

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО**

На правах рукопису

КАРТЕЛЬ ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА

УДК 378.937 + 378.05 +378.03

**ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-
БУДІВЕЛЬНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
професор Хмелюк Раїса Іллівна

Одеса - 2009

З М І С Т

	Стор
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ.....	13
1.1. Професійне становлення особистості як психолого- педагогічна проблема.....	13
1.1.1. Проблема професійного становлення особистості в зарубіжній літературі.....	16
1.1.2. Визначення сутності професійного становлення особистості в контексті нових і традиційних концептуальних підходів	31
1.2. Особливості професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників.....	61
Висновки з розділу I.....	76
РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІД- ЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙ- НОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕ- РІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВ- НОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	80
2.1. Реальний стан і характеристика рівнів професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у нав- чально-виховному процесі вищого навчального закладу..	80
2.2. Обґрунтування педагогічних умов професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.....	96

2.3. Сутність експерименту з апробації педагогічних умов професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.....	113
2.3.1. Забезпечення професійного спрямування змісту і способів викладання гуманітарних дисциплін	116
2.3.2. Стимулювання мотивів суб'єктного включення майбутніх інженерів-будівельників у процес професійної підготовки з урахуванням їхніх вікових, гендерних та індивідуальних особливостей.....	155
2.3.3. Використання соціальних технологій щодо визначення майбутніми інженерами-будівельниками власної життєвої перспективи в напрямі пошуку місця роботи і професійного працевлаштування.....	168
2.4. Аналіз результатів експерименту з апробації педагогічних умов професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників.....	182
Висновки з розділу II.....	193
ВИСНОВКИ	195
ДОДАТКИ	199
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	233

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ОДАБА – Одеська державна академія будівництва та архітектури

ПЦБ – промислове й цивільне будівництво

ГБ – гідротехнічне будівництво

ТГП – теплогазопостачання

ТСКіМ – технологія сталевих конструкцій і металів

АД – автомобільні дороги і аеродроми

МБГ – міське будівництво і господарство

ОНМУ – Одеський національний морський університет

ІТІВТ – Ізмаїльський технічний інститут водного транспорту

ВСТУП

Актуальність дослідження. Ґрунтуючись на положеннях Закону України “Про вищу освіту”, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, а також на принципах Болонської декларації, вищі навчальні заклади, які здійснюють підготовку майбутніх інженерів-будівельників, на сучасному етапі тяжіють до прискореного, випереджального та інноваційного розвитку інженерної освіти, намагаючись забезпечити відповідні умови для їхнього успішного професійного становлення, подальшого самоствердження та кар’єрного зростання. Зумовлено це тим, що новітні технології, які використовуються у будівництві, вимагають від молодих фахівців не просто освіченості, а передусім професійної зрілості, відповідальності, активності, здатності працювати в нових соціально-економічних умовах. Такі вимоги значно актуалізують проблему професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників.

Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив встановити, що проблема професійного становлення інженерно-технічних працівників різних спеціальностей, починаючи від вибору ними професії і закінчуючи проектуванням їхньої професійної кар’єри, за всіх часів була в центрі пильної уваги вітчизняних і зарубіжних учених. Починаючи з середини 80-х років минулого століття вона вивчалася в контексті предмета міждисциплінарних досліджень у різних аспектах:

- вивчення інженерів з погляду їхньої функціональної ролі в суспільстві й у науково-технічному прогресі, в підвищенні ефективності виробництв і їх відповідності зовні заданим нормам (К.Барбакова, С.Кугель, І.Мартинюк, В.Оссовський, В.Отрут, М.Титма, О.Шкаратан та ін.);

- виявлення динаміки престижу й привабливості професії інженера в сучасному суспільстві (В.Войтович, О.Криштановська, О.Лукошкін та ін.);

- специфіка професійної прихильності й професійної деформації особистості інженера, саморегуляційних процесів в організації власного

життя й професійній кар'єрі (Б.Ананьєв, В.Іконнікова, В.Подшивалкіна та ін.);

- організація профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх школах, професійно-технічних училищах, вищих навчальних закладах, бюро з працевлаштування інженерно-технічних кадрів (Є.Клімов, В.Паніотто, М.Солдатенко, М.Сулейманов, В.Черноволенко та ін.);

- психологічне забезпечення системи безперервної освіти інженерних кадрів в умовах реструктуризації державних підприємств і діяльності соціологічних служб (Н.Зотова, Т.Каменська, Е.Поляков, О.Романовський, Л.Семенова та ін.);

- удосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів в умовах навчально-виховного процесу вищої технічної школи (Б.Зепа, В.Ємельянов, Є.Іванченко, І.Мархель, В.Слободянюк, В.Шепетько, Л.Щербатюк та ін.).

Натомість аналіз наукового фонду дозволив констатувати недостатній рівень розробленості концептуального й прикладного аспектів означеної проблеми. Відтак, виникли протиріччя:

- між екстенсивним характером розвитку вищої технічної освіти, яке сприяло збільшенню кількісних показників реалізації планів набору абітурієнтів на вступ до інженерно-будівельних спеціальностей, і зниженням рівня їхньої довузівської підготовленості до навчання у вищій технічній школі;

- між настановою студентів на засвоєння переважно технічної спеціальності як здобування певної якості знань з профільних предметів і їхньою недостатньою підготовленістю до вирішення соціально-професійних завдань у силу відсутності розуміння закономірностей розвитку природи і суспільства та розвитку власної особистості як професіонала;

- між творчим характером інженерної діяльності, що надає можливості кар'єрного зростання, і наростаючою незадоволеністю студентів вибором професії у силу падіння її соціального престижу;

- між можливостями гуманізації й гуманітаризації процесу професійної підготовки, що орієнтує на перспективу професійно-особистісного зростання майбутніх інженерів-будівельників у процесі розвитку в них професійної мобільності й соціальної зрілості, здатності до організаторсько-управлінської діяльності, а також бути автором своєї професійної кар'єри й долі, і відсутністю їх належного психолого-педагогічного забезпечення.

З огляду на означені вище протиріччя проблема професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників в умовах сьогодення набуває своєї теоретичної й практичної значущості, що й зумовило вибір теми дослідження - “Професійне становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри педагогіки “Професійно-педагогічні засади підготовки фахівців” (№0105U000190), що входить до плану науково-дослідної роботи Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Автором досліджувалася проблема професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Тему дисертації було затверджено Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (протокол №5 від 30.12.2004р.) та Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології при АПН України (протокол №3 від 29.03.2005р.).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Для досягнення мети було визначено такі **завдання**:

1. Визначити сутність професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників, уточнити дефініції “професіоналізація”, “професійний розвиток”, “професійне самовизначення”, “професійна ідентичність”.

2. Виокремити етапи та стадії професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

3. Визначити критерії, показники й схарактеризувати рівні професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників.

4. Виявити педагогічні умови професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, експериментально апробувати їх ефективність.

Об'єкт дослідження – професійне становлення майбутніх інженерів-будівельників.

Предмет дослідження – педагогічні умови професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Гіпотеза дослідження - професійне становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу відбуватиметься більш ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- забезпечення професійної спрямованості змісту і способів викладання гуманітарних дисциплін;

- стимулювання мотивів суб'єктного включення майбутніх інженерів-будівельників у професійну підготовку з урахуванням їхніх вікових, гендерних та індивідуальних особливостей;

- використання соціальних технологій щодо визначення майбутніми інженерами-будівельниками власної життєвої перспективи в напрямку пошуку місця роботи й професійного працевлаштування.

Методи дослідження: теоретичні – вивчення, аналіз, систематизація та узагальнення наукової і методичної літератури з проблем професійного розвитку, самовизначення та становлення особистості, що дало змогу проаналізувати стан проблеми і виокремити провідні дослідницькі підходи щодо розуміння сутності феномена професійного становлення особистості; аналіз сучасної практики формування професіоналізму діяльності та

особистості майбутнього інженера, фахової підготовки майбутніх інженерів-будівельників та нормативної документації вищих технічних навчальних закладів щодо інноватизації змісту профорієнтаційної роботи з метою визначення специфіки професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників; емпіричні – цілеспрямоване спостереження за способами і формами професійного розвитку і саморозвитку студентів – майбутніх інженерів-будівельників; анкетування, бесіда, тестування викладачів і студентів щодо особливостей професійного становлення особистості в навчально-виховному процесі вищого технічного навчального закладу; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, діагностувальний) з метою вияву залежностей процесу професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників; статистичні – кількісний та якісний аналіз експериментальних даних.

Базою дослідження виступили різні факультети Одеської державної академії будівництва та архітектури, Ізмайльського технічного інституту водного транспорту, факультет гідробудівництва Одеського національного морського університету. Загалом у дослідженні було задіяно 118 викладачів та 1276 студентів, які навчалися за напрямом «Будівництво». У формувальному експерименті брали участь 97 студентів Інституту інженерно-екологічних систем та 67 студентів факультету енергетичного та водогосподарського будівництва Одеської державної академії будівництва та архітектури та 65 студентів факультету гідробудівництва Одеського національного морського університету.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження:

- *вперше* виокремлено й схарактеризовано нові (акмеологічний, гендерний) й традиційні концептуальні підходи щодо розуміння сутності професійного становлення особистості (діяльнісний, особистісний, інтегральний, гуманістичний); визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови, які забезпечують ефективність процесу професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у системі “вищий

навчальний заклад – ринок інженерних спеціальностей” (забезпечення професійного спрямування змісту і способів викладання гуманітарних дисциплін; стимулювання мотивів суб’єктного включення майбутніх інженерів-будівельників у процес професійної підготовки з урахуванням їхніх вікових, гендерних і індивідуальних особливостей; використання соціальних технологій щодо визначення студентами власної життєвої перспективи у напрямі пошуку місця роботи і професійного працевлаштування);

- *конкретизовано* особливості етапів (перехідного, основного, визначального) та стадій професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу;

- *визначено* критерії (аксіологічний, мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний), показники (професійне ставлення і самоставлення, професійне цілепокладання і самоцілепокладання, професійне пізнання і самопізнання, професійне програмування і самопрограмування, професійна ідентичність і самоідентичність), схарактеризовано рівні (високий, вище за середній, середній, нижче за середній, низький) професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників;

- *уточнено* дефініції: “професіоналізація”, “професійний розвиток”, “професійне самовизначення”, “професійна ідентичність”;

- *удосконалено* форми і методи аудиторної та позааудиторної виховної роботи з професійного навчання й виховання майбутніх інженерів-будівельників шляхом упровадження нових соціальних технологій;

- *дістали подальшого розвитку* теоретичні положення щодо організації професійного навчання й виховання інженерно-технічних кадрів, гуманітаризації їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці спецкурсу “Основи професійного становлення майбутніх інженерів-

будівельників”, методики діагностики рівнів професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників, навчально-методичних посібників з іноземної мови професійного спрямування. Теоретичні положення, науково-методичні рекомендації та висновки дослідження створюють основу для підвищення ефективності професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Матеріали дослідження можуть бути використані у практиці вищих технічних навчальних закладів різного профілю.

Результати дослідження впроваджено у процес навчально-виховної роботи Інституту інженерно-екологічних систем (акт про впровадження №08.34-973 від 02.07.2008 р.) і факультету енергетичного та водогосподарського будівництва Одеської державної академії будівництва та архітектури (акт про впровадження № 08.34-974 від 02.07.2008 р.), факультету морського та річкового транспорту Ізмайльського технічного інституту водного транспорту (акт про впровадження №177 від 27.08.2008 р.), факультету гідробудівництва Одеського національного морського університету (акт про впровадження №935-К від 13.07.2009 р.), будівельного факультету Черкаського державного технологічного університету (акт про впровадження №1051059/01 – 0907 від 24.06.2009 р.), гуманітарного факультету Одеського національного політехнічного університету (акт про впровадження від 30.06.2009 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася методологічним обґрунтуванням вихідних положень, використанням комплексу методів дослідження, адекватних його предмету, меті і завданням; експериментальною перевіркою висунутої гіпотези; поєднанням кількісного та якісного аналізу експериментальних даних; репрезентативністю вибірки досліджуваних; співвідношенням результатів дослідження з масовою педагогічною практикою вищих закладів освіти.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження доповідалися на міжнародній науково-практичній конференції студентів та

молодих науковців “Проблеми особистості у сучасній науці: результати та перспективи дослідження” (Одеса, 2005); міжнародному симпозиуму “Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє” (Одеса, 2007); міжнародній науково-методичній конференції “Управління якістю підготовки фахівців” (Одеса, 2008); міжнародній науково-практичній конференції “Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу” (Одеса, 2008); всеукраїнських науково-практичних читань студентів і молодих науковців, присвячених педагогічній спадщині К.Д.Ушинського (Одеса, 2005); всеукраїнській науково-практичній конференції “Організація навчально-виховного процесу у вищій школі у світлі входження України в європейський освітній простір” (Бердянськ, 2006).

Основні положення та результати дослідження відображено в 14 наукових і 3 навчально-методичних працях, з яких 2 у співавторстві, 9 одноосібних статей у фахових виданнях з педагогіки, 5 науково-практичних конференцій.

Особистий внесок здобувача в роботах у співавторстві полягає у висвітленні змісту, форм, методів і прийомів навчання майбутніх інженерів-будівельників іноземної мови на засадах принципу професійної спрямованості.

Структура дисертації. Дисертація складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг дисертації – 198 сторінок. У роботі вміщено 9 таблиць. У списку використаних джерел 374 найменувань (з них 35 – іноземною мовою).

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- БУДІВЕЛЬНИКІВ

1.1. Професійне становлення особистості як психолого-педагогічна проблема

Як свідчить вивчення теоретичних і емпіричних досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, феномен професійного становлення особистості є багатоаспектним, багатоплановим і надзвичайно складним. При цьому характерним є те, що його різні аспекти досліджуються фахівцями самого різного профілю - філософами, соціологами, юристами, економістами, акмеологами, гендерологами, педагогами й психологами [4, 14, 16, 20, 24, 37, 41, 305, 306]. Обумовлено це тим, що проблема вивчення закономірностей професійного становлення, особливостей особистісного вибору професії як і раніше актуальна у зв'язку з постійною зміною соціально-економічних і культурних умов такого вибору, а також величезною соціальною й особистісною значущістю самого акту вибору професії як для суспільства в цілому, так і для конкретної людини зокрема.

Слід зазначити, що різні фахівці надають своє особливе тлумачення як самої предметної області, пов'язаної з пізнанням сутності професійного становлення особистості, так і відповідним поняттям, що відбивають специфіку конкретно наукового вивчення ними питань, що виникають у даній сфері пізнання. Як результат, у науковій літературі ми знаходимо різні визначення як самого поняття «професійне становлення», так і близьких до нього за змістом термінів, серед яких, насамперед, фігурують наступні: професіоналізація, професійний розвиток і саморозвиток, професійна

орієнтація, професійна спрямованість, професійний вибір, професійне самовизначення й т.д.

З огляду на проблемність сформованої науково-пошукової ситуації, ми, керуючись діалектичним принципом пізнання від загального («становлення») до особливого («становлення особистості»), окремому («професійне становлення майбутнього фахівця») і одиничному («професійне становлення майбутнього інженера-будівельника»), вважали правомірним насамперед звернутися до вивчення довідково-енциклопедичної літератури. Ретельне вивчення останньої дозволило встановити, що родове поняття «становлення», яке цікавить нас, дуже рідко згадується, маючи такі основні визначення:

- як філософська категорія, виражає спонтанну мінливість речей і явищ - їхній безперервний перехід, перетворення в інше. У її основі лежить погляд на будь-яку річ, явище як на єдність протилежностей - буття й небуття (ніщо) як абстрактне вираження виникнення, породження речей і явищ: не існує нічого такого, що не було б середнім станом між буттям і ніщо, на противагу метафізичному погляду на виникнення й розвиток як про просте кількісне збільшення й зменшення (І.Фролов) [305, с. 352];

- як загальнонаукова категорія, відбиває момент виникнення, утворення чогось у процесі розвитку (С.Ожегов) [193, с. 251];

- те, що вказує на перехідні стани, які призводять до оформлення мов та явищ, до уособлення органічних та людських індивідів, до самовизначення природних і суспільних систем [158, с. 17];

- як динамічна категорія, - це перехід у діяльність у процесі розвитку [145, с. 265].

Характерним є й те, що в психолого-педагогічних словниках і енциклопедіях поняття, що цікавить нас, також уживається вкрай рідко, що свідчить про недостатню вивченість феномена, що знаходить у ньому своє відбиття. Зокрема, при визначенні поняття «становлення особистості» серед учених, що розробляють різні проблеми теорії навчання й виховання, крім

того, що відсутня єдність їхніх думок, відсутня і чіткість у визначенні сутності даного поняття. Так, при визначенні поняття «становлення особистості» авторами найчастіше вказується на те, що це:

- період складання й оформлення елементарних структур її самостійної діяльності [162, с. 72];

- перехід від одного ступеню розвитку до іншого, виникнення нового й зникнення старого, «придбання певних ознак і форм у процесі розвитку» [138, с. 147];

- складне й багатовимірне явище перетворення особистості, яке предстає, з одного боку, як її якість, що характеризується набуттям суб'єктності, свободи Я, індивідуальної своєрідності, з іншого, - форма відображення у свідомості людини розвитку своїх особистісних якостей (В.Фролов) [305, с. 42];

У цілому, вивчення спеціальної літератури дозволило нам виділити два основних аспекти в розгляді проблеми професійного становлення особистості. При цьому, перший з них припускає розкриття питань професійного становлення особистості із соціально-економічної точки зору, а іншої - із психолого-педагогічної позиції. Такий поділ, як підкреслює Е.Романова, обумовлено специфічними протиріччями самого процесу професійного становлення, що на соціальному рівні виступає як протиріччя між потребами суспільства в професійних кадрах і реальними професійними (життєвими) планами людей, а на індивідуально-психологічному рівні - як протиріччя між потребою бути корисним суспільству й потребою в самореалізації. З авторської позиції, дозвіл даного протиріччя на соціальному рівні неможливий без впливу на індивідуальний процес професійного становлення й, навпаки. Це, зокрема, означає, що, по-перше, об'єктивні умови людського життя й людських відносин у суспільстві неможливо привести у відповідність із інтересами кожної людини, а по-друге, - об'єктивні умови, разом з тим, не можуть однозначно визначати індивідуальний вибір [255, с. 50].

Зазначимо, що незважаючи на те, що різні аспекти проблеми професійного становлення особистості ставали предметом дослідження цілого ряду зарубіжних (Е.Гінзберг, О.Ліпман, Д.Сьюпер, Д.Холанд, К.Чарнецькі, Ф.Шльосек та ін.), російських (Б.Ананьєв, Є.Клімов, Є.Мілерян, К.Платонов, Є.Романова та ін.) і українських (Г.Балл, М.Варбан, К.Гуревич, В.Моляко, В.Рибалко, О.Саннікова, Б.Федоришин та ін.) учених, по загальному визнанню, основоположником наукового підходу до її постановки й розробки є Ф.Парсонс. У силу цього, вияв сутності феномена професійного становлення особистості, ми розпочали з аналізу наукових праць зарубіжних учених.

1.1.1. Постановка проблеми професійного становлення особистості в зарубіжній літературі. Як показало вивчення спеціальної літератури, відповідно до запропонованого Ф.Парсонсом науково-психологічному підходу, кожній професії відповідає певний набір психологічних і фізичних якостей індивіда, а успішність професійної діяльності й задоволеність професією перебувають у прямій залежності від ступеня відповідності індивідуальних якостей і вимог професії. Завдяки цьому, ним уперше в науковий побут було уведене поняття «професійно важливих якостей» особистості, що надалі стало відігравати провідну роль у дослідженнях професійного становлення особистості [281].

Так, розробляючи авторську концепцію професійного становлення особистості, у центрі якої міститься поняття «професійна придатність», Ф.Парсонс сформулював три основні положення щодо вибору професії, які зводяться до того, що майбутньому фахівцю необхідне:

- чітке розуміння самого себе, своїх здібностей, вмінь, інтересів, можливостей, обмежень та їх причин;
- знання вимог та умов досягнення успіху в сфері професії, переваг та недоліків, винагород та перспектив у різних напрямках роботи;

- правильне, обґрунтоване співвіднесення цих двох груп факторів [281, с. 123].

У рамках означеного підходу процес професійного становлення особистості розглядається як процес формування або досягнення нею професійної придатності, провідними критеріями якої є професійна успішність і задоволеність працею.

Важливо й те, що популярність підходу Ф.Парсонса, що зберігається й у наш час, обумовлена тим, що дозволяє використовувати в ході аналізу процесів професійного становлення особистості практично будь-які існуючі методи й методики діагностичного обстеження, незважаючи на його критику в галузі ігнорування вченим тих фактів, які свідчать про те, що як особистісні структури, так і професійні вимоги в реальній дійсності є досить мінливими, а не стабільними, на що вказується в ряді робіт [216, 222, 225, 227]. Зокрема, Л.Виговська вказує на те, що слабкість підходу Ф.Парсонса полягає в надмірно спрощеному погляді на людину, у відриві індивіда від процесу праці, у намаганнях визначити майбутню професійну успішність і задоволеність працею на основі відшукування в особистості рис, притаманних професіоналам. Професійна діяльність розглядається як сума завдань, які для свого виконання вимагають від людини певних якостей. При цьому не береться до уваги те, що жодна професія й вимоги, які вона висуває, не залишаються абсолютно незмінними й не вичерпуються сукупністю складових її завдань. Ігнорується й факт формування та розвитку людини в процесі трудової діяльності, яка виступає не тільки носієм певних рис і якостей, а й цілісною особистістю, яка діє відповідно до своїх прагнень, цінностей, емоцій, установок та спрямованості [214, с. 18].

Характерно й те, що в рамках парсонсівського підходу внаслідок оформилася теорія «відповідності» (matching), що придбала в зарубіжній психолого-педагогічній науці фундаментальне значення, оскільки від неї відбрунькувалася більшість приватних концепцій професійного становлення особистості - профорієнтації, профвідбору, профнавчання і таке інше.

Істотно, що в рамках теорії «відповідності» (matching) оформився типологічний підхід, який стає все більш популярним у сучасній психології. Суть даного підходу, виникнення якого пов'язують з ім'ям Е.Шпрангера, полягає в тому, що професійне становлення розглядається як пошук і набуття людиною форм професійної діяльності, які адекватні деякому стійкому типу індивіда. Найбільш відомими представниками даного підходу є О.Ліпман [162] і Дж.Холланд, які довели спроможність побудови різних типологій професій і відповідних ним типів особистості професіоналів [229, с. 110-116].

На наш погляд, досить цікавою представляється класифікація типів професій, запропонована О.Ліпманом, що розподілив їхнє існуюче різноманіття на три основних типи:

- «вищого» типу, для яких критерієм пристосування є відповідність особливостей професійної спрямованості особистості специфіці професії;
- «середнього» типу, для яких критерієм пристосування є відповідність особливостей професійного мислення особистості специфіці професії;
- «нижчого» типу, для яких критерієм пристосування є відповідність окремих показників розвитку психічних функцій і психомоторики особистості специфіці професії [229, с. 169].

Для теорії типів професій Дж.Холланда, характерне твердження, що людина вибирає саме таку професію, що найбільше відповідає її типу особистості. У зв'язку із цим автор виділяє шість базисних типів особистості - дослідницький, реалістичний, соціальний, підприємницький, конвенціональний, артистичний, у просторі яких можуть бути описані риси більшості існуючих професій, у силу чого будь-яке професійне середовище одержує профіль, аналогічний особистісному. У результаті, трактуючи суть професійної поведінки як частини особистісного розвитку, а також в певній мірі з'єднуючи теорію особистості з теорією професійної поведінки, Дж. Холланд дійшов висновку, що:

- з одного боку, людина вступає в те професійне середовище, що відповідає типу його особистості;

- з іншого боку, аналогічно, професійне середовище «відбирає» людей відповідно до власного профілю [229].

Істотно, що прямо протилежну попередній точці зору ми знаходимо в психологічних працях А.Адлера, присвячених проблемі професійного середовища й дії психологічного механізму понадкомпенсації в процесі професійного становлення особистості. З позиції вченого, людина, прагнучи компенсувати свої природні або надбані дефекти, вибирає саме таку професію, що найменш усього відповідає її індивідуальним особливостям. І незважаючи на те, що дана теорія не знаходить прямого підтвердження або застосування на практиці при рішенні завдань професійного становлення особистості [192, 216, 245, 287], неодноразово піддаючись різкій критиці, її, судячи із власних спостережень, не можна відкидати повністю, оскільки існують досить серйозні дані, що підтверджують сильний вплив прагнення людей компенсувати вибором професії деякі зі своїх особистісних особливостей (негативних або недостатньо розвинених).

Для психологічного підходу, що розвивається в роботах Г.Рису, Д.Тидермана, Х.Томе, П.Циллера та ін., характерне підкреслення того, що в процесі професійного становлення професійний вибір виступає як система орієнтувань у різних професійних альтернативах і прийняття рішень. Причому, серед таких орієнтирів дані автори виділяють очікуваний успіх, можливість поразки й готовність до ризику, а також цілі, що стоять перед індивідом [221].

На відміну від дослідницьких позицій, описаних вище, ряд зарубіжних учених, таких як Ш.Бюлер, Е.Гінзберг, Т.Каплоу, Д.Сьюпер, К.Чарнецькі [321] та ін. розглядають процес професійного становлення в руслі психологічного підходу, що досліджує його залежності від особливостей вибору професії у віковій динаміці розвитку особистості. Незважаючи на деякі розходження, дані автори єдині у визнанні того, що:

- по-перше, пошук професії є однією з основних характеристик юнацького віку, що обумовлений дитячими мріями про професію,

відповідними рольовими іграми, а також досягненнями певного рівня розвитку й сформованістю відповідних здатностей і схильностей;

- по-друге, професійний вибір - це тривалий процес, що складається з ряду етапів, незважаючи на те, що він незворотний, тому що більш ранні рішення обмежують подальші можливості вибору, а процес вибору закінчується компромісом між зовнішніми (престижність і т.ін.) і внутрішніми (індивідуальні особливості, потреби і т.ін.) факторами;

- по-третє, основними проблемами професійного вибору виступають наступні: використання своїх здатностей, обмірковування тимчасової перспективи, пошуки адекватної форми задоволення особистих потреб та інтересів [224].

Конкретизуючи представлені вище положення, Е.Гінзберг виокремлює три періоди професійного становлення особистості:

- передпубертальний період вибору професії, який здійснюється на підставі власної фантазії особистості (діти до 11 років);

- період вибору професії в підлітковому віці (від 11 до 17 років), який диференційовано за особистісними ознаками професійного самовизначення на підперіод зацікавлень; підперіод здібностей; підперіод ціннісних орієнтацій; підперіод перехідний (комбінаторний);

- період реалістичного вибору (від 17 років до ранньої дорослості), що структуровано й поділено на три підперіоди: розвідка (пошук професії); кристалізація (визначення певної зони професійної діяльності); спеціалізація (визначення конкретної професії) [224, с. 78].

Подібну періодизацію процесу професійного становлення ми знаходимо в роботах Т.Капlou, який зв'язує його з вибором професії, що має три періоди:

- фантастичного вибору (з раннього дитинства до фізичної зрілості), що робиться як вибір приємної діяльності, без урахування реальної дійсності й характеризується тим, що людина, яка дорослішає, думає про професію з

погляду бажання бути дорослим, вибираючи найбільш ефектну й недитячу роль;

- пробного вибору (у ранній юності), який, хоча й зроблений без урахування реальної дійсності, виходячи лише із суб'єктивних інтересів особистості, а також досить рідко переходить у безпосередню діяльність, але може бути серйозним у тому розумінні, що має символічну майбутність і характеризується деяким знайомством з майбутньою професією, підрозділяючись на стадії інтересу, здатностей, оцінок і т.ін.;

- реального вибору (вступ до ВНЗ), що, обумовлений труднощами компромісу між бажаннями людини, яка, власне, ще не знає ні особливостей навколишнього світу, ні самої себе, ні своїх можливостей, характеризується вибором з наміром реалізувати його в дійсність. Даний період розпадається на стадії дослідження, кристалізації інтересів і специфікації (тобто орієнтації на певні види діяльності), завершуючись плануванням діяльності в якій-небудь професійній сфері [224, с. 227].

Як бачимо, Е.Гінзберг обмежується наведеною періодизацією, не враховуючи психологічної сутності наступних періодів професійного розвитку особистості. На відміну від нього, М.Хуберман, виходячи з професійного досвіду та років самої кар'єри, розподіляє цикл професійного життя фахівця, виділяючи такі фази:

- на 1-3 роки професійної кар'єри припадає початок, пошук свого шляху;
- з 4 по 6 роки - це стабілізація накопичення професійного репертуару;
- з 7 по 25 роки йде розширення професійної активності, переоцінка діяльності;

- 26-33 роки професійної діяльності - ясність, емоційна стриманість і навіть консерватизм;

- на 34-40 роках професійної праці досягається воля у вигляді свободи, радості чи муки, гризоти, гіркоти [224, с. 241].

На відміну від двох попередніх авторів, Д.Міллер і В.Врум, порушуючи проблему професійного становлення, навпаки, не пов'язують означений

процес з питаннями допрофесійного розвитку особистості. Через це в процесі професійного становлення автори визначають чотири періоди, що стосуються особистісного розвитку та особистісних змін дорослих людей, виокремивши: початковий період професійної праці; період пробної професійної праці; період сталої професійної праці; період виходу на пенсію [181]. Як наслідок, у концепціях цих авторів наявна суттєва прогалина в психологічному науковому доробку стосовно повножиттєвого професійного становлення особистості.

Розглядаючи процес професійного становлення особистості як цілісну систему, Д.Сьюпер, в авторській теорії презентував східчасту модель, засновану на розвитку й реалізації її Я-Концепції. При описі запропонованої моделі автор віддає перевагу таким стадіям професійного становлення особистості, як:

- стадія пробудження (від народження до чотирнадцяти років), у межах якої Я-Концепція розвивається завдяки ідентифікації зі значущими дорослими. На першій фазі цієї стадії (від чотирьох до десяти років) – фантазії - домінують дитячі потреби, програються у фантазії різні професійні ролі. Протягом другої фази (десять - дванадцять років) - інтересів - формуються професійно значущі переваги. У третій фазі (тринадцять - чотирнадцять років) - випробуються індивідуальні здатності, з'являються уявлення про професійні вимоги й професійну освіту;

- стадія дослідження (від п'ятнадцяти до двадцяти чотирьох років), у межах якої індивід намагається спробувати себе в різних ролях при орієнтації на свої індивідуальні можливості. У тентативній фазі (п'ятнадцять - сімнадцять років) робиться попередній професійний вибір. У фазі переходу (вісімнадцять - двадцять один рік) відбувається спроба реалізації Я-Концепції. У фазі апробації (двадцять два - двадцять чотири роки) відбувається пошук галузі діяльності в професійному житті та початкове апробування обраної професії в процесі реальної трудової діяльності;

- стадія консолідації професійних зусиль (25-44 роки): досвідченість (25-30 років); власне стабілізація (31-44 роки);
- стадія збереження «статусу кво» (45-64 роки);
- стадія спаду (після 65 років): послаблення (65-70 років); вихід із праці (від 71 і далі) [226].

Важливо й те, що розробляючи концепцію індивідуальності, Д.Сьюпер розглядає професійний розвиток як особливу форму становлення особистості. Крім того, визначивши декілька стадій професійного життя, вчений через деякий час обґрунтував специфіку чотирьох типів кар'єри, характерних тільки для чоловіків, за допомогою яких він намагався врахувати їх індивідуальні відмінності. За твердженнями Д.Сьюпера, типи кар'єр (тобто досягнутий професійний рівень та почерговість, частота й тривалість постійних і тимчасових робіт) визначаються соціально-економічним статусом індивіда, розумовими здібностями та особливостями особистості, а також її можливостями. Це означає, що особистість вибирає такі професії, вимоги яких передбачають роль, що відповідає її уявленням про себе. Процес саморозуміння, пов'язаний з професійною поведінкою, він поділяє на формування адекватної картини про себе й оточуючий світ, переосмислення цього розуміння в поняттях професійної діяльності (уявлення себе в професійній ролі) та реалізацію, здійснення цього саморозуміння. Згідно його поглядів, вибір професії фактично є вибором особистістю способу самовираження та саморозуміння [226].

Отже, хронологічний розподіл процесу професійного становлення особистості на стадії і відповідні етапи, на нашу думку, є значним досягненням психології професійного розвитку. Проте, як зазначає К.Чарнецькі, точку зору якого ми повністю поділяємо, періодизація Д.Сьюпера здійснена не за однорідними критеріями професійного розвитку особистості. Крім того, визначення вікових періодів у названих вище стадіях не відповідає європейським, зокрема українським і польським віковим

нормам для дітей, молоді, дорослих, що узгоджені з діючими системами освіти в цих країнах та інших країнах Європи [321].

Заслуговує на увагу дослідницька позиція К. Чарнецькі, який розглядає професійне становлення особистості як сутнісний аспект її загального розвитку, який відбувається протягом активної життєдіяльності людини. Виявивши специфічні особливості процесу професійного розвитку особистості на різних етапах життя людини, автор, дотримуючись інтегрального критерію діяльності людини, спрямованої на формування адекватного ставлення особистості до професійної праці, на її підготовку до професійного самовизначення, на вибір професії, оволодіння нею, реалізацію особистості в професійній діяльності, на професійну ідентифікацію особистості та її професійну рефлексію, виділив такі періоди її професійного становлення:

- професійної передорієнтації дітей (діти дошкільного та молодшого шкільного віку), на якому формується здатність до цілеспрямованого спостереження праці, набуваються знання на рівні наочних проявів про професійну працю, розвиваються мрії професійного спрямування, які реалізується в ігровій діяльності;

- професійної орієнтації підлітків (учні середнього й старшого шкільного віку), який характеризується формуванням і розвитком здатності особистості до проєкції професії на себе (оволодіння психограмою професії), розвитком і корекцією ставлень до різних видів професійної діяльності, формуванням мотивації вибору професії, психологічної готовності до професійного самовизначення;

- професійного навчання молоді (студенти вищих навчальних закладів, спеціальних середніх навчальних закладів), що є періодом початкової особистісної професійної ідентифікації. Навчально-професійної адаптації, засвоєння професійних знань, формування основних виробничих умінь і навичок щодо планування власного соціально-професійного і кваліфікаційного розвитку;

- професійної праці дорослих, що характеризується інтенсивною професійною адаптацією, ідентифікацією й стабілізацією, реалізацією особистісного потенціалу й наступним регресом професійної активності, що поступово посилюється;

- постпрофесійної ремінісценції пенсіонерів, на якому відбувається пристосування до радикальної зміни ситуації (соціальної, професійної), має місце домінування оцінних соціально-професійних рефлексій [321, с. 39].

Суттєво й те, що К.Чарнецькі доводить, що визначена вище періодизація професійного розвитку особистості диференціює цілісний процес її професійного становлення в якості професійної особистості, виокремлюючи зміст, форми й методи формування відповідної інтегральної професійно значущої якості в кожному з періодів її розвитку. Крім того, автор підтверджує, що кожний з наступних періодів за своїм психологічним змістом і результатами професійного розвитку особистості визначається, передусім, змістом і результатами розвитку особистості в попередньому періоді, а кожний з попередніх періодів за своїм психологічним змістом і результатами розвитку особистості є органічно зорієнтованим на модель результатів розвитку в наступному періоді. Розуміння об'єктивності таких зв'язків, як бачимо, надає можливості визначення мети й адекватних засобів формування особистості майбутнього фахівця в кожному з цих періодів [321, с. 37].

На нашу думку, крім означеного вище, К.Чарнецькі досить чітко конкретизував положення, що стосуються визначення сутності й специфічних ознак професійного розвитку особистості, довівши, що це феномен загального розвитку особистості, який може простежуватися протягом усього життя; є процесом професійних змін у поведінці та діях особистості; є визначальним показником місця людини в розподілі професій і людської діяльності; є процесом об'єктивних змін, який можна спостерігати, досліджувати, описувати й аналізувати; має завжди визначений напрям, зміст і перебіг; визначає відповідні «професійні форми» динамічної соціальної

поведінки індивіда; є організованим, контрольованим і суспільно оцінюваним, результати якого виявляються, головним чином, у професійних знаннях і уміннях, професійній зацікавленості, здібностях, мотивах діяльності, переконаннях, світогляді; визначає місце індивіда в певній професійній групі; є процесом, який свідомо стимулюється родиною, школою, виробництвом, суспільством, державою; створює відчуття професійної тотожності і здійснених бажань [321, с. 16].

Аналогічної точки зору дотримується Ен Ро [229], яка, спираючись на теорію мотивації А.Маслоу, систематизує професії з позиції психологічних особливостей, необхідних фахівцю певної галузі, а також аналізує чинники вибору професійної діяльності та просування в ній. На думку дослідниці, професійна діяльність має велику потенційну здатність задовольняти основні потреби всіх рівнів (фізіологічні потреби; потреби безпеки; потреби в любові; потреби в повазі; пізнавальні потреби; естетичні потреби; потреби в самоактуалізації). Через це рішення про свою майбутню професію кожна особистість приймає, виходячи з власних домінуючих потреб, рівня свого розвитку й особливостей оточення. Зумовлено це, на думку автора, тим, що всі потреби однаково ймовірні й усвідомлення їх залежить від задоволеності чи незадоволеності попереднього бажання. Однак вищі потреби для своєї появи вимагають кращих зовнішніх умов, через що приносять більше задоволення. І хоча всім людям властива зміна мотивації в різні періоди професійного життя, кожна особистість відрізняється від іншої мірою вираженості різних потреб [229].

Особливої уваги заслуговує і теорія К.Роджерса, який стверджує, що все людство наділене природною тенденцією рухатися в напрямі незалежності, соціальної відповідальності, креативності та зрілості, що є базовим для особистісного та професійного росту. Вся діяльність людини надихається і регулюється об'єднуючим мотивом, який він назвав тенденцією до актуалізації, що означає збереження і розвиток себе, максимальне виявлення найкращих рис своєї особистості, закладених у людині від природи.

Найбільш цінним аспектом актуалізації, за К.Роджерсом, є прагнення людини до самоактуалізації. У контексті цієї теорії, тенденція самоактуалізації - це процес реалізації людиною протягом усього життя свого потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю. Як активізуючий і регулюючий чинник професійного становлення особистості виступає Я-Концепція, яка символізує головну частину свідомого досвіду індивіда [243, с. 533-537].

Варто зазначити, що Л.Рейнольдс та Дж. Шистер, розвиваючи засади однієї з мотиваційних концепцій психології професійного розвитку особистості, і намагаючись встановити зв'язок між задоволеністю роботою й зміною виду професійної діяльності, дійшли висновку, що задоволеність працею скоріше залежить від працюючого суб'єкта, ніж від самої роботи. До умов задоволеності професійною працею автори відносять: незалежність і характер керівництва; добрі стосунки з товаришами по роботі, суспільне становище, престиж; справедливе ставлення - визнання якості праці, справедлива оплата; інтерес до самого процесу праці - можливість застосувати свої вміння; різноманітність роботи; об'єктивні особливості праці - характер роботи, умови праці; розмір заробітної платні; гарантія роботи (впевненість у її постійності). Як бачимо, правомірно звести визначені вище умови задоволеності роботою до трьох основних груп: людські взаємостосунки в сфері професійної діяльності, включаючи визнання своєї особистості та стосунки з колегами; зміст трудової діяльності; засоби життя [281, с. 175].

Зазначимо, що серед популярних зарубіжних джерел особливе місце займають роботи Д.Боумрина, У.Мозера, Е.Роу та ін., які центральну роль у процесах професійного становлення особистості відводять різним формам інтерперсональних взаємодій, у першу чергу, батьківсько-дитячим відносинам. При цьому автори єдині в думці, що розвиток особистісних якостей дітей перебуває в прямій залежності від особливостей батьківської поведінки, до числа яких вони відносять: батьківський контроль, батьківські

вимоги, емоційну підтримку, способи спілкування з дітьми в ході виховних діянь (зокрема, щоб домогтися слухняності, при високому показнику батьки використовують переконання, при низькому - лайку, крик, скарги). Так, Д.Боумрін розрізняє три групи дітей за фактором батьківської поведінки:

- компетентні, зі стійко гарним настроєм, добре розвиненим самоконтролем, умінням встановлювати дружні стосунки з однолітками, які прагнуть до дослідження, а не уникають ситуацій, що обумовлено тим, що в їхніх батьків всі чотири параметри батьківської поведінки сильно й позитивно розвинені;

- ті, що уникають складних ситуацій, для яких характерні перевага смутно-сумного настрою, труднощі у встановленні контактів з однолітками, мотиви уникати нових і фруструючих ситуацій, що обумовлено наявністю в їхніх батьків високого бала за параметрами батьківського контролю й вимог;

- незрілі, які не впевнені в собі, з поганим самоконтролем, реакціями відмови у фруструючих ситуаціях, що обумовлено емоційною незрілістю їхніх батьків [281].

Враховуючи наробітки попереднього автора, Е.Роу провів паралель між «типом батьківсько-дитячих відносин» і наступним професійним вибором дитини. При цьому вченому вдалося встановити наступні типи орієнтації професійних інтересів дітей залежно від параметрів взаємодії (емоційне прийняття - неприйняття; наявність - відсутність контролю; стимулювання - нестимулювання активності дитини) з ними батьків: індивідна- предметна; захисна - незахисна; на інших - на себе, що викликало в нас особливий інтерес у рамках початого дослідження. В результаті, у дослідженнях Е.Роу було показано, що при наявності в родині атмосфери емоційного прийняття й співробітництва, перевазі методів переконання й заохочення, чіткому розподілі функцій, діти вибирають професії, пов'язані з роботою з людьми. При перевазі у взаєминах між батьками й дітьми емоційної сторони, діти частіше орієнтуються на вибір сфери мистецтва. У тих випадках, коли в родині існує атмосфера відчуження, переважають методи покарання, - діти

прагнуть уникати контактів з людьми, вибираючи професії зі «світу речей» [318].

Як свідчить аналіз наукової літератури останніх років, питання професійного становлення фахівця в умовах інтеграції й глобалізації притягують все більша уваги сучасних зарубіжних учених (Maskowitz, R.Oxford, R.S.Parcella, E.W.Steek, E.Tarone, D.Yule). При цьому в багатьох дослідженнях даної проблеми, що ведуться в ряді зарубіжних країн (США, Англія, Німеччина, Франція, Швеція та ін.), відбувається зсув акценту з формальних вимог, які пред'являються до кваліфікації й освіти сучасного фахівця, до соціальної цінності його особистісних якостей як професіонала. Зокрема, в американській теорії професійного становлення особистості розроблена модель «компетентного фахівця» (Д.Ж.Мерилл, Д.Дзиг, І.Стевик та ін.), що постійно набуває все більшого поширення у світі праці, у якій започаткована спроба виділити універсальний комплекс індивідуально-психологічних якостей сучасного фахівця, що відповідає потребам конкуренції ринку праці. До даного комплексу віднесені такі професійно важливі якості фахівця, як: дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку, мобільність як здатність швидко й безконфліктно пристосовуватися до конкретних умов праці. Важливо й те, що в основу цієї теорії покладена модель саморозвитку особистості професіонала, під якою розуміється процес її самостановлення за допомогою прийняття нею вимог професії, трансформації їх для себе, адекватно рівню розвитку свідомості, здатностей і потребностей. У свою чергу, під самостановленням розуміється мотивований, цілеспрямований і усвідомлений процес формування професійної майстерності, здійснення самоосвіти й самовдосконалення, заснований на вільному виборі професії й прагненні досягти бажаного рівня професійної компетентності. Так, у концепції «інтегрованого розвитку», розробленої шведськими й американськими вченими В.Чипанах, Г.Вайлер і Я.Лефстед, «професійне становлення» є процесом придбання знань, умінь і навичок у широкому розумінні, тобто формування компетентності особистості професіонала за

допомогою інтеграції інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів його знань [331].

Разом з тим, аналізуючи матеріали американських досліджень, стає очевидним, що поняття «професійне становлення», «компетентність» і «кваліфікація» найчастіше не розводяться й уживаються як синоніми, із чим не можна погодитися.

Як бачимо, проблема професійного становлення особистості дотепер досить активно розробляється в сучасній зарубіжній науці, у рамках якої правомірно виділити наступні напрямки досліджень:

- типологічне, сконцентроване на виявленні вікових етапів і фаз професіоналізації (Д.Сьюпер, К.Чарнецьки та ін.), а також типів особистості професіоналів (Е.Роу, Е.Фромм, Д.Холланд, Е.Шпранглер та ін.);

- професіографічне, що розглядає професійне становлення особистості залежно від факторів вибору професії, мотивації й рис особистості (Ф.Парсонс);

- гуманістичне, що трактує сутність професійного становлення крізь призму «Я» професіонала й форм його самовираження в процесі професіоналізації (А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Еріксон, К.Юнг та ін.).

Таким чином, розглянувши вище названі наукові теорії й концепції, правомірно зробити висновок про те, що професійне становлення - це тривалий, зазвичай незворотний процес, який має певну вікову періодизацію. Трактуючи його як безперервну серію виборів особистості протягом життя, які досягають стабілізації лише в середині життя, стають специфічними під тиском оточуючого середовища або культурних факторів, формуються в результаті сукупності всіх впливів, що переживає особистість як суб'єкт професійного розвитку й саморозвитку в кожен їх момент, прихильники зарубіжних концепцій відходять від статичного та механістичного погляду на особистість.

Виділення стадій професійного становлення та етапів професійного життя особистості має за мету створення методологічної основи для з'ясування взаємозалежності технологічної озброєності професіонала, з

одного боку, і наявності в нього визначених особистісних якостей – з іншого, що має на різних етапах становлення професіоналізму певні закономірності.

Натомість, не зважаючи на це, проаналізувавши західні концепції професійного становлення особистості й узагальнивши основні аспекти даної проблеми, слід зауважити, що в них не повністю подолана деяка нечіткість і обмеженість у розумінні зазначеного процесу, який нерідко зводиться до професіоналізації чи професійного розвитку, що не ідентичні за своєю суттю. Крім того, у більшості підходів реалізується так звана адаптивна модель професійного розвитку особистості, згідно якої професійне становлення розглядається лише як пристосованість людини до соціально-професійних вимог, через що ігнорується дія її внутрішньої активності й здатності до саморозвитку. У запропонованих підходах досить різко протиставляються соціальні та індивідуальні фактори професійного становлення, значно менше приділяється увага аналізу принципового збігу інтересів індивіда та суспільства в ході професіоналізації.

Між тим, найкращі здобутки зарубіжних науковців щодо розуміння сутності професійного становлення особистості були прийняті нами до уваги в межах запропонованого дослідження, зокрема під час проектування моделі управління цим процесом впродовж професійного навчання майбутніх інженерів-будівельників, про що йдеться в другому розділі поданої дисертаційної роботи.

1.1.2. Визначення сутності професійного становлення особистості в контексті нових і традиційних концептуальних підходів. Звертаючись до вивчення питань професійного становлення особистості, що знайшли відбиття в дослідженнях сучасних учених, насамперед необхідно підкреслити їх велику кількість та розмаїтість (К. Абульханова-Славська [1], Б.Ананьев [10], Л. Анциферова [12], О.Асмолов, [14], О.Бодалев [32,33], Л.Божович [30, 31], О. Борисова [41], О.Деркач [75], Е.Зеєр [91-93], Є.Клімов [116-119], Т.Кудрявцев [220],

Н.Кузьміна [148, 149], Н.Левітов [158], Б.Ломов [163], Е.Лузік [165, 166], А.Маркова [173], М.Нечаєв [191], Є.Павлютонков [201], Н.Самоукіна [242], Н.Тализіна [296], О.Фонарьов [177], Р.Хмелюк,[315, 316], Ю.Чернова [319], В.Шегурова [310], Т.Ядришнікова [280], Л.Ясюкова [309] та ін.). Натомість, незважаючи на це, слід відзначити, що у сучасній психолого-педагогічній літературі сутність поняття «професійне становлення особистості» до сьогодні, також як і в зарубіжних джерелах, ще не повністю визначене, оскільки має місце широке коло його трактувань. Проблемність ситуації щодо визначення сутності професійного становлення добре ілюструє цитата К.Гуревича, яка відзначає, що «далеко не ясно, що чому передує: або окремі якості забезпечують становлення професіонала, або навпаки, де завдяки сприятливій мотивації починається становлення професіонала, там, природно, формуються й необхідні для нього якості» [72, с. 20].

Однак, оскільки результати досліджень сучасних українських і російських авторів, присвячених розробці проблеми професійного становлення особистості становлять безсумнівний інтерес, ми, в рамках початого науково-педагогічного дослідження, розглянемо лише деякі найбільш важливі, на наш погляд, із цих розробок.

Підкреслимо, що серед робіт сучасних авторів, присвячених проблемі професійного становлення особистості, правомірно умовно виділити п'ять основних напрямів, які, до відомого ступеня, відповідають зарубіжним дослідженням у цій сфері. Так, у рамках цих п'яти напрямків перебувають роботи, які вивчають процеси професійного становлення:

- у руслі загальних вимог до вибору професії (В.Бодров, Б.Вульф, Е.Іванова, Є.Клімов, Г.Костюк та ін.);
- у зв'язку з вивченням вікових закономірностей формування особистості (Л.Божович, Л.Виготський, Т.Кудрявцев, А.Сухарев, В.Шегурова та ін.);
- щодо місця й ролі здатностей і інтересів у процесі професійного становлення (С.Крягжде, Р.Хмелюк та ін.);

- в аспекті аналізу проблеми формування людини як суб'єкта професійної діяльності (Л.Мітіна, М.Нечаєв, Н.Самоукіна, О.Ситніков, Н.Тализіна, О.Фонарьов, Т.Ядришнікова та ін.);

- розробки проблем життєвого самовизначення (К.Абульханова-Славська, Л. Анциферова, В.Слободчиков, О.Старовойтенко та ін.).

Розглянемо їх більш детально.

Зокрема, у рамках першого дослідницького напрямку Б.Ананьєвим, Л.Виготським, С.Геллерштейном, К.Гуревичем, О.Леонтьєвим, В.Мясіщевим, В.Мерліним, Б.Тепловим, С.Рубінштейном та ін. професійне становлення особистості розглядається відповідно до принципу єдності свідомості й діяльності, розвитку свідомості й особистості в діяльності: «типовий професіонал, в остаточному підсумку, виробляється в результаті пристосування деяких індивідуальних психофізіологічних властивостей і якостей до певних вимог, пропонованих тими або іншими трудовими процесами» [280, с. 131].

Крім того, даними вченими були сформульовані найбільш загальні вимоги до вибору професії. Відповідно до них, як стверджують автори, вибір повинен бути вільним, оскільки в нашій країні відсутні соціальні обмеження при виборі професії, свідомим, тобто на основі усвідомлення всієї групи факторів, що визначають вибір, самостійним. Саме таким професійним вибором, за їхньою компетентною думкою, забезпечуються високий рівень задоволеності й висока продуктивність професійної праці. При цьому вчені підкреслюють, що ці положення, настільки очевидні на перший погляд, носять занадто загальний характер, через що їхній перенос у практику професійного становлення й тим більше керування цим процесом представляється скрутним.

У рамках діяльнісного підходу професійне становлення розглядається як процес формування особистості і діяльності професіонала (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, Л.Анциферова, Л.Божович, Л.Виготський, П.Гальперін, С. Рубінштейн та ін.). Тому його представники головну увагу в процесі

професійного становлення особистості приділяють оволодінню нею професією через формування системи діяльності.

Так, К.Абульханова-Славська, віддаючи пріоритет принципу динамічного підходу до вивчення професійного становлення особистості, вказуючи на те, що для вивчення особистості істотними є не стільки характеристики усіх сфер життя (пізнання, спілкування й праця), скільки їх індивідуальна реалізація, наголошує на важливості індивідуального розуміння та врахуванні динаміки обставин, які детермінують особистісний розвиток [1, с. 2]. Серед останніх вона виділяє передусім ставлення особистості до праці, яку розглядається в контексті реалій її життєдіяльності, тобто в тісному зв'язку зі ставленням до інших людей, суспільних цінностей, ідеалів, до життя в цілому [1, с. 26].

Зазначаючи, що серед багаточисельних видів соціальної діяльності особистості особливе місце займає професійна діяльність, яка є основною формою активності суб'єкта, Л.Анциферова вказує на те, що для більшості людей саме цей вид діяльності надає можливість задовольняти свої здібності, стверджувати себе як особистість, досягати певного соціального статусу тощо. Тому наголошуючи на тому, що розвиток особистості визначається через психологічний стиль життєдіяльності індивіда, автор конкретизує, що професійне становлення людини є потребою в реалізації своїх потенційних можливостей [12].

Суть професійного становлення полягає в тому, що, обираючи професію, засвоюючи її, професійно удосконалюючись, особистість змінюється: збагачується її спрямованість, формується досвід і компетентність, розвиваються професійно важливі якості. Темп і траєкторія цього процесу детермінується біологічними й соціальними факторами, особистою активністю індивіда, а також випадковими обставинами, життєво важливими надіями й професійно обумовленими інцидентами. Через це різні особистості неоднаково реалізують себе в професійній діяльності, тому що мають різне ставлення до праці, опосередковане життєвою філософією

особистості, що включає в себе світогляд, цінності, життєві позиції, спосіб життя особистості в цілому. Як наслідок, професійне становлення супроводжується кризами, конфліктами й деструктивними змінами. Коротко, як зауважує Е.Зеєр, «...професійне становлення можна визначити як „формування” особистості, адекватне діяльності, і індивідуалізацію діяльності особистістю» [92, с. 19-20].

Професійне становлення особистості, як підкреслюють представники інших дослідницьких напрямів (П.Зинченко, Г.Костюк, Б.Петровський, О.Смірнов, Є.Клімов, В.Шадріков та ін.) являє собою складову частину її загального розвитку. При цьому процес загального розвитку особистості, по-перше, характеризується нерівномірністю й гетерохронністю, а по-друге, є кумулятивним, накопичувальним. Це означає, що результат розвитку кожної попередньої стадії включається в наступну, трансформуючись певним чином. Така зміна підготовлює якісні зміни в психічному розвитку. По-третє, психічний розвиток включає дві протилежні й взаємозалежні тенденції - інтеграцію й диференціацію психічних процесів, станів і властивостей. У четвертих, психічний розвиток припускає зміну його детермінант, пов'язану зі зміною взаємозв'язків соціальних і біологічних детермінант [236].

У результаті проведення численних досліджень авторами було доведено, що:

- провідною потребою в старших школярів є потреба в особистісному самовизначенні;
- готовність до особистісного самовизначення є головним особистісним новотвором у старшому віці, стаючи одним з найважливіших компонентів у ході професійного самовизначення й становлення;
- визначальну роль у професійному становленні грає усвідомлення людиною себе суб'єктом професійної діяльності, суб'єктом саморегуляції й самоврядування;
- професійне становлення - це момент розвитку людини на її життєвому шляху, що припускає, крім формування в старших школярів спеціальної

професійної мотивації, необхідність керування процесом становлення професійних здатностей і професійно важливих якостей [220].

У той же час мається на увазі, що сутність професійного становлення особистості може бути адекватно зрозуміла шляхом характеристики:

- соціальної ситуації розвитку, що класиком вітчизняної психології Л.Виготським визначається як специфічна для кожного віку система відносин суб'єкта із соціальною дійсністю, сполучення зовнішніх і внутрішніх умов, відбита в його переживаннях і реалізована в діяльності разом з іншими людьми [54, с. 87];

- провідного виду діяльності, що, згідно О.Леонтьєва, означає визнання факту його зміни як переходу від одного вікового періоду до іншого [160, с. 228];

- основних психологічних новоутворень, за Г.Костюком, як досягнень певного віку [136, с. 204].

Разом з тим, як відзначає Е.Романова, значна кількість корисних теоретичних наробок поки ще не доведена до рівня практично діючих процедурних рекомендацій і прийомів, і тому реально існуючі процеси професійного становлення часто завершуються занадто пізно, залишаючи особистість один на один з необхідністю вирішення одного з найголовніших життєвих питань - необхідністю вибору професійної діяльності й оцінки перспектив власної професійної кар'єри [245, с. 58].

З огляду на це зауваження, нижче ми все-таки спробували конкретизувати питання, що цікавлять нас, які стосуються сутності й специфіки професійного становлення особистості, відбиті у сучасній психолого-педагогічній літературі, з метою формулювання його робочого визначення.

Так, В.Бодров, Б.Вульф, Е.Іванова, Е.Клімов, Т.Кудрявцев, О.Молл, Н.Нечаєв, Е.Пряжнікова, Т.Ядришнікова та ін., розвиваючи ідеї професіографічного підходу, завданням якого є вичерпний опис і ретельний психофізіологічний аналіз різних професій для вирішення психотехнічних

завдань (створення психологічної класифікації професій; профвідбору та профконсультації; профутомлення й профнавчання; раціоналізації робочого місця, реконструкції і проектування професій), під професійним становленням розуміють процес формування особистості фахівця під впливом зовнішніх (об'єктивних) і внутрішніх (суб'єктивних) факторів. При цьому до об'єктивних факторів відносяться соціальні, виробничо-технічні, економічні, організаційні й санітарно-гігієнічні характеристики професійної праці. До числа суб'єктивних факторів відносяться особистісні, професійно-психологічні, психофізіологічні й індивідуально-типологічні якості суб'єкта професійної праці, у свідомості якого переломлюється задана об'єктивна реальність, що робить вплив на його професійну поведінку й на результати професійної діяльності [192].

Характерно й те, що для визначення міри професіоналізації особистості в процесі її становлення найчастіше використовуються ознаки праці і їхньої градації, розроблені Е.Клімовим. До їхнього числа відносяться наступні:

- усвідомлення соціальної цінності професійної праці та її результатів, що визначається на підставі ступеня представленості в суб'єкта праці знань про вимоги до результатів праці, характеру пізнання соціальної цінності очікуваних результатів праці для себе й для суспільства (відношення до справи), емоційних проявів суб'єкта праці в діяльності і їхній адекватності його уявленням і знанням;

- усвідомлення обов'язковості виконання дорученої справи в заданих нормах, що визначається за допомогою оцінки характеру усвідомлення необхідності й відповідальності виконання роботи в суворо заданих умовах і рамках, оцінки адекватності емоційного стану суб'єкта праці рівню його свідомості;

- свідоме застосування знарядь і засобів досягнення професійних цілей, що визначається за ступенем теоретичної підготовленості до виконання професійної діяльності (знання залежностей між властивостями предметів, знарядь і суб'єктом праці), рівню сформованості професійних умінь і

навичок, адекватності емоційних проявів відповідно рівню професійної готовності суб'єкта праці;

- усвідомлення міжособистісних відносин, що визначається по оцінці глибини знання й розуміння суб'єктом праці внеску інших людей у створення матеріальних і духовних цінностей суспільства, які він використовує у своїй професійній діяльності з метою створення нових суспільно значущих цінностей, а також на підставі характеру емоційного переживання відносин до людей праці й цінностям, які вони створили [118, с. 14-15].

Істотно й те, що Є.Іванова підкреслює значущість для розкриття сутності процесу професійного становлення особистості таких блоків знань, як:

- знання закономірностей і тенденцій формування особистості професіонала й зміни її професійної спрямованості під дією факторів, які її визначають - інтересів, мотивів, ціннісних орієнтацій, особистісних установок, волі й т.д.;

- знання закономірностей формування й зміни психічних процесів - сприйняття, уваги, пам'яті, мислення та ін.;

- знання індивідуально-типологічної своєрідності і її прояву в поведінці людини [96, с. 11].

При цьому автори, тісно зв'язуючи процес професійного становлення з основними віхами життєвого шляху особистості, виділяють у ньому наступні етапи:

- етап професійної адаптації (від 19-21 до 24-27 років);
- етап розвитку професійних і особистісних якостей фахівця (від 21-27 до 45-50 років);
- етап реалізації професійного потенціалу (від 45-50 до 60-65 років);
- етап спаду професійної активності (від 60-65 до кінця життя).

Розглядаючи особливості процесу професійного становлення особистості, Є.Клімов, виходячи з загальноприйнятої періодизації психічного розвитку людини (Б.Ананьєв, М.Виготський, Д.Ельконін та ін.), порівняв

етапи професійного становлення й виділив такі стадії розвитку суб'єкта діяльності:

- стадія передгри (від народження до 3,5 років), коли дитина оволодіває мовою, рухами, засвоює правила поведінки та моральні оцінки;

- стадія гри (від 3 до 8 років), коли дитина знайомиться з смисловим значенням діяльності людини, започатковується індивідуальний стиль діяльності;

- стадія оволодіння навчальною діяльністю (від 7 до 12 років), коли розвивається здатність до самоконтролю, самоаналізу, самооцінки;

- стадія оптації (вибору) - від 15 до 18 років, коли здійснюється вибір професії;

- стадія професійної підготовки (від 15-18 до 16-23 років), на якій відбувається оволодіння важливими знаннями, вміннями, навичками, розвиваються професійно важливі якості особистості, починає формуватись професійна самосвідомість;

- стадія розвитку професіонала (від 16-23 років до пенсійного віку), яка охоплює період подальшого розвитку всіх елементів структури суб'єкта діяльності, коли відбувається вплив суб'єктних та об'єктних факторів на процес професійного становлення особистості [119, с. 46].

Крім того, Є.Клімов запропонував свій варіант розподілу життєвого шляху професіонала на етапи (довузівський, вузівський і післявузівський) і фази:

- оптанта, пов'язаної з вибором професії;

- адепта, тобто людини, яка вже стала на шлях прихильності до професії й, яка освоює її в процесі навчання в спеціалізованому навчальному закладі;

- адаптанта, як фази звикання молодого фахівця до роботи;

- інтернала, тобто досвідченого працівника, що перебуває усередині професії, який вже може самостійно й успішно справлятися з основними професійними функціями, став своїм як у свідомості інших, так і в самосвідомості;

- майстра, тобто працівника, який виділяється якими-небудь спеціальними якостями, уміннями або універсалізмом, широким орієнтуванням у професійній області, або і тим, і іншим, який знайшов свій індивідуальний, неповторний стиль діяльності, результати якої стабільно гарні, і має підстави вважати себе незамінним працівником;

- авторитету, тобто майстра своєї справи, широко відомого у своєму колі або за його межами, який успішно вирішує професійні завдання за рахунок великого досвіду, уміння організувати свою роботу, оточити себе помічниками;

- наставника, як авторитетного майстра своєї справи, що має однодумців, послідовників, учнів, яким передає свій досвід, стежить за їхнім ростом, тобто професіонала, життя якого наповнене осмисленою перспективою [118].

Як бачимо, прикінцевим результатом професійного становлення особистості, за Є. Клімовим, є досягнення певного рівня професіоналізму, який розуміється у вигляді певної системи компонентів:

- якості професіонала як цілісної особистості, суб'єкта діяльності - образ світу, спрямованість, креативність, самоставлення, особливості професійної самосвідомості й таке ін.;

- праксис професіонала - моторика, вміння, навички, дії й т.д.;

- гнозис професіонала - професійна специфіка психічних процесів (прийом інформації, пізнання);

- поінформованість професіонала - професійні знання, досвід, культура;

- психодинаміка професіонала (інтенсивність, тривалість, швидкість зміни переживань, психологічних навантажень тощо);

- осмислення питань вікової, статевої, професійної приналежності (відповідність працівника певній професії) [119, с. 387].

З позицій концепції професійних інтересів, розробленої С.Крягжде, професійне становлення особистості варто розглядати крізь призму динаміки розвитку її професійних інтересів. Під останніми розуміється динамічний

комплекс психологічних якостей і станів, які проявляються у вибірковій пізнавальній, емоційній і вольовій активності, спрямованій на обрану або бажану професію. У процесі професійного становлення автор виділяє стадії: інтерес замовника як перший рівень або момент зародження професійного інтересу; інтерес діяча; властиво професійний інтерес, що і є чинником професійного розвитку [146].

Як бачимо, процес професійного становлення полягає не тільки в розвитку професійних здібностей, оволодінні спеціальними знаннями та вміннями, але й у перебудові професійних мотивів, розвитку інтересу до змісту, процесу трудової діяльності, формуванні нових цінностей, установок, позицій особистості тощо. Через це професійне становлення постає як процес «вростання людини в професію», тому що саме по мірі оволодіння професійною майстерністю, входження людини в професійну групу, професійні інтереси починають проникати в усі сфери життєдіяльності, займати важливе, а інколи й провідне місце в її житті [51, с. 165].

Відповідно думки Є.Іванової, становлення професіонала можливо при певних обставинах, а саме при: сформованості соціально обумовленої життєвої позиції, що збігається як з інтересами суспільства, так і з його власними інтересами; оволодінні загальними й конкретними знаннями, повноті їхнього осмислення; сформованості професійної самосвідомості [158, с. 19]. У цьому зв'язку під професійним розвитком особистості довгий час розумівся процес її формування як соціальної якості індивіда в результаті соціалізації й професійної освіти й виховання. При цьому стверджувалося, що внутрішньою силою такого розвитку є протиріччя між зростаючими потребами й реальними можливостями їхнього задоволення. У рамках даного трактування професійне становлення особистості в самому загальному виді розглядається як процес входження людини в нове соціально-професійне середовище й інтеграція в ньому. Основними фазами даного процесу є:

- професійна адаптація, що припускає засвоєння діючих цінностей і норм, а також оволодіння відповідними засобами й способами професійної діяльності;

- індивідуалізація як породження протиріччя між необхідністю бути “таким як всі” і прагненням виділитися з фону професійної культури;
- інтеграція як зв'язку із прагненням бути представленим зі своїми особливостями й відмінностями, а також потреби професійної спільноти прийняти індивіда [158].

Як зазначає Ю.Кустов, професійне становлення - це частина онтогенезу людини з початку формування професійних намірів до закінчення активної професійної діяльності, тобто «це розвиток особистості в процесі вибору професії, професійної освіти та підготовки, а також продуктивного виконання професійної діяльності» [153, с. 29-30]. Зокрема, конкретизуючи специфіку професійного становлення особистості в період придбання нею професійної освіти у ВНЗ, автор виділяє особливості його чотирьох основних фаз:

- виникнення (об'єктна фаза), початок якої співпадає з моментом вступу випускника середньої загальноосвітньої школи у ВНЗ. Для неї характерне протиріччя між новими цілями, завданнями, умовами вузівського навчання, суспільною роботою й шкільними уявленнями, для чого необхідний розвиток внутрішньої позиції особистості студента за допомогою ознайомлення з новими вимогами, залучення до майбутньої професії, адаптації до нової соціальної ролі, до нової обстановки, до колективу студентської групи й викладачів, побутовим умовам, що змінилися;

- становлення (суб'єктно-функціональна фаза), протиріччя якої полягає в необхідності придбання студентом навичок самостійної роботи в навчальній і суспільній сферах діяльності, у самовихованні при одночасному збереженні виховного впливу викладачів. Більшість студентів на даній фазі свого професійного розвитку починають розуміти значущість активної внутрішньої позиції й співучасті в навчально-виховному процесі;

- зрілість (суб'єктна фаза), основне протиріччя якої, як правило, виникає між отриманим раніше досвідом, що здобувався під керівництвом учителів у

школі, і необхідністю більш значного ступеня самостійності у всіх галузях діяльності студента у ВНЗ;

- перетворення, для якої характерне протиріччя між отриманим досвідом самостійної роботи в умовах ВНЗ й необхідністю підготовки до майбутньої виробничої діяльності в реальних умовах [154].

Т.Кудрявцев, А.Сухарев, В.Шегурова виділяють наступні стадії професійного становлення особистості:

- виникнення й формування професійних намірів під впливом загального розвитку, первинного орієнтування й залучення до різних сфер праці в загальноосвітній школі;

- власне професійне навчання, тобто цілеспрямована підготовка до професійної діяльності. Психологічний критерій цього періоду - професійна самовизначеність, тобто формування в особистості ставлення до себе як до суб'єкта певної діяльності та професійної спрямованості, у якій відображається установка на розвиток професійно важливих якостей;

- процес входження в професію, що характеризується активним її оволодінням, і знаходження свого місця в колективі;

- повна чи часткова реалізація особистості в професійній праці, яка характеризується як мірою оволодіння операційною стороною професійної діяльності, так і рівнем сформованості ставлення до праці, а також творчістю та майстерністю [162].

В основу виділення стадій професійного становлення особистості Е.Зеєр покладає соціальну ситуацію та рівень реалізації провідної діяльності. Відповідно він визначає сім стадій професійного становлення:

- зародження професійно орієнтованих інтересів і нахилів у дітей під впливом родичів, учителів, сюжетно-рольових ігор на навчальних дисциплінах (до 12 років);

- оптація (12-16 років) - формування професійних намірів, які закінчуються усвідомленим, а іноді й вимушеним вибором професії.

Професійна активність особистості спрямована на пошук свого місця у світі професій і чітко проявляється у вирішенні питання про вибір професії;

- професійна підготовка (16-23 роки), яка розпочинається із вступу до професійного навчального закладу. Соціальна ситуація характеризується новою соціальною роллю особистості, новими взаємовідносинами в колективі, великою соціальною незалежністю;

- професійна адаптація (18-25 років), що характеризується різким зростанням активності особистості, яка спрямована на освоєння системи взаємовідносин у колективі, нової соціальної ролі, здобування професійного досвіду та самостійне виконання професійної роботи;

- первинна професіоналізація - стабілізація професійної діяльності, що призводить до формування нової системи ставлення особистості до оточуючої дійсності та до самої себе, а сама професійна діяльність характеризується індивідуальними технологіями виконання;

- вторинна професіоналізація - подальше підвищення кваліфікації, індивідуалізація технологій виконання діяльності, відпрацювання власної професійної позиції, висока якість та продуктивність праці;

- професійна майстерність, до якої приходять тільки частина робітників, які володіють творчим потенціалом та розвинутою потребою в самореалізації [92, с. 44-47].

М. Котіленков, який досліджував ставлення учнів до професії через динаміку переростання їх пізнавальних інтересів у професійні, виділив такі періоди професійного становлення особистості [319]:

- період професійних намірів (діти 6-13 років), який характеризується наявністю мрій, пов'язаних з майбутнім вибором професії ("уявний вибір"), інтерес до професії проявляється у формі гри й рідко переростає в стійку професійну спрямованість;

- період професійної спрямованості (підлітки 14-17 років), що характеризується розвитком самооцінки, появою професійних інтересів. Цей період поділено на такі стадії: початкове професійне самовизначення (14-15

років), що закінчується формуванням вибіркового ставлення до предмету або групи предметів, тобто предметної спрямованості; становлення професійної спрямованості (16-17 років).

Як критерій виокремлення етапів становлення професіонала А.Маркова обрала рівні професіоналізму особистості. Вона виділяє п'ять рівнів і дев'ять етапів:

- допрофесіоналізм включає етап первинного знайомства з професією;
- професіоналізм складається з трьох етапів: адаптації до професії, самоактуалізації в ній і вільного володіння професією у формі майстерності;
- суперпрофесіоналізм також складається з трьох етапів: вільного володіння професією у формі творчості, оволодіння низкою суміжних професій, творчого самопроекування як особистості;
- непрофесіоналізм - виконання роботи за професійно створеними нормами на фоні деформації особистості;
- післяпрофесіоналізм - закінчення професійної діяльності [76, с. 43].

Відмінну від попередньої періодизацію професійного становлення особистості запропонувала Л.Сподін, згідно якої слід виділяти:

- період професійної передорієнтації;
- період професійної орієнтації, який включає орієнтаційну фазу та фазу вибору спеціальності та вищого навчального закладу;
- період навчання професії з фазами: навчально-професійна адаптація; базова навчально-професійна підготовка; спеціалізація; набуття професійної кваліфікації відповідного освітнього рівня;
- період кваліфікованої професійної праці з фазами: соціально-професійна адаптація; соціально-професійна ідентифікація; соціально-професійна стабілізація; підвищення соціально-професійної кваліфікації, соціально-професійне удосконалення [159, с. 84-85].

Зазначимо, що представники акмеологічного підходу (Е.Богданов, А.Деркач, В.Дюков, Н.Кузьміна, Г.Марасанов, Л. Орбан-Лемрик, О.Реан, И.Семенов, А.Ситніков та ін.) розглядають професійне становлення

особистості як її індивідуальний шлях до досягнення вершин професіоналізму. У зв'язку із цим, у загальному виді сутність професійного становлення автори вбачають у досягненні фахівцем основ професіоналізму особистості й діяльності за допомогою забезпечення його оптимального особистісного й професійно-ділового розвитку [58]. Конкретизуючи етапи професійного становлення особистості, по-перше, як суб'єкта професійного розвитку, а по-друге, як суб'єкта професійного шляху, Н.Кузьміна пояснює, що особистісний рівень професіоналізму забезпечує інтеграцію, об'єднання всіх суб'єктивних форм активності цілісним світоглядом особистості, системою її моральних оцінок, духовних і професійних ціннісних орієнтацій. У результаті, особистість професіонала здатна створювати цілісну суб'єктивну картину, образ свого життєвого і професійного шляхів, визначати своє місце в системі міжособистісних відносин, що лежить в основі її професійної Я-Концепції. У силу цього, підкреслює автор, з одного боку, професійне становлення особистості - це процес прояву якісних позитивних новоутворень у психічному образі людини, створення нових або переосмислення старих мотивів, цілей, відносин. З іншого боку, - це процес появи нових професійно важливих якостей, зміни й перебудови їхніх структур і співвідношень, відмирання старих, непотрібних якостей [149, с. 295-296].

Розуміючи сутність професійного становлення особистості як синонім її професіоналізації, тобто входження й закріплення в професію, представники акмеологічного підходу вказують на те, що в даному процесі можливе як зростання зрілості особистості, так і її деформація, що розглядається як вгасання професійно важливих якостей (емоційне «вигорання, виснаження» у людей соціономічних професій) і поява негативних рис. Причому серед особистісних критеріїв процесу професійного становлення виділені наступні:

- професійна продуктивність, що характеризує ефективність професійного розвитку особистості й ступінь відповідності результатів діяльності соціально-професійним вимогам, що оцінюється на основі

продуктивності, якості й надійності рішення завдань (пошуку й вибору професії, професійного навчання й адаптації, побудови професійної кар'єри й зміни професії та ін.);

- професійна ідентичність, що характеризує значущість професії й професіоналізації в цілому для особистості як засобу задоволення й реалізації своїх потреб, розвитку потенціалу, що оцінюється на основі суб'єктивних показників, включаючи задоволеність працею, професією, кар'єрою, собою, а також професійну самооцінку, індекси самореалізації й самоактуалізації особистості;

- професійна зрілість, що свідчить про сформованість особистісного контуру регулювання процесу професійного розвитку, про ступінь усвідомлення особистістю своїх можливостей і потребностей, вимог, які їй пред'являються, що оцінюється на основі наявності вмінь співвідносити свої можливості, потреби й професійні вимоги й вибирати найбільш оптимальну стратегію професійного становлення, у тому числі свідомо йти на ризик або знижувати рівень домагань [149, с. 296-287].

Важливо, що автори, які розвивають ідеї акмеологічного супроводу процесу професійного становлення особистості вказують на те, що в ході даного процесу чергуються моменти пошуку нових форм діяльності (перетворювальний компонент професійного розвитку), закріплення й зміцнення засвоєних форм діяльності (стабілізуючий компонент професійного розвитку), виконання й здійснення цих форм (компонент, що реалізується). Однак, у випадку, коли змінюються вимоги суспільства до продуктів праці й виснажуються психічні ресурси, настає руйнування старих стереотипів форм діяльності, пошук нових, у силу чого знову домінує перетворювальний компонент діяльності й розвитку. Як наслідок, перед особистістю постає завдання створення внутрішніх засобів професійної діяльності, що обновлюється, і яка приводить до її поетапної структурної зміни, підвищенню автономності при рішенні професійних завдань [149, с. 298].

Істотно й те, що професійне становлення особистості характеризується також виникаючими критичними періодами, які супроводжуються підвищенням психічної напруженості, відмовою від використання сформованих раніше форм діяльності, установок. Зокрема, як відзначає В.Петров, який вивчав критичні періоди в процесі професійного становлення особистості курсанта, професійна підготовка включає період адаптації, критичний період розвитку й період удосконалювання психічних новоутворень. Причому, критичний період професійного становлення особистості, який підготовлюється зниженням новизни ситуації навчання у ВНЗ, зменшенням інтересу до навчання, зниженням професійної задоволеності, дезорганізацією сенситивності, підвищенням тривожності, як би порушуючи поступовість і рівномірність переходу психіки з одного рівня розвитку на іншій, робить цей процес більше стрибкоподібним, у силу чого, відповідно, змінюється особистісний розвиток майбутнього фахівця, оскільки професійні якості накопичуються й нарощуються нерівномірно [58].

Акмеологи свідчать про те, що складним і діалектично суперечливим є співвідношення динаміки розвитку професійної діяльності й особистості професіонала, суб'єкта діяльності й особистості. Так, з одного боку, діяльність впливає на риси особистості, сприяє становленню професійного типу особистості, стимулюючи особистісні потенції. Але одночасно, діяльність у випадку неуспіху може, навпаки, блокувати розвиток деяких якостей особистості. З іншого боку, особистість задає завдання й мету діяльності, визначає її види, у які включається людина професійної праці. Але, разом з тим, особистість із її негативними якостями, наприклад, неадекватною самооцінкою або нерозвиненою структурою цінностей, може й гальмувати професійну діяльність. Головне полягає в тому, що розвиток людини як професіонала можливий, тільки якщо супроводжується збагаченням особистості новими ціннісними орієнтаціями, мотивами, змістами професійної діяльності. У той же час професійно важливі якості

самі є цінностями, наявність яких багато в чому визначає ефективність діяльності [7, с. 299-300].

Відомі вчені й дослідники (І.Бех, М.Варбан, О.Борисова, С.Костюк, Р.Коло, Л.Корнєєва, В.Радул, О.Фірсова, В.Шадріков та ін.), які розвивають ідеї гуманістичного підходу щодо розуміння сутності професіоналізації, визначають професійне становлення особистості як складний, багатофакторний і полідетермінований процес, що має специфічний зміст (діалектичну взаємодію процесів розвитку й саморозвитку професіонала), зовнішній і внутрішній аспекти. Зокрема, зовнішній аспект професійного становлення виявляється, по-перше, в об'єктивних характеристиках діяльності, її вимог до людини, операційної складової професійної праці; по-друге, у соціальній ситуації, у котрій відбувається професіоналізація, включаючи міжособистісне спілкування, умови навчання, практична професійна діяльність, різного роду життєві відносини; у продуктивності особистості в професії (економічне становище, розмір зарплатні, кар'єрне просування, творча продукція та ін.). Внутрішній, суб'єктивний аспект професійного становлення розглядається з таких позицій:

- структурно-змістовної (знання, вміння, навички, професійні позиції, психічні якості, акмеологічні інваріанти);
- процесуально-біографічної (певні стадії, що співвідносяться з етапами життя й соціалізації особистості, зокрема, формування професійного інтересу, намірів, протиріччя професійного становлення, професійного навчання, професійної адаптації тощо);
- продуктивно-результативної (певні рівні професіоналізму, об'єктивні результати професіоналізації - статус, кар'єра, творча продукція й т. ін.), особистісні надбання, наприклад, такі, як особливі самовизначення людини, що формують рівень зрілості суб'єкта діяльності й життя) [5, с. 7-8].

Конкретизуючи вище зазначене, М.Михайличенко, В.Кравцов і В.Радул вказують на те, що, оскільки забезпечення майбутнього фахівця засобами саморозвитку пов'язано, насамперед, з адекватною організованістю його

самосвідомості, сформованої на основі культуроформувальної дії та знанні теоретико-методологічних засад сучасного педагогічного процесу, то його професійне становлення слід розглядати в контексті культурно-значущої реальності, тобто як процес, обумовлений взаємодією простору професійної діяльності, культурного простору й простору особистісного самоздійснення. З позицій такого твердження, підкреслюють автори, роки навчання у вищому навчальному закладі повинні бути системно представлені як цілеспрямований процес формування професійної готовності до творчої діяльності й неперервного професійного зростання. Через це, кожний навчальний рік має бути спрямований на реалізацію різних і при цьому досить автономних цілей, підпорядкованих єдиній меті, зокрема теоретичному осмисленню проблем професійного становлення особистості майбутнього фахівця та відпрацюванні на цій основі власної стратегії професійного саморозвитку.

Відзначаючи, що професійне становлення може бути представлено двома способами: за схемою процесу як тимчасова послідовність ступенів, періодів і стадій, а також за структурою діяльності як сукупність способів і засобів, де проходження їх у певній послідовності має не тимчасову, а цільову детермінацію, М.Михайличенко, В.Кравцов і В.Радул під професійним становленням розуміють розвиток особистісних професійно необхідних якостей і характеристик, професійної культури й компетентності майбутнього фахівця як процес оволодіння засобами вирішення професійних завдань, а також моделями їхнього розв'язання [203, с. 4-5]. Крім того, автори не зводять професійне становлення до професійного розвитку, визначаючи останній як процес цілісного розвитку майбутнього фахівця в якості суб'єкта професійної діяльності, що детермінований організацією навчального процесу у вищому закладі освіти та його власною активністю [203, с. 7-9].

Як зазначає Є.Рогов, професійне становлення має широкий спектр проявів - від дилетантства (тобто поверхових професійних знань, вмінь та навичок) до формування жорстких професійних стереотипів (інколи навіть

професійної деформації особистості) - і зазнає впливу певних факторів. Перш за все, це особистісні особливості й бажання розвиватися. Виходячи з ідеї суб'єктності, визнаючи людину творцем власного життя, однією із характеристик суб'єкта виступає активність. У даному випадку Є.Рогов говорить про активність як усвідомлений та керований процес, а не про імпульсивні дії. На його думку, соціальна активність є показником того, наскільки і як індивід використовує свої можливості. Однією з важливих ознак суспільної активності особистості є вільне волевиявлення, самодіяльність особистості та її можливості ставити мету, передбачати результати діяльності та регулювати її інтенсивність [158].

Зазначимо, що в межах гуманістичного підходу до визначення сутності професійного становлення особистості виявив себе рефлексивний аспект професіоналізації, який, хоча й не має повного й системного відображення в розробках науковців (М.Варбан, Є.Ісаєв, В.Радул, В.Слободчиков, О.Старовойтенко, С.Степанов та ін.), однак, надає в цьому процесі провідну роль професійній самосвідомості особистості та її основним складовим - самооцінці, самовідношенню, саморозвитку тощо. Не випадково, тому, рефлексія професійного становлення особистості визначається ними як універсальний спосіб утримання своєї професійної самосвідомості, свого "Я" впродовж складної й активної діяльності, якою постає професіоналізація, а також як здатність виокремлювати, аналізувати, оцінювати, пізнавати, усвідомлювати свої можливості, особистісні та професійно важливі якості, різні боки своєї діяльності та розвитку як професіонала. Через це в структуру рефлексії професійного становлення особистості включені такі аспекти, а саме:

- предметний (рефлексія структури професійних інтересів, цілей, очікувань особистості; рефлексія навчально-професійних дій, результатів, досягнень; рефлексія якостей професіонала);

- змістовний (результат самовідображення особистості в процесі професіоналізації, який представлено у формі загального знання Я; можливості бути професіоналом, проблеми й протиріччя професійного

становлення; чуттєве переживання та самооцінка виявлених, усвідомлених структурних одиниць “Я” та ін.);

- операційний (основні форми інтелектуальної, рефлексивної й практично-дійової активності по знаходженню, аналізу, синтезу, насиченню змісту “Я” - самопізнання, самооцінка, самоузагальнення тощо) [46, с. 8].

Суттєво, що представники рефлексивного підходу до визначення сутності процесу професійного становлення вказують на те, що поряд з вище зазначеними процесами з'являється суб'єктивна позиція й новий тип засвоєння професійної діяльності - ставлення до неї. Тим самим формується новоутворення в структурі професії й активного до неї ставлення - індивідуальна професійна картина світу, що пов'язана з поняттям професійної самосвідомості, тобто усвідомленістю й оцінкою людини самої себе як суб'єкта професійної діяльності, й як особистості професіонала.

Як стверджують В.Алексєєв, А.Ліненко, В.Столін та ін., професійна самосвідомість («Я-Образ»), включаючи уявлення професіонала про себе й свої цінності, характеризується:

- усвідомленням своєї приналежності до певної професійної спільноти;
- знаннями про свою відповідність професійним еталонам, про своє місце в системі професійних ролей;
- уявленнями людини про її визнання в професійній групі;
- поінформованістю про свої досягнення, можливості та обмеження, шляхи самовдосконалення, ймовірні зони успіхів та невдач;
- уявленнями про себе й свою роботу в майбутньому [292, с. 158].

Зазначаючи, що професійна самосвідомість тісно пов'язана з рефлексією, із зверненням до свого внутрішнього світу, із оцінкою тих процесів, які відбуваються в ньому, автори відзначають, що еталонна модель професіонала не є еквівалентом уявлень особистості про професію, оскільки, створюючи її, особистість якоюсь мірою виражає в ній себе, і в цьому значенні еталонна модель є своєрідною проекцією її спрямованості. Зміни індивідуальних еталонних моделей професіонала, які спостерігаються в процесі

професійного навчання, виступають показниками змін критеріїв ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Такі зміни часто є наслідком деякої перебудови мотиваційно-потрібнісної сфери особистості в результаті безпосередньої участі в навчально-професійній та професійній діяльності та під впливом соціальної сфери.

Як зазначає В.Орлов, професійне становлення - це складне й багатовимірне явище перетворення особистості майбутнього фахівця, починаючи від часів його студентства й до реальної професійної діяльності, якому притаманні такі процеси, а саме:

- виникнення в особистості тих професійних якостей, яких у неї не було, але які відповідають найголовнішим вимогам, які висуває професія;
- розвиток професійної культури, на якому професійні якості вже сформовані, але професійна діяльність не набула завершеної форми;
- рух і розв'язання суперечності між існуючими рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями й навичками професійної діяльності та нестачею досвіду їх реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку й майбутнім розвитком професійної майстерності й культури, між двома етапами усвідомлення свого Я – «Я - студент, що опановує професію», і «Я - фахівець, що здійснює професійну діяльність» [198, с. 42].

Вказуючи на те, що професійне становлення особистості - це і її якість, що характеризується становленням суб'єктності, свободи особистісного Я, індивідуальної своєрідності, а також і форма відображення у свідомості індивіда розвитку своїх особистісних професійних якостей, В.Орлов акцентує увагу на тому, що воно передусім ґрунтується на громадському та особистісному досвіді майбутнього фахівця. Через це крім засвоєння певних когнітивних схем, умінь, систем предметних значень, спеціальних способів мислення, передбачає глибокі перетворення структур суб'єктивного досвіду. Зазначаючи, що до проблемних питань у наш час слід віднести як визначення принципів, за якими професійне становлення відбувається як

цілеспрямований та керований процес, так і показників, за якими оцінюються його прикінцеві результати, зокрема розвиток відповідних професійних якостей, автор надає важливого значення розвитку й збагаченню рефлексивних уявлень майбутніх фахівців про себе як професіоналів, що визначає його ставлення до професійної діяльності та характеру її здійснення. Підготовка до здійснення професійної рефлексії, на думку В.Орлова, є обов'язковою в процесі професійного становлення майбутнього фахівця, оскільки є запорукою розвитку його професійно важливих якостей, а також механізмом, який забезпечить у майбутньому неперервність професійного розвитку особистості [199, с. 43].

Отже, відповідно, можна визначити дві складові в професійному становленні: становлення особистісне й становлення статусне (зовнішнє). Досягнення певного рівня в особистісному плані зумовлює й просування в кар'єрі, тобто знаходження свого відображення в зовнішніх проявах. У більшості випадків людина, яка успішно оволодіває професійною діяльністю, отримує визнання в суспільстві. Торкаючись цього питання більш докладно, О.Фонарьов зазначає, що професійне становлення, може відбуватися в трьох формах: індивідуальній, особистісній та індивідуально-особистісній [162, с. 86]. Так, для індивідуальної форми характерне прагнення до збереження засвоєних форм дій, до підтримки відповідності між людиною й вимогами тієї професійної діяльності, якові вона виконує. Особистісна регуляція визначається ломкою старих способів і засобів діяльності, усталених стосунків, активним прагненням до нових змістів, які потребують нового рівня психологічної регуляції. Індивідуально-особистісна форма професійного становлення характеризується тим, що людина втрачає узгодженість із самою собою, у неї виникає невпевненість у своїх силах, нечіткість життєвих цілей, нерозуміння, як жити далі. Найчастіше це відбувається в силу дискредитації всієї системи цінностей, коли втрачаються внутрішня цілісність і смисл життя.

Отже, за О.Фонарьовим, особистісну форму професійного становлення можна представити таким чином: структура професійної діяльності та її зміст не залишаються незмінними, вони змінюються з особистісним зростанням фахівця, який знаходить у ній нові грані, нові форми в рамках тієї ж професії. Через це, з одного боку, розвиток особистості стимулює перетворення професійної діяльності, поглиблення уявлень про неї. З іншого боку, перетворення професійної діяльності, її якісно новий рівень призводять до подальшого особистісного зростання, що, у свою чергу, наповнює професійну діяльність новим змістом. На цій підставі автор робить висновок, що саморозвиток людини й стимулює перетворення професійної діяльності, яка є однією з спонукальних сил розвитку особистості [162, с. 89].

Дослідники, що розвивають ідеї нового - гендерного підходу (О.Бондарчук, С.Вихор, І.Іванова, І.Кон, В.Кравец, І.Мунтян, Ф.Терзі, С.Харченко, Е.Чугунова, І.Шлапакова та ін.), спробували розкрити значення категорій «стать» і «гендер» для розуміння психологічних особливостей дівчин і юнаків у плані визначення специфіки їх професійного становлення як суб'єктів професійної діяльності й спілкування. При цьому автори єдині в думці, що застарілі гендерні стереотипи й наявні прояви сексизма в сфері навчально-виховного процесу сучасного ВНЗ, є тими об'єктивними факторами, які багато в чому стримують і навіть перешкоджають успішності професійного становлення майбутніх фахівців [56, 139, 140, 298, 314].

Так, як наголошують Л.Кобелянська, Т.Мірошник, Л.Смоляр та ін., традиційна система диференціації статевих ролей і пов'язаних з ними стереотипами маскуліності/фемінності характеризується такими рисами: чоловічі та жіночі види діяльності та особистісні якості відрізняються дуже різко й уявляються полярними; ці відмінності підтримуються релігією або посиленнями на природу й уявляються непорушними; чоловічі й жіночі функції є не просто взаємодоповнюючими, але й ієрархічними - жінці відводиться залежна, підпорядкована роль, тому навіть ідеальний образ жінки конструюється з точки зору чоловічих інтересів, що негативно впливає

на професійне становлення жіноцтва [63, с. 17]. Як результат, Т.Виноградова, Т.Говорун й В.Семенов визначають декілька причин, що заважають жінкам повірити у свої власні можливості та реалізувати собі як професіонала. Серед них такі, а саме:

- певні традиції та культурні експектації, які в процесі взаємодії дитини з навколишнім світом інтеріоризуються й впливають у подальшому на її мотивацію, систему цінностей, міру впевненості в собі тощо;

- батьки та педагоги навіюють дітям уявлення про стереотипні статеві ролі, про «чоловічий» та «жіночий» типи поведінки, професії;

- явна та прихована дискримінація жінок, існуюча в сучасному суспільстві, яка заважає їх досягненням [65, с. 68].

І хоча в теперішній час, як зазначають Я.Кічук, Т.Міщик та ін., статевий розподіл праці втратив колишню жорсткість, кількість виключно чоловічих і жіночих справ різко зменшилася, а стосунки чоловіків та жінок у сім'ї та на виробництві стали менш поляризованими, але досить впливовими й стійкими залишаються патріархатні статоворольові стереотипи. Застарілі гендерні стереотипи як певні обмеження, що стримують багатогранний розвиток особистості, як підкреслюють ці науковці, існують як на вищих рівнях культури, у рамках релігійних або філософських систем, так і в навчально-виховному процесі сучасної загальноосвітньої й професійної школи, а також і в повсякденній побутовій свідомості [184, с. 87].

Крім того, на негативний вплив патріархатної системи статоворольових стереотипів вказує Н.Лавриненко, визначаючи три рівні, які зазнають вказаного впливу: індивідуальний, міжособистісних відносин і соціетальний. Так, на індивідуальному рівні в чоловіків і жінок виконання патріархатної гендерної ролі, що суперечить власним бажанням особистості, відображається на психічному та фізичному здоров'ї, загальній незадоволеності життям, роботою, сім'єю. На рівні міжособистісних стосунків нав'язана суспільством роль стриманого чоловіка призводить до того, що він не може знайти взаєморозуміння з оточуючими й виглядає

черствою людиною, а також знижує можливість зменшення емоційної напруги шляхом відвертої розмови з кимось. Навпаки, нерівність жінки в сім'ї призводить до того, що одружені жінки страждають значно більшою кількістю фізичних та психічних захворювань, ніж одинокі жінки, не виконуючи своєї професійної ролі в повному обсязі при наявності вищої професійної освіти. На соцієтальному рівні застарілі статево-рольові стереотипи заважають ефективному включенню жінок у сферу виробництва, науки, економічного та політичного управління суспільством, оскільки чоловіки активно виявляють сексичне ставлення щодо професійної реалізації та освіти жінок, що суперечить ідеї партнерства та рівності можливостей жінок і чоловіків [162, с. 24-26].

Зазначені особливості дали підстави для виділення ряду проблем професійного становлення жінок. Найважливішими з них, на думку, є такі:

- вибір між професійною кар'єрою й сім'єю, який найчастіше відбувається на користь останньої;

- вибір між одруженням чи професійною освітою й кар'єрою, який жінки у всьому світі намагаються вирішити по-різному (відкладаючи народження дітей на пізніші строки; гендерно підходячи до цього питання, коли й чоловік, і жінка однаково можуть перебувати у відпустці по догляду за дитиною; залучаючи до догляду за дітьми бабусь, дідусів, няньок, гувернанток; шляхом домовленостей, підтримки, взаєморозуміння та ін., шукаючи шляхи до реалізації жінкою свого права на повноцінне життя)

- проблема реалізації здобутої професії (фаху), що зумовлена низькою конкурентоспроможністю жінок на ринку праці та неможливістю використати набуту професію при відкритті власної справи;

- проблема прийому на роботу, коли жінка, яка, як правило, поєднує професійні обов'язки з домашньою роботою та вихованням дітей, розглядається роботодавцями, по-перше, як "неповноцінний" працівник, який не схильний цілком віддатися кар'єрі, брати на себе додаткові службові навантаження тощо, по-друге, як джерело видатків та організаційних

ускладнень у зв'язку з виходом у декретну відпустку, через що роботодавці не схильні брати жінок на роботу;

- проблема підвищення кваліфікації, яка суттєво впливає на конкурентоспроможність фахівця на ринку праці. Порівняно з чоловіками жінки помітно менше задоволені наявними можливостями для професійного становлення, особливо стосовно підвищення свого професійного рівня (23% жінок і 28% чоловіків). 46% чоловіків вважають наявність вищої освіти для себе більш важливою, ніж для жінок, серед жінок цей відсоток досягає 30%. Приблизно такий самий розподіл пріоритетності прав на роботі: 54% чоловіків вважають, що через обмеженість робочих місць вони повинні мати більше прав на роботі, ніж жінки. Крім того, 75% чоловіків зазначають, що всі основні обов'язки жінки мають бути пов'язані, у першу чергу, із сім'єю, а чоловіка - із роботою.

Як бачимо, представники, які розвивають ідеї гендерного підходу, вказують на те, що фактор гендера суттєво впливає на процес професійного становлення та професійного шляху особистості, що слід враховувати на кожному з їх провідних етапів.

Таким чином, у вітчизняній психолого-педагогічній науці аж до теперішнього часу найбільш популярним і найпоширенішим є підхід, відповідно до якого провідну роль у розвитку особистості професіонала відіграють професійне навчання й виховання, тобто зовнішні - соціальні фактори. При цьому зазначається, що рушійними силами професійного становлення на кожному з його вікових етапів є протиріччя: між потребами й можливостями їхнього задоволення, між старими й новими формами поведінки, між вимогами з боку оточення й наявних можливостей особистості й таке ін.

Однак, незважаючи на це, одні теоретичні концепції в більшій мірі, а інші - у меншому ступені все-таки недооцінювали факт внутрішньої детермінації професійного розвитку й становлення особистості, хоча, як це було продемонстровано вище, ряд дослідників, особливо поділяючи ідеї

гуманістичної орієнтації, зокрема особистісного й рефлексивного підходів, постійно звертали увагу на цей момент. Вони єдині в думці, що “внутрішня активність може бути тільки тоді зрозуміла в повному обсязі, коли розгляд розвитку як об'єктивно існуючого процесу здійснюється в тісному зв'язку із саморозвитком, що не може здійснюватися без суб'єкта життєдіяльності” [84, с. 47].

Крім того, аналіз вітчизняних психолого-педагогічних джерел переконливо засвідчив, що становлення людини як професіонала тісно пов'язано з розвитком її як особистості. Професійне становлення відбувається у взаємозв'язку із соціалізацією. Особистісний простір ширше професійного й істотно впливає на нього. Особистість людини звичайно позитивно впливає на вибір професії, на хід професійної адаптації, підтримує професійну майстерність, стимулює професійну творчість, спонукає до зміни професії, оберігає від професійного старіння і деформації. Але особистість може і перешкоджати становленню професіонала в людині (відсутність працьовитості, загальнолюдських здібностей, мотивів та ін.). Разом з тим професійні якості людини по мірі становлення починають зворотно (позитивно або негативно) впливати на особистість: успіхи в професії стимулюють особистість, а професіонал, що не відбувся, – це нерідко особистість, що «згасає» [77].

Психологічне становлення професіонала означає появу нових якостей у психіці людини, що раніше були відсутні у людини або мали інший вигляд (наприклад, ряд професійних здібностей виростає із загальнолюдських якостей), а також появу в людини нових видів професійної діяльності й професійного спілкування, що не існували раніше. Конкретним випадком розвитку професіонала є регрес, випадання або деформація старих якостей, поява нових негативних ознак, розпад, перерва, зупинка професійної діяльності, що означає якісні, хоча і негативні зміни в психіці людини. Людина, що володіє активною зрілою особистістю, прагне протистояти негативним процесам, створюючи в собі прийоми компенсації, нові творчі

стратегії, опановуючи для цього нові психічні якості та способи діяльності, що знову ж таки спонукає подальший психічний розвиток.

Ми погоджуємось з думкою Е.Зеєра, що вікове становлення професіонала відбувається в контексті загальних тенденцій вікового розвитку, згідно яких кожен віковий етап професійного розвитку відрізняється якісною своєрідністю:

- «професійний» вік (зрілість людини як професіонала) може не збігатися з хронологічним, а також із психологічним віком;
- становлення професіонала на віковій шкалі характеризується нерівномірністю його окремих аспектів;
- окремі вікові періоди сенситивні, найбільш чуттєві до різних видів професійної діяльності;
- існує можливість появи криз професійної діяльності в перехідні періоди вікового розвитку ;
- з віком підсилюються тенденції пластичності, компенсаторності в ході розвитку професіонала [76].

Професійне становлення особистості завжди несе на собі відбиток індивідуальності. Кожен з етапів професійного розвитку люди проживають по-різному: по-різному пристосовуються до професії, неоднаково виражають себе в професії, по-різному прагнуть і готові до професійної майстерності й творчості. Індивідуальність може зростати по мірі зростання професіоналізму, особливо на етапах творчого освоєння професії. Індивідуалізація професійної діяльності та професійного спілкування може виражатися в наявності різних стійких індивідуальних стилів і, нарешті, підніматися до індивідуального професійного світогляду, нешаблонного розуміння перспектив розвитку професії, її ролі в суспільстві тощо. Індивідуальні особливості завжди присутні у фахівця, але не завжди усвідомлюються ним. Зріла особистість робить свої індивідуальні особливості предметом усвідомлення, формування, корекції й удосконалення.

Отже, здійснивши аналіз психолого-педагогічних досліджень, ми, дотримуючись позиції Е.Зеєра, вважаємо рух особистості в просторі й часі професійної праці професійним становленням особистості. Професійне становлення - це частина онтогенезу людини з початку формування професійних намірів до закінчення її активної професійної діяльності, а також процес прогресивного розвитку особистості під дією соціальних впливів, професійної діяльності та особистої активності, спрямованої на самовдосконалення. Саме поняття «професійне становлення» передбачає й потребу в розвитку та саморозвитку своєї особистості як професіонала, можливість і реальність її задоволення, а також потребу в професійному самозбереженні.

1.2. Особливості професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників

Зазначимо, що, незважаючи на низку існуючих досліджень, виконаних у межах професіографії, психології праці, інженерної психології, а також філософії, соціології технічної освіти та психології й педагогіки вищої технічної школи, феномен професійного становлення сучасного інженера взагалі й інженера-будівельника зокрема досить рідко ставав предметом спеціального наукового аналізу, але досліджувався побічно в таких аспектах:

- психофізіологічний механізм формування Я-Образу інженера як професіонала (Л.Виготський, Ф.Михайлов, С.Рубінштейн, О.Спіркін, В.Столін та ін.);

- сутність та передумови професійного розвитку особистості інженера (Л.Божович, Д.Ельконін, В.Лісовський, П.Чамата та ін.);

- особливості сприйняття людиною людини (Б.Ананьєв, О.Бодальов, Е.Варбан, Я.Коломинський, О.Савонько та ін.);

- психологічні модулі професії інженера (Ф.Гоноболін, Є.Клімов, Е.Рогов, А.Петровський та ін.);

- шляхи підвищення професійної компетентності й професійної культури інженера (Н.Кузьміна, А.Реан, А.Спірін, В.Семиченко та ін.);
- формування інженерного стилю мислення та професіоналізму діяльності й особистості майбутнього інженера (І.Зязюн, В.Кан-Калік, М.Посталуок, С.Сисоєва, Л.Щербатюк та ін.);
- динаміка розвитку професійно важливих якостей майбутніх інженерів (Ю.Кулюткін, Г.Сухобська, А.Щербаков та ін.);
- психологічна готовність майбутнього інженера до професійної діяльності (М.Дьяченко, Л.Кандибович та ін.);
- особливості розвитку професійної самосвідомості інженера (О.Боброва, С.Васьковська, В.Козієв, Ю.Кулюткін, Г.Метельський, Л.Мітіна, П.Шавір, І.Юсупов) тощо.

Суттєво й те, що проблема професійного становлення майбутнього інженера у сучасній психолого-педагогічній науці переважно вивчалася з позицій трьох провідних підходів: діяльнісного, особистісного й інтегрального.

Так, з позицій діяльнісного підходу феномен професійного становлення майбутнього інженера вивчався у відповідності чи невідповідності його особистості до вимог професійної діяльності, оскільки вбачалося, що:

- по-перше, від особливостей інженерної праці залежить якість її прикінцевих результатів, оскільки інженерна діяльність цілком детермінує професійну поведінку й свідомість особистості інженера;
- інженерна діяльність розвиває не тільки відповідні їй навички, вміння, формує окремі функціональні системи, впливає на своєрідність психічних процесів, але й формує особистість майбутнього інженера в цілому, її професійні риси, особливості пізнавальних процесів, тобто задає професійну типологію [99].

Діяльнісний підхід, який був заснований на аксіомі, що концепція інженера як професіонала типологічна, нормативна у своїй основі, і в тій чи іншій мірі передбачає наявність стандартних вимог до особистості, а також

інженерної діяльності спеціаліста, сьогодні спрямований передусім на пошук типового в особистості сучасного інженера через врахування специфічних вимог до нього, виходячи з державного замовлення, змінених - ринкових умов матеріального виробництва, можливостей системи вищої технічної освіти тощо. Згідно з цим розумінням інженер стає професіоналом лише в результаті цілеспрямованого та довготривалого педагогічного впливу [100].

Між тим, як підкреслюють К.Левітан, А.Маркова, О.Саннікова, О.Чебикін та інші науковці, вимоги до професійної діяльності фахівця не є незмінними, оскільки ці зміни детермінує не тільки розвиток суспільства, а і його особистість через свою практичну, творчу діяльність, змінюючи й саму професію, і себе в ній. При цьому рушійною силою в означеному процесі є наступні протиріччя:

- між динамікою професійних завдань, вимог до інженерної професії й внутрішньою готовністю інженера в їх здійсненні;
- між невизначеністю політики в сфері інженерно-технічної діяльності, морально-ідеологічними установками в суспільстві й прагненням інженера займати чітку й визначену соціально-професійну позицію;
- між природною особистою потребою інженера до самореалізації й реальними можливостями її задоволення в сьогоденних умовах інженерної праці в сучасному суспільстві [157, с. 52-53].

Як наслідок, саме такі протиріччя, стандартні вимоги, шаблони, стереотипи й т. ін. гальмують процес становлення інженера як професіонала й не сприяють підвищенню ефективності процесу його професійного становлення.

Навпаки, особистісний підхід розглядає особистість інженера з точки зору її індивідуальних особливостей, що виявляються в його професійній діяльності. При цьому підході до проблеми професійного становлення майбутнього інженера акцент зміщується з поняття «професійна діяльність» на поняття «особистість професіонала». Не заперечуючи принципи діяльнісного підходу, оскільки концепція індивідуальності професіонала є

центральною, у межах особистісного підходу професійна діяльність розглядається як сфера докладання творчих можливостей індивідуальності, а не трактується як жорстка імперативна детермінанта у формуванні особистості інженера. Ми погоджуємось з ученими, серед яких В.Моргун, Д.Ніколенко, Л.Проколієнко, В.Семиченко, Б.Федоришин, Т.Яценко та ін., що цей підхід є дійсно гуманістичним, оскільки він орієнтований на саморозвиток, самоактуалізацію, волю особистості в професійному самовизначенні й формуванні індивідуального стилю інженерної діяльності та розширенні своїх можливостей, сфери їх прикладання [187].

Крізь призму особистісного підходу інженер постає як людина, котра активно опановує й свідомо перетворює природу, суспільство й власну індивідуальність, яка має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, вольових переживань, змістів, рівнів опанування й форм реалізації інженерної діяльності. Цим співвідношенням вимірюється воля самовизначення особистості інженера в її вчинках і міра відповідальності за їхні наслідки перед суспільством і власною совістю.

Суттєво, що більшість сучасних дослідників проблеми формування особистості інженера додержується саме інтегрального - діяльнісно-особистісного підходу, вважаючи процес його професійного становлення довготривалим, багатоплановим і динамічним. У межах означеного підходу слід виділити окремі позиції авторів щодо розуміння сутності процесу професійного становлення інженера.

Так, М.Дьяченко [81], вважаючи підставою періодизації професійного становлення принцип відношення людини до професії залежно від рівня її професійної зрілості, виділяє в цьому процесі 5 етапів: підготовка до вибору професії (попереднє ознайомлення із професіями); вибір професії (пробудження професійних інтересів, профінформація, глибоке ознайомлення із професіями, виробництвом, з навчальними закладами, прищеплювання любові до техніки, до людей праці, профконсультація, професійне визначення); професійна підготовка (розвиток професійних

інтересів, професійних навичок; оволодіння методами праці; вивчення передового досвіду по даній професії; виготовлення зразків продукції); професійна діяльність (профадаптація, переорієнтація, у процесі якої здійснюється участь у виробництві; оволодіння передовими методами праці; впровадження передового виробничого досвіду в трудовий процес; закріплення професійних інтересів); професійна досконалість (підвищення кваліфікації по даній професії; вивчення нових професій і оволодіння суміжними; глибоке теоретичне вивчення змісту професії, участь у науково-дослідній роботі за придбаними професіями).

Трохи інші періоди професійного становлення особистості інженера виділяють Е.Зеєр і Е.Симанюк [93]. При цьому кожний період, на їхню думку, завершується відповідною кризою, а саме:

- оптація - криза учбово-професійної орієнтації;
- професійна освіта й підготовка до професійної діяльності - криза перегляду й корекція професійного вибору;
- професійна адаптація - криза професійних очікувань;
- первинна професіоналізація - криза професійного росту;
- вторинна професіоналізація - криза професійної кар'єри;
- майстерність - криза соціально-професійної самоактуалізації;
- відхід із професійного життя - криза втрати професії.

На відміну від попередніх авторів, Т.Кудрявцев, присвятивши чимало праць дослідженню проблеми технічної творчості, процес професійного становлення особистості майбутнього інженера визначає як тривалий, багатоплановий і досить рухливий процес. Він виділяє такі чотири основні етапи професійного становлення інженера: формування професійних намірів; професійне навчання; професійна адаптація; часткова чи повна реалізація особистості в професійній праці [105]. До основних труднощів його протікання автор відносить: «випадкове й мало контрольоване виникнення професійних намірів, вибір професії, який замало усвідомлюється суб'єктом, репродуктивний характер професійного навчання

й виховання, пасивність у праці на виробництві, і як результат цього - далеко не повна до початку трудової діяльності психологічна готовність до професійної праці, незадоволеність своєю професійною діяльністю» [105, с. 132]. Усіх вище перерахованих труднощів, на його думку, можна уникнути, якщо готовність особистості перейти до наступної стадії професійного становлення буде закладатися в ході попередньої. Подібним чином необхідно будувати весь процес професійної підготовки молоді в технічному вищому навчальному закладі (ВНЗ).

Велике значення Т. Кудрявцев надає готовності учнів до входження в нову виробничу систему взаємовідносин, сформованості професійних якостей особистості й навичок соціального й чисто професійного спілкування. У силу цього для успішного професійного становлення, вважає автор, необхідно, щоб в навчально-професійному процесі у студентів технічних ВНЗ в основному завершилося їхнє професійне самовизначення, тобто сформувалося відношення до себе як до суб'єкта власної професійної діяльності, щоб вони не тільки добре засвоїли фундаментальні знання по основах наук і відповідні їм уміння й навички, але й міцно опанували спеціальними знаннями, операційною стороною професійної діяльності [65].

Вказуючи на те, що саме від характеру професійного становлення залежить ефективність професійної діяльності інженера, серед провідних етапів його професійного становлення З.Оруджев виділяє наступні:

- професійну орієнтацію та вибір інженерної професії;
- адаптацію до умов вищого технічного навчального закладу;
- формування протягом навчання в технічному навчальному закладі професійної готовності до інженерної діяльності;
- професійну адаптацію після розподілу на роботу;
- вдосконалення професійної придатності на практичній роботі [217].

З позиції А.Вербицького, професійне становлення особистості майбутнього інженера містить в собі конструювання способів оволодіння операційною стороною професійної діяльності, які своїм змістом формують

мотиви його професійного розвитку, а також комплекс мір, спрямованих на усвідомлення суб'єктом значущості навчально-професійної діяльності у ВНЗ й соціальній значущості своєї професії [50, с. 10].

Основними етапами професійного становлення інженера Е.Іванова вважає такі:

- інформаційно-консультаційний етап, коли в школярів відбувається формування інтересу до інженерної професії;
- професійно-навчальний етап, коли формується певна сукупність знань, вмінь, навичок, відношення до праці інженера та її результату;
- професійно-консультаційний етап, який зумовлює вибір місця роботи;
- адаптаційний етап, на якому здійснюється реалізація набутого та особистісного інтересу й пристосування до організаційних, фізичних та соціально-психологічних умов інженерної діяльності [96].

Тісно зв'язуючи становлення особистості професіонала з його вміннями й здатностями навчатися професії, Н.Запрудський під професійним становленням розуміє «процес знаходження знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня». Разом з тим, більш розгорнутої характеристики даного феномена ми не знаходимо в роботах цього автора [99].

Поняття “професійне становлення” А.Маркова зв'язує з дозріванням особистості й набуттям такого стану, що дозволяє їй продуктивно діяти при виконанні трудових функцій і досягати відчутних результатів. Під останнім автор розуміє не тільки процес, але й результат досягнення такого «психічного стану, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції, що полягають у результатах праці людини» [173, с. 174].

Аналіз розглянутих точок зору науковців засвідчує, що процес професійного становлення інженера є:

- по-перше, єдиним, цілісним процесом, який відбувається протягом всього його життя;

- по-друге, багатогранним процесом як за своїм змістом, так і за віковими межами стадій та етапів, що відбивають динаміку розвитку особистості інженера як професіонала.

Резюмуючи вищесказане, очевидно, що автори розглянутих періодизацій професійного становлення особистості майбутнього інженера відзначають, що він проходить ряд етапів:

- підготовчий (до навчання в навчальному закладі, на якому відбувається вибір професії);

- початковий, що передбачає навчання у вищому технічному навчальному закладі;

- основний (після закінчення навчання, пов'язаний з розвитком всіх сутнісних сил особистості інженера як фахівця з метою її найбільш повної реалізації).

Крім того, під професійним становленням особистості майбутнього інженера необхідно розуміти регульований процес зміни його певних якостей як суб'єкта інженерної праці, що не обмежується періодом навчання в навчальному закладі. Це тривалий, тобто розгорнутий у часі процес оволодіння професією.

Спираючись на таке розуміння процесу професійного становлення особистості інженера, провідні науковці, тісно пов'язуючи цей процес з формуванням його Я-Образу, виходили з таких настанов:

- Я-Образ інженера як професіонала - це суб'єктивний продукт психічного відображення в пізнанні існуючої професійної дійсності, який є гнучкою індивідуально-варіативною реальністю, що в його інженерній діяльності виконує конструктивну, регулятивну, прогностичну та еталонно-оціночну функції;

- з розвитком особистості майбутнього інженера відбувається постійне уточнення змістових і структурних компонентів його Я-Образу як професіонала, а також його динамічного та статичного боків;

- детермінантами формування цілісного Я-Образу інженера як професіонала виступають об'єктивні (державне замовлення, атмосфера в суспільстві, рівень розвитку соціокультурного виробництва й системи освіти, конкретний інженерно-технічний колектив) та суб'єктивні (орієнтація в професійній кар'єрі, домінуючі переживання, змістовні центрації особистості, рівень професіоналізму, форми реалізації інженерної діяльності, професійно та соціально значущі особистісні якості інженера) фактори;

- здатність формувати свій позитивний Я-Образ професіонала є передумовою активного саморозвитку творчої особистості інженера [8].

Таким чином, спираючись на вище викладене, у психологічний аналіз Я-Образу інженера-професіонала ми включили наступні структурні компоненти:

- змістовні професійні спрямованості (центрації) особистості (предметно-ділова, з орієнтацією на предмет; гуманістична з орієнтацією на інших; індивідуальна, з орієнтацією на себе);

- орієнтації в професійній кар'єрі інженера, що реалізуються протягом всього життєвого шляху особистості професіонала й виражені в ретроорієнтації (консерватизм), кон'юнктурній орієнтації (на сучасність) та перспективній орієнтації (на майбутнє);

- домінуючі емоційно-вольові переживання, серед яких песимістичні (негативні), врівноважені (амбівалентні) та оптимістичні (позитивні);

- рівні професіоналізму, які реалізуються через соціально-психологічну компетентність, майстерність, спосіб опанування професійним досвідом (навчально-підпорядкований, репродуктивно-співвиконавський і творчо-лідерський чи новаторський);

- значущі особистісні якості інженера, серед яких у сучасному оновленому суспільстві найбільш сприяють його становленню як

професіонала, такі як: відповідність професійній етиці; індивідуальна соціальна й економічна відповідальність; внутрішній локус контролю (прагнення бачити причини подій свого життя в собі, а не в зовнішніх обставинах); конкурентоспроможність; гнучкість та оперативність; смислотворчість (як здатність знаходити нові позитивні змісти у своєму житті й роботі), внутрішня діалогічність особистості; адекватна самооцінка і готовність до диференційованої оцінки рівня свого професіоналізму й т. ін.

Як свідчать дані емпіричних досліджень, проведені А.Кагановим, Л.Рубіною, М.Тітмою, Ф.Філіпповою та ін., вибір абітурієнтом тої або іншої інженерної спеціальності нерідко випадковий, оскільки за явним інтересом до певної спеціальності, що сформувався заздалегідь, у технічний ВНЗ надходить лише 15-20% молоді. У силу цього, дослідники дійшли висновку, що:

- у технічні ВНЗ в значній кількості приходять абітурієнти, що не мають стійкої схильності до майбутньої професійної діяльності, оскільки для них інженерно-технічна діяльність є засобом, що дозволяє зайняти певне положення в суспільстві (лише 53,4% студентів 1-3 курсів повторили б свій вибір, якби знову стояли перед такою необхідністю);

- абітурієнти технічних ВНЗ менш інформовані про обрану спеціальність, чим бажаючи вступити до університетів, а також майже не в змозі оцінити власні здатності до інженерно-технічної діяльності;

- доволі рідко абітурієнт повністю уявляє собі, що становить сутність його майбутньої інженерної професії, яких знань, умінь, навичок і здатностей вона вимагає, яка підготовка приведе до оволодіння спеціальністю й формуванню необхідних рис особистості [104, с. 7];

- у технічних ВНЗ є досить високий відсоток студентів, які не відчують інтересу до професії інженера, переходячи з курсу на курс, залишаючись на низькому рівні професійного розвитку, оскільки професійне самовдосконалення так і не стало для них життєвою необхідністю, свідомо поставленою метою й наміром [300, с. 9];

- результати початкового професійного становлення майбутніх інженерів у значній мірі визначаються успішністю організованою ВНЗ діяльності по їхній психологічній адаптації до нових умов [280, с. 12].

За результатами досліджень, проведених А.Кагановим, професійне становлення студентів в умовах навчання в технічному ВНЗ правомірно представити у вигляді послідовного проходження наступних трьох етапів:

- перехідного (1-3 семестри), на якому відбувається включення абітурієнта у вузівський навчально-професійний процес і його входження в новий колектив. Першокурсник, незважаючи на те, що за статусом він вже студент, фактично має їм стати, для чого необхідно перебороти труднощі адаптації й повірити у власні сили, здійснити ламання шкільного стереотипу поведінки й виробити новий - студентський, опанувати новими видами навчально-професійної діяльності, влитися в студентське життя, реалізувавши потребу завоювати в навчальній групі високий статус і щонайкраще себе виявити, навчитися раціонально розподіляти свій вільний час. На цьому етапі знання студентів про професію інженера досить поверхневі й майже не поповнюються (30,4% студентів не довідалися нічого нового про зміст своєї майбутньої професії, 33,7% - про ділові якості, необхідних інженерові, 64,9% - про перспективи службового просування). Перспектива довгого навчання (попереду ще 4 роки важкої навчальної праці), розчарування в студентському житті, приблизне уявлення про професію є джерелом спостережуваних в 3 семестрі найгірших за всі 5 років навчання об'єктивних (успішність) і суб'єктивних (задоволеність вибором професії, навчанням у технічному вузі, взаєминами в групі) показників діяльності студентів, що підтверджується даними ряду інших досліджень (А.Колесова, С.Годнік [66]);

- накопичувального (4-6 семестри), для якого характерним є поступове поліпшення об'єктивних і суб'єктивних показників діяльності студентів, що пов'язано в першу чергу з одержанням об'єктивно нової інформації із загальноінженерних і спеціальних дисциплін, наближенням навчальної

діяльності до професійної за допомогою їхнього залучення на ознайомлювальній виробничій практиці до елементів інженерно-технічної діяльності (рішенню конкретних інженерних завдань) по ходу виконання лабораторних робіт і курсових проектів, у результаті чого активізується їхній інтерес до професії;

- визначального (7-10 семестри), на якому в силу близької перспективи розподілу на роботу зі спеціальності значно актуалізується потреба студентів конкретизувати свої професійні наміри й знайти своє місце в житті. За допомогою виконання курсового проектування й технологічної практики, нових і усе більше складних видів діяльності, що відбивають характер і зміст конкретних інженерних завдань, у свідомості студентів виникає нове, відмінне від вихідного уявлення про працю й вигляд інженера. Поступово виробляється більш-менш стійка модель інженерної діяльності, найбільш відповідна індивідуально-типологічній і особистісній особливостям майбутнього інженера, що дозволяє майбутньому інженерові в цей період прийняти відповідальне рішення щодо певного виду інженерної діяльності - дослідницької, проектно-конструкторської, технологічної, адміністративно-управлінської та ін. і конкретного місця роботи;

- завершального (робота молодого фахівця на виробництві), що передбачає придбання випускниками технічних ВНЗ більш високої кваліфікації у вибраному виді інженерної діяльності [104, с. 16-19].

Примітно, що дослідницьким колективом, очолюваним А.Кагановим, методом кореляційного аналізу вдалося встановити 32 фактора, які впливають на ефективність професійного становлення студентів технічного ВНЗ, які умовно правомірно було об'єднати в шість наступних груп:

- фактори об'єктивного біографічного характеру (родинний стан, соціальне походження, тип середнього навчального закладу, закінчення якого передувало вступу студента до технічного ВНЗ, перерва в навчанні, характер діяльності, що передувала вступу до ВНЗ);

- фактори, що характеризують соціальну активність студента (ступінь свідомості, моральна відповідальність перед державою, ВНЗ, родиною, виконання суспільних доручень у групі, на факультеті, у ВНЗ, участь у НДРС, студентському проектно-конструкторському бюро, заняття спортом і художньою самодіяльністю);

- фактори, що характеризують підготовленість студента до навчання в технічному ВНЗ (рівень загальноосвітньої підготовки, загальнокультурний розвиток, профорієнтованість, навички самостійної роботи, психологічна готовність до навчальної діяльності, інформованість про цілі і завдання навчання в технічному ВНЗ);

- фактори, що визначають морально-психологічний стан студента (стан здоров'я, побутові умови проживання, матеріальна забезпеченість, мотиви вступу до технічного ВНЗ, адаптаційні здатності особистості, вплив неформальної сфери спілкування, взаємини в студентській групі, інформованість про вимоги, які висувають викладачі);

- фактори об'єктивного дидактичного характеру (зміна форм і методів навчання, методична підготовка викладачів, зміст курсу “Введення в спеціальність”, методичний рівень його викладання);

- фактори контролю за діяльністю студентів (вплив куратора групи, контроль навчальної діяльності з боку батьків, академічна робота громадських організацій, робота деканату) [104, с. 39-40].

Як відзначає А.Каганов, основними факторами, що найбільшою мірою впливають на ефективність професійного становлення студентів технічного ВНЗ, є загальноосвітня підготовка, що відбиває рівень їхніх загальних здатностей, і професійна орієнтованість, що курує розвиток їх мотивацій відносно інженерної освіти й професії [104, с. 40-41].

Відповідно до точки зору С.Кугеля й О.Нікандрова, що досліджували проблему молодого інженера і його підготовки до майбутньої інженерної діяльності, професійне становлення особистості досить тісно пов'язане із процесами адаптації й ідентифікації. Вказуючи на те, що адаптація завжди

пов'язана з певною перебудовою особистості майбутнього інженера, тобто з його переходом на нові режими діяльності, що припускають зміну професійних соціальних ролей, автори відзначають, що ступінь хворобливості цієї перебудови багато в чому залежить від відповідності установок особистості й нового середовища, а також наявності резервних установок, що виникають у ході професійного навчання й попереднього особистого досвіду. У силу цього, процес адаптації молодого фахівця в інженерному середовищі й у певному трудовому колективі насамперед залежить від його професійної ідентифікації, що припускає освоєння професії інженера й свого роду злиття з нею, що пов'язане з виконанням ряду функціональних обов'язків, а також участю в діяльності науково-технічних суспільств і конференцій, виконанням дослідницьких тем і т. ін. Для останньої, у свою чергу, необхідні технологічні й психологічні передумови - спеціальні знання, а також відповідність між здатностями людини й характером професійної діяльності.

Однак, як підкреслюють С.Кугель і О.Нікандров, незважаючи на отримані дані, що близько 55% опитаних засвідчили задоволеність вибором професії інженера, одне з самих розповсюджених протиріч професійної ідентифікації інженерів пов'язане з тим, що значна частина інженерних посад пов'язана з керуванням людьми, до чого вони найменш підготовлені у ВНЗ, розглядаючи цю діяльність як сторонню та як таку, що суперечить науково-технічній діяльності. Крім того, автори зафіксували складну діалектику, що має місце між професійною адаптацією й ідентифікацією інженерних кадрів. Зокрема, вони звертають увагу на те, що прагнення до професійної ідентифікації може сприяти або гальмувати процес адаптації в певному колективі, що залежить від організації праці, від ступеня відповідності його змісту кваліфікації, від ідентифікації з непрофесійними ролями, що впливають з позиції інженера [147, с. 132-133].

Т.Кудрявцев та В.Шегурова вважають, що визначальними критеріями професійного становлення майбутніх інженерів під час навчання у вищому

навчальному закладі є професійна самовизначеність, тобто формування в особистості відношення до себе як до суб'єкта певної діяльності, та професійна спрямованість, у якій відображається установка на розвиток професійно значущих якостей [84, с. 85].

Досліджуючи особливості професійного становлення студентів як майбутніх інженерів під час їхнього навчання у вищому технічному навчальному закладі, С.Савченко виокремлює три етапи, які мають, на його думку, певну специфіку. Так, перший етап - це оволодіння способами навчально-професійної діяльності. Його специфіка полягає в тому, що в основі навчально-професійної діяльності студентів лежить система понять, законів, закономірностей, теоретичних узагальнень. У цьому випадку теорія передуює практиці й доміганта активності студента спрямована на оволодіння основами теоретичних знань. Така форма активності є головною й визначає розвиток особистості на даному етапі.

Наступний етап охоплює частково другий, третій та четвертий курси, на яких відбувається засвоєння суспільного значення професійної діяльності. Саме в цей період студент починає розглядати свою майбутню професію крізь призму участі в справах всього суспільства. Виникнення почуття громадянства є важливим психологічним утворенням другого етапу, яке передбачає активне засвоєння студентом інших видів діяльності, представлених як у системі позанавчальної діяльності у ВНЗ, так і за його межами. Таким чином, провідним видом активності студентів на другому етапі життєдіяльності студента є соціальна активність.

Третій етап збігається з формуванням у студента здатності до виконання конкретних ролевих функцій у системі суспільного виробництва. Ця здібність коректується й розвивається в системі різних виробничих практик, які максимально наближують ідеальні уявлення про обрану професію з її реальним змістом. На кожному етапі не тільки вирішуються специфічні завдання розвитку особистості, але й створюються умови для переходу на наступний етап [162, с. 88].

З урахуванням вище викладеного було сформульовано робоче визначення поняття: професійне становлення майбутнього інженера-будівельника - це поетапний, динамічний і керований процес його входження у професію, обмежений часом його перебування в умовах ВНЗ, у ході якого відбувається професіоналізація вищих психічних функцій і виникнення ряду новоутворень його особистості - професійної свідомості й самосвідомості, що ведуть до розвитку й удосконалювання його професійних якостей, формуванню позитивного відношення до професії, задоволеності нею, бажанню реалізувати своє професійне покликання.

Висновки з розділу I

Вивчення праць зарубіжних і вітчизняних учених дозволило визначити наступні концептуальні положення, які були прийняті нами за основу при проведенні даного дослідження, а саме:

- професійне становлення особистості має історичну й соціокультурну обумовленість;
- професійне становлення особистості збагачує психіку, наповнює життєдіяльність людини особливим змістом, надає професійній біографії значущості;
- ядром професійного становлення є розвиток і саморозвиток особистості в процесі професійного навчання у вищому навчальному закладі, освоєння професії й виконання професійної діяльності;
- вирішальне значення в професійному становленні особистості належить провідній - професійній діяльності, що займає більшу частину її життя і є основою її розвитку в зрілих роках;
- зміни, які відбуваються з особистістю в процесі професійної підготовки, оволодіння професійною діяльністю і її самостійним виконанням, приводять до становлення особистості як фахівця й висококваліфікованого професіонала;

- процес професійного становлення особистості індивідуально своєрідний, неповторний, однак у ньому можна виділити якісні особливості й закономірності;

- професійне життя дозволяє людині реалізувати себе, надає особистості можливості для самоактуалізації;

- індивідуальна траєкторія професійного життя людини визначається нормативними й ненормативними подіями, випадковими обставинами, а також ірраціональними захопленнями;

- професійне становлення супроводжується деструктивними змінами - кризами, стагнацією й деформаціями особистості, які обумовлюють переривчастість і гетерохронність професійного розвитку особистості, носять нормативний і ненормативний характер.

У результаті аналізу теорії професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників ми дійшли таких висновків:

- професійне становлення майбутнього інженера-будівельника являє собою по суті продуктивний процес розвитку й саморозвитку його особистості, освоєння й самопроекування професійно орієнтованих видів діяльності, визначення свого місця у світі професій, реалізація себе в професії й самоактуалізація свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму;

- професійне становлення майбутнього інженера-будівельника - це, з одного боку, динамічний процес формоутворення особистості, адекватної професійної діяльності, що передбачає формування професійної спрямованості, професійної свідомості й самосвідомості, професійно важливих якостей, пошук оптимальних способів якісного й творчого виконання професійно значущих видів діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості, а з іншого боку - процес удосконалювання структури останніх через розв'язування протиріч між актуальним рівнем їхньої сформованості, соціальною ситуацією й розвиваючою провідною діяльністю;

- перехід від однієї стадії професійного становлення до іншої ініціюється змінами соціальної ситуації, зміною й перебудовою провідної діяльності, що приводить до професійного розвитку особистості майбутнього інженера-будівельника, кризі її психологічної організації, формуванню нової цілісності, що змінюється дезорганізацією й наступним установами якісно нового рівня функціонування, центром якого стають професійно обумовлені психологічні новоутворення;

- процес професійного становлення майбутнього інженера-будівельника опосередкований професійно значущими видами діяльності й соціальною ситуацією розвитку, динаміка якого підпорядкована загальним закономірностям психічного розвитку - послідовності (психологічні новоутворення кожної попередньої стадії при переході на новий рівень функціонування не зникають, а включаються до складу знову виникаючих, від чого змінюється ступінь їхньої виразності), гетерохронності (з переходом на наступну стадію змінюються угруповання взаємозалежних соціально й професійно важливих якостей і вмінь, ступінь їхньої виразності в психологічній організації людини) і єдності свідомості й діяльності (професійна свідомість і професійна діяльність не протилежні один одному, але й не тотожні, а утворюють єдність);

- дієвість професійного становлення особистості майбутнього інженера-будівельника залежить від наступних факторів - психологічно обґрунтованого вибору професії, професійного відбору оптантів, що мають інтерес і схильність до професії, формування в них професійної спрямованості, додавання змісту й технології професійно-освітнього процесу у ВНЗ розвиваючого характеру, послідовного освоєння фахівцем системи взаємозалежних видів діяльності.

У силу цього професійне становлення майбутнього інженера-будівельника розуміється нами як складний і багатоступеневий процес, який детермінується низкою факторів, що припускає у своїй структурі п'ять основних стадій, зв'язаних між собою таким чином, що перехід до кожної наступної з них закладається в ході попередньої, а саме:

- перша стадія, пов'язана з виникненням і розвитком звички до праці й працьовитості, формуванням загальної спрямованості на працю на основі вироблення загальнотрудових умінь і навичок, особистого загальнотрудового досвіду. Психологічним критерієм оцінки ефективності здійснення даної стадії є відношення особистості до себе як суб'єкта вибраної трудової діяльності, що набули установку на вдосконалювання особисто значущих загальнотрудових якостей;

- друга стадія, пов'язана з виникненням і формуванням в особистості професійних намірів під впливом загального розвитку й первісного орієнтування в різних сферах професійної праці. Психологічним критерієм у цьому випадку виступає задоволеність вибором професії або спеціальності;

- третя стадія, пов'язана із професійним навчанням, тобто цілеспрямованою підготовкою до вибраної професійної діяльності. Психологічним критерієм продуктивності здійснення даної стадії виступає професійне самовизначення, для якого характерним є сформованість в особистості відношення до себе як до суб'єкту вибраної професійної діяльності, а також наявність такої професійної спрямованості, у якій відбивається установка на розвиток професійно важливих якостей;

- четверта стадія - це входження особистості в професію, що характеризується активним оволодінням вибраною професією й знаходженням свого особливого місця у виробничому колективі. Психологічним критерієм даної стадії є міра оволодіння особистістю предметним і соціальним контекстами професійної діяльності;

- п'ята стадія - це повна реалізація особистості в самостійній високопродуктивній професійній праці. Психологічним критерієм цієї стадії служить ступінь оволодіння операційною стороною професійної діяльності, а також рівень сформованості в особистості професійно значущих якостей і відношення до праці, та міра творчості й майстерності, якими особистість володіє.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ У НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

2.1. Реальний стан і характеристика рівнів професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу

Оскільки в процесі здійснення теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, присвяченій проблемі професійного становлення особистості ми не знайшли яких-небудь даних, що фіксують особливості протікання цього процесу відносно майбутніх інженерів-будівельників, а також специфіки діагностики його якісних результатів, то це спонукало нас до виявлення реального стану професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Метою констатувального експерименту було виявлення рівнів професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників в реальних умовах навчально-виховного процесу вищої технічної школи, а також опис їх якісних і кількісних характеристик.

Зазначимо, що для участі в констатувальному експерименті, який тривав впродовж 2004-2006 рр., залучалися студенти шести спеціальностей Одеської державної академії будівництва й архітектури (ОДАБА) у складі 1162 осіб (ПЦБ - промислове й цивільне будівництво; ГБ - гідротехнічне будівництво; ТГП - теплогазопостачання; ТСКіМ – технологія сталевих конструкцій і металів; АД – автомобільні дороги і аеродроми; МБГ – міське будівництво і господарство) за напрямом “Будівництво”. Крім того, у констатувальному

експерименті брали участь студенти 1-5 курсів факультету гідробудівництва Одеського національного морського університету (397 осіб) та Ізмаїльського технічного інституту водного транспорту (275 осіб). Табл. 2.1 відбиває дані про кількісний склад студентів кожної з інженерно-будівельних спеціальностей визначених закладів освіти.

Таблиця 2.1

**Дані про контингент студентів, які брали участь
у констатувальному експерименті**

ОДАБА Спец-ть	Курси				
	1	2	3	4	5
ПЦБ	78	46	27	49	34
ГБ	39	33	35	36	36
ТГП	64	48	37	34	30
ТСКіМ	32	41	32	37	32
АдiА	34	31	42	41	37
МБГ	29	46	38	37	27
Усього: (1162 осіб)	276	245	211	234	196
ОНМУ (397 осіб)	97	68	71	85	76
ІПiВТ (275 осіб)	54	58	61	43	59

Визначившись з базою дослідження на констатувальному етапі започаткованого педагогічного експерименту, зазначимо, що, спираючись на позицію Г.Акопова, Л.Виготського, Г.Нагорної, Н.Нечаєва, Р.Хмелюк та ін. про те, що кінцевим результатом етапу професійного становлення особистості майбутнього фахівця у ВНЗ є її якісні новоутворення на рівні вищих психічних функцій - професійного мислення, свідомості й самосвідомості [4, 55, 191, 192, 315], предметом нашого дослідження в процесі проведення констатувального експерименту виявився зміст професійної свідомості і самосвідомості майбутніх інженерів-будівельників,

які формуються і відбивають особливості розуміння ними основних професійних функцій, а саме:

- професійної самоідентифікації («Яких навчально-пізнавальних, професійно важливих і ділових якостей мені бракує, щоб відбутися в статусі успішного студента й високо кваліфікованого й конкурентоспроможного інженера-будівельника?»);

- професійного самопізнання («Який Я як студент і як майбутній інженер-будівельник? Який мій соціально-професійний імідж, досягнення, а також труднощі й обмеження в сфері навчальної й професійної діяльності?»);

- професійного самоцілепокладання («Що є головним для мене в процесі вузівського етапу професійного становлення як студента й майбутнього інженера-будівельника?»);

- професійного самопрограмування («Які Мої пропозиції по формуванню в себе рис суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності й професіоналізму особистості як майбутнього інженера-будівельника?»);

- професійного самовідношення («Як Я оцінюю міру відповідності своїх індивідуальних, професійних і ділових якостей вимогам, пропонованих студенту, а також професіоналізму особистості й діяльності інженера-будівельника, сформованих у ВНЗ, у якому навчаюся?»).

Означені вище характеристики функцій професійної самосвідомості лягли в основу виділення параметрів діагностичної анкети, послідовність яких вибудовувалася відповідно до відомих рекомендацій, запропонованих Г.Акоповим [4], Е.Кузьмінім і В.Семеновим [299]. Урахування останніх дозволило вважати розроблену автором методику діагностики рівнів професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників досить надійною і валідною.

Інтерпретація відповідей студентів на поставлені запитання здійснювалася на основі відстеження характеру відбиття ними в процесі їхньої підготовки в технічному ВНЗ тих моментів, які визначаються: місцем і значенням професії інженера-будівельника в структурі сучасного

суспільства; відношенням особистості до професії інженера-будівельника, її представникам і до себе як майбутньому професіоналові; професійними ідеалами щодо свого кар'єрного росту, змісту й місця роботи; рівнем професійних знань і вмінь щодо свого професійного розвитку; вираженістю професійних схильностей і здатностей; професійними перспективами й досягненнями; переживаннями успіхів і невдач при здійсненні професійної діяльності.

У результаті обробки даних діагностичної анкети, а також кількарразових бесід зі студентами й лонгітюдного спостереження за способами їхньої професіоналізації, ми одержали необхідні дані, які дозволили виділити ознаки прояву кожної з п'яти функцій професійної самосвідомості майбутніх інженерів-будівельників. При цьому відповідно до принципу симетрії, нами було відстежено по три провідні ознаки вияву кожної з п'яти функцій їхньої професійної самосвідомості. Це послужило основою для розробки й апробації в ході проведення констатувального експерименту авторської методики діагностики рівнів професійного становлення студентів як майбутніх інженерів-будівельників.

Так, оцінювання кожної з п'ятнадцяти ознак, що відбивають функціональне забезпечення професійної самосвідомості особистості майбутнього інженера-будівельника як інтегрального показника успішності його професійного становлення в навчально-виховному процесі технічного ВНЗ, здійснювалося методом рейтингу інтенсивності їхнього прояву, в оцінній процедурі якого брали участь як самі студенти, так і компетентні судді в складі трьох осіб (староста й куратор групи, викладач курсу педагогіки й психології). Оцінка виставлялася в балах відповідно до параметрів наступної шкали: бал «3» виставлявся за дуже яскравий прояв ознаки; бал «2» - за досить переконливий прояв ознаки; бал «1» - за слабкий прояв ознаки; бал «0» виставлявся у випадках, коли ознака скоріше не проявлялася, ніж проявлялася.

Бланк діагностичної анкети, застосовуваної експертами, представлений у табл. 2.2, а узагальнені результати констатувального експерименту, для участі в якому методом випадкового відбору залучалися студенти 1-5 курсів денного відділення Одеської державної академії будівництва й архітектури у складі 1162 осіб, відбиті в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

**Бланк оцінки рівнів професійного становлення
майбутніх інженерів-будівельників**

Критерії проф. стан-я	Показники професійного становлення	Ознаки їхнього прояву	Оцінка в балах
1	2	3	4
1. Аксіологічний	Професійне ставлення і самоствавлення	- любов до обраної професії інженера-будівельника, схвалення її цілей і призначення; - інтерес до тонкощів професіоналізму особистості й діяльності інженера-будівельника; - самовизначення в професії інженера-будівельника, потреба присвятити себе інженерній справі;	3, 2, 1, 0 3, 2, 1, 0 3, 2, 1, 0
2. Мотиваційний	Професійне цілепокладання і самоцілепокладання	- прагнення до професійно-особистісного росту як інженера-будівельника; - бажання опанувати основами професіоналізму особистості й діяльності інженера-будівельника; - установка на оволодіння способами професійного самовиховання	3, 2, 1, 0 3, 2, 1, 0 3, 2, 1, 0

Продовження табл. 2.2

1	2	3	4
3. Когнітивний	Професійне пізнання і самопізнання	<p>- наявність цілісного «образу інженерно-технічної сфери суспільства», тобто розуміння її ролі й значущості для розвитку науково-технічного прогресу й народного господарства, а також у власному життєвому просторі;</p> <p>- розуміння сутності «образу професійної діяльності й особистості інженера-будівельника», тобто розуміння професійних цілей, завдань, прав і обов'язків, способів і засобів їхньої реалізації, а також усвідомлення власних труднощів і шляхів їхнього подолання;</p> <p>- наявність «образу інженерно-технічного колективу», тобто розуміння інженером-будівельником того, з якими людьми він буде працювати, як з ними будувати відносини, як взаємодіяти, яких норм дотримуватися в сфері професійного спілкування з урахуванням своїх досягнень і наявних обмежень;</p>	<p>3, 2, 1, 0</p> <p>3, 2, 1, 0</p> <p>3, 2, 1, 0</p>
4. Креативний	Професійне програмування і самопрограмування	<p>- здатність до перспективного проектування моделей свого професійного «Я» як майбутнього інженера-будівельника;</p> <p>- здатність до розробки стратегії й тактики професійного вдосконалювання у якості майбутнього інженера-будівельника;</p>	<p>3, 2, 1, 0</p> <p>3, 2, 1, 0</p>

Продовження табл. 2.2

		- здатність до конструювання варіативних способів подолання імовірнісних труднощів по реалізації своєї професійної ролі з обліком своїх актуальних і потенційних можливостей і індивідуальних особливостей;	3, 2, 1, 0
5. Рефлексивний	Професійна ідентифікація і самоідентифікація	- уподібнення себе з ідеальним образом інженера-будівельника; - задоволеність перспективою входження в інженерне співтовариство й придбання статусу інженера-будівельника; - орієнтація свого професійного «Я» на відповідність вимогам професії інженера-будівельника.	3, 2, 1, 0 3, 2, 1, 0 3, 2, 1, 0

З табл. 2.2 видно, що кожний випробуваний при обстеженні рівнів сформованості в нього п'яти функцій професійної свідомості і самосвідомості одержував по п'ятнадцять оцінок, які на окремих бланках виставляв кожний із трьох експертів ($Z1 + Z2 + Z3$), а також він сам ($Z4$), середнє арифметичне яких обчислювалося за наступною формулою:

$$K_{пс} = (Z1 + Z2 + Z3 + Z4) : 45в,$$

де $K_{пс}$ - коефіцієнт, що відбиває кількісне вираження рівня професійного становлення кожного випробуваного;

Zx - сума балів по оцінці п'ятнадцяти ознак прояву функцій професійної самосвідомості випробуваного, проставленим одним експертом на основі загальноприйнятої шкали;

$x = 1, 2, 3, 4$ – порядковий номер експерта;

в - кількісний склад експертів (чотири чоловіки), що приймали участь в оцінюванні ознак прояву функцій професійної самосвідомості майбутнього інженера-будівельника;

45 - максимально можливий кількісний результат, отриманий по сумі оцінок одним експертом по трибальній шкалі (3 бали) п'ятнадцяти ознак прояву функцій професійної самосвідомості ($15 \times 3 = 45$).

По закінченню процедури діагностики міри вираженості ознак прояву функцій професійної самосвідомості кожному випробуваному виставлявся відповідний величині набраних балів коефіцієнт (Кпс), що обчислювався по вище запропонованій формулі. Цифрове значення даного коефіцієнта округлялося до сотих часток одиниці, оскільки сама одиниця виявляла собою максимально можливу величину. З урахуванням цього був отриманий розподіл рівнів професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у наступних границях:

- від 1,0 до 0,81 балів - високий рівень професійного становлення;
- від 0,80 до 0,61 балів – рівень, вище за середній;
- від 0,60 до 0,41 балів - середній рівень;
- від 0,40 до 0,21 балів – рівень, нижче за середній;
- від 0,20 і нижче балів - низький рівень.

Під рівнем професійного становлення ми розуміли якісну характеристику процесу визрівання функцій професійної свідомості і самосвідомості особистості майбутніх інженерів-будівельників.

При цьому для майбутніх інженерів-будівельників, які перебували на високому рівні професійного становлення було характерно те, що вони проявляли стійке емоційно-ціннісне позитивне відношення до професії, яскраво виражену любов до вибраної спеціальності, оцінювали її як найважливішу й таку, що відповідає головним особистим прагненням і бажанням, усвідомлено схвалюючи її цілі й завдання, демонструючи яскраво виражену потребу й бажання присвятити себе їхньому рішенням. Представники даного рівня характеризувалися яскраво вираженою

схильністю й стійким професійним інтересом до розуміння всіх тонкощів професіоналізму особистості й діяльності інженера-будівельника, обумовленого системним баченням «образа інженерно-технічної сфери суспільства, професійної діяльності інженера-будівельника й інженерно-технічного колективу» і наявністю критичної оцінки себе як особистості інженера-професіонала крізь призму своїх достоїнств і обмежень у плані відповідності своїх соціальних, ділових і індивідуальних якостей вимогам професії, бажання постійно самовдосконалюватися у контексті прагнення до здорових службових домагань, безперервному професійно-особистісному росту, самовираженню і самоствердженню.

Рівень професійного становлення, вище за середній, був характерний тим респондентам, які виявляли також стійке емоційно-ціннісне позитивне відношення до професії інженера-будівельника, яскраво виражену любов до вибраної спеціальності, оцінювали її як найважливішу й таку, що відповідає головним особистим устремлінням і бажанням, усвідомлено схвалювали її цілі й завдання, демонструючи потребу й бажання присвятити себе їхньому рішенню. Представники даного рівня професійного становлення характеризувалися вираженою схильністю й стійким професійним інтересом до проблем професіоналізму особистості й діяльності інженера-будівельника, але вони не у всіх випадках проявляли функціональну компетентність щодо техніки проектування свого «професійного Я», а також системне бачення «образа інженерно-технічної сфери суспільства, своєї професійної діяльності, а також інженерно-технічного колективу». Володіючи добре розвинутою здатністю до критичної оцінки себе як особистості інженера-професіонала крізь призму своїх достоїнств і обмежень у плані відповідності своїх соціальних, ділових і особистісних якостей вимогам професії, у означеного контингенту респондентів не завжди, але в більшості випадків простежувалося усвідомлене бажання до безперервного професійно-особистісного росту, самовираження й самоствердження.

Середній рівень професійного становлення був характерний для тих респондентів, які не у всіх випадках виявляли стійке емоційно-ціннісне позитивне відношення до професії, любов до вибраної спеціальності, оцінюючи її лише як соціально важливу, але не таку, що завжди відповідає головним особистим устремлінням і бажанням. Схвалюючи в цілому її цілі й завдання, бажаючи присвятити себе їхньому рішенню, представники даного рівня в окремих випадках не проявляли інтересу до тонкощів професіоналізму особистості й діяльності інженера-будівельника, не завжди досягаючи позитивних результатів у самопізнанні й самопрограмуванні в силу перекручувань в адекватному баченні «образу інженерно-технічної сфери суспільства, професійної діяльності, інженерно-технічного колективу». Не в усіх ситуаціях для цієї категорії респондентів була характерна критична оцінка себе як особистості інженера-професіонала крізь призму своїх достоїнств і обмежень у плані відповідності своїх соціальних, ділових і індивідуальних якостей вимогам професії інженера-будівельника, як правило, в окремих випадках було відсутнє бажання до безперервного професійно-особистісного росту, самовираженню й самоствердженню.

Рівень професійного становлення, нижче за середній, був притаманний тим респондентам, які час від часу виявляли позитивне ставлення до професії, любов до вибраної спеціальності, схвалюючи її цілі й завдання, затруднялися в оцінці її як особистісно значущої, у більшості випадків не демонстрували потребу й бажання присвятити себе їхньому рішенню. Представники даного рівня характеризувалися слабо вираженою схильністю й нестійким професійним інтересом до проблем професіоналізму особистості й діяльності інженера-будівельника. Вони в рідких випадках одержували яке-небудь задоволення від конструктивного рішення й досягнення позитивних результатів щодо свого професійного самопізнання й самопрограмування, ставлячись до виконання функцій професійної ролі формально, оскільки мали недостатньо адекватну картину бачення «образу інженерно-технічної сфери суспільства, професійної діяльності, інженерно-технічного

колективу», не належною мірою володіли основами професіоналізму й навичками критичної оцінки себе як особистості інженера-будівельника. Виступаючи не здатними вподібнюватися іншим фахівцям, не маючи адекватного уявлення про свої достоїнства й обмеження в плані відповідності своїх соціальних, ділових і індивідуальних якостей вимогам професії інженера-будівельника, недосконалість способів реалізації своєї професійної ролі вони зв'язували з дією не власних, а саме зовнішніх причин, не прагнучи до безперервного професійно-особистісного росту, самовираженню й самоствердженню в сфері вибраної професії.

Низький рівень професійного становлення був характерний тим респондентам, які помилилися у виборі професії, виявляли скептичне ставлення до неї й неприховане небажання досягти основи професіоналізму особистості й діяльності інженера-будівельника, формально виконуючи навчальні завдання й не прагнучі до власного професійно-особистісного росту, самовираження й самоствердження в цій професійній ролі.

З огляду на вище викладене, ми піддали масив випробуваних констатувального етапу дослідження діагностиці на предмет міри вираженості в них функцій професійної свідомості і самосвідомості. Дані діагностики функцій професійної самосвідомості майбутніх інженерів-будівельників в узагальненому вигляді подано нижче, у табл. 2.3.

Так, як засвідчує табл. 2.3, на молодших курсах у жодного зі студентів не був зафіксований факт, що свідчить про високий, вище за середній і середній рівні сформованості цілісної функціональної структури професійної самосвідомості. Це пояснювалося тим, що з п'яти провідних функцій даного професійного новоутворення особистості майбутнього інженера-будівельника, в основному, випадали або слабо проявлялися ознаки кожної з них, особливо трьох функцій - професійного цілепокладання, професійного самопізнання й професійного самопрограмування.

Дані констатувального експерименту про рівні професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників (у %)

Рівні	Курси				
	1	2	3	4	5
ОДАБА (1162 ос.)	(276 ос.)	(245 ос.)	(211 ос.)	(234 ос.)	(196 ос.)
Високий	-	-	-	9	17
Вище за середній	-	-	2	16	26
Середній	4	11	27	19	21
Нижче за середній	17	27	35	46	29
Низький	79	62	36	10	7
ОНМУ (397 осіб)	(97 ос.)	(68 ос.)	(71 ос.)	(85 ос.)	(76 ос.)
Високий	-	-	-	8	18
Вище за середній	-	-	1	18	29
Середній	5	13	29	19	21
Нижче за середній	19	26	37	43	22
Низький	76	61	33	12	10
ІТІВТ (275 осіб)	(54 ос.)	(58 ос.)	(61 ос.)	(43 ос.)	(59 ос.)
Високий	-	-	-	8	16
Вище за середній	-	-	3	17	27
Середній	7	11	28	18	23
Нижче за середній	18	26	39	41	21
Низький	75	63	30	16	13

Зокрема, на першому курсі було зафіксовано, що професійне становлення майбутніх інженерів-будівельників, незалежно від умов організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, здійснюється на рівні, нижче середнього (21-25%) і на низькому (79-75%) рівні. У студентів другого й третього курсів були виявлені більш високі результати, але не такі, якими вони, на нашу думку, повинні бути. Так, у

студентів 2 курсу професійне становлення в ролі майбутнього інженера-будівельника здійснювалося на середньому (11-13%), нижче середнього (26-27%), і низькому (61-63%) рівнях. Студенти 3 курсу переважно розподілилися на цих же рівнях, але у більш високих кількісних показниках: на середньому (26-28%), нижче середнього (35-39%), низькому (30-36%). Лише 1-3% з їхнього числа виявили функції професійної самосвідомості на рівні, вище за середній.

Як бачимо, у жодного студента першого, другого й третього курсів професійне становлення не було зафіксовано на високому рівні, що свідчило про наявні педагогічні резерви, які необхідно реалізувати, щоб інтенсифікувати цей процес.

Насторожували нас і дані, отримані на випускних курсах. Так, у випускників 4 курсу (бакалаврів) було виявлено, що в 10-16% професійне становлення здійснюється на низькому, в 41-46% - нижче середнього, в 18-19% - на середньому, в 16-18% - на вище за середній й тільки в 8-9% - на високому рівнях. У випускників (спеціалістів і магістрів) 5 курсу була зафіксована подібна динаміка. Зокрема, у них професійне становлення в ролі майбутнього інженера-будівельника здійснювалося на високому (16-18%), вище за середній (26-29%), середньому (21-23%), нижче за середній (21-29%) і низькому (7-13%) рівнях. Причому вражали відповіді випускників з низьким рівнем професійного становлення, які свідчили про помилковість їхнього професійного вибору, відсутність професійної прихильності, небажання влаштуватися на роботу за фахом, присвятити своє життя обраній професії інженера-будівельника, розчарування в ній, особливо після виробничої практики, мотиви зміни професійної ролі на більш гуманітарні за своїм змістом й формою при наявності досить високої академічної успішності з професійно орієнтованих дисциплін.

Істотним було й те, що в процесі діагностичних бесід зі студентами всіх курсів було встановлено, що більше третини з них не вважають професію сучасного інженера соціально престижною і цікавою, віддавши їй дев'ятий

ранг із десяти найбільш престижних професій, виділених в Україні. При цьому в майбутньому вони не хотіли б зв'язати своє життя з даною професією. Крім того, абітурієнти спеціалізації “інженер-будівельник”, розуміючи позитивну тенденцію до зростання соціальної значущості будівельних спеціальностей у силу буму індивідуальної забудови територій і масових інвестицій зарубіжних організацій і громадян у новобудови, подають документи для вступу у ВНЗ без урахування своїх пізнавальних інтересів і індивідуальних можливостей і здатностей. Це нерідко приводить їх у процесі навчання у ВНЗ до розчарування, втрати інтересу до професійного навчання, а також невпевненості в собі як у майбутньому інженері, розмитості професійних цінностей, тобто до кризи професійного становлення, особливо для студентів 2 курсу. Динаміка мотивів з першого по випускний курси свідчить про зниження деяких параметрів професійної спрямованості особистості майбутніх інженерів-будівельників, на що вказує індекс їхньої задоволеності майбутньою професією, часто після виробничої практики. Має місце переорієнтація частини студентів стаціонару на заочне відділення або зміни спеціальності (як правило, на гуманітарну в іншому ВНЗ), оскільки найбільшу цінність для них становлять “висока заробітна плата”, «можливість творчого росту, самовдосконалення», «робота, що відповідає їхнім інтересам і здатностям».

Отримані в результаті опитування студентів емпіричні факти свідчили, що існуюча як на початковому (перші два роки), так і на перехідному (третій рік) і визначальному (четвертий і п'ятий роки) етапах технологія професійного навчання й виховання, незважаючи на те, що зміст вищої інженерної освіти постійно оновлюється, форми й методи позааудиторної профорієнтаційної роботи все-таки дотепер недостатньо орієнтовані на здійснення педагогічної підтримки професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у цілому й на професіоналізацію функцій їх повсякденної свідомості й самосвідомості в напрямку трансформації в професійну інженерну свідомість і самосвідомість. Це означало, що провідні

параметри відповідності/невідповідності особистості студентів професії інженера-будівельника й вибраної ними спеціальності, а також мотиви й потреби, що стосуються свого перспективного професійного росту й самовдосконалення, незважаючи на традиційні міри й засоби професійної орієнтації й корекції, об'єктивно не входять у зону їх актуального й найближчого розвитку, тобто не стають предметом спеціальної й систематично організованої самостійної діяльності. На жаль, дані педагогічні завдання як особливо актуальні для професійної освіти й виховання майбутніх інженерів-будівельників рідко стають предметом цілеспрямованої діяльності самих викладачів профільних, соціально-гуманітарних і психолого-педагогічних дисциплін.

Так, соціологічне опитування викладачів профільних, соціально-гуманітарних і психолого-педагогічних дисциплін показало, що дві третини з їхнього числа досить слабо орієнтується в проблематиці, що стосується питань сутності, структури й факторів професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників, а також умов, форм, методів і прийомів ефективної педагогічної підтримки цього процесу. Крім того, значна більшість викладачів (69%), особливо профільних дисциплін, вважає, що професійне становлення студентів як майбутніх інженерів-будівельників починається на старших курсах при вивченні ними професійно орієнтованих дисциплін, зокрема в період виробничої практики. Відповідно до деякої частини їхніх тверджень, висловленої в категоричній формі, у ВНЗ професійне виховання здійснюється в процесі викладання навчальних дисциплін, у зв'язку із чим немає необхідності в спеціальній виховній роботі у позааудиторний час, що стосується посилення професійної спрямованості особистості студентів, у силу того, що вони дорослі люди й бути або не бути інженером-будівельником - їхня особиста справа, що не стосується викладача. Лише незначний контингент викладачів (11%) переконаний, що даний процес починається з першого курсу, чому повинне сприяти викладання кожної з дисциплін діючого навчального плану, а також паралельно здійснюватися

систематична виховна робота з посилення професійних інтересів студентів, удосконалювання їхньої особистості соціальному статусу інженера-будівельника.

При цьому як основні перешкоди на шляху належного рівня професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників викладачі виділили такі, як: слабка поінформованість студентів про професію сучасного інженера й вимог, які висуваються до нього на ринку праці; недостатня професійна спрямованість їхньої особистості в плані входження в професію; пасивність і недостатня відповідальність студентів у придбанні професії; дублювання змісту дисциплін, відсутність новизни й розмаїтості у формах і методах їхнього викладання; несформованість структури навчально-пізнавальної діяльності; розрив між теоретичної і практичною підготовкою, відсутність необхідних інноваційних засобів, методів і форм професійного навчання, пізніше включення студентів у сферу професійної (інженерної, конструкторської й організаційно-управлінської) діяльності; відсутність цілеспрямованої й систематичної роботи із професійного виховання й самовиховання студентів; слабкість міжпредметних зв'язків гуманітарних і профільюючих дисциплін; домінування словесних методів навчання над наочними і практичними, а також репродуктивних методів над евристичними і творчими; формалізм у реалізації нових педагогічних технологій, зокрема недовіра до кредитно-модульної системи. Саме врахування даних недоліків, на думку викладачів, буде сприяти досягненню більше істотних результатів у професіоналізації особистості майбутніх інженерів-будівельників.

Зазначимо, що дані констатувального експерименту переконливо засвідчили, що в умовах традиційно організованого навчально-виховного процесу вищого навчального закладу професійне становлення студентів як майбутніх інженерів-будівельників, а також професіоналізація функцій їхньої повсякденної свідомості й самосвідомості відбувається переважно стихійно, тобто без належного педагогічного керування, і активізується переважно з

моменту вивчення ними профільних дисциплін зі спеціальності (7 семестр) і проходження на старших курсах виробничої практики.

Загалом, означений процес на етапі професійної підготовки у ВНЗ найчастіше проходить стихійно й дотепер не носить характеру цілеспрямованого педагогічного супроводу й керування з оцінкою прикінцевих виховних і освітніх результатів щодо міри професіоналізації вищих психічних функцій випускників як інженерів-будівельників, міри їхньої професійної спрямованості, стійкості й прихильності.

Ці невтішні висновки спонукали нас до пошуку й теоретичного обґрунтування необхідних і достатніх педагогічних умов, які забезпечують ефективність процесу професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників, способи реалізації яких вимагали експериментальної апробації в реальному навчально-виховному процесі вищого закладу освіти. Саме цьому присвячено наступні параграфи поданого розділу дисертації, до чого ми переходимо нижче.

2.2. Обґрунтування педагогічних умов професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу

Перш, ніж виявити умови, що впливають на той чи інший процес, необхідно чітко визначити поняття «умова» і «педагогічна умова». Тлумачний словник С.Ожегова визначає умову як вимогу, що ставиться однією із сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про щонебудь; як правила, що встановлюються у будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що [193, с. 776]. З.Курлянд відзначає, що, коли одне явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим явищем в процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище обумовлює існування іншого явища, воно є умовою [151, с. 31]. Ми розуміємо педагогічну умову

як такі обставини та способи організації, що сприяють розвитку професійних і особистісних якостей майбутніх фахівців поставленій меті.

Як свідчать результати емпіричних досліджень, проведених О.Бідніченко, Е.Зєром, А.Кагановим, С.Кугелем, А.Лукошкіним, Б.Федорішиним та ін. [22, 92, 104, 147, 167, 310], основний контингент студентів, що вступають на інженерні спеціальності, перебуває у віковій стадії, що характеризується продовженням «розвідки» і дослідження світу професій, хоча вже й у більш вузькій сфері. Крім того, учорашні школярі, вступаючи до технічного вузу, продовжують здійснювати звичну для них навчально-пізнавальну діяльність, повністю не усвідомлюючи того, що вона фактично протікає в зовсім інших психолого-педагогічних умовах, які вимагають самостійної регуляції її інтенсивності, систематичності і якості при новій цільовій спрямованості, пов'язаної з оволодінням інженерної спеціальності й професії, у силу чого всі форми вузівського навчання, покликані забезпечити успішний перехід студентів до професійної діяльності, уже не є чисто навчальними, а з'являються навчально-практичними й навчально-виробничими. Однак досить значна частина студентів продовжують ставитися до навчання в технічному ВНЗ як раніше в школі, тобто як до простого накопичення знань, недостатньо піклуючись про їхнє практичне застосування в сфері професійної праці. Недостатній відсоток студентів, що оцінюють інженерну освіту з погляду підготовки до професійної діяльності, свідчить про необхідність трансформації дидактичної системи технічного ВНЗ як засобу їхньої професійної орієнтації в напрямку оптимізації процесу професійного становлення майбутніх інженерів.

Як вказують С.Кугель і О.Нікандров, незрілість абітурієнтів технічних ВНЗ виражається в тому, що нерідко вибір професії й конкретного навчального закладу відбувається при недостатній поінформованості про майбутню інженерну спеціальність, характер професійної діяльності, умови праці, соціальні і психологічні вимоги, що висуваються інженеру як фахівцеві [147]. На питання: «чи представляєте Ви характер, зміст і умови

Вашої майбутньої професійної діяльності?» більшість студентів першого курсу, що вступили до будівельних ВНЗ, дали такі відповіді, які свідчать про досить неясне уявлення щодо своєї майбутньої інженерної спеціальності. Крім того, відповіді на дане питання студентів другого й третього курсів вказують на те, що в більшості випадків професійна поінформованість майбутніх інженерів-будівельників розвивається дуже повільно, тому що їм недостатньо чітко представляється структура професійної діяльності й рольові функції інженерних кадрів. Так, в 52,9% студентів третього курсу уявлення про професію інженера-будівельника мало чим відрізняються від їхнього первісного уявлення, зафіксованого до вступу в технічний ВНЗ.

За даними, наведеними соціологами, у ряді випадків абітурієнти, вступаючи до технічних ВНЗ, взагалі не пов'язують свої плани з роботою за інженерною спеціальністю, оскільки їхній інтерес до навчання підтримується не любов'ю до професії, а прагненням до пізнання нового (37%) або придбання гідного соціального статусу (31%). У силу цього, недостатньо свідомий вибір ВНЗ або професії інженера-будівельника приводить до того, що число незадоволених своєю спеціальністю росте від першого курсу до випускного.

Більш глибоке вивчення особистісних особливостей студентів у ході навчання у вищій технічній школі з обліком життєвих орієнтацій, настанов на цінності освіти й обраної спеціальності, характеру спрямованості й т.ін. дозволяє виділити два основних типи входження в професію інженера-будівельника, умовно названих у якості формального й творчого підходів. Так, формальний підхід до оволодіння професією інженера-будівельника спостерігається у студентів, орієнтованих на пристосування до умов вузівського навчання й тих, які центрують свою увагу на благополучній здачі сесії. Даний тип адаптації йде в розріз із завданнями професійного становлення особистості майбутнього інженера-будівельника, тому що не виходить за межі підпорядкування існуючої ситуації. На відміну від формального підходу, при творчому входженні в професію відбувається не

тільки міцне й глибоке засвоєння професійних знань і способів діяльності, але й за допомогою високої пізнавальної активності й самостійності формування в майбутніх інженерів-будівельників творчого мислення, управлінського й комунікативного потенціалу, необхідного для висококваліфікованої роботи з інженерної спеціальності.

Як результат, необхідна оптимізація процесу професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників, яку вбачають у:

- досягненні цілісності процесу формування особистості майбутнього інженера як професіонала в період навчання у вищому закладі освіти з урахуванням наступного професійного самовизначення й самовдосконалення в ході подальшої трудової діяльності;

- реалізації диференційного підходу в процесі професійної підготовки з урахуванням диспозицій студентів (використанні спеціальних виховних впливів на студентів, що вибрали навчальний заклад всупереч своєму ідеалу, націлених на прилучення їх до даної професії й розкритті її перспектив у плані реалізації їхніх творчих можливостей і індивідуально-професійному росту; залучати студентів, які проявляють інтерес до професії інженера, до відповідальних доручень, до більш активної участі в науково-дослідній роботі, громадському житті);

- здійсненні практики збалансованого обміну студентами між ВНЗ на основі їхніх добровільних побажань для тих з них, хто до кінця першого року навчання розчарувався у виборі спеціальності, але продовжує опановувати небажаною професією заради одержання диплома;

- розширенні сфери професійної освіти й поглибленні виховної роботи по узгодженню життєвих планів студентів з їхніми реальними перспективами, що розкриваються рівнем розвитку продуктивних сил і місцем сфери праці інженера-будівельника в економіці країни;

- посиленні ролі гуманітарних, психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін (особливо курсу «Введення в спеціальність інженера-будівельника», «Професійна етика інженера» та ін.), а також соціальної

практики (у вигляді шефської або волонтерської роботи, госпдоговірних науково-дослідних робіт, лекційно-пропагандистської діяльності поза ВНЗ і т. ін.) у навчально-виховному процесі технічного ВНЗ в цілому й професійній орієнтації студентів, зокрема;

- єдності принципів широкої доступності, можливої зміни різноманітних видів діяльності, що відтворюють різні напрямки професійної праці для всіх студентів, і їхнього професійного розвитку, забезпечуваного ієрархічністю програм діяльності, орієнтацією на завдання зростаючих труднощів, що дозволяє оцінити темп просування майбутніх інженерів-будівельників у нові для них видах діяльності, рівень продуктивності їхньої поведінки й творчості, прояву професійно важливих якостей особистості;

- гармонійності поєднання загальнонаукової, технічної, організаційно-управлінської й соціально-психологічної підготовки;

- забезпеченні профорієнтаційної спрямованості всього навчально-виховного процесу технічного ВНЗ за допомогою поєднання фундаментальної підготовки майбутніх інженерів-будівельників, що дозволяє їм вільно й зі знанням справи орієнтуватися в складних науково-технічних і соціальних проблемах, і її професіоналізації, що передбачає тісне погоджування всієї підготовки із завданнями їхнього професійного становлення як висококваліфікованих фахівців;

- налагодженні більш тісних міжпредметних зв'язків і посиленні профілювання загальних і фундаментальних дисциплін у напрямку досягнення єдності навчально-пізнавальних, науково-дослідних і суспільно-трудова процесів.

Внаслідок цього, з огляду на те, що зміст професійної освіти має бути суворо узгоджений з тим, що повинен робити фахівець в тій професії, заради якої його навчають, а також з його можливостями й схильностями, тому що людина прагне знайти себе в роботі, а не просто знайти роботу, до якої він придатний, орієнтацію змісту викладання соціально-гуманітарних дисциплін у логіці формування професіоналізму особистості й діяльності майбутніх

інженерів-будівельників ми розглядаємо в якості першої необхідної умови оптимізації їхнього професійного становлення на стадії навчання у вищій технічному навчальному закладі.

Як було показано нами вище, вибір майбутньої професії інженера-будівельника, сфери професійної освіти й професійного шляху є тривалим процесом, який підготовляється всім попереднім розвитком особистості, що включає серії самостійних рішень, прийнятих і реалізованих нею протягом ряду років. У зв'язку із цим зусилля викладачів технічних ВНЗ, які курують процеси професійної орієнтації й професійного становлення студентів як майбутніх інженерів-будівельників, повинні бути зосереджені на створенні умов для виховання в них певної активності й психологічної готовності до різноманітних видів соціальної діяльності, відповідних їхньому віку й новому соціальному статусу - бути студентом. При цьому про психологічну готовність студентів до навчально-дослідницької, квазіпрофесійної, навчально-професійної і власне професійної діяльності, як відзначають А.Вербицький [50], Ю.Сосновикова [311] та ін., можна говорити лише тоді, коли накопичені в їх минулому індивідуальному досвіді відносини, знання, навички й уміння складаються в досить «стійку структурну організацію, що забезпечує самостійну побудову й активне виконання нової діяльності» [311, с.117]. Але, незважаючи на це, для формування такої готовності на віковому етапі студентської юності є свої специфічні умови, від врахування й правильного використання яких залежить успіх професійного становлення особистості майбутнього професіонала в цілому.

Істотно й те, що в процесі професійного становлення особистості майбутнього інженера-будівельника мають значення не тільки зовнішні, об'єктивні, але й внутрішні, тобто суб'єктивні фактори. Останні у якості переломлення в його свідомості накопичених знань і досвіду, співвіднесення себе зі світом, що виражається в ціннісних орієнтаціях, у певному світовідчутті й світогляді, формуються при різних рівнях активності й свідомості. Так, з одного боку, це може бути просте засвоєння майбутнім

інженером-будівельником наявних у суспільстві загальнолюдських і професійних норм і цінностей як пряме їхнє присвоєння й переклад в особистісний план за допомогою механізму інтеріоризації: це правильно й добре, тому що так прийнято в інженерному співтоваристві; я поводжуся таким чином, тому що так роблять усі.

Зрозуміло, що формування такої нормативної оцінки може забезпечуватися зіставленням своєї поведінки з нормами й вимогами, висунутими найближчим оточенням, для якого характерний розгляд наявної ситуації, у зв'язку із чим у відповідних реакціях переважають дії, розраховані на негайний і цілком однозначний результат. Як логічний наслідок, реалізація особистості майбутнього інженера-будівельника в цьому випадку здійснюється по заздалегідь апробованих і схвалених нормах, тобто його професійна поведінка однозначно детермінується безпосередньо сприйманою ситуацією, оцінюваної в нормах і поняттях, санкціонованих співтовариством інженерів як певною соціально-професійною групою. Як бачимо, це не що інше, як адаптація студента до нових умов свого професійного буття, які диктують йому певну поведінку, до якої він повинен прагнути.

З іншого боку, перехід студента на більш високий рівень активності й свідомості при побудові своєї професійної поведінки припускає не тільки засвоєння професійних норм, правил і схем, у відповідність із якими він повинен діяти, але й свідоме регулювання своїх дій. У цьому випадку мова йде про вироблення власних позицій і відносин, що дозволяють майбутньому інженерові-будівельникові здійснити свідому оцінку навколишньої дійсності й системи дій, необхідних для її перетворення. При цьому для нього характерно осмислене співвіднесення внутрішніх умов, які визначають професійну поведінку майбутнього інженера-будівельника, із зовнішніми й ухвалення самостійного рішення з повною відповідальністю за все зроблене або упущене. Але в цьому випадку студентом виробляється глибокий і всебічний аналіз сформованої ситуації і її динаміки, її минулого і ймовірного

майбутнього, що дозволяє йому свідомо будувати прогноз своєї професійної життєдіяльності за допомогою опосередкування ближнього через далеке [45].

Як результат, у процесі професійного становлення особистості майбутнього інженера-будівельника необхідний момент його самовизначення, що, будучи тісно пов'язаним із самопізнанням і формуванням відношення до себе й своїх можливостей як до професіонала, припускає свідоме зіставлення своїх наявних і потенційних можливостей з об'єктивними вимогами професійної діяльності, їхню оцінку, активний пошук шляхів удосконалювання своїх умінь, навичок і професійно важливих якостей, а також компенсації відсутніх. При цьому професійне самовизначення найбільш інтенсивно проявляється при оцінці студентом своїх можливостей у сфері майбутньої інженерної діяльності. У цьому випадку ним співвідноситься складна сукупність ціннісних орієнтацій, спрямованостей, здатностей, індивідуально-психологічних особливостей, підготовленості, стану здоров'я з потребами суспільства в їхньому специфічному вираженні для даного часу, вимогами професії, сімейним умовам і т.д.

Як підкреслюють Е.Клімов, В.Подшивалкіна, С.Рубінштейн та ін., необхідність у професійному самовизначенні може виникнути на різних етапах професійного становлення, однак є певні поворотні точки або моменти, коли співвіднесення себе зі світом професійної праці стає особливо актуальним [119, 220]. Істотно й те, що перший з них припадає на старший шкільний вік і пов'язаний з вибором професії або навчального закладу, який здійснює підготовку до неї. І хоча на цьому етапі ще немає й не може бути повного орієнтування у всьому різноманітті внутрішніх і зовнішніх умов, що допомагає оптимальному професійному самовизначенню особистості, однак від цього етапу, підсумовують автори, залежить подальша доля майбутнього фахівця. Зв'язано це, згідно їхньої думки з тим, що професійний розвиток як і будь-який розвиток, включає зв'язок сьогодення, минулого й майбутнього в житті особистості. Зокрема останнє проявляється в тому, що людина

відповідальна «не тільки за те, що вона робить, але й за те, ким вона буде й стане, за саму себе, за те, що вона є, оскільки те, ким вона є зараз, - це в якийсь попередній момент її життя було тим, ким вона буде» [287, с. 358].

Разом з тим, професійне самовизначення особистості в період навчання в загальноосвітній школі, будучи важливою умовою наступного успішного освоєння обраної професії, не припиняється й на етапі професійного навчання, зокрема в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників у технічних вищих навчальних закладах. Однак, як відзначають А.Лукошкін, В.Мясіщев, В.Отрут та ін. [167, 188, 288], без активного вироблення власних позицій, установок і відношення до інженерної професії, що здобувається, не можна стати сьогодні висококваліфікованим фахівцем. Це означає, що без цього не можна говорити про професійне становлення майбутнього інженера-будівельника, оскільки власний внесок фахівця у вибраній ним сфері діяльності визначається не тільки тим, чи володіє він необхідним досвідом для подальшого пізнання й перетворення світу, але й тим, чи виробилася в нього активна позиція у взаємодії зі світом професії, цілеспрямованість і наполегливість у реалізації своїх професійних планів. Це твердження вдало ілюструє цитата В.Мясіщева про те, що «у навчальній і виробничій роботі виступає зовсім ясно загальна закономірність: функціональні можливості людини в будь-якому напрямку діяльності можуть бути визначені лише при наявності його активно-позитивного відношення до завдання» [188, с. 118].

Як наслідок, впливає висновок, що становлення майбутнього інженера як професіонала тісно пов'язане з його розвитком як особистості. І оскільки особистісний простір ширше професійного, то перше істотно впливає на останнє. Особистість майбутнього інженера звичайно впливає на вибір професії, на хід його професійної адаптації, підтримує на належному рівні його професійну майстерність. Однак особистість може й перешкоджати становленню майбутнього інженера як професіонала в силу відсутності в нього працьовитості, нерозвиненості загальнолюдських здатностей,

пізнавальних і професійних мотивів та ін. Разом з тим, професійно важливі якості майбутнього інженера в ході становлення роблять зворотний (позитивний або негативний) вплив на його особистість. Як правило, якщо успіхи в професії стимулюють розквіт його особистості, то, навпаки, інженер, що не відбувся як професіонал - це нерідко особистість, що гасне.

Іншими словами, якщо в психологічному плані професійне становлення особистості майбутнього інженера-будівельника в умовах технічного ВНЗ являє собою процес кількісних і якісних змін, пов'язаних з удосконалюванням його розумових і фізичних можливостей, формуванням нових способів діяльності, які дозволяють здійснювати нові для нього види діяльності, обумовлені вибраною професією, то в соціальному плані воно обумовлено системою суспільних відносин, його безпосереднім соціальним оточенням, характером зв'язків і взаємодій з навколишнім культурно-освітнім простором, що, у свою чергу, визначається традиціями, загальним порядком, корпоративною культурою конкретного навчального закладу й т. ін. Обумовлене це тим, що соціальна ситуація розвитку, як підкреслює Л.Виготський, є той специфічний соціокультурний контекст, у який активно включений людина [54, с. 39], що обумовлює спосіб життя, систему відносин і переживань людини, соціальні ролі, морально-духовну позицію й позицію особистості відносно навколишнього світу й самої себе в цьому світі.

Це означає, що, з одного боку, чим багатше спілкування особистості майбутнього інженера-будівельника в умовах технічного ВНЗ як сукупність соціально-моральних відносин, діяльного й творчого відношення з оточуючим його соціально-професійним середовищем, тим успішніше протікає його становлення як професіонала; з іншого боку - професійне становлення майбутнього інженера відбувається на основі його власної активної діяльності: чим активніше він пізнає світ своєї професії, тим вище буде темп його професійного становлення, тим скоріше він відбудеться як кваліфікований фахівець і як особистість. Обумовлено це тим, що майбутнього інженера-будівельника не можна «зробити», «виготовити»,

«виліпити» як річ, як продукт, як пасивний результат впливу ззовні. Можна тільки обумовити його суб'єктне включення в навчально-пізнавальну й навчально-професійну діяльність, викликавши його власну навчальну й творчу активність. Професійне становлення в даному контексті є й процес і результат суб'єктного включення майбутнього інженера-будівельника в систему вузівської професійної підготовки, що повинне відбуватися в процесі його навчально-пізнавальної, науково-дослідної, навчально-професійної й творчої діяльності, професійно-орієнтованого спілкування й пізнання, а також самопізнання ним функціональних завдань професії інженера-будівельника при багатоплановому усвідомленні свого місця в ній.

Як бачимо, викладене вище дозволяє дійти висновку, що чи стане майбутній інженер-будівельник професіоналом, залежить від двоєдиного процесу – придбання знань і накопичення досвіду, з одного боку, а також за умови його активності й зацікавленості в процесі свого професійного становлення, з іншої сторони. В зв'язку з цим особливого значення набуває сама специфіка системи організації навчально-виховного процесу, у яку включаються майбутні інженери-будівельники на етапі їхньої професійної підготовки у ВНЗ. Серед відомих систем у наш час найбільш відповідною цьому завданню вважається модульне, активне, контекстне й особистісно зорієнтоване навчання й виховання, що створюють найбільш сприятливі умови для оптимізації академічних і індивідуально-професійних досягнень кожного студента з урахуванням рівня його попередньої підготовки, ефективність яких продемонстрована в дослідженнях Т.Алексєенко, А.Алексюка, І.Богданової, К.Вазіної, А.Вербицького, Т.Миськовської, О.Пехоти, І.Подласого, О.Савченко, В.Сушанко, А.Фурмана та ін. При цьому характерно те, що серед останніх все більшу популярність здобуває особистісно зорієнтоване навчання й виховання як найбільш доцільна для масового впровадження у вітчизняні вищі навчальні заклади, що прагнуть до інтеграції в європейський освітній простір. Даний вибір обумовлений тим, що кредитно-модульна система припускає організацію професійної

підготовки майбутніх фахівців шляхом самостійного суб'єктного вибору ними вже з перших днів навчання у ВНЗ як індивідуального темпу й режиму, обсягу й способів засвоєння теоретичних і практичних знань, так і особистісно-усвідомлених кінцевих результатів їхнього професійного навчання, виховання й розвитку.

Загалом, особистісно зорієнтоване навчання й виховання як певна система організації професійної підготовки спрямована на досягнення таких завдань, як:

- забезпечення свободи вибору студентами змісту, форм і методів навчання й гнучкості їхньої підготовки з урахуванням швидкої зміни вимог національного й міжнародного ринків праці;

- надання можливості навчання майбутніх фахівців за індивідуальними програмами і темпом;

- стимулювання студентів як активних учасників навчально-виховного процесу з метою досягнення високої якості вищої професійної освіти;

- забезпечення відповідності порядку й режиму навчання студентів їхнім можливостям в одержанні професійних кваліфікацій відповідно до потреб сучасного ринку праці [364].

Реалізацію особистісно-зорієнтованого підходу до навчання майбутніх фахівців пов'язують передусім з:

- забезпечення глибокої диференціації й індивідуалізації шляхом використання великої кількості різнопланових завдань, різноманітних видів групової й індивідуальної самостійної роботи студентів;

- здійснення ефективного керування навчально-пізнавальним і навчально-виховним процесами;

- проведенням систематичного потокового контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів;

- стимулюванням активної навчальної, навчально-дослідницької й творчої діяльності майбутніх фахівців [67].

Більш глибоке ознайомлення із сутністю й можливостями особистісно-зорієнтоване навчання й виховання як засобу значного підвищення пізнавальної самостійності майбутніх фахівців, придбання ними здатності до професійної самореалізації в умовах швидких соціально-економічних змін за рахунок систематичного самоконтролю й самооцінки знань, гласності результатів і організації навчального процесу за допомогою академічного змагання студентів сприяє:

- активізації планомірної навчальної роботи студентів протягом кожного семестру навчання;
- здійсненню ними систематичної навчально-пізнавальної праці;
- індивідуалізації й персоналізації їхнього навчання;
- розвитку інтелектуального й творчого потенціалу майбутніх фахівців [57].

В аспекті професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників реалізація системи особистісно-зорієнтованого навчання й виховання, на нашу думку, може сприяти його ефективності не тільки за рахунок розширення, поглиблення й системного структурування змісту їхньої професійної освіти, але й на підставі вдосконалення таких функцій самоконтролю й самооцінки особистих досягнень студентів, як-от:

- освітньої, що дозволяє фіксувати якість і рівень знань, які здобуваються, щодо сутності професіоналізму особистості й діяльності інженера-будівельника;
- оцінної, що припускає встановлення реальних досягнень майбутніх інженерів-будівельників в аспекті їхнього професійного розвитку й саморозвитку;
- діагностувальної, що допомагає встановити причини їхніх труднощів і протиріч, а також криз професійного становлення;
- виховної, яка сприяє формуванню в майбутніх інженерів-будівельників позитивного відношення до професії й своєї особистості як майбутнього професіонала-будівельника.

Як бачимо, з вище викладеного випливає, що однією з найважливіших і необхідних педагогічних умов, що сприяє входженню майбутніх інженерів-будівельників у професію й підвищенню успішності їхнього професійного становлення, є стимулювання мотивів суб'єктного включення студентів – майбутніх інженерів-будівельників у процес професійної підготовки засобами особистісно-зорієнтованого навчання й виховання.

Як стверджують сучасні соціологи, етап становлення в українському суспільстві нових - ринкових відносин, а також тісно пов'язаний з ним процес відокремлення особистості, значно звузив границі руйнівних суспільних зв'язків до внутрішньородинних, збільшуючи тим самим значення й роль соціального статусу батьківської родини, у тому числі й у професійному становленні й самовизначенні випускників вищих закладів освіти. Причому, розгляд взаємодії систем освіти й ринку праці з урахуванням двох рівнів соціально-професійного самовизначення - проєктивному (як виборі професійної освіти) і ретроспективному (як пошуку застосування на ринку праці професійних умінь і навичок), відзначає В.Подшивалкіна, дозволяє зафіксувати, що на першому рівні самовизначення переважає вплив інерційного функціонування масштабної системи освіти й традиційно твердої системи огляду професійних умінь і навичок. На другому рівні реальні можливості працевлаштування вносять значні корективи в проєкт професійного самовизначення, але з деяким запізненням для певної частини молоді. І хоча розбіжність між мотивами вибору професії й мотивами професійної діяльності фіксувалися й раніше [220], період становлення ринкових відносин значно ускладнює будь-який процес вибору в силу своєї нестабільності, суперечливого «сусідства» колишніх і нових форм господарювання, а також недосконаліми й часто відсутніми механізмами перетворення інформації в поведінку майбутніх фахівців. Як наслідок, підкреслює автор, професійне самовизначення особистості майбутнього інженера, що представляє собою програмування, яке систематично порівнюється із процесами зовні, у якому формується, відтворюється й

удосконалюється стратегія його професійної діяльності, виявляється дезорієнтованим [220, с. 123].

Виявляється, що з початком функціонування в українському суспільстві ринкових механізмів, процес професійного становлення й самовизначення майбутніх інженерів придбав якісно нові характеристики й значно розширив його тимчасові межі. Інакше кажучи, зміни в структурі зайнятості населення України висувають на перший план професійну мобільність і гнучкі договірні форми трудових угод, пошук більше ефективних форм використання робочого часу. У силу цього, професійна стабільність і професійна усталеність, що раніше заохочувалося на загальнодержавному рівні, як показують результати досліджень, проведені під керівництвом В.Шубкіна [331], змінилася сьогодні на професійну мобільність фахівців як на необхідну умову для підтримки їхньої конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

Крім того, офіційно зареєстрована ситуація на ринку праці й дані прогнозів служби зайнятості про приховане безробіття свідчать про збільшену необхідність професійного «перевизначення» фахівців з вищою інженерно-технічною освітою. Для частини з них на другому етапі професійного самовизначення формується необхідність більш кардинального «пересамовизначення», оскільки випускники інженерно-будівельних спеціальностей входять на ринок праці з обмеженим числом посад і робочих місць. Саме два фактори - попит на ринку праці й місце в соціальній ієрархії, які визначають коло споріднення й знайомств батьків випускників інженерно-технічних ВНЗ більшою мірою, чим інші фактори, впливають на процес їхнього професійного самовизначення. І якщо в соціологічних дослідженнях початку 90-х років знаходив висвітлення той факт, що в молоді при виборі професії знижується вплив соціального походження [310], то в сучасних умовах початку XXI століття із внесенням елементів ринкової вартості в систему вищої освіти процес професійного самовизначення починає зазнавати залежність від матеріальних і фінансових ресурсів

батьківської родини абітурієнта [310, с. 124]. Не випадково, більше половини студентів інженерних спеціальностей, опитаних на останньому етапі навчання в технічному закладі освіти відзначають, що їхній первісний вибір професії інженера визначався багатьма зовнішніми факторами, не пов'язаними з особистим інтересом до неї. Опитування випускників, що проводилося на констатувальному етапі, показало, що навчаючись на стаціонарі, 16% з них відчували бажання перевестися на заочну форму навчання й влаштуватися на роботу, а ще 13% збиралися піти працювати й перервати навчання у вищому закладі освіти. І якщо тільки 25,8% випускників під час навчання визначилися з напрямком післявузівської діяльності, то для інших одержання диплома відкриває нові умови для реалізації своїх сил за власним бажанням і відповідно до наявних можливостей. З нашої позиції, в деякій мірі ці дані свідчать про незатребуваність сьогодні на ринку праці високого рівня інженерної освіти в тому обсязі, у якому система вищої освіти поставляє. А якщо врахувати, що розвиток торговельно-посередницького бізнесу в Україні й пов'язаних з ним побутових послуг, обумовлює попит на професії сервісного профілю, не пов'язані з високоінтелектуальною працею, то, зрозуміло, що саме ця тенденція координує процес професійного самовизначення випускників інженерно-будівельних спеціальностей, повертаючи його в русло зниження професійного рівня при працевлаштуванні.

Більш глибокий аналіз специфіки професійної прихильності випускників інженерних спеціальностей показує, що тільки 26,5% з них властива повна професійна прихильність, коли основу трудової діяльності становить робота зі спеціальності, отриманої в технічному ВНЗ; 18,4% - зміщена прихильність, коли основу трудової діяльності становить інша діяльність, але знання й уміння, отримані у ВНЗ, доповнюють її; 15,3% - неповна прихильність, коли вони виконують іншу роботу, епізодично використовуючи в ній навички, отримані у ВНЗ; 16,3% - невизначена професійна прихильність, коли трудова діяльність практично не пов'язана з отриманою у ВНЗ спеціальністю [301, с.

129]. У цілому, 80% випускників технічних ВНЗ не планують працювати за інженерною спеціальністю, воліючи піти в держапарат (26-35%), бізнес (26-30%) або виїхати за кордон (5-10%) і тільки 15% виявляють бажання працювати за обраною інженерною спеціальністю.

Як бачимо, у сучасних умовах при організації процесу професійного становлення й самовизначення майбутніх інженерів-будівельників насамперед необхідно враховувати об'єктивні реалії суспільства періоду ринкової реформації, зокрема те, що об'єктивно попит на ринку праці в цей час на інженерні спеціальності невеликий (з 14 найбільш авторитетних професійних груп у суспільній свідомості населення останніми відзначені інженери), що значно ускладнює їхнє працевлаштування після закінчення вузу. А з урахуванням зменшення коштів, які виділяються на соціальні потреби для діяльності Державної служби зайнятості (яка передбачена Законом про зайнятість України) по здійсненню інформаційно-посередницьких послуг, яких все більше потребують випускники, у силу чого вони стихійно переходять в область міжособистісних неформальних взаємин, з новою силою виявляється потреба в спеціально організованій траєкторії по цілеспрямованій роботі з випускниками по пошуку роботи і їхньому працевлаштуванню відповідно до отриманої інженерної спеціальності. Цьому, як стверджує В.Подшивалкіна, багато в чому можуть сприяти нові соціальні технології, які знайшли уявлення в рамках мікросоціальної інженерії (особистісне проектування, самоменеджмент, рекрутмент, іміджмейкінг, соціальна діагностика, соціальна терапія та ін.), у рамках яких технологічний ланцюжок зусиль, що вживаються, як з боку викладачів, так і з боку студентів повинен вибудовуватися в чергуванні й переплетенні інформаційного забезпечення й формуючих ігрових моментів [288].

Приймаючи означене твердження, ми припустили, що в підсумку застосування нових соціальних технологій у плані підвищення успішності професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників може створити вивірену самоорганізовану систему їхніх дій по баченню життєвої

перспективи, зокрема моменту самоорганізації ними свого працевлаштування за фахом. У зв'язку із цим ми розглядаємо використання нових соціальних технологій щодо визначення майбутніми інженерами-будівельниками власної життєвої перспективи, зокрема в напрямку пошуку місця роботи й професійного працевлаштування в якості третьої необхідної педагогічної умови при організації процесу їхнього професійного становлення.

Таким чином, теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми професійного становлення особистості, результати якого послідовно були викладені нами у відповідних параграфах першого розділу й власні спостереження, дозволили сформулювати гіпотезу дослідження, що заснована на припущенні про те, що якщо реалізувати педагогічні умови, які передбачають забезпечення професійної спрямованості змісту і способів викладання гуманітарних дисциплін; стимулювання мотивів суб'єктного включення студентів у процес професійної підготовки з урахуванням їхніх вікових, гендерних та індивідуальних особливостей; використання соціальних технологій щодо визначення студентами власної життєвої перспективи, зокрема в напрямку пошуку місця роботи й професійного працевлаштування, то професійне становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу відбуватиметься більш ефективно. Правомірність означеної гіпотези перевірялася впродовж проведення формувального етапу педагогічного експерименту, хід і результати якого висвітлено в наступному параграфі поданої дисертаційної роботи.

2.3. Сутність експерименту з апробації педагогічних умов професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу

Враховуючи те, що термін перебування студентів - майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу

являє собою відносно самостійний і досить тривалий етап їхнього професійного становлення, то ми, додержуючись позиції А.Каганова [104] й А.Вербицького [50], конкретизували цільові завдання й специфіку його трьох провідних стадій за відповідними предметно-змістовими складовими професійної підготовки. Як результат, професійне становлення майбутніх інженерів-будівельників правомірно було розглядати як процес послідовного проходження ними трьох основних стадій:

- адаптаційно-перехідної стадії, яка випадає на 1-3 семестри й опікується переважно викладанням дисциплін гуманітарної та соціально-економічної (Історія України, Українська мова, Філософія, Культурологія, Психологія, Економічна теорія, Політологія, Правознавство, Соціологія, Іноземна мова, Фізична культура, Основи менеджмента і маркетинга), що розраховані на 1377 годин (25,5 кредитів), а також природничо-наукової (Математика, Фізика, Хімія, Теоретична механіка, Інформатика, Основи системного аналізу, Безпека життєдіяльності, Екологія), що розраховані на 1539 годин (28,5 кредитів) підготовки;

- професійно-накопичувальної, яка випадає на 4-7 семестри й опікується викладанням дисциплін професійної (Гідравліка, Механіка ґрунтів, основи і фундаменти, Гідрологія і гідрометрія, Інженерна геологія і гідрогеологія, Гідротехнічні споруди, Гідроелектростанції, Технологія та організація гідротехнічного будівництва) та практичної підготовки за напрямом (Вступ до будівельної справи, Технічна механіка рідини і газу, Водопостачання і водовідведення, Опір матеріалів, Будівельна механіка, Будівельне матеріалознавство, Інженерна графіка, Метрологія і стандартизація, Інженерна геодезія, Інженерна геологія і основи механіки ґрунтів, Планування міст і транспорт, Охорона праці, Архітектура будівель і споруд, Будівельні конструкції, Організація будівництва, Будівельна техніка, Технологія будівельного виробництва, Економіка будівництва, Виробнича база будівництва, Електротехніка в будівництві, Теплогазопостачання і вентиляція), що обіймають 1998 годин (37 кредитів), а також виробничою

практикою, яка передбачає ознайомлення майбутніх інженерів-будівельників з технологічним й організаційним аспектами їхньої професійної діяльності;

- фахово-визначальної стадії, яка випадає на 8-10 семестри й опікується викладанням дисциплін професійної та практичної підготовки із спеціальних видів діяльності у такому складі: Міське будівництво і господарство (Планування та благоустрій міст, Міські вулиці та дороги, Міський транспорт, Інженерна підготовка міських територій, Утримання міської забудови - 837 годин/15,5 кредитів); Промислове і цивільне будівництво (Опір матеріалів і основи теорії пружності та пластичності, Будівельна механіка, Металеві конструкції, Залізобетонні та кам'яні конструкції, Технологія та організація будівництва (управління, планування та організація будівництва), Основи і фундаменти, Зведення і монтаж будівель і споруд – 837 годин/15,5 кредитів); Технологія будівельних конструкцій,

- виробів і матеріалів (Органічна хімія, Фізична хімія та хімія силікати, В'язучі речовини, Заповнювачі для бетонів, Бетони і будівельні розчини, Металознавство і зварювання, Процеси і апарати у виробництві будівельних конструкцій виробів і матеріалів, Арматура для залізобетонних конструкцій – 837 годин/15,5); Автомобільні дороги та аеродроми (Ґрунтознавство та механіка ґрунтів, Будівельна механіка, Гідравліка, гідрологія, гідрометрія. Інженерна геодезія, Економіка будівництва та експлуатації автомобільних доріг і аеродромів, Комп'ютерні технології в будівництві та експлуатації автомобільних доріг та аеродромів, Основи автоматизації виробничих процесів у будівництві та експлуатації автомобільних доріг та аеродромів, Фізико-хімічна механіка дорожньо-будівельних матеріалів, Будівництво та експлуатація інженерних мереж, Дорожні машини й обладнання, Транспорт і шляхи сполучення - 837/15,5 кредитів); Мости і транспортні тунелі (Опір матеріалів, Теорія пружності, пластичності та повзучості, Будівельна механіка, Інженерна геодезія, Ґрунтознавство та механіка ґрунтів, Гідравліка, гідрологія, гідрометрія, Технологія та організація будівництва транспортних

споруд, Утримання інженерних споруд - 837/15,5 кредитів); Теплогазопостачання і вентиляція (Термодинаміка, Тепломасообмін, Аеродинаміка вентиляції, Гідравлічні та аеродинамічні машини, Опалення, Вентиляція, Очищення вентиляційних викидів, Кондиціонування повітря, Теплогенеруючі установки, Теплопостачання, Газопостачання – 837 годин/15,5 кредитів); Споруди та обладнання водопостачання і водовідведення (Інженерна гідравліка, Гідрологія та гідрометрія, Міські інженерні мережі, Санітарно-технічне обладнання будівель, Споруди і обладнання водопостачання, Споруди та обладнання водовідведення, Насосні та повітродувні станції – 837 годин/15,5 кредитів), а також виробничої практики, спрямованої на опанування майбутніми інженерами-будівельниками основами технологічного супроводу стадійних процесів: виготовлення формувальних сумішей; виготовлення арматурних сумішей; підготовки формувального оснащення; армування виробів; формування виробів; прискореного твердіння; розпалублення виробів тощо.

Розуміння цієї особливості процесу професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників на етапі їхнього перебування у навчально-виховному процесі вищого закладу освіти зумовило відповідний суті визначених педагогічних умов вибір форм, методів і прийомів впливу й взаємодії зі студентами експериментальної групи, до опису поєднань яких ми переходимо нижче.

2.3.1. Забезпечення професійного спрямування змісту і способів викладання гуманітарних дисциплін. З огляду на реальні факти, зафіксовані нами в процесі проведення констатувального експерименту, було встановлено, що:

- незважаючи на рекомендації науковців, за усталеною традицією переважна кількість гуманітарних і соціально-економічних дисциплін викладається майбутнім інженерам-будівельникам без врахування специфіки

їхньої професійної діяльності, що відчутно знижує позитивний вплив їхнього освітньо-виховного потенціалу, як на процес професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників, так і на ефективність його прикінцевих результатів;

- склад викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін поповнюють не випускники педагогічних закладів освіти, а фахівці гуманітарних спеціальностей, які досить слабо ознайомлені зі специфікою функціонування вищої технічної школи й, зокрема, профілем професійної діяльності майбутніх інженерів-будівельників.

Як наслідок, у традиційно організованому навчально-виховному процесі вищих закладів освіти будівельного профілю не повною мірою реалізуються завдання щодо підвищення ефективності професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників вже на першій - адаптаційно-перехідній стадії. Це викликано тим, що викладання гуманітарних і соціально-економічних дисциплін здійснюється без належного врахування принципів дидактики вищої школи, зокрема міждисциплінарного (А.Алексюк, С.Архангельський) й контекстного (А.Вербицький) підходів, що вимагають передусім забезпечення професійної спрямованості їх змісту, форм і методів, а також тісного міжпредметного зв'язку між собою і з реальним життям і навчально-професійною діяльністю студентів. Тому, приступаючи до проведення формувального експерименту, ми спробували подолати виокремлене протиріччя за рахунок залучення до нього найбільш інноваційно мислячих викладачів, що були задіяні у 1-4 семестрах, спрямовуючи їхні творчі зусилля на реалізацію першої педагогічної умови супроводу професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників - забезпечення професійного спрямування змісту і способів викладання гуманітарних і соціально-економічних дисциплін.

Для цього, у рамках діяльності внутрішньовузівської профорієнтаційної і науково-методичної служби викладачі гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, які дали згоду на участь у формувальному

експерименті, залучалися, за пропозицією автора дисертації, до активної участі в постійно діючому семінарі “Інженер-будівельник у мінливому соціальному світі”. На засіданнях цього семінару вони здобували необхідну поінформованість про актуальні проблеми життя й діяльності інженерно-технічних кадрів, їхньої професійної кар'єри, а також про найбільш актуальні завдання щодо вдосконалення процесу професіоналізації студентів, яких вони навчають.

У результаті діяльності семінару викладачі гуманітарних і соціально-економічних дисциплін одержали більш чіткі орієнтири щодо професії сучасного інженера в цілому й особливостях спеціалізацій інженерів-будівельників, їх реального соціально-професійного статусу й проблем кар'єрного й індивідуально-професійного зросту. Це дозволило викладачам системно підійти до проблеми формування особистості майбутнього інженера-будівельника як професіонала й побачити нові перспективи вдосконалення процесу його професійного становлення засобами гуманітарних дисциплін, критично проаналізувавши реальні результати своєї науково-педагогічної діяльності в означеному аспекті.

Внаслідок осмислення вище викладеної інформації, більшість викладачів зробили необхідні зміни, як у зміст, так і особливо в способи викладання гуманітарних і соціально-економічних дисциплін на основі реалізації принципів міжпредметного зв'язку й професійної спрямованості, єдності професійного навчання й виховання студентів з майбутньою професією, сприяючи вдосконалюванню процесу професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників. Нижче продемонструємо науково-методичні доробки автора щодо реалізації ним першої педагогічної умови на базі таких навчальних дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Основи педагогіки і психології», «Соціологія», «Основи менеджменту і маркетингу», «Іноземна мова».

Так, вносячи зміни у зміст традиційного курсу «Вступ до спеціальності», в межах викладання якого в контрольних групах основна увага приділялася

перспективам розвитку будівельної галузі та нововведенням, які мають місце у будівництві, в експериментальних групах було зміщено акцент на висвітлення особливостей психологічної й функціональної структури інженерної діяльності, сутності професіоналізму особистості й діяльності сучасного інженера-будівельника, перспектив його професійного розвитку й кар'єрного зростання, основних вимог суспільства і роботодавців до якості його підготовленості до реалізації функцій професійної діяльності у сфері будівництва. Ці нововведення знайшли висвітлення у розроблених автором дисертації тем №3-4 змістового модулю «Місце і роль професійної адаптації в професійному становленні майбутнього інженера-будівельника» та тем №5-7 змістового модулю «Професіограма майбутнього інженера-будівельника як еталон прикінцевого результату його професійного становлення», який увійшов до спецкурсу «Основи професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників» [110] й у більш розгорнутому вигляді подано у додатках Г.

Так, враховуючи досить розмиті уявлення студентів щодо свого професійного просування, тема лекції-бесіди «Професія - Інженер-будівельник», до проведення якої залучалися провідні фахівці й роботодавці будівельних підприємств, передбачала висвітлення й узагальнення шляхом дискусійного обговорення низки питань, що їх цікавили, які стосувалися, як самого поняття «професія», так і соціальної значущості цієї професії в умовах трансформації суспільства й зміни його соціально-економічних відносин, а також їхніх професійних перспектив щодо опанування функцій інженерної діяльності і набуття відповідного соціально-професійного статусу.

Передусім в роботі зі студентами експериментальних груп ми зосередилися на визначенні поняття «професія», що виявилось для них справою досить непростою. Тому, враховуючи проблемність цієї пізнавальної ситуації, ми використали частково-пошуковий метод, реалізація якого дозволила встановити, що поняття професія:

- за етимологічним походженням сходиться до латинського *profiteri* – «говорити публічно», що у свій час означало «оголошувати іншим про свою справу, заняття, спеціальність»;

- за своєю суттю, це рід трудової діяльності людини, яка звичайно виступає джерелом існування і яка вимагає наявності комплексу певних теоретичних знань, практичних навичок та вмінь, які забезпечуються професійним навчанням у відповідних за профілем навчальних закладах. Професія відображує здатність людини до виконання конкретних функцій в системі суспільного розподілу праці і є однією з основних якісних характеристик його як робітника;

- рід діяльності, що окрім системи певних вимог, норм, ролей, прав, обов'язків та очікувань, відбиває культурні цінності, відношення особистості до професії, її загальну громадську та моральну позицію (свідомість), можливості творчості та саморозвитку, відповідальність за ефективне виконання обов'язків в системі суспільного розподілу праці.

- комплекс функцій, які відповідають підготовці індивідууму для участі у господарському житті суспільства, на відміну від заняття – як діяльність, яка надає засоби для існування та спеціальності як необхідної для суспільства обмеженої (внаслідок розподілу праці) галузі пристосування фізичних і духовних сил людини, яка надає їй можливість отримати замість праці, яка була прикладена (тобто витрачена), необхідні засоби існування та розвитку.

На цій підставі ми підводили студентів до розуміння того, що професія реально виявляє свою суть як сукупність споріднених спеціальностей. Тому, наприклад, немає інженера-будівельника взагалі, а є інженер-сантехнік, інженер-гідробудівництва, інженер будівельного та промислового будівництва. Всі ці спеціальності теоретично об'єднуються в групу, яка визначається як «будівельна професія», тобто як соціально цінна сфера пристосування фізичних та духовних сил людей, яка дозволяє їм замість витраченої праці отримувати необхідні засоби для розвитку та існування. Як

наслідок, студенти усвідомлювали, що спеціаліст – це професійно компетентний робітник, який володіє необхідними знаннями, уміннями, якостями, досвідом та індивідуальним стилем праці для виконання якісної та продуктивної праці. На відміну від цього поняття, професіоналом слід вважати робітника, який окрім знань, умінь, якостей та досвіду, володіє також певною професійною компетенцією, здатністю до самоорганізації, відповідальністю та професійною надійністю. Професіонал здатний виявити проблему, сформулювати завдання й знайти спосіб його вирішення. Стосовно технічних вищих навчальних закладів, то у дипломах про інженерну освіту визначення «інженер» вживається як термін «кваліфікація». Іноді поняття «інженер» ототожнюється з поняттям «спеціальність».

Визначившись стосовно ключових понять, ми зі студентами експериментальної групи намагалися також виявити характерні ознаки реальної картини професійного світу їхньої майбутньої професії інженерів-будівельників з урахуванням чинників наявної - ринкової економіки. Останні зводилися до усвідомлення того, що:

- за своєю природою інженерна діяльність як форма теоретичного освоєння дійсності й ідеального її конструювання відноситься до сфери розумової праці, що оперує такими ідеальними інструментами, як поняття, судження, умовиводи за допомогою ряду технологічних способів, якими з'являються аналіз, синтез, індукція, дедукція, ідеалізація, формалізація, моделювання та ін.;

- оскільки процес створення нової техніки припускає її винахід і експлуатацію, то, відповідно, інженери диференціюються на розроблювачів техніки, у функції яких входить винахід нововведень, і експлуатаційників, функції яких, навпаки, передбачають установлення традицій, контроль за дотриманням прийнятих стандартів, технологічної дисципліни, тиражування відомих інженерних технологій і структур, що повинне враховуватися в процесі їхньої професійної підготовки в технічному ВНЗ;

-у недавнім минулому, тобто до середини 80-х років ХХ століття, професія інженера, являючи собою певну модель суспільства, була однією з найпоширеніших і численних професій, тому що інженер відігравав провідну роль у науково-технічному відновленні суспільства, у силу чого дана соціально-професійна група швидко росла, досягнувши самого масового соціально-професійного шару, зайнятого майже у всіх сферах народного господарства;

- кращі традиції в підготовці інженерів сприяли формуванню високого професіоналізму, що проявляє свою суть у винятково інтелектуальному забезпеченні процесів створення, впровадження й експлуатації техніки, однак у ситуації кризи надвиробництва інженерів, що виявився к кінцю минулого століття, часто професіоналізм підмінювався документом про інженерну освіту, виявивши слабкість особливо соціально-гуманітарної й менеджерської підготовки;

- із середини 80-х років ХХ сторіччя яскраво простежується тенденція падіння соціального престижу й привабливості професії інженера в нашій країні, а також росту незадоволеності інженерів своєю професією, що обумовило, з одного боку, низький конкурс у багатьох технічних ВНЗ, приводячи до того, що у вчорашніх трієчників з'явилися реальні шанси стати інженерами з відповідним рівнем підготовки, а з іншого боку - відтік молодих інженерів-чоловіків, у силу їх більш низької заробітної плати в порівнянні з виробничою сферою, у ряди робітників, торгівлю, сферу обслуговування, а інженерів-жінок - у розряд конторських службовців, допоміжний і обслуговуючий персонал.

Суттєво й те, що присутні на лекційному занятті фахівці-будівельники, намагалися сконцентрувати увагу студентів на тому, що багато проблем інженерних кадрів початку нового тисячоліття в українському суспільстві мають глибоке коріння у недавній історії. Серед основних причин ми вказували на такі:

- за рахунок підготовки великої кількості інженерів знижувалася якість технічної освіти в цілому;

- технічна освіта не передбачала спеціальної гуманітарної підготовки випускників технічних ВНЗ, що штучно обмежувало світ інженера, істотно знижуючи його творчий потенціал, а також позначалося як на якості створюваної техніки, так і на змісті управлінських рішень, оскільки в багатьох з них не була присутня людина з її реальними різноманітними проблемами;

- велика кількість високо підготовлених інженерів виявляла дефіцит творчості на робочих місцях у зв'язку з тим, що віддавали перевагу своєму професійному просуванню не “по вертикалі”, тобто практично відхід від професії, а “по горизонталі”, оскільки цей рух припускав більше можливостей для їхньої професійної самореалізації. Це, у прикінцевому результаті, було обумовлено екстенсивним шляхом розвитку вищої технічної освіти, який не давав промисловості перебудовуватися за ним і створювати нові творчі робочі місця для висококваліфікованих інженерів;

- у справжньому світі, не настільки стабільному в порівнянні з минулим, але більш вільному й з більш широким вибором шляхів професійного становлення й самовдосконалення, кількість інженерів зменшується згідно потребам суспільства, що в підсумку повинне привести до зміни змісту їхньої професійної праці, збільшенню заробітної плати й підвищенню соціального статусу. При цьому спроби інженерів увімкнутися в нову професійну реальність у більшій частині їм удалася, оскільки частина висококваліфікованих інженерів, оптимально використовуючи свої знання й кваліфікацію, досить добре облаштувалася й залишилася вірна своєї професії, незважаючи на складні трансформації нашого суспільства, оскільки справжній інженер внутрішньо завжди готовий до прийняття нового й пов'язаних з ним змін, впроваджувати це нове для вдосконалювання техніки й життя. Частина інженерів пішла в бізнес, відкриваючи свої власні фірми й підприємства, які, поряд з комерційною діяльністю займаються й

виробничою діяльністю, а невелика їхня частина виїхала за рубіж, де на їхню професійну компетентність і інженерний інтелект великий попит. Однак значна частина інженерів виявилася невідповідною до соціально-економічних змін через відсутність належної професійної спрямованості, високого професіоналізму особистості й діяльності, творчого підходу до справи, добре розвиненого інженерного стилю мислення, мобільності, потенціалу професійного саморозвитку, сформованості комунікативних, ділових і організаторських якостей.

По закінченню лекції-бесіди студенти експериментальних груп були спрямовані на ознайомлення з рекомендованою літературою, а також виконання завдань самостійної позааудиторної роботи, що передбачали опанування ними провідними методами професіографічного аналізу, висвітленими у публікації автора [110, с.24].

Так, наприклад, тема №6 «Основні вимоги професіограми до особистості і діяльності майбутнього інженера-будівельника» була презентована для студентів експериментальних груп у формі лекції-дискусії із застосуванням методу мозкового штурму, основні завдання якої полягали в тому, щоб:

- ознайомити студентів зі змістом і структурою типової професіограми інженера;
- виокремити основні вимоги до професіоналізму особистості й діяльності інженера-будівельника;
- конкретизувати професіограму сучасного інженера-будівельника.

Для цього студентам було запропоновано використати орієнтовну схему, яка відображує такі напрямки професіографічного дослідження:

- загальне знайомство з процесом будівельного виробництва;
- аналіз професійної діяльності інженера-будівельника на конкретному робочому місці (за індивідуальним вибором);
- поопераційний аналіз трудової діяльності;
- фотографія робочого дня;

- вивчення індивідуального стилю діяльності;
- аналіз помилкових дій;
- оцінювання санітарно-гігієнічних умов праці.

Як наслідок, студенти експериментальних груп усвідомлювали, що:

- професіограма інженера-будівельника є документом, в якому надається його повна кваліфікаційна характеристика з позицій вимог, які ставляться до його професійних знань, умінь та навичок, а також відповідних предметних компетенцій і компетентностей, що відбивають параметри визрівання його особистості як професіонала;

- професіограма носить еталонний характер, а порівняння своїх реальних якостей з ідеалом стає рушійною силою в розвитку професійних якостей майбутнього інженера-будівельника, дозволяє йому вчасно виявити свої переваги й обмеження, слабкі місця й прогалини в професійній підготовці.

Шляхом участі студентів експериментальної групи у дискусії та мозковій атаці, вони доходили висновку щодо доцільності розгляду професіограми інженера-будівельника з позиції цілісного - системного підходу, структура якої була визначена наступним чином:

- зміст праці інженера-будівельника, види його діяльності, розуміння її соціальної значущості;

- знання, уміння й навички, яких потребує професія інженера-будівельника;

- професійно важливі якості, що зумовлюють успішність професії інженера-будівельника;

- основні вимоги до професії інженера-будівельника;

- перспективи професійного росту.

На підставі досить гострого дискусійного обговорення, а також як результат роботи чотирьох груп, що приймали участь у мозковій атаці: генераторів ідей, критики ідей, захисту і підтримки ідей, остаточного прийняття рішень, студентами експериментальних груп була конкретизована

модель професіограми сучасного інженера-будівельника, яка подана у вигляді табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Професіограма інженера-будівельника

Зміст праці інженера - будівельника	<ol style="list-style-type: none"> 1. Керує загально будівельними роботами, монтажем будівельних конструкцій; 2. Здійснює контроль за якістю будівельних матеріалів і конструкцій; 3. Розроблює проекти організації будівництва; 4. Займається нормуванням і кошторисом.
Знання	<ol style="list-style-type: none"> 1. предмети: нарисну геометрію, креслення, опір матеріалів, будівельну і теоретичну механіку, фізику, хімію, математику; 2. технологія будівельного виробництва; 3. методи обчислювання; 4. конструювання і контроль якості будівельних конструкцій; 5. основи кошторисної справи; 6. основні тенденції розвитку архітектурні і архітектурно – конструктивних рішень промислових, цивільних і спеціальних будівель і споруд; 7. всі властивості будівельних матеріалів і перспективне їхнє використання при виготовленні будівельних конструкцій і при роботах, пов'язаних з оздобленням; 8. метод обчислювання і проектування несучих конструкцій будівель і споруд 9. використання автоматизованих систем проектування будівельних конструкцій; 10. методи оцінювання несучої здатності конструктивних елементів і конструктивні рішення по укріпленню основних несучих конструкцій будівель і споруд; 11. способи виконання робіт по укріпленню конструкцій при реконструкції і реставрації будівель і споруд; 12. методи будівництва нових будівель; 13. правила виконання будівельно-монтажних робіт; 14. методи інвестицій, економічного і технічного обґрунтування організації керування будівництвом.

Продовження табл. 2.4

Уміння	<ol style="list-style-type: none"> 1. виконувати архітектурне проектування будівель і споруд з використання сучасних типів конструкцій; 2. виконувати обчислювання та конструювання будівельних конструкцій для нових будівель і споруд, а також при реконструкції і укріпленні; 3. вміти користуватися обчислювальною технікою, мережею INTERNET; 4. використовувати прилади для визначення властивостей будівельних матеріалів і напружено – деформованого стану будівельних конструкцій; 5. виконувати оцінювання ефективності будівельних робіт, методів механізації і автоматизації будівельно-монтажних, відділ очних і спеціальних робіт згідно вимогам нормативних документів; 6. здійснювати на високому рівні керівництво навчання і виховання колективу робочих (учнів) відповідного підрозділу, який очолює спеціаліст інженер – будівельник.
Професійно – важливі якості	<ol style="list-style-type: none"> 1. широкий світогляд в галузі будівництва; 2. принциповість; 3. наполегливість; 4. гарний окомір; 5. високий рівень уявлень в просторі; 6. акуратність; 7. увага; 8. відповідальність за себе та інших спеціалістів будівельників; 9. добра зорова пам'ять; 10. фізична сила; 11. вміння тривалий час зосереджувати увагу.
Проти показання	<ol style="list-style-type: none"> 1. слабкий зір; 2. нервові та психічні захворювання; 3. хвороби, пов'язані з втратою свідомості; 4. серйозні захворювання опорно-рухового апарату.

Зазначимо, що паралельно із викладанням адаптованого до цілей формувального експерименту навчального курсу «Вступ до спеціальності», студенти експериментальних груп залучалися до вивчення дисципліни «Основи педагогіки і психології». Перебудові означеної дисципліни у напрямку посилення професійної спрямованості її змісту, форм і методів викладання ми присвятили особливої уваги з огляду на його наявний

освітньо-виховний потенціал щодо забезпечення успішності професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників, який до сьогодні у традиційному навчально-виховному процесі вищої технічної школи не реалізовано повною мірою.

Так, викладаючи основи психології для студентів експериментальних груп, ми систематизували програмний матеріал цього курсу таким чином, щоб він:

- по-перше, був для них актуальним за змістом і розкривав особливості психологічних феноменів, процесів і механізмів не взагалі, тобто в логіці психології як науки, а конкретно, тобто в контексті аналізу реальних ситуацій, з якими вони стикаються у своєму повсякденному житті «тут і тепер»;

- по-друге, був максимально спрямованим на вирішення завдань щодо успішності оволодіння ними професією інженера-будівельника і набуття відповідних ознак професіоналізму своєї особистості й діяльності.

Не випадково, тому, особливої уваги при викладанні курсу основ психології ми приділили питанням, які були пов'язані з:

- віковою періодизацією людини, розглянувши більш прискіпливо етап пізньої, студентської юності (17-26 років);

- особливостями якісного перетворення людини (індивід - індивідуальність - суб'єкт професійної діяльності – особистість інженера-будівельника як професіонала);

- психологічних чинників становлення особистості інженера-професіонала;

- стратегіями самопізнання та психологічною самодіагностикою індивідуальних, ділових, гендерних і професійно важливих якостей майбутніх інженерів-будівельників.

Так, викладаючи навчальний матеріал з теми «Вікові етапи розвитку особистості, її вікові й життєві кризи», ми, намагаючись забезпечити її професійну спрямованість, сконцентрували увагу студентів на тому, що на

відміну від ранньої юності, період пізньої юності або ранньої зрілості, який властивий студентам, характеризується переходом до незалежності від батьків в економічних відносинах, оскільки саме в цей психологічний час здобувається новий соціальний статус, який зумовлює різноманіття прав і обов'язків особистості в різних сферах суспільного життя й діяльності, а також у власній родині. При цьому вказуючи на те, що становлення соціального статусу студента хоча й залежить від системи його суспільних відносин і соціальних перетворень, але в той же час він зумовлений ступенем його власної активності як окремої людини, яка здатна адекватно усвідомлювати своє реальне становище в суспільстві й прагне зміцнити свій статус чи, навпаки, може ставитися до нього пасивно, пристосовуючись до існуючого положення. Через це студенти доходили висновку, що соціальний статус студента має як об'єктивний, так і суб'єктивний аспекти, які слід враховувати. Зокрема, суб'єктивний аспект статусу студента виступає у вигляді його власної позиції як суб'єкта навчально-дослідницької та навчально-професійної діяльності, а також як особистості майбутнього інженера-будівельника як професіонала, яку конкретний студент займає, являючись носієм певного статусу.

Вказуючи на те, що в період пізньої юності будується власний спосіб життя, відбувається засвоєння професійних ролей, включення особистості студента в усі види соціальної активності, ми підводили студентів до усвідомлення того, що їх розвиток переважно залежить від наявного соціального статусу, оскільки саме він задає певні можливості для їхньої власної діяльності. Як наслідок, у комплексі соціальних ролей студента як певних суспільних функцій реалізуються його характеристики як суб'єкта суспільної поведінки, зокрема такі, як ставлення до суспільства, до навчальної праці й майбутньої професії, викладачів, одноліток і оточуючих людей, до себе, а також установки, мотиви, цілі й ціннісні орієнтації.

Оскільки в студентському віці (від 20-25 років) зберігається яскраво виражена спрямованість на одержання вищої освіти й цікавої роботи, то в

систему їх суб'єктивних властивостей включаються плани щодо наступного життєвого шляху та професійної кар'єри, що зумовлює спрямування мотивів й цілей їх діяльності. Актуальними для цієї вікової групи залишається пошук коханої людини, вірних друзів і проблема створення власної сім'ї. Разом з тим у цьому віці підсилюється установка на гарні житлові умови, матеріальну забезпеченість, тому що більшість студентів приступають до створення своєї сім'ї.

Через самостійне ознайомлення студентів з психологічними працями російських (О.Васильєва, Є.Головаха, Г.Горченко, М.Дмитрієва, Т.Іщенко, Ю.Колесніков, Н.Крилова, В.Лисовський, Б.Рубін та ін.) та українських (Л.Ази, В.Арбеніна, Н.Бегека, В.Гигринова, П.Кравчук, В.Казачкова, К.Якубі та ін.) науковців, присвяченим проблемам студентства, вони доходили до усвідомлення того, що період пізньої юності, у якому вони перебувають, є найбільш сприятливим для формування основних підструктур їхньої психіки як особистості майбутнього інженера-будівельника шляхом досягнення соціальної зрілості й параметрів суб'єкта професійного пізнання, спілкування й діяльності.

Підсумовуючи результати самостійної роботи студентів експериментальної групи щодо опрацьованої психологічної літератури у вигляді їх участі в дискусії з теми «Студентство вчора, сьогодні й завтра», вони доходили таких висновків, що:

- студентство - це одна з найбільш проблемних соціальних груп, яка зазнає динамічних внутрішніх змін, що супроводжуються ускладненням взаємозв'язків та відносин у соціальній структурі українського суспільства;

- студентство, за статевими, соціальними й віковими показниками, є наймобільнішою групою, причому кожні п'ять років її склад кардинально змінюється;

- студентство - це відносно автономна соціальна група з підвищеною адаптивністю до різноманітних соціально-економічних та політичних змін у суспільстві;

- студентство володіє високим інтелектуальним потенціалом, тому з ним традиційно пов'язують конкретні напрямки та темпи соціальних змін, у яких воно бере найактивнішу участь;

- студентство в суспільстві, з одного боку, виступає суб'єктом нової соціальної діяльності, з іншого - є фактором суспільної стабільності;

- студентство - це мобільна соціальна група, метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання високих професійних та соціальних ролей у матеріальному та духовному виробництві;

- студентство - це специфічна соціальна група, яка є близькою до інтелігенції й призначена в майбутньому для висококваліфікованої праці;

- студентство - це особлива демографічна група, психологічною основою функціонування якої є особливий стан внутрішніх процесів розвитку та зовнішніх умов, яка характеризується особливими умовами життя, праці та побуту, соціальною поведінкою й психологією, системою ціннісних орієнтацій.

Загалом, студенти доходили висновку, що період студентства являє собою особливу фазу соціалізації, провідна соціальна функція якого полягає в тому, щоб підготувати себе до виконання особливих професійних та соціокультурних завдань переважно інтелектуального, науково-технічного та управлінського характеру. Ця функція визначається необхідністю відтворення соціальної структури суспільства та диференційованої підготовки спеціалістів відповідно до суспільних потреб.

Для нас було принципово важливим те, щоб студенти усвідомили, що в переважній більшості сучасних країн студентство представляє собою відкриту соціальну групу, яка формується за рахунок найкращих представників різних прошарків населення й у майбутньому трансформується в інтелігенцію, яка об'єднана за своїми професійно-світоглядними характеристиками.

Семінарське заняття з теми «Особистість. Специфіка особистості студента» передбачало залучення студентів експериментальної групи до виконання низки теоретичних і практичних завдань, мета яких полягала в тому, щоб провести співставлення параметрів своєї особистості з типовим портретом студента, який описане в науково-психологічній літературі. Так, на початку семінарського заняття методом колективного обговорення моделювався типовий психологічний портрет сучасного студента, який здобуває професію інженерно-будівельного профілю. Для цього перша підгрупа, шляхом аналізу характеристик реальних носіїв студентського статусу, спрямовувалася на виокремлення ознак ідеального студента, друга підгрупа - на пошук ознак негативного студента, а третя - на опис ознак традиційного, середнього студента.

При цьому студенти повинні були враховувати особливості особистості періоду пізньої юності, які полягали в тому, що:

- у свідомості студента відбувається переверт від споглядального світу юності до світу активної дії, який зумовлює низку фізіологічних та психологічних особливостей, які стосуються формування почуття дорослості та власних поглядів; прагнення до самоствердження особистості, відповідно до перевірки своїх якостей; спрямованість на пізнання оточуючого світу; загострення почуття справедливості та підвищення реакції самозахисту;

- здатності до свідомої саморегуляції у віці 17-20 років ще не достатньо розвинуті, через що виникають протиріччя між потребою в більшій самостійності та невмінням адекватно оцінити її наслідки; між цілеспрямованістю, наполегливістю та невмотивованим ризиком у прийнятті життєво значущих рішень; між наявністю інтересу до навчання в технічному ВНЗ та невмінням мобілізувати внутрішні ресурси для досягнення професійних цілей;

- серед соціально-психологічних якостей студента важливе місце займають його соціальні та духовні характеристики. Соціалізуючись та засвоюючи інтелектуальні досягнення людства, студент фактично готується

до процесу відтворення набутих знань, норм, цінностей на наступних етапах життєвого розвитку. Причому на відміну від інших категорій молоді таке відтворення носить переважно творчий, інноваційний характер, оскільки інтереси студента є більш предметними, ніж у школяра, через що виробляються самостійні погляди та уявлення на оточуючий предметний світ, формується особистісна морально-етична програма.

- серед новоутворень, характерних для українського студентства як особливої соціально-демографічної групи, виявляється зниження елементів романтизму в почуттях і поведінці, збільшення прогностичного початку й практицизму; орієнтація на цінності західного світу; підвищення самостійності, енергійності, внутрішньої готовності до конфліктних стосунків з адміністрацією й владними структурами, загальної інформаційно-технологічної підготовленості, мобільності у швидко мінливому техногенному просторі; корпоративності в поглядах і поведінці, що зумовлено статусом студента як члена групи, що має яскраво виражену субкультуру, особливі морально-етичні, політичні, економічні інтереси.

Крім того, для узагальнення портрету сучасного студента, тим, хто навчався, пропонувалося враховувати критерії (ставлення до навчання, наукова і суспільно-політична активність, загальна культура і колективізм) і якості юнаків і дівчат пори пізньої юності, орієнтованих на навчання і науку; обрану професію; культурний розвиток; стосунки в колективі, які пропонуються вченими для здійснення психологічної діагностики [294, с. 282].

Наостанок, виділяючи провідним критерієм аналізу соціальну активність студентства, у дискусійному плані обговорювалися й були конкретизовані ознаки п'яти основних типів особистості:

- студент - лідер, соціально активний, енергійний, успішно виконуючий основні соціальні ролі;

- студент, чесний і порядний, успішно опановує знання, але схильний до індивідуалізації свого життя у вищому навчальному закладі, відсторонений від участі в суспільному житті;

- студент - конформіст, що слідує груповим стандартам поведінки, орієнтується при виборі поведінкової лінії на думку оточуючих;
- студент, орієнтований на цінності життєво-побутового характеру;
- студент, схильний до антигромадських і антиправових вчинків.

У якості практичних завдань, які виконувалися під час самостійної позааудиторної роботи, студентам пропонувалося шляхом ознайомлення з відомими типологіями студентів і класифікаціями типів особистості, запропонованих науковцями (Л. Аза, Н. Бегека, В. Козачков, В. Лисовський та ін.), визначити свої власні особливості особистості як студента, які в подальшому враховувалися ними впродовж проектування програми свого професійного самовиховання.

Зазначимо, що традиційна тема «Спрямованість особистості» була доопрацьована автором дисертації за рахунок уведення адаптованих до завдань формульовального експерименту необхідних питань з інженерної психології. Вона містила своїми підтемами такі, як-от: «Професійна спрямованість особистості майбутнього інженера-будівельника», «Професійна адаптація майбутнього інженера-будівельника», «Шляхи і засоби успішної професійної адаптації майбутнього інженера-будівельника» [110, с.4-9; 15-18; 19-23]. Ознайомлення студентів експериментальних груп з цими новими підтемами сприяло усвідомленню ними того, що професійна спрямованість майбутнього інженера-будівельника - це:

- система провідних мотивів, які визначають внутрішню позицію особистості (тобто ставлення до професійної дійсності), яка виявляється в різних конкретних ситуаціях і при різних умовах;
- стрижень, основа його особистості, яка зумовлює її своєрідність як суспільної істоти та суб'єкта професійної діяльності й комунікації;
- вираження єдності зовнішніх впливів (індивідуального способу життя, системи професійного виховання та навчання) та внутрішніх умов, які відбиваються через мотиви, інтереси, потреби, прагнення, ідеали, ідеї, переконання;

- особисте прагнення використовувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії. В професійній спрямованості особистості виражається позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні та духовні потреби, займаючись працею в галузі своєї професії.

Проведене під час лекції-бесіди мікро-опитування дозволило виявити п'ять груп мотивів майбутніх інженерів-будівельників:

- перша група – мотиви, які виражають потребу в тому, що складає основний зміст професії майбутнього інженера-будівельника;

- друга група – мотиви, пов'язані з відображенням деяких особливостей професії майбутнього інженера-будівельника в свідомості суспільства (її престижність, суспільна значущість і таке інше);

- третя група мотивів виражає потреби особистості майбутнього інженера-будівельника, які склалися раніше і які були актуалізовані в умовах безпосередньої взаємодії з професією (мотиви самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру);

- четверту групу складають мотиви, які виражають особливості самосвідомості особистості майбутнього інженера-будівельника в умовах взаємодії з професією (упевненість у власній придатності, в оволодінні достатнім творчим потенціалом);

- п'ята група – це мотиви, які виражають зацікавленість студента - майбутнього інженера-будівельника у зовнішніх, об'єктивно неіснуючих атрибутах професії.

Через це, студенти експериментальних груп усвідомлювали, що професійна спрямованість, залежно від рівня і глибини розвитку, зовнішньо виявляється в різноманітних формах: на низькій стадії розвитку у формі потягу, бажання, інтересів, а на більш високій стадії розвитку – у формі професійних схильностей, якостей і переконань. Обговорення результатів самодігностики за анкетною «Самостійна професіоналізація» та тестом «Який я інженер?» засвідчило, що у студентів-першокурсників професійна

спрямованість виявляється тільки на низькій стадії розвитку. Тому вони доходили висновку, що повноцінного інженера-будівельника неможливо підготувати без спеціальної планомірної роботи з виховання у нього професійної інженерної спрямованості. Необхідно закріплювати в нього позитивне ставлення до майбутньої професії, розвивати відповідні інтереси, схильності, здібності, формувати професійні якості та ідеали.

Зазначимо, що під час вивчення інформаційних матеріалів з підтеми «Етапи професійної адаптації майбутнього інженера-будівельника», запропонованих автором дисертації [110, с. 15-23], студенти експериментальних груп методом дискусії, яка перетворювалась іноді у форму дебатів, залучалися до визначення сутності феномена «адаптація», а також диференціації її різновидів та провідних етапів професійної адаптації майбутнього інженера-будівельника. Приводом до створення проблемної ситуації були протилежні висновки, як-от:

- професійна адаптація – це взаємне пристосування майбутнього інженера-будівельника та колективу підприємства (В.Штифурак), на підставі таких взаємовідносин особистості і групи, при яких особистість без зтяжних зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє основні соціальні потреби, в певній мірі іде назустріч тим очікуванням, які пред'являє стан самоствердження і вільного вираження своїх творчих здібностей;

- пасивне зовнішньо-показне пристосування до оточуючого середовища (Г.Медніков) як необхідна умова самозбереження цілісності системи, оскільки саме вона забезпечує гнучку кореляцію змін системи та змін простору, приводить до нової організації цілісності;

- процес і результат пристосування майбутніх інженерів-будівельників до умов професійного навчання і до умов професійної діяльності, який також передбачає постійне поповнення обсягу знань і вмінь, можливість орієнтації в суспільному середовищі й оволодіння технікою і методами праці для

активного входження в нове середовище не тільки за своєю професією, але й у вигляді активної участі в житті колективу (А.Каганов).

Спираючись на дослідження різних авторів, студенти експериментальних груп доходили висновку, що слід виокремити такі етапи професійної адаптації майбутніх інженерів-будівельників:

- ознайомлення та пристосування першокурсників до умов навчання, нового колективу та нового соціального положення;

- входження в нову діяльність, яке може супроводжуватися високим емоційним напруженням, іноді розчаруванням від помилок і невдач або радістю від перших успіхів;

- активізація відповідних професійно-ціннісних орієнтацій, затвердження позитивних стратегій професійної поведінки.

Спостерігаючи за собою та іншими студентами, майбутні інженери-будівельники зазначали, що у вищих навчальних закладах адаптація пов'язана з включенням студентів – вчорашніх абітурієнтів – у нові умови життя. Це важливий період у житті молодого людини – необхідно прийняти цілі та завдання професійного навчання й встановити контакти з колективом. Процес адаптації – цілеспрямована перебудова особистості, свідомості і діяльності. Адаптація до соціального середовища вищого навчального закладу завершується до другого курсу, а до професії і спеціальності – до четвертого, тобто спочатку формується «студент взагалі», а потім – «студент як майбутній фахівець певної професії».

Крім того, студенти звертали увагу на два шляхи адаптації першокурсника до вищого навчального закладу: стихійне та самостійне оволодіння ініціативою навчання і цілеспрямоване перетворення в «спеціаліста». Перший шлях – це стихійно-індивідуальна адаптація з чіткою, але специфічною метою, яка сконструйована самим студентом. Другий шлях частіше обирають студенти тих навчальних закладів, де адаптація заснована на внутрішній меті колективного характеру – сформувати зразкового студента. Обидва шляхи призводять до створення із першокурсника

«успішного» учасника навчально-виховного процесу. Проблема першокурсників полягає не тільки в тому, щоб сприйняти і зрозуміти нову для них систему, а також у тому, щоб прийняти її на емоційно-особистісному рівні, знайти в ній особистісні сенси. В процесі адаптації не стільки набуваються нові властивості, якості, скільки перебудовуються вже наявні, а збереження ефективності діяльності відбувається завдяки звиканню до нових умов та їх засвоєнню. На цьому етапі відбувається включення індивіду до вузівського навчального процесу та його входження до нового колективу. Не дивлячись на те, що першокурсник за формальним статусом вже студент, фактично йому ще належить їм стати: подолати труднощі адаптації, повірити в себе, реалізувати свій потенціал.

На завершення заняття, студентам було поставлене завдання такого змісту: підготувати невелике повідомлення з теми: «Процес адаптації майбутнього інженера-будівельника до умов навчання і виховання в ОДАБА», використовуючи методи емпіричного дослідження.

Крім того, у межах курсу основ психології, було відведено певну увагу провідним проблемам гендерної психології, які, на нашу думку, були доцільними для більш глибокого розуміння сутності процесу професійного становлення студентів - майбутніх інженерів-будівельників як представників жіночої й чоловічої статі, зокрема, в аспекті їх суб'єктного включення в цей процес. При цьому ми намагалися подолати такий застарілий гендерний стереотип, який виявляв нерівність розумових здібностей представників жіночої й чоловічої статі, який виявляється у викладачів і студентів саме технічних закладів освіти. Для цього студентам експериментальних груп пропонувалося опрацювати гендерні дослідження найбільш відомих науковців і на семінарі-прес-конференції з теми «Інтелектуальні здібності жінок і чоловіків» виступити з відповідною доповіддю чи повідомленням.

Так, студенти, які ознайомилися з результатами дослідження Е. Маккобі та К.Джеклін [281], які критично проаналізували й узагальнили більшість американських та західноєвропейських досліджень про статеві особливості

сприйняття, навчання, пам'яті, інтелекту, когнітивного стилю, мотивації, самосвідомості, темпераменту, рівня активності й емоційності, комунікативності вказували на те, що дівчатка випереджають хлопчиків у вербальних здібностях, хлопці сильніші за дівчат у візуально-просторових здібностях. У чоловіків краще, ніж у жінок розвинена швидкість і координація рухів, розуміння механічних відносин, математичні міркування, а в жінок – вправність рук, швидкість сприйняття, розрахунки, пам'ять, довільність мовлення. А положення, що дівчата «більш соціальні» та більш піддаються навіюванню, ніж хлопці, у дівчат нижчий рівень самоповаги, але вони краще справляються з простими завданнями, тоді як юнаки - із складнішими пізнавальними процесами, оволодіння якими передбачає подолання раніше засвоєних реакцій, чоловічий когнітивний стиль більш аналітичний, ніж жіночий; на дівчат більше впливає спадковість, а на хлопців - середовище; у дівчат слабо розвинена потреба в досягненнях; у жінок більш розвинене слухове, а в хлопчиків зорове сприйняття, - є необґрунтованими [281].

Із вище сказаного студенти зробили висновок, що чоловіки - носії еволюції, а жінки - традицій, в ставленні до нового, тобто здібності продукувати нове в чоловіків і закріплювати старе в жінок є вродженими.

Студенти, які вивчали особливості розумових дій чоловіків і жінок, запевняли що, чоловіки й жінки по-різному мислять. Відомо, що ліва півкуля - це орган свідомості, «формальний логік», що здійснює довільну регуляцію поведінки, дискретне перетворення інформації, постановку завдань і перевірку гіпотез. Права півкуля - орган несвідомого, відповідає за безперервне перетворення інформації й довільну регуляцію поведінки. Чоловіки можуть виконувати декілька справ одночасно, оскільки почергово включають різні півкулі (наприклад, в осмисленні слів у них бере доля ліва півкуля), а жінки для вирішення будь-яких завдань користуються обома півкулями. Чоловіки аналізують пряме значення слів, а жінки - вербальний і невербальний контексти, недоказане. Чоловіки намагаються знайти найбільш

раціональне, тобто просте й швидке вирішення завдань, жінки виходять з особистої значимості рішення, тому інтуїтивно уникають спрощених моделей мислення й поведінки. Чоловіки розподіляють знання, почуття й стосунки, а жінки сприймають світ у цілому. Це дало змогу студентам дійти висновку, що інтелектуальні відмінності між чоловіками й жінками носять якісний, а не кількісний характер.

Особливий інтерес і жваву дискусію викликало повідомлення студентів, які використовували для своїх висновків дані, здобуті К.Марковою [173], яка узагальнивши існуючі дослідження відмінностей між чоловіками та жінками, засвідчила, що з перших років навчання в школі хлопчики знаходяться в більш позитивних стосунках з учителем, ніж дівчатка, отримують більш індивідуалізоване навчання, одержують більше підтримки і зворотного зв'язку. Стиль спілкування з дівчатками - авторитарний. Учителі схильні давати дівчаткам вказівки та перевіряти їхнє виконання, хлопчикам ставлять більш складні питання, глибше вникають у їхні відповіді, проводять у взаємодії з хлопчиками більше часу. Крім того, дівчатка до 7 років випереджають хлопчиків за інтелектуальними показниками, але це пояснюють тим, що дівчатка, відповідно до жіночої моделі поведінки, є більш старанними й тому краще навчаються в молодших класах, у той час як для хлопчиків важливо виділитися зовсім іншим - силою, кмітливістю, бешкетництвом, відсутністю покірності. До 20-30 років середні показники інтелекту в чоловіків і жінок не відрізняються, але при рівності середніх значень варіація будь-яких ознак - від ідіотизму до геніальності - у чоловіків більша, ніж у жінок. Студенти, викладаючи свою думку, зазначали, що дослідники зіштовхуються з поки що не поясненим протиріччям: ніяких науково доведених фактів для вияву відмінностей у креативності між чоловіками й жінками немає, але, на їх думку, у реальності вони існують, особливо в інженерно-технічній сфері. Тому на сьогоднішній день єдино можливим поясненням цієї проблемної ситуації, за переконанням студентів, залишається соціокультурна детермінація чоловічої й жіночої особистісної соціалізації, що веде до закріплення диференціації в когнітивній сфері.

Але, як зауважували студенти, які брали участь в дискусії, когнітивні відмінності чоловіків і жінок не зводяться до інтелектуальних здібностей і креативності. Чоловіки й жінки мають різну спрямованість пізнавальної діяльності: чоловіки легше проникають у суть явищ, прямо й безпосередньо концентрують свою увагу на поставленому завданні, у чоловічій свідомості знання, почуття й відносини існують окремо й не перекривають один одного в процесі пізнавальної й поведінкової діяльності. Жінки перевершують чоловіків у швидкості сприйняття й різноманітності сприйманих деталей, нюансів, відтінків реальності. Ці тонкощі сприйняття дозволяють жінкам краще за чоловіків розбиратися в людях, але поступаються, коли мова йде про раціональні речі. У жіночій свідомості знання, почуття й стосунки злиті воедино, тому жінка розуміє будь-який процес або явище в тісному зв'язку з особистісними смислами.

Цими студентами доводилося, що особливу роль у когнітивних процесах відіграє сприйняття. Спираючись на праці психологів про існування різних типів сприйняття людей і предметів, вони доводили, що якщо в чоловіків переважає аналітичний і соціально-асоціативний тип сприйняття, то в жінок - емоційний і перцептивно-асоціативний. Доказом того є те, зазначали студенти, що при першому враженні жінка особливо гостро реагує на «ставлення до мене» і будує свою поведінку стосовно партнера залежно від вираженої або невираженої симпатії. Крім того студенти відзначали й деякі відмінності в процесах пам'яті чоловіків і жінок: у жінок образна й дієва, але суб'єктивна, у чоловіків пам'ять послідовна, раціональна, але не справляється з розмаїттям життєвих деталей.

Як окрему когнітивну властивість жінки було виділено феномен «жіночої логіки», навколо якого розгорнулися на семінарському занятті дуже гострі дебати й дискусія. Так, було сказано, що просто логіка - це логіка чоловіка. Оскільки чоловічі когнітивні процеси простіші за жіночі, можна вважати, що чоловічу логіку характеризують наступні риси: неоціночні судження, прямий і однозначний зміст висловлювань, безперервність зв'язків

між вступом і висновками, причинами й наслідками. Щоб визначити специфіку жіночої логіки необхідно зупинитися на відмінностях у мові чоловіка й жінки. У розмовах чоловіки концентруються на завданнях, а жінки - на відносинах між людьми. Жінки говорять більше чоловіків, їхня мова менш категорична, жінки в кілька разів частіше, ніж чоловіки, вживають умовні поняття («може бути», «можливо», «якби») тощо. Жінки віддають перевагу незакінченим розмовам, монологам, фразам; вони використовують вигуки, зойки й сміх набагато частіше чоловіків. Чоловіча мова більш визначена, у ній менше оцінок, зате більше жаргону, ненормативної лексики. Чоловік у мові, як і в житті, скоріше екстравертний, ніж інтровертний, він осмислює свої думки, почуття та вчинки й має фіксувати їх у вербальній формі, відчужувати від себе, як будь-який інший предмет. Вони відчують потребу зробити мову по можливості однозначною. Існують також відмінності в тематиці чоловічих і жіночих розмов і в самому процесі розмови.

Повертаючись до питання про сутність жіночої логіки, студенти здебільшого відзначали, що для жінок характерна зовнішня непослідовність суджень. Парадокс полягає в тому, що чоловіча думка й мова дискретні, а логічні зв'язки безперервні, а в жінки думки й мова безперервні, а логічні зв'язки підкоряються скоріше законам вільних асоціацій, ніж принципу детермінізму. Жіночий розумовий процес внутрішньо винятково послідовний, оскільки жорстко сконцентрований навколо самого суб'єкта і його/її інтересів.

Підсумовуючи вслід за В.Курбатовим, що жіноча логіка - це логіка невизначеності, або логіка «може бути», студенти доходили висновку, що це логіка особистісних змістів, зв'язку, модальності, асоціації, підпорядкована не раціональним вимогам, а внутрішнім значенням і значеннєвим переходам між ними. Звідси плин жіночої думки - напружений процес об'єднання в єдиний потік думок, образів і підсвідомих почуттєвих реакцій. Як результат, джерелом такого вихідного принципу мислення, відчуття й діяльності

безумовно є соціокультурна реальність патріархатної культури. Жінка в ній платить за будь-який однозначний учинок дорожче чоловіка, тому вона мислить у рамках можливого або неможливого й постійно залишає собі поле для відступу.

Студенти, що брали участь в повідомленнях, доводили, що існують також певні особливості емоційної сфери в чоловіків та жінок. Опираючись на дослідження науковців, вони вказували на те, що жінки більш схильні до емпатії, тобто в них більша здатність розуміти й співпереживати, краще інтерпретують емоції оточуючих, вони майстерніші в невербальному вираженні емоцій і дуже чуттєві до сигналів невербального спілкування, що виходять від інших. На характер емоцій у чоловіків і у жінок накладають відбиток їхні глобальні відмінності: чоловік прагне до мети, до результату, до кінця, жінки цінують процес. Чоловіча самооцінка звичайно завищена, він схильний говорити про свої успіхи й хоче, щоб його хвалили саме за них. Жіноча самооцінка, як правило, занижена, жінки частіше говорять про свої невдачі. Жінку необхідно підтримувати й хвалити за те, у чому вона невпевнена. Її прагнення до макіяжу показує, що жінка більш самокритична й намагається, якщо не виправляти, то ховати свої недоліки, на відміну від чоловіка, який вимагає, щоб його сприймали таким, який він є [275]. Загалом, як підкреслювали студенти, жінки емоційніші за чоловіків. Чоловіки не мають адекватних форм вираження емоційних станів, тому вони, прагнучи виключити емоції (але це неможливо), сильніше страждають від стресів, частіше божеволіють і більш агресивні. Жіноча агресивність теж очевидна, але це, на думку студентів, пов'язано більше з жіночою імпульсивністю, із зростаючим дискомфортом нашого суспільства.

Суттєво, що дискусія засвідчила, що інтелектуальні та емоційні відмінності між чоловіками та жінками існують, але вони носять якісний, а не кількісний характер. Чоловіки й жінки по-різному сприймають навколишнє середовище, по-різному його оцінюють. Існують відмінності в успішності діяльності, у здібностях до створення нового, що мають своїми причинами як біологічну природу, так і соціокультурну дійсність.

Наприкінці семінарського заняття студентам пропонувалося окреслити узагальнені характерологічні риси чоловіків і жінок, порівнюючи свої міркування з висновками науковців, які наведені у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Основні характерологічні риси жінок і чоловіків

Жінка	Чоловік
<ul style="list-style-type: none"> - орієнтована на міжособистісне спілкування; - їй притаманна здатність до емоційного виразного самопред'явлення; - дещо імпульсивна, схильна до суб'єктивізму; - ставлення до себе більш цілісне, вона менше залежить від соціальної бажаності й носить самопрезентаційний характер; - намагається закріпити старе; - аналізує вербальний і невербальний контексти, підтекст; - у вирішенні питань виходить з особистісної значимості; - сприймають світ у цілому. 	<ul style="list-style-type: none"> - краще відчуває себе, коли інтегрований у групу; - стримує свої емоційні вияви, не схильний до спонтанного саморозкриття; - схильний до об'єктивізму, спирається на факти; - поважає себе, якщо відповідає соціально бажаним характеристикам; - прагне продукувати нове; - аналізує пряме значення слів; - намагається знайти раціональне, просте, швидке вирішення завдань; - розподіляють знання, почуття й стосунки.

Вкажемо, що в якості завдання для самостійної роботи студенти виконували вправи щодо самодіагностики своїх гендерних якостей, запропоновані І.Кльоціною [115], які узагальнювалися у вигляді моделей «гендерний образ Я студентки» і «гендерний образ Я студента».

Важливим для нашого дослідження був висновок про те, що, по-перше, потенційні здатності жінки до розумового, соціального й професійного розвитку ні в чому не поступаються чоловічим, а по-друге, що притаманні жінкам якості дають їм змогу за однакових умов ситуації соціального розвитку, освіти й професійної підготовки краще й глибше засвоювати знання, опанувати навички, ефективніше застосовувати їх у виробництві. Це означало, що під час навчання у вищих технічних навчальних закладах для студентів обох статей створені фактично однакові умови

життєдіяльності, тобто на даному етапі професійного становлення відмінності в розвитку інтелектуальних здібностей чоловіків і жінок зникають, внаслідок чого збільшуються їх творчі можливості, які слід ураховувати.

Так, при викладанні курсу з основ педагогіки було приділено певної уваги зарубіжному й вітчизняному досвіду підготовки майбутніх інженерів, оскільки прагнення України до інтеграції в європейський простір зумовлює необхідність розв'язання комплексу завдань, пов'язаних з реформуванням національної вищої технічної освіти, яка б відповідала світовим стандартам. Через це студенти експериментальної групи залучалися до вивчення загальних тенденцій розвитку й модернізації вітчизняної системи інженерно-технічної освіти, структури спеціальностей та освітніх рівнів у вищій технічній школі, особливостей підготовки майбутніх інженерів-будівельників у вищих навчальних закладах України. Поряд з цим, певної уваги було приділено вивченню студентами експериментальних груп особливостей професійної підготовки інженерних кадрів у зарубіжних країнах, що за їх вибором складало завдання їхньої самостійно-дослідницької діяльності - підготовки ними індивідуального проекту. Узагальнення висновків здійснювалося за результатами презентації проектів на спеціальному семінарському занятті, побудованому у вигляді прес-конференції, що передбачала дискусію і відповіді на запитання. Найбільш цікаві проекти було рекомендовано до публічного обговорення на студентській науково-практичній конференції. Крім того, студенти за власним вибором могли обрати тему для самостійного опрацювання (див. додаток В), яка стосувалася проблем розвитку вищої інженерно-технічної освіти в Україні чи в зарубіжних країнах. Узагальнення самостійної роботи студентів здійснювалося у вигляді рефератів (міні-проектів) з основ педагогіки, зміст і основні положення яких обговорювалися в межах семінару-круглого столу і студентської наукової конференції, на яких вони робили свої доповіді, які підлягали обговоренню в процесі дискусії.

Так, наприклад, застосовуючи активні методи навчання педагогіки (лекція удвох, лекція прес-конференція, лекція-дискусія, лекція-візуалізація та ін., а також відповідні форми семінарських занять) студенти презентували власні повідомлення, зроблені у процесі самостійної пошуково-дослідницької діяльності. Так, вивчаючи особливості розвитку вищої технічної освіти у Франції, піддослідні дізналися, що переорієнтація промисловості на найбільш перспективні види виробництва, розпочата з кінця 70-х років минулого століття, призвела до гострої нестачі інженерів, через що вищі технічні заклади стали орієнтуватися на збільшення випуску інженерів, які необхідні сучасній економіці з галузей біологічної та хімічної технології, проектування систем, геофізики, електроніки, електротехніки, інформатики й т. ін. Крім того у Франції здійснюється докорінна реорганізація технічної освіти, спрямована на посилення професіоналізації інженерної освіти та її деталізовану інтеграцію в національну економіку за рахунок активної співпраці промислових корпорацій з університетами та вищими технічними школами щодо розробки концепцій навчання, розвитку й фінансування цих програм, побудови змісту професійної інженерної підготовки, узгодження єдиних кваліфікаційних вимог і т. ін. [368, с. 42-51].

Суттєво, що студенти сконцентрували особливу увагу на розвиток у Франції підготовки інженерів вищої кваліфікації (сертифікований інженер, доктор). Крім того вони систематизували низку недоліків і відповідних вимог щодо кваліфікаційних характеристик випускників вищих технічних закладів освіти, які висуваються з боку французьких промисловців. Серед них особливо важливими вважаються такі, а саме:

- недостатній рівень гуманітарної підготовки, зокрема слабке володіння іноземними мовами, що є важливим в умовах співпраці в європейському просторі;
- недостатня підготовленість майбутніх інженерів до науково-дослідницької діяльності й інженерної творчості;

- недостатня винахідливість, слабка компетентність у питаннях економіки та управління, відсутність належних навичок щодо плідного спілкування з виробничим персоналом;

- відсутність прагнення випускників підвищувати свою кваліфікацію та інженерну майстерність, активно діяти в професійному співтоваристві [354, с. 141-142].

Суттєво й те, що на лекційних і семінарських заняттях з основ педагогіки було використано засоби компаративного аналізу систем інженерної освіти, до опанування алгоритму якого активно залучалися студенти експериментальних груп. Так, наприклад, аналізуючи особливості системи технічної освіти Німеччини, студенти, які вивчали саме цей аспект проблеми, яка була запропонована, вказували на те, що, як і у Франції, для неї характерна «бінарна» система вищої освіти. Остання передбачає співіснування університетського сектору поряд із спеціалізованими вищими навчальними закладами, орієнтованих здебільшого на прикладну освіту, випуск інженерів у яких в 2,5 рази перевищує випуск цих фахівців в університетах, хоча останні залишаються більш престижними. Студенти відмічали, що вдосконалення змісту й форм інженерної підготовки йде в напрямі широкого впровадження й використання нових інформаційних технологій, пошуково-дослідницької орієнтації майбутніх інженерів у процесі їхньої професійної підготовки, яка передбачає активне залучення їх до системи професійно-виробничих відносин з метою розв'язання нестандартних технічних завдань, забезпечення ґрунтовної практичної підготовки в поєднанні з теоретичними знаннями з фаху. Наближення навчання майбутніх інженерів до їхньої практичної діяльності зумовило інтенсифікацію практичної підготовки до професії шляхом активізації науково-технічної творчості через «навчальні проекти», які наближені до конкретних проблем економіки, соціальної політики, проблем виробництва, та підвищення ролі виробничої практики (інтегрований практичний навчальний семестр у вищих професійних школах). Студенти вказували й на

те, що подолання кризи в галузі інженерно-технічної освіти в Німеччині здійснювалося через диверсифікацію навчальних закладів, шляхом їх переорієнтації щодо випуску інженерів певних профілів, інтеграції з промисловими й фінансовими підприємствами та корпораціями, застосування ринкових механізмів централізації й автономізації ВНЗ, пошуку нових джерел фінансування інженерної освіти, розробки нових форм управління нею. Серед провідних принципів організації навчального процесу, спрямованого на підготовку майбутніх інженерів, було виділено такі:

- індивідуалізація та диференціація навчання;
- посилення проблемного та творчого характеру навчання як бази науково-дослідної і проектно-конструкторської діяльності;
- посилення самостійності навчання шляхом перетворення студента з пасивного об'єкта в активного суб'єкта;
- посилення фундаменталізації навчання [310, с. 142].

Особливої гостроти набули дебати щодо обговорення специфіки вищої технічної освіти Великобританії, яка також не залишила студентів експериментальної групи спокійними. Під час спеціально змотивованої дискусії йшлося про те, що, незважаючи на кризу технічної освіти, яка відбувалася в цій країні після другої світової війни, починаючи з 90-х років ця держава стала лідером за рівнем насиченості економіки електронікою та комп'ютерною технікою (53% електронного оснащення використовується для обробки даних, 21% - засобах зв'язку). А оскільки британські вчені розробили методи одержання трьохмірних комп'ютерних зображень, то чільне місце відводиться розвитку автоматизованої системи інформаційного пошуку та вдосконаленню інформаційних систем комунікацій між науковими установами й вищими технічними закладами освіти. Зокрема, завдяки європейській системі передачі інформації «Діан» британські майбутні інженери мають змогу користуватися бібліотечними фондами усіх континентів, що зумовлює необхідність підвищення кваліфікаційних вимог у

вигляді вміння аналізувати аналітичну інформацію, досконало володіти інформаційними технологіями, мати високий інтелектуальний потенціал, знати іноземні мови й т. ін.

А оскільки Великобританія входить в групу країн з високою часткою витрат на фінансування науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт, найбільш актуальна проблема вищої технічної школи полягає в поєднанні зусиль університетського сектору, який є базою фундаментальних досліджень, з промисловістю й науково-дослідними установами. Втіленням ідеї інтеграції науки, виробництва й технічної освіти є науково-дослідні парки (Science Parks), кількість яких зросла до 46 в 1996 р., які створюються на корпоративних засадах і охоплюють 1260 компаній, які забезпечують працевлаштування 23500 кваліфікованим інженерам та вченим [338].

Крім того, студентів майже вразило й те, що, враховуючи зростаючу потребу в інженерах нового типу, достатньо підготовлених до роботи в нових інформаційно-технологічних умовах, що постійно змінюються, вища технічна школа Великобританії пропонує значно посилити фундаментальну підготовку майбутніх інженерів, зокрема, у галузі науки й математики з орієнтацією на активну науково-дослідну роботу і водночас продовжувати традиційну підготовку їх до роботи в промислових галузях. Через це спостерігається значне зростання кількості інженерів-бакалаврів, які продовжують освіту до рівня магістра, а також на отримання докторського ступеню. Щороку понад сто тисяч студентів з усього світу навчаються в коледжах і університетах Великобританії, а десять тисяч вступають до аспірантури, понад двадцять тисяч стажерів проходить практичну підготовку, що свідчить про те, що структура підготовки майбутніх інженерів змінюється в бік підвищення їх кваліфікації згідно з рівнем сучасних вимог.

Як наслідок, пріоритетні напрями інформаційно-технічної революції визначають необхідність оновлення змісту й форм інженерної підготовки, насичення їх елементами сучасних інформаційних технологій і творчості.

Через це майбутній інженер повинен мати чітке уявлення про те, як функціонують комплексні наукові встанови, де поєднуються науково-дослідні, проектно-конструкторські й технологічні роботи. Зміст професійної підготовки повинен враховувати гносеологічні механізми взаємодії інженерного й наукового мислення, що вимагає реалізації творчих здібностей в інженерній діяльності, яка має ґрунтуватися на евристичних і машинних методах пошукового проектування й конструювання, на останніх досягненнях у царині створення банків даних задля пошуку нових технічних рішень, нововведень і технологій.

Що стосується цивільного будівництва, то студентам експериментальної групи було цікаво дізнатися, що департаменти цього напряму готують фахівців у галузях проектування, конструювання, будівництва та експлуатації споруд, мостів, дамб, систем транспорту та постачання. Курсові програми підготовки інженерів у галузі цивільного будівництва дають можливість студентам отримати кваліфікацію з таких спеціальностей, як: «Управління водними ресурсами», «Проектування та будівництво споруд», «Транспортне будівництво», «Водні ресурси», «Санітарна техніка», «Механіка ґрунту», «Гідротехніка», «Геодезія». Матеріал курсових програм поглиблює, систематизує та коригує знання з основ інженерного проектування та застосування їх на практиці. Широкопрофільна підготовка спеціалістів охоплює технічний аспект різних сфер цивільного будівництва (бетонна технологія, закони будівництва, суднобудівельна техніка, техніка міцності, геотехніка, сейсмологія, узбережне будівництво й т. ін.). Загалом, як підкреслював студент-доповідач, підготовка майбутніх інженерів характеризується одержанням знань для майбутньої професійної діяльності в широкому діапазоні для здійснення різноманітних функцій, включаючи інтеграцію загальнонаукових, загальнопрофесійних і вузькоспеціальних знань [341-347].

Суттєво, що студенти, які приймали участь в дискусіях й порівнюючи особливості української та зарубіжних систем вищої технічної освіти,

доходили висновку, що в теперішній час підготовка інженерних кадрів у найбільш розвинутих країнах здійснюється на багаторівневій основі, що дає змогу забезпечити варіативність навчання за рахунок самостійного вибору студентами різних освітньо-професійних програм, зробити навчання спроможним реагувати на зміни в соціально-економічних процесах, більш ефективно адаптувати інженерів до сучасних ринкових відносин, максимально зблизити системи підготовки фахівців технічного профілю в різних країнах. Крім того, наші випробувані все більше усвідомлювали, що інженерна освіта XXI століття базується на розумінні інтегрованої ролі інженера в сучасному суспільстві, що вимагає розвитку в них передусім таких здібностей, як:

- аналітичність і критичність мислення, спрямованого на визначення проблеми шляхом моделювання, імітації, оптимізації, що виникає за рахунок повного розуміння фізичних, математичних, біологічних, гуманітарних та суспільних наук;

- інноваційність, що потребує здатності до синтезу та практичної реалізації нововведень і контекстуального розуміння їх суті через створення й застосування нових сучасних технологій, їх інтеграції в процесі управління, системах навколишнього середовища та виробничих системах шляхом урахування екологічних, промислових і міжнародних умов для їх застосування;

- інтегрованих здібностей, які витікають з визнання інженерної діяльності як інтегрованого процесу, у якому аналіз і синтез підкріплюються чутливістю до потреб суспільства та розуміння крижкості навколишнього середовища.

Як бачимо, шляхом вивчення систем інженерної освіти в зарубіжних країнах та їх порівняння з вітчизняною системою професійної підготовки майбутніх інженерів студенти експериментальної групи все більше цікавилися питаннями щодо свого власного професійного становлення як майбутніх фахівців, взявши за позначку свого професійного самовиховання

досягнення статусу Європейського інженера. Це спонукало їх до поглиблення як країнознавчих знань, що здобувалися ними під час навчання іноземної мови, так і до пошуку нової пізнавальної інформації, яка могла допомогти студентам адаптуватися до особливостей організації навчання в зарубіжних вищих навчальних закладах, а також при проходженні виробничої практики та стажувань у зарубіжних країнах. Крім того, ґрунтовне ознайомлення майбутніх інженерів-будівельників зі структурою та змістом курсових програм підготовки інженерів у зарубіжних країнах було корисним для них і в плані самоформування своєї професійної компетентності з огляду на європейські тенденції та сучасні вимоги розвитку українського суспільства, інтегрованого в європейський простір. Саме це, за нашими спостереженнями, значно стимулювало розвиток професійної спрямованості й ідентичності майбутніх інженерів-будівельників, бажання стати висококваліфікованим фахівцем, бути суб'єктами інженерної творчості й нововведень у будівничий бізнес.

Як бачимо, під час викладання курсу «Основи педагогіки і психології», зорієнтованого на майбутню професію студентів, ми методами активного навчання залучали їх до таких видів розумової діяльності, які, з огляду на професіограму, є домінуючими для інженерів, а саме: добір вихідних даних і фактів, розробка певних розділів проекту, моделювання схем, презентація звітів і авторських творчих доробок. Це, за нашими спостереженнями, сприяло успішності їхнього професійного становлення за рахунок підвищення пізнавальної самостійності та активності.

Вкажемо, що в курсі навчальної дисципліни «Іноземна мова», зміст якої узгоджувався тісними міжпредметними зв'язками з курсом «Основи педагогіки й психології» та «Вступ до спеціальності», було зроблено суттєві зміни щодо професійного спрямування його змісту з урахуванням фаху майбутньої спеціалізації інженерів-будівельників, що висвітлює додаток Д та методичні рекомендації, розроблені автором у співавторстві з колегами. Так, вже на попередньому етапі навчання студентів експериментальних груп

певної уваги було приділено визначенню сутності й особливостей діалогу професійно-орієнтованого характеру. Для цього було спеціально розроблено необхідний лексичний мінімум щодо здійснення студентами професійно зорієнтованих і ділових контактів, ділових зустрічей і нарад шляхом їх залучення до ігрового моделювання відповідних виробничих ситуацій. Наприклад:

Залучаючи майбутніх інженерів до різних типів професійно зорієнтованих діалогів, ми вчили їх додержуватися вимог мовленнєвого етикету іншомовного спілкування. Приймаючи участь у цілому переліку змодельованих нами виробничих ситуацій, майбутні інженери-будівельники послідовно відпрацьовували провідні мовні алгоритми звертання, ввічливості, вибачення, погодження тощо. Цьому також сприяв виражений автором лексико-граматичний мінімум забезпечення презентацій, поданий у методичних рекомендаціях з урахуванням мовно-комунікативних рівнів учасників проведення запропонованих презентацій. Професійно-орієнтований лексико-граматичний мінімум відпрацьовувався студентами впродовж вивчення і використання відповідних форм і конструкцій, що характерні для мови ділового й професійного спілкування у галузі будівництва. Крім того, вони були постійно задіяні в роботу з іншомовними джерелами професійно-виробничого характеру з нових тем, уведених автором, таких як: «Будівельні матеріали», «Частини будинку», «Будівельний майданчик», «Професія – інженер-будівельник».

Зазначимо, що спеціальної уваги при організації індивідуальної самостійної роботи студентів експериментальних груп з іноземної мови професійного спрямування було приділено роботі (читання й переклад) певних документів і матеріалів низки міжнародних організацій у вигляді конвенцій, декларацій і рішень, зокрема ООН, ЮНЕСКО, Світової федерації інженерних організацій (WFEO), Міжнародної Асоціації неперервної інженерної освіти (IEANI), Європейської федерації національних інженерних асоціацій (FEANI), Європейської Асоціації вищої технічної та професійної

освіти (Eur Eta), Європейського товариства інженерної освіти (SEFI) та ін. При цьому робота з вивчення, перекладу й узагальнення цих документів у вигляді реферату з активним використанням знань англійської мови зараховувалася в якості виконання самостійного проекту з предмету «Іноземна мова» при складанні заліку, на який в умовах кредитно-модульної системи із 100 балів відводилося 40 балів.

Так, при презентації індивідуальних кейсів і портфолію з опрацювання іншомовних джерел і документів, особливу зацікавленість студентів викликала інформація щодо діяльності Європейської федерації національних інженерних асоціацій, яка за допомогою щорічного друкованого видання “Міжнародний розвиток інженерії”, у якому зібрано матеріали конференцій, проводить організаційну роботу з активізації інтеграційних процесів у сфері вищої технічної освіти у всьому світі, об'єднуючи інженерні організації 27 країн, що представляють інтереси 1,5 млн. інженерів Європи. Провідними завданнями цієї федерації передбачено: налагодження довгострокової співпраці інженерних організацій, асоціацій, інженерних факультетів у галузі інженерної освіти; впровадження нових технологій в організацію професійної підготовки інженерних кадрів; забезпечення визнання інженерних кваліфікацій у європейському регіоні; підвищення рівня якості професійної підготовки інженерів для отримання статусу Європейського інженера. Вразило піддослідних й те, що відповідно до вимог Генеральної Асамблеї цієї федерації, починаючи з 1998 року щорічно 24 тисячі інженерів отримують статус Європейського інженера, який ратифікується Європейським Моніторинговим комітетом.

Зацікавила студентів і інформація щодо діяльності Європейської Асоціації вищої технічної та професійно-технічної освіти, яка є визнаною міжнародною організацією «сертифікованих інженерів», що займається проблемами стандартизації інженерної освіти, а також забезпеченням міжнародного визнання інженерних кваліфікацій відповідно до світових стандартів, культурного розвитку й професійних контактів інженерами країн

Західної Європи, розробкою номенклатури інженерних професій на європейському рівні, удосконаленням професійної підготовки майбутніх інженерів шляхом використання прогресивних технологій навчання.

Крім того, було відведено певної уваги на висвітлення для студентів експериментальної групи низки питань щодо процедури вступу студентів-іноземців до вищих навчальних закладів Великобританії, низки вимог до знань і вмінь загальнотеоретичної підготовки, а також вимог до іншомовної компетентності претендентів (зокрема складання мовного іспиту за напрямками TOEFL, C1TOTEU, FEL, IELTS), особливостей навчання іноземців і плати за навчання, відповідності британської кваліфікації «Цивільне будівництво», характеристики дипломів і т. ін.

Загалом, описані вище заходи сприяли підвищенню якості процесу професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників, а також задоволеності ними вибором своєї професії, впевненості в собі як у професіоналах, здатних успішно виконувати свої функції.

2.3.2. Стимулювання мотивів суб'єктного включення майбутніх інженерів-будівельників у процес професійної підготовки з урахуванням їхніх вікових, гендерних та індивідуальних особливостей. Приступаючи до проведення педагогічного експерименту, спрямованого на забезпечення ефективності професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого закладу освіти, ми, як це виявляється з логіки виділених вище педагогічних умов, виходили з розуміння того, що:

- професійне становлення - це істотна, змістовна сторона процесу розвитку особистості студента як майбутнього інженера-будівельника, що не зводиться до акту вибору їм професії. Будучи одним з аспектів життєвих планів інженера-будівельника, у професійному становленні знаходять своє вираження його ідейні й моральні мотиви. Внутрішня психологічна основа професійного становлення не виникає як проста рівнодіюча всіх внутрішніх

передумов, а складається в ході взаємодії суб'єкта із зовнішнім світом, у руслі якого майбутній інженер-будівельник активно шукає себе, керуючись сформованими в нього уявленнями про себе і майбутню професію, про свої очікування та можливості щодо їх реалізації під час виконання професійної ролі та в житті;

- особистість майбутнього інженера-будівельника, незважаючи на той або інший педагогічний вплив, виступаючи його об'єктом, у той же час є суб'єктом власного професійного становлення. У зв'язку із цим процес професійного становлення майбутнього інженера-будівельника є заснованим на "саморусі" і характеризується автономністю, оскільки його рушійні сили укладені у внутрішніх протиріччях, які, у першу чергу, виявляються обумовленими його внутрішньою активністю.

Крім того, як було відзначено нами раніше, розглядаючи особливості професійного становлення особистості майбутнього інженера, ми опиралися на загальнопсихологічну теорію діяльності (В.Брушинський, А.Леонт'єв, С.Рубінштейн та ін.); теорію формування особистості на різних етапах онтогенезу (Л.Божович, А.Петровський, В.Чудновський та ін.); теорію розвитку задатків, здатностей і індивідуальності (Б.Анан'єв, В.М'ясищев, В.Небиліцин, Б.Теплов та ін.). В результаті, нами було усвідомлено, що надійною теоретичною основою супроводу професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників є саме особистісно-діяльнісний підхід, в основі якого лежать принципові положення про значення професійної діяльності в єдності її мотиваційно-потребнісної, змістовно-значеннєвої й операціонально-технологічної сфер у формуванні їх особистості, а також про активність особистості впродовж її професійного становлення й суспільний характер її відносин.

Крім того, додержуючись думки провідних дидактів, ми розуміємо професіоналізацію особистості майбутніх інженерів, здійснювану в період їхнього навчання в технічному ВНЗ, у якості однієї зі сторін їхньої соціалізації. Разом з тим, ми усвідомлюємо, що в просторі соціалізації

професійне і особисте майбутніх інженерів-будівельників перебувають у постійній динаміці, «то гармонійно зближаючись, то вступаючи в протиріччя, то розбігаючись по різних векторах розвитку» [71, с. 9]. У зв'язку із цим «професійне» і «особисте» може перебувати в них у різному співвідношенні, що об'єктивується як:

- існування поруч, без перетинання, коли людина як суб'єкт інженерної діяльності функціонує формально;
- повне сполучення, коли інженер «втискує» своє особисте в професійні рамки;
- часткова ідентифікація особистості інженера зі своєю професійною нормою;
- повне включення професійних цінностей в особистий простір.

З урахуванням цього, а також ґрунтуючись на ідеях педагогіки гуманізму, особистісно-орієнтованого й контекстного підходів щодо організації навчально-виховного процесу у вищій школі, що знайшли відбиття в роботах видатних вітчизняних (І.Бех, А.Вербицький, І.Зязюн, І.Жовта, Н.Нічкало, С.Сисоєва та ін.) і зарубіжних (Є.Бондаревська, Г.Серіков, К.Роджерс та ін.) учених, у рамках проведеного формувального експерименту, спрямованого на вдосконалення форм, методів і засобів педагогічного впливу на хід і результати процесу професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників, ми розглядали педагогічне керівництво діяльністю студентів експериментальних груп не як ззовні організований прямий вплив на них, а як процес організації професійно орієнтованого спілкування, співробітництва і співтворчості вихованців і наставників, педагогічної підтримки студентів в їхній професійно-особистісній самоорганізації й самореалізації. Цьому, за нашим припущенням, що знайшло відбиття в гіпотезі дослідження, повинна була сприяти практична реалізація другої педагогічної умови, що передбачала стимулювання актів суб'єктного включення студентів у процес професійної підготовки з урахуванням їх вікових, індивідуальних і гендерних особливостей щодо

визначення власної життєвої перспективи. Нижче ми переходимо до опису способів реалізації означеної педагогічної умови.

При цьому відзначимо, що в основі розробленого нами підходу до розуміння професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників в умовах навчання в технічному закладі освіти лежала ідея послідовної професіоналізації їх вищих психічних функцій, розвиток яких розглядається як процес, невідривний від суб'єктивації їхніх навчально-професійних дій. Це означало перетворення студентів будівельної академії в повноцінних суб'єктів майбутньої професійної діяльності вже в процесі вузівського навчання за рахунок надання можливостей для реалізації ними таких функцій суб'єкта, як цілепокладання, планування, прогнозування, відношення, рефлексія й ін. Із цією метою студенти залучалися до роботи в рамках викладання нового для них спецкурсу «Професійне становлення майбутнього інженера-будівельника», розрахованого на 36 годин аудиторної виховної роботи, проведеної автором дисертації як куратором впродовж першого року навчання студентів експериментальної групи.

У силу сказаного вище, студенти експериментальної групи з перших днів навчання у вищій технічній школі включалися в навчально-виховні ситуації, не сковуючі їхньої ініціативи й творчості, що сприяє максимальному їхньому саморозкриттю й самореалізації на чотирьох рівнях прояву, тобто як індивідів, індивідуальностей, суб'єктів навчально-професійного пізнання, спілкування й діяльності, особистостей.

Для досягнення цього викладач-експериментатор провів спеціально спрямоване діагностичне обстеження студентів експериментальної групи, застосовуючи різні методи соціологічного опитування, віддаючи перевагу методам анкетування (бланки використовуваних опитувальників та анкет відображені в роботі [4]). Так, з перших днів навчання студентів експериментальної групи в будівельній академії ми залучили до роботи з діагностичною анкетою №1 «Студенти про себе й професії» [4], розробленої Г.Акоповим, для того, щоб виявити їхню готовність до прийняття нової для

себе соціальної ролі (бути студентом) і здійснювати необхідну для підтримки цього статусу пізнавальну активність і соціальну відповідальність. У цьому контексті ми мали намір з'ясувати, наскільки розуміють наші випробувані значимість вікового періоду, у якому перебувають, як завершального етапу своєї освіти (тобто навчального життя студентів), моменту “старту” діяльності освоєння соціальних функцій і ролей і основної стадії своєї професіоналізації. А оскільки соціально-рольові прояви включають знання, розуміння й готовність прийняти роль і відповідну активність, то в нашому випадку роль студента трактувалася як система його дій, очікуваних від нього суспільством, невиконання яких спричиняє втрату їм даного соціального стану як особистості. Отже, для нас було важливим встановити міру інтерналізації ролі студента випробуваними, що припускає осмислення ними цілей вищої професійної освіти й згоди з ними, тому що інтерналізована роль, по І.Конуну, - це «внутрішнє визначення індивідом свого соціального стану і його відношення до цього положення й обов'язків, що впливає з нього» [129, с. 25].

У результаті, спираючись на дані діагностики щодо рівнів інтерналізації соціальної ролі студента, викладач-експериментатор мав можливість для більш адекватного планування своїх виховних мір щодо вибору найбільш раціональних способів суб'єктного включення випробуваних у процес професійного становлення.

Зазначимо, що в рамках теми спецкурсу «Формування навчальної діяльності студента» були розглянуті основні проблеми, з якими зіштовхуються майбутні інженери-будівельники в процесі оволодіння змістом професійного утворення. Як завдання для самостійної роботи випробуваним пропонувалося оцінити міру прояву в них показників сформованості навчальної діяльності. Для цього їм пропонувалася методика, розроблена О.Гапоновою [236]. Оцінюванню підлягали такі показники: відношення до досліджуваних предметів, поведінка студента в ситуації подолання труднощів, обсяг і регулярність користування навчальною

літературою, якість виконуваної самостійної роботи, дисциплінованість у дотриманні строків виконання завдань для самостійної роботи, прояв ініціативи у виконанні навчальних вимог, результативність навчальних дій на всіх етапах аудиторного заняття або періоду виконання завдання, задоволеність навчальною роботою, міра ретельності у виконанні навчальних завдань). Самодіагностика рівнів сформованості компонентів навчальної діяльності студентів здійснювалася в рамках чотири бальної шкали: бал «3» виставлявся за дуже яскравий прояв компонента навчальної діяльності студента; бал «2» - за його переконливий прояв; бал «1» - за слабкий прояв компонента; «0» - за відсутність даних про який-небудь прояв ознак компонента навчальної діяльності. Відповідно до вище викладеного, шкала рівнів, яка свідчить про міру прояву у студентів пізнавальної активності й ступінь сформованості компонентів навчальної діяльності, мала такий вигляд: 3,0 - 2,5 - високий рівень; 2,49 - 2,0 - достатній рівень; 1,99 - 1,5 - середній рівень; 1,49 - 1,0 - низький рівень; 0,99 і нижче - рівень об'єкта, що перебуває у стадії становлення.

У результаті, аналізуючи отримані результати, студенти експериментальної групи доходили висновку, що в реальній дійсності існує протиріччя між освітньою нормою та існуванням власних законів розвитку студента, що підвищує значущість його власної активності в процесі навчання у ВНЗ. При цьому активність майбутнього інженера-будівельника як вираження його суб'єктності може йти у двох напрямках - адаптивності, тобто як пристосовності до вимог викладачів і нормам суспільства, і креативності, що дозволяє йому постійно шукати й знаходити вихід у наявній ситуації, переборювати її, будувати для себе нову з опорою на наявні в індивідуальному досвіді знання й способи діяльності. У силу цього, саме на цих двох напрямках будується індивідуальна траєкторія професійного розвитку майбутнього інженера-будівельника, оскільки засвоюючи заданий предметний зміст, він не тільки одержує нову інформацію, а одержує можливість перетворювати її на основі власного вітагенного досвіду, тобто

будувати суб'єктну модель пізнання, у яку включаються не тільки логічно істотні, але й особистісно-значущі ознаки об'єктів, які пізнаються, і що не завжди збігається.

Як наслідок, показуючи й розкриваючи студентам пріоритети нової - кредитно-модульної системи їхнього навчання, ми підводили їх до розуміння того, що в ній саме і надається можливість і воля вибору студентами предметного змісту навчального матеріалу й способу його переробки. Це передбачено тим, що в допомогу студентам розробляються рекомендації й технологічна допомога з вивчення предметів, де закладена воля вибору, оскільки в них враховуються індивідуальні когнітивні особливості особистості (гуманітарій, природник і т.д.), різні моделі пізнання (словесна форма, знаково-символічна, графічна й т.д.), а також рівні складності вивчення предметного змісту (серед яких перший рівень відповідає державному стандарту вищої освіти). Разом з тим ми підводили студентів до розуміння того, що дана система навчання припускає включення власне особистісних функцій і суб'єктного досвіду студента, що припускає наявність:

- ціннісного досвіду, пов'язаного з формування інтересів, моральних норм і переваг, ідеалів, переконань, що орієнтують зусилля студента;
- досвід рефлексії, який допомагає погоджувати орієнтировку з іншими компонентами суб'єктного досвіду;
- досвід звичної активізації, який орієнтує у власних можливостях і допомагає краще пристосувати свої зусилля до рішення значущих завдань;
- операціональний досвід, який поєднує конкретні засоби перетворення ситуацій і своїх можливостей;
- досвід співробітництва, який сприяє об'єднанню зусиль, спільному рішенню завдань.

Крім того, ми залучили студентів експериментальної групи до роботи з диференційно-діагностичним питальником (див. бланк діагностичної анкети), розробленим Е.Клімовим [117], який автор пропонує

використовувати для оцінки професійних схильностей особистості на основі виявлення її індивідуальних переваг у світі професій, диференційованих на основі п'яти типів їхньої залежності від об'єктів праці:

- людина - природа, які передбачають роботу із тваринами й рослинами;
- людина - техніка, які припускають використання різного роду машин, матеріалів і інших продуктів цивілізації;
- людина - людина, об'єднаних по превалюванню комунікативної спрямованості в професійній діяльності;
- людина - знакова система, засновані на перевазі до обробки цифр, букв, кодів та інших символів;
- людина - художній образ, пов'язані зі схильностями заняттями образотворчою діяльністю, музикою, літературою та іншими сферами культури [117].

Вкажемо, що отримані результати служили диференціації студентів як майбутніх інженерів-будівельників щодо міри відповідності їхніх схильностей роботі в системі інженерної діяльності. При цьому вони диференціювалися на три основні групи - максимально схильні (у випадку, якщо домінували друга, четверта й третя системи відносин), схильні (у випадку, коли домінували четверта, друга й третя системи відносин) і не схильні (у випадку, коли домінували перша й п'ята системи відносин). Це дозволяло викладачеві-експериментаторові відчувати складності й бар'єри професійного росту майбутніх інженерів-будівельників і намітити способи надання їм адекватного педагогічного супроводу в їхньому професійному становленні.

Діагностична анкета «Самостійна професіоналізація» (див. додаток А1), адаптуючи відому методику рефлексії професійного становлення, запропоновану М.Варбан [46], припускала шість питань, відповіді на які дозволяли викладачеві диференціювати студентів експериментальної групи на три підгрупи (самостійні – ті, кого ведуть - які не визначилися) щодо міри

прояву в них самостійності, відповідальності й активності в процесі професійного становлення як майбутніх будівельників.

Так, з огляду на профіль професійно-педагогічної діяльності здобувача, що у рамках формувального експерименту виступав перед студентами експериментальної групи і як викладач англійської мови, що сприяє успішності професіоналізації їхньої особистості як майбутніх інженерів-будівельників, і як куратор їхньої академічної групи, що забезпечує успіх їхнього професійного виховання, продемонструємо спочатку способи педагогічного керівництва, застосовувані в рамках реалізації другої педагогічної умови в процесі навчання випробуваних іноземній мові.

У цьому зв'язку вкажемо, що при викладанні курсу англійської мови педагогічне керівництво викладача-експериментатора здобувало такий стиль, який дозволяв студентам експериментальної групи проявляти цілий ряд особистісних функцій, спрямованих на пошук у всьому особливого – “особистісного” змісту, самостійна побудова образу й моделі своєї життєдіяльності як індивідуальності, особистостей і суб'єкта професійної діяльності, здійснення критичної оцінки фактам, які проявляються в навчально-виховному процесі технічного вузу й соціальної діяльності, прояв індивідуальної творчості й т. д. У зв'язку із цим, у процесі спеціально змодельованих навчально-пізнавальних, навчально-професійних і навчально-виховних ситуацій викладачем-експериментатором усіяко заохочувався прояв студентами таких особистісних функцій, які, за В.Серіковим [262, с. 78], одержали такі назви:

- функція вибірковості, яка проявляється в здатності студента до самостійного вибору;
- функція рефлексивності, яка складається в здатності студента адекватно оцінювати свої дії;
- функція побутовості, яка передбачає пошук студентом змісту свого студентського й особистого життя, а також творчості;

- функція формування свого образу «Я» як майбутнього інженера-професіонала;
- функція відповідальності, яка виходить із установки «Я відповідаю за все»;
- функція автономності, яка передбачає наявність позиції студента як автора своєї професійної біографії й долі, тобто як суб'єкта власного професійного саморозвитку, організатора й контролера своєї траєкторії професійного становлення.

Діагностична анкета «Роль іноземної мови в професійному становленні майбутнього інженера-будівельника» (див. додаток А2) містила вісім питань. Відповіді на запропоновані питання дозволяли виявити студентів з позитивним, нейтральним і негативним відношенням до вивчення англійської мови в процесі професійного становлення студентів.

Діагностична анкета «Мотиви, що спонукають мене до вивчення іноземної мови» (див. додаток А3) була спрямована на вияв мотиваційного ядра особистості кожного студента в напрямку вивчення іноземної мови задля встановлення структури його комунікативних намірів, а також відповідних пізнавальних інтересів щодо опанування її граматичних, лексичних і стилістичних особливостей.

Діагностична анкета «Роль знання іноземної мови в моєму професійному майбутньому» (див. додаток А4) була спрямована на вияв власної думки майбутніх інженерів-будівельників щодо повноти розуміння ролі знань іноземної мови в їхній професійній діяльності. Для цього вони повинні були відповісти на два запитання: «Які перспективні можливості забезпечує знання інженером-будівельником іноземної мови?», «Що заважає інженеру-будівельнику успішно використовувати знання іноземної мови у своїй професійній діяльності?»

Діагностична анкета «Моя міра включеності в процес вивчення англійської мови» (див. додаток А5) проводилася в середині першого семестру навчання, оскільки передбачала накопичення відповідного досвіду

участі студентів експериментальної групи в заняттях та самостійної підготовки до них. Стратегічна позначка цієї анкети полягала в пошуку найбільш привабливих форм, методів і прийомів роботи зі студентами з англійської мови в напрямку задоволення їхніх освітніх потреб з врахуванням індивідуальних можливостей та інтересів. Результати анкетування дозволили також диференціювати студентів експериментальної групи відповідно до їх пізнавальної активності (активні - напівактивні - пасивні), як у процесі самостійної роботи, так і впродовж проведення зайняти з англійської мови.

Істотно й те, що дані діагностики, отримані кожним студентом, були предметом обговорення на індивідуальній консультації з викладачем іноземної мови, оскільки саме на наявній діагностичній основі вибудовувалася індивідуальна траєкторія професійного становлення кожного випробуваного в рамках предмета «Іноземна мова» на основі розуміння ним суті діалектики між його навчанням і власним професійним розвитком. При цьому ми спиралися на ідеї Л.Виготського щодо зони найближчого розвитку, згідно яким поняття особистості майбутнього інженера-будівельника як соціальний новотвір тотожно його професійній самосвідомості, яка формується, тому що основним ядром особистості, яка формується, служить закон побудови й розвитку вищих психічних функцій [55]. У силу цього ми підводили студентів до усвідомлення того, що процес професійного розвитку їхньої особистості варто розуміти як такий, де «усяка наступна зміна пов'язана з попередньою і тим сьогоденням, у якому сформовані раніше особливості особистості проявляються», тобто «усякий новий крок розвитку безпосередньо визначається попереднім кроком, всім тим, що зложилося й виникло в розвитку на попередній стадії» [55, с. 258].

Як наслідок, студенти експериментальної групи починали більш чітко представляти, що якщо актуальний розвиток - це успіхи й підсумки їхнього розвитку на вчорашній день, то зона найближчого розвитку - це їхній професійний розвиток на завтрашній день. І хоча обсяг даних понять для

кожного конкретного студента індивідуальний у силу існування специфічних властивостей особистості, але мінімально необхідні обсяги зони найближчого розвитку визначені стандартами їхньої професійної освіти, програмами навчання, що знаходять висвітлення в змісті пропонованих у рамках кожної навчальної дисципліни навчальних посібників. Тому тематичне планування навчальної роботи викладачем іноземної мови проводилося насамперед з урахуванням індивідуальних особливостей студентів експериментальної групи, оскільки ми прагнули до того, щоб навчання їхній іноземній мові відбувалося в зоні їхнього найближчого розвитку.

Крім того, починаючи з першого курсу ми прагнули до розуміння студентами експериментальної групи особливостей вузівського навчання як спільної діяльності викладача й майбутнього інженера-будівельника, що забезпечує засвоєння останнім необхідними професійними знаннями й способами мислення. При цьому акцент робився на тому, що якщо раніше суть виховно-педагогічних відносин при традиційній системі організації навчально-виховного процесу полягала в тому, що саме викладач вів студентів до наміченої мети й чим твердіше й впевненіше він це робив, тим краще, а останні слідкують за ним і, відповідно, чим точніше виконують його вказівки, тим вище шанси на успіх, то в системі експериментального навчання, спрямованого на професійний розвиток майбутніх інженерів-будівельників, суть відносин в системі «викладач – студент» принципово інша. Викладач у ході навчального процесу, спрямованого на успішне керування професійним становленням майбутніх інженерів-будівельників, здійснює організацію навчально-пошукової й навчально-професійної діяльності, аналізуючи хід реального навчання й вибудовуючи прогноз щодо його розгортання. У силу цього викладач не веде за собою студента, а лише допомагає йому визначити чергову мету й відшукати оптимальний шлях до неї з врахуванням його індивідуальних можливостей і особливостей.

Як бачимо, викладач-експериментатор намагався сформувати у студентів цілісне й адекватне уявлення про їхню навчальну діяльність у ВНЗ й найбільш раціональних способах її організації, стимулюючи їхнє суб'єктне включення в її сферу по всіх навчальних дисциплінах. У зв'язку із цим студенти поступово починали усвідомлювати, що становлення їхньої навчальної діяльності припускає самостійну постановку ними навчальних завдань, зіставлення різних способів їхніх навчальних дій і вибір найбільш адекватного, оволодіння всіма видами самоконтролю й самооцінки. При цьому найбільш значущим фактором їхнього професійного становлення вважалися не окремі сторони їхньої навчальної діяльності, а цілісна навчально-професійна діяльність, яка включає мотиваційне розуміння навчального завдання, а також її операційне забезпечення за допомогою системи навчальних дій і регуляційне ядро, що припускає самоконтроль якості виконання.

Отже, орієнтований на професійне становлення майбутніх інженерів-будівельників навчально-пізнавальний процес, зокрема, який організується при їхньому навчанні іноземної мови, вибудовувався згідно таких установок:

- знання й мотиви виступають як передумови розвитку особистості;
- рівні професійного й розумового розвитку визначаються як зона актуального й зона найближчого розвитку;
- зміст зони найближчого розвитку забезпечує поява психологічних новотворів.

Іншими словами, суб'єктний розвиток майбутніх інженерів-будівельників є результатом наступних ієрархічних зв'язків: навчання в співробітництві - зона актуального розвитку - зона найближчого розвитку - особистісні новотвори - суб'єктний розвиток.

2.3.3. Використання соціальних технологій щодо визначення майбутніми інженерами-будівельниками власної життєвої перспективи в напрямі пошуку місця роботи й професійного працевлаштування. Приступаючи до опису способів діяльності викладача-експериментатора по реалізації третьої педагогічної умови, що передбачає використання соціальних технологій щодо пошуку студентами місця роботи й професійного працевлаштування, відзначимо, що для цього учасники педагогічного експерименту ознайомилися із суттю соціальних технологій і їхніх можливостей, стосовно до підвищення ефективності процесу професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників. Для цього залучалися висококваліфіковані фахівці-соціологи, які в рамках діяльності науково-методичної служби ВНЗ здійснювали навчання викладачів-кураторів способам застосування соціальних технологій.

У результаті цього викладачі-куратори як учасники проведеного формульовального експерименту усвідомлювали, що соціальна технологія являє собою “сукупність методів зміни стану й властивостей соціальних об'єктів у процесі зміни соціальної ситуації в певному заданому напрямі” [208, с. 135]. При цьому вони досягали розуміння того, що:

- у роботі із професійного виховання майбутніх інженерів-будівельників важливо не тільки їхнє усвідомлене регулювання процесу власного професійного становлення, але й розуміння особливостей феномена впорядкованості в соціальних системах, що самоорганізуються, які регулюють свою життєдіяльність не тільки на науковій, але й на повсякденній системі знань;

- соціальна технологія як особливий вид діяльності, який залежить і заснований на вміннях і майстерності людини або групи людей, має власний зміст, ритм і просторову домірність, оскільки будь-яка технологія - це соціальна система, заснована на комунікації;

- у соціальних технологіях предметом пізнання й перетворення стають окремий індивід, соціальні групи, організації, спільноти, соціальні процеси;

- системоформуальною ознакою соціальної технології виступає зміст діяльності, а не її цільові настанови. При цьому те, що оперативно відбувається в технологічній системі не може збігатися з тим, що може виділяти сторонній спостерігач, не включений у технологію, що обумовлює труднощі опису й оволодіння технологіями;

- зміст соціальної технології задається проблемною ситуацією, що відповідає на запитання, навіщо й заради чого впроваджується технологія, яка здатна забезпечити досягнення деякого цільового стану соціальних об'єктів;

- соціальну технологію не можна задати шляхом вказівки набору «команд», які пропонують виконання складових її дій. Щоб ефективно реалізовувати послідовність дій, які в технології становлять єдине ціле, суб'єкт повинен заздалегідь усвідомлювати й розуміти основу цієї єдності або зміст проблемної ситуації, оскільки автоматичне виконання дій, які пропонуються технологією, припускає, що увага суб'єкта звернена не на спосіб діяльності, а на сигнали, що надходять ззовні;

- зміст пов'язаний з розумінням цілісності, тому, досягаючи зміст, людина відкриває нові сторони дійсності, які не впливають зі знання окремих елементів;

- розуміння, відрізняючись від знання, являє собою осмислене знання, операціональну дію з ним;

- для технології важлива суб'єктивна зрозумілість операцій, що виконуються і технології в цілому, тому що, розуміючи, суб'єкт виходить зі своїх цілей діяльності, враховуючи конкретні особливості даної ситуації;

- соціальна технологія, будучи пов'язана з відбиттям локалізації окремих етапів і операцій технологічного процесу з урахуванням їх послідовності й тривалості, має просторово-тимчасову структуру, у якій простір асоціюється із зовнішнім середовищем, тобто вмістищем для технологічної діяльності.

Виходячи з даних установок, для подолання негативних моментів у соціально-професійному житті майбутніх інженерів-будівельників,

пов'язаних з їхнім професійним становленням, зокрема з наявними об'єктивними труднощами їхнього гідного працевлаштування за фахом, ми спробували застосувати соціальні технології як наявну в нашій розпорядженні можливість успішного рішення завдань їхньої професійної соціалізації. При цьому поняття соціальної технології ми використовували в трьох його значеннях:

- як спеціально організовану галузь знання про способи й процедури оптимізації життєдіяльності інженера в умовах наростаючої взаємозалежності, динаміки й відновлення суспільних процесів;

- як спосіб здійснення виховної діяльності на основі її раціонального розчленовування на процедури й операції з їхньою наступною координацією й синхронізацією, вибору оптимальних засобів і методів їхнього виконання;

- як метод керування професійним становленням майбутніх інженерів-будівельників, який забезпечує систему його відтворення в певних параметрах - професійно важливих якостях їхньої особистості, ціннісних орієнтаціях, нових стратегіях життєдіяльності й т. ін.

При цьому ми, спираючись на твердження А.Бондаренко, Л.Дятченко, Н.Заверико, Н.Стефанова та ін., розуміли, що професіоналізація особистості майбутнього інженера-будівельника як соціально спрямований процес може бути технологізованим, якщо реалізувати такі його етапи, як:

- теоретичний, пов'язаний з визначенням мети, об'єкта технологізації, розділенням соціального об'єкта на складові й виявленням соціальних зв'язків;

- методичний, який передбачає вибір методів, засобів і одержання інформації, її обробку, аналіз, трансформацію в конкретні висновки й рекомендації для студентів;

- процедурний, який припускає організацію практичної діяльності по розробці й впровадженню соціальної технології.

При цьому ми у своєму досвіді зі студентами спиралися на практику проведення імітаційно-діяльнісних ігор з безробітними в системі служби

зайнятості й у процесі навчання студентів-соціологів Інституту соціальних наук ОНУ імені І.І. Мечникова під керівництвом професора В.Подшивалкіної, що виявила новий резерв навчального процесу у формуванні стратегій працевлаштування випускників вузів [208, с. 168]. Тому, дотримуючись рекомендацій автора, ми розуміли, що технологічний ланцюжок зусиль, що вживаються, як з боку кураторів, так і з боку студентів експериментальних груп, повинен був вибудовуватися в чергуванні й переплетенні інформаційного забезпечення й формуючих ігрових моментів, що в підсумку повинне було створити вивірену систему дій (яка самоорганізується) майбутніх інженерів-будівельників на ринку праці при пошуку ними гідного місця роботи після закінчення ВНЗ.

У зв'язку із цим, інформаційне забезпечення містило значущі порції інформації, що стосуються як відомостей про стан ринку інженерних спеціальностей і їхніх причин, так і необхідних якостей особистості інженерів-будівельників з боку роботодавців. У зв'язку із цим студентам подавалася для осмислення інформація про параметри конкурентоспроможності особистості інженера-будівельника. При цьому відзначалося, що низька конкурентоспроможність випускників технічних ВНЗ на ринку праці обумовлена, у першу чергу, порівняно низьким рівнем їхньої професійної компетентності, яка роботодавцями оцінюється за реальними показниками, що часто не збігається з уявленнями майбутніх інженерів-будівельників, суб'єктивна самооцінка професійних умінь і навичок яких у більшості випадків є завищеною.

Ми вказували також і на те, що не менш значущою після закінчення вищого закладу освіти для молодих інженерів-фахівців є їхня здатність до самоорганізації в нових для них соціально-професійних умовах, оскільки в порівнянні з досвідченими інженерами-будівельниками, відсутність у них досвіду роботи й досвіду поведінки в пошуку роботи багато в чому знижує шанси молодих фахівців на ринку праці. Отже як і досвід професійної майстерності, так і досвід самоорганізації майбутніх інженерів-будівельників у пошуку роботи зі спеціальності, повинен формуватися вже в процесі

навчально-виховної системи технічної вищої школи в різних площинах. Тому щодо моменту самоорганізації працевлаштування студентів експериментальної групи, то вони усвідомлювали, що він може бути змодельований і апробований як певна процедура у вигляді одного з видів соціальних технологій у навчальному процесі вищого закладу освіти, ближче до його закінчення.

Як наслідок, у виховній роботі зі студентами експериментальної групи, починаючи із четвертого курсу, кураторами було реалізовано певну соціальну технологію. Вона передбачала розробку моделей їхньої самоорганізації щодо пошуку роботи з врахуванням власних індивідуальних, професійних і гендерних характеристик. Впровадження соціальної технології відбувалося шляхом проведення серії освітніх профілактичних заходів, як для студентів, що є представниками “твердого ядра”, так і особливо для соціально ослаблених шарів молоді. Цьому за формою проведення відповідали ділові та імітаційно-діяльнісні ігри, загальний алгоритм і методику проведення яких ми запозичили з праць Г.Щедровицького [330]. Відповідно до рекомендацій автора, гра проявляє свою сутність як:

- особливе ставлення до навколишнього світу, оскільки мається на увазі, що подумки для кожного учасника гри, крім реального світу, існує паралельний світ його уяви, що можливо збігає зі світом його мрій, що створює його непереборну привабливість для індивідуума й ігрову цінність;

- суб'єктивна діяльність учасників, яка забезпечує режим найбільшого сприяння для прояву індивідуальних якостей кожного учасника гри, дає можливість зафіксувати своє «Я» не тільки в ігровій ситуації, але й у всій системі міжособистісних відносин (особистість - особистість, особистість - група - особистість - викладач);

- особливий зміст засвоєння інформації, що визначається його ненав'язливою формою, коли теоретичні, методичні й практичні знання, а також відповідні інтелектуальні вміння й практичні навички сприймаються

учасником гри у формі природного, а не примушеного запам'ятовування значних обсягів інформації;

- соціально-педагогічна форма організації життя, оскільки в процесі гри спрацьовуються певні способи соціальної поведінки, які в подальшому реальному житті з більшою або меншою подібністю відтворюються учасниками.

При цьому пояснимо, що, спираючись на висновки А.Нікіфорова як фахівця з питань ринку праці, який виділив п'ять груп працеактивного населення по відповідних рівнях матеріального добробуту й гарантіям зайнятості, ми підводили студентів до усвідомлення того факту, що до самої незахищеної п'ятої групи належить саме молодь. Разом з тим ми пояснювали, що дана група є неоднорідною, у якій є контингент молодих людей із забезпечених родин з гарантованою професійною освітою і працевлаштуванням, що одержав назву «тверде ядро» [221]. Зокрема, одне з істотних розходжень, на яке ми звертали увагу студентів, полягає в тому, що для представників «твердого ядра» молоді процес професійного самовизначення, як правило, починається з періоду, коли дитина за віком ще не в змозі самостійно приймати рішення, тобто з моменту його призначення батьками до престижного навчального закладу (ліцей, гімназію, коледж), у той час як для тих, хто перебуває за межами «твердого ядра», процес професійного самовизначення більш чітко починає позначатися в порівняно пізньому віці, частіше, коли індивід попадає у ситуацію необхідності прийняття самостійних рішень.

Іншими словами, послаблення механізмів суспільного стимулювання, підтримки й розподіли в професійно-трудої сфері молоді активізувало механізми внутрішньої регуляції поведінки особистості, що робить процес професійного самовизначення на етапі працевлаштування випускників вузів більше самостійним від нормативно регульованих детермінант (розпоряджень про державний розподіл молодих фахівців). Одночасно це ставить їх у залежність від процесів на ринку праці - конкуренції,

структурної реорганізації виробництва, попиту та пропозиції й т.д., а також від самоактивності особистості й можливості й здатності батьків надати допомогу й сприяння в працевлаштуванні.

У зв'язку із цим, переконуючи студентів експериментальної групи в особистісній значущості виховних заходів, проведених для них, ми акцентували їхню увагу на тому, що в ситуації, яка створилася, акцент повинен переноситися на підвищення режиму експлуатації людського фактора, сутність якого складається в нагромадженні власного досвіду рішення життєвих і професійних проблем, а також в ефективній передачі й освоєнні досвіду рішення аналогічних проблем іншими.

Відзначимо, що приступаючи до реалізації зазначеної вище соціальної технології, ми намагалися виконати всі необхідні умови, передбачені для ігротехніка, який повинен:

- вільно володіти понятійним апаратом у сфері ринку праці, зайнятості інженерно-технічних кадрів, спираючись на дані регіонального центра зайнятості й місцевої держадміністрації;
- знати основні положення “Закону про вищу школу” і “Закону про зайнятість України”;
- володіти методикою організації й проведення ділових та імітаційно-діяльнісних ігор;
- знати зарубіжний і вітчизняний досвід ведення ділових розмов з роботодавцями;
- підтримувати відносини й користуватися інформацією приватних бюро й агентств по найманню.

Так, інформаційний блок про нормативно-правові аспекти поведінки на ринку праці, про стан попиту та пропозиції щодо трудових ресурсів у місті й регіоні був організований лекційним методом. Для цього на кураторський час запрошувалися співробітники регіональних центрів зайнятості, які шляхом просвітительських лекцій і бесід ознайомили студентів з необхідною і такою, що їх цікавить інформацією із приводу попиту та пропозиції на ринку

праці. Крім того, студенти спонукалися до відвідування центрів зайнятості по місцю своєї прописки з метою вивчення пропонованих вакансій і уточнення моментів, які їх цікавлять, пов'язаних із працевлаштуванням за фахом. Крім того, їм пропонувалося використовувати й інтернет-ресурси, які багато в чому розширювали їхню поінформованість щодо перспектив професійної кар'єри.

Нижче приводимо алгоритм ділової гри «Пошук місця роботи інженером-будівельником».

Укажемо, що якщо в першому випадку ми як об'єкт розглянули сферу застосування праці інженерів-будівельників як фахівців певного професійного профілю, то в наступних заходах, проведених зі студентами експериментальної групи, ми використовували відкриті соціальні системи, які припускали різні рівні професійної прихильності, а отже, і різноманіття варіантів працевлаштування, у тому числі управлінську й підприємницьку діяльність. Тому моделюючими соціальними підсистемами виступали в цьому випадку різні види зайнятості, які дозволяли студентам опановувати більш широким репертуаром алгоритмів одержання соціально-професійного статусу, зв'язані як з пасивним, так і з активним пошуком свого місця роботи.

Зокрема, для вироблення стратегій поведінки студентів у ситуації пошуку місця роботи ми широко використовували імітаційно-діяльнісні ігри, основна мета яких полягала в тому, щоб виробити в них як майбутніх претендентів навички успішного ведення переговорів з роботодавцем. При цьому ми звертали увагу студентів на те, що переговорна система випускників ВНЗ відрізняється своєю слабкістю в порівнянні з безробітними інженерами, які мають досвід трудової діяльності й досвід пошуку роботи, зважування своїх вигід. Студенти до проведення імітаційно-діяльнісних ігор дійсно не уявляли собі перелік питань, які обговорюються при найманні на роботу, не в достатній мірі володіли навичками зважувати свої шанси й ризик при прийнятті рішень. Тому ми думали, що в ігровій формі для них буде

корисно організувати тренувальну модель поведінки для формування системи дій, яка самоорганізується, у випадку пошуку місця роботи.

Так, здійснюючи підготовку до імітаційно-діяльній гри, ми підготували необхідне інформаційне забезпечення, доводячи до відома студентів інформації про стан справ на ринку праці. Цей блок процедур ми позначили як один з видів соціальних технологій, позначений В.Подшивалкіною як діагностика соціального об'єкта [208]. За формою ми могли застосувати як оглядову лекцію, так і зустріч із представниками регіональної служби зайнятості або зустріч із власником приватної агенції з найму. Передбачуваний результат зводився до одержання студентами об'єктивних даних про ринок праці в статистичних показниках, про виявлені тенденції, сприяючи підвищенню їх інформованості про принципи роботи державних і приватних фірм у сфері зайнятості населення.

Як показав наш досвід роботи зі студентами експериментальних груп, подібні заходи, проведені в рамках описаної вище соціальної технології представляли більшу необхідність для їхнього конкретного орієнтування на ринку праці, оскільки крім досягнення певного рівня інформованості майбутні інженери-будівельники навчалися вмінням адекватно аналізувати соціально-професійні ситуації, які створилися, і моделювати успішні прийоми поведінки фахівця з приводу свого працевлаштування.

Наступним кроком була підготовка студентів до двох семінарських занять з соціології з теми: «Діяльність соціальних служб в Україні» і «Ринок праці в південноукраїнському регіоні й професійний статус професії інженера-будівельника», у зв'язку із чим вони за місяць до їхнього проведення одержували індивідуальні завдання (за власним вибором), типу:

- звернутися за місцем прописки в районний центр зайнятості як фахівець, який шукає роботу за фахом, або близьку до неї, пройти всю процедуру одержання послуг зі сприяння зайнятості;

- звернутися в приватне бюро з найму з метою зареєструватися як клієнт, який шукає роботу;

- простежити за якістю й співвідношенням пропонованих у місцевій періодичній пресі вакансій і професійним складом претендентів.

У цьому зв'язку вкажемо, що виконання запропонованих завдань припускало самостійний вибір студентів, оскільки, наприклад, друге завдання могло бути розраховане тільки на тих студентів, які були здатні оплатити соціальні послуги, тому що звернення до приватних бюро є платним і проробити цю процедуру могли лише реально зацікавлені студенти. Разом з тим, в експериментальній групі такі студенти найшлися, що значно розширило полігон ігрового моделювання на основі аналізу реальних соціально-професійних ситуацій, у яких самі респонденти були активними учасниками. Як бачимо, передбачуваним результатом виконання індивідуальних завдань повинне було стати особисте уявлення майбутніх інженерів-будівельників про можливості посередницьких служб щодо їхнього працевлаштування, а також усвідомлення їхньої ролі й значення на майбутню перспективу.

Отримана в процесі виконання індивідуальних завдань студентами інформація ретельно аналізувалася на семінарських заняттях з соціології шляхом групового обговорення, на які запрошувалися в якості експертів співробітники приватних агентств з найму й служби зайнятості, що з'явилося третім кроком застосовуваної нами соціальної технології. Основними запитаннями обговорення на семінарських заняттях були такі:

- чи є в південноукраїнському регіоні структурні підрозділи, призначені для сприяння зайнятості населення в цілому й випускників ВНЗ, зокрема? Які форми й методи їхнього функціонування?

- чи існує попит на регіональному ринку праці на професію інженера-будівельника? Які фактори найбільше впливають на нього?

- Який спектр можливостей застосування професії інженера-будівельника на сучасному ринку праці?

- Який соціально-професійний статус фахівця з такою спеціалізацією як у Вас?

Для цього студентам необхідно було підготувати повідомлення або реферати щодо конкретного аспекту вище запропонованих питань. Передбачуваний результат їхньої активності в процесі підготовки й участі в програмі семінарських заняттях полягав у тому, що насамперед актуалізувався момент пошуку ними роботи, підкріплюваний інформацією про наявність державної служби зайнятості й про її посередницькі послуги, до яких майбутні інженери-будівельники зверталися у своєму індивідуальному досвіді пошуку роботи. Тим самим створювалося більш насичене інформаційне поле про максимально доступні джерела відомостей про майбутню роботу за рахунок розширення уявлення студентів про об'єкти застосування праці молодих інженерів аж до встановлення конкретних даних про потенційних роботодавців, посередницькі служби й послуги. Крім того, студенти експериментальної групи одержували можливість за одержаною інформацією оцінити свої шанси в працевлаштуванні й відповідно визначити припустимий ступінь компромісу в плані поєднання своїх потреб, інтересів і можливостей, що в практичній ситуації їхньої життєдіяльності допоможе їм уникнути грубих помилок при здійсненні вибору.

Наступним кроком у виробленні стратегії поведінки майбутніх інженерів-будівельників на ринку праці з'явилася підготовка до імітаційно-діяльнісної гри по веденню їхніх ділових розмов з роботодавцями. Цьому передувало інформаційне повідомлення, яке узагальнило знання студентів з основ менеджменту й соціології праці щодо переліку найбільш часто обговорюваних питань при влаштуванні фахівця на роботу. З метою їхньої конкретизації ми застосували метод «мозкового штурму», уточнюючи деякі аспекти зовнішності претендента (незухвала манера одягу й макіяжу) на займану посаду і його поведінки (проявляти спокій, доброзичливість, терпляче перечікувати відволікання співрозмовника на телефонні дзвінки й інші справи, звертатися в розмові за ім'ям та по батькові, утримуватися від зайвої балакучості, відповідати на питання впевнено, по-діловому й т.д.).

Вкажемо, що приступаючи до імітаційно-діяльній гри, ми поділили експериментальну групу на дві підгрупи таким чином, щоб виділити «конкурсну комісію» з п'яти чоловік і підгрупу «претендентів» на вакантні посади. При цьому обмовлялося, що завдання «конкурсної комісії» полягало в тому, щоб по черзі поговорити в складі всієї комісії з кожним претендентом і потім після «закритої» наради назвати двох гідних фахівців на зазначені посади за результатами проведених бесід. Для цього кожний член конкурсної комісії робив відповідні записи на спеціально підготовленому бланку, оцінюючи за допомогою десятибальної шкали «претендентів» по наступних характеристиках:

- зовнішня привабливість, зібраність, охайність;
- упевненість і точність у відповідях;
- здатність продемонструвати свою гостру зацікавленість у даній посаді;
- реальність претензій і вимог до оплати праці;
- реальність претензій і вимог до умов праці.

Як передбачуваний результат передбачалося досягти активного апробування майбутніми інженерами-будівельниками своїх здатностей у сфері ведення переговорів на професійній основі.

Істотно, що з урахуванням збільшення кількості іноземних будівельних фірм і спільних будівельних підприємств, що вимагає від майбутніх інженерів-будівельників здатності ведення переговорів і ділових бесід іноземною мовою, ряд імітаційно-діяльній ігор зі студентами експериментальної групи було проведено з використанням ними засобів англійської мови, які були засвоєні ними в рамках адаптованої до цілей проведеного формуючого експерименту програми з предмета «Англійська мова».

Так, наприклад, імітаційно-діяльній гра «Перемови із представниками Головного управління німецької будівельної індустрії» підготовлювалася повідомленням про досягнення цієї країни в аспекті реалізації актуальних проблем інженерів-будівельників. Для цього одному зі студентів пропонувалася роль керівника будівельної компанії, яка здійснює роботу з

підбору персоналу, що вимагало від нього певного інформаційного повідомлення-реклами щодо цільових настанов роботодавців.

Зазначимо, що особливий професійний інтерес викликала та доповідь, присвячена проблемі інженера-будівельника Німеччини в мінливому світі праці, у якій було наголошено на тому, що будівельна економіка завжди була одним із найбільших роботодавців німецького народного господарства, оскільки з 2,5 мільйонів працюючого населення сто тисяч становлять інженери-будівельники. Вразили студентів й висновки президента німецької будівельної індустрії, на які посилався доповідач, які зводилися до того, що:

- резерви продуктивності німецьких будівельників ще довго не будуть вичерпані, оскільки шляхом постійних новацій вони й надалі зможуть підвищувати продуктивність;

- найбільшою конкурентною перевагою порівняно з міжнародною конкуренцією є високий рівень кваліфікації німецьких інженерів-будівельників, тому вони й надалі мають орієнтуватися на якість;

- висока якість суспільної інфраструктури Німеччини є однією з найважливіших передумов розвитку цієї країни;

- професія інженера-будівельника набуває все більшої різноманітності й привабливості, через що сучасний інженер будівельного профілю потребує всебічної професійної підготовки, має бути універсальним спеціалістом, який не лише кваліфіковано виконує будівельні роботи, а й бере на себе такі суміжні за фахом функції, як менеджмент, організація, координація;

- німецька будівельна індустрія потребує зорієнтованих на практику освічених фахівців-універсалів з глибокими базовими знаннями та бажанням навчатись усе життя, здатних до міждисциплінарного мислення, ефективного спілкування з людьми, вміннями керувати ними, високою іншомовною компетентністю тощо;

- інженерні завдання майбутнього складаються не лише з послуг, зорієнтованих на клієнта, як менеджмент якості, а й технічної досконалості, відповідальності інженера за свою діяльність та за наслідки дії техніки, тому

що будівництво майбутнього - це нові шанси, нові ризики, а також нові кваліфікації. І якщо в ринковій конкуренції інженер-будівельник хоче зберегти свої ключові позиції, те він має прийняти нові умови - глобально мислити, але локально діяти.

Після цього інформаційного забезпечення студенти-претенденти на роботу в німецьких будівельних організаціях робили імітаційно-ігрові спроби щодо перемоги в конкурсі на зайняття будівельних посад, що були запропоновані німецькими роботодавцями, спілкуючись з ними англійською мовою.

У цілому, як показав наш досвід проведення імітаційно-діяльнісних ігор, це дозволяло студентам експериментальної групи здійснити порівняльні характеристики своїх умінь і вмінь інших по веденню переговорів з роботодавцями, відстеживши можливі й більш ефективні зразки прийомів поведінки, які сподобалися і підлягають запозиченню. В остаточному підсумку, після багаторазового вживання й вислуховування специфічних мовних оборотів і програвання ситуацій на одну й ту ж тему, формувалася більше впевнена поведінкова позиція гравців, що забезпечує їм у випадку потрапляння в подібну ситуацію переговорів більше комфортний і впевнений стан, що сприяло нагромадженню індивідуального досвіду майбутніх інженерів-будівельників у плані зміцнення своєї позиції щодо професійного самовизначення.

В результаті ми прийшли до висновку, що сутність реалізованих у процесі професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників соціальних технологій полягала в тому, що вони стали як певний спосіб досягнення суспільно значущих цілей вищої технічної школи - повної й ефективної професіоналізації особистості. При цьому специфіка цього способу полягала в поетапному здійсненні діяльності з конкретизацією її операційного складу, що вимагає свідомого використання наукових знань і врахування індивідуальних і вікових особливостей студентів, їх соціальних і професійних запитів.

Таким чином, очевидно, що реалізація описаних вище соціальних технологій, а також відповідний їм комплекс навчальних дій від інформаційного висвітлення проблем ринку праці, діагностики соціального об'єкта й до імітації й оцінювання конкретних своїх дій, створював тимчасове професійно-формуєче середовище, активний контакт з яким багато в чому сприяв визначенню майбутніми інженерами-будівельниками напрямку своїх зусиль у плані підвищення ефективності свого професійного становлення в цьому статусі. Одночасно це створювало й певну захисну оболонку первинного і не шкідливого досвіду по застосуванню ними своїх професійних сил і здатностей.

2.4. Аналіз результатів експерименту з апробації педагогічних умов професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників

Пристаючи до проведення експерименту з апробації запропонованих педагогічних умов професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників, ми, дотримуючись вимог щодо забезпечення надійності й достовірності його результатів [60], методом випадкового добору сформували дві вибірки досліджуваних. До неї увійшли дві експериментальні (97 осіб) й дві контрольні (67 осіб) групи студентів – майбутніх інженерів-будівельників, які навчалися в ОДАБА. Але щоб впевнитися у кількісній репрезентативності випробуваних, необхідно було визначити кількість незалежних спостережень, для чого ми використали відповідну формулу:

$$n = \frac{\lg(1 - \beta)}{\lg(1 - p)},$$

де n – необхідна кількість спостережень (у нашому випадку – мінімальна кількість майбутніх інженерів-будівельників, які беруть участь у формульованому експерименті);

β - довірна ймовірність;

p – гарантована ймовірність (у нашому випадку $p = 0,05$).

Для того, щоб переконатися в ефективності реалізованих педагогічних умов професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників з гарантією 95% стверджувати, що вони будуть неефективними не більше, ніж у 5% всіх випадків, потрібно порівняти необхідну кількість спостережень з тією, що була реалізована в експерименті.

$$n = \frac{\lg(1 - 0,95)}{\lg(1 - 0,05)} = 58,40.$$

Отже, число майбутніх інженерів-будівельників, яких ми залучили до участі у формульованому експерименті ($97 > 59$; $67 > 59$), відповідало прийнятому нами попередньому рівню значимості.

Зазначимо, що крім підтвердження кількісної репрезентації вибірки досліджуваних, для одержання якісних результатів експерименту було застосовано методику діагностичних зрізів – початкового, проміжного й підсумкового. Так, приступаючи до їх проведення, ми дотримувалися таких настанов.

У силу розуміння сутності професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників, викладеної у першому розділі дисертації, при оцінці міри ефективності запропонованих педагогічних умов означеного процесу, який включає, з одного боку, конструювання способів оволодіння операційною стороною професійної діяльності, а з іншого боку - комплекс перетворювальних впливів, які приводять їх до усвідомлення соціальної значущості вибраної професії й свого професійного “Я”, стимулюванню мотивів індивідуально-професійного росту, реалізованого в період проведеного експерименту, на першому діагностичному зрізі було важливо зафіксувати досягнуті респондентами результати на попередніх - першій і другій стадіях (у вигляді домінуючої схильності до професії, характеру відношення до неї й загального індексу задоволеності вибором професії).

Тому студенти експериментальної й контрольної вибірок до початку педагогічного експерименту піддалися діагностиці на предмет вираженості в них схильності до обраної професії, задоволеності нею, а також міри усвідомлення ними значущості професійної освіти в їхньому професійному становленні як майбутніх інженерів-будівельників і потреби в досягненнях, в основу якої були покладені диференційно-діагностичний питальника Є.Клімова [118; 145-146], адаптовані до завдань нашого дослідження методики В.Ядова [335] і О.Гапонової [212], тест Ю.Орлова, В.Шкуркіна й Л.Орлової [212; 57-60]. Узагальнені дані першого діагностичного зрізу представлені в таблицях 2.4.1-2.4.4.

Так, проводячи діагностику схильностей студентів до професії інженера-будівельника, ми, з огляду на рекомендації автора диференційно-діагностичного питальника, а також специфіку професіограми інженера-будівельника, умовно виділили чотири категорії випробуваних:

- дуже схильних (3 бали), для якого був характерним збіг домінуючих схильностей студента з професією, тобто коли набрані їм бали за параметром «людина-техніка» займали перше рангове місце;

- схильних (2 бали), що характеризувався частковим збігом домінуючих схильностей студента з професією, тобто коли набрані їм бали за параметром «людина-техніка» займали друге рангове місце;

- частково схильних (1 бал), для якого був характерний ледь помітний збіг домінуючих схильностей студента з професією, тобто коли набрані їм бали за параметром «людина-техніка» займали третє рангове місце;

- не схильних (0 балів), для якого не був характерний збіг домінуючих схильностей студента з професією, тобто коли набрані їм бали за параметром «людина-техніка» займали рангове місце нижче третього.

Таким чином, дані, отримані в результаті обробки відповідей студентів за питальником Є.Клімова, в узагальненому виді представлені в табл. 2.6.

**Кількісні дані щодо збігу домінуючих схильностей студентів
з професією інженера-будівельника (у %)**

Групи	Категорії випробуваних			
	Дуже схильні	Схильні	Частково схильні	Не схильні
ЕГ1	7	31	38	24
ЕГ2	6	33	37	24
КГ1	7	32	39	22
КГ2	7	33	38	22

Як видно з табл. 2.6, що демонструє збіг домінуючих схильностей випробуваних з професією інженера-будівельника, студенти експериментальних і контрольних груп були відносно однаковими до початку педагогічного експерименту за цим експериментальним чинником. Так, 7% студентів першої експериментальної й двох контрольних груп виявили себе як дуже схильні до професії інженера-будівельника, а в серед студентів другої експериментальної групи таких було 6%. Схильними до цієї професії виявили себе 33% студентів другої експериментальної й другої контрольної груп, а в першій експериментальній (33%) і в першій контрольній (32%) групах мало місце мінімальне відхилення (1%) у кількості таких випробуваних. 38% студентів першої експериментальної й другої контрольної груп виявилися як частково схильні до професії інженера-будівельника, а в другій експериментальній (37%) і в другій контрольній (39%) групах також спостерігалось мінімальне відхилення (1%) у кількості випробуваних цієї категорії. Не схильними до професії інженера-будівельника виявили себе майже чверть студентів кожної із груп, а саме: 24% студентів експериментальних і 22% студентів контрольних груп.

Зазначимо, що ці дані перевірялися на вірогідність за допомогою дослідження міри інтенсивності прояву мотивів вибору студентами професії інженера-будівельника на основі виявлення інтересу студентів

експериментальної й контрольної груп до вибраної професії й задоволеністю нею, упевненості в правильності її вибору й стійкості останнього. Це визначалося на основі аналізу даних, отриманих від респондентів як відповіді на поставлені чотири питання закритої анкети. Узагальнені дані представлені в табл. 2.7.

Як засвідчує табл. 2.7, що відбиває мотивації вибору професії інженера-будівельника, у студентів експериментальних і контрольних груп виявилася приблизно однакова динаміка.

Таблиця 2.7

Дані першого діагностичного зрізу щодо вияву мотивів вибору студентами професії інженера-будівельника

Запитання	Відповіді	Відповіді студентів			
		ЕГ1	ЕГ2	КГ1	КГ2
1. Чи подобається Вам професія інженера-будівельника?	- дуже подобається	6%	5%	8%	7%
	- скоріше подобається, ніж не подобається	32%	33%	32%	31
	- байдужна	36%	35%	34%	33%
	- скоріше не подобається, ніж подобається	12%	13%	12%	14%
	- взагалі не подобається	1%	2%	-	-
	- не можу сказати	13%	12%	14%	15%
2. Обрали б Ви ще раз дану професію?	- так	76%	74%	78%	77%
	- ні	1%	2%	-	-
	- не знаю	23%	24%	22%	23%
3. Хотіли б Ви отримати іншу інженерну спеціальність?	- так	2%	2%	1%	1%
	- ні	89%	87%	90%	88%
	- не знаю	9%	11%	9%	11%
4. Чи задоволені Ви вибором професії ?	- дуже задоволений	5%	6%	7%	7%
	- задоволений	33%	32%	34%	33%
	- скоріше задоволений, ніж не задоволений	34%	33%	32%	35%
	- скоріше не задоволений, ніж задоволений	14%	14%	12%	12%
	- взагалі не задоволений	1%	3%	1%	-
	- не можу сказати	13%	12%	14%	13%

Так, згідно даним анкетного опитування, проведеного нами, професія інженера-будівельника дуже подобається й скоріше подобається, ніж не подобається 6% і 32% студентам першої експериментальної групи, 5% і 33% студентам другої експериментальної групи, а також, відповідно, 8% і 32% студентам першої контрольної й 7% і 31% студентам другої контрольної групи. Байдужна дана професія 36% студентів першої експериментальної, 35% другої експериментальної, 34% першої контрольної й 33% другої контрольної груп. Не зовсім подобається професія інженера-будівельника 12% студентів першої експериментальної і першої контрольної груп, а також 13% студентів другої експериментальної й 14% студентів другої контрольної груп. Не могли відповісти на поставлене запитання 13% студентів першої й 12% студентів другої експериментальної груп, а також 14% студентів першої контрольної і 15% студентів другої контрольної груп. Взагалі не подобається дана професія 1% студентів першої й 2% студентів другої експериментальних груп.

При цьому означену професію обрали б ще раз 76% студентів першої й 74% студентів другої експериментальних груп, 78% і 77% студентів, відповідно, першої й другої контрольної груп. Не обрали б повторно професію інженера-будівельника 1% студентів першої й 2% студентів другої експериментальних груп. Не дали певної відповіді на поставлене питання майже чверть студентів: 23% студентів першої експериментальної й другої контрольної груп, 24% студентів другої експериментальної й 22% першої контрольної груп.

Хотіли б придбати іншу інженерну спеціальність лише 2% студентів експериментальних і 1% студентів контрольних груп. Не визначилися в даному питанні 9% студентів перших експериментальних і першої контрольної груп, а також 11% других експериментальних і другої контрольних груп. Переважна більшість респондентів (89% і 87% студентів першої й другої експериментальних, а також 90% і 88% студентів першої і другої контрольних груп) не хотіло б міняти вибрану спеціальність.

Повністю задоволені вибором професії інженера-будівельника 5% і 6% студентів першої і другої експериментальних груп і 7% студентів першої і другої контрольних груп. Задоволено й скоріше задоволені вибором даної професії 33% і 34% студентів першої, 32% і 33% студентів другої експериментальних груп, а також 34% і 32% студентів першої, 33% і 35% студентів другої контрольних груп. Не задоволені вибором професії інженера-будівельника 1% студентів першої експериментальної і першої контрольної груп, 3% студентів другої експериментальної групи. Не могли сказати що-небудь певне із цього приводу 13% студентів першої експериментальної й другої контрольної груп, 12% другої експериментальної й 14% першої контрольної груп.

Як бачимо, у кожній з досліджуваних груп виявила себе досить стійка тенденція, що свідчила про явно й досить виражену мотивацію вибору студентами професії інженера-будівельника тільки 40% з них. При цьому студенти контрольних груп незначно випереджали своїх однолітків з експериментальних груп. Третина студентів виявила байдуже ставлення до професії інженера-будівельника. Загалом, отримані дані свідчили про відносну рівність двох контрольних і двох експериментальних груп, що приймали участь у педагогічному експерименті, щодо ряду суб'єктивних передумов, здатних впливати на рівень професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників.

Зазначимо, що другий - проміжний і третій - підсумковий діагностувальний зрізи проводилися в середині третього і десятого навчальних семестрів за показниками рівнів сформованості в студентів експериментальних і контрольних груп професійного самовизначення як кінцевого продукту третьої стадії їхнього професійного становлення, що протікає в умовах навчально-виховного процесу вузу. При цьому ми виходили з положення про те, що реалізація рішення про вибір професії, заснованого на розумінні майбутнім інженером-будівельником свого місця в системі суспільно-виробничих відносин, є початковим етапом процесу його

професійного становлення як особистості, а осмислення необхідності й важливості професійної підготовки як засобу досягнення його професійного самовизначення, а також рівня зрілої професійної ідентичності - основним етапом, багато в чому зумовлюючої його життєву перспективу. Тому в якості інтегрального показника професійного становлення, з опорою на компетентну думку вчених, що досліджували даний феномен (А.Деркач, Е.Зеєр, Е.Клімов, Л.Кримська, А.Сейтешев, Л.Сподін, Р.Хмельюк, В.Шадріков та ін.), є рівень сформованості провідних функцій професійної свідомості і самосвідомості майбутніх інженерів-будівельників, серед яких: професійне ставлення і самовідношення, професійне цілепокладання й самоцілепокладання, професійне пізнання й самопізнання, професійне програмування і самопрограмування, професійна ідентифікація і самоідентифікація тощо. Саме визначені функції професійної свідомості і самосвідомості підлягали виміру на проміжному й підсумковому діагностичних зрізах, які здійснювалися за авторською методикою діагностики, висвітленою у п. 2.2. Дані проміжного зрізу про рівні професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників в узагальненому вигляді відбиває табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Дані проміжного зрізу щодо рівнів професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників

Групи	Рівні професійного становлення (у%)				
	Високий	Вище за середній	Середній	Нижче за середній	Низький
ЕГ1	7	18	37	38	-
ЕГ2	6	19	36	39	-
КГ1	-	5	28	46	21
КГ2	-	4	25	49	22

Як видно з табл. 2.8, в двох експериментальних групах спостерігалася більш відчутна позитивна динаміка в професійному становленні майбутніх інженерів-будівельників, ніж у контрольних групах. Про це свідчили емпірично встановлені факти про те, що, по-перше, у жодного студента не був зафіксований незадовільний рівень професійного становлення, оскільки даний процес протікав на низькому рівні в 38% студентів першої експериментальної групи й в 39% другої експериментальної групи, на середньому рівні, відповідно, в 37% і 36% студентів, на високому рівні - в 18% і 19% студентів і на оптимальному - в 7% і 6% студентів даних експериментальних груп. На відміну від експериментальних груп, в контрольних групах жоден зі студентів не досяг оптимального рівня професійного становлення як майбутній інженер-будівельник, а в 21% студентів першої контрольної й 22% другої контрольної груп був зафіксований незадовільний рівень. Крім того, тільки в 5% і 4% студентів цих груп професійне становлення протікало на високому рівні. Основна маса студентів залишалася на низькому (відповідно, 46% і 49%) і середньому (28% і 25%) рівнях професійного становлення. Це підтверджувало більш високу ефективність розробленого нами методичного забезпечення процесу професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників, ніж діюча система традиційної підготовки, що склалася в інженерно-будівельному ВНЗ (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Дані підсумкового зрізу рівнів професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників

Групи	Рівні професійного становлення (у%)				
	Високий	Вище за середній	Середній	Нижче за середній	Низький
ЕГ1	24	29	34	13	-
ЕГ2	25	27	37	11	-
КГ1	-	31	32	26	11
КГ2	-	34	29	25	12

Як видно з табл. 2.9, на підсумковому зрізі також підтвердилася виявлена раніше тенденція щодо більш позитивної динаміки процесу професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників, що навчалися в експериментальних групах. Доказом тому слугували емпірично встановлені факти, що свідчили про те, що значно скоротилася кількість студентів, у яких професійне становлення протікало на рівні, нижче за середній, якого досягли 13% випробуваних у першій і 11% випробуваних у другій експериментальних групах. За рахунок цього зросло число студентів цих груп, професійне становлення яких на високому рівні досягло, відповідно, 24% і 25% з їхнього числа. На рівні професійного становлення вище за середній, знаходились 29% студентів першої й 27% студентів другої експериментальних груп, а на середньому рівні - 34% і 37%, відповідно.

На відміну від експериментальних груп, досить незначна динаміка щодо професійного становлення спостерігалася в контрольних групах. Так, високий рівень професійного становлення не був зафіксований у жодного студента, у той час як на низькому рівні так і залишалось 11% студентів першої й 12% студентів другої контрольних груп. Нижче за середній рівень професійного становлення був зафіксований у чверті майбутніх інженерів-будівельників - 26% студентів першої й 25% студентів другої контрольних груп. Середнього рівня й рівня, вище за середній, професійного становлення, відповідно, досягли 32% і 31% студентів першої контрольної й 29% і 34% другої контрольних груп.

З метою підтвердження об'єктивності отриманих у ході експерименту даних було перевірено існування різниці між результатами, одержаними в експериментальній вибірці до впровадження дослідно-експериментальної роботи та після, за допомогою методу χ^2 – критерій розподілення для довірчої ймовірності 0,95, який визначається за формулою

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \left[\frac{(V_k - P_k)^2}{P_k} \right], \quad (2.1)$$

де P_k – частота результатів спостережень до експерименту;

V_k – частота результатів спостережень, зроблених після експерименту;

m – загальне число груп, на які розділились результати спостережень.

Значення χ^2 – критерію визначалося для кожного із структурних компонентів досліджуваного феномена – функціями професійної самосвідомості майбутніх інженерів-будівельників за п'ятьма рівнями.

Величину χ^2 зіставляємо з $\chi^2 t$. Для ступенів свободи $m - 1$ результат є істинним, якщо $\chi^2 e > \chi^2 t$. За загальноприйнятою методикою, використаною в ряді робіт [51; 145; 173], для кількості ступенів свободи $4 - 1 = 3$, за умови ймовірності 95 %, $\chi^2 t = 7,81$.

Отже, $\chi^2 \gg \chi^2 t$, що дозволяє стверджувати: різниця, отримана між показниками професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників до і після проведення дослідно-експериментальної роботи, достовірна. Це означало, що основна гіпотеза про значимі зміни, які повинні були б відбутися впродовж їхнього професійного становлення в результаті впровадження запропонованих способів реалізації педагогічних умов, експериментально підтвердилась. Цей відбувається в експериментальних групах більш успішно, про що можна стверджувати, припускаючись похибки не більше 0,05 %.

Математична обробка результатів експерименту доводить: результат дослідження є статистично значимим, що підтверджує ефективність запропонованих нововведень автора. Отримані факти дозволяють говорити також про ефективність виокремленої сукупності педагогічних умов, забезпечення яких під час навчання майбутніх інженерів-будівельників у вищому навчальному закладі позитивно впливає на їх професійне становлення.

Таким чином було очевидно, що реалізовані в експериментальних групах майбутніх інженерів-будівельників педагогічні умови зробили більш істотний позитивний вплив на ефективність їхнього професійного

становлення, ніж ті, які реалізуються при традиційній системі їхньої професійної підготовки у контрольних групах. Разом з тим, отримані кількісні дані свідчили про те, що нашим дослідженням не вичерпується досліджувана проблема. У зв'язку із цим особливий інтерес здобувають аспекти дослідження, що стосуються професійного самовизначення й самореалізації майбутніх інженерів-будівельників у період їхнього первісного входження в професійну роль в умовах ринкової економіки.

Висновки з розділу II

Упродовж проведення діагностувального експерименту було встановлено, що професійне становлення майбутніх інженерів-будівельників відбувається на якісно відмінних між собою рівнях – високому, вище за середній, середньому, нижче за середній, низькому. Під рівнем професійного становлення ми розуміли якісну характеристику процесу визрівання функцій професійної свідомості й самосвідомості особистості майбутнього інженера-будівельника.

За даними констатувального експерименту, проведеного на молодших курсах, у жодного зі студентів не був зафіксований факт, що свідчить про високий, вище за середній і середній рівні сформованості цілісної функціональної структури професійної свідомості й самосвідомості. Це пояснювалося тим, що з п'яти провідних функцій даного професійного новоутворення особистості майбутнього інженера-будівельника, в основному, випадали або слабко проявлялися ознаки кожної з них, особливо трьох функцій - професійного цілепокладання, професійного самопізнання й професійного самопрограмування.

Діагностика рівнів професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників здійснювалася за авторською методикою проведення діагностичних зрізів (початкового, проміжного й підсумкового) на засадах критеріального підходу.

Правомірність висунутої гіпотези перевірялася впродовж проведення формувального експерименту, у якому прийняло участь дві експериментальні та дві контрольні групи студентів. При цьому спостереження за ходом і результатами професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників здійснювалося впродовж аудиторних та виховних позааудиторних форм роботи з ними.

За прикінцевими результатами педагогічного експерименту було зафіксовано тенденцію, що засвідчувала про більшу ефективність процесу професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників, які навчалися в експериментальних групах, ніж в контрольних. Доказом тому служили емпірично встановлені факти, які свідчили про те, що наприкінці експерименту значно зменшилась кількість студентів, у яких професійно становлення протікало на низькому рівні, досягнувши 13% в першій і 11% в другій експериментальних групах. За рахунок цього збільшилась кількість студентів цих груп, професійне становлення яких на високому рівні досягло, відповідно, 24% і 25%. На рівні вище за середній професійного становлення знаходились 29% студентів першої і 27% студентів другої експериментальних груп, а на середньому рівні – 34% і 37%, відповідно.

На відміну від експериментальних груп, досить незначна динаміка відповідно професійного становлення спостерігалася в контрольних групах.

Це цілком підтверджувало правомірність висунутої гіпотези дослідження.

ВИСНОВКИ

У дисертації вперше досліджено проблему професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників; виявлено, теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано педагогічні умови, які забезпечують його ефективність у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу; визначено критерії, показники й схарактеризовано рівні професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

1. Професійне становлення - це суттєвий, змістовний бік процесу розвитку особистості студента як майбутнього інженера-будівельника, що не зводиться до акту вибору їм професії. Виступаючи одним з аспектів життєвих планів інженера-будівельника, у професійному становленні знаходять своє вираження його ідейні й моральні мотиви. Внутрішня психологічна основа професійного становлення не виникає як проста рівнодіюча всіх внутрішніх передумов, а складається у ході взаємодії суб'єкта із зовнішнім світом, у руслі якого майбутній інженер-будівельник активно шукає себе, керуючись сформованими в нього уявленнями про себе, своїми очікуваннями, можливостями своєї ролі у професійному житті.

Професіоналізація – це цілісний безперервний процес формування особистості як інженера-будівельника, який починається з моменту вибору ним професії, опанування професійної ролі і завершується, коли він припиняє активну трудову діяльність.

Професійний розвиток майбутнього інженера-будівельника – процес набуття ним якостей особистості професіонала в результаті професійного навчання, виховання та соціалізації; це активне якісне перетворення особистістю майбутнього інженера-будівельника свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового його складу й способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії.

Професійне самовизначення – визначення себе відносно критеріїв професіоналізму, які склались у суспільстві; процес формування особистістю свого ставлення до професійної діяльності і спосіб його реалізації за допомогою узгодження особистісних та соціально-професійних потреб.

Професійна ідентичність є одним з провідних критеріїв становлення професіонала. Це певний стан особистості, який фахівець сам собі задає і до якого прагне. Усвідомлюючи необхідність формування професійної ідентичності, спеціаліст сам вирішує, в якій мірі варто приймати певну форму діяльності, певний спосіб професійної взаємодії і себе як професіонала.

2. Діагностування рівнів професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу проводилося за аксіологічним, мотиваційним, когнітивним, креативним і рефлексивним критеріями, показниками яких виступила інтенсивність вияву провідних функцій їхньої професійної свідомості й самосвідомості - професійне ставлення й самоствавлення, професійне цілепокладання й самоцілепокладання, професійне пізнання й самопізнання, професійне програмування й самопрограмування, професійна ідентифікація й самоідентифікація. За цими критеріями та показниками визначалися рівні професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників (високий, вище за середній, середній, нижче за середній, низький).

3. Професійне становлення студентів в умовах навчання у технічному вищому навчальному закладі правомірно представити у вигляді послідовного проходження таких трьох етапів: перехідного, накопичувального і визначального.

Професійне становлення майбутнього інженера-будівельника - це складний і багатоступеневий процес, що детермінується низкою факторів, і припускає у своїй структурі п'ять основних стадій, пов'язаних між собою таким чином, що перехід до кожної наступної з них закладається у ході попередньої, а саме: перша стадія, пов'язана з виникненням і розвитком

звички до праці й працьовитості, формуванням загальної спрямованості на працю на основі вироблення загальнотрудових умінь і навичок, особистого загальнотрудового досвіду; друга стадія, пов'язана з виникненням і формуванням в особистості професійних намірів під впливом загального розвитку й первісного орієнтування в різних сферах професійної праці; третя стадія, пов'язана із професійним навчанням, тобто цілеспрямованою підготовкою до обраної професійної діяльності; четверта стадія - це входження особистості в професію; п'ята стадія – це повна реалізація особистості в самостійній високопродуктивній професійній праці.

4. Педагогічними умовами професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу виступили: забезпечення професійного спрямування змісту і способів викладання гуманітарних дисциплін; стимулювання мотивів суб'єктного включення майбутніх інженерів-будівельників у процес професійної підготовки з урахуванням їхніх вікових, гендерних та індивідуальних особливостей; використання соціальних технологій щодо визначення студентами власної життєвої перспективи в напрямі пошуку місця роботи і професійного працевлаштування.

5. Результати прикінцевого етапу дослідження засвідчили, що високого рівня професійного становлення досягли 24% студентів першої та 25% другої експериментальних груп, вищого за середній – 29% та 27% майбутніх інженерів-будівельників, середнього – 34% та 37% студентів, нижчого за середній – 13% та 11% студентів цих груп, відповідно. На відміну від експериментальних груп, високий рівень професійного становлення не був зафіксований в жодного студента з обох контрольних груп. По завершенні експерименту на низькому рівні залишилося 11% студентів з першої та 12% студентів з другої контрольних груп. На нижчому за середній рівні професійного становлення перебували 46% майбутніх інженерів-будівельників з першої та 49% – другої контрольних груп. Середній та вищий за середній рівні професійного становлення, відповідно, виявили 32% і 31%

студентів першої, та 29% і 34% – другої контрольних груп. Отже, емпіричні дані, здобуті на прикінцевому діагностичному зрізі, засвідчили більш ефективну систему професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників, які були залучені до експериментальних груп, ніж до контрольних груп. Це цілком підтверджувало правомірність висунутої гіпотези дослідження.

Водночас, отримані кількісні дані засвідчили, що виконаним дослідженням не вичерпується проблема. У зв'язку з цим особливого інтересу набувають аспекти дослідження стосовно професійного самовизначення і самореалізації майбутніх інженерів-будівельників у період їхнього первісного входження до професійної ролі в умовах ринкової економіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / Абульханова-Славская К.А. – М.: Наука, 1980. – 278 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Адлер А. – М.: Академия, 1995. – 247 с.
3. Формирование духовной культуры студенческой молодёжи / [Аза Л.А., Бегека Н.А., Казаков В.Н. и др.]. – К.: Вища школа, 1991. – 108 с.
4. Акопов Г.В. Социальная психология высшего образования / Моск. психолого-соц. ин-т; гл. ред. Д.И. Фельдиштейн. – М.: Флинта, 2000. – 296 с. – (Б-ка педагога-практика).
5. Актуальные вопросы совершенствования подготовки конкурентоспособных специалистов в новых социально-экономических условиях : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. / Мин. образования и науки, Севастопольский ун-т / отв. ред. А.А. Слободянюк. – Севастополь, 2002. – 224 с.
6. Актуальные проблемы развития самостоятельной учебной деятельности студентов : сб. статей / Ред. кол.: Л.Г. Вяткин [отв. ред.] и др. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1986. – 63 с.
7. Алексюк А.М. Педагогика высшей школы. Курс лекций: модульное обучение / Алексюк А.М. – К.: Вища школа, 1993. – 348 с.
8. Алексеев В.П. История первісного суспільства / В.П. Алексеев, А.І. Першіц. – К.: Вища школа, 1980. – 224 с.
9. Алексеенко Т.А. / Т.А. Алексеенко, В.В. Сушанко. Актуальні проблеми інтелектуалізації професійної діяльності педагога вищої школи : навчально-монографічний посібник. – Чернівці: Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича; Рута, 2003. – 80 с.
10. Ананьев Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Ананьев Б.Г. – М.: МГУ, 1968. – 235 с.

11. Андрущенко Т.Ф., Іванченко Л.П. Задачи комплексного подхода к учебной деятельности при обучении иностранным языкам : зб. наук. пр. ["Гуманізація навчально-виховного процесу"] / за заг. ред. В.І. Сипченка. – Вип. XXVI. – Слов'янськ, 2005. – 118 с.
12. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности : монография / Анцыферова Л.И. – М.: Педагогика, 1989. – 412 с.
13. Арет А.Я. Основные положения теории самовоспитания: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Арет А.Я. – Фрунзе, 1963. – 458 с.
14. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / Асмолов А.Г. – М.: Педагогика, 1984. – 158 с.
15. Балакіреєва О.М. Формування сексуальної культури молоді. Кн. 2 / Балакіреєва О.М. та ін. – К.: ДПКСМ, УІСД, 2004. – 132 с.
16. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Балл Г.А. – Киев-Донецк: Ровесник, 1993. – 32 с.
17. Бахов І. Вплив комунікативного фактора на продуктивність мнемічної діяльності в навчальному процесі / І. Бахов // Неперервна проф. освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2003. – Вип. 1. – 246 с.
18. Бахов І. Мнемічна діяльність з позиції інтенціонального підходу в навчанні студентів іноземній мові / І. Бахов // Неперервна проф. освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2002. – Вип. 2 (6). – 240 с.
19. Беляева А.С. Основы построения аудиторных занятий по иностранному языку в неязыковых вузах / Беляева А.С. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1987. – 184 с.
20. Бенедиктов Б.А. Психология обучения и воспитания в высшей школе / Б.А. Бенедиктов, С.Б. Бенедиктов. – Мн.: Высш. шк., 1983. – 224 с.
21. Бех І.Д. Категорія становлення в контексті розвитку «Образу Я» особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1992. – №3. – С. 9-21.
22. Бідниченко О. Організація навчально-виховного процесу в технічних вищих навчальних закладах / О. Бідниченко // Вища освіта України. – 2006. – №2. – С. 38-44.

23. Бідюк Н.М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бідюк Н.М. – К., 2001. – 215 с.
24. Білоцерківська Н. Соціокультурна підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах : зб. наук. пр. ["Гуманізація навчально-виховного процесу"] / за заг. ред. В.І. Сипченка. – Вип. XXX. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – 198 с.
25. Бобіна О. Теорія і практика гуманітаризації вищої технічної освіти: новий етап і нові проблеми / О. Бобіна // Вища освіта України. – 2006. – №2. – С. 45-47.
26. Богданов Е.Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя / Богданов Е.Н. – М.: Академия, 1995. – 320 с.
27. Богданов Е.Н. Введение в акмеологию / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – Калуга, издв-о КГПУ, 2001. – 144 с.
28. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя / Богданова І.М. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.
29. Богуш А.М. Принципи модернізації вищої освіти у ХХІ столітті / А.М. Богуш // Освіта. – 1999. – №4. - С. 13-19.
30. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Божович Л.И. – М., Воронеж: МОДЭК, 1995. – 352 с.
31. Божович Л.И. Устойчивость личности, процесс и условия ее формирования / Божович Л.И. – М., 1966. – 256 с.
32. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики условия достижения / Бодалев А.А. – М.: Флинта-Наука, 1998. – 230 с.
33. Бодалев А.А. Психология о личности / Бодалев А.А. – М.: МГУ, 1988. – 188 с.
34. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности : монография / В.А. Бодров. – М.: Наука, 1991. – 132.

35. Большая советская энциклопедия : в 4 т. / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – М.: Сов. энциклопедия, 1972. – Т. 1. – 608 с.
36. Большой энциклопедический словарь : в 2 т. / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.; СПб.: Большая Российская энциклопедия: „Норинт”, 1997. – 1456 с. Т. 1 – 862 с.; Т. 2 [О – Я] – 1991. – 768 с. (XVII > 2863)
37. Бондаренко А.М. Соціальна адаптація: феномен і прояви: монографія / А.М. Бондаренко, А.І. Кавалеров. – Одеса: Астропринт, 2005. – 112 с.
38. Бондарчук Е.И. Основы психологии и педагогики : курс лекций / Е.И. Бондарчук, Л.И.Бондарчук / отв. ред. Хронюк И.В. – 3-е изд., стереотип. – К.; МАУП, 2002. – 168 с.
39. Борисов С.В. Целеполагание воспитательной деятельности (методологический аспект): дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Борисов С.В. – М., 1993. – 172 с.
40. Борисова Е.М. Индивидуальность и профессия / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
41. Борисова Л.Г. Социальное качество профессиональной группы: дис. ... доктора социол. наук: 22.00.04 / Борисова Л.Г. – Новгород, 1993. – 332 с.
42. Брушлинский А.В. Проблема психологии субъекта / Брушлинский А.В. – М.: Академия, 1994. – 237 с.
43. Мотиваційне та емоційне стимулювання студентів-нефілологів у процесі навчання / Р. Бужикова, Р. Бужиков // Вища освіта України. – 2004. - №4. – С. 15-19.
44. Бурменская Г.В. Современная американская психология развития : учебное пособие / Г.В. Бурменская, Л.Ф. Обухова, А.И. Подольский. – М.: изд-во МГУ, 1986. – 127 с.
45. Вазина К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение / Вазина К.Я. – Н.Новгород, 1991. – 258 с.

46. Варбан М.Ю. Рефлексія професійного становлення в студентські роки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / М.Ю. Варбан. – К., 2003. – 18 с.
47. Василевская И.В. Индивидуализированное обучение в высшей школе США : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Василевская И.В. – СПб, 1995. – 213 с.
48. Васильєва О.С. Естетична культура сім'ї / Васильєва О.С. – К., 1975. – 47 с.
49. Ваховська О. Технологія самостійного вивчення іноземних мов з використанням комп'ютера / О. Ваховська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №5. – С. 11-15.
50. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / Вербицкий А.А. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с. ил.
51. Вірна Ж. Професіоналізація: теоретико-методологічні витoki психологічного забезпечення / Ж. Вірна // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №3. – С. 187-196.
52. Возрастная и педагогическая психология : учебник [для пед. ин-тов] / В.В. Давидов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Штельсон и др.; под ред. А.В. Петровского. – 2-е из., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
53. Володарська-Зола Лідія. Професійне навчання менеджерів з урахуванням сучасних вимог ринку / Лідія Володарська-Зола // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2003. – Вип. 1. – 246 с.
54. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Выготский Л.С. – М.: АПН СССР, 1960. – 298 с.
55. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Выготский Л.С. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
56. Вихор С.Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Вихор С. – Тернопіль, 2006. – 260 с.

57. Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Ч. 1. – К., 1996. – 116 с.
58. Высшая школа и социально-профессиональная ориентация учащейся молодежи / [сост. А.В. Коон, П.О. Кентманн, М.Х. Титма]. – Ч. 1.– Тарту, 1975. – 272 с.
59. Габрусевич С.А. От деловой игры – к профессиональному творчеству : учеб.-метод. пособие / С.А. Габрусевич, Г.А. Зорин. – Мн.: Университетское, 1989. – 125 с.
60. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / Ганзен В.А. – Л.: ЛГУ, 1984. – 325 с.
61. Гарбер Е.И. Методика профессиографии / Е.И. Гарбер, В.В. Козача. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1992. – 199 с.
62. Самостоятельная работа студентов : материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете новых методов и средств обучения / [сост. М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый]. – М.: Педагогика, 1978. – 36 с.
63. Гендер і культура : [зб. ст. / упор. В. Агеева та С. Оксамитна; ред. О. Дейнеко]. – К.: Факт, 2001. – 142 с.
64. Глузман О.В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні : дис. ... доктора пед. наук : 19.00.04 / Глузман О.В. – К., 1997. – 430 с.
65. Говорун Т.В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Говорун Т.В. – К., 2002. – 375 с.
66. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы / Годник С.М. – Воронеж, изд-во Воронежского унт-та, 1981. – 208 с.
67. Головка Л.Л. Формування досвіду самостійної діяльності студентів вищої сільськогосподарської школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Головка Л.Л. – К., 2000. – 20 с.
68. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе / Гоноболин Ф.Н. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.

69. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С. Гончаренко // Професійно-технічна освіта. – 2005. – №1. – С. 31-35.
70. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
71. Гребенюк Г.Є. Теоретичні і методичні основи безперервно-професійної освіти будівельно-архітектурного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика профосвіти" / Г.Є. Гребенюк. – К., 1997. – 41 с.
72. Гуревич К.М. Основы психологической диагностики : учебное пособие [для студентов ВУЗов] / К.М. Гуревич, М.К. Акимова, В.Т. Козлова и др.; под ред. Гуревича К.М. – М.: УРАЛ, 2003. – 392 с. (Психологическое знание).
73. Гуревич П.С. Психология и педагогика: учебник [для вузов] / Гуревич П.С. – М.: Проект, 2004. – 352 с.
74. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 22-24.
75. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / Деркач А.А. – М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
76. Дёмина Л.Д. Психологические аспекты индивидуальной профадаптации / Дёмина Л.Д., Супрун А.П., Ярошенко А.И. – Барнаул: изд-во БГПУ, 1990. – 87 с.
77. Джура О. Теоретико-методолічні проблеми дослідження процесу професійного самовизначення особистості / О. Джура // Вища освіта України. – 2003. – №4. – С. 31-34.
78. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики : учебн. пособие [для вузов] / Джуринский А.Н. – М.: Форум, 1998. – 272 с.
79. Долженко О.В. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе : метод. пособие / О.В. Долженко, В.Л. Шатуновский. – М.: Высш. шк., 1990. – 191 с.

80. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
81. Дьяченко М.И. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Хэлтон, 1998. – 399 с.
82. Жариков Е. Для тебя и о тебе / Е. Жариков, Е. Крушельницкий. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
83. Жигайло Н. Психологічні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їх вирішення / Н. Жигайло // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №4. – С. 107-112.
84. Жизненный путь личности: Вопросы теории и методологии социально-психологического исследования / [под ред. Л.В. Сохань]. – К.: Наук. думка, 1987. – 278 с.
85. Жовта І. Кредитно-модульна система в навчальному процесі / І. Жовта // Освіта України. – 2003. – №34. – С. 3.
86. Становлення індивідуальності майбутнього вчителя іноземних мов : зб. наук. пр. ["Гуманізація навчально-виховного процесу"] / за заг. ред. В.І. Сипченка. – Вип. XXIX. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – 198 с.
87. Заверіко Н.В. Комплексні завдання з соціальної педагогіки : навчальний посібник / Н.В. Заверіко, О.В. Пономаренко. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 41 с.
88. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / [под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной]. – М.: МГУ, 1968. – 238 с.
89. Закон України «Про вищу освіту» // В. о. Верховна Рада України; Ін-т законодавства. – К.: Ін-т законодавства Верховної Ради України, 2002. – 97 с.
90. Заскалета С.Г. Особливості організації занять з іноземної мови на нефілологічних факультетах у вищих закладах освіти / С.Г. Заскалета //

Педагогічний процес: Теорія і практика. Наукові записки. – 2002. – Вип. 1 – 254 с.

91. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие [для студентов вузов] / Зеер Э.Ф. – М.; Екатеринбург, 2003. – 336 с.

92. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Зеер Э.Ф. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1998. – 120 с.

93. Зеер Э.Ф. Совершенствование психолого-педагогической подготовки инженера-педагога / Э.Ф. Зеер, Г.А. Карпова // Сов. педагогика. – 1997. – №3. – С. 84-86.

94. Социальные детерминанты формирования творческой личности студента / Р. Зобов, В. Келасьев, Б. Тихонов, Т. Трапезникова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 1991. – №9. – С. 21-26.

95. Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І.А. Зязюн // Рідна шк. – 2000. – №8. – С. 12-19.

96. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Иванова Е.М. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1987. – 208 с.

97. Иванова І.В. Підготовка майбутніх учителів до основ гендерної освіти старшокласників у процесі навчально-професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Иванова І.В. – Одеса, 2007. – 255 с.

98. Иванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Є.А. Иванченко. – Одеса, 2005. – 262 с.

99. Инженер – значит созидатель / [сост. С.В. Жутов]. – Симферополь: Таврия, 1988. – 128 с.

100. Инженер XXI века: личность и профессионал в свете гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования : монография / [под ред. М.Е. Добрускина]. – Х.: «Рубикон», 1999. – 512 с.

101. Кабардин О.Ф. Тестирование знаний и умений учащихся / О.Ф. Кабардин, А.Н. Земляков // Советская педагогика. – 1991. – №12. – С. 27-33.
102. Каверіна О. Історико-генетичний аспект проблеми інтеграції змісту іноземної мови : зб. наук. пр. ["Гуманізація навчально-виховного процесу"] / за заг. ред. В.І. Сипченка. – Вип. XXX. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – 198 с.
103. Каган В.И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методическая система института: теория и практика) / В.И. Каган, И.А. Сычеников. – М.: Высш. шк., 1987. – 143 с.
104. Каганов А.Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента / Каганов А.Б. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 111 с.
105. Как построить свое «Я» / [под ред. В.П. Зинченко]. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.
106. Казміренко В.П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодій людині до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В.П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №6. – С. 56-59.
107. Кан-Калик В.А. Восхождение к студенту / В.А. Кан-Калик // Вестник высшей школы. – 1987. – №3. – С. 7-11.
108. Капустина А.Н. Профессия и личность (Социально-психологические характеристики профессиональных качеств личности) / Капустина А.Н. – Л., Ленингр. орг. о-ва „Знание” РСФСР, 1987. – 16 с.
109. Карпова Э.Э. Категория качества в теории и практике профессиональной подготовки учителя : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Э.Э. Карпова. – М., 1994. – 48 с.
110. Картель Т.М. Основы професійного становлення майбутніх інженерів-бдівельників : навчально-методичний посібник / Т.М. Картель. – Одеса: ВМВ, 2008. – 48с.

111. Картель Т.М. До питання формування професійної спрямованості майбутніх інженерів-будівельників / Т.М. Картель // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2005. – №3-4. – С. 143-146.

112. Картель Т.М. Професійне становлення майбутніх інженерів-будівельників у процесі вивчення іноземної мови / Т.М. Картель // Наука і освіта. – 2005. - №7-8. – С. 160-162.

113. Картель Т.М. Поетапність професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників / Т.М. Картель // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2005. – №3-4. – С.147-151.

114. Картель Т.М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення / Т.М. Картель // Наукові праці: Педагогічні науки. – 2006. – Т. 50. – Вип. 37. – С. 76-81.

115. Клёцина И.С. Развитие гендерных исследований в психологии / И.С. Клёцина //Общественные науки и современность. – 2002. – №3. – С. 181-192.

116. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Климов Е.А. – М.: МГУ, 1988. – 344 с.

117. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Климов Е.А. – Казань: КГУ, 1969. – 286 с.

118. Климов Е.А. Психология профессионала / Климов Е.А. – М.: МГУ, 1996. – 400 с.

119. Климов Е.А. Становление профессионала / Климов Е.А. – Воронеж, 1996. – 243 с.

120. Розвиток гендерної освіти в Україні в контексті сучасних соціально-політичних перетворень : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. ["Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві"]. – К.: ПЦ "Фоліант", 2003. – С. 139-142.

121. Ковалев А.Г. Психологические особенности человека / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясичев. – Л.: ЛГУ, 1960. – Т. 1. – 348 с.

122. Козлакова Г. Сучасні аспекти європейської політики вивчення іноземних мов в університетах / Г. Козлакова // Вища освіта України. – 2004. – №2. – С. 83-87.
123. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального сознания учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Козиев В.Н.. – Л., 1980. – 250 с.
124. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи : монографія / Козловська І.М.; за ред. С.І. Гончаренка. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
125. Козыбай А.К. Технология формирования профессионализма у будущих инженеров-педагогов в системе университетского образования / А.К. Козыбай // Педагогика. – 1999. № 3. – С. 44- 47.
126. Коломинский Я.Л. Познай самого себя / Коломинский Я.Л. – Минск: Нар. освіта, 1981. – 143 с.
127. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / Кон И.С. – М.: Педагогика, 1984. – 352 с.
128. Кон И.С. Психология половых различий / И.С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С. 51-58.
129. Кон И.С. Психология ранней юности : кн. для учителя / Кон И.С. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
130. Кон И.С. Сексуальная культура в России: клубничка на березке / Кон И.С. – М.: О.Г.И., 1997. – 206 с.
131. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе : учебное пособие / Кондрашова Л.В. – Кривой Рог: КГПУ, ИВИ, 2000. – 170 с.
132. Концепція національного виховання // Рідна шк. – 1995. – №6. – С. 18-25.
133. Корнілова А. Інженер-будівельник Німеччини у мінливому світі праці кваліфікаційні вимоги та попит / А. Корнілова // Вища освіта України. – 2004. – №2. – С. 116-118.

134. Корнілова А. Ключові кваліфікації компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини / А. Корнілова // Шлях освіти. – 2005. – №3. – С. 18-22.
135. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королев // Сов. педагогика. – 1970. – №9. – С. 103-115.
136. Костюк Г.С. Обучение и развитие личности / Костюк Г.С.. – К.: Рад. шк., 1968. – 46 с.
137. Костюченко М. Поняття «модуль» у педагогічних дослідженнях / М. Костюченко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №4. – С. 27-45.
138. Кочетов Г.М. Механизмы профессионализации (концептуальная постановка задачи) / Кочетов Г.М. – Томск: ТГУ, 1875. – 206 с.
139. Кравець В. Гендерна педагогіка : навч. посібник / Кравець В. – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.
140. Кравець В. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді / Кравець В. – К.: Київська правда, 2000. – 688 с.
141. Кравчук П.Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования : дис. ... доктора филос. наук : 09.00.06 / Кравчук П.Ф. – К., 1992. – 391 с.
142. Крайг Г. Психология развития / Крайг Г.; пер. с англ. Мамчиня Н. и др.; под общ. Ред. и предисл. Алексеева А.А. – 7-е изд, междунар. – СПб.: Питер, 2003. – 992 с. (Мастера психологии).
143. Кремень В. Сучасні світові тенденції і розвиток освіти / В. Кремень // Професійна технічна освіта. – 2006. – №1. – С. 19-22.
144. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Крылова Н.Б. – М.: Высш. школа, 1990. – 142 с.
145. Крыжановская Л.М. Психология развития / Крыжановская Л.М. – М.: МГУ, 1997. – 239 с.

146. Крягжде С.П. Управление формированием профессиональных интересов / С.П. Крягжде // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С.45-53.
147. Кугель С.А. Молодые инженеры. Социологические проблемы инженерной деятельности / С.А. Кугель, О.М. Никандров. – М.: Мысль, 1971. – 207 с.
148. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки : монография / Кузьмина Н.В. – Л.: изд-во ЛГУ, 1980. – 202 с.
149. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н.В. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
150. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – Л.: ЛГУ, 1984. – 156 с.
151. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності : учбовий посібник / Курлянд З.Н. – Одеса: Астпропринт, 1995. – 160 с.
152. Курлянд З.Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя / Курлянд З.Н. – Одеса: Астпропринт, 2005. – 163 с.
153. Кустов Ю.А. Преемственность профессиональной подготовки молодёжи в профтехучилищах и вузах / Кустов Ю.А.; под ред. А.А. Кыверялга. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1990. – 160 с.
154. Кустов Ю.А. Преемственность профессиональной подготовки и производительного труда молодёжи / Кустов Ю.А. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1985. – 144 с.
155. Крыштановская О.В. Инженеры: Становление и развитие профессиональной группы / Крыштановская О.В. – М.: Педагогика, 1989. – 144 с.
156. Особливості формування фахівця нового типу : наук.-метод. зб. ["Проблеми освіти"] / кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 32. – 193 с.

157. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии / Левитан К.М. – М.: Наука, 1994. – 128 с.
158. Левитов Н.Д. Психология труда / Левитов Н.Д. – М.: Высш. шк., 1963. – 342 с.
159. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М.: Наука, 1975 – 297 с.
160. Лівенцова В.А. Пізнавальна активність студентів у процесі вивчення іноземної мови згідно до загальноєвропейських рекомендацій : зб. наук. пр. ["Гуманізація навчально- виховного процесу"] / за заг. ред. В.І. Сипченка. – Вип. XXVI. – Слов'янськ, 2005. – 118 с.
161. Лисовский В.Т. Личность студента / В.Т. Лисовский, А.И. Дмитриев. – Л.: ЛГУ, 1974. – 244 с.
162. Личность: внутренний мир и саморегуляция: Идеи, концепции, взгляды / под ред. Ю. Кулсоткина. – СПб.: изд-во СПбГУ, 1996. – 285 с.
163. Ломов Б.Ф. Вопросы общей педагогической и инженерной психологии / Ломов Б.Ф. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
164. Лопатина Т.С. Творческая атмосфера – условие гуманизации учебного процесса / Т.С. Лопатина // Советская педагогика. – 1991. – №12. – С. 70-73.
165. Лузік Е.В. Методологічні основи гуманітарної підготовки спеціаліста технічного університету / Е.В. Лузік // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 14-19.
166. Лузік Е.В. Теорія і методика загальнонаукової підготовки в інженерній вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика профосвіти", 13.00.02 "Теорія та методика з навчання" / Лузік Е.В. – К., 1996. – 59 с.
167. Лукошкин А.П. Призвание – инженер / Лукошкин А.П. – Л.: Лениздат, 1986. – 78 с.
168. Максимова Т.В. Обучение английскому языку с применением ИКТ (информационно-коммуникативных технологий) в рамках общеевропейского

стандарта : зб. наук. пр. ["Гуманізація навчально-виховного процесу"] / за заг. ред. В.І. Сипченка. – Вип. XXVI. – Слов'янськ, 2005. – 118 с.

169. Малаканова Л.В. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Малаканова Л.В. – Харків, 2000. – 20 с.

170. Маленко А.Т. Воспитание инженера-педагога : учеб.-метод. пособие [для вузов] / Маленко А.Т. – М.: Высш. шк., 1986. – 120 с.

171. Манько В. Визначення пізнавальної ініціативи як показника пізнавальної самостійності та активності особистості : зб. наук. пр. ["Гуманізація навчально-виховного процесу"] / за заг. ред. В.І. Сипченка – Вип. XXX. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – 198 с.

172. Марквардт К.Г. Развивающая система подготовки специалистов / Марквардт К.Г. – М.: Знание, 1981. – 83 с.

173. Маркова А.К. Психология профессионализма / Маркова А.К. – М: МГУ, 1996. – с.

174. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / Маслоу А. – СПб., 1997. – 230 с.

175. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности: Тесты / А. Маслоу. – М.: Педагогика, 1982. – 405.

176. Мартынюк И.О. Инженер в зеркале времени / Мартынюк И.О. – К.: Полииздат Украины, 1989. – 159 с.

177. Махмутов М.И. Рынок и профессиональное образование / М.И. Махмутов // Советская педагогика. – 1991. – №5. – С. 85-92.

178. Мельник Т. Міжнародний досвід гендерних перетворень: Закони зарубіжних країн з гендерної рівності / Мельник Т. – К.: Ліга, 2004. – 320 с.

179. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / Мерлин В.С.; под ред. С.А. Климова. – Москва-Воронеж: Б.и., 1996. – 448 с. (Психология отечества).

180. Мілерян Є.О. Психологічні проблеми добору і підготовки кадрів / Мілерян Є.О. – К.: т-во „Знання УРСР”, 1974. – 48 с.
181. Миллер Дж. Магическое число семь, плюс или минус 2 Инженерная психология / Миллер Дж. – М., 1964. – 147 с.
182. Митькин А.А. На пути к современной психологии развития / А.А. Митькин // Психол. журнал. – 1998. – №3. – С. 34-42.
183. Система непрерывной подготовки по иностранному языку : Межвузовский сборник научно-методических статей ["Принцип непрерывности в обучении и воспитании студентов инженерного вуза"] / под общ. ред. И.Т. Гусева, Б.Я. Пахомова, Е.Д. Клементьева. – М.: Высшая школа, 1983. – 172 с.
184. Міщик Л.І. Проблеми гендерної рівності в освіті й науці : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. ["Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві"] – К.: ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 186-190.
185. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : матеріали до першої лекції / [уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков; відп. ред. М.Ф. Степко]. – К., 2004. – 24 с.
186. Стратегія пошуку оптимального співвідношення лабораторного практикуму та наукових досліджень в навчальному процесі інженерних спеціальностей : монографія / Мокін Б.І., Леонт'єв В.О., Мокін О.Б. – Вінниця: „Універсум”, 2002. – 142 с.
187. Моргун В.А. Суспільно-політичні проблеми розбудови громадянського суспільства в незалежній Україні: історичний аспект : монографія / Моргун В.А. – Донецьк: изд-во ДонНУ, 2003. – 431 с.
188. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / Мясищев В.Н.; сост. В.А. Журавель; под ред. А.А. Бодалева / Акад. педаг. и соц. наук Моск. психолого-социальный ин-т. – Воронеж: И-т практ. Психологии „ИПО МОДЭК”, 1995. – 356 с. (сер. Психология отечества).

189. Мудрик А.В. Социализация и «смутное время» / Мудрик А.В. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
190. Нагорная Г.А. Формирование у студентов педагогических вузов профессионального мышления : дис ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Нагорная Г.А. – К., 1995. – 441 с.
191. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в ВУЗе / Нечаев Н.Н. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1985. – 113 с.
192. Новацкий Т. Основы дидактики профессионального обучения / Новацкий Т. ; [пер. с польск.]. – М.: Высш. шк., 1979. – 284 с.
193. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Ожегов С.И.; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1984. – 816 с.
194. Олексенко В. Ефективні шляхи вдосконалення змісту і форм підготовки спеціалістів ВНЗ / В. Олексенко // Вища освіта України. – 2004. – №2. – С. 66-71.
195. Олексик О.Є. Творчість студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки як прояв самовираження особистості : Наукові праці: Педагогічні науки. – 2006. – Т. 50. – Вип. 37. – С. 18-22.
196. Онучак Л. Професійна спрямованість позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей / Л. Онучак// Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №6. – С. 129-137.
197. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління : посібник / Орбан-Лембрик Л.Е. – К., 2003. – 568 с.
198. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В.Ф. Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – №1. – С. 42-51.
199. Орлов В.Ф. Професійне становлення особистості у художньо-педагогічній освіті / В.Ф. Орлов // Педагогічний процес: Теорія і практика. Наукові записки. – 2002. – Вип. 1. – 254 с.

200. Павлушенко В.М. Психолого-педагогічні умови адаптації майбутніх офіцерів ВВ МВС України до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В.М. Павлушенко – Хмельницький, 2003. – 18 с.

201. Павлютенков Є.М. Наступність у профорієнтаційній роботі / Павлютенков Є.М. – К.: Радянська школа, 1976. – 53 с.

202. Парубок О.М. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.М. Парубок – Хмельницький, 2003. – 18 с.

203. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учебное пособие [для вузов] / [сост. М.Т. Громкова]. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 416 с. (Педагогическая школа. XXI век).

204. Перевалова Т.В. Становление самоактуализирующейся личности будущего учителя в пространстве вузовского педагогического взаимодействия : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Т.В. Перевалова. – Иркутск, 2001. – 21 с.

205. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности / Петровский А.В. – Рн/Д: Феникс, 1996. – 500 с.

206. Платонов К.К. Структура и развитие личности / Платонов К.К. – М.: Наука, 1986. – 237 с.

207. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник [для студентов пед. вузов] : в 2 книгах / Подласый И.П. – М., 1999. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.

208. Подшивалкіна В. Соціальні контексти вищої професійної освіти і проблеми їхньої синхронізації / В. Подшивалкіна // Вища освіта України. – 2000. – №2. – С. 84 – 87.

209. Познай себя (30 популярных тестов) / [сост. М.И. Белый]. – М.: Экономика, 1992. – 278 с.

210. Попадюк Н.Я. Соціально-психологічні чинники становлення менеджера виробничої сфери : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.05 "Соціальна психологія, психологія соціальної роботи" / Н.Я. Попадюк. – К., 2004. – 19 с.

211. Інтерактивні технології навчання в підготовці інженерів-педагогів : зб. наук. пр. ["Гуманізація навчально-виховного процесу"] / за заг. ред. В.І. Сипченка. – Вип. XXX.– Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – 198 с.

212. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебн. пособие / [ред.-сост. Д.Я. Райгородский]. – Самара: «БАХРАТ», 1998. – 672 с.

213. Пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти : зб. наук. праць за матеріалами Міжн. наук.-практ. конф. / М-во освіти і науки України, ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – Вип. 10, ч. 1. – Одеса, 2002. – 164 с.

214. Проблемы обучения и воспитания студента в вузе. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1976. – 112 с.

215. Проблемы зарубежной высшей школы: Обзорная информация НИИВШ. – М., 1988. – 32 с.

216. Проблем субъекта в психологической науке / [под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной и В.Н. Дружинина]. – М.: ИП РАН, 2000. – 321 с.

217. Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования / под ред. Щедровицкого Г. – Новосибирск: изд-во НГУ, 1978. – 356 с.

218. Проколієнко Л.М. Педагогічна психологія : навчальний посібник [для пед. ін-тів] / Л.М. Проколієнко, М.Й. Боршиєвський, В.О. Моляко та ін.]. – К.: Вища школа, 1991. – 190 с.

219. Профессиональное самоопределение и становление личности при формировании специалиста с высшим образованием / [под ред. Т.В. Кудрявцева]. – М.: Педагогика, 1977. – 51 с.

220. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Пряжников Н.С. – М.: „МОДЭК”; Воронеж, 1996. – 256 с.

221. Психологические характеристики профессии / [сост. Ф.И. Иващенко, В.А. Карпич]. – Минск: Университетское, 1979. – 235 с.
222. Психологический словарь / [под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца и др.]. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
223. Психологическое сопровождение выбора профессии / [под ред. Л.М. Митиной]. – М.: Флинт, 1998. – 184 с.
224. Психология личности. Тесты / [пер. с нем.]. – М.: МГУ, 1982. – 352 с.
225. Психология развивающейся личности / [под ред. А.В. Петровского]. – М.: МГУ, 1987. – 328 с.
226. Психология самосознания : хрестоматия / ред.-сост. Райгородский Д.Я.; предисл. Райгородский Д.Д. – Самара: Бахрах-М, 2003. – 672 с.
227. Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса / [под ред. В.А. Якунина]. – Л.: ЛГУ, 1987. – 266 с.
228. Психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у вищому закладі освіти : зб. наук. статей / М-во освіти і науки України, Волин. держ. ун. ім. Лесі Українки. – Луцьк: Ред.-вид. від. «Вежа», 1999. – 91 с.
229. Психологическая энциклопедия / [под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха]. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.
230. Психология личности: тесты, опросники, методики / [авт.-сост. Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова]. – М.: Геликон, 1995. – 220 с.
231. Психология и педагогика : учеб. пособие / К.А. Абульханова, В.И. Жуков, Л.Г. Лаптев и др.; под ред. Жукова В.И. и др. – М.: Ин-т психотерапии, 2004. – 585 с.
232. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : наук.-метод. зб. / [ред. кол. І.А. Зязюн та ін.] / Ін-т пед. і психол. проф. освіти. – К.: Б.и., 1994. – 384 с.

233. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВУЗі / В.о. Міністерство освіти і науки України та ін.; редкол. Дем'янчук А.С. та ін. – Рівне: Міста, 2001. – 471 с.
234. Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посібник / Г.О. Балл, М.В. Бастун, В.І. Гордієнко та ін.; В.о. технол. ун-т Поділля. – Хмельницьк: ТУП, 2001. – 330 с.
235. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности : словарь / [авт.-сост. Б.А. Душков, Б.А. Смирнов, А.В. Королёв; под ред. Б.А. Душкова]. – М.: Академический проект, 2003. – 848 с.
236. Рабочая книга практического психолога / [под ред. А.А. Деркача]. – М.: Красная площадь, 1996. – 397 с.
237. Развитие познавательной активности и самостоятельности студентов младших курсов : межвузовский научно-методический сборник. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1985. – 131 с.
238. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2002. – 415 с.
239. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості / Рибалка В.В.. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
240. Римар Л.В. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки/ Л.В. Римар. – К., 1999. – 16 с.
241. Рогов Е.И. Психологические проблемы формирования индивидуальности личности профессионала : сб. статей [«Системное исследование индивидуальности»] / Е.И. Рогов. – Пермь, 1991. – С. 84-86.
242. Рогов Е.И. Выбор профессии. Становление профессионала. / Рогов Е.И. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 336 с.
243. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К. – М.: Прогресс, 1999. – 247 с.

244. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01; 19.00.07 / Романова Е.С. – М., 1992. – 394 с.

245. Романова Л.О. Формирование у студентов творческого отношения к усвоению профессиональных знаний : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Романова Л.О. – М., 1993. – 383 с.

246. Романовський О. Метод аналізу ієрархій у педагогічному експерименті з управлінської підготовки інженерів / О. Романовський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №4. – С. 75-85.

247. Романовський О.Г. Теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.Г. Романовський. – К., 2001. – 40 с.

248. Ростунов А.Т. Формирование профессиональной пригодности / Ростунов А.Т. – Минск: Вышэйша школа, 1984. – 176 с.

249. Ройлян В.О. Педагогічні умови формування професійних якостей майбутніх фахівців сухопутних військ / В.О. Ройлян // Наука і освіта. – 2003. – № 2-3. – С. 25-29.

250. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – М.: АПН СССР, 1946. – 478 с.

251. Савченко С.В. Соціалізація студентської молоді за умов регіонального освітнього простору : монографія. – Луганськ: вид-во ЛДПУ, 2001. – 214 с.

252. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Самоукина Н.В. – М.: ЭКМОС, 1999. – 352 с.

253. Санникова О.П. Феноменология личности. Избранные психологические труды / Санникова О.П.; вступит. сл. Бондаренко А. – Одесса: СМІЛ, 2003. – 256 с.

254. Сейтешев А.П. Воспитание профессионально-технической направленности личности учащихся / Сейтешев А.П. – Фрунзе: Мектен, 1971. – 263 с.
255. Сейтешев А.П. Пути профессионального становления учащейся молодёжи: Профпедагогика / Сейтешев А.П. – М.: Высшая школа, 1988. – 336 с.
256. Сейтешев А.П. Пути формирования личности будущего молодого рабочего (профпедагогика) / Сейтешев А.П. – М.: Высшая школа, 1982. – 152 с.
257. Селезнева Н. Проектирование квалификационных требований к специалистам с высшим образованием / Н. Селезнева, Ю. Татур. – М.: Педагогика, 1989. – 77 с.
258. Селіверстов С.І. Соціально-педагогічні умови адаптації студентів у вищому навчальному закладі : автореф. дисс. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С.І. Селіверстов. – К., 2000. – 20 с.
259. Семенюк Т. Зарубіжні версії програмово-методичного забезпечення модульного навчання / Т. Семенюк // Неперервна професійна: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – 2002. – Вип. 2(6). – 240 с.
260. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в процессе подготовки будущих учителей : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Семиченко В.А. – К., 1992. – 427 с.
261. Сериков В.В. Личностный полход в обучении: от концепции к технологии : сб. статей [«Проблемы обновления содержания общего образования»] / ред. Бондаревская Е.В. – Рн/Д, 1992. – С. 10-15.
262. Сериков Г.К. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Сериков Г.К. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1992. – 320 с.
263. Сериков Г.И. Обучение как условие самоподготовки к профессиональной деятельности / Сериков Г.И. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1985. – 137 с.

264. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія у вищих навчальних закладах / П.І. Сікорський // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 29-34.
265. Сікорський П.І. Якість вищої освіти – основна вимога Болонського процесу / П.І. Сікорський // Освіта. – 2004. – 14-21 квітня. – С. 3-5.
266. Сидоренко В. Фундаменталізація професійної підготовки як один із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти в Україні / В. Сидоренко, С. Білевич // Вища освіта України. – 2004. – №3. – С. 35-42.
267. Організація самостійної роботи студентів : зб. наук. пр. ["Гуманізація навчально-виховного процесу"] / за заг. ред. В.І. Сипченка. – Вип. XXIV. – Слов'янськ, 2005. – 174 с.
268. Сікорський П. Дидактичні поняття кредиту і модуля в контексті Болонського процесу / П. Сікорський // Шлях освіти. – 2004. – №2. – С. 15-19.
269. Сільченко В.І. Основи інженерної творчості / Сільченко В.І. – Кривий Ріг, 2002. – 96 с.
270. Синявский В.В. Психолого-педагогические основы профессиональной адаптации учащихся профтехучилищ / Синявский В.В. – К., 1985. – 88 с.
271. Скиба М. Професійне становлення особистості фахівців в умовах ринкової економіки / М. Скиба // Професійно-технічна освіта. – 2006. – №1. – С. 22-26.
272. Скомпская В.И. Формирование самостоятельного мышления студентов в процессе изучения иностранного языка : материалы всероссийской конференции ["Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе"] / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1973. – С. 38-39.
273. Сластенин В.А. Профессиональное самосознание учителя / В.А. Сластенин, А.И. Шутенко // Магистр. – 1995. – №3. – С. 15-26.
274. Слободчиков В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Шк. пресса, 2000. – 320 с.

275. Технологія підготовки інженерних кадрів з використанням кваліметрії студентів : зб. наук. пр. ["Гуманізація навчально-виховного процесу"] / за заг. ред. В.І. Сипченка. – Вип. XXV. – Слов'янськ, 2005. – 177 с.
276. Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ ред. П.И. Пидксистого]. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
277. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / Смирнов С.Д. – М.: РАО, 1995. – 344 с.
278. Смоляр Л.О. Жіночі студії в Україні: Жінка в історії та сьогодні / Смоляр Л.О. – Одеса: Астропринт, 1999. – 440 с.
279. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 729 с.
280. Современная психология : справочное руководство / И.О. Александров, Ю.И. Александров, В.А. Агарков и др.; И.о. РАН Ин-т психологии; под. ред. Дружинина В.Н. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 688 с. (Справочники „ИНФРА-М”).
281. Современная зарубежная социальная психология: Тексты / под ред. Г.М. Ануриной и др. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 255 с.
282. Социологический энциклопедический словарь : [на русском, английском, немецком, французском и чешском языках] / И.о. Ин-т соц.-полит. Исслед. РАН; ред.-координатор Осипов Г.В.; ред.-сост. Голенкова З.О. и др. – М.: НОРМА (ИГ НОРМА-ИНФРА-М), 2000. – 488 с.
283. Современный философский словарь / [под общ. ред. Кемеров В.Е.]. – 3-е изд., исправ. и доп. – М.: Академический проект, 2004. – 864 с.
284. Солдатенко М. Методологічні аспекти організації самостійної пізнавальної діяльності студентів / М. Солдатенко // Неперервна професійна: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2002. – Вип. 2(6). – С. 117-121.
285. Соломко Л.Р. Дидактичні умови забезпечення успішності навчання студентів молодших курсів технічних закладів освіти : автореф. дис. На

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л.Р. Соломко. – Одеса, 1999. – 20 с.

286. Сорочан Т. Характеристика професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл на засадах компетентнісного підходу / Т. Сорочан // Шлях освіти. – 2005. – №3. – С. 78-83.

287. Социальные аспекты интенсификации труда и подготовки инженеров / [Башкатов В.Д., Кугель С.А., Томашевский А.А. и др.]; под ред. С.А. Кугеля, И.П. Яковлева. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – 216 с.

288. Социально-профессиональные проблемы подготовки инженеров-электротехников / под ред. Кулюткина Ю.Н. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1981. – 128 с.

289. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / Спиркин А.Г. – М.: Педагогика 1972. – 185 с.

290. Сподін Л.А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л.А. Сподін. – К., 2001. – 20 с.

291. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности. Модели психологического развития / Старовойтенко Е.Б. – К.: Лыбидь, 1992. – 215 с.

292. Столин В.В. Самосознание личности / Столин В.В. – М.: Педагогика, 1983. – 500 с.

293. Стопчак М.В. Деякі аспекти гуманізації та гуманітаризації вищої освіти України на сучасному етапі : наук.-метод. зб. ["Проблеми освіти"] / Вип. 32. / [кол. авт.]. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – 193 с.

294. Студент сьогодні – спеціаліст завтра : сб. статей / под общ ред. Проня В.М.]. – Днепропетровск: Промінь, 1976. – 120 с.

295. Стягунова О.О. Ділові ігри як засіб розвитку творчості студентів у системі особистіно-орієнтованої освіти : зб. наук. пр. ["Гуманізація навчально-виховного процесу"] / за заг. ред. В.І. Сипченка. – Вип. XXVI. – Словянськ, 2005. – 118 с.

296. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Талызина Н.Ф. – М.: Знание, 1986. – 112 с.
297. Татур Ю.Г. Новые аспекты старых терминов (квалификационная характеристика сегодня) / Ю.Г. Татур, Т.Г. Михалева, Н.Г. Печенюк // Вестник высшей школы. – 1989. – №12. – С. 21-26.
298. Терзи Ф.Ф. Об опыте методического обеспечения процесса формирования гендерной культуры студентов технического вуза : зб. наук. праць ["Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського"]. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2005. – Вип. 7-8. – С. 101-107.
299. Тимченко О.Т. Самостійна робота як дидактична категорія / О.Т. Тимченко // Педагогіка і психологія. – 2001. – №3-4. – С. 64-68.
300. Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема (на материале конкретных исследований в ЭССР) / Титма М.Х. – М.: Мысль, 1975. – 198 с.
301. Томилов В.В. Перспективное планирование потребности в инженерно-технических кадрах для строительства / Томилов В.В. – Л.: Строиздат Ленинг. отд-ния, 1984. – 80 с.
302. Тутушкина М.К. Развитию творческого мышления / М.К. Тутушкина, Г.А. Андреева // Вестник высшей школы. – 1987. – №10. – С. 34-42.
303. Фейдимен Д. Теория и практика личностно-ориентированной психологии / Д. Фейдимен, Р. Фрейгер. – М.: Академия, 1997. – 328 с.
304. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности / Фельдштейн Д.И. – М.: Педагогика, 1994. – 267 с.
305. Философский словарь / [под ред. П. Фролова]. – М.: Политиздат, 1991. – 415 с.
306. Философская энциклопедия : в 5 т. / [гл. ред. Ф.В. Константинов]. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – Т. 3. – 584 с.

307. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе / Фокин Ю.Г. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
308. Формирование культуры современного советского инженера : межвуз. обл. научн.-метод. сб. / под ред. И.Т. Гусева. – М.: МИФИ, 1985. – С. 4 - 9.
309. Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе : матеріалі Всерос. конф. / [под ред. Н.В. Кузьминой]. – Л.: изд-во Ленинградского ун-та, 1973. – 102 с.
310. Формирование социальной и профессиональной зрелости студентов : сб. науч. тр. / Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького; [редкол.: В.Д. Семенов и др.] – Свердловск: УрГУ, 1985. – 160 с.
311. Формы и методы активизации творческой деятельности студентов в процессе обучения : межвузовский сборник. – Петрозаводск: изд-во Петрозаводского гос.ун-та им. О.В. Куусинена, 1988. – 160 с.
312. Фрейд З. Психология бессознательного / Фрейд З. – М.: Прогресс, 1989. – 369 с.
313. Фромм Э. Душа человека / Фромм Э.; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1992. – 430 с.
314. Харченко С.Я. Педагогическая игра как метод формирования у студентов общественно-политехнических умений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / С.Я. Харченко. – Л., 1984. – 252 с.
315. Хмельюк Р.И. Профотбор и первоначальная подготовка студентов педагогических институтов : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Р.И. Хмельюк. – Л., 1973. – 515 с.
316. Хмельюк Р.И. Формирование гражданской зрелости студенческой молодёжи / Хмельюк Р.И. – Киев-Одесса: Вища школа, 1978. – 134 с.
317. Хом'юк І.В. Формування вмінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”/ І.В. Хом'юк. – К., 2003. – 20 с.

318. Хьел Л. Теории личности. Основные положения, исследования и применения: учебное пособие [для студ. вузов] / Л. Хьел, А. Ларри, Д. Зиглер; предсл. Ковалева Ю.Т., Гулина М.А. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.

319. Целевая интенсивная подготовка специалистов : учебное пособие / Г.П. Барабанов, В.В. Безленкин, А.И. Бобков и др.; редкол.: А.М. Липанов и др. – Л.: ЛИАП, 1985. – 76 с.

320. Цюприк А. Результати самостійної роботи студентів під час вивчення суспільних дисциплін / А. Цюприк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №1. – С. 95-111.

321. Чарнецкі К. Психологія професійного розвитку особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / К. Чарнецкі. – К., 2000. – 48 с.

322. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / Чебыкин А.Я. – Одесса: Астропринт, 1992. – 166 с.

323. Черчата Л. Самостійна діяльність як стратегія розвитку майбутнього фахівця у контексті світових традицій і вітчизняного досвіду / Л. Черчата // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №5. – С. 26-34.

324. Шавир П.А. Профессиональное самосознание на вузовском этапе подготовки учителя / П.А. Шавир // Сов. педагогика. – 1985. – №8. – С. 90- 93.

325. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / Шадриков В.Д. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

326. Шиманович І. Професійне самовиховання у системі майбутніх педагогів у вищій школі / І. Шиманович // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №5. – С. 214-219.

327. Шимко І.М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І.М. Шимко. – Кривий Ріг, 2003. – 21 с.

328. Шпанглер Э. Два вида психологий : хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса / Э. Шпанглер. – М.: Педагогика, 1980. – С. 712.
329. Штифурак В.С. Адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В.С. Штифурак. – Луганськ, 1998. – 15 с.
330. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая. – М., 1993. – 413 с.
331. Эльконин Д.Б. Избранные психологические произведения / Эльконин Д.Б. – М.: Педагогика, 1989. – 348 с.
332. Энциклопедия практического самопознания / [под ред. В.И. Андреева]. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 452 с.
333. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис / Эриксон Э.; [пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1996. - 256 с.
334. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов / Эсаулов А.Ф. – М.: высшая школа, 1982. – 223 с.
335. Юнг К. Проблемы души нашего времени / Юнг К.; [пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1994. – 336 с.
336. Ядов В.А. Социально-психологический портрет инженера / Ядов В.А. – М.: Педагогика, 1969. – 128 с.
337. Яремчук С.В. Професійно-психологічна спрямованість особистості майбутнього вчителя / С.В. Яремчук // Педагогіка і психологія. – 2001. – №1. – С. 81-96.
338. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Яценко Т.С. – К.: Вища шк., 1987. – 110 с.
339. Berdahl R. Academic freedom, autonomy and accountability in British Universities // Studies in higher education. – 1990. – Vol. 15. – n. 2. – P. 176-178.
340. Bob Moon. Regenerating curriculum and pedagogy: the English experience // Curriculum Journal. – Vol. 6. – n. 2. – Summer 95. – P. 185-198.

341. Birch William. On the meaning of excellence in higher education with particular reference to professional training. Dr. William Birch. – Bristol, 1981. – 13 p.

342. British qualifications. A complete guide to educational, technical, professional and vocational qualifications in Britain. – London; Kogan Page, 1992.

343. Brunel University. Department of Manufacturing and Engineering Systems // Educational Courses in Britain and America. – Vol. 19. – n. 4. – P. 38-42.

344. Continuing education and the European dimension: a survey of British professionals attitudes / John Field // Journal of Further and Higher Ed. – Vol. 21. – n. 1. – Feb. 97. – P. 19-32.

345. Council of Europe (1993) The European Dimension of Education: Teaching and Curriculum Content // Report of the 17th session of the Standing Conference of European Ministers of Education (Vienna, 16-17 October 1991) MED – 17-7. Strasbourg: Council of Europe.

346. Development and assessment of a combined communications / design course in engineering education / Anne Keane and Ivan S. Gibson // European Journal of Engineering Education. – 1997. – Vol. 22. – n. 3. – Sep. – P. 309-324.

347. Education and Training in Britain // Foreign and Commonwealth office: London, 1996. – P. 44.

348. Engineering: Comparisons of UK degrees, courses in engineering, engineering science, chemical engineering etc. / Careers research and advisory center/. – Cambridge: Hobsons, 1995. – P. 25-27.

349. Hashmi M.S.J. 25 years of evolution of engineering education and training in Western European Countries // Contemporary Higher – Education. – 1989. – n. 3. – P. 115-126.

350. Helen Vandevelde. Euromobility // Education. – Vol. 185. – n. 12. – 24 Mar. 95. – P. 14-16.

351. Innovation in engineering education. The “PAMS” Project // Studies in Higher Education. – Vol. 20. – n. 2. – Jun. 95. – P. 173-185.

352. Integrated training of engineers for a changing society. / Jaap Jelsma and Egbert Woudestra // *European Journal of Eng. Education.* – Vol. 22. – n. 3. – Sep. 97. – P. 277-293.

353. Jablonska-Skinder H., Teichler U. France. Germany. United Kingdom // *Handbook of higher education diplomas in Europe.* – Munchen: Saur, 1992.

354. Jame Field. European networking; strategies and benefits for adult education // *Adults learning.* – Vol. 5. – n. 10. – Jun. 94. – P. 267-268.

355. Leicester University. Department of Engineering. Prospectus, 1998. – 24 p.

356. Mary Melrose. Exploring paradigms of curriculum evaluation and concepts of quality // *Quality in Higher Education.* – Vol. 4. – n. 1. – Apr. 98. – P. 374.

357. Mechanical Engineering at Brunel University. Prospectus, 1998. – 15 p.

358. Peterson, Alex and Duncan Campbell. Schools across frontiers: The story of the international baccalaureate and the united world colleges / A.D.C. Peterson; Forew. by His Roy. Highness the Prince of Wales. – La Salle (3); Open Court, Cop. – 1987. – XIV. – 263 p.

359. Pratt J. Unification of higher education in the United Kingdom // *European J. of education.* – Abington. – 1992. – Vol.27. – n. 1-2. – P. 29-44.

360. Professional skills for engineering students / S.P.Kingley. J. Godfrey and M. Hector-Taylor // *Journal of Further and Higher Educ.* – Vol. 18. – n. 3. – Autumn 94. – P. 24-30.

361. Roberto Carneiro. Higher education and European integration. The European challenge // *Higher Educational Policy.* – Vol. 7. – n. 3. – Sep. 94. – P. 13-16.

362. Russel, Conrad. Academic freedom. – London, New York: Rout ledge, 1993. – XI. – 119 p.

363. Schmitt R.W. Universities of the future // *International Journ. Continuing Engineering Education.* – Sydney, 1990. – Vol. 1. – P. 10-17.

364. The right to education: towards education for all throughout life / World Education Report 2000. – Paris: UNESCO, Apr. 2000.

365. Towards a system of life-long education: some practical considerations / Ed. by A.J. Cropley. – Hamburg: UNESCO Inst. for education; Oxford etc.: Pergamon Press, 1980. – XVI. – 219 p.

366. Trans World education. Studying overseas. – Vol. 6. – issue2. – 1997. – P. 17-89.

367. Trans World education. Studying overseas. – Vol. 6. – issue3. – 1998. – P. 169-233.

368. Trends and development of technical and vocational education. – Paris: UNESCO, 1990. – 71 p.

369. Undergraduate prospectus of Brighton University / United Kingdom/ – University of Brighton, 1998. – 144 p.

370. University of Portsmouth. BEng Honours Civil Engineering with European Studies – Undergraduate Courses. – Website: <http://www.envf.port.ac.uk/civ/.htm>. 26.10.00.

371. Ward K. British university adult education and working class communities // Community development J. – Oxford, 1997. – Vol. 32.– n. 1. – P. 65.

372. World Engineering Convention // International Journ. Engineering Development International. – 2000. – Vol. 6.

373. World Federation of Engineering organizations. Strategic plan for the New Millennium 2000. – Paris: UNESCO, 2000.

374. Yorke M. The use of Funding to Encourage Quality in Academic Programmes: Some Lessons from Experience, their Applicability / Quality in Higher Education. – 1996. – Vol. 2 – n. 1.

ДОДАТОК А.1

ДІАГНОСТИЧНА АНКЕТА «САМОСТІЙНА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ»

ІНСТРУКЦІЯ: Будь ласка, дайте відповіді на запитання про своє професійне становлення у технічному ВНЗ. Ви можете використовувати готові варіанти відповідей або надайте власну відповідь. Відповідайте швидко, довго не розмірковуючи, але в той же час уважно та щиро.

1. ВІД ЧОГО, ПЕРШ ЗА ВСЕ, ЗАЛЕЖИТЬ МОЄ ОВОЛОДІННЯ ПРОФЕСІЄЮ У ВНЗ

(потрібний варіант підкреслити або дописати свій варіант)

- А) Від моєї власної ініціативи, активності, моїх реальних дій
- Б) Від допомоги, підтримки батьків, знайомих, родичів, _____
- В) Від процесу навчання у ВНЗ _____
- Г) _____

2. ЯК Я НАВЧАЮСЬ ТА ОВОЛОДІВАЮ ПРОФЕСІЄЮ? (потрібну відповідь підкреслити)

- 1) Вивчаю всі обов'язкові дисципліни, незалежно від особистого інтересу до них

ТАК

НІ

- 2) Вибірково відношусь до навчання, оволодіваю тим, що вважаю особливо важливим

ТАК

НІ

- 3) Займаюсь самоосвітою (читаю додаткову літературу, відвідую додаткові заняття _____)

- 4) Відвідую різноманітні факультативи, курси, щоб розширити свої професійні знання та перспективи.

ТАК, ПОСТІЙНО

ІНОДІ

НІ

- 5) Творчо відношусь до вивчення професійно важливих предметів: приймаю участь у науковій роботі, маю публікації, виступаю з

авторськими доповідями. (потрібну відповідь підкреслити) _____

3. ЯКИМ ЧИНОМ ВИ ОВОЛОДІВАЄТЕ ПРОФЕСІЙНОЮ МАЙСТЕРНІСТЮ?

1) Пізнаю та розвиваю свої професійно важливі якості

ТАК

НІ

2) Оволодіваю навичками практичної професійної діяльності, працюю у професійних структурах

ТАК

НІ

3) Вивчаю попит на фахівців даної кваліфікації

ТАК

НІ

4) Налагоджую контакти, зв'язки з професіоналами у даній галузі

ТАК

НІ

5) Вивчаю зміст їхньої діяльності, її умови, оплату, _____

6) Паралельно навчаюсь в другому ВНЗ(вказати профіль), щоб мати ще одну спеціалізацію

ТАК

НІ

4. ЯКІ МОЇ НЕДОЛІКИ В НАВЧАННІ І ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ?

1) _____

2) _____

3) _____

5. ЯКІ МОЇ ПРОБЛЕМИ В НАВЧАННІ І ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ?

1) _____

2) _____

3) _____

6. ЩО МЕНІ ПОТРІБНО ЗРОБИТИ ДЛЯ УДОСКОНАЛЕННЯ МОГО
НАВЧАННЯ І ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ?

1) _____

2) _____

3) _____

ЩИРО ДЯКУЄМО ЗА УЧАСТЬ У ДОСЛІДЖЕННІ!

ДОДАТОК А.2**ДІАГНОСТИЧНА АНКЕТА «РОЛЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В МОЄМУ
ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ В ЯКОСТІ ІНЖЕНЕРА-
БУДІВЕЛЬНИКА»**

1. Моє відношення до вивчення іноземної мови в школі?
 - а) вивчав з бажанням та інтересом
 - б) вивчав, не проявляючи особливого інтересу
 - в) скоріше не любив, ніж любив
 - г) не любив
 - д) важко відповісти

2. Моя думка: чи потрібно вивчати іноземну мову у технічному ВНЗ?
 - а) обов'язково потрібно
 - б) потрібно
 - в) скоріше потрібно, ніж не потрібно
 - г) не потрібно
 - д) важко відповісти
 - е) _____

3. Чи зміниться моє відношення до вивчення іноземної мови в процесі оволодіння професійною діяльністю?
 - а) вивчати хочу, думаю, що буде цікавіше
 - б) вивчати хочу і буду вивчати з колишнім інтересом
 - в) вивчати хочу, але вважаю, що буде нецікаво
 - г) вивчати не хочу, мені це не цікаво
 - д) важко відповісти

4. Чи вірю я в те, що зможу в достатній мірі оволодіти іноземною мовою і навчитися читати літературу професійної спрямованості за період навчання у технічному ВНЗ?

- а) певна річ, вірю
- б) вірю
- в) не дуже вірю
- г) не вірю
- д) важко відповісти

5. Чи хочу я оволодіти навичками спілкування іноземною мовою з іноземними колегами?

- а) дуже хочу
- б) хочу
- в) мабуть, ні
- г) не хочу
- д) важко відповісти

6. Яке моє відношення до тривалості курсу вивчення іноземної мови в технічному ВНЗ?

- а) вважаю, що цього недостатньо
- б) цього скоріше недостатньо, ніж навпаки
- в) вважаю, що цього достатньо
- г) вважаю за потрібне його скоротити
- д) важко відповісти

7. Моя думка: чи сприяє вивчення іноземної мови підготовці майбутніх інженерів-будівельників до професійної діяльності?

- а) цілком сприяє
- б) сприяє
- в) мабуть, ні
- г) не сприяє
- д) важко відповісти

8. Моя думка про роль іноземної мови в майбутній професійній діяльності?

а) обов'язкове знадобиться

б) знадобиться

в) навряд чи знадобиться

г) не знадобиться

д) важко відповісти

е) _____

ДОДАТОК А.3

ДІАГНОСТИЧНА АНКЕТА “МОТИВИ, ЩО СПОНУКАЮТЬ МЕНЕ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ”

Шановний респонденте!

Запропонована Вам анкета передбачає виявлення якісних і кількісних характеристик іншомовного спілкування фахівців інженерно-будівельного профілю з іноземними колегами. Ваші відповіді на запитання анкети допоможуть отримати достовірні дані про особливості спілкування інженерів-будівельників з зарубіжними партнерами і покращити навчання іноземній мові як засобу професійного спілкування.

1. Спеціальність за освітою
2. Місце роботи
3. Країни перебування
4. Мета перебування за кордоном
5. Підкреслить, в яких із запропонованих нижче сферах комунікації Вам доводилось спілкуватися із зарубіжними партнерами:
 - а) соціально-побутова;
 - б) сімейна;
 - в) професійно-трудова;
 - г) соціокультурна;
 - д) сфера громадської діяльності;
 - є) адміністративно-правова;
 - ж) сфера ігор і захоплень;
 - з) видовищно-масова
 - і) релігійна
 - к) навчально-наукова
6. В яких типових ситуаціях спілкування Ви використовували іноземну мову?

7. Підкресліть, в яких з вказаних нижче видах спілкування Вам доводилось приймати участь:

- а) офіційний індивідуальний контакт;
- б) неофіційна ділова індивідуальна бесіда;
- в) неофіційна вільна індивідуальна бесіда;
- г) неофіційна вільна групова бесіда;
- д) публічне спілкування.

8. Підкресліть, якими відносинами найчастіше характеризувалося Ваше спілкування з зарубіжними партнерами:

- а) офіційні;
- б) неофіційні;
- в) напівофіційні.

9. Вкажіть, в яких соціально-комунікативних ролях Вам доводилось витупати в:

- а) ситуаціях непрофесійних сфер спілкування –
- б) в ситуаціях професійної сфери спілкування –

10. Дайте додаткові відповіді, пов'язані з питаннями, які нас цікавлять, якщо вони у Вас є.

ДЯКУЄМО ЗА ДОПОМОГУ!

БЛАНК АНКЕТИ
«ХАРАКТЕРИСТКА РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ (ІМ)
СТУДЕНТІВ ОДАБА»

Вміння і навички, що оцінювалися	Характеристика рівнів				
	Це так	Скоріше, це не так	Не впевнений	Скоріше це не так, ніж так	Впевнений, що це не так
1. Знаю ІМ досконало					
2. Знання ІМ у межах професійного спілкування					
3. Знання ІМ У межах побутової тематики					
4. Вмію вести бесіду ІМ в професійно орієнтованих ситуаціях					
5. Вмію перекладати літературу за фахом					
6. Вмію перекладати тексти наукової і художньої літератури					
7. Використовую іноземну літературу у навчанні					
8. Використовую ІМ У повсякденному житті					
9. Вмію висловлювати свої думки в усній і письмовій формі ІМ					
10. Вмію вести переписку на ІМ					
11. Вмію вести технічну документацію на ІМ					

БЛАНК ДІАГНОСТИЧНОЇ АНКЕТИ

«ФАКТОРИ СПРИЙНЯТТЯ/НЕСПРИЙНЯТТЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ»

Питання анкети		К-сть відповідей студентів, %		
		ПЦБ	ББК	ВВ
1.	Що найбільше Вас цікавить з іноземної мови: а) розмовні теми, бесіди б) читання та переклад текстів, статей; в) граматичні вправи; г) фонетичні вправи, аудіювання.			
2.	Що найважче дається Вам з іноземної мови: а) розмовні теми, бесіди; б) читання та переклад текстів за фахом; в) граматики; г) читання газет, художньої літератури.			
3.	Що найлегше дається Вам з іноземної мови: а) розмовні теми, бесіди; б) читання та переклад текстів за фахом; в) граматики; г) читання газет, художньої літератури.			
4.	Що найбільше заважає Вам у вивченні іноземної мови у ВНЗ: а) недосконала система викладання та оцінки знань; б) непрофесіоналізм викладача; в) недостатня кількість навчальних годин; г) Ваше невміння організувати свою роботу, деякі риси Вашого характеру.			
5.	Якби Ви були викладачем, що б ви стали в першу чергу вимагати від своїх студентів: а) більшої самостійності, працелюбності, ініціативи; б) суворого дотримання дисципліни; в) вивчення слів, виразів, граматичних правил; г) своєчасної здачі заліку.			
6.	Ваші особисті плани щодо іноземної мови: а) здати залік/іспит; б) вивчити мову у межах професійної необхідності; в) вивчити мову у межах, необхідних для спілкування; г) вивчити мову досконало.			

ДОДАТОК А.4

ДІАГНОСТИЧНА АНКЕТА “РОЛЬ ЗНАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В МОЄМУ ПРОФЕСІЙНОМУ МАЙБУТНЬОМУ”

(для студентів зі стажем роботи або заочників)

I. Що дає інженеру-будівельнику знання іноземної мови?

ТАК

НІ

1. Можливість місця роботи по душі:
2. Можливість найбільш повно проявити свої здібності і добитися успіху:
3. Можливість професійного росту:
4. Можливість постійного спілкування з носіями мови:
5. Можливість повноцінно працювати в зарубіжній компанії:
6. Можливість для самовдосконалення і особистісного розвитку:
7. Можливість постійного спілкування і комунікацій з зарубіжними партнерами:
8. Можливість бути в курсі міжнародних подій і нових досягнень в будівельній галузі:
9. Можливість мати гарну зарплатню:

II. Що заважає інженеру-будівельнику в плані успішного використання іноземної мови в сфері професійної діяльності?

1. Низький рівень підготовки до іншомовного спілкування з зарубіжними партнерами:

2. Сформованість іншомовного професійного лексикона:
3. Недостатній рівень розвитку комунікативних здібностей:
4. Недостатній словниковий запас соціокультурного компоненту іноземної мови:
5. Несформованість іншомовної мовленнєвої діяльності:
6. Невміння читати іноземну літературу:
7. Невміння вести бесіду, діалог на іноземній мові:
8. Неволодіння культурою іншомовного спілкування:
9. Відсутність навичок побудови монологічного і діалогічного мовлення на іноземній мові:
10. Неволодіння іншомовним писемним мовленням:
11. Незнання ділової іноземної мови:
12. Страх говоріння на іноземній мові:

ДОДАТОК А.5

ДІАГНОСТИЧНА АНКЕТА «МОЯ МІРА ВКЛЮЧЕНОСТІ У ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ»

ІНСТРУКЦІЯ: Просимо Вас відповісти на запитання, відмітивши ті варіанти відповідей, які співпадають з вашою думкою. Якщо жоден із запропонованих варіантів Вас не задовольняє, тоді допишіть відповідь самостійно.

Результати опитування будуть використані для поліпшення індивідуального підходу у процесі вивчення іноземної мови, тому прізвище та ім'я вказувати обов'язково.

ПИТАННЯ

1. Ви готуетесь до заняття з англійської мови. Працюєте над тематичним текстом. Як правило, ви це робите тому, що... (виберіть три найбільш типових для вас варіантів)

1. цікавий фактичний матеріал
2. отримані знання важливі для майбутньої професійної діяльності, для вдосконалення володіння мовою
3. на наступному занятті візьму участь в обговоренні вивченого матеріалу
4. робота сприймається як виконання свого обов'язку
5. вимагають обставини
6. приваблює сам процес роботи
7. робота являє собою деяку складність і тим цікава
8. важко відповісти
9. інша відповідь _____

2. Ви готуетесь до заняття з англійської мови. Як правило, ви прагнете... (можна відмітити не більше трьох варіантів)

1. дізнатися більше цікавого
2. виконати роботу якомога швидше
3. зробити роботу ефективно

4. отримати задоволення від виконання виконаної роботи
5. зрозуміти сенс цієї роботи для майбутньої професії
6. отримати похвалу, високу оцінку
7. удосконалити свої індивідуальні методи роботи над мовою
8. бути не гіршим, ніж інші
9. бути кращим, ніж інші
10. запобігти покарання, поганої оцінки
11. покращити своє володіння мовою
12. важко відповісти
13. інша відповідь _____

3. Ви не готуетесь до заняття з англійської мови. Ви так вчиняєте, якщо...
(Можна вибрати декілька варіантів, відмітивши праворуч ступінь значущості для Вас кожної відповіді у порядку її зменшення (1,2,3...))

- | | |
|--|-------|
| Завдання не несе нової інформації | _____ |
| Завдання занадто легке | _____ |
| Завдання занадто важке | _____ |
| Робота не буде оцінюватись | _____ |
| Робота не буде обговорюватися | _____ |
| Не бачу сенсу завдання для майбутньої професії | _____ |
| Примушують обставини | _____ |
| Важко відповісти | _____ |
| Інша відповідь | _____ |

4. Чи є для вас звичною активна участь в роботі на занятті з англійської мови?

1. так
2. швидше так, ніж ні
3. іноді
4. швидше ні, ніж так
5. ні

5. Ви берете активну участь у роботі на занятті з англійської мови. Ви це робите тому, що... (виберіть не більше трьох варіантів відповіді)

1. обговорюються цікаві теми
2. приваблює спілкування з товаришами і викладачем
3. почуваю себе компетентним у спілкуванні
4. хочу отримати високу оцінку
5. не хочу отримати негативної оцінки
6. практика – шлях до опанування мовою
7. подобається переконувати інших у своїй правоті
8. приваблює процес пізнання нового
9. важко відповісти
10. інша відповідь _____

6. Ви не берете активної участі у роботі на занятті. Ви так вчиняєте тому, що... (виберіть не більше трьох варіантів відповіді)

1. нецікавий матеріал
2. процес роботи не носить форми живого спілкування
3. боюся робити помилки в мові
4. відчуваю свою некомпетентність у матеріалі, що обговорюється
5. робота не оцінюється
6. не бачу сенсу даного матеріалу для майбутньої професії
7. не хочу виглядати гіршим за інших
8. важко відповісти
9. інші відповідь _____

7. Скільки сторінок іншомовного тексту в середньому Ви прочитаете за тиждень?

1. зовсім не читаю
2. до 5 сторінок
3. до 10 сторінок
4. більше 10 сторінок

8. Чи вивчаєте Ви за власною ініціативою додатковий матеріал з іноземної мови?

1. так 2. іноді 3. ні

9. Ви б готувалися до занять з англійської мови більш ретельно і були б більш активними, якби...

1. отримували оцінку на кожному занятті
2. отримували оцінку за кожний вид роботи
3. працювали без оцінок в журналі взагалі
4. отримували оцінку тільки за творчу роботу
5. не отримували оцінок за творчу роботу
6. оцінка на мою активність і старанність не впливає
7. важко відповісти
8. інша відповідь _____

10. Які почуття є звичними для Вас на занятті з англійської мови? (виберіть лише три варіанта відповіді)

- | | |
|------------------|------------------|
| 1. радість | 6. скованість |
| 2. розкутість | 7. байдужість |
| 3. впевненість | 8. важко сказати |
| 4. пригніченість | 9. інше _____ |
| 5. страх | |

11. На занятті з англійської мови Вам пропонують з декількох вправ вибрати одну. Ви виберете ту, яка... (Виберіть лише один варіант)

1. потребує співпраці з партнером
2. у правильному виконанні якої Ви впевнені
3. у правильному виконанні якої Ви невпевнені
4. на виконання якої Ви затратите найменше часу
5. містить цікаву інформацію про країну, мову якої Ви вивчаєте

6. вимагає виведення нового граматичного правила

7. містить багато нових лексичних одиниць

8. важко відповісти

9. інша відповідь _____

12. Ваш інтерес до англійської мови зараз у порівнянні з моментом вступу до ВНЗ:

1. виріс

2. не змінився

3. знизився

4. важко відповісти

13. Яку Ви маєте успішність з англійської мови (за результатами атестацій)?

1. в основному «відмінно»

2. «добре», «відмінно»

3. «добре», «задовільно»

4. в основному «задовільно»

14. Що Ви б змінили у викладанні англійської мови?

Напишіть: _____

15. Що у викладанні англійської мови Вам найбільше подобається?

Напишіть: _____

ДЯКУЄМО ВАМ ЗА УЧАСТЬ У ДОСЛІДЖЕННІ !

ДОДАТОК Б

АНКЕТА

«НА ВИЗНАЧЕННЯ ПОТРЕБИ У ДОСЯГНЕННЯХ»

Потреба у досягненнях – прагнення людини перевищити вже досягнутий рівень виконання або реалізації, змагання в цьому з самим собою чи з іншими. Потреба у досягненнях позитивно пов'язана з академічною успішністю студентів.

ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ: В анкеті є 22 ствердження, які дозволяють Вам уточнити Ваші погляди, інтереси і те, як ви оцінюєте себе. Якщо Ви згодні з твердженням, напишіть «Так» поруч з номером твердження, якщо не згодні – «Ні». Ніяких додаткових записів робити не потрібно. Заповнюючи лист з відповідями, майте на увазі, що твердження дуже короткі і не можуть містити всі необхідні подробиці. Уявляйте собі типові ситуації і не замислюйтесь над деталями. Не витрачайте час на обміркування, відповідайте швидко, давайте першу природну відповідь, яка приходить Вам у голову. Не пропускайте нічого, відповідайте по порядку і обов'язково на кожне запитання. Можливо. Деякі висловлювання буде важко віднести до самого себе. У цьому випадку все ж таки постарайтесь відповісти «Так» або «Ні». Не намагайтесь справити добре чи погане враження. Вільно висловлюйте свої погляди. Поганих або гарних відповідей не існує.

1. Вважаю, що успіх в житті залежить скоріше від випадку, ніж від розрахунку.

ТАК

НІ

2. Якщо я залишусь без улюбленого заняття, життя для мене втратить сенс.

ТАК

НІ

3. Для мене у будь-якій справі важливіше його виконання, а не кінцевий результат.

ТАК

НІ

ДОДАТОК В

Перелік тем для самостійного опрацювання з основ педагогіки

1. Система вищої технічної освіти в Україні: історія та сучасність.
2. Структура спеціальностей та освітніх рівнів у вищій технічній школі України.
3. Загальні тенденції реформування і модернізації вищої технічної освіти в Україні.
4. Особливості підготовки майбутніх інженерів у вищих навчальних закладах України.
5. Сучасні тенденції розвитку вищої школи у західноєвропейських країнах.
6. Особливості підготовки фахівців інженерно-технічного та інженерно-будівельного профілю у Франції.
7. Розвиток технічної та інженерно-будівельної освіти у вищій школі Німеччини.
8. Сучасні тенденції розвитку вищої інженерно-технічної освіти Великої Британії.
9. Зміст та структура курсових програм професійної підготовки майбутніх інженерів у зарубіжних країнах.
10. Організаційно-педагогічні форми навчання у вищих технічних школах зарубіжжя.
11. Кваліфікаційні напрями підготовки бакалаврів і магістрів інженерії у вищих закладах Великої Британії.
12. Характеристика дипломів. Міжнародне визнання дипломів.

Питання для обговорення:

1. Порівняння систем вищої освіти зарубіжних країн та України.
2. Можливості використання зарубіжного досвіду у процесі модернізації професійної освіти майбутніх інженерів-будівельників.

Рекомендована література:

1. Berdahl R. Academic freedom, autonomy and accountability in British Universities // Studies in higher education. – 1990. – Vol.15. – n.2. – P.176-178.
2. Bob Moon. Regenerating curriculum and pedagogy: the English experience // Curriculum Journal.-Vol.6.-n.2-Summer 95.-P. 185-198.
3. British qualifications. A complete guide to educational, technical, professional and vocational qualifications in Britain. – London; Kogan Page, 1992.
4. Brunel University. Department of Manufacturing and Engineering Systems // Educational Courses in Britain and America. – Vol.19. – n.4. – P.38-42.
5. Education and Training in Britain // Foreign and Commonwealth office: London, 1996.- P.44.
6. Engineering: Comparisons of UK degrees, courses in engineering, engineering science, chemical engineering etc. / Careers research and advisory center/. – Cambridge: Hobsons, 1995. – P. 25-27.
7. Helen Vandevelde. Euromobility // Education. – Vol.185. – n.12. – 24 Mar.95. – P. 14-16.
8. Innovation in engineering education. The “PAMS” Project // Studies in Higher Education.. –Vol.20. – n.2. – Jun.95. – P.173-185.
9. Pratt J. Unification of higher education in the United Kingdom // European J. of education. – Abington. – 1992. – Vol.27. – n.1-2. – P.29-44.
10. Professional skills for engineering students / S.P.Kingley. J. Godfrey and M. Hector-Taylor // Journal of Further and Higher Educ. – Vol.18. – n.3. – Autumn 94. – P.24-30.
11. World Engineering Convention // International Journ. Engineering Development International. – 2000. – Vol.6.
12. Yorke M. The use of Funding to Encourage Quality in Academic Programmes: Some Lessons from Experience, their Applicability / Quality in Higher Education. – 1996. – Vol.2 – n.1.

ДОДАТОК Д**Т.М. КАРТЕЛЬ*****ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ*****(МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК ДО СПЕЦКУРСУ)**

ВСТУП

Спецкурс «Основи професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників» призначений студентам вищого навчального закладу інженерного профілю. Програма курсу розроблена для студентів, чия психологічна та педагогічна компетентність увійдуть органічними складовими в структуру їхньої майбутньої професійної діяльності. Отримані знання з педагогіки та психології допоможуть формуванню цілісного уявлення студента про особистісні особливості людини як про фактор успішності оволодіння й здійснення ним навчальної і професійної діяльності, сприятимуть розвитку вмінь навчатися, культурі майбутньої професійної діяльності, самоосвіти; дозволять більш ефективно приймати рішення з опорою на знання психологічної природи людини і суспільства.

Досягнення кінцевих результатів у вивченні курсу має базуватися на знаннях студентів, отриманих із соціально-гуманітарних дисциплін без дублювання їхнього змісту. Найбільш значущим для них виступає вивчення та засвоєння тем, направлених на вивчення шляхів адаптації, структури професіограми інженера, діяльності у різних видах навчально-виховного процесу.

Цей курс сприяє формуванню гуманістичного сприйняття світу, розвиває здатності орієнтуватися у складних умовах спілкування, навчальної та професійної діяльності. У викладанні цього курсу необхідно керуватися не принципом повноти охопту даної проблематики, а прагненням відобразити найбільш актуальні питання професійного становлення майбутнього інженера, показати основні тенденції цього процесу.

Викладання теоретичного матеріалу припускає розгляд різних явищ і процесів на альтернативних позиціях, у дискусійній формі; співвідношення запропонованої теорії із власними міркуваннями викладача і студентів; осмислювання даної проблематики через аналіз власних труднощів, свого особистого досвіду.

Призначення спецкурсу – сформувати інтерес до професійної діяльності і надати первісні дані з питань професійного становлення майбутнього фахівця, професійної адаптації; познайомити з професіограмою інженера-будівельника.

Цілі викладання курсу – сформувати основи знань про професійне становлення майбутніх фахівців і уміння використовувати їх в навчальній, професійній і соціальній діяльності. Освітня мета курсу – оволодіння студентами *уміннями*: проектувати, конструювати і організовувати свою навчальну і професійну діяльність; успішно адаптуватися до навчальних і професійних умов; самостійно поповнювати професійні знання.

Вивчення спецкурсу «Основи професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників» може проходити в рамках різних форм організації навчальної діяльності: лекції, семінари, самостійна робота з літературою, творчі завдання, а також тестування, залік.

1. ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗМІСТОВОГО МОДУЛЮ СПЕЦКУРСУ

Тема 1: «Професійна спрямованість особистості майбутнього інженера-будівельника»

Завдання:

1. *Визначити поняття «формування», «становлення», «спрямованість» особистості.*
2. *Висвітлити різні трактування поняття «професійне становлення» майбутнього фахівця.*
3. *Виокремити сутність понять «професія» і «спеціальність».*

Відомо, що відношення до праці є відношення триєдине: до праці взагалі (загальне), до професії і спеціальності (часткове), до даної конкретної

роботи (особливе). І тут ми цілком погоджуємося із Сейтешевим А., який відзначає, що це відношення детермінується, по-перше, сукупністю усіх суспільних відносин (головним чином соціально-економічних); по-друге, функціональним змістом праці; по-третє, особливостями особистості кожного робітника. Саме тому зміст та характер професійної підготовки повинні перш за все відповідати вимогам виробництва й завданням професійного розвитку особистості. При цьому необхідно зважати на те, що вимоги до людини постійно змінюються згідно змінам характеру суспільних відносин та умов праці. Саме цим й пояснюється актуальність та необхідність наукового підходу до проблеми професійного становлення молоді, яка навчається.

Основними дефініціями, що впливають з теми нашого дослідження є поняття «формування», «професійне становлення».

Формуванням у підручниках педагогіки називається процес становлення спеціаліста під впливом усіх без винятку факторів: екологічних, соціальних, економічних, психологічних, педагогічних і т.д. Сформованість означає певну завершеність, досягнення певного рівня зрілості. Хоча поняття «формування» широко використовується у педагогіці, сутність його ще остаточно не встановлена.

Формування особистості спеціаліста, захопленого своєю справою, який володіє необхідними знаннями, уміннями, навичками та основами професійної майстерності – є завданням педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.

Матеріали психологічних і педагогічних досліджень свідчать про те, що досить важливою умовою активного та свідомого навчання, що підвищує засвоєння студентами професійних знань, умінь та навичок та сприяє розвитку особистості студента, є спрямованість.

За час навчання у вищому навчальному закладі під впливом вивчення загальноосвітніх, спеціальних та суспільних дисциплін, самостійної навчальної роботи участі у громадському житті і науково-дослідній роботі у

студентів формується професійна спрямованість. Вона утворює те підґрунтя, на якому розвиваються провідні властивості особистості спеціаліста. Стосовно особистості інженера, практично важко виокремити власне професійні якості від інших властивостей, які впливають на успіх його діяльності – вони виявляються, формуються і розвиваються в цілісній структурі особистості спеціаліста. В.І.Геницинський стверджує, що, визначаючи спрямованість як одну з якостей особистості «другого порядку», що вказує на конфігурацію низки властивостей «першого порядку», можна операційно фіксувати різні рівні професійної спрямованості, вимірюючи такі параметри діяльності, як успішність, активність, тип витрат бюджетного робочого часу, широту й усталеність інтересів, резистентність тощо.

У психологію поняття спрямованість ввів В.Штерн. Спрямованість він розглядає як прихильність до будь-якої діяльності.

Як педагогічне поняття професійна спрямованість є однією з центральних категорій професійної підготовки. В системі вищої освіти вона має свої особливості: тут маються на увазі підготовка студента до професійної праці як майбутнього спеціаліста. Як зазначає Сейтешев А., професійна спрямованість навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі відображує певну якість процесу навчання й виховання студента, а саме – стійке взаємовідношення складових елементів цього процесу, яке відображує його специфіку і яке дозволяє відрізнити професійну підготовку спеціаліста для кожної сфери майбутньої професійної діяльності.

Більшість дослідників відносять спрямованість особистості до синтетичних багатогранних динамічних утворень і характеризують її наступними поняттями:

1. Спрямованість розуміється як система провідних мотивів, які визначають внутрішню позицію особистості (тобто відношення до дійсності), яка проявляється в різних конкретних ситуаціях і при різних умовах.

2. Спрямованість – це стрижень, основа особистості, яка зумовлює її своєрідність як суспільної істоти.
3. Спрямованість особистості є вираженням єдності зовнішніх впливів (індивідуального способу життя, системи виховання та навчання) та внутрішніх умов. Зламання зовнішніх впливів через внутрішні умови створює направленість.
4. Спрямованість особистості виражається у мотивах, інтересах, потребах, прагненнях, ідеалах, ідеях, переконаннях

М.Дьяченко та Л.Кандибович вважають, що професійна спрямованість – це особисте прагнення використовувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії. В професійній направленості особистості виражається позитивне відношення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні та духовні потреби, займаючись працею в галузі своєї професії.

У дослідженні А.Б.Каганова професійна спрямованість студента визначається як система потреб, мотивів і схильностей, в яких виражається ставлення особистості до своєї майбутньої професії і професійної діяльності.

Чобітько М.Г. під професійною спрямованістю розуміє активну складову розвитку й перебудови особистості студента, причому одним із найважливіших принципів управління цим процесом є принцип розвитку позитивного потенціалу особистості.

На думку Вороб'євої Т., професійна спрямованість визначає перспективу розвитку профпридатності та її довговічність. Професійна спрямованість має свою власну структуру. Її вихідним параметром є потреба у відповідній діяльності. На підставі потреби формуються мотиви діяльності, що визначають зміст цілей та характер діяльності. Мотиви формують інтерес, спрямований на той чи інший об'єкт. На підставі стійкого інтересу вироблюється схильність, яка різко стимулює розвиток здібностей. В результаті складається мета професійних прагнень людини – ідеал, що виступає не тільки у раціональній формі (переконання, принципи, знання),

але й у формі емоційній (почуття, стани, оцінка). Також вона наголошує на тому, що формування професійної спрямованості у вищому навчальному закладі можливо під час розвитку творчої спрямованості студентів, у ході впровадження професійного тренінгу, проблемного навчання і зміни організаційних форм навчання з метою підвищення індивідуальної відповідальності тих, хто навчається.

Розуміючи спрямованість як суб'єктивний фактор професійної діяльності, Н.Кузьміна вказує на наявність залежностей:

1. між професійною майстерністю та задоволеністю професією;
2. між професійною спрямованістю особистості і формуванням професійної майстерності як умови прояву позитивного відношення до обраної професії.

Р.Хмельюк розглядає професійну спрямованість як один з принципів виховної роботи у вищому навчальному закладі по формуванню громадянської зрілості майбутніх спеціалістів. Завданням вищої школи є вирішення задач професійної спрямованості виховання таких якостей як любов до обраної професії, обов'язок перед професійною діяльністю, формування важливих якостей, властивостей.

Ю.Кустов також згоден з тим, що комплексний підхід в підготовці спеціаліста вищої кваліфікації припускає професійну спрямованість по всій системі виховної роботи у вищому навчальному закладі. Досвід показує, що студенти, особливо молодших курсів, слабо орієнтуються в своїй спеціальності. В результаті в багатьох з них відсутня та сама цілеспрямованість в навчальній роботі, яка відрізняє деяких студентів ще до вступу у вищий навчальний заклад.

Спрямованість особистості може бути вузько особистісною чи носити широкий громадський характер; може бути нестійкою (повністю залежати від ситуації) чи стійкою (тривалий час визначати лінію поведінки). Прагнення, наприклад, студентів до успішного оволодіння вузівською програмою, стійка направленість ефективно застосовувати свої знання,

здібності та досвід в професійній праці, показати себе в майбутньому творчим спеціалістом – найважливіша індивідуально-психологічна передумова успіху його діяльності у вищому навчальному закладі.

Необхідною умовою формування професійної спрямованості є виникнення вибірково позитивного відношення студентів до будь-якої професії чи окремих її сторін.

А причинами, які гальмують процес формування такої спрямованості у студентів, виступатимуть такі, як: негативне відношення до праці, слабе знання навчального матеріалу, відсутність відомостей про професію, а також професійних інтересів, здібностей, можливостей перевірити себе практично. (Сейтешев А.)

Професійна направленість великої групи студентів може виражатися в одних й тих самих мотивах і разом з тим бути різною. Пояснюється цей факт тим, що мотиви, які знаходяться в основі професійної направленості, різні за своїм походженням та за характером зв'язку з даною професією. Таким чином Сейтешев А. виділяє п'ять груп мотивів:

Перша група – мотиви, які виражають потребу в тому, що складає основний зміст професії.

Друга група – мотиви, пов'язані з відображенням деяких особливостей професії в свідомості суспільства (її престижність, суспільна значущість і таке інше).

Третя група мотивів виражає потреби особистості, які склалися раніше і які були актуалізовані в умовах безпосередньої взаємодії з професією (мотиви само затвердження, матеріальні потреби, особливості характеру).

Четверту групу складають мотиви, які виражають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (упевненість у власній придатності, в оволодінні достатнім творчим потенціалом).

П'ята група – це мотиви, які виражають зацікавленість студента у зовнішніх, об'єктивно неіснуючих атрибутах професії. Нерідко саме вони породжують прагнення до так званих романтичних професій.

На думку цього ж автору спрямованість, залежно від рівня і глибини розвитку, зовнішньо виявляється в різноманітних формах: на низькій стадії розвитку спрямованість виявляється у формі потягу, бажання, інтересів, а на більш високому ступені розвитку – у формі схильностей, якостей, переконань.

У студентів-першокурсників професійна спрямованість виявляється тільки на низькій стадії розвитку. Іноді сам факт вступу до технічного вищого навчального закладу викликає у студентів готовність до самовиховання, змінює його ставлення до інженерної професії. Однак, як зазначає А.Б.Каганов, розраховувати на такий щасливий збіг обставин немає підстав. Повноцінного інженера неможливо підготувати без спеціальної планомірної роботи з виховання у нього професійної інженерної спрямованості. Необхідно закріплювати в нього позитивне ставлення до майбутньої професії, розвивати відповідні інтереси, схильності, здібності, формувати професійні якості та ідеали.

Виховання професійної спрямованості особистості майбутнього інженера-будівельника починається в доволі складних умовах. Першокурсник стикається з незвичним режимом навчальної роботи: конспектування лекцій, опитування, відсутність суворого контролю відвідування. Від студента вимагається самостійна організація занять, самодисципліна. На першому курсі кожного вищого навчального закладу відбувається випробування сил, здібностей, знань і наполегливості студентів в оволодінні наукою, виявлення рівня загального розвитку, моральних і вольових якостей, суспільних навичок та вмінь. Тут виникає потреба розкрити сутність поняття «професійне становлення».

Оскільки воно не включено для розгляду в педагогічну енциклопедію і педагогічний словник, ми розглянемо окремо дві дефініції «професія» і «становлення».

Визначення поняття «професії» - справа досить непроста, ще й нині не здійснено оптимальної дефініції, яка б точно та повно відображала його

сутність. За нібито простотою її побутового сенсу криється обширне семантичне поле, границі якого мало того, що невизначені, але й мінливі. Те, що ще вчора називали професією, сьогодні від постійно збільшуваних сенсів, позбувається своєї визначеності, перетворюючись у конгломерат досить далеких один від одного видів праці.

Етимологічно слово професія сходить до латинського *profiteri* – «говорити публічно», що у свій час означувало «оголошувати іншим про свою справу, заняття, спеціальність»

Словник-довідник з педагогіки трактує професію як рід трудової діяльності людини, яка звичайно виступає джерелом існування і яка вимагає наявності комплексу певних теоретичних знань, практичних навичок та вмінь, які забезпечуються навчанням у відповідних за профілем навчальних закладах. Професія відображує здатність людини до виконання конкретних функцій в системі суспільного розподілу праці і є однією з основних якісних характеристик його як робітника.

Більшість зарубіжних вчених неодмінною ознакою називають «санкціонування» даного роду діяльності з боку суспільства як такого, що вимагає сукупності спеціальних знань та навичок, здобутих людиною при систематичній підготовці в навчальних закладах. До других ознак професії вони відносять професійну «самосвідомість», тобто систему уявлень про значущість своєї професії в суспільстві, професійну захопленість, прихильність традиціям (професійний жаргон, звички і таке інше у поведінці).

Вітчизняні вчені вважають, що окрім системи певних вимог, норм, ролей, прав, обов'язків та очікувань, які пред'являє людині сфера його діяльності, вирішальну роль в структурно-функціональній моделі професії відіграють культурні цінності, відношення особистості до професії, її загальна громадська та моральна позиція (свідомість), можливості творчості та саморозвитку. Таким чином, В.Ядов визначає професію, як «рід діяльності, яка вимагає спеціальних знань і підготовки в досить широкій

області матеріального або духовного виробництва і яка накладає на представників цього роду діяльності відповідальність за ефективне виконання обов'язків в системі суспільного розподілу праці.»

При спробі дати визначення професії доводиться стикатися з труднощами, які виникають з наявного стану соціологічної науки, яка приділяє цьому питанню недостатньо уваги. Можна сказати, що на сьогоднішній день існує плутанина в поняттях «заняття», «професія», «спеціальність». Спроби їх визначення досить часто зводяться до наведення прикладів; професія – це будівельник, а спеціальність – каменярь.

Польський вчений Новацький Т. також вважає за потрібне розрізняти терміни «професія» і «заняття». Професію він визначає як «комплекс функцій, які відповідають підготовці індивідууму для участі у господарському житті суспільства», а заняття – як «діяльність, яка надає засоби для існування».

За визначенням Є.Клімова спеціальність – це необхідна для суспільства обмежена (внаслідок розподілу праці) область пристосування фізичних і духовних сил людини, яка надає їй можливість отримати замість праці, яка була прикладена (тобто витрачена), необхідні засоби існування та розвитку. Професія трактується ним як група споріднених спеціальностей. Наприклад, немає інженера-будівельника взагалі, є інженер-сантехнік, інженер-гідробудівництва, інженер будівельного та промислового будівництва. Всі ці спеціальності теоретично об'єднуються в групу, яка визначається як «будівельна професія».

Є.Ф.Зеєр згоден з тим, що професія – це соціально цінна сфера пристосування фізичних та духовних сил людини, яка дозволяє їй замість витраченої праці отримувати необхідні засоби для розвитку та існування. Але він розрізняє поняття «спеціаліст» та «професіонал». За його визначенням спеціаліст – це «професійно компетентний робітник, який володіє необхідними знаннями, уміннями, якостями, досвідом та індивідуальним стилем праці для виконання якісної та продуктивної праці». Професіоналом

він вважає «робітника, який окрім знань, умінь, якостей та досвіду, володіє також певною компетенцією, здатністю до самоорганізації, відповідальністю та професійною надійністю. Професіонал здатний виявити проблему, сформулювати завдання й знайти спосіб його вирішення».

В.Міжеріков у словнику-довіднику з педагогіки дає наступне пояснення поняттю спеціаліст: це людина, яка володіє спеціальними знаннями, навичками, досвідом праці у певній сфері промисловості чи науки, яка отримала спеціальність з освіти чи практичної діяльності. В свою чергу спеціальність трактується як функціонально відокремлена область трудової діяльності, яка систематично виконується спеціалістом у руслі певної професій і яка надає йому засоби для існування.

Стосовно технічних вищих навчальних закладів, то у дипломах про інженерну освіту визначення «інженер» вживається як термін «кваліфікація». Іноді поняття «інженер» ототожнюється з поняттям «спеціальність». Як бачимо, наявності суперечності в термінології.

За підсумками роздумів В.Сільченко, інженер – це скоріш за все, звання, яке привласнюється спеціалістові після отримання інженерної освіти, або призначенням на інженерну посаду. Воно характеризує рід занять і тільки через певний час перетворюється в професію – стійкий вид діяльності в конкретній сфері інженерної праці: в області механіки, енергетики, технології та ін. При цьому одні й ті ж інженерні професії вимагають специфічних знань і навичок в різних галузях народного господарства. Професійна спеціалізація інженерів в галузевому плані виражається поняттям «спеціальність».

Завдання студентам: Підготувати відповідь на запитання: Чи необхідно формувати професійну спрямованість у студентів-майбутніх інженерів в межах навчально-виховного процесу? Які шляхи і засоби можна і доцільно використовувати, враховуючи чинники індивідуальності особистості і специфіки спеціальності? Аргументувати свою відповідь.

Тема 2: «Етапи професійного становлення майбутнього інженера-будівельника»

Завдання:

- 1. Визначити основні етапи професійного становлення майбутніх інженерів; звернути увагу на характерні особливості кожного з етапів.*
- 2. Провести дискусію (20 хвилин) серед студентів на заздалегідь підготовлену тему: «Чи необхідно виховувати професійну спрямованість у студентів в межах навчально-виховного процесу?»*

Професійна підготовка інженерів проводиться у вищих навчальних закладах і технікумах, однак остаточне становлення інженерно-технічних професій відбувається на підприємствах.

Звідси впливає потреба пояснити поняття «підготовка». У педагогічних словниках його тлумачать по-різному:

1. як навчання, передача для чогось необхідних знань;
2. як запас знань, отриманих в процесі навчання чомусь;
3. сукупність знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає змогу бути фахівцем в певній галузі.

В Енциклопедії професійної освіти професійна підготовка визначається як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань і умінь.

Професійна підготовка є по суті синонімом «професійної освіти». Але, на думку Т.Десятова, ці поняття відрізняються тим, що «професійна підготовка не супроводжується підвищенням загальноосвітнього рівня учнів, а здійснюється в цілях навчання виконання певного виду роботи, а професійна освіта являє собою процес і результат оволодіння певним рівнем знань, умінь і навичок, норм і цінностей з конкретної професії з одночасним формуванням загальної культури особистості.»

У словнику з професійної освіти поняття «професійна освіта» розглядається як:

1. сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої і середньої кваліфікації;
2. підготовка в навчальних закладах спеціалістів для трудової діяльності в певній галузі народного господарства, науки, культури;
3. складова частина системи освіти.

За визначенням С.Гончаренка, професійна освіта – «підготовка в закладах освіти спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній з галузей народного господарства, науки, культури; невід’ємна складова частини єдиної системи народної освіти.»

Головним завданням професійної освіти в сучасних умовах, як зазначає Н.Ничкало, є «підготовка кваліфікованих, конкурентноспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці, виховання соціально-активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості.»

Розглянемо сутність дефініції «становлення». Поняття «професійне становлення» належить до добре розроблених у сучасній педагогіці. Стосовно навчальних закладів, які готують педагогічні кадри, дослідженням умов та факторів, які впливають на професійне становлення студентів, займалися Н.Кузьміна, В.Сластьонін, О.Щербаков та інші. Але мало хто ставив питання, якою мірою ці можливості реалізуються у технічних вищих навчальних закладах. А проблема формування професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників не виступала предметом спеціальних досліджень.

Словник російської мови С.Ожегова зазначене поняття трактує в такий спосіб: «Виникнення, утворення чогось у процесі розвитку.» Філософський словник подає таке тлумачення: «Становлення – поняття, що вказує на

перехідні стани, які призводять до оформлення речей та явищ, до уособлення органічних та людських індивідів, до самовизначення природних і суспільних систем.» Стадія становлення особистості – це період складання й оформлення елементарних структур самостійної діяльності.

О.Капустіна вважає, що серед різноманітних видів соціальної діяльності людини основною є професійна, оскільки саме в цьому виді діяльності людина може задовольнити свої потреби і розкрити свої можливості. А на протязі професійного становлення особистості відбувається розширення та збагачення всієї системи життєвих відносин людини. Проблема формування професійного становлення носить характер соціального розвитку особистості.

Т.Перевалова у своїх дослідженнях розглядала становлення особистості як неперервний свідомий процес самозмінення людини у направленості конструктивності, зрілості, компетентності в умовах свobodного і свідомого вибору можливостей, які надає зовнішній світ. Становлення особистості студента як свідомий, особистісно-значущий динамічний процес особистісного росту і розвитку творчого потенціалу є передумовою ефективного становлення майбутнього професіонала, відповідального у виборі за своє самовдосконалення і зрілість перед самим собою в просторі вузівської освіти.

Є.Ф.Зеєр розуміє становлення як процес прогресивного змінення особистості під тиском соціальних впливів, професійної діяльності та власної активності, яка спрямована на самовдосконалення та само здійснення. Становлення обов'язково передбачає потребу у розвитку та саморозвитку, а також в професійному самозбереженні. Рух особистості в просторі і часі професійної праці отримало назву професійного становлення.

Сейтешев А. підкреслює, що професійне становлення майбутнього спеціаліста – це істотна, змістовна сторона процесу розвитку особистості.

В.Орлов зазначає, що професійне становлення майбутнього спеціаліста – це складне й багатовимірне явище перетворення особистості, починаючи від

часу її студентства і до професійної діяльності. В цьому явищі можна виділити такі процеси:

- виникнення в особистості тих професійних якостей, яких у неї не було, але які відповідають найголовнішим вимогам, що їх висуває професія;
- розвиток професійної культури, на якому професійні якості вже сформовані, але професійна діяльність не набула завершеної форми.

Як відзначається в літературі, професійне становлення не є короткочасним актом, який охоплює лише вибір професії та період навчання у стінах вищого навчального закладу. Це багаторівневий процес, що складається з чотирьох основних етапів. Перехід до кожного наступного етапу закладається у процесі попереднього і супроводжується виникненням у студента як суб'єкта навчально-пізнавальної та професійної діяльності низки протиріч і нерідко навіть кризових явищ. Причому процес професійного становлення особистості майбутнього спеціаліста у вищому навчальному закладі може розвиватися по-різному. Так, в логіці традиційного бачення він представлений наступним чином:

1. Виникнення професійних намірів та вступ до вищого навчального закладу.
2. Репродуктивне засвоєння професійних знань, умінь і навичок, пасивне відношення до виховних впливів.
3. Професійна адаптація.
4. Часткова самореалізація в сфері професійної праці.

Все це супроводжується труднощами, які досить часто з трудом можуть бути подолані, а також з не вирішуваними протиріччями та безвихідними кризовими ситуаціями.

Відповідно установок А.Вербицького, С.Гончаренко, В.Володько, Р.Низамова, В.Чиркова та інших, багатьох труднощів можливо запобігти, якщо готовність студентів перейти до наступного етапу професійного становлення буде закладатися в процесі попереднього, що можна

представити в логіці ідеального бачення професійного становлення особистості майбутнього спеціаліста:

1. Формування професійних намірів та свідомий вибір професії.
2. Продуктивне засвоєння професійних знань, умінь та навичок. Взаємний вплив того, хто навчає і того, хто навчається в процесі навчання.
3. Активне входження до майбутньої професії.
4. Повна самореалізація особистості майбутнього спеціаліста в сфері професійної діяльності, в праці.

Супроводжуються ці етапи подоланням труднощів, вирішенням протиріч, виходом з кризових ситуацій.

Вивчення мотивів і потреб особистості студента і педагогічне спостереження за їхньою поведінкою в умовах аудиторних занять, самостійної роботи, дозвілля тощо дозволяють подати професійне становлення молоді в умовах вищого навчального закладу будівельного профілю у вигляді послідовного проходження таких трьох етапів: перехідного (випадає на I-III семестри), накопичувального (IV-VI семестри), визначального (VII-X семестри).

На першому етапі відбувається включення індивіда у вузівський навчальний процес та його входження у новий колектив. Не зважаючи на те, що першокурсник за статусом уже студент, фактично йому ще належить їм стати: подолати труднощі адаптації, повірити в себе. В цей період відбувається злам старого, шкільного стереотипу поведінки і виробляється новий, студентський; тому можна назвати зазначений етап перехідним. Першокурснику необхідно опанувати різні види навчальної діяльності (слухати і конспектувати лекції, працювати з першоджерелами, готуватися до семінарських і практичних занять), включитись у студентське життя (встановити контакти у групі, брати участь у громадському житті ВНЗ тощо), навчитися правильно розподіляти час. Прагненню новачка пристосуватися, будь-яким шляхом утриматися у навчальному закладі сприяє потреба набутти

в навчальній групі високого статусу, виявити себе в ній якнайкраще. Ці завдання, що суб'єктивно переживаються студентами як найбільш значущі, тим більше, що навчальний процес побудовані таким чином, що в перших трьох семестрах вивчаються загальноосвітні та загальноінженерні дисципліни, знання яких зазвичай мало пов'язується студентами з майбутніми професійними зверненнями. На цьому етапі знання про професію достатньо поверхові і майже не поповнюються. Перспектива тривалого навчання, розчарування у студентському житті, приблизне уявлення про професію (деяка інформація набувається, але нерідко її важко пов'язати з власними уявленнями) є джерелом найгірших за всі роки навчання об'єктивних (успішність) та суб'єктивних (задоволення вибором професії, навчанням у ВНЗ, взаємовідносинами у групі) показників діяльності студентів, що спостерігаються у III семестрі. Не менш гострою є проблема й другого курсу. До цього часу студент оволодіває основними видами своєї діяльності, налагоджує контакти у групі, уявляє, яким чином організувати свою поточну роботу, долає страх перед складанням заліків та іспитів. Як відзначає С.Годнік, по мірі закріплення у ВНЗ у другокурсника різко зростає потреба в реалізації поглядів, переконань. Він формує свої професійні і життєві орієнтації, характер подальшої діяльності і поведінки. (С. Годнік) .

Для другого, накопичувального етапу характерним є поступове покращення об'єктивних і суб'єктивних показників діяльності студентів. Перш за все це пов'язано з отриманням суб'єктивно нової інформації, із залученням до елементів інженерної діяльності, що зазвичай починається в IV семестрі, коли студентам читаються загально інженерні та спеціальні дисципліни.

Відповідно дослідженням А.Каганова, ефективності професійного становлення на другому (накопичувальному) етапі найбільшою мірою сприяють лабораторні роботи і курсові проекти, під час виконання яких студенти одержують можливість розв'язувати конкретні інженерні завдання.

Зазначені форми навчально-виховної роботи наближують навчальну діяльність до професійної, що сприяє розвитку у студентів активного професійного інтересу, а також дозволяють перевірити свої здібності до інженерної діяльності. У цей же період проводиться ознайомлювальна виробнича практика, в ході якої майбутні інженери отримують інформацію, необхідну для оцінки власного професійного розвитку і постановки перед собою нових завдань в цьому напрямку.

Третій етап – визначальний у професійному становленні майбутніх інженерів-будівельників. Потреба знайти своє місце у житті, близька перспектива розподілу на роботу за спеціальністю змушують молодь у цей період конкретизувати свої професійні наміри. Складні лабораторні роботи, реальні (або наближені до них) курсові проекти, що відбивають характер і зміст конкретних інженерних завдань, технологічна практика, яка зазвичай проводиться на робочих місцях, дозволяють студентам перевірити себе у видах інженерної діяльності, що залучаються. У свідомості студента виникає нове, відмінне від вихідного уявлення про працю та образ інженера. Попередні уявлення змінюються, коректуються, узагальнюються. Виробляється більш-менш усталена модель інженерної діяльності, що найбільше відповідає індивідуально-типологічним й особистісним особливостям майбутнього інженера-будівельника. Визначальний етап закінчується захистом дипломного проекту.

Четвертим, завершальним етапом можна виокремити роботу молодого спеціаліста на конкретному виробництві, здобуття ним більш високої кваліфікації в обраному виді інженерної діяльності. Після коротко тривалого періоду адаптації завершується професійне становлення інженера, професійна спрямованість якого сформувалась в ході навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Випускники вищих технічних закладів освіти, які не виявили професійних інтересів, схильностей, потреб, не мають внутрішніх спонукань до занять професійною діяльністю, висококваліфікованими спеціалістами в зазначеній галузі, як правило, не

стають. Процес їхнього професійного становлення затягується, приймає хронічний характер.

Узагальнення проведеного теоретичного аналізу професійного становлення майбутніх спеціалістів дозволяє сформулювати наступні висновки:

1. Професійне становлення – це продуктивний процес розвитку і саморозвитку особистості, засвоєння і само проектування професійно орієнтованих видів діяльності, визначення свого місця у світі професій, реалізація себе в професії.
2. Професійне становлення представляє собою динамічний процес, який передбачає формування професійної направленості, професійної компетентності і професійно важливих якостей.
3. Ефективність професійного становлення залежить від психологічно зумовленого вибору професії.
4. Перехід від одного етапу професійного становлення до іншого супроводжується кризами.

Завдання студентам: У тлумачному словнику знайти й вивчити визначення понять: навчальна праця, науково-дослідна робота, виробнича практика, громадська діяльність, побутова праця.

Тема 3. Етапи професійної адаптації майбутнього інженера-будівельника

Завдання:

1. *Визначити поняття «адаптація».*
2. *Виділити й охарактеризувати провідні етапи професійної адаптації майбутнього інженера-будівельника.*

Професійне становлення молодого спеціаліста досить часто супроводжується низкою помилок, іноді типових та очікуваних.

Щоб уникнути їх, необхідно зазначити основні недоліки в підготовці спеціалістів: недостатність теоретичної та практичної професійної підготовки, нездатність вирішувати професійні задачі в екстремальних умовах, а головне - тривалість періоду процесу адаптації до професійної діяльності.

Поняття «адаптація» виникло в 19ст. і використовувалось головним чином в біології. Потім це поняття почали застосовувати не тільки по відношенню до різних боків життєдіяльності організмів, але й до особистості людини і навіть колективної поведінки. Адаптація компенсує недостатність звичної поведінки в нових умовах. Завдяки адаптації створюються можливості прискорення оптимального функціонування особистості в незвичній обстановці.

Адаптація пов'язана з перебудовою функціонування тих чи інших органів, властивостей, механізмів з виробленням нових навичок, звичок, якостей, що приводить організм до відповідного стану. Регуляторами адаптації людини виступають мотиви мислення, воля, здатності, знання, досвід. В процесі адаптації не стільки набуваються нові властивості, якості, скільки перебудовуються вже наявні, а збереження ефективності діяльності відбувається головним чином завдяки готовності, звиканню до нових умов та їх засвоєнню.

Різні аспекти проблеми адаптації були предметом вивчення як вітчизняних (М.Дьяченко і Л.Кандибович, С.Вершловський і Л.Лесохіна, Є.Міхайличев, А.Маленко, А.Ростунов, Р.Шакуров та інші) так і зарубіжних вчених (Ф.Александр, Р.Бенедикт, Дж.Даллоуд, М.Мід, Н.Міллер, Г.Френч та ін.), проте і досі відсутній єдиний погляд на саму сутність даного поняття.

Словник-довідник з педагогіки у широкому сенсі пояснює адаптацію як процес пристосування організму до змінених умов існування. Професійна адаптація трактується як процес пристосування конкретно людини до організації, змісту, умов праці, а також до колективу.

Психологічна енциклопедія пояснює професійну адаптацію як складний та тривалий процес, який починається з моменту вступу до трудової діяльності і продовжується протягом всього життя. Прикладні психологи вивчають мотивацію та потреби робітника у зв'язку із задовільністю працею та досліджують вплив різних індивідуальних та організаційних характеристик на його трудову діяльність.

М.Дьяченко, Л.Кандилович розуміють адаптацію як пристосування особистості до характеру окремих впливів або до змінених умов життя взагалі. Дьоміна Л., Супрун А., Ярошенко А. вважають професійну адаптацію пристосуванням до нового соціального оточення, до конкретної спеціальності та до умов праці на виробництві. В.Синявський висловлює таку думку, що професійна адаптація майбутніх спеціалістів виглядає як процес їхнього залучення до професійної діяльності, до умов навчання та праці, до нового колективу, а також до особистих вимог до цієї професії. В розумінні Е.Зеєра професійна адаптація – це взаємне пристосування спеціаліста та колективу підприємства.

Спираючись на дослідження В.Штифурак, можемо відзначити, що адаптація – це «той соціально-психологічний процес, який при сприятливому протіканні призводить особистість до стану адаптованості. Водночас адаптованість можна охарактеризувати як такі взаємовідносини особистості і групи, при яких особистість без зтяжних зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє основні соціальні потреби, в певній мірі іде назустріч тим очікуванням, які пред'являє стан самоствердження і вільного вираження своїх творчих здібностей».

Г.Меднікова наполягає на тому, що термін «адаптація» має літературний та історичний недолік. Оскільки він запозичений з біології, де, як ми вже визначили, означає пристосування до оточуючого середовища, він і в суспільних науках отримав відтінок пасивного зовнішньо-показного пристосування. Г.Меднікова ж підкреслює, що «йдеться про обопільну

активність системи та її оточення в процесі адаптації і що саме адаптація є необхідною умовою самозбереження цілісності системи, оскільки саме вона забезпечує гнучку кореляцію змін системи та змін простору, приводить до нової організації цілісності.»

Стосовно майбутніх інженерів-будівельників ми вважаємо, що це процес і результат пристосування молодого спеціаліста до умов навчання і до умов професійної діяльності, який також передбачає постійне поповнення об'єму знань і вмінь, можливість орієнтації в суспільному середовищі й оволодіння технікою і методами праці для активного входження в нове середовище не тільки за своєю професією, але й у вигляді активної участі в житті колективу.

Взагалі то виділяють чотири різновиди адаптації: зовнішньо-зовнішня (на зміни оточення система відповідає його модифікацією); зовнішньо-внутрішня (на зміни оточення система реагує власною зміною); внутрішньо-зовнішня (на власні внутрішні зміни система відповідає модифікацією оточення); внутрішньо-внутрішня (на певні зміни у середині системи вона відповідає конструюванням себе ж).

Для пояснення процесу професійної адаптації було висунуто низку теорій. Теоретик в галузі професійного розвитку Д.Сьюпер та його колеги виділяють три стадії в процесі професійної адаптації: визначення; підтримування; спад. Д.Сьюпер описав задачі розвитку, які вирішуються індивідумом на кожній із стадій. Основне завдання початкової фази, або фази визначення кар'єри, полягає в реалізації професійного надання переваг і усвідомлювання потреби досягнення стабільності в професійній кар'єрі. На наступній фазі індивідум або дійсно отримує постійну роботу, або опиняється змушеним змиритися з більш-менш постійною нестабільністю. Нарешті, індивідум закріплюється і прогресує в обраній професійній кар'єрі. Ми вважаємо, що процес адаптації на стадії визначення значно прискориться, якщо майбутній спеціаліст буде ознайомлений із можливими ситуаціями у своїй професійній діяльності та отримає знання, які будуть необхідні для вірного орієнтування.

В.Синявський у своїх дослідженнях також розглядає процес професійної адаптації як поступовий та послідовний, і де можна виділити наступні етапи: допрофесійна підготовка; безпосереднє навчання за майбутньою спеціальністю; самостійна професійна діяльність на підприємстві. Перші два етапи являються психологічною підготовкою до майбутньої діяльності, а третій виступає начебто підсумком процесу професійної адаптації.

Р.Шакуров виділяє три стадії адаптації: преадаптація, яка починається ще під час навчання у вищому навчальному заклад; емоціональна адаптація – в цей період відбувається перегляд своїх власних, раніше складених уявлень, очікувань; функціональна адаптація – на цьому етапі особистість пристосовується до вимог своєї професійної діяльності.

А.Ростунов виокремлює чотири рівні адаптації: ознайомлення з професійною діяльністю; успішне виконання професійної діяльності; ефективно та якісно виконання професійної діяльності згідно вимогам та нормам; професійна майстерність.

Е.Ф.Зеєр розрізняє первинну адаптацію, тобто пристосування молодих спеціалістів, які ще не мають досвіду праці, та вторинну адаптацію, що означає пристосування спеціалістів, які вже мають досвід у професійній діяльності, але з якихось причин вимушені були змінити роботу.

Спираючись на дослідження різних авторів та на власні спостереження, ми можемо виділити такі етапи професійної адаптації майбутніх інженерів-будівельників:

1. Ознайомлення та пристосування до умов навчання, нового колективу та нового соціального положення
2. Входження в нову діяльність, яке може супроводжуватися високим емоційним напруженням, іноді розчаруванням від помилок і невдач або радість від перших успіхів
3. Активізація відповідних професійно-ціннісних орієнтацій
4. Затвердження професійної поведінки.

Взагалі вважають, що адаптація молодого спеціаліста починається з моменту його вступу до трудового колективу. Але адаптація може розпочатись і в стінах вищого навчального закладу. І тому, як наслідок, вирішення проблем професійної адаптації необхідно шукати в самому навчальному закладі. Габрусевич С., Зорін Г. вважають, що адаптація має три основні фази: преадаптація, безпосередньо адаптація та постадаптація. Фазу преадаптації можна і треба починати з молодших курсів паралельно з формуванням теоретичних та практичних основ майбутньої професії. Саме відповідні недоліки протягом вузівської підготовки стають причинами необхідності адаптації до професії на початку роботи на виробництві.

У вищих навчальних закладах адаптація пов'язана з включенням студентів – вчорашніх абітурієнтів – у нові умови життя. Адаптація студентів – це один з етапів професійної адаптації молоді в умовах ступеневої підготовки. Це важливий період у житті молодої людини – необхідно прийняти цілі та задачі навчання й встановити контакти з колективом. Процес адаптації – цілеспрямована перебудова особистості, свідомості і діяльності. Адаптація до соціального середовища вищого навчального закладу завершується до другого курсу, а до професії і спеціальності – до четвертого, тобто спочатку формується «студент взагалі», а потім – «студент певної професії»

Б.Бенедіктов і С.Бенедіктов виділяють два шляхи адаптації першокурсника до вищого навчального закладу: стихійне та самостійне оволодіння ініціативою навчання і цілеспрямоване перетворення в «спеціаліста-студента». Перший шлях – це стихійно-індивідуальна адаптація з чіткою, але специфічною метою, яка сконструйована самим студентом. Другий частіше обирають студенти тих навчальних закладів, де адаптація основана на внутрішній меті ВНЗ колективного характеру – сформувати зразкового студента. Обидва шляхи призводять до створення із першокурсника «благополучного» учасника навчально-виховного процесу. А оскільки

проводиться напружена робота по формуванню учня, виникає проблема наступного входження цього учня до ролі професіоналу.

Проблема першокурсників полягає не тільки в тому, щоб сприйняти і зрозуміти нову для них систему, а також у тому, щоб прийняти її на емоційно-особистісному рівні, знайти в ній особистісні сенси. В процесі адаптації не стільки набуваються нові властивості, якості, скільки перебудовуються вже наявні, а збереження ефективності діяльності відбувається завдяки звиканню до нових умов та їх засвоєнню. На цьому етапі відбувається включення індивіду до вузівського навчального процесу та його входження до нового колективу. Не дивлячись на те, що першокурсник по статусу вже студент, фактично йому ще належить їм стати: подолати труднощі адаптації, повірити в себе.

Завдання студентам: Підготувати невелике повідомлення на тему: «Процес адаптації майбутнього інженера-будівельника до умов навчання і виховання в ОДАБА», використовуючи методи емпіричного дослідження.

Тема 4. Шляхи і засоби успішної професійної адаптації майбутнього інженера-будівельника

Завдання:

- 1. Виділити основні види адаптації.*
- 2. Охарактеризувати проблеми першокурсників щодо адаптації до умов навчання у ВНЗ (враховуючи власний досвід адаптації).*
- 3. Визначити чинники успішності та неуспішності процесу професійної адаптації майбутнього інженера-будівельника.*
- 4. Вислухати студентів щодо їхнього процесу адаптації до умов ВНЗ.*

Адаптацію до умов вузівського навчання проходять у тій чи іншій формі, всі першокурсники. Проте цей процес не відбувається автоматично.

Процес навчання є підпорядкованим багатьом факторам, і не всі сприяють успішності адаптації. Студенти-першокурсники намагаються пристосуватися, в будь-який спосіб утриматись у вищому навчальному закладі, отримати в навчальній групі високий статус. Ці задачі виявляються для студентів найбільш значущими і нібито відсувають перспективу інженерної діяльності на другий план, тим паче, що навчальний процес побудований таким чином, що в перших трьох семестрах вивчаються загальноосвітні і загально інженерні дисципліни, знання яких звичайно мало пов'язується студентами з майбутніми професійними діями. Також виявляється, що уявлення першокурсників про те, що достатньо лише відвідувати заняття й готуватися до семінарів є хибними та наївними. Досить часто такі уявлення призводять до фрустрації і розчарування: заняття виявляються не настільки цікавими, підготовка до занять - надто рутинною, а саме студентське життя – не таким радісним, як здавалось раніше. Усе це нерідко провокує втрату інтересу до навчання, бажання здобувати вищу освіту. Саме тоді і починається адаптаційний процес, метою якого є, окрім іншого, як вже було визначено, знаходження нових особистісних сенсів у навчальному процесі і своєму статусі студента.

Отже, як зазначає Н.Хазратова, можна вести мову про успішну і неуспішну адаптацію. Неуспішна адаптація дозволяє студенту адекватно орієнтуватися в ситуації, але не надає можливості більш-менш вираженої самореалізації у рамках вищого закладу освіти. Успішна адаптація, навпаки, надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах навчання у вищій школі і, крім того, отримати потенційні можливості для майбутньої соціальної реалізації.

З таким висновком погоджується В.Міжеріков, який вважає, що успішна адаптація сприяє розвитку позитивного відношення до своєї майбутньої діяльності, а також свідчить про обґрунтований або вдалий вибір професії.

Л.Дьоміна розглядає успішність професійної адаптації як залежність від ступеню схильності новачка до конкретної професійної діяльності; при цьому звичайно спостерігається збіг суспільної та особистої мотивації праці.

На думку М.Дьяченко, Л.Кандибовича для успішної адаптації необхідно навчитися керувати своєю поведінкою, вміти вироблювати готовність до доцільних дій в нових обставинах життя.

Необхідно відзначити, що початкова успішність адаптації до навчання в нових умовах свідчить ще не о професійній придатності абітурієнтів, а тільки о готовності їх до навчальної діяльності. Тут також можна говорити про вміння організувати свою працю, дисциплінувати себе, працювати ритмічно і т. ін. Іншими словами, по термінам дидактичної адаптації при інших рівних умовах можна робити висновки про вміння працювати, про сформованість загальної готовності до праці і трудової направленості. З цим погоджується Є.Михайличев, який вважає, що до своєї майбутньої професійної діяльності студенти адаптуються досить умовно. В такому розумінні процес професійної адаптації у вищому навчальному закладі виглядає як засвоєння студентами необхідних з точки зору навчальних відділів та планів (але не завжди спеціалістів) знань, умінь і навичок для професійної діяльності.

Успішність професійної та інших видів адаптації в процесі навчання істотно визначається причинами вибору даного вищого навчального закладу абітурієнтом та його готовністю оволодіти конкретною спеціальністю. Кафедрою педагогіки Кубанського університету на основі вивчення абітурієнтів було виділено два типи особистості: перший тип має однопланову орієнтацію, другий тип – не однопланову. Перших відрізняє рання прихильність до будь-якого роду діяльності, певні успіхи в ньому, що свідчить про досить високий рівень готовності до професійного навчання в даному напрямку. Другі не мають фіксованої прихильності, проявляють однакові успіхи в кількох сферах діяльності, можуть переключатися з одного виду занять на інший за власним бажанням чи за необхідністю. Цілком очевидно, що вузівська профорієнтація цих категорій студентів не може бути

тотожною. Без активного вироблення власних позицій, установок і відношення до професії, що набувається, не можна стати справжнім висококваліфікованим спеціалістом, тобто не можна говорити про професійне становлення, перетворення вчорашнього школяра в сучасного спеціаліста, оскільки власний внесок спеціаліста в обраній їм сфері діяльності визначається не лише тим, чи володіє він необхідним досвідом (знаннями, навичками, уміннями) для подальшого пізнання і перетворення світу, але й тим, чи виробилась у нього активна позиція у взаємодії зі світом, цілеспрямованість і наполегливість в реалізації планів.

Від чого ж залежить успішність адаптації? Ефективність педагогічного керівництва адаптацією молоді у вищому навчальному закладі можна значно підвищити, якщо в щоденній виховній роботі враховувати фактори, які впливають на професійне становлення студентів. В своїх дослідженнях А.Каганов встановив шість груп факторів:

Першу групу складають фактори об'єктивного біографічного характеру: сімейний стан; соціальне походження; тип середнього навчального закладу, закінчення якого передувало ступу до вищої школи; перерва в навчанні; характер діяльності, який передував вступу до вищого навчального закладу.

До другої групи входять фактори, які характеризують соціальну активність студента: ступінь свідомості, моральної відповідальності перед навчальним закладом, сім'єю; виконання громадських доручень в групі, на факультеті, в інституті; участь студента в роботі наукового гуртка, студентського наукового товариства; систематичні заняття спортом.

До третьої групи відносяться фактори, які характеризують підготовленість студента до навчання у ВНЗ: загальноосвітня підготовка; загальнокультурний розвиток; професійна зорієнтованість; навички самостійної роботи; психологічна готовність до навчальної діяльності взагалі; інформованість про цілі і задачі навчання.

Четверту групу складають фактори, які визначають морально-психологічний стан студента. До них відносяться: матеріальна

забезпеченість; мотиви вступу до ВНЗ; адаптаційні здібності особистості студента; вплив неформальної сфери спілкування; взаємовідношення в студентській групі.

До п'ятої групи входять фактори об'єктивного дидактичного характеру: зміна форм і методів навчання; методична підготовка викладачів.

До шостої групи відносяться фактори контролю за діяльністю студентів молодших курсів. До неї входять вплив куратора групи; контроль навчальної діяльності студентів з боку батьків; робота деканата зі студентами молодших курсів.

Велике значення для адаптації до навчального процесу має шкільна підготовка до тих видів навчальних занять, з якими зустрінуться студенти: уміння працювати з книгою, конспектувати літературу, вести записи лекцій, користуватися енциклопедіями.

Фактором, який гальмує процес адаптації, на думку Р.Хмелюк виступає невідповідність у багатьох першокурсників фізичної і громадянської зрілості. Вчорашній школяр усвідомлює свою фізичну зрілість та нове положення в суспільстві і переконаний у своїй самостійності. Безумовно, що на момент вступу до вищого навчального закладу людина вже досягає певної фізичної, громадянської та психологічної зрілості. Але, як справедливо відзначає Р.Хмелюк, ступінь цієї зрілості різна у студентів молодших курсів. Молоді люди ще не зовсім самостійні і не завжди вміють приймати правильні рішення. Тобто, необхідна велика, цілеспрямована робота у вищій школі по закріпленню понять громадянської зрілості, по перетворенню їх в переконання, в правильні поступки та дії.

Ще однією умовою успішної адаптації першокурсників є втягнення їх до громадської роботи. Процес адаптації у ВНЗ і громадська активність студента знаходяться в тісному взаємозв'язку: з одного боку, громадська активність студента різко прискорює процес його адаптації, з іншого – ефективна громадська діяльність неможлива без пристосування до навчального середовища, без вживання до вузівського колективу. Залучення

студентів-першокурсників до спортивного життя вищого навчального закладу, в команду КВК також сприятиме процесу адаптації. Тут новаки отримують ту увагу, яка дуже необхідна на перших курсах.

Ефективним засобом прискорення адаптації молоді в умовах вищого технічного навчального закладу може виступати моральне стимулювання. На сьогоднішній день позбавлення стипендії є досить суворим покаранням для багатьох студентів.

Існує також думка (Є.Михайличев), що адаптація студента у вищому навчальному закладі слід розглядати як подвійний процес. Це процес, який не завжди є двоєдиним, складається із засвоєння майбутніх (тобто перспективна адаптація) та сьогоденних ролей (що означає ситуативну адаптацію). Вважається, що в процесі перспективної адаптації студентам практично не вдається приймати участь з причини необізнаності студентів про майбутню професійну діяльність та виробничі і соціальні умови, в яких йому належить адаптуватися. Тому майбутні спеціалісти перш за все оволодівають тими ролями, які характерні для їхнього положення студентів.

Таким чином можна зробити висновок, що вузівська професійна адаптація зводиться до:

- формування стійкого інтересу до спеціальності;
- накопичення позитивних стереотипів виконання типових професійних дій;
- накопичення професійного досвіду, тобто суми типових інформаційних моделей професійної діяльності;
- формування стабільних навичок гармонічного професійного спілкування з співробітниками та іншими особами;
- пристосування внутрішніх можливостей студентів до вимог виробничої діяльності;
- пристосування психофізіологічних характеристик до конкретної професійної діяльності;

- акумуляції особистого та професійного досвіду колективу, в якому професійно розвивається конкретний індивід.

Сучасний спеціаліст готується прийти на виробництво майбутнього, тому всі форми його навчання мають будуватися на прогностично випереджаючій основі, яка забезпечує швидку адаптацію до реальної професійної діяльності.

Однією з таких форм навчання, яка прискорить процес професійної адаптації, можуть виступати ділові ігри. Вони виконують функцію регулятора взаємозв'язків попереднього соціального досвіду студентів та професійного досвіду, який набувається в процесі навчання і допомагає пристосувати кожного студента до конкретної професійної дії або діяльності. В своїй майбутній професійній діяльності студент не складатиме іспитів, він вирішуватиме реальні проблеми, використовуючи отримані у ВНЗ знання та інформацію. Досить часто це відбувається в складних екстремальних умовах, і молодий спеціаліст не завжди спроможний ефективно впоратись з конкретним завданням, що може привести до розчарування і відповідно виступити причиною затягнення процесу професійної адаптації. Вирішенню цієї проблеми сприяють ділові ігри. В них відображується динаміка майбутньої професійної діяльності, її особливості, проблеми. В процесі гри студенти звикають до майбутньої спеціальності, програють професійні ситуації з типовими помилками, а потім аналізують їх.

Також необхідно зазначити, що адаптація до професійної діяльності, як свідоме завдання, виникає перед студентами під час проходження виробничої практики безпосередньо на виробництві. Основним завданням практики виступає вдосконалення отриманих під час навчання навичок, засвоєння на практиці технічних знань, а також підготовка до успішної самостійної діяльності на виробництві. Виробнича практика як етап професійної адаптації представляє собою безпосередню підготовку молодих спеціалістів до майбутньої діяльності. В основі практики знаходиться принцип її активного використання для отримання професійних умінь і навичок; розширенню отриманих у ВНЗ теоретичних знань. Важливість практики для

адаптації майбутніх спеціалістів до професійної діяльності полягає в накопиченні ними практичного досвіду роботи за фахом.

Таким чином, професійна адаптація в умовах вищого навчального закладу – це соціально-психологічний механізм пристосування молодого спеціаліста до нових умов професійної діяльності, до трудового колективу, до змін в структурі власної психофізіологічної діяльності. Адаптація молодого спеціаліста має проводитись як процес, що регулюється, з урахуванням особистісних якостей і особливостей кожного студенту. У зв'язку з цим, слід очікувати, що й рівень адаптації до професійної діяльності буде у різних випускників неоднаковою.

Дійсна адаптація полягає не тільки в пристосуванні конкретного спеціаліста до виконання професійних функцій, але й в активності, у формуванні постійно діючих установок на пошук нових форм професійної діяльності.

Завдання студентам: Визначити, чи була Ваша адаптація до умов навчання в академії успішною чи ні ? Аргументувати відповідь. Розробити план щодо самовиховання своєї особистості як майбутнього фахівця.

Тема 5. Методи професіографічного аналізу

Завдання:

- 1. Визначити поняття «професіографія».*
- 2. Усвідомити цілі проведення професіографії.*
- 3. Виділити методи професіографічного аналізу.*
- 4. Звернути увагу на принципи розробки професіограми.*
- 5. Провести дискусію серед студентів стосовно успішності їхньої адаптації до умов ВНЗ.*

Входження України в європейський освітній простір, проблема розвитку ринкових та економічних відносин, підвищення вимог суспільства, розвиток технологій вимагають удосконалення змісту підготовки майбутніх спеціалістів взагалі, і майбутніх інженерів-будівельників зокрема. Цьому твердженню є досить логічне пояснення. Розвиток України, Європи і світу не може відбуватися без будівництва. Професія будівельника споконвічна і має велике майбутнє. На сьогоднішній день професія інженера-будівельника стала однією з самих розповсюджених. Якщо раніше інженера розглядали як просто освічену людину і спеціаліста, то зараз це людина, яка має вищу освіту, яка пов'язана з технікою і сприяє її розвитку. Внаслідок змін в економіці, політиці, науці і культурі змінюється більшість професійних характеристик. Не є винятком і професійна характеристика інженера-будівельника. Інтеграція до Європейського Союзу поставила нові вимоги до інженеру будівельного профілю.

Кілька сотень років тому майстер-будівельник виконував функції й інженера й архітектора. Згодом, з розширенням масштабів будівництва, виникло багато професійних напрямів. Як наслідок постає завдання визначення кваліфікації майбутнього спеціаліста в умовах сучасної підготовки. Всі погодяться з тим, що інженера, який глибоко володіє предметними знаннями, можна вважати дійсним професіоналом. Але наявним є і той факт, що досить часто випускники вищих технічних навчальних закладів, наділені глибокими та великими знаннями, не можуть відбутися у якості інженера-практика.

Саме тому існує ціла низка вимог до особистості фахівця та його діяльності, які відображені у професіографічних дослідженнях різних професій. Термін професіографія походить від латинського «професіо» постійна спеціальність, яка виступає джерелом існування, і грецького «графо» - пишу. Поняття «професіографія» з'являється у другій половині 1920-х років, коли радянські дослідники інтенсивно розроблювали принципи і методи аналізу професійної діяльності. При цьому основним принципом

був визначений принцип диференційованого підходу. Його суть полягає у використанні різних методів у процесі вивчення професій, їх характеристик. Проведення професіографії може бути зумовлене різними цілями, серед яких Зеєр виділяє наступні:

- атестація робітників;
- проектування нових професій і спеціальностей;
- профконсультація;
- вдосконалення професійної освіти, підготовка і підвищення кваліфікації;
- наукові дослідження професійного розвитку особистості.

На основі професіографічних досліджень складається професіограма.

Дьяченко, Кандибович трактують професіограму як документ, в якому описуються особливості спеціальності, професії (психологічні, виробничо-технічні, медико-гігієнічні та інші). Окрім особливостей професії професіограма включає в себе кваліфікаційний профіль, в якому всі якості, необхідні працівнику, знаходять кількісне відображення.

В.А.Міжеріков розглядає професіограму як системний опис соціальних, психологічних та інших вимог до носія певної професії. Виходячи з цих вимог визначаються необхідні для даного виду діяльності якості особистості, які складають основу професійної придатності людей.

В унісон цим твердженням Є.Ф.Зеєр також вважає професіограму характеристикою професії, яка включає в себе опис умов праці, прав та обов'язків робітника, необхідних знань, умінь та навичок, професійно важливих якостей, а також протипоказань за станом здоров'я.

Психологічний словник професіограмою називає звіт про результати професіографічного аналізу. В свою чергу професіографічний аналіз розглядають як знання різних аспектів робіт, які виконуються людьми, в яких виникає необхідність при розробці дослідницьких та психологічних програм в різних організаціях. Іноді терміни професіограма та професіографічний аналіз використовуються як взаємозамінні.

І всі автори єдині в тому, що основою, ядром професіограми є психограма, яка відображує вимоги до особистості спеціаліста, а також психофізіологічні властивості, психологічні якості та здібності, які забезпечують успішне оволодіння певною професією.

Що стосується розробки професіограми, то взагалі тут спираються на такі принципи:

1. комплексне висвітлення загальних професіологічних і соціально-психологічних особливостей професії;
2. цілеспрямоване складання професіограми, де мета визначає її зміст і форму;
3. типізація і диференціація, тобто опис професії відображує її специфічні, її типові ознаки даної професії;
4. реальне відображення стану професії; відкриття перспектив при оволодінні даною професією;
5. надійність опису вимог до професії з урахуванням незвичних та екстремальних умов;
6. науковість, тобто науковими основами професіограми мають бути системний, особистісний, генетичний підходи. (Е.И.Гарбер, В.В.Козач

Професіограма служить основою для багатьох видів дослідницького планування практичних програм. Приклади їх використання можна виявити в проектуванні трудової діяльності, розробці програм професійного навчання, професійного консультування, оцінці праці робітника і визначенні професійних знань, навичок чи яких-небудь більш абстрактних конструктів, які оцінюються при підборі кадрів.

Існує багато різних методів професіографічного аналізу, однак більшість з них, за даними психологічного словника, можна віднести до п'яти категорій.

Самозвіти. Основним, часто єдиним джерелом інформації про роботу є штатний виконавець; деякі професіограми являють собою не що інше, як звіт виконавця, оснований якоюсь мірою на інтроспективному погляді на те, що йому доводиться робити.

Безпосереднє спостереження. Деякі види роботи можуть вивчатися шляхом спостереження за тим, як штатні виконавці виконують свою роботу. При цьому можуть використовуватися такі допоміжні засоби, як відеокамери або секундоміри, а власне спостереження проводяться згідно раніш складеному графіку. Цей метод є інформативним для тих видів робіт які складаються з фізичних операцій, які легко спостерігаються, а також для коротких робочих циклів, але він недостатньо вдалий для робіт, які мають переважно когнітивний характер.

Дослідження документації. Як приклад можна навести звіти міліціонерів, які містять доповіді про зафіксовані ними нещасні випадки, аварії тощо. Журнали реєстрації скарг можуть містити корисну інформацію про працю й працівників правопорядку й представників інших професій, пов'язаних з наданням різного роду послуг. Доповідні записки можуть повідомляти про якісь незвичні, але важливі події та досягнення. Медичні звіти можуть вказувати на джерело небезпеки для здоров'я та життя людей у виробничому середовищі або про методи роботи. Можуть існувати і професіограми, які були складені раніше.

Інтерв'ю. Штатних виконавців, їхніх начальників та інших робітників можуть інтерв'ювати по одинці або групами для того щоб визначити широкі категорії характеристик роботи та окремі деталі усередині цих категорій. На ранніх етапах аналізу інтерв'ю можуть бути відкритими та неструктурованими; якщо аналіз охоплює декілька різних видів роботи, можуть знадобитися стандартизовані форми інтерв'ю.

Дж.Фланаган розробив спеціальний підхід, який добре зарекомендував себе при груповому інтерв'ю. Робітників чи інших людей можуть попросити виявити та описати критичні випадки – приклади особливо ефективного або неефективного виконання роботи. Цей опис включає цілу низку подій, які приводять до критичного випадку та його наслідків. Аналізуючи сукупність критичних випадків, можна багато дізнатися про джерела небезпеки, про фактори, які впливають на судження людей, або про особисті

характеристики, пов'язані з якістю виконання роботи. Цей прийом особливо придатний до тих видів робіт, де багато важливих аспектів професійної діяльності приховані від сторонніх спостерігачів.

Опитувальні методи. Коли необхідно проаналізувати багато видів робіт чи коли люди, які мають однакову професію, виконують різні варіанти основної роботи, можна використовувати опитувальники або анкети, для того, щоб зібрати інформацію, яку звичайно отримують за допомогою інших методів. Розробка опитувальника може вимагати спостережень або інтерв'ю; якщо ж він призначений для широкого і частого використання, до проведення повномасштабних опитувань його часто перевіряють на невеликій виборці і при необхідності допрацьовують.

Є.Ф.Зеєр також вважає, що використання різноманітних методів виступає однією з необхідних умов психологічного вивчення професійної діяльності і виділяє такі групи:

1. соціологічні (анкети, опитування);
2. психологічні (бесіда, спостереження, експеримент, інтерв'ю, тести та інші);
3. фізіологічні (реєстрація ЕКГ, вимірювання артеріального тиску)
4. опис технологічних процесів.

Є.М.Іванова пропонує наступну структуру вживання комплексу методів при вивченні професійної діяльності.

Емпіричні методи: вивчення документації; спостереження; опитування (у формі бесіди); вивчення продуктів діяльності; трудовий; біографічний; виробничий експеримент.

Методи обробки емпіричних даних:

Якісні: експертна оцінка, порівняльний аналіз емпіричних даних, аналіз помилок.

Кількісні: статистичний аналіз, графічний аналіз.

Професіограми можуть мати різний зміст в залежності від тих цілей, для яких вони складаються. Якщо метою складання професіограми виступає

профорієнтаційна робота, то вона матиме вигляд короткого, цікавого і зрозумілого для широкого кола людей інформативного блоку. Важливим напрямком тут буде оцінювання професійно важливих якостей особистості; тих рис характеру, які важливі для професії, загальних і спеціальних здібностей.

Інший вигляд матиме професіограма, яка складається для вивчення умов і режиму праці з метою профілактики перевтоми, монотонії та інших несприятливих станів. В даному випадку головним буде дослідження реакції особистості на професійне середовище та діяльність.

У загальному вигляді робота аналізується перш за все для того, щоб дати відповідь на два види питань: а) які операції виконуються в процесі роботи; б) які ресурси необхідні для цього.

Відповіді на перше запитання можуть описувати результати роботи, або трудові досягнення, знання, обов'язки, робочі методи і процедури та інші дії, які мають відношення до роботи, типові для всіх людей, які виконують цю роботу. Всебічне вивчення роботи може також надати інформацію про різноманітні відхилення у виконанні рекомендованих процедур або про можливі наслідки будь-яких виробничих дій, які звичайно не враховуються або навіть є небажаними.

Відповіді на друге запитання можуть описувати фізичні ресурси (наприклад, інструменти, обладнання, матеріали), соціальні чи організаційні ресурси (наприклад, взаємовідносини між керівниками або колегами) або ж особисті ресурси робітника (наприклад, навички, знання, здібності чи інші особисті характеристики, необхідні для ефективного використання праці).

Але кожний напрямок професіографічних досліджень вимагає від професіограми специфічних особливостей, які визначають глибину, об'єм та форму опису процесу праці.

Завдання студентам: Визначити напрямки професіографічних досліджень.

Тема 6. Основні вимоги професіограми до особистості і діяльності майбутнього інженера-будівельника

Завдання:

1. *Ознайомити студентів зі змістом і структурою професіограми інженера-будівельника.*
2. *Розкрити сутність поняття «готовність до професійної діяльності» як основної вимоги до особистості фахівця, відображеної у професіограмі.*
3. *Вислухати студентів з теми «Напрямки професіографічних досліджень».*

Щоб виконувати вимогу всебічного дослідження професії Є.Ф.Зеєр пропонує використання схеми професіограми, яка відображує такі напрямки професіографічного дослідження:

- загальне знайомство з процесом виробництва;
- психологічний аналіз діяльності на конкретному робочому місці;
- психологічний, фізіологічний і антропометричний аналіз робочих рухів;
- поопераційний аналіз трудової діяльності;
- фотографія робочого дня ;
- вивчення індивідуального стилю діяльності;
- аналіз помилкових дій;
- оцінювання санітарно-гігієнічних умов праці;
- динаміка працездатності за робочу зміну, тиждень або більш тривалий період.

Але виходячи з теми нашого дослідження, ми робимо висновок, що до професіографічних досліджень, які розробляються як модель спеціаліста, пред'являються зовсім інші вимоги. Саме тому ми будемо спиратися на той факт, що професіограма інженера-будівельника є документом, в якому надається повна кваліфікаційна характеристика інженера з позицій вимог, які пред'являються до його знань, умінь та навичок, до його особистості,

здібностей і до рівня підготовки. Кваліфікаційна характеристика виступає однією з форм моделі спеціаліста, яка визначає місце спеціаліста в системі професійного розвитку праці і вимог до його кваліфікації.

Професіограма являє собою описову модель, є паспортом, який включає цілу низку знань та вмінь, необхідних фахівцю. Професіограма носить еталонний характер, а порівняння своїх реальних якостей з ідеалом стає рушійною силою в розвитку професійних якостей, дозволяє виявити йому слабкі місця, пробіли в своїй професійній підготовці.

Найважливішою вимогою до особистості спеціаліста виступає професійна готовність, яка також відображується у професіограмі.

М.Дьяченко та Л.Кандибович розуміють професійну готовність студента як особистісну якість та істотну передумову ефективної діяльності після закінчення вищого навчального закладу. Професійна готовність студентів допомагає молодому спеціалісту успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль і перестроюватися при появі непередбачених перешкод. Ця професійно важлива якість виступає вирішальною умовою швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного їх вдосконалення та підвищення кваліфікації.

Істотним компонентом професійної готовності є психологічна готовність, яка може виступати як у вигляді стійких установок, мотивів, рис характеру, так і вигляді психічного стану. Психічний стан готовності, хоча і не є якістю особистості, все ж таки може характеризувати здібності студента вирішувати в умовах навчання завдання, близькі до реальних умов професійної діяльності, а далі успішно включитися у працю по спеціальності. Психічний стан готовності – це «настрій», актуалізація і пристосування можливостей особистості для успішних дій в даній ситуації.

Психічний стан готовності особистості студента – це його внутрішня настроєність на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових задач, орієнтованість на активні та доцільні дії (під час навчання та с початком

праці після вищого навчального закладу). Обидва види готовності студента – професійна і психологічна – до праці знаходяться в єдиному цілому і взаємодіють у ході його діяльності.

Під час навчання у вищому навчальному закладі студенти (ті, які вступили до ВНЗ одразу після закінчення школи) три рівня професійної готовності.

1. рівень, при якому відсутнє професійне осмислення і наявна обмеженість та стереотипність при вирішенні професійних задач;
2. середній рівень готовності – виявляються уміння аналізувати і вирішувати поставлене завдання професійно, але не творчо;
3. високий рівень готовності – спостерігаються вдалі спроби творчого вирішення професійних задач.

На сьогоднішній день накопичений багатий досвід побудови професіограми педагога. Але, що стосується професіограми інженерів-будівельників, це питання розроблено недостатньо. Щоб побудувати модель підготовки майбутнього інженері-будівельника, ми не можемо застосовувати дані відповідних професіограм з причин, які були виділені Бенедиктовим:

1. наявність в професіограмах вимог, які виходять за межі реальних можливостей відбору серед абітурієнтів;
2. громіздкий перелік різних вимог;
3. неможливість перевірити багато важливих характеристик студентів з причин відсутності конкретних рекомендацій і методик.

Якщо розглядати професіограму інженера-будівельника з позиції системного підходу, структура її буде наступною:

- знання професії інженера-будівельника, розуміння її соціальної сутності;
- професійна підготовка;
- сукупність основних ознак, характерних для професії інженера-будівельника;
- види діяльності інженера;
- особливості інженерної професії;

- умови праці інженера-будівельника;
- основні вимоги до професії інженера-будівельника;
- перспективи професійного росту.

Всі вказані особистісні і професійні якості складають модель «ідеального» або наближеного до ідеалу інженера-будівельника. Шлях до цього ідеалу проходить через постійну самооцінку, подолання своїх слабостей і недоліків.

Система навчання інженерів-будівельників має бути заснована на двох принципах:

1. Свободі навчатися – тільки те, що є вибором самої людини, приносить йому радість та засмучення, тільки за самостійний вибір людина несе відповідальність перед самим собою та іншими людьми. (К.Роджерс)
2. Розвиток і освіта ні одній людині не можуть бути надані. Будь-хто бажачий прилучитися до них, має досягти цього власними силами, власною напруженістю. Ззовні вона може отримати лише початкову мотивацію, яка поступово переростає в бажання самовдосконалюватися, а потім створювати. (А.Дістервег).

Завдання студентам: Скласти модель «ідеального» або наближеного до ідеалу інженера-будівельника з урахуванням специфіки його спеціальності.

Тема 7. Структура професіограми майбутнього інженера-будівельника

Завдання:

1. Виділити основні блоки властивостей, необхідних фахівцю.
2. Визначити сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх інженерів.
3. Представити професіограму майбутнього інженера-будівельника як еталон прикінцевого результату його професійного становлення.
4. Надати студентам можливість представити свою модель «ідеального» або наближеного до ідеалу інженера-будівельника.

Професійно-особистісне становлення і розвиток інженера-будівельника проходить низку етапів:

- Самооцінка (об'єктивна);
- Визначення цілей, планування результатів;
- Програма дій згідно цілям;
- Поетапне підведення підсумків самовдосконалення та самоаналіз;
- Наступне планування.

Модель спеціаліста необхідно будувати на основі аналізу всій сукупності соціальних і професійних вимог. На основі цих вимог можна формувати знання, уміння і якості, необхідні спеціалісту. Всю сукупність необхідних властивостей спеціаліста можна розділити на два основні блоки:

1. Соціальний – сукупність політичних, філософських, економічних, правових, етичних та інших гуманітарних знань і вміння використовувати їх у виробничій та суспільній діяльності.
2. Професійний – сукупність фізико-математичних, загально інженерних і спеціальних знань і навичок, уміння самостійно вирішувати складні інженерні завдання, проводити наукові дослідження на основі фундаментальних закономірностей принципів і тенденцій розвитку спеціальності.

Цей блок забезпечує здатність самостійного пошуку необхідних спеціальних знань для вирішення конкретних творчих завдань.

Для оволодіння професійними знаннями, як стверджує Т.Новацький, необхідно засвоїти систему понять та законів, які пояснюють закономірність процесів, необхідних для виконання професійних функцій. Опинившись на рівні високих теоретичних знань, студенти матимуть можливість оволодіти уміннями виконувати різноманітні розумові дії. Уміння такого характеру можуть закріплюватися на матеріалі вправ з області професійних знань. Завдяки цьому закріплюються і самі знання.

Ю.А.Кустов наголошує на тому, що професійні уміння мають формуватися на основі між предметних послідовних зв'язків, тому що цикл професійно орієнтованих дисциплін спирається на вже засвоєні поняття знання, уміння та навички по загальнотеоретичним і загально технічним предметам. Але не можна пропускати певні етапи встановлення зв'язків; необхідно додержуватися послідовності, яка забезпечить синтез знань та навичок.

Ми також можемо погодитися з тим авторами, які вважають, що модель підготовки сучасного спеціаліста – це сукупність компонентів, організовані в системно-динамічному плані на основі психолого-педагогічних положень і вже відомих даних про цей процес (А.Бенедіктов).

Для професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників необхідно виконувати загальні і спеціальні умови. До загальних відносяться розвиток мислення і здібностей студентів, усвідомлення майбутніми спеціалістами професійної спрямованості і готовності. До спеціальних умов можна віднести накопичення досвіду в професійній діяльності і забезпечення відповідної підготовки у майбутній галузі діяльності протягом всього періоду навчання у вищому навчальному закладі.

В професіограмі майбутніх спеціалістів відображені сучасні вимоги до їхньої професійної підготовки:

- навчання на достатньо високому рівні;
- наявність сучасної складності навчальних завдань;
- урахування індивідуальних особливостей;
 - максимальний розвиток можливостей і здібностей студентів.

Ці вимоги є досить обумовленими, тому що у вузькому розумінні інженерна професія – це сукупність знань і вмінь, які пов'язані або з дослідженням, або з конструюванням, або з технологічним обслуговуванням техніки. А модель сучасного інженера-будівельника має включати в себе ширший смисл, який означає сукупність функцій суто інженерно-технічної діяльності (дослідницькі, конструкторські, технологічні) і соціальних знань

та вмінь (соціально-політичних, економічних, а також в галузі керування і культури), але тісно пов'язаних з технікою й зі всією системою суспільних відносин.

Спираючись на вищевикладене, ми представили професіограму майбутнього інженера-будівельника у вигляді таблиці 1, як еталон прикінцевого результату його професійного становлення.

Таблиця 1

Професіограма інженера-будівельника

Зміст праці інженера-будівельника	<ol style="list-style-type: none"> 1. Керує загально будівельними роботами, монтажем будівельних конструкцій; 2. Здійснює контроль за якістю будівельних матеріалів і конструкцій; 3. Розроблює проекти організації будівництва; 4. Займається нормуванням і кошторисом.
Знання	<ol style="list-style-type: none"> 1. предмети: нарисну геометрію, креслення, опір матеріалів, будівельну і теоретичну механіку, фізику, хімію, математику; 2. технологія будівельного виробництва; 3. методи обчислювання; 4. конструювання і контроль якості будівельних конструкцій; 5. основи кошторисної справи; 6. основні тенденції розвитку архітектурні і архітектурно – конструктивних рішень промислових, цивільних і спеціальних будівель і споруд; 7. всі властивості будівельних матеріалів і перспективне їхнє використання при виготовленні будівельних конструкцій і при роботах, пов'язаних з оздобленням; 8. метод обчислювання і проектування несучих конструкцій будівель і споруд 9. використання автоматизованих систем проектування будівельних конструкцій; 10. методи оцінювання несучої здатності конструктивних елементів і конструктивні рішення по укріпленню основних несучих конструкцій будівель і споруд; 11. способи виконання робіт по укріпленню конструкцій при реконструкції і реставрації будівель і споруд; 12. методи будування нових будівель; 13. правила виконання будівельно-монтажних робіт; 14. методи інвестицій, економічного і технічного обґрунтування організації керування будівництвом.

Продовження табл. 1

Уміння	<ol style="list-style-type: none"> 1. виконувати архітектурне проектування будівель і споруд з використання сучасних типів конструкцій; 2. виконувати обчислювання та конструювання будівельних конструкцій для нових будівель і споруд, а також при реконструкції і укріпленні; 3. вміти користуватися обчислювальною технікою, мережею INTERNET; 4. використовувати прилади для визначення властивостей будівельних матеріалів і напружено – деформованого стану будівельних конструкцій; 5. виконувати оцінювання ефективності будівельних робіт, методів механізації і автоматизації будівельно-монтажних, відділ очних і спеціальних робіт згідно вимогам нормативних документів; 6. здійснювати на високому рівні керівництво навчання і виховання колективу робочих (учнів) відповідного підрозділу, який очолює спеціаліст інженер – будівельник.
Професійно – важливі якості	<ol style="list-style-type: none"> 1. широкий світогляд в галузі будівництва; 2. принциповість; 3. наполегливість; 4. гарний окомір; 5. високий рівень уявлень в просторі; 6. акуратність; 7. увага; 8. відповідальність за себе та інших спеціалістів будівельників; 9. добра зорова пам'ять; 10. фізична сила; 11. вміння тривалий час зосереджувати увагу.
Проти показання	<ol style="list-style-type: none"> 1. слабкий зір; 2. нервові та психічні захворювання; 3. хвороби, пов'язані з втратою свідомості; 4. серйозні захворювання опорно-рухового апарату.

2. Організаційно-методичне забезпечення спецкурсу

2.1. Обсяг спецкурсу (в годинах) і види навчальної роботи

Види навчальної діяльності	Форма навчання	
	Денна	Заочна
Аудиторні заняття:	16	4
- лекції;	12	4
- практикум;	2	2
- семінари;	2	2
Самостійна робота:	24	32
Ітого:	40	40
Вид підсумкового контролю:	модуль	модуль

2.2. Зміст спецкурсу

РОЗДІЛ I. Сутність і структура поняття «професійне становлення»

Тема 1.1. Виховання професійної спрямованості.

Тема 1.2. Етапи професійного становлення.

РОЗДІЛ II. Місце і роль професійної адаптації в професійному становленні.

Тема 2.1. Етапи професійної адаптації.

Тема 2.2. Шляхи адаптації. Фактори успішності.

РОЗДІЛ III. Професіограма майбутнього інженера-будівельника як еталон прикінцевого результату його професійного становлення.

Тема 3.1. Методи професіографічного аналізу.

Тема 3.2. Основні вимоги професіограми до особистості і діяльності майбутнього інженера-будівельника.

Тема 3.3. Структура професіограми майбутнього інженера-будівельника

МОДУЛЬ 3 ТЕМИ

ЗАЛІК

2.3. Зміст самостійної роботи студентів

3.1. Робота з конспектами лекцій: формулювання питань до викладача, викладання своєї точки зору, висунення власних ідей і коментарів з приводу пройденого курсу і т.д.

3.2. Вибір тем для повідомлень і для підготовки рефератів.

3.3. Робота з науковою, навчальною літературою. Конспектування матеріалів за обраними темами самостійної роботи.

3.4. Написання есе, творів на тему «Моє професійне становлення в умовах інженерного ВНЗ».

3.5. Підготовка повідомлення на тему: «Професійне становлення фахівця. Роль ВНЗ у вихованні студента як майбутнього фахівця.»

3.6. Аналіз реальних фактів вузівської дійсності з опорою на теоретичні знання з педагогіки.

2.4. Підсумковий контроль

Модуль з теми «Основи професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників»

(максимальна кількість балів – 40)

Запитання по 1 балу:

Оберіть правильну відповідь на запитання:

1. Що слід розуміти під поняттям «формування»:

А) процес становлення фахівця.

Б) процес становлення фахівця під впливом усіх факторів: екологічних, соціальних, економічних, психологічних, педагогічних...

В) процес становлення фахівця під впливом педагогічних і психологічних факторів.

2. Дайте визначення поняттю «становлення»:

А) процес прогресивного змінення особистості.

Б) процес прогресивного змінення особистості під тиском соціальних впливів, професійної діяльності та власної активності, яка спрямована на самовдосконалення та самоздійснення.

В) процес прогресивного змінення під тиском соціальних впливів.

3. Професійна адаптація –

А) складний та тривалий процес.

Б) складний та тривалий процес, який пов'язаний з моментом вступу до трудової діяльності.

В) складний та тривалий процес, який починається з моменту вступу до трудової діяльності і продовжується протягом всього життя.

4. Успішна адаптація –

А) Надає значні можливості реалізувати свій потенціал.

Б) Надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах навчання у вищій школі.

В) Надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах навчання у вищій школі і отримати потенційні можливості для майбутньої соціальної реалізації.

5. В процесі адаптації...

А) набуваються нові властивості та якості.

Б) перебудовуються наявні властивості та якості.

В) набуваються нові властивості та якості, перебудовуються наявні властивості та якості, а збереження ефективності діяльності відбувається завдяки звиканню до нових умов та їх засвоєнню.

6. Дійсна адаптація полягає...

А) у формуванні постійно діючих установок на пошук нових форм професійної діяльності.

Б) в пристосуванні фахівця до виконання професійних функцій, в активності, у формуванні постійно діючих установок на пошук нових форм професійної діяльності.

В) в пристосуванні конкретного фахівця до виконання професійних функцій і в активності.

7. На основі професіографічних досліджень складається:

А) Профконсультація.

Б) Професіограма

В) Проектування нової професії

8. Професіограма –

А) Характеристика професії.

Б) Характеристика професійно важливих якостей.

В) Характеристика професії, яка включає в себе опис умов праці, прав та обов'язків робітника, необхідних знань, умінь та навичок, професійно важливих якостей, а також протипоказань за станом здоров'я.

9. Модель підготовки сучасного фахівця –

А) Сукупність компонентів, організовані в системно-динамічному плані на основі психолого-педагогічних положень і вже відомих даних про цей процес.

Б) Сукупність компонентів на основі психолого-педагогічних положень.

В) Сукупність компонентів на основі вже відомих даних про цей процес.

10. Найважливіша вимога до особистості фахівця –

А) Готовність.

Б) Підвищення кваліфікації.

В) Мобільність.

11. Професійна готовність студента –

А) Особистісна якість.

Б) Закінчення ВНЗ та початок професійної діяльності.

В) Особистісна якість та істотна передумова ефективної діяльності після закінчення вищого навчального закладу.

12. Загальні умови професійної підготовки майбутніх фахівців:

А) розвиток здібностей і мислення.

Б) Професійна спрямованість і готовність.

В) Розвиток мислення і здібностей та усвідомлення професійної спрямованості і готовності.

13. Основним завданням виробничої практики виступає:

А) Вдосконалення отриманих під час навчання навичок.

Б) Вдосконалення навичок, засвоєння на практиці знань, підготовка до успішної самостійної діяльності.

В) Підготовка до самостійної діяльності на виробництві.

14. Ділові ігри...

А) Виступають у ролі регулятора взаємозв'язків попереднього соціального досвіду та досвіду, отриманого в процесі навчання; допомагають пристосуванню студента до професійної діяльності.

Б) Допомагають пристосуванню студентів до професійної діяльності.

В) допомагають набути професійного досвіду.

15. Завдання педагогічного процесу у ВНЗ:

А) Формування особистості фахівця.

Б) надати навичок професійної майстерності.

В) Формування особистості фахівця, захопленого своєю справою, який володіє необхідними знаннями, уміннями, навичками та основами професійної майстерності.

Запитання по 2 бали:

Оберіть правильну відповідь на запитання (можливо декілька відповідей):

1. Дайте визначення поняттю «професійна спрямованість»:

А) Система потреб, мотивів і схильностей, в яких виражається ставлення особистості до своєї майбутньої професії і професійної діяльності.

Б) Бажання займатися професійною діяльністю.

В) особисте прагнення використовувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії.

2. Професійна освіта –

А) Підвищення загальноосвітнього рівня студентів.

Б) складова частина системи освіти.

В) Сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати фахівцем вищої і середньої кваліфікації.

Г) Підготовка в навчальних закладах фахівців для трудової діяльності в певній галузі народного господарства, науки, культури.

3. Шляхи адаптації першокурсника до ВНЗ:

А) стихійно-індивідуальна адаптація з чіткою, але специфічною метою, яка сконструйована самим студентом.

- Б) Цілеспрямоване перетворення зі студента в фахівця.
 - В) Напружена робота по формуванню студента.
4. Професійна готовність студентів допомагає:
- А) Успішно виконувати свої обов'язки та правильно використовувати знання, досвід.
 - Б) Закінченню вищого навчального закладу.
 - В) зберігати самоконтроль і перестроюватися при появі непередбачених перешкод.
5. Система навчання інженерів має бути заснована на принципах:
- А) Свобода навчатися і досягнення розвитку освіти власними силами.
 - Б) Визначення цілей і програма дій згідно цілям.
 - В) Самоаналіз та наступне планування.

Запитання по 3 бали:

1. Визначити групи мотивів, які знаходяться в основі професійної спрямованості.
2. Розкрийте сутність етапів професійного становлення.
3. Надайте підходи різних вчених щодо визначення основних стадій адаптації.
4. Встановити групи факторів, що впливають на професійне становлення студентів.
5. Описати принципи, на які спираються при розробці професіограми.

Максимальна кількість балів – 40

Набрана кількість балів - _____.

Таблиця-ключ до модулю з курсу: «Основи професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників»

Номер запитання	Варіант правильної відповіді	Сума балів за відповідь
Запитання по 1 балу:		
1	Б	1
2	Б	1
3	В	1
4	В	1
5	В	1
6	Б	1
7	Б	1
8	В	1
9	А	1
10	А	1
11	В	1
12	В	1
13	Б	1
14	А	1
15	В	1
Запитання по 2 бали:		
1	А,В	2
2	Б,В,Г	2
3	А,Б	2
4	А,В	2
5	А	2
Запитання по 3 бали:		
1		Творча відповідь
2		Творча відповідь
3		Творча відповідь
4		Творча відповідь
5		Творча відповідь
За 1 блок питань – 15 б, за 2 блок – 10 б, за 3 блок – 15. Максимально: 40 балів		

РОЗПОДІЛ БАЛІВ, ЯКІ ОТРИМУЮТЬ СТУДЕНТИ:

Модуль (тестування) – 40 балів

Відвідування – 10 балів

Індивідуальні завдання – 20 балів

Самостійна робота – 30 балів

Всього – 100 балів

Критерії оцінки:

90-100 балів – відмінно (A)

75-89 балів – добре (BC)

60-74 балів – задовільно (DE)

35-59 балів – незадовільно з можливістю повторної здачі (FX)

1-34 балів - незадовільно з обов'язковим повторним курсом (F)

2.5. Список рекомендованої літератури

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия. – Мн., 1998. – 399с.
2. Жариков Е., Крушельницкий Е. Для тебя и о тебе. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
3. Жигайло Н. Психологічні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їх вирішення // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. - №4. – с.107-112.
4. Жизненный путь личности: Вопросы теории и методологии социально-психологического исследования /Под ред. Л.В.Сохань. – К.: Наук. думка, 1987. – 278 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – М.; Екатеринбург, 2003. – 336с.

6. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. – Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1998. – 120с.
7. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – Изд-во Московского ун-та, 1987. – 208с.
8. Инженер XXI века: личность и профессионал в свете гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования /Под ред. М.Е. Добрускина: Монография. – Х.: «Рубикон», 1999. – 512с.
9. Каганов А.Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента. – Мн., 1983. – 111с.
10. Картель Т.Н. Об особенностях профессионального становления личности будущего специалиста / Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. Спец. випуск: «Проблеми соціалізації майбутніх фахівців в контексті вимог Болонського процесу». – Одеса, 2004. – с.57-60.
11. Картель Т.М. До питання формування професійної спрямованості майбутніх інженерів-будівельників //Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2005. - №3-4. – с.143-146.
12. Картель Т.М. Професійне становлення майбутніх інженерів-будівельників у процесі вивчення іноземної мови // Наука і освіта. – Одеса, 2005. - №7-8. – с.160-162.
13. Картель Т.М. Поетапність професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників //Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2005. - №3-4. – с.147-151.
14. Климов Е.А. Становление профессионала. – Воронеж, 1996. – 243 с.
15. Корнілова А. Інженер-будівельник Німеччини у мінливому світі праціб кваліфікаційні вимоги та попит // Вища освіта України. – 2004. - №2.
16. Лукошкин А.П. Призвание – инженер /Сост. И.Г. Говорушкин. – Л., 1986. – 78с.
17. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: ЭКМОС, 1999. – 352 с.

18. Сейтешев А.П. Пути профессионального становления учащейся молодёжи: Профпедагогика. – М., 1988. – 336с.
19. Чарнецкі К. Психологія професійного розвитку особистості. – Автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 /Київський національний університет імені Т.Шевченка. – К., 2000. – 48 с.
20. Ядов В.А. Социально-психологический портрет инженера. – М.: Педагогика, 1969. – 128 с.

ДОДАТОК 1

Одеська державна академія будівництва та архітектури є одним з найкрупніших в Україні ВНЗ будівельного профілю. З 1991 року вона – член Європейської асоціації університетів; член Міжнародної асоціації університетів, а також – асоціації ВНЗ України. У 2007 році за результатами рейтингу, який було складено експертами ЮНЕСКО, котрі оцінювали науково-педагогічний потенціал, якість навчання та міжнародне визнання українських ВНЗ, Одеську державну академію будівництва та архітектури було визнано кращим вищим навчальним закладом серед будівельних і транспортних ВНЗ.

Рішенням колегії Міністерства освіти України, Одеській державній академії будівництва та архітектури було присвоєно найвищий – четвертий рівень акредитації і надані всі права автономного ВНЗ.

Академія має міцні зв'язки з сучасним будівництвом, проектними організаціями; на виробництвах м. Одеси створено 10 філіалів кафедр.

ОДАБА є не тільки центром підготовки інженерних кадрів, але й крупним науково-дослідним закладом. Модернізація вищої освіти передбачає інтеграцію освіти, виробництва та науки, перехід до нових принципів взаємодії. З урахуванням цього в академії проводиться робота з розширення масштабів наукових досліджень і розробок, підвищення ефективності впровадження їх результатів у народне господарство.

За роки існування академія підготувала більш ніж 44860 інженерів-будівельників і архітекторів та 1190 іноземців. Які успішно працюють у багатьох регіонах СНД, різних зарубіжних країнах. Випускників нашої академії можна зустріти зараз скрізь, де будуються теплові і гідроелектростанції, морські і річні порти, канали, де будуються та експлуатуються об'єкти водопостачання, вентиляції і водовідведення, де виробляються сучасні будівельні конструкції, в дослідницьких організаціях і будівельних трестах; вони виступають науковими керівниками навчальних. Наукових і господарських виробництв. Творчий зміст праці будівельників можна порівняти з діяльністю художників, скульпторів, поетів та музикантів, що визиває горде почуття особистої громадянської значущості і приносить глибоку задоволеність протягом всього життя.

ДОДАТОК 2

ТЕСТ «ЯКИЙ Я ІНЖЕНЕР ?»

ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ: Тест був розроблений менеджерами і робить наголос на ті якості, які вони вважають особливо важливими для інженера.

При проходженні тесту намагайтеся уникати загальнолюдської слабкості оцінювати себе вище, ніж Вас би оцінили інші. Уявіть себе на місці Вашого керівника і оцінюйте себе з його точки зору.

ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ КОМПЕТЕНТНИХ СУДДІВ: Оцініть студента за запропонованою шкалою, вибираючи лише одну відповідь, навпроти якої поставте знак «+».

ЗНАННЯ СПРАВИ

7 Вважається одним з провідних фахівців у відділі, може виконувати багато важливих різноманітних справ, швидко навчається.

- 6 Має глибоке розуміння власної і суміжних галузей. Може швидко та просто адаптуватися в обставинах, що змінюються. Швидко навчається.
- 5 Розуміння справи вище середнього, доволі непогано пристосовується до умов, що змінюються.
- 4 Має добре знання своєї та суміжних галузей по роботі.
- 3 Розуміння власної роботи трохи нижче середнього. Вимагає постійного наставляння та інструктування.
- 2 Розуміння власної справи трохи обмежене. Вимагає постійного інструктування та наставляння.
- 1 Знає робочу галузь дуже обмежено. Навчається дуже повільно.

ВІДНОШЕННЯ ДО РОБОТИ

- 7 Глибокий інтерес до роботи; завдання часто вирішуються або обмірковуються у вільний час.
- 6 Робота виступає важливою частиною життя, відчувається гордість при отриманні якісного виробу або результату. Понаднормові приймаються без роздумів, як належне.
- 5 Робота безумовно подобається. Час від часу захоплюється роботою в сильному ступені. Понаднормова робота сприймається без невдоволення.
- 4 Інтерес до роботи помірний. Понаднормові – тільки за проханням і за необхідністю. Завдання до виконання приймає, але не напрошується на них.
- 3 Невеликий інтерес до роботи, який час від часу поступається нудьгуванню. Тенденція сприймати все як плыве і уникати завдань й відповідальності.
- 2 Інтерес лише дуже невеликий. Для того, щоб продовжувати працювати, необхідні щоденні «спонукання» і постійний контроль з боку керівництва.
- 1 Весь інтерес обмежується заробітною платнею. Відсиджує робочі години, працюючи абияк, постійно дивиться на годинник і ледве дочікується кінця робочого дня.

ЯКІСТЬ РОБОТИ

- 7 Є видатним з технічної точності і глибокої досконалого опрацювання.
- 6 Значно вище середнього рівня з точності і обґрунтованості.
- 5 Безумовно вище середнього рівня. Задовільно з технічної точності та опрацювання. Помилки трапляються рідко.
- 4 Якість роботи середня. Технічні помилки, які трапляються, не мають серйозного значення.
- 3 Робота супроводжується більшою кількістю помилок, ніж у середнього технічного фахівця. Робота не дуже глибока, але у більшості випадків корисний матеріал може бути збережений.
- 2 Неуважний і не зовсім точний. Роботу можна прийняти з зусиллям, помилки зустрічаються часто і, інколи доволі серйозні.
- 1 Нижче мінімальних стандартів. Робота не тільки заповнена помилками, але є й поверховою. Багато помилок вимагає постійної і повної перевірки результатів.

КІЛЬКІСТЬ РОБОТИ

- 7 Є видатним з об'єму виконуваної роботи. Надзвичайно оперативний і ефективний. Здатен витратити на вирішення проблеми велику кількість енергії.
- 6 З продуктивності трохи вище середнього. Часто завершує завдання достроково.
- 5 Вихід трішки вище середнього. Завжди витримує данні терміни, а інколи виконує роботу раніше.
- 4 Задовільний об'єм роботи. Стабільний робітник, звичайно виконує роботу вчасно.
- 3 Трохи нижче середнього рівня. Постійно запізнюється з роботою і потребує нагадування.
2. Виконує рівно стільки, скільки потрібно, щоб протриматись. В рівній мірі може часто запізнюватися з виконанням роботи і здавати вчасно.
- 1 Нижче мінімальних стандартів. Працює надзвичайно повільно і витрачає марно час. Дуже рідко виконує роботу вчасно. Слід подумати про іншу роботу.

ТВОРЧІ ДАНІ

- 7 Дуже творча особистість. Постійно винаходить нові підходи до вирішення завдань. Вважається однією з найбільш творчих людиною у відділі.
- 6 Використовує свіжі, оригінальні підходи до вирішення проблем, породжує багато гарних ідей. Часто знаходить застосування своїм роботам в інших галузях
- 5 Пропонує більше нових ідей, ніж це в середньому має місце. Ставить запитання творчого характеру, розмірковує про різні шляхи вирішення свого завдання. Час від часу подає свіжі творчі пропозиції.
- 4 Непогано розробляє ідеї, але його власні ідеї, як правило, відомі та банальні. Інколи пропонує нові підходи, які дозволяють надати живості рутинній праці.
- 3 Будь-яка оригінальна ідея, яку він виробляє, як правило, не дуже важлива. Працюючи над новою проблемою, часто питає порад колег і спирається на думку інших.
- 2 Не проявляє очевидної оригінальності у підходах к завданням. Рідко видає нові ідеї і показує схильність до рутинної роботи і формальним процедурам.
- 1 Задовольняється, коли робить те, що йому кажуть. Не бачить далі буквальних меж свого завдання і рідко замислюється про можливі зміни прийнятої метод олії роботи.

ІНІЦІАТИВА І НЕЗАЛЕЖНІСТЬ

- 7 Сам включається у роботу, здатен цілком оцінити потребу в починанні, плануванні і виконанні проекту. Володіє блискучими ідеями і упроваджує їх у практику з власної ініціативи.
- 6 Часто породжує ідеї; виявляє, що необхідно зробити, і робить це. Знаходить свій власний спосіб, як впоратись з перешкодами і труднощами, не питаючи поради у керівника або колег.
- 5 Здійснює добровільні дії з питань, де необхідно ухилитися від звичайного, рутинного порядку і ходу речей. Самостійно долає більшість труднощів, які зустрічаються, потребує лише незначної допомоги.

4 Потребує лише помірної допомоги і контролю і не покладається лише на інших в подоланні труднощів.

3 Не може сам включитися у роботу. Помірна незалежність в ході щоденної діяльності, але керівник має постійно контролювати стадії виконання проекту, щоб справа рухалась.

2 покладається на керівника і колег і, як правило, потребує детальних роз'яснень, що робити. Необхідний щоденний контроль і часте «спонукання».

1 Потребує постійного роз'яснення, що робити, і допомоги на початковій стадії роботи. Потребує також постійної допомоги на кожному послідуєчому етапі виконання проекту.

ЗДАТНІСТЬ ДО СУМІСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

7 Часто відволікається від виконання своїх завдань заради спілкування і допомоги іншим. Користується симпатією майже всіх оточуючих. Є дуже великою силою в створенні і підтриманні морального духу у відділі.

6 Завжди готовий увійти у положення іншого і допомогти. Легко заводить дружбу, володіє значними здібностями правильно спілкуватися з людьми. Інші технічні фахівці люблять працювати з ним.

5 Охоче спілкується. Тактичний, обов'язковий, гарний учасник робочої групи.

4 Задовільно працює в якості учасника робочої групи. Користується симпатією тих, хто безпосередньо з ним працює.

3 Користується симпатією більшості учасників своєї групи, хоча і не всіх. Працює ефективно в групі лише тоді, коли її учасники спеціально підібрані з урахуванням його.

2 Хоча лише деякі з його колег активно не люблять його, мало хто з них його любить. Є робітником-одиначкою, неохоче співпрацює з іншими.

1 Бачить особливу насолоду в тому, щоб роздратовувати інших. Викликає чвари серед співробітників. Вкрай чутливий до реальних або вигаданих проблем міжособистісного плану, відкрито демонструє це. Може працювати лише з індивідуальними завданнями.

ЗДАТНІСТЬ ДО КОМУНІКАЦІЇ

- 7 Володіє прекрасним умінням виражати свої думки як усно, так і письмово. Дуже ефективний у відшукуванні і надаванні потрібної інформації та ідей своїм колегам і керівництву.
- 6 Розмовляє і пише добре. Підтримує високий рівень інформованості серед колег і керівництва. Часто «відкопує» інформацію, яка представляє інтерес для причетних особистостей.
- 5 Розмовляє добре, але писемне мовлення недостатньо гарне. Усвідомлює відповідальність перед колегами і керівництвом за їхню інформованість у важливих питаннях.
- 4 Усно виражає свої думки достатньо непогано. Письмові матеріали часто доводиться виправляти керівництву. У поточному порядку передає інформацію, але не робить особливих зусиль для отримання додаткової інформації, яка представляє інтерес для колег і керівництва.
- 3 Володіє лише обмеженими здібностями до викладання думок в усній формі; зустрічає значні труднощі у викладанні писемного мовлення. Спілкується з колегами та керівництвом лише при вираженому бажанні з їхнього боку.
- 2 Володіє незначним умінням виражатися як усно, так і письмово. Навіть звичайні листи і повідомлення потребують правки.
- 1 Дуже слабо володіє усним та писемним мовленням. Часто пропускає можливість повідомити важливу інформацію колегам та керівництву.

ДЯКУЄМО ЗА РОБОТУ!