуюся про те, як не допустити помилку, ніж думаю про те, як правильно його розв'язати.
23. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сам продовжу шукати вихід.
24. Після невдачі я скоріше стаю більш зібраним і енергійним, ніж втрачаю бажання продовжувати справу.
25. Якщо є сумнів в успіхові якогось починання, то я скоріше не стану

ризикувати, ніж все-таки візьму в ньому активну участь.

26. Коли я беруся за важку справу, я скоріше побоююся, що не подолаю його, ніж сподіваюся, що воно вдасться.

27. Я працюю ефективніше під керівництвом когось, ніж, коли несучу за свою роботу особисту відповідальність.

28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж завдання знайоме, в успіхові якого я впевнений.

29. Я працюю продуктивніше над завданням, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати, ніж коли переді мною ставлять задачу лише в загальному.

30. Якби я успішно вирішив якусь задачу, то з великим задоволенням взявся би ще раз вирішити аналогічну задачу, ніж перейшов би до задачі іншого типу.

31. Коли потрібно змагатися, у мене скоріше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.

32. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Текст опитувальник (форма „Б”):

1. Я більше думаю про отримання хорошої оцінки, ніж побоююся отримати погану.

2. Я частіше беруся за важкі задачі, навіть якщо не впевнена, що зможу їх розв'язати, ніж за легкі, які знаю, що розв'язу.

3. Мене більше приваблює справа, яка не потребує зусиль і, в успіхові якої я впевнена, ніж важка справа, в якій можливі несподіванки.

4. Якби в мене щось не виходило, я скоріше приклала би всі сили, щоб з цим справитися, ніж виконувала те, що в мене може добре виходити.

5. Я обрала би роботу, в якій чітко визначені мої функції і оплата вище середньої, ніж роботу із середньою зарплатнею, де я маю сама визначати свою роль.

6. Більш сильніші переживання у мене викликані страхом невдачі, ніж надією на успіх.

7. Науково-популярну літературу я читаю частіше, ніж літературу розважального жанру.

8. Я віддала би перевагу важливій важкій справі, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, ніж достатньо важливій, але не важкій.

9. Я скоріше вивчу розважальні ігри, які відомі для більшості людей, ніж рідкісні ігри, що потребують майстерності і відомі окремим.

10. Для мене важливо виконувати свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це виникають непорозуміння з товаришами.

11. Після успішної відповіді на іспиті я скоріше з полегшенням зітхну („пронесло!”), ніж зрадію гарній оцінці.

12. Якби я зібралася грати в карти, то обрала б розважальну гру, ніж важку, що потребує розмірковувань.

13. Я віддаю перевагу таким змаганням, в яких я сильніша за інших, а не таким, де всі учасники приблизно рівні за силою.

14. Після невдачі я скоріше стаю більш зібраною і енергійною, ніж втрачаю бажання продовжувати справу.

15. Невдачі отруюють моє життя більше, ніж приносять радість, успіхи.
16. В нових, невідомих ситуаціях у мене скоріше виникає хвилювання і тривога, ніж інтерес і цікавість.
17. Я скоріше постараюсь приготувати нову цікаву страву, хоча вона може погано вийти, ніж буду готувати звичну страву, яка завжди добре виходила.
18. Я скоріше займуся більш приємним і необтяжливим, ніж буду виконувати щось, як мені здається, що варте, але не дуже захоплююче.
19. Я скоріше затратчу весь свій час на виконання однієї справи, ніж постараюсь виконати швидко за цей час дві-три справи.
20. Якщо я захворіла і змушена залишитися вдома, то я використаю час скоріше для того, щоб розслабитися і відпочити, ніж почитати і попрацювати.
21. Якщо б я жила з декількома дівчатами в одній кімнаті і ми вирішили влаштувати вечірку, я віддала б перевагу самій організувати її, ніж це зроблять інші.
22. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж буду сама продовжувати шукати вихід.
23. Коли потрібно змагатися, в мене скоріше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.
24. Коли я беруся за важку справу, я скоріше переживаю, що не справлюсь з нею, ніж сподіваюсь, що вона вдасться.
25. Я працюю ефективніше під керівництвом когось, ніж, коли несучу за свою роботу особисту відповідальність.
26. Мені більше подобається виконувати важке незнайоме завдання, ніж завдання знайоме, в успіхові якого я впевнена.
27. Якби я успішно вирішила якусь задачу, то з великим задоволенням взялася би ще раз вирішити аналогічну задачу, ніж перейшла б до задачі іншого типу.
28. Я працюю продуктивніше над завданням, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати, ніж коли переді мною ставлять задачу лише в загальному.
29. Якщо при виконанні важливої справи я припускаю помилку, то частіше я гублюся і впадаю у відчай, ніж швидко беру себе в руки і намагаюся виправити становище.
30. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Процедура підрахунку сумарного бала.

