



УДК 377.02–053.8

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

Мишко Н.М.,
викладач кафедри психології

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Шевчук В.В.,
викладач кафедри психології

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті висвітлено особливості навчання у виші студентів дорослого віку. Проведено дослідження особливостей становлення професійної готовності в дорослих студентів. Визначено, що наявні педагогічні методи й технології не задовольняють потребу дорослого студента в саморозкритті та саморозвитку.

Ключові слова: *дорослий вік, дорослий студент, новітні педагогічні технології.*

В статье представлены особенности обучения в вузе студентов взрослого возраста. Проведено исследование особенностей становления профессиональной готовности у взрослых студентов. Показано, что существующие педагогические методы и технологии не удовлетворяют потребность взрослого студента в самораскрытии и саморазвитии.

Ключевые слова: *взрослый возраст, взрослый студент, новейшие педагогические технологии.*

Myshko N.M., Shevchuk V.V. ACTUAL PROBLEMS OF ADULTS PROFESSIONAL EDUCATION

In work highlights the peculiarities of teaching adult students in a university. The research of the peculiarities of professional readiness of adult students is conducted. Existing pedagogical methods and technologies do not satisfy the needs of an adult student in self-discovery and self-development.

Key words: *adult age, adult student, newest pedagogical technologies.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобальної модернізації навчання дорослих є однією з актуальних освітніх проблем. Можна з упевненістю говорити, що постійне оновлення знань, підвищення професійного рівня – найважливіша умова для трудової діяльності будь-якого фахівця. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури, присвячений цій проблемі, вказує на необхідність удосконалення форм навчання дорослих у бік розширення самоосвіти й самовдосконалення.

Кожна людина рано чи пізно робить перехід до внутрішньо вмотивованого процесу самореалізації, усвідомлює та реалізовує свій потенціал. А отже, такий студент відчуває чіткий внутрішній спротив щодо рутинно-повторювального процесу навчання. Нині відбувається активний процес зміни освіти, суб'єкт-об'єкту педагогіку змінює суб'єкт-суб'єкту. Роль викладача стає передовсім направляючого й активізувального характеру, а студенти стають активними учасниками навчально-виховного процесу, здатними до пізнання та самопізнання за підтримки викладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку Є.О. Клімова, оскільки зовнішні впливи завжди діють через внутрішні, готовність людини до дії є усвідомлення нею своїх потреб, для задоволення

яких необхідно активізувати особисті психічні й фізіологічні потреби [1]. Розвиток особистості дорослої людини нерозривно пов'язаний із її професійним становленням і характеризується поступовим зростанням рівня суб'єктної активності й аксіогенезу, що визначає ступінь особистісного самодійснення в різноманітних сферах життя. Самодійснення особистості передбачає переважання внутрішніх чинників розвитку особистості над зовнішніми, вчинкове відстоювання власної індивідуальності. Одним із можливих варіантів професійного самовизначення колишніх випускників вищих навчальних закладів є рішення змінити професію. Перехід від зовнішньо детермінованого розвитку до саморозвитку зумовлений зростанням ролі їх внутрішніх чинників, які суттєво впливають на регуляційні процеси особистості, визначаючи унікальний для кожної людини ціннісний вектор розвитку. О.Г. Ковальов, Л.В. Кондрашова вважають, що професійна готовність передбачає високий рівень виконання професійних дій, який неможливий без певного рівня сформованості морально-психологічної готовності [2; 3].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, що полягає в аналізі особливостей професійного становлення дорос-

лих людей, які отримують вищу освіту, і сформулювати шляхи оптимізації навчального простору як засобу професійного становлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Так, аналізуючи процес професійного становлення дорослих людей на прикладі майбутніх психологів, які отримують другу вищу освіту, ми провели низку дослідницьких заходів. Науково-дослідна робота проводилася на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Дослідженням охоплено 60 майбутніх психологів, які отримують другу вищу освіту за дворічною (заочною) програмою навчання. Віковий діапазон вибірки досліджуваних становив 23–54 роки, з яких – 49 жінок та 11 чоловіків.

Першим нами застосований опитувальник Л.Н. Кабардової, в основу якого покладено принцип оцінювання особою своїх можливостей у реалізації умінь; свого реального, сформованого на основі особистого досвіду емоційного ставлення, що виникає під час виконання описаних в опитувальнику видів діяльності; своїх професійних уподобань у майбутній професійній діяльності. Ця методика дає змогу визначити основні складники психологічної готовності до майбутньої професії психолога в студентів другої вищої освіти, яка входить до типу професій «людина-людина», а саме: усвідомлення своїх можливостей у реалізації певних умінь – трудових, соціальних тощо (*уміння*); оцінювання свого реального, сформованого на основі особистого досвіду емоційного ставлення, що виникає під час виконання описаних в опитувальнику видів діяльності або занять (*ставлення*); розуміння своєї переваги або небажання виконувати дії в майбутній професійній діяльності (*професійні уподобання* (далі – ПУ)). Результати дослідження подано у вигляді діаграми (див. таблицю 1).

Як бачимо з таблиці 1, низькі значення до 2 курсу дійшли свого мінімуму по всіх складових готовності до типу професій

«людина-людина». Найбільше упродовж навчання зріс показник оцінки своїх можливостей у реалізації умінь, які включені до типу професій «людина-людина». Це свідчить про те, що протягом навчання майбутні психологи оволодівають достатньою мірою професійними інструментами для роботи.

На противагу цьому, до 2 курсу знижуються показники оцінки досліджуваних свого емоційного ставлення як позитивного до цієї професійної діяльності (з 70% до 43%) та оцінки свого бажання займатися в майбутньому цією діяльністю (з 53% до 50%). Це може свідчити про певне розчарування в змісті майбутньої професійної діяльності, розвіювання попередніх міфів про цю професію тощо.

Виникнення стану готовності до діяльності починається з постановки мети на основі потреб і мотивів або усвідомлення людиною поставленого перед нею завдання. Далі йде розроблення плану, установок, моделей, схем майбутніх дій. Потім людина розпочинає втілення сформованої готовності в предметних діях, застосовує певні засоби і способи діяльності, порівнює хід виконуваної роботи та її проміжні результати з наміченою метою, вносить корективи. Отже, результати, отримані в ході дослідження, говорять про певну невідповідність очікувань майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, контенту самої навчальної діяльності. Це знову ж таки можна пов'язати зі скороченом терміном навчання, за який досить складно повністю реалізувати себе як суб'єкта навчальної діяльності.

Далі ми розглядали більш широко мотиваційно-ціннісний аспект професійної сформованості цих студентів. Досягнення поставленої мети реалізовувалася через застосування низки методик, а саме: тесту А. Маслоу на дослідження провідної мотивації; двофакторного мотиваційного профілю Ф. Герцберга; тесту смисловитих орієнтацій Д.О. Леонтьєва; ціннісного опитувальника Ш. Шварца. Використову-

Таблиця 1

Показники складників професійної готовності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, що входить до типу професій «людина-людина» (n=60, у %)

Показники готовності	Рівні сформованості готовності					
	Низький		Середній		Високий	
	1 курс	2 курс	1 курс	2 курс	1 курс	2 курс
Уміння	3%	0%	37%	30%	60%	70%
Ставлення	17%	0%	13%	57%	70%	43%
ПУ	27%	3%	20%	47%	53%	50%
Середні значення	17%	0%	23%	43%	60%	57%



валися методи статистичного оброблення даних, представлені в комп'ютерному пакеті статистичних програм IBM SPSS Statistics 20.0.

Дослідження структури чинників мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх психологів, які отримують другу вищу освіту, дало нам можливість виділити три фактори. Перший фактор – «Спрямованість на допомогу собі» (19,4% сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,94), факторне навантаження якого становлять змінні: потреба в почутті власної гідності, особисті досягнення, локус контролю-Я, гедонізм. Цей фактор демонструє в респондентів спрямованість отримувати знання для поліпшення свого життя, підвищення самооцінки й відчуття сили міняти своє життя згідно зі своїми цілями та мріями. Другий фактор – «Спрямованість на допомогу іншим» (12,7%; 2,92), факторне навантаження якого становлять змінні: потреба в самореалізації, зміст роботи, локус контролю-життя, стимуляція, професійні уподобання у сфері діяльності «людина-людина». Його сенс полягає в спрямованості майбутніх психологів отримувати знання для поліпшення життя передусім інших людей, виконанні своєї професійної діяльності, заснованої на прагненні до розкриття своїх можливостей і прихованих потенцій особистості, а також зацікавленості в змістовому складнику майбутньої професії. Третій фактор – «Невизначена або ситуативна спрямованість» (11,3%; 2,76), факторне навантаження якого становлять змінні: потреба в безпеці й надійності, фінансовий мотив, процес життя, традиції. Ця спрямованість майбутніх психологів, які отримують другу вищу освіту, полягає в потребі у відчутті впевненості у своєму майбутньому, поліпшенні фінансового становища, що сприятиме поліпшенню сприйняття свого поточного життя.

Отже, ми можемо говорити про несформованість загалом мотиваційно-ціннісної сфери дорослих студентів – майбутніх психологів, які отримують другу вищу освіту, що ґрунтується на виявленні переважно середнього й низького рівнів розвитку компонентів мотиваційно-ціннісної сфери, а також переважанні егоїстичної спрямованості освоєння нового професійного профілю [4].

Отже, система освіти дорослих, будучи однією з перспективних галузей застосування психолого-педагогічного знання, в сучасних умовах переживає кризу, породжену нерозробленістю цілісно-го, системного уявлення про дорослого як суб'єкта освіти. Щоб оптимізувати процес навчання, особливо важливо знати, що являє собою дорослий учень.

Періоду дорослості характерними є дві протилежні тенденції – зростання мудрості, рівня компетентності, моральності, досягнення максимальної самореалізації, а також стан незадоволеності, тривоги, відчуття самотності й порушення процесів цілепокладання.

У дорослому віці провідною діяльністю є праця, в якій особистість задовольняє переважну кількість своїх потреб, розвиває себе через розвиток та ускладнення мотивів і сенсів своєї діяльності. Загальна мотивація людини наповнюється професійним змістом, а сенс визначається особистісно опосередкованим ставленням до праці. Тому неможливо розглядати кризи дорослого життя, виключаючи їх із контексту професійної діяльності.

Кризи професійного становлення характеризують періоди кардинальної перебудови особистості, зміни вектора її професіоналізації. Ці кризи проходять так само, як і кризи особистісного зростання в дорослому віці, здебільшого без яскраво виражених змін професійної поведінки. Проте перебудова смислових структур професійної свідомості, переорієнтація на нові цілі, корекція та ревізія соціально-професійної позиції готують зміну способів виконання діяльності, призводять до зміни стосунків із колегами та керівниками, а в окремих випадках – до зміни професії [1].

У сучасних реаліях досить великий відсоток працівників змінюють профіль своїх професій протягом трудового життя. В умовах неухильних змін на ринку праці людина змушена повторювати окремі стадії професійного становлення внаслідок нових завдань професійного самовизначення, професійної перепідготовки, адаптації до нового виду праці й нового професійного співтовариства. У зв'язку з цим виникає необхідність створення нових технологій професійного розвитку і становлення особистості, орієнтованих на динамічний ринок праці, що підвищує конкурентоспроможність працівників.

На противагу цьому, досить сильною на сучасному етапі розвитку освітнього простору є традиція «дитячого» підходу до реалізації освітнього процесу. Освітній процес, організований для дорослої аудиторії, має робити спробу компенсувати проблеми попередньої підготовки, розвивати самостійність, аналітичні здібності, рефлексивність, ініціативність і творчий потенціал особистості. Освіта дорослих людей XXI ст. слідом за розвитком гуманістичних ідей має бути більш людиноцентричною [5].

Для навчання дорослих спочатку важливо визначити парадигму, в якій буде організований навчально-освітній процес. На наш погляд, він повинен спиратися на засади андрагогіки як наукового-педагогічного спрямування. Андрагогіка (від грец. *άνήρ* (*άνδρος*) – дорослий чоловік і грец. *Αγωγή* – вести) – одна з назв галузі педагогічної науки, що охоплює теоретичні й практичні проблеми освіти, навчання та виховання дорослих. Завданням андрагогіки є опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих; визначення оптимальних інтервалів між періодами інтенсивного навчання, функціонування професійних курсів залежно від характеру виробництва. Становлення андрагогіки як самостійної науки відбулося в 50–70 рр. ХХ ст., пов'язане з іменами американських учених М. Ноулза та Р. Сміта, англійського вченого П. Джарвіса, німецького вченого Ф. Пьогелера, голландського вченого Тю Тен Хаве, польського вченого Л. Туроса й інших.

На противагу педагогічній моделі, де готовність учня до навчання визначається в основному зовнішніми причинами: примусом, тиском суспільства (сім'ї, друзів) на людину, а отже, створюється штучна мотивація навчання, з позиції андрагогіки дорослі студенти відчувають глибоку потребу в самостійності, що має велику роль у процесі освоєння освіти. Завдання викладача зводиться до заохочення й підтримки прагнення дорослого студента до самоврядування. Основною характеристикою навчання стає процес самостійного пошуку знань, умінь, навичок і якостей.

Основними особливостями процесу навчання дорослих, на думку М.Ш. Ноулза, є такі: прагнення учня до самореалізації, самостійності, до самоврядування; наявність у дорослого життєвого досвіду, який може використовуватися як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег; доросла людина навчається для вирішення своєї важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної мети; провідна роль у процесі навчання належить учневі; дорослий розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання знань, умінь, навичок і якостей [6].

Отже, аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду дає підставу стверджувати, що в основу навчання дорослого повинен бути покладений діяльнісний підхід, який, на відміну від традиційного, знанневого, виражається в застосуванні різного роду інтерактивних методів навчання, заснованих на принципі «від діяльності до знання». Це дасть змогу вирішувати питання мотивації й

самотивації студента, забезпечення стиmulювання його особистісного зростання та водночас оволодіння новими знаннями і способами реорганізації наявного досвіду.

Аналізуючи методологічні освітні технології, які б відповідали описаним освітнім концепціям, можемо виокремити такі. Лекційно-семінарські технології, які є традиційними в застосуванні, залишають своє місце та значення в навчальному просторі, але повинні розширятися в напрямі міжпредметного й комплексного змісту [7].

Розглядаючи активні форми навчання дорослих, варто відзначити таку їх форму, як тренінги, що користуються особливою популярністю серед слухачів другої вищої освіти. Тренінг (від англ. Train – тренуватися) – один із провідних методів практичної психології, що спирається на низку психотерапевтичних і психокорекційних методів. Тренінг – це активна форма навчання дорослих, спрямована на підвищення загальної, когнітивної та професійної компетентності кожного члена тренінгової групи, у тому числі на розвиток навичок самопізнання, саморегуляції, спілкування, міжособистісної й міжгрупової взаємодії, професійних умінь тощо. Увага групи допомагає швидше побачити й усвідомити, які компетенції необхідні та які професійні й ділові навички доцільно розвивати. Викладач, виступаючи в ролі тренера, не просто навчає учасників тренінгу, наочно показує ті чи інші нюанси, а змушує думати, розвиває їх і налаштовує на роздуми. Під час тренінгу відбувається не тільки передача знань, що, безумовно, дуже важливо, а й певна емоційна зарядка людей, пробуджується, актуалізується потреба застосовувати нові знання на практиці, тобто спонукальні мотиви діяльності істотно зростають [2].

Наступною формою є ділова гра, що імітує різні аспекти людської активності й соціальної взаємодії. Ділова гра являє собою метод навчання, найбільш близький до реальної професійної діяльності учнів, перевага якого полягає в тому, що він дає можливість продемонструвати учасникам, до яких кінцевих результатів призведуть ті чи інші їхні рішення й дії. Гра також є методом ефективного навчання, оскільки знімає суперечності між абстрактним характером навчального предмета й реальним характером професійної діяльності. В умовах ділових ігор створюються виключно сприятливі можливості творчого й емоційного включення учасників у відносини, подібні реальним. За допомогою ділових ігор можна визначити рівень ділової активності; наявність тактичного й (або) стратегічного мислення; швидкість адаптації в нових умо-



вах (включаючи екстремальні); здатність аналізувати власні можливості й вибудувати відповідну лінію поведінки; здатність прогнозувати розвиток процесів; здатність аналізувати можливості й мотиви інших людей і впливати на їхню поведінку; стиль керівництва, орієнтацію під час прийняття рішень «на гру», «на себе» або «на інтереси команди» тощо. Існує багато назв і різновидів ділових ігор, які можуть відрізнятися методикою проведення та поставленими цілями: дидактичні й управлінські ігри, рольові, проблемно-орієнтовані, організаційно-діяльні ігри тощо. Ділова гра допомагає знайти рішення складних проблем шляхом застосування спеціальних правил обговорення, стимулювання творчої активності учасників як за допомогою спеціальних методів роботи (наприклад, методом мозкового штурму), так і за допомогою модеративної роботи викладача, який забезпечує продуктивне спілкування [7].

Цікавим для застосування може бути вивчення кейсів-ситуацій. Цей метод навчання є досить поширеним за кордоном і зазвичай використовується під час підготовки психотерапевтів, менеджерів та інших категорій працівників. Цей метод починають активно використовувати й вищі навчальні заклади. Сутність методу полягає в тому, що слухачі знайомляться з описом ситуації, найчастіше подається досить докладний опис подій, що реально мали місце (із зазначенням точної хронології, дійових осіб та іншої значущої для подальшого аналізу інформації), або вигаданих подій, але досить правдоподібних, що реально відображають наявні проблеми. Матеріалом для аналізу може послугувати стаття з газети, відеозапису, телефонний дзвінок тощо. Мета цього методу – навчити студентів аналізувати інформацію, структурувати її, виявляти ключові проблеми, генерувати альтернативні шляхи вирішення, оцінювати їх, вибирати оптимальні та розробляти програми дій. Метод дає слухачам змогу розвивати навички аналізу, діагностики і прийняття рішень, які дадуть їм можливість бути більш успішними в процесі вирішення схожих проблем у своїй професійній діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, аналіз теоретико-емпіричних досліджень указує на необхідність удосконалення форм навчання дорослих, акцентування на самоосвіту й самовдосконалення. Готовність до майбутньої психологічної діяльності передбачає утворення таких необхідних установок, сукупності професійних знань і вмінь, властивостей і якостей особистості (у комплексі всіх мотиваційних, орієн-

таційних, операційних, вольових, оцінних і мобілізаційно-настроевих компонентів), які забезпечують можливість майбутньому фахівцю свідомо та якісно, зі знанням справи виконувати свої професійні функції.

Розгляд складників психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності дорослих студентів на прикладі майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, показав, що найбільше впродовж навчання зростає показник оцінки своїх можливостей у реалізації умінь, що свідчить про те, що протягом навчання майбутні психологи оволодівають достатньою мірою професійними інструментами для роботи. На протигагу цьому, до закінчення навчання знижуються показники оцінки досліджуваних свого ставлення як позитивного до цієї професійної діяльності й оцінки свого бажання займатися в майбутньому цією діяльністю. Це може свідчити про певне розчарування в змісті майбутньої професійної діяльності, розвіюванні попередніх міфів про засоби й технології освоєння знань тощо.

Розглядаючи питання ефективності освітніх технологій навчання дорослих, необхідно відзначити, що сьогодні поки не існує єдиної розробленої системи навчання дорослої аудиторії. Триває процес апробації, розроблення нових форм і методів навчання дорослих. Основою навчання дорослих стає використання інноваційних освітніх технологій, які повинні бути спрямовані на розвиток активності, пошук нових шляхів у вирішенні питань, створення й підтримання емоційно-позитивного фону навчання, основою якого є внутрішня мотивація та потреба в самореалізації всіх суб'єктів навчального процесу.

Перспективи подальших розвідок із напрямку. З огляду на результати дослідження, доречною була б постановка питання впровадження інноваційних технологій у процес навчання дорослих слухачів різноманітних вишівських курсів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Р/Дону, 1996. – 512 с.
2. Ковалев Г.А. Механизмы и эффекты процессов активного социального обучения / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Красноград : Куб. гос. ун-т, 1983. – С. 127–135.
3. Кондрашова Л.В. Высоким интеллектом і майстерністю / Л.В. Кондрашова // Рідна школа. – 1993. – № 11–12. – С. 157–158.
4. Мишко Н.М. Дослідження психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту / Н.М. Мишко //

Наука і освіта: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2016. – № 2–3. – С. 149–155.

5. Балл Г.О. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти / Г.О. Балл // Балл Г.О. Психологічні аспекти гуманізації

освіти. Книга для педагога / Г.О. Балл, П.С. Перепелиця; за ред. Г.О. Балла. – Київ-Рівне, 1996.

6. Knowles M.S. (1968). *Andragogy, not pedagogy*. *Adult Leadership*, 16 (10), 386 p.

7. Власова О.І. Педагогічна психологія: [навчальний посібник] / О.І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.

УДК 159.9:378.1

АМБІВАЛЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ ВИБОРУ ТА ВАРІАТИВНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-МОБІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ФАХІВЦЯ ПІД ЧАС ПОДОЛАННЯ КРИЗ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Сургунд Н.А., к. психол. н.,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

У статті феномен амбівалентності особистості розглядається як компонент проблеми професійної мобільності фахівця. У синергетичній системі професійного розвитку особистості, в умовах розвитку професійних криз професійно-особистісна амбівалентність в контексті загального подолання внутрішніх суперечностей психіки виступає варіативним регулятором професійно-мобільної поведінки особистості.

Ключові слова: амбівалентність особистості, професійна мобільність, синергетична система професійного розвитку особистості, професійна криза.

В статье феномен амбивалентности личности рассматривается как компонент проблемы профессиональной мобильности специалиста. В синергетической системе профессионального развития личности, в условиях развития профессиональных кризисов профессионально-личностная амбивалентность в контексте общего преодоления внутренних противоречий психики выступает вариативным регулятором профессионально-мобильного поведения личности.

Ключевые слова: амбивалентность личности, профессиональная мобильность, синергетическая система профессионального развития личности, профессиональный кризис.

Surgund N.A. THE AMBIVALENCE OF THE PERSONALITY AS A COMPONENT OF THE CHOICE AND VARIABLE REGULATION OF A SPECIALIST'S OCCUPATIONAL-MOBILE BEHAVIOR IN OVERCOMING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT CRISES

In the article the ambivalence of personality phenomenon is considered as a component of a specialist's occupational mobility problem. In the synergetic system of personality's professional development and under conditions of the professional crises development, the professional-personal ambivalence acts as a variable regulator of the occupational-mobile personality behavior in the context of general overcoming of internal contradictions of the psyche.

Key words: ambivalence of personality, occupational mobility, synergetic system of personality's professional development, professional crisis.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації світової економіки у сфері фахової діяльності відбувається пришвидшення змін професіоналізованих сегментів ринку праці, виникнення нових і застаріння вже існуючих професій та вимог до них, мінливості ринкових умов і притаманних їм кризових явищ тощо. Дані процеси визначають *актуальність* проблеми професійної мобільності сучасних фахівців, оскільки професійна мобільність виступає в нинішніх умовах однією з важливих характеристик професійної діяльності людини, її динамічної взаємодії зі світом професій [1; 3; 5; 7; 8].

Це визначає потребу суспільства, що постійно модернізується, в професійно-мобільних працівниках – фахівцях з інноваційною поведінкою, відкритих до змін, до нового, здатних до успішного подолання професійно-обумовлених криз та відповідного цьому комплексу протиріч. Така потреба свідчить про необхідність підготовки професійно-мобільних фахівців, здатних за рахунок інтроособистісної гармонізації суперечностей проектувати в умовах невизначеності та ефективно реалізовувати свою фахову діяльність у ході перебігу професійних криз. Вимоги сучасності в підготовці професійно-мобільної особистості