Для визначення сумарного бала необхідно користуватися наступною процедурою. Відповідям досліджуваних на прямих пунктах опитувальника (відмічені знаком „+” в ключі) відповідають бали на основі наступного співвідношення:

$$\oplus = \frac{-3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3}{1234567}$$

Відповідям досліджених на обернені пунктах опитувальника (відмічені в ключі знаком „-”) приписуються бали на основі співвідношення:

$$\oplus = \frac{-3-2-1-0123}{1234567}$$

Ключ до чоловічої форми:

+1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -29, -30, +31, -32.

Ключ до жіночої форми:

+1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

На основі підрахунку сумарного бала визначають, яка мотиваційна тенденція домінує в дослідженого. Бали всієї вибірки досліджених, які приймають участь в експерименті, оброблюють і виділяють дві контрастні групи: верхні 27% вибірки характеризуються мотивом прагнення до успіху, а нижні 27% – мотивом уникнення невдачі.

Таблиця А.4

Оцінка духовного розвитку старшокласників

№ з/п	Прізвище, ім'я	Оцінка класним керівником старшокласника	Результати тесту мотивації досягнення	Загальна оцінка духовного розвитку
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

Таблиця А.5

Зведена таблиця оцінки розвитку потенціалу професійного самовизначення старшокласників

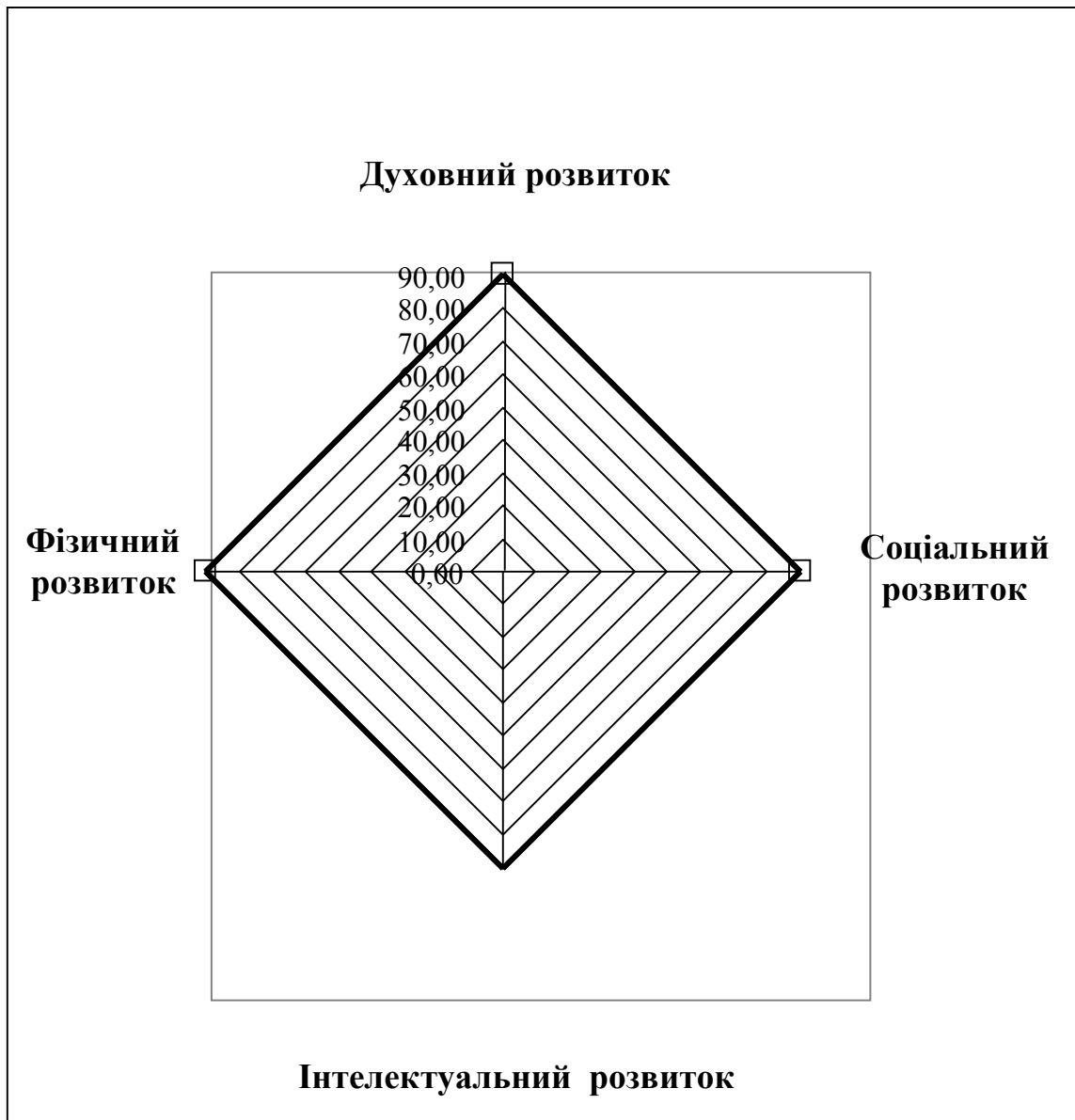
№ з/п	Прізвище, ім'я	Загальна оцінка стану здоров'я	Загальна оцінка інтелектуального розвитку	Загальна оцінка соціального розвитку	Загальна оцінка духовного розвитку
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					

Продовження таблиці А.5

№ з/п	Прізвище, ім'я	Загальна оцінка стану здоров'я	Загальна оцінка інтелектуального розвитку	Загальна оцінка соціального розвитку	Загальна оцінка духовного розвитку
17					
18					
19					
20					

Рис.

А.1.



Графоаналітична модель дослідження потенціалу професійного самовизначення старшокласників

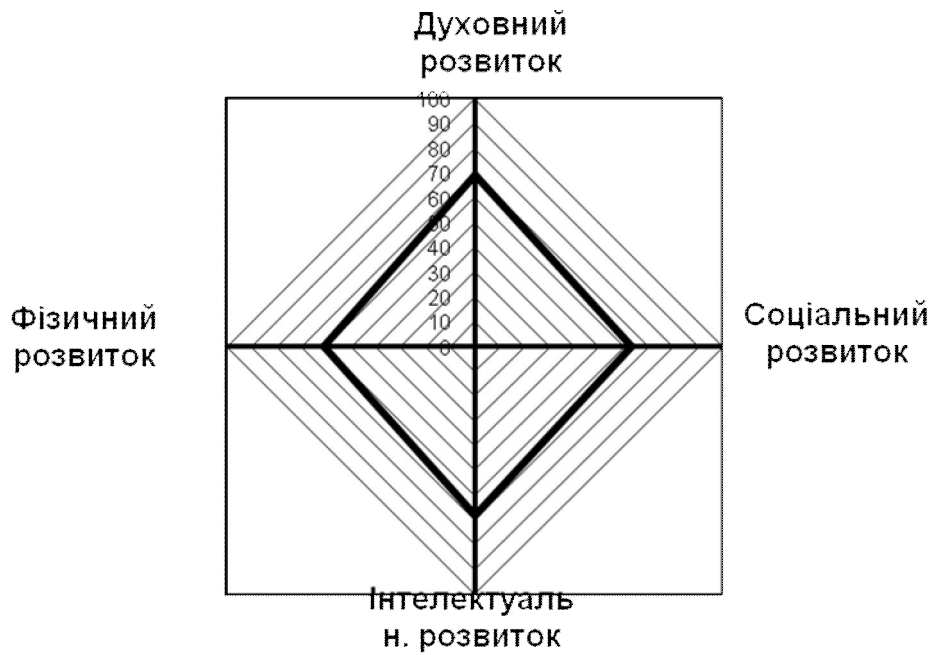


Рис. А.2. Графоаналітична модель потенціалу професійного самовизначення старшокласників (високий рівень)

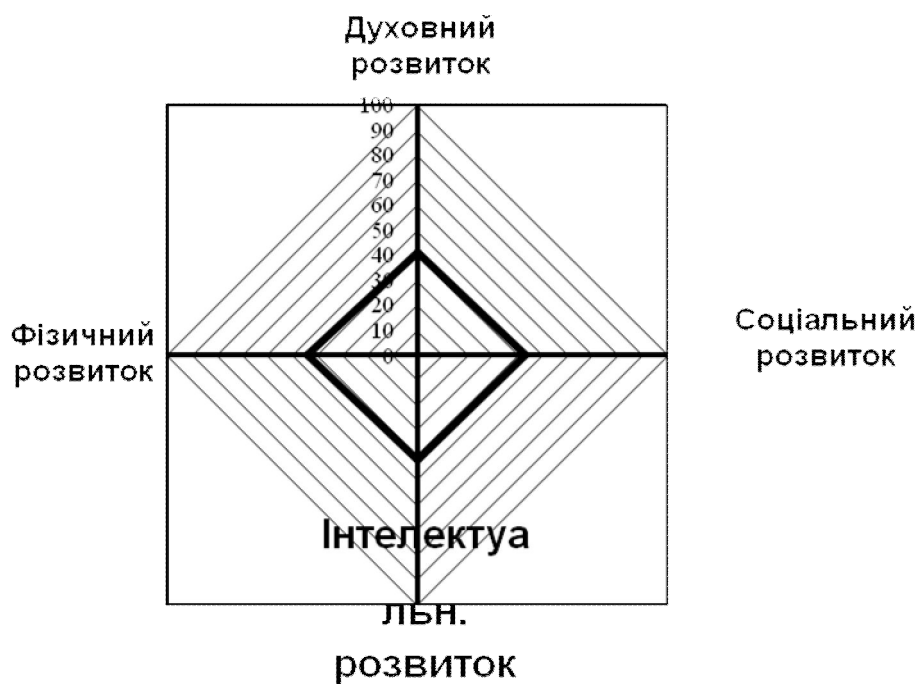


Рис. А.3. Графоаналітична модель потенціалу професійного самовизначення старшокласників (середній рівень)

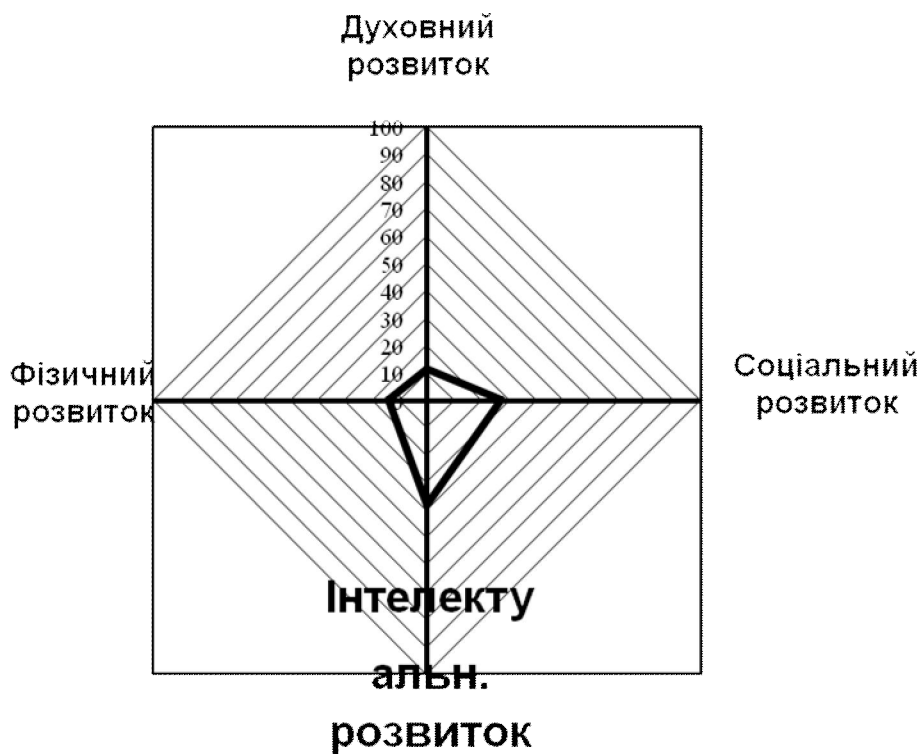


Рис. А.4. Графоаналітична модель потенціалу професійного самовизначення старшокласників (низький рівень)

Таблиця А.6

Систематизація результатів дослідження потенціалу професійного самовизначення старшокласників

№ з/п	Прізвище, ім'я	Потенціал професійного самовизначення учнів				Форми та методи профорієнтаційної роботи класного керівника
		Потенціал фізичного самовдоск.	Потенціал інтелектуал. самовдоск.	Потенціал соціального самовдоск.	Потенціал духовного самовдоск.	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						

Продовження таблиці А.6

15						
16						
17						
18						
19						
20						

Таблиця А.7

**Планування профорієнтаційної роботи
класного керівника впродовж навчального року**

Профорієнтаційні заходи в роботі класного керівника впродовж року				Термін виконання
Загально шкільні	Класні	Групові	Індивідуальні	
Фізичний розвиток				
Інтелектуальний розвиток				
Соціальний розвиток				
Духовний розвиток